

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

*Сборник статей студентов, молодых  
исследователей кафедры психологии  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

**ВЫПУСК 6**

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

*Витебск  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
2012*

УДК 159.9(063)  
ББК 88я431  
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 21.03.2012 г.

*Сборник основан в 2007 г.*

Редакторы:

заведующий кафедрой психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат психологических наук,  
доцент *С.Л. Богомаз*; старший преподаватель кафедры психологии  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова» *В.П. Волчок*

Редакционная коллегия:

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

Научный рецензент:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ» (заведующий кафедрой кандидат медицинских наук,  
доцент) *А.Л. Церковский*

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

**П86** **Психологическая студия** : сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» / под ред. С.Л. Богомаза, В.П. Волчок. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – Вып. 6. – 200 с.  
ISBN 978-985-517-350-3.

Сборник включает статьи студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», а также ряд работ сотрудников других кафедр и вузов Республики Беларусь и Польши, 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

ISBN 978-985-517-350-3

УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Акулович А.Н.</b> Исследование уровня общительности школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	5
<b>Алецкая И.А.</b> Сопоставительный анализ специфических особенностей проявления, динамики и содержания страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	8
<b>Афанасьева О.В.</b> Психолого-педагогические аспекты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....	13
<b>Ахунова И.Г.</b> Компетентностный подход в формировании конкурентоспособной личности .....	17
<b>Березина В.В.</b> Изучение склонности учащихся средних специальных учебных заведений к девиантному поведению .....	22
<b>Борщева А.Д.</b> Психическое выгорание и личностные особенности профессионала с разным стажем работы (на примере архитекторов) .....	26
<b>Варкулевич Е.В.</b> Исследование профессионального самоопределения старшеклассников .....	32
<b>Гольцов А.Ю.</b> Использование методики интерактивного обучения в процессе преподавания курса «Основы консультирования в социальной работе» .....	36
<b>Гончарова Н.И.</b> Фольклор Витебщины – средство развития творческих способностей учащихся .....	43
<b>Гритченко С.М.</b> Особенности адаптации первоклассников к школе .....	46
<b>Данильчик А.В.</b> Особенности восприятия Интернета подростками .....	49
<b>Еремеева О.А.</b> Соотношение нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей военнослужащих срочной службы .....	54
<b>Иванова А.А.</b> Половая идентификация детей старшего дошкольного возраста .....	58
<b>Иванова Н.Г.</b> Склонность к проявлению конформности подростками общеобразовательной школы .....	62
<b>Искарадова В.С.</b> Мотивы выбора профессии .....	65
<b>Кузнецова Е.И.</b> Коммуникативная толерантность у лиц юношеского возраста, склонных и не склонных к девиантному поведению .....	70
<b>Кирпиченок У.В.</b> Взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с системой личностных отношений военнослужащих срочной службы ....	74
<b>Крук К.</b> Lęk, nagrody i kary w szkole współczesnej .....	78
<b>Лимановская А.А.</b> Взаимосвязь акцентуаций характера и профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел .....	90
<b>Мазур А.В.</b> Особенности профессиональной самореализации мужчин и женщин .....	94
<b>Мекина Т.В.</b> Роль сказок в формировании личности ребенка .....	98
<b>Матовицкая В.Г.</b> Психологический анализ моделей детско-родительских отношений .....	101
<b>Klaudia Maślanka, Wioleta Gortatowska.</b> Czas wolny wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w placówce i na przepustkach w aspekcie badań pilotażowych .....	105
<b>Новикова Е.А.</b> Коррекция тревожности в младшем школьном возрасте ...	113
<b>Aneta Pałka, Anna Urbaniak.</b> Kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym .....	117

<b>Пашкович С.Ф.</b> Актуальные проблемы исследования копинг-стратегий в условиях ограниченных возможностей .....	125
<b>Пашкович С.Ф.</b> Работа с копинг-стратегиями в психологической адаптации людей с ограниченными возможностями .....	128
<b>Петкевич О.В.</b> Влияние развития памяти на изменение школьной мотивации учеников начальных классов .....	131
<b>Полинова А.А.</b> Мотивация учения студентов вуза .....	135
<b>Sergiusz Pryga, Paweł Skupień.</b> Czas wolny a zainteresowania dzieci i młodzieży w świetle badań pilotażowych .....	139
<b>Радкевич Е.С.</b> Влияние школьного стресса на психофизиологическое состояние подростков .....	144
<b>Рык А.И.</b> Мотивы вступления в брак у мужчин и женщин .....	148
<b>Семенчук О.С.</b> Использование данных социометрических исследований для профилактики девиантных форм поведения .....	153
<b>Стома В.В.</b> Гендерные предпочтения старшеклассников в выборе профессии .....	156
<b>Тимошенко О.А.</b> Развитие мышления у дошкольников .....	160
<b>Фалей В.В.</b> Мотивация трудовой деятельности и удовлетворенность трудом сотрудников охраны на разных объектах .....	162
<b>Хахель К.Л.</b> Имя собственное в Интернет-коммуникации .....	167
<b>Хахель К.Л.</b> Коммуникативные навыки младших подростков, обучающихся в сельских школах .....	170
<b>Хоровец О.Г.</b> Подходы к проблеме исследования мотивации .....	173
<b>Христич Е.Н.</b> Профилактика и коррекция нарушений в эмоциональной сфере у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	177
<b>Хуцкая О.А.</b> Самораскрытие как условие деятельности педагога .....	181
<b>Шиянова О.В.</b> Мотивация достижения специалистов по социальной работе .....	184
<b>Шляхто Я.С.</b> Исследование социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в средней школе .....	189
<b>Яковицкая О.В.</b> Использование метода семантического дифференциала в исследовании уровня самооценки подростков .....	192
<b>Яшина Е.А.</b> Характеристика адаптационных возможностей у военнослужащих срочной службы с разным типом интерперсонального поведения ...	196

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Акулович А.Н.

**Введение.** Решение основополагающих задач, стоящих перед современным образованием, в том числе и специальным, предполагает формирование основ коммуникативных способностей детей. Речевая неактивность школьников с нарушением интеллекта, несовершенство их коммуникативных умений осложняют процесс свободного общения, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации учащихся, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей.

Совершенствование системы образования требует постоянного внимания к организации педагогической работы, более полного использования потенциальных интеллектуальных и речевых возможностей школьников с нарушениями в развитии с целью улучшения процесса обучения и их подготовленности к жизни [1, с. 7].

Учитывая значимость развития навыков общения детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения в школе для их речевой и социальной адаптации, приоритетным направлением работы мы выбрали изучение уровня общительности у данной группы детей.

**Цель** нашего исследования заключалась в изучении особенностей уровня общительности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

**Материал и методы.** Материалом исследования послужили труды педагогов, в которых рассматриваются теоретические положения об общении как виде речевой деятельности (Г.М. Андреев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев), положительные результаты в речевом развитии детей с интеллектуальной недостаточностью при целенаправленной системе работы (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова) [2, с. 39].

**Результаты и их обсуждение.** В констатирующем эксперименте были сформулированы две группы испытуемых: экспериментальная группа (ЭГ), составили учащиеся 6-9 классов УО «Витебской государственной вспомогательной школы № 26» (35 учащихся – с интеллектуальной недостаточностью, из них 15 мальчиков (42,9 %) и 20 девочек (57,1 %). Возрастной диапазон испытуемых 14-16 лет. Все дети имели диагноз F70 (интеллектуальная недостаточность легкая) по МКБ-10; контрольная группа (КГ) – учащиеся УО «Государственной общеобразовательной средней школы № 4» г. Витебска (35 учащихся – с интеллектом в норме, из них 19 мальчиков (54,3 %) и 16 девочек (45,7 %) в возрасте 12-13 лет.

Для достижения цели исследования, была использована методика: «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский) [3]. Данный тест дает

возможность определить уровень развития коммуникативных умений человека, коммуникабельности и общительности.

По результатам теста В.Ф. Ряховского было выделено 6 уровней общительности у респондентов: низкий уровень (НУ) – 25-31 балл; умеренный уровень (УУ) – 19-24 баллов; средний уровень (СУ) – 14-18 баллов; уровень выше среднего (УВС) – 9-13 баллов; высокий уровень (ВУ) – 4-8 баллов; чрезмерно высокий уровень – 3 и менее баллов. Результаты полученных данных представлены в рисунке 1.

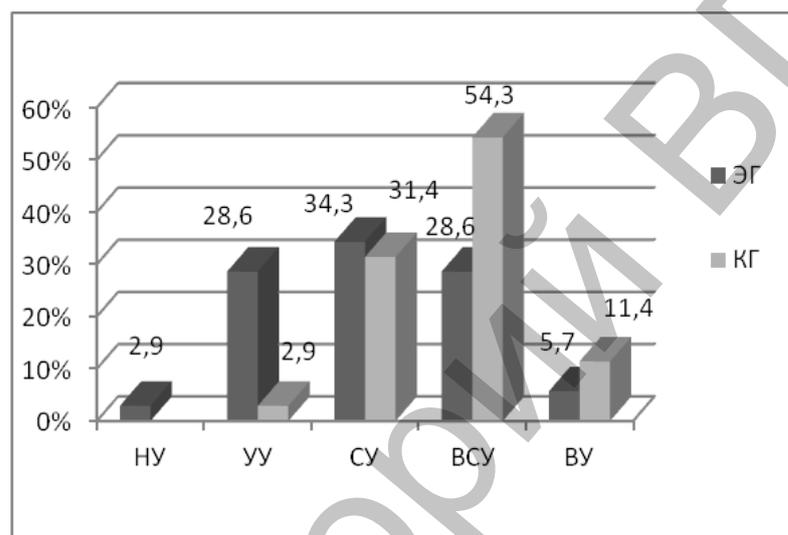


Рисунок 1 – Результаты методики «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского (%) в ЭГ, КГ

Из рисунка 1 видно, что для детей КГ в большинстве случаев характерен выше среднего и высокий уровень общительности. В ЭГ высокий уровень коммуникабельности имеют лишь 5,7% учащихся, а в КГ показатели в два раза больше – 11,4%. То же самое наблюдается в уровне выше среднего: учащиеся ЭГ имеют показатели 28,6%, в КГ – 54,3% соответственно. У большинства учащихся коммуникативные способности развиты на среднем уровне ЭГ – 34,3%, КГ – 31,4%. В то же время уровни, характеризующиеся как недостаточно оптимальные для построения субъект-субъектных отношений (низкий уровень, умеренный уровень), обнаружили 31,5% детей ЭГ и 2,90% – КГ. Обращает на себя внимание тот факт, что низкий уровень развития общительности, характеризующийся практическим отсутствием коммуникабельности, выявлен только у 2,9% в ЭГ.

Количественные результаты показывают разброс ответов от 8 баллов до 25. Средние показатели за выполнение данной методики: в ЭГ –  $15,83 \pm 4,66$ ; КГ –  $12,03 \pm 3,13$  при ( $p \leq 0,01$ ). Средние показатели общительности учащихся ЭГ выше, чем у школьников КГ. Большее количество выбранных ответов на предложенные вопросы детей ЭГ свидетельствуют о том, что они

не достаточно разговорчивы, замкнуты, не всегда идут на контакт с другими людьми, т.е. у них наблюдается несовершенство коммуникативно-исполнительской деятельности.

Нами были проанализированы и качественные характеристики выполнения теста. Следует заметить, что с учащимися ЭГ тест выполнялся индивидуально. В данной группе встретились некоторые трудности при предъявлении теста. Учащимся ЭГ надо было доходчиво и по несколько раз объяснить инструкцию, каждый вопрос, приводя примеры из жизни, персонифицировать вопросы. Дети КГ не испытывали трудности в понимании поставленных вопросов и с легкостью справились с предложенным тестом. Так, при выполнении теста особую трудность в ЭГ вызвали вопросы: «Верите ли Вы, что людям разных поколений трудно понимать друг друга?», «Так ли это, что Вы всегда придерживаетесь собственного мнения?» При предъявлении этих вопросов постоянно приходилось повторять варианты ответов (да, нет, иногда).

**Заключение.** В результате проведенного исследования установлено, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности в коммуникативной сфере, несформированность коммуникативных процессов, что приводит к низкой успеваемости и замкнутости, является причиной сокращения межличностных контактов и снижению самооценки, нежеланию поддерживать диалог, высказывать свою точку зрения.

Таким образом, путями решения проблемы развития и формирования коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью является применение в педагогическом процессе различных приемов и упражнений, которые будут способствовать развитию у учащихся коммуникативных знаний и умений, мыслительной деятельности, обогащению их словарного запаса, выработке уверенности в себе, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников вспомогательной школы.

#### **Список цитированных источников**

1. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения. Теоретико-экспериментальное исследование / Г.В. Никулина. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с. – (Серия «Коррекционная педагогика»).
2. Шипицина, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. – СПб.: Институт социальной педагогики и психологии. – М., 2000. – С. 35–56.
3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова // – СПб.: КАРО, 2004. – 432 с.

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ, ДИНАМИКИ И СОДЕРЖАНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Алецкая И.А.

Научный руководитель –

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

Негативные эмоциональные состояния, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, воздействуют на весь ход последующего развития, формируя «негативно окрашенную» жизненную позицию, препятствуя его личностному становлению. Длительное проявление негативных эмоциональных состояний, их закрепление приводят к формированию отрицательных качеств личности, что серьезным образом сказывается на дальнейшем развитии и становлении личности ребенка [1].

В исследованиях Н.М. Неупокоевой, В.В. Сорокиной, Л.В. Тарабакиной, О.В. Хухлаевой отмечено, что негативные эмоциональные состояния (гнев, страх, тревога, тоска и др.) и соответствующие им формы поведения (плаксивость, апатия, зажатость), а также нарушение общих свойств эмоциональной регуляции (ситуативности, избирательности и др.) выступают как основные признаки нарушения эмоционального развития, которые сказываются на социальной адаптации и личностном становлении ребенка.

В нашем исследовании в качестве негативного эмоционального состояния мы рассматриваем страх.

Страх как психологическая категория находит свое толкование в разных психологических традициях (психоанализ, когнитивная, гуманистическая теории, теории социального научения и др.). В наиболее общем плане можно определить страх как состояние возбуждения и напряжения со специфическими соматическими и психическими проявлениями и реакциями [2].

В процессе анализа психологической и педагогической литературы по проблеме страха как одного из наиболее распространенных негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста нами было проанализированы теоретические подходы к проблеме страха, факторы и механизмы, порождающие страх. Так, в одних теориях страх является следствием однократного травматического опыта взаимодействия субъекта с определенными объектами, в других он рассматривается как следствие развивающейся рефлексии ребенка. Возникновение страха также может быть связано с фрустрацией потребности в безопасности, проблемой самоутверждения, с патопсихологическим типом личности и др.

С целью выявления специфических особенностей проявления, распределения, динамики и содержания страхов детей дошкольного и младшего школьного возраста на базе УО «Витебский государственный общеобразовательный детский сад №84», УО «Государственная гимназия №5 г. Витебска» было проведено исследование. Испытуемыми являлись дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет) в количестве 40 человек, имеющие норму развития, а также дети младшего школьного возраста (1 и 3 классы). В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Страхи у детей» (автор Захаров А.И.), «Сказка» (автор Шелби Б.) и проективная методика «Нарисуй свой страх». Данные исследования представлены в таблицах 1, 2 и 3.

Таблица 1

Сравнительный анализ распределения страхов у детей старшего дошкольного возраста и учащихся младших классов по методике «Страхи у детей»

методика  зафиксированные виды страха	Опросник «Страхи у детей»							
	Дошкольники				Учащиеся начальных классов			
	Экс.		Контр.		Экс.		Контр.	
	Кол-во вы- боров	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Страх одиночества	4	20	4	20	6	30	5	25
Страх нападения, бан- дитов	4	20	3	15	13	65	11	55
Страх заболеть	-	-	-	-	5	25	7	35
Страх смерти	2	10	1	5	15	75	17	85
Страх смерти родите- лей	1	5	1	5	11	55	14	70
Страх незнакомых лю- дей	2	10	2	10	3	15	7	35
Страх родителей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх наказания	1	5	1	5	4	20	5	25
Страх чудовищ, сказочных персонажей	14	70	13	65	6	30	7	35
Страх опоздать	-	-	-	-	13	65	9	45
Страх перед сном	3	15	2	10	5	25	5	25
Боязнь страшных снов	2	10	2	10	8	40	9	45
Страх темноты	12	60	12	60	6	30	8	40
Страх животных	13	65	12	60	8	40	10	50
Страх транспорта	-	-	-	-	-	-	2	10
Страх стихийных бед- ствий	1	5	1	5	11	55	12	60
Страх высоты	2	10	3	15	8	40	4	20
Страх глубины	2	10	1	5	10	50	6	30
Страх замкнутых про- странств	1	5	2	10	3	15	3	15
Страх воды	1	5	1	5	1	5	-	-
Страх огня	1	5	2	10	9	45	13	65
Страх пожара	4	20	4	20	12	60	13	65

Страх войны	2	10	2	10	12	60	9	45
Страх больших улиц, площадей	2	10	1	5	4	20	4	20
Страх врачей	5	25	5	25	3	15	5	25
Страх крови	3	15	3	15	5	25	3	15
Страх уколов	4	20	3	15	2	10	10	50
Страх боли	2	10	3	15	5	25	7	35
Страх неожиданных резких звуков	6	30	8	40	5	25	7	35
Страх сделать что-нибудь плохо	3	15	4	20	11	55	13	65
Страх не успеть куда-либо/что-то сделать	2	10	1	5	9	45	5	25

Таблица 2

Сравнительный анализ распределения страхов у детей старшего дошкольного возраста и учащихся младших классов по методике «Сказка»

методика зафиксированные виды страха	Методика «Сказка»							
	Дошкольники				Учащиеся начальных классов			
	Экс.		Контр.		Экс.		Контр.	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Страх одиночества	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх нападения, бандитов	1	5	1	5	3	15	7	35
Страх заболеть	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх смерти	-	-	-	-	1	5	2	10
Страх смерти родителей	-	-	-	-	1	5	2	10
Страх незнакомых людей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх родителей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх наказания	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх чудовищ, сказочных персонажей	7	35	7	35	12	60	7	35
Страх опоздать	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх перед сном	1	5	1	5	-	-	-	-
Боязнь страшных снов	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх темноты	4	20	5	25	2	10	1	5
Страх животных	11	55	9	45	4	20	3	15
Страх транспорта	1	5	1	5	-	-	-	-
Страх стихийных бедствий	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх высоты	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх глубины	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх замкнутых пространств	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх воды	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх огня	-	-	-	-	2	10	-	-
Страх пожара	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх явлений природы	-	-	-	-	-	-	-	-

Страх бытовых предме-тов	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх растений	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх войны	1	5	-	-	-	-	-	-
Страх оружия	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх больших улиц, площадей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх неожиданных рез-ких звуков	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх сделать что-нибудь плохо	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх не успеть куда-либо/что-то сделать	-	-	-	-	-	-	-	-

Таблица 3

Сравнительный анализ распределения страхов у детей старшего дошкольного возраста и учащихся младших классов по методике «Нарисуй свой страх»

методика зафиксированные виды страха	Методика « Нарисуй свой страх»							
	Дошкольники				Учащиеся начальных классов			
	Экс.		Контр.		Экс.		Контр.	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Страх одиночества	-	-	-	-	1	5	2	10
Страх нападения, бандитов	1	5	-	-	1	5	2	10
Страх заболеть	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх смерти	-	-	-	-	5	25	-	-
Страх смерти родителей	-	-	-	-	1	5	-	-
Страх незнакомых людей	2	10	1	5	-	-	-	-
Страх родителей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх наказания	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх чудовищ, сказочных персонажей	8	40	7	35	10	50	6	30
Страх опоздать	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх перед сном	-	-	-	-	1	5	1	5
Боязнь страшных снов	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх темноты	6	30	7	35	4	20	4	20
Страх животных	8	40	7	35	6	30	10	50
Страх транспорта	1	5	1	5	-	-	-	-
Страх стихийных бедствий	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх высоты	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх глубины	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх замкнутых про-странств	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх воды	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх огня	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх пожара	-	-	-	-	1	5	-	-
Страх явлений природы	1	5	1	5	-	-	-	-
Страх растений	1	5	1	5	-	-	-	-
Страх бытовых предметов	-	-	-	-	-	-	-	-

Страх войны	1	5	-	-	1	5	-	-
Страх оружия	1	5	1	5	-	-	-	-
Страх больших улиц, площадей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх врачей	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх крови	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх уколов	-	-	-	-	-	-	1	5
Страх боли	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх неожиданных резких звуков	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх сделать что-нибудь плохо	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх не успеть куда-либо/что-то сделать	-	-	-	-	-	-	-	-
Страх неудачи	-	-	-	-	-	-	1	5

Анализ полученных данных показал, что у старших дошкольников, и у учащихся начальных классов среди преобладающих видов страха отмечены страх чудовищ, животных, темноты, однако имеется ряд разительных различий касательно распределения, динамики и разнообразия страхов.

У дошкольников доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. У младших школьников в сравнении со старшими дошкольниками отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, у учащихся начальных классов страхи гораздо более разнообразны, однако, наличие страхов, связанных со школой, в ходе исследования выявлено не было.

Кроме того, у младших школьников заметно снижается динамика страхов чудовищ, животных, темноты. Если у старших дошкольников доминируют страхи животных и чудовищ, то у детей младшего школьного возраста преобладают страхи смерти, смерти родителей, нападения, сделать плохо, войны, пожара. Также в этом возрасте получают развитие страх заболеть/заразиться, опоздать.

Страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся начальных классов более реалистичны, что, вероятно, обусловлено сменой социального статуса - ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии самосознания.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических данных нами были разработаны две коррекционно-развивающие программы, одна из которых ориентирована на дошкольников, а другая – на учащихся начальных классов. При разработке обеих программ мы руководствовались принципами учета возрастных особенностей эмоциональной сферы детей данных возрастных категорий, личностно-ориентированного подхода и т.д., а также опирались преимущественно на те методы психолого-педагогической коррекции, элементы которых могут

быть использованы в рамках образовательных учреждений и в семье (арт-терапия, сказкотерапия, драматизация, куклотерапия и др.).

#### **Список цитированных источников**

1. Рогачева О.В. влияние негативных эмоциональных состояний на личностное развитие младшего школьника / О.В. Рогачева // сацьяльна-педагогічна работа. – 2008. – №7. – С. 23 – 27.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

**Афанасьева О.В.**

Научные руководители –  
доцент, кандидат педагогических наук **Шарапова И.А.**  
старший преподаватель **Лауткина С.В.**

В практике современной коррекционной педагогики все чаще встречаются дети с тяжелыми нарушениями речи. Одним из подобных речевых нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР).

В теории и практике логопедии под ОНР понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя и связной речи [1, с. 580].

В коррекционной работе с дошкольниками с ОНР формирование связной речи занимает важное место и является главной конечной целью воспитательно-образовательного процесса.

Вопросами диагностики и формирования связной речи у детей с речевой патологией занимались такие исследователи, как В.И. Глухов, Т.Б.Филичева, Р.Е. Левина, Т.В. Ахутина, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Е.А. Стребелева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В.В. Коноваленко и др. Авторами разработаны методики диагностики, коррекции и развития связного речевого высказывания, которые используют в своей практике учителя-дефектологи и педагоги специальных учреждений образования [16, с. 58].

Одна из таких методик, а именно «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» Е.А. Стребелевой была использована нами для изучения уровня связного высказывания детей 5-6 лет с ОНР [3, с. 117].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад №25 «Родничок» г. Витебска» для детей с ТНР.

В исследовании принимало участие 30 детей в возрасте 5-6 лет. Из них 13 девочек и 17 мальчиков. По данным УО «Витебский государствен-

ный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» 28 детей имеют диагноз – «ОНР III уровня», 2 ребенка – «ОНР II-Шуровня». В структуре речевого нарушения у 13 дошкольников присутствует дизартрический компонент, у 1 ребенка – моторная алалия.

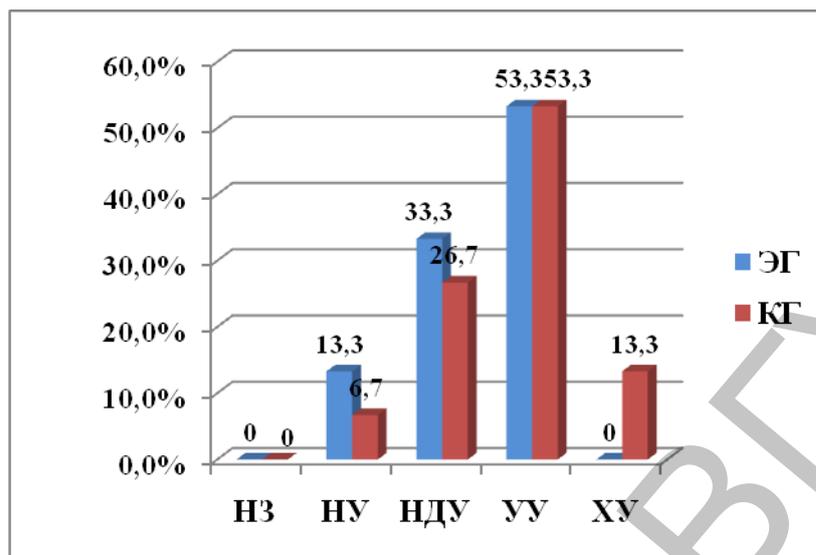
Детям были предложены три серии заданий, определяющие способность устанавливать причинно-следственные связи в сложноподчиненных предложениях при их частичном конструировании, составлять рассказ-описание по предметной картинке и рассказ по серии сюжетных картинок. Продуктивность выполнения заданий оценивалась по 4 балльной шкале. Основываясь на полученные результаты, было выделено 5 уровней успешности выполнения задания:

I – 4 балла (хороший – ХУ); II – 3 балла (удовлетворительный – УУ); III – 2 балла (недостаточный – НДУ); IV – 1 балл (низкий – НУ); V – 0 баллов (задание не выполнено – НЗ).

При анализе рассказов детей использовались критерии, количественно и качественно отражающие структурную и содержательную стороны высказывания, особенности их речевого оформления, а также соответствие языковым нормам русского языка. Основные критерии оценки были взяты у В.П. Глухова [2, с. 34]. Перечислим их: цельность, связность, использование языковых средств, степень самостоятельности при составлении рассказа. Количественный анализ выполнения задания детьми по трем методикам демонстрирует суммарная балльная оценка. Она показывает уровень овладения навыками рассказывания в целом. Опираясь на предложенную В.И. Глуховым схему оценки полученных данных, мы осуществили количественную и качественную обработку результатов констатирующего эксперимента по методике Е.А. Стребелевой. Опираясь на количественные показатели и результаты описательной статистики были определены уровни выполнения заданий ЭГ и КГ. Они представлены на рисунке 1.

На рисунке 1 видно, что для детей и ЭГ и КГ характерно выполнение заданий преимущественно на НДУ и УУ. И в ЭГ и в КГ можно отметить одинаковое количество ответов на УУ (53,3% и в ЭГ и в КГ) и близкие к равным показатели НДУ сформированности связной речи (33,3% – в ЭГ, 26,7% – в КГ). В обеих группах также нет испытуемых, которые не справились с заданиями совсем (% НЗ – в ЭГ и в КГ).

Рассматривая корреляционный анализ по всей выборке, можно установить следующие связи. Уровень развития фразовой речи и способность устанавливать причинно-следственные связи положительно коррелирует с навыками составления описательных рассказов ( $r = 0,42$ ,  $p < 0,01$ ). Более тесные корреляции этого показателя обнаружены с умением составлять рассказы по серии сюжетных картинок ( $r = 0,66$ ,  $p < 0,05$ ). Такие положительные взаимосвязи указывают на то, что формирование грамматически правильной фразовой речи является основой для последующего перехода к овладению различными видами монологических высказываний.



**Рисунок 1 – Уровни выполнения заданий ЭГ и КГ по методике Е.А. Стребелевой (в %) (констатирующий эксперимент)**

Уровень составления описательного рассказа положительно связан с уровнем составления рассказа по серии сюжетных картинок ( $r = 0,56$ ,  $p < 0,01$ ). Что позволяет предположить, что обладая хорошо развитой связной речью, ребенок будет одинаково хорошо строить высказывания разных типов: описание, повествование, рассуждение.

Нами были проанализированы и качественные характеристики выполнения заданий. При выполнении 1 серии заданий «Подумай и скажи», направленной на выявление умения конструировать сложноподчиненные предложения, дети и КГ и ЭГ испытывали трудности в понимании и выражении в речи причинно-следственных зависимостей. Сложная система взаимоотношений между предметами и явлениями заменялась ошибочным, поверхностным или упрощенным соединением друг с другом отдельных признаков. В одну цепочку связывались и причины, и следствия, и отдельные, не имеющие к ним отношения события.

Кроме того, можно отметить преимущественно односложные ответы испытуемых, нарушения в грамматическом оформлении высказываний – ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь и порядок слов в предложении.

При составлении описательного рассказа (II серия заданий) лишь немногие дети ЭГ и КГ смогли самостоятельно построить текст. Большинству испытуемых требовались вспомогательные вопросы, указания педагога на конкретные особенности. Рассказы отличались непоследовательностью в описании признаков и деталей предмета, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы были бессвязны, в качестве средств межфразовой связи редко использовались повторы и местоимения. Налицо проблемы с грамматическим оформлением пред-

ложений. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют. Словарный запас беден.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети и ЭГ и КГ допускали ошибки в определении правильной последовательности событий. В результате нарушалась логическая связь между эпизодами рассказа, терялась достоверность сообщения. Кроме того, следует отметить пропуск существенных моментов действия, ошибки в восприятии жестов и мимики героев, невозможность понять истинную причину изображенного на картине события, бедность употребляемых языковых средств.

Таким образом, количественные и качественные результаты эмпирического исследования позволяют сделать выводы:

1. Испытуемые ЭГ и КГ имеют недостаточный уровень развития фразовой речи. Дети обеих групп затрудняются в установлении причинно-следственных закономерностей в сложном предложении, испытывают трудности его конструирования, допускают многочисленные ошибки в грамматическом оформлении фразы.

2. Дошкольники с ОНР, участвовавшие в исследовании, испытывают значительные трудности при составлении описательного рассказа. Для них характерно нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, длительные паузы на границах фраз или их частей. Все эти особенности могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

3. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок наблюдается нарушение связности и последовательности изложения, смысловой организации высказываний. Особенности установления причинно-следственных связей проявляются в трудностях установления пространственно-временных отношений, неправильном определении последовательности событий и, как следствие, нарушении логичности повествования при составлении рассказа.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости коррекционно-педагогического воздействия, направленного на овладение лексическим, семантическим, грамматическим и функциональным содержанием языка и формирование способности использовать эти навыки самостоятельно. Кроме того, требуется целенаправленная работа над логико-смысловой организацией речевого высказывания, развитие понимания и отражения в речи пространственных, временных и причинно-следственных связей и отношений.

На решение данных задач направлена разработанная нами коррекционно-развивающая программа по развитию связной речи детей с ОНР методом наглядного моделирования.

### **Список цитированных источников**

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – Москва: Владос, 1999. – 680 с.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – Москва: Астрель, 2005. – 277с.
3. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Методическое пособие. 3-е изд. / Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2007. – 163 с.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Ахунова И.Г.**

Научный руководитель –  
доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии и конфликтологии  
РГСУ филиала в г. Минске

**Семенова Е.М.**

Одной из важных задач образовательной политики на современном этапе становится формирование конкурентоспособности личности, ее соответствия актуальным и перспективным потребностям образования, общества и государства. Забота об образовании – забота о будущем всей страны.

Конкурентоспособность человека на современном рынке труда, во многом зависит от его способности приобретать знания и развивать умения и навыки, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций. Следовательно, и образование должно помогать человеку формировать способность решать учебно-познавательные и жизненные задачи. Поэтому принципиально должно меняться содержание и целей, и результатов образования.

Современное профессиональное образование отличается переходом от квалификационного подхода к компетентностному, в котором «компетентность» и «компетенция» представлены в качестве центральных понятий. Компетентностный подход, применяемый к анализу аспектов обучения и воспитания, как утверждает И.А. Зимняя, связан с происходящей переориентацией оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся [4].

Компетентностный подход завоевывает все большую популярность в высшем профессиональном образовании. Этот факт объясняется в первую очередь изначальной ориентированностью данного подхода на практику подготовки квалифицированных кадров для различных сфер социальной

практики, а точнее – запросами современных социогуманитарных практик к личностным и профессиональным качествам выпускников вузов. В условиях динамично развивающегося общества, постоянного обновления профессиональной информации, многообразия ситуаций профессиональной деятельности изменяются и требования к молодым специалистам – недостаточно быть хорошим, эрудированным специалистом в своей области деятельности. Необходимо обладать качествами и способностями, позволяющими успешно действовать в нестандартных ситуациях, общаться и сотрудничать с коллегами, решать определенные задачи, оперировать противоречивой информацией, анализировать и изменять свою деятельность [2].

Сами понятия «компетентность» и «компетенция» широко применимы. Однако их трактовка и понимание заслуживают более детального рассмотрения. Следуя суждениям И.А. Зимней, А.В. Хуторского и В.И. Байденко, под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях [4]. Компетентность отличается личностно обусловленными смысловыми, мировоззренческими, рефлексивно-оценочными характеристиками и предполагает опыт применения компетенции как базового компонента. Компетенции – это «образ будущего» для обучающегося, некий ориентир в обучении, где связывают воедино личностный и социальный смысл образования.

Взгляды П.П. Борисова, А.А. Пинского, О.Е. Лебедева, С.Е. Шишова и их коллег, сводятся к пониманию компетентности как способности применять полученные знания и умения на практике, в повседневной жизни для решения тех или иных практических и теоретических проблем [3; 5]. При этом авторы отмечают, что компетентность показывает не только результаты обучения, но и систему опыта творческой деятельности и ценностных ориентаций обучающихся. Сами знания, умения и навыки рассматриваются как основа формирования способов творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения. Это обеспечит качество обучения как результата образования.

Ведущая идея компетентностного подхода в профессиональном образовании заключается в новом видении результата образования – это не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а профессиональные компетенции и компетентность как актуальная и уже оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях. С точки зрения компетентностного подхода, содержание образования – система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значимых и социально актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности.

Поэтому для обозначения новых требований к выпускникам вузов стали использовать понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции». Формирование профессиональной компетентности и профессиональных компетенций будущего психолога также предполагает исследование содержания данных понятий, их структуры, отличий от других образующих профессионализма психолога.

Понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции» в психолого-педагогической науке также разводятся. Понятие «профессиональная компетентность» характеризует способность человека выполнять профессиональную деятельность на уровне современных требований и ожиданий. Профессиональные компетенции – это отдельные образующие профессиональной компетентности [7].

Реализация компетентностного подхода в высшем образовании предполагает различение таких составляющих субъекта профессиональной деятельности, как «профессиональная компетентность», «знания, умения и навыки», «способности». В психолого-педагогической литературе общее признание получило определение Б.М. Теплова способностей как индивидуально-психологических особенностей личности, не сводимых к знаниям, умениям и навыкам, но влияющим на их усвоение. «Под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков», – пишет Б.М. Теплов [7, с.16]. Подобное различение правомерно применить и к связке «способности–компетентности»: способности не тождественны компетентности, но характеристику способностей возможно давать по особенностям их формирования и применения. Компетентности занимают срединное место в ряду: способности–компетентности–знания, умения, навыки.

Компетенция – это то, что полагается (образовательным стандартом, программой обучения, заказчиком образовательных услуг и пр.) как образ результата, который должен быть достигнут в итоге получения образования. Компетентность – это то, чего достиг из желаемого или полагаемого (требуемого) обучающийся. Уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека [3].

Применительно к осваивающим образовательную программу учащимся целесообразно использовать также понятие «профессиональные компетенции» как отдельные составляющие общей профессиональной компетентности, как результат освоения необходимых, требуемых стандартом профессиональных компетенций. В этом случае, термин «профессиональные компетенции» будет использоваться для обозначения объективных требований профессии к личности, а термин «профессиональные компетентности» – для обозначения субъективных продуктов, результатов

освоения обучающимися определенных профессиональных компетенций.

Некоторые исследователи полагают, что компетентности не сводятся к знаниям, информированности, но проявляются в умении делать что-либо успешно, применять эти знания на практике. Компетентность в данном случае понимается как умение [5; 7; 8]. Отождествлять компетентности и умения нецелесообразно. Умения – в соответствии с их трактовкой в психологии – обеспечивают возможность выполнять сложные двигательные или умственные действия легко, точно, четко, аккуратно, приспосабливаясь к меняющимся условиям действия. Термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включающую и умения, и другие компоненты действия, обеспечивающие возможность достигать желаемого результата и соответствовать требованиям общества и отдельных людей.

Из предыдущего педагогического опыта, а так же опыта обучения, воспитания и совершенствования образовательно-воспитательных систем В.И. Андреев выделил следующие главные идеи основ формирования конкурентоспособности личности [1]:

1) образование в том случае будет способствовать становлению человека как конкурентной личности, если образование будет переходить в самообразование, воспитание – в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности;

2) каждому человеку жизнь установила возможность быть конкурентоспособной личностью, но для этого необходимо непрерывное творческое саморазвитие и творческая самореализация;

3) конкурентоспособность личности развивается не иначе как на основе творческого саморазвития и творческой самореализации в том виде деятельности, где непосредственно осуществляется конкуренция;

4) современное образование, воспитание, развитие и саморазвитие человека как конкурентоспособной личности будет тем успешнее, чем в большей степени профессиональные и личностные качества педагога (преподавателя, воспитателя) будут соответствовать понятию конкурентоспособной личности. Это обусловлено тем, что конкурентоспособной личности прямо или косвенно транслируется в личностные качества учащихся, студентов. В этой связи учащейся молодежи необходимо как можно чаще показывать и глубже раскрывать эталоны, образцы конкурентоспособных личностей в различных сферах человеческой деятельности – в учебе, в науке, в искусстве, в спорте, в процессе любой профессиональной деятельности. Здесь представляется очень важным, чтобы учащиеся, студенты свою производственную практику проходили в конкурентоспособных фирмах, организациях, школах;

5) для развития и саморазвития конкурентоспособной личности исключительно важно всестороннее стимулирование лидерских качеств у современной молодежи;

б) конкурентоспособность человека – явление многомерное и многофакторное. Поэтому автор изначально исходил из идеи интеграции и систематизации научного знания из области философии, психологии, педагогики, акмеологии, эвристики, этики, риторики, конфликтологии, менеджмента и других наук о человеке с целью выявления условий и закономерностей становления человека как конкурентоспособной личности.

7) исключительная значимость творческой рефлексии, которая активно стимулируется в процессе самооценки, самодиагностики личностных качеств в процессе становления конкурентоспособной личности [1].

Если образование и воспитание в XXI веке будет ориентироваться на творчески саморазвивающуюся, самодостаточную конкурентоспособную личность, то это создаст благоприятные условия и для формирования элиты – элиты, достойной своего народа, своего Отечества. Повышение качества современного профессионального образования является важным направлением государственной политики в сфере высшего профессионального образования. В контексте происходящих в обществе преобразований особо актуальны вопросы конкурентоспособности специалиста на рынке труда, что предусматривает наличие высокого уровня развития личности и компетентности профессионала.

#### **Список цитированных источников**

1. Андреев, В.И. Конкурентология / В.И. Андреев // Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. Андреев, В.И. Актуальные проблемы мониторинга качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности / В.И. Андреев // XII Всероссийская научно-практическая конференция: тез. докл. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – С. 3–4.
3. Данильченко, В.М. Педагогические условия индивидуально-творческой подготовки будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук / В.М. Данильченко. – М., 1993. – 236 л.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М., 1999.
5. Лебедев, О.Е. Управление качеством образования (материалы к учебным занятиям) / О.Е. Лебедев. – СПб., 2004.
6. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004.
7. Теплов, Б.М. Избранные труды. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.
8. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1998.

## **ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

**Березина В.В.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Шкетик Е.В.**

Девиантное поведение личности вызывает стойкий интерес у психологов, врачей, педагогов, социологов и работников правоохранительных органов на протяжении большого количества лет. Девиантное поведение рассматривают как понятие, социально-психологическое, обозначающее отклонение от принятых в данном обществе норм межличностного взаимодействия и отношений между людьми [2, с.33]. При рассмотрении понятия «девиантного поведения» в психологии, концепций отклоняющегося поведения и его причин, основных видов девиантного поведения в юношеском возрасте, а также особенностей профилактики и психокоррекции девиантного поведения, на базе Учреждения Образования «Витебский Государственный Технический Колледж» было проведено эмпирическое исследование по выявлению склонности к девиантному поведению в юношеском возрасте. В ходе эмпирического исследования была выдвинута гипотеза о существовании склонности к отклоняющемуся поведению у девушек и юношей в возрасте 15-20 лет в УО «ВГТК». Объектом данного исследования выступали девушки и юноши 15-20 лет в УО «ВГТК», а предметом являлась склонность к девиантному поведению в данный возрастной период.

При проведении эмпирического исследования была использована методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), которая является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) юношей и девушек к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Автором данной методики является А.Н. Орёл. Тест-опросник содержал 97 вопросов для юношей и 107 вопросов для девушек. В эмпирическом исследовании участвовали 60 учащихся (три учебные группы). Первая группа «Производство строительных изделий и их конструкция» включала 11 человек, в возрасте 15-17 лет, из которых было 8 юношей и 3 девушки. Вторая группа «Производство железобетонных изделий и их конструкция» включала 23 человека, в возрасте 16-19 лет, из которых 21 человек – юноши и 2 человека – девушки. Третья группа «Промышленное и гражданское строительство» включала 26 человек, в возрасте 18-20 лет, из которых 20 человек – юноши и 6 человек – девушки.

В ходе проведённого эмпирического исследования по выявлению склонности к отклоняющемуся поведению учащихся УО «ВГТК» были получены следующие результаты. В первой группе «Производство строительных изделий и их конструкция» включающей 8 юношей, в возрасте 15-

16 лет, преобладающими шкалами являются: шкала установки на социально желательные ответы (64%), шкала склонности к нарушению норм и правил (64%), шкала склонности к аддиктивному поведению (64%), шкала склонности к агрессии и насилию (75%). Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о тенденции испытуемых демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации исследования, о нонконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть, также результаты свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемых. Наименее преобладающими у испытуемых являются такие шкалы как – шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (13%) и шкала волевого контроля эмоциональных реакций (25%). Данные результаты свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Низкий процент по шкале волевого контроля эмоциональных реакций свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Девушки первой группы в количестве 3 человек и возрастом 16-17 лет показали наибольшую выраженность следующих шкал: шкала установки на социально желательные ответы (100%), шкала склонности к нарушению норм и правил (100%), шкала принятия женской социальной роли (100%). Результаты свидетельствуют об умеренной тенденции испытуемых давать при заполнении опросника социально-желательные ответы, а также о склонности испытуемых к нарушению норм и правил, о нонконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Наименее преобладающими у девушек данной группы являются такие шкалы как – шкала склонности к аддиктивному поведению (0%), шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (0%), шкала волевого контроля эмоциональных реакций (0%). Данные результаты свидетельствуют о невыраженности у испытуемых склонности к аддиктивному поведению, также у испытуемых отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения, отсутствует тенденция к соматизации тревоги, отсутствует склонности к реализации комплексов вины в по-

веденческих реакциях. Во второй группе «Производство железобетонных изделий и их конструкция» включающей 21 юношу, в возрасте 16-19 лет, преобладающими шкалами являются: шкала установки на социально желательные ответы (95%), шкала склонности к нарушению норм и правил (61%), шкала склонности к деликвентному поведению (76%). Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о тенденции испытуемых демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации исследования, о неконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть, также результаты свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля. Наименее преобладающими у испытуемых являются такие шкалы как – шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (33%) и шкала волевого контроля эмоциональных реакций (19%). Данные результаты свидетельствуют об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Низкий процент по шкале волевого контроля эмоциональных реакций свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. Девушки второй группы в количестве 2 человек и возрастом 16-17 лет показали наибольшую выраженность по следующим шкалам: шкала склонности к агрессии и насилию (100%), шкала принятия женской социальной роли (100%). Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемых. Наименее преобладающей у испытуемых является шкала волевого контроля эмоциональных реакций (0%). Эта шкала свидетельствует о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений испытуемых.

В третьей группе «Промышленное и гражданское строительство» включающей 20 юношей, в возрасте 18-20 лет, преобладающими шкалами являются: шкала установки на социально желательные ответы (60%), шкала склонности к нарушению норм и правил (65%), шкала склонности к деликвентному поведению (45%). Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о высокой настороженности испытуемых по отношению к психодиагностической ситуации, о конформных установках испытуемых, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам

поведения. Наименее преобладающими у испытуемых являются такие шкалы как – шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (15%), шкала склонности к агрессии и насилию (30%), шкала волевого контроля эмоциональных реакций (10%). Данные результаты свидетельствуют о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации, о невыраженности эмоциональных реакций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений, об отсутствии склонности к делинквентному поведению.

Девушки третьей группы в количестве 6 человек и возрастом 18-19 лет показали наибольшую выраженность по следующим шкалам: шкала установки на социально желательные ответы (100%), шкала склонности к нарушению норм и правил (83%), шкала склонности к делинквентному поведению (67%). Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют об умеренной тенденции испытуемых давать при заполнении опросника социально-желательные ответы, о неконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть, также результаты свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля. Наименее преобладающими у девушек данной группы являются такие шкалы как – шкала склонности к агрессии и насилию (33%), шкала волевого контроля эмоциональных реакций (17%), шкала принятия женской социальной роли (33%). Данные результаты свидетельствуют о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации, о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений, о наличии делинквентных тенденций у испытуемых и о низком уровне социального контроля.

Проведённое эмпирическое исследование позволило сделать вывод о том, что юноши и девушки в возрасте 15-20 лет УО «ВГТК» имеют склонность к девиантному поведению. У юношей наиболее выражена склонность к нарушению норм и правил (63% учащихся) и склонность к делинквентному поведению (53% учащихся). Кроме того, большинство юношей УО «ВГТК» имели установку давать социально желательные ответы (73% учащихся). У девушек наиболее выражена склонность к нарушению норм и правил (78% учащихся) и склонность к агрессии и насилию (67% учащихся). Также выражена тенденция давать социально-желательные ответы

(83% учащихся). У девушек также преобладает шкала принятия женской социальной роли (78% учащихся).

Изучение основных теоретических вопросов, связанных с девиантным поведением в юношеском возрасте позволило более подробно рассмотреть данную проблему при проведении эмпирического исследования в УО «ВГТК». Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что учащиеся колледжа имеют склонность к девиантному поведению. Учащиеся имеют тенденции к совершению агрессивных действий, имеют склонность к нарушению норм и правил и делинквентному поведению. Также большинство девушек и юношей имеют установку давать социально-желательные ответы.

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что психологические особенности девиантного поведения в юношеском возрасте являются актуальной, сложной, но, в тоже время, интересной областью для исследования специалистами из различных областей научного знания. Подробное рассмотрение данных вопросов поможет педагогам, психологам и социальным работникам построить эффективную программу профилактики и психокоррекции, которая будет полезна при преодолении данного поведения в среде молодёжи в возрасте 15-20 лет.

#### **Список цитированных источников**

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. вузов / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288с.

2. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: Часть четвёртая: Истоки агрессивного поведения детей: Учебное пособие. / Т.В. Сенько. – Мн.: Карандашев, 2002. – 256с.

### **ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ (на примере архитекторов)**

**Борщева А.Д.**

Научный руководитель –  
доцент кафедры психологии и конфликтологии,  
кандидат психологических наук,  
доцент Российского государственного  
социального университета филиала в г. Минске

**Самаль Е.В.**

#### **Введение**

Одной из существенных сторон жизни личности является профессиональная деятельность. Выбор профессиональной сферы во многом определяется особенностями личности. С другой стороны, профессиональная

деятельность существенно влияет на развитие личности. Профессиональная деятельность может оказывать как положительное, способствующее личностному росту, так и отрицательное, деформирующее влияние на развитие личности. Одним из проявлений деформирующего влияния профессиональной деятельности на личность является развитие синдрома психического выгорания. Исследование указанного феномена и способов предупреждения его раннего развития означает выход на проблемы личностного благополучия человека в профессии, продления активной профессиональной жизни, что, безусловно, является важным для каждого профессионала.

На сегодняшний день, отмечается, что круг профессий, подверженных данному синдрому, не ограничивается только профессиями социальной сферы, то есть профессиями «субъект-субъектного» типа. Для многих исследователей (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, Н.В. Ключева, Е.С. Старченкова, В.Е. Орёл и др.) представляется интересным изучение специфики протекания синдрома психического выгорания у специалистов разных профессиональных сфер.

### **Основная часть**

Синдром психического выгорания – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. В литературе в качестве синонима синдрома психического выгорания используется термин «синдром эмоционального выгорания» [2].

Главной причиной синдрома психического выгорания считается психологическое, душевное переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к синдрому психического выгорания [4]. Стресс на рабочем месте – несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями – является ключевым компонентом синдрома психического выгорания. К основным организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; невозможность влиять на принятие решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; давление штрафных санкций; однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы [3].

Большинство исследователей считают, что синдром психического выгорания проявляется в: чувстве безразличия, эмоционального истоще-

ния, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам); негативном самовосприятии в профессиональном плане – недостаток чувства профессионального мастерства [2; 3; 4; 7]. Развитию синдрома психического выгорания способствуют личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура [2; 3; 4].

Психолог Фрейденберг описывает «сгорающих» как сочувствующих, гуманных, мягких, увлекающихся, идеалистов, ориентированных на людей, и – одновременно – неустойчивых, интровертированных, одержимых навязчивыми идеями (фанатичные), «пламенных» и легко солидаризирующихся. Е. Махер пополняет этот список «авторитаризмом» (авторитарным стилем руководства) и низким уровнем эмпатии. В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности [цит. по 7, с. 52].

В исследовании психического выгорания архитекторов с разным стажем работы приняли участие 40 архитекторов. Опираясь на концепцию профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова, мы разделили выборку на две группы 20 человек со стажем работы 0–5 лет и 20 человек со стажем работы свыше 5 лет. Ю.П. Поваренков рассматривает профессионализацию как процесс формирования личности и деятельности профессионала. Личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида. В качестве критериев развития личности профессионала выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. В течение первых 3–4 лет трудовой деятельности (уровень нормативных требований), идет активное совершенствование психологической системы профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют интенсивный рост эффективности труда, повышение профессиональной идентичности, рост удовлетворенности трудом. К 4–5 году самостоятельной работы достигается уровень профессионального мастерства, в результате наступает стагнация развития и перед личностью ориентированной на развитие, встает дилемма: либо остаться в своем профессиональном развитии на уровне нормативных требований, либо выйти за рамки нормативных требований и продолжить свое развитие [5]. Именно после 5 лет трудовой деятельности

у субъекта труда наиболее ярко может проявиться синдром психического выгорания.

В исследовании мы использовали следующие методики: опросник «Профессиональное выгорание» для инженерно-технических работников (авторы Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) [2] и опросник «Личностные особенности профессионала» (ЛОП) (авторы И.Г. Сенин, В.Е. Орел) [6].

Нами было выдвинуто предположение, что существуют различия в выраженности синдрома психического выгорания и личностных особенностях у архитекторов с разным стажем работы. Также мы предполагаем, что показатели синдрома психического выгорания взаимосвязаны с личностными особенностями профессионала.

При анализе показателей психического выгорания у двух групп архитекторов мы наблюдаем следующую картину:

- деперсонализация у группы архитекторов со стажем работы 0–5 лет ( $D=10,1$ ) соответствует уровню выше среднего; у группы архитекторов со стажем работы выше 5 лет – ( $D=10,8$ ) также соответствует уровню выше среднего;

- редукция персональных достижений у группы архитекторов со стажем работы 0–5 лет ( $РПД=28,3$ ) соответствует высокому уровню, у группы архитекторов со стажем работы свыше 5 лет – ( $РПД=29,4$ ) также соответствует высокому уровню;

- эмоциональное истощение у группы архитекторов со стажем работы 0–5 лет ( $ЭИ=23,3$ ) соответствует среднему уровню, у группы архитекторов со стажем работы свыше 5 лет – ( $ЭИ=22,7$ ) также соответствует среднему уровню.

Пользуясь таблицей «Фазовая модель синдрома профессионального выгорания» [2], мы определили, что архитекторы независимо от стажа работы находятся на 4 фазе, что характеризует среднюю степень выгорания. 4 фаза выгорания характеризуется утратой эмоционального компонента психических процессов: потеря чувств к близким, снижение эмпатии – отзывчивости, соучастия. Снижается значимость достигнутых результатов собственного труда. Снижается интерес к окружающему, появляется равнодушие, эмоциональное перенасыщение и появление агрессивных реакций.

Сравнение полученных значений в двух группах испытуемых с помощью U-критерий Манна-Уитни не выявило значимых различий.

Анализ результатов по методике ЛОП в целом по выборке позволил описать психологический портрет личности архитектора как профессионала. Архитекторы свою профессиональную деятельность воспринимают как постоянный источник стресса, остро переживают возникшие трудности и сомневаются в своей профессиональной компетентности. Предпочитают спокойную и размеренную обстановку, индивидуальную работу, не склонны принимать спонтанных решений. Стремятся тщательно планировать

всю последовательность выполнения своей работы, в коллективе предпочитают сотрудничать с реалистичными и практичными людьми. Проявляют настойчивость и упорность в достижении собственного профессионального успеха и считают при этом, что в любой работе холодная логика и расчет, важнее эмоциональных переживаний. Они благоразумны и практичны. Их действиями, как правило, руководят импульсивные желания, им часто бывает трудно заставить себя делать то, что они должны делать, при этом их мотивация достижений снижена, и они не стремятся повышать свой профессиональный статус.

Анализ результатов исследования личностных особенностей профессионала по группам с учетом стажа работы выявило значимые различия, подтвержденные применением U-критерия Манна-Уитни, по шкалам «Нейротизм» ( $U=131,50$  при  $p=0,033$ ) и «Сотрудничество» ( $U=129,50$  при  $p=0,031$ ). Архитекторы с большим опытом более ответственно относятся к своей работе, к определенным ее деталям, знают важность всех элементов. Они более остро переживают критику, болезненно относятся к конфликтам на работе, ведь от психологической обстановки в коллективе зависит работоспособность. Особенно тяжело тем архитекторам, которые занимают высокую должность, на их плечи ложится исход выполнения проектов и перед ними стоят сложные задачи. Более молодые архитекторы могут более поверхностно относиться к своим обязанностям, считая, что данные задачи, не так важны для общего дела и решают их в пол силы. Также архитекторы с большим стажем работы более благоразумны и практичны, они очень редко позволяют своим чувствам брать верх над разумом.

Корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена выявил значимые корреляционные связи между параметрами психического выгорания и личностных особенностей профессионала только в группе архитекторов со стажем работы менее 5 лет, а именно: взаимосвязь эмоционального истощения с нейротизмом ( $R_s=-0,54$  при  $p=0,014$ ), экстраверсией ( $R_s=0,54$  при  $p=0,015$ ), открытостью опыту ( $R_s=0,47$  при  $p=0,038$ ). Иными словами, эмоциональное истощение выше, когда высока экстраверсия, открытость опыту и низок показатель нейротизма, и наоборот. Эмоциональное истощение чаще проявляется у молодых общительных архитекторов, стремящихся к чему-то новому, нестандартному, когда появляются пробелы в работе и проблемы, связанные с устоявшимися, традиционными подходами к работе. Чем стабильнее будет казаться работа архитектору, тем скорее наступит эмоциональное истощение, т.е. из-за отсутствия интересных проектов и неординарных идей.

### **Заключение**

Таким образом, в ходе исследования поставленная гипотеза о существовании различий в выраженности синдрома психического выгорания и личностных особенностей у архитекторов с разным стажем работы, подтвердилась частично. Существуют различия лишь в личностных особенно-

стях у архитекторов с разным стажем работы. Архитекторы с большим опытом более ответственно относятся к своей работе, к определенным ее деталям, знают важность всех элементов. Они более остро переживают критику, болезненно относятся к конфликтам на работе, ведь от психологической обстановки в коллективе зависит работоспособность. Также архитекторы с большим стажем работы более благоразумны и практичны, они очень редко позволяют своим чувствам брать верх над разумом.

Частная гипотеза о взаимосвязи синдрома психического выгорания с личностными особенностями профессионала, также подтвердилась частично. Выявлены значимые корреляционные связи только в группе архитекторов со стажем работы менее 5 лет между таким параметром психического выгорания, как «Эмоциональное истощение», и такими личностными особенностями профессионала, как экстраверсия, нейротизм, открытость опыту. Эмоциональное истощение выше, когда высока экстраверсия, открытость опыту и низок показатель нейротизма, и наоборот. Данная взаимосвязь объясняется спецификой труда архитектора. Эмоциональное истощение чаще проявляется у молодых общительных архитекторов, стремящихся к чему-то новому, нестандартному, когда появляются пробелы в работе и проблемы, связанные с устоявшимися, традиционными подходами к работе. Чем стабильнее будет казаться работа архитектору, тем скорее наступит эмоциональное истощение, т.е. из-за отсутствия интересных проектов и неординарных идей.

#### **Список цитированных источников**

1. Водопьянова, Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011. – 160 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 370 с.
4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – №1. – С. 16–21.
5. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
6. Сенин, И.Г. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП): руководство / И.Г. Сенин, В.Е. Орел. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2007. – 12 с.
7. Чутко, Л.С. Синдром менеджера: эмоциональное выгорание и управление стрессом / Л.С. Чутко. – СПб: Речь, 2010. – 94 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Варкулевич Е.В.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Бурлакова Ю.В.**

Проблема профессионального самоопределения и профессионального самосознания актуальны для молодежи, живущей в современном обществе особенно в период перехода к рыночной экономике, когда значительная часть населения вынуждено, меняет свои профессии и специальности, другая, вопреки актуальным условиям и материальным интересам, остается верной избранной несколько десятков лет назад профессии, несмотря на падение ее престижа в обществе. Прежде всего, это обесценивание честного квалифицированного труда в нашем обществе, что является следствием глобальной проблемы – отсутствия на данном этапе развития общества, последние приводят к потере ценностно-нравственных ориентиров в жизни человека.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой, многие города и районы не обеспечены текущей информацией о потребностях в кадрах. Но более значимы, являются противоречия связанные с профессиональным самоопределением учащихся: между их склонностями, способностями и требованиями избираемой профессии; осознанием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы; их притязаниями и реальными возможностями заполнения вакантных мест; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем её окружении; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др. Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно-психологических [1, с. 73].

Поэтому проблема, связанная с профессиональным самоопределением учащихся является актуальной, так как формирование профессионального самоопределения непосредственно влияет на осознанный выбор будущей профессии учащихся. Необходимо помочь школьнику выбрать именно ту профессию, чтобы требования, которые она предъявляет к работающему, совпадали с его личностными качествами и возможностями. Всё это и обусловило выбор нами темы исследования.

**Цель исследования:** – Анализ работы психолога по оказанию помощи в выборе профессии старшеклассникам с низким уровнем профессионального самоопределения.

**Объект исследования:** уровень профессионального самоопределения.

**Предмет исследования:** работа психолога по оказанию помощи в выборе профессии старшеклассникам.

**Задачи исследования:**

1) Провести анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме профессионального самоопределения.

2) Раскрыть понятие профессионального самоопределения и его основные компоненты, типы и уровни, содержание процесса профессионального самоопределения.

3) Обосновать выбор диагностических средств.

4) Провести экспериментальное исследование, обработать данные и проанализировать результаты.

5) Разработать и внедрить программу мероприятий направленных на повышения уровня профессионального самоопределения.

6) Провести контрольную диагностику

**Гипотеза исследования:** работа психолога по оказанию помощи в профессиональном самоопределении старшеклассников будет наиболее эффективной при соблюдении следующих условий: проведение комплексной систематической диагностики, направленной на выявление особенностей профессионального самоопределения, осуществление постоянной просветительской работы и т.д.

**Методы проведения исследования:**

1. Теоретический сравнительный анализ литературы;

2. Эмпирические методы: тестирование и опрос;

3. Методы математической обработки данных - количественный и качественный анализ полученных результатов.

**Результаты исследования**

Наше эмпирическое исследование проходило на базе Учреждение образования «Государственная образовательная средняя школа №28 города Витебска». В качестве участников исследования выступала параллель учащихся 10-х классов. Всего объем выборки составил 48 человек.

Для выявления профессионального самоопределения школьников нами была использована методика: «Профессиональная идентичность»

А.А. Азбель [2, с. 145]. При обработки результатов данной методики были получены следующие данные:

Статус «неопределенное состояние профессиональной идентичности» выражен у 12 человек, что составляет 25% от числа испытуемых экспериментальной группы. Статус «навязанная профессиональная идентичность» не выражен у 46 человек, что составляет 96% от числа испытуемых, принявших участие в исследовании, что может свидетельствовать об отсутствии давления на учащихся со стороны родителей, учителей, сверстников. В то же время 2 человека, что составляет 4% от числа всех испытуемых, имеют выраженный статус, что характерно для тех, кто выбрал свой профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов родителей или друзей. Статус «Мораторий или кризис выбора» не выражен у 2 человек, что составляет 4% от числа всех подростков, входящих в экспериментальную группу, что может свидетельствовать об окончательном выборе и об уверенности в выбранной профессии. В свою очередь 31 человек, это 66% от числа испытуемых, имеют выраженный данный статус. Статус «сформированная профессиональная идентичность» – не выражен у 9 человек, это 19 % от числа всех подростков, входящих в экспериментальную группу, что может свидетельствовать о не сформированном профессиональном выборе. У 26 человек, что составляет 34% от числа всех старшеклассников, принявших участие в исследовании, данный статус выражен ярко.

Таким образом, по результатам изучения профессиональной идентичности можно сделать вывод о том, что большинство учащихся, входивших в экспериментальную группу, имеют более или менее сформированную профессиональную идентичность. Почти треть испытуемых уже прошла «кризис выбора» и самостоятельно сформировала систему своих жизненных и профессиональных ценностей. Эти старшеклассники, как правило, уже определились с выбором профессии и осознанно готовятся к профессиональному обучению. При этом 66% испытуемых, входящих в экспериментальную группу, имеют ярко выраженный статус «мараторий или кризис выбора», что свидетельствует о неуверенности данных испытуемых в своём профессиональном выборе, о неустойчивых профессиональных склонностях и интересах, а также о несформированности профессиональной идентичности. Исходя из этого, мы считаем необходимым организацию с данным контингентом испытуемых специальной работы педагога-психолога школы, направленной на повышения уровня профессионального самоопределения и профессиональной идентичности.

Так же в ходе нашего исследования, нами был проведен «Опросник профессиональных установок подростка» И. М. Кондакова [3, с. 122]. Анализируя данные полученные по методики «Опросник профессиональных установок подростка» И.М. Кондакова, мы можем сделать следующие выводы: по первому фактору 39 человек, что составляет 81% от числа испы-

туемых, имеют низкие показатели, что свидетельствует об их решительности и уверенности в профессиональном выборе. В свою очередь 9 человек это 19% от числа всех подростков, принявших участие в исследовании, получили высокие показатели, что может свидетельствовать об их неуверенности, отсутствии четких представлений и критериев, касающихся профессионального развития, а также их плохой информированности о мире профессий.

По второму фактору 22 человека, что составляет 46% от числа всех учащихся, принявших участие в исследовании, имеют низкие значения, что можно рассматривать как показатель импульсивности и неосновательности учащихся. В тоже время 26 человек, что составляет 54% от числа всех испытуемых экспериментальной группы, имеют высокие значения, что может свидетельствовать об основательности, рационализме, готовности действовать по плану после обстоятельных рассуждений, а также о неимпульсивности учащихся. По третьему фактору 38 человек, что составляет 79% от числа всех испытуемых, получили низкие показатели, что свидетельствует о реализме в отношении профессионального будущего. В свою очередь 10 человек, то есть 21% всех старшеклассников, принявших участие в исследовании, имеют высокие показатели. Мы предполагаем, что это может быть связано с идеализацией, юношеским максимализмом, чувством избранности, а также с ощущением, что абсолютно все проблемы могут быть разрешены.

По четвертому фактору 28 человек это 58% от числа всех испытуемых, получили низкие показатели, что свидетельствует о заниженной самооценке и наличии неудачного опыта решения жизненных задач. При этом, 20 человек, что составляет 42% от числа всех испытуемых, входящих в экспериментальную группу, имеют высокие показатели по данной шкале, что может свидетельствовать о завышенной самооценке, вере в свои силы и способности, о чрезмерном доверии своему субъективному впечатлению, упорстве и готовности к преодолению трудностей. В свою очередь результаты, полученные по данному фактору приближенные к среднему значению были выявлены нами у 24 человек, а это 50% от всего числа респондентов могут свидетельствовать об адекватной самооценке учащихся.

По пятому фактору 33 человека, это 69% от числа всех респондентов, получили низкие показатели, которые отражают независимость в профессиональном выборе. А 15 человек, что составляет 31% от числа всех старшеклассников, входящих в экспериментальную группу, имеют высокие показатели по данной шкале, что на наш взгляд, может свидетельствовать о несамостоятельности, податливости, зависимости от других, а также о социальной незрелости.

Таким образом, подводя итог данному исследованию, мы можем сделать вывод о том, что большинство испытуемых старшеклассников, входящих в экспериментальную группу, имеют недостаточно сформиро-

ванные профессиональные установки и нуждаются в помощи психолога для их формирования, развития или коррекции.

В ходе анализа полученных результатов, нами была выявлена группа учащихся, которые еще не определились либо сильно сомневаются в выбранной профессии, имеют недостаточно сформированные профессиональные установки, а так же несформированную профессиональную идентичность и нуждаются в помощи психолога для их формирования, развития и коррекции. В данную группу вошли 15 учеников, которые непосредственно нуждаются в помощи по формированию профессионального самоопределения.

#### **Список цитированных источников**

1. Батасова, Т.Г. Задачи и содержание курса «Самоопределение и технология трудоустройства» для незанятых несовершеннолетних // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 73-83.
2. Грецов, А.Г., Азбель, А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А.Г Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: «Питер», 2006. – 155с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ»**

**А.Ю. Гольцов,**  
старший преподаватель кафедры  
социальной работы и социального права филиала Российского  
государственного социального университета  
в г. Минске (Республика Беларусь)

В наше непростое, стремительно изменяющееся время человеку требуется большая внутренняя сила. Ему необходимо найти свое место в новых социально-экономических условиях, определить смысл своей, уникальной, жизни среди общей размытости ценностных ориентаций, крушения старых идеалов, не дать охватить себя депрессивным тенденциям, сохранить в себе веру, стремление, радость жизни. Можно сказать, что современная жизнь изобилует трудными или критическими ситуациями, с которыми человек не всегда может справиться самостоятельно. Поэтому с особой остротой встает вопрос подготовки специалистов по социальной работе к такому виду своей профессиональной деятельности, как социаль-

но-психологическое консультирование клиентов различного возраста и социального статуса.

Процесс профессиональной подготовки специалистов социальной сферы требует от преподавателя методического обеспечения, позволяющего освоить дисциплину через внутреннее «проживание» состояний, сущность которых объясняет и раскрывает содержание дидактических единиц.

Современный процесс обучения специалистов социальной сферы, оказывающих социально-психологическую консультативную помощь, требует от преподавателя владения специальными методиками, обеспечивающими не только формирование профессиональных компетенций, но и возможность проработать (разрешить) собственные социально-психологические проблемы, с которыми, вероятно, будущий специалист встретится в предстоящей практике. Это позволит сделать в будущем процесс оказания социально-психологической консультативной помощи более безопасным и эффективным как для клиента, так и для самого специалиста. Обучение практической психологии, кроме дидактической задачи, имеет и психотерапевтическую. «Именно поэтому студенты обычно с большим увлечением изучают соответствующие учебные дисциплины. Им интересны не общие закономерности, а возможности понимания конкретного человека: другого или самого себя» [1]. Этот процесс сложен тем, что дидактика консультирования в социальной работе должна быть не только осмыслена, но и прочувствована на собственном опыте. Для этого методике преподавания курса «Основы консультирования в социальной работе» необходимо строить на методах, активизирующих рефлексивную деятельность студентов. К таким методам, по мнению Г.К. Селевко, можно отнести методы интерактивного обучения [4].

Термин *Interactive learning* (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии субъектов обучения. Это обучение с постоянной обратной связью субъектов, с двухсторонним непрерывным обменом информации. В отличие от дисциплин, где в большей степени изучаются фундаментальные и прикладные аспекты теории и практики социальной работы, в курсе «Основы консультирования в социальной работе» необходима наиболее полная степень интерактивности.

Обратная связь помогает студенту задуматься над коррекцией своего поведения, как в профессиональном смысле, так и в общечеловеческом. Это происходит в том случае, когда организация процесса обучения строится на основе постоянной смены ролей (клиент и консультант). Так, студенты на собственном опыте осознают ценность и практическую значимость ряда основных принципов оказания социально-психологической помощи: профессиональная компетентность, включающая в себя такие компоненты, как владение теорией, практикой и проработанностью личных и личных проблем самого специалиста; добровольность принятия социально-психологической помощи; сохранение и неразглашение информации, которую предоставляет клиент; безоценочное принятие клиента.

Обратная связь выступает в качестве механизма учебного процесса и имеет ряд принципов реализации:

- безоценочность предоставляет клиенту свободу выбора и уменьшает потребность клиента защищаться [3];
- своевременность обеспечивает правильное понимание информации, которую предоставляет клиент и наиболее эффективное продвижение в процессе консультирования;
- эмоциональная адекватность позволяет клиенту и консультанту находиться в одном эмоционально-чувственном пространстве.

С помощью обратной связи в процессе обучения решается одна из первостепенных задач. Это усвоение обязательного содержания дисциплины. Наблюдение, осуществляемое на протяжении пяти лет, показывает, что сущность дидактических единиц в практической социальной работе осознается студентом только в процессе практической работы при осуществлении обратной связи. К обязательным для освоения относятся следующие дидактические единицы.

1. Этапы процесса консультирования: установление контакта с клиентом; идентифицирование проблемы; выдвижение гипотез; постановка диагноза; выработка стратегии взаимодействия.

2. Защитные механизмы клиента в процессе оказания социально-психологической помощи: сопротивление клиента; перенос (трансферт); контрперенос (контртрансфер); проекция.

3. Базовые техники консультирования. Невербальные техники: эмпатическая включенность в проблему клиента; активное слушание. Вербальные техники: перефразирование, повторение, проясняющие вопросы, присоединение чувства к ситуации; самовыражение.

Интерактивность процесса обучения практической социальной работы обеспечивается реализацией адекватных методов и стратегий взаимодействия на занятиях, в основе которых лежит активизация и интенсификация практической деятельности студентов с обратной информационной связью.

К основным стратегиям интерактивного обучения относится сотрудничество и соперничество. Сотрудничество, или активная помощь друг другу в достижении результата, может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон [2]. Соперничество – это активное взаимодействие индивидов, при котором они спорят, выдвигают альтернативные решения, но сохраняют партнерские отношения с целью получения совместного результата.

Проблемное обучение, развитие критического мышления, рефлексивно обусловленный анализ, коллективное обсуждение, тренинг – это методы интерактивного обучения, имеющие ряд общих свойств, принципов применения, условий эффективной реализации. Эти методы способствуют проникновению информационных потоков в сознание человека и обращению к лично-

му опыту, активизируя деятельность студента, в том числе и в эмоционально-чувственной сфере, порождают обратный информационный поток.

Проблемное обучение позволяет создать в сознании студентов проблемные ситуации для активизации самостоятельной деятельности по поиску их решения.

Метод развития критического мышления позволяет выработать навыки восприятия, понимания, социально-психологической проблемы объективного к ней подхода. Он помогает студентам соотнести собственный опыт с усвоенным материалом, а также сравнить прочувствованное состояние с тем, которое описывают специалисты, работая с конкретной проблематикой.

Коллективное обсуждение способствует обогащению опыта студентов, получению представления обо всех аспектах анализируемой проблемы.

Рефлексивно обусловленный анализ дает возможность не только подвести итоги упражнения, ролевой игры, занятия, но и обосновать причинно-следственные связи. Этот метод позволяет провести так называемое заземление чувств, тем самым делает процесс обучения экологичным (безопасным). Тренинг – групповое занятие психологической тематик, направленное на отработку личностных навыков, лучшее понимание себя, других и окружающего мира.

Применяемые методы преобразуют учебно-познавательную ситуацию в профессиональную реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта. Методы интерактивного обучения, органично сочетаются и дополняют друг друга в интерактивном взаимодействии.

Преподаватель в интерактивном обучении выступает в нескольких ролях: информатора, организатора, фасилитатора, консультанта. Он излагает материал, демонстрирует видеоряд, организует взаимодействие, отвечает на вопросы, помогает искать решения, обращаясь к опыту студентов.

Интерактивное обучение в наибольшей степени, наполненное обратной связью, на занятиях практической социальной работой осуществляется по определенному алгоритму, состоящему из следующих этапов: мотивации, авторизации, интериоризации, интерпретации и рефлексии.

На этапе мотивации происходит опредмечивание потребности становления профессиональной компетентности, постановка задачи, выявление цели, которая представлена в конкретных условиях и требует выполнения действия, направленного на получение результата, удовлетворяющего потребность студента.

Изучение новой дидактической единицы начинается с рассмотрения учебно-познавательной ситуации, имеющейся в субъективном опыте студента или максимально приближенной к его жизнедеятельности. Это позволяет получить эмоциональный отклик и увидеть профессиональный, личный или личностный аспект в освоении новых знаний.

Этап активизации побуждает студентов проявлять осознанную и целеустремленную активность, актуализировать свой субъективный опыт,

демонстрируя имеющиеся знания и умения, озвучивая ценностные приоритеты и формируя профессионально значимые качества, что позволяет осмыслить структурные основные компоненты деятельности.

Дальнейшее освоение темы осуществляется на основе созданной мотивации к освоению знания. Через приглашение к рассуждению происходит активизация желания высказаться и поразмышлять по поводу предложенной ситуации. Изначально дискуссия разворачивается на основе имеющегося опыта по данному вопросу. Задача преподавателя – помочь студенту сформулировать свои мысли, не давая оценки и проявляя абсолютное принятие высказанной им мысли. Это способствует активизации желания участвовать в дискуссии, дает возможность осознать свои потребности, профессиональные ориентации, определить свой внутренний мир и сделать его реально существующим.

На этапе интериоризации происходит овладение всеми компонентами деятельности в процессе преобразования и усвоения профессионального опыта, через отождествление с ним своих позиций и убеждений.

В качестве следующего шага предлагается раздаточный материал, в котором содержатся высказывания, мысли известных ученых, описываются конкретные случаи из консультативной, коррекционной и психотерапевтической практики. Преподаватель в процессе обсуждения побуждает студентов высказываться, давать пояснение своей позиции и по возможности аргументировать свои выступления, после чего уточняет информацию по изучаемой дидактической единице.

Этап интерпретации позволяет студентам обрести новый смысл своей деятельности путем переживания приобретенного опыта и получить профессионально и личностно значимые знания. Усвоенное знание применяют, контролируя свои действия уже в соответствии с этим знанием, чем способствуют развитию функциональных умений и навыков.

Далее следует предложение выполнить задание, связанное непосредственно с закреплением и усвоением обобщенного знания в ходе практической деятельности, которая должна осуществляться в группе.

Этап рефлексии включает в себя погружение в свой собственный мир, осмысление собственного отношения к процессу оказания социально-консультативной помощи. Студентам предлагается поделиться своим опытом и впечатлениями от проделанной работы.

Реализация каждого этапа представленного алгоритма осуществляется посредством учебно-познавательной ситуации, которая проектируется в виде ситуаций-иллюстраций, ситуаций-упражнений, ситуаций-упражнений, ситуации-заданий, ситуаций-оценок, ситуаций-проблем. Они представляются аудиовизуальным рядом, печатным материалом (статьи, тексты), рассказом преподавателя или студента.

Аудиовизуальный ряд состоит из плакатов, видеофильмов, слайдов и мультимедийных презентаций, демонстрация которых сопровождается

комментариями преподавателя или звуковыми спецэффектами. Видеоряд привлекает внимание студентов, активизирует их мышление.

Печатные материалы, которые включают в себя описание проблемных ситуаций, мысли, идеи, высказывания специалистов-практиков, отрывки из художественных произведений и статей различного характера (научные, публицистические), должны быть представлены минимальным количеством информации, фактов, данных и событий. Эти материалы имеют признаки организационной конфликтности, многовариантности методов принятия решения и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения. Основное назначение этих материалов – установить оптимальное сочетание теоретического и практического аспектов реализации дидактической и психотерапевтической задач.

Ситуация-проблема – это учебная ситуация, связанная, с одной стороны, с профессиональными интересами консультанта, с другой – с жизненными потребностями клиента. Ситуация-упражнение предполагает преобразование полученного объема сведений в конкретные умения и навыки социально-психологической консультативной помощи. Иллюстративная функция ситуации-иллюстрации позволяет более насыщенно, развернуто по дидактическим задачам построить учебный процесс, сопровождая изучаемый материал яркими примерами и фактами, приближенными к жизнедеятельности студента. Ситуации-задания предполагают преимущественно побуждающий характер, активизируют студентов к совместной деятельности, в процессе которой они выполняют определенное задание. Ситуация-оценка способствует критическому осмыслению не только преподаваемых знаний, но и степени ответственности студента за участие в процессе обучения и степени освоенности этих знаний, преобразованию их в умения и навыки, а в дальнейшем в профессиональные компетенции.

Учебно-познавательная ситуация разрабатывается таким образом, чтобы освоение каждой дидактической единицы осуществлялось через взаимодействие в системе «Я и моя группа». Интерактивное взаимодействие базируется на групповой работе. Тем не менее, опыт и поиск наиболее эффективных вариантов свидетельствуют о том, что индивидуальная работа является неотъемлемой частью этого процесса.

Работа на индивидуальном уровне позволяет каждому студенту увидеть личностный смысл и воздействовать на мотивационную сферу личности, затрагивающую личностно-смысловые образования и играющую значительную роль в развитии личности, в становлении ценностного отношения к процессу обучения.

На групповом уровне при организации взаимодействия основными методическими принципами являются: позитивная взаимозависимость; групповая оценка результатов учения; максимизация непосредственного взаимодействия; целенаправленное обучение функциональным умениям и

навыкам групповой работы; систематическая процедура рефлексии хода учебной работы; сознательное использование эффективных структур взаимодействия.

Таким образом, методика интерактивного обучения представляет собой совокупность методов, методических приемов и средств интерактивного и рефлексивно обусловленного характера. Специфика методики интерактивного обучения обеспечивает в учебном процессе следующие возможности:

- вовлечение каждого студента в активный познавательный практико-ориентированный процесс – процесс активного овладения функциональными умениями и навыками, который способствует применению приобретенных знаний на практике и четкое осознание того, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть использованы;
- совместная деятельность, основанная на обратной связи при решении личных и личностных проблем, непосредственно влияющих на эффективность будущей профессиональной деятельности;
- поиск, обработка, применение информации с целью формирования собственного аргументированного мнения по той или иной профессиональной проблеме, собственного отношения к ней и, как следствие, личной;
- постоянное контролирование процесса с позиции правильного понимания и усвоения материала; сопоставление своих способностей, склонностей и возможностей с квалификационными требованиями.

Кроме того, методика позволяет достигать целей, поставленных учебной программой по конкретной дисциплине, другими, альтернативными традиционными способами, сохраняя при этом все достижения отечественной дидактики, педагогической психологии и частных методик.

Методика интерактивного обучения в дисциплине «Основы консультирования в социальной работе» состоит из частной и общей методик. Общая методика имеет общедидактическое содержание, реализуемое на уровне социальной политики в области образования. Частная методика преподавания данной дисциплины направлена на решение узких задач, относящихся к сфере взаимодействия специалиста и клиента.

Методика преподавания практической социальной работы – это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса усвоения студентами содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике, включает в себя методику изучения организации различных форм занятий, формирования профессиональных компетенций специалиста, оказывающего социально-психологическую консультативную помощь.

Принцип интерактивности в образовательном пространстве, как показала практика, заключается в целенаправленном активном восприятии изучаемых дидактических единиц, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип предполагает такое качество учебной деятельности,

которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием профессионально-этическим нормам. Опыт показывает, что заучивание определений без «проживания» дает кратковременный эффект.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дидактические единицы, разработанные в дисциплине «Основы консультирования в социальной работе», включают в себя этапы процесса консультирования; защитные механизмы клиента; базовые техники консультирования. Доминирующая роль в процессе изучения дисциплины «Основы консультирования в социальной работе» отводится взаимодействию между участниками учебного процесса, которое в наибольшей степени, чем процесс освоения других дисциплин связанных с теорией и практикой социальной работы, наполнено постоянной и непрерывной обратной связью. Комплекс интерактивных методов, лежащих в основе методики интерактивного обучения, состоит из следующих методов: проблемное обучение, развитие критического мышления, рефлексивно обусловленный анализ, коллективное обсуждение, тренинг. Методика интерактивного обучения на занятиях по дисциплине «Основы консультирования в социальной работе» осуществляется по определенному алгоритму, состоящему из следующих этапов: мотивации, активизации, интериоризации, интерпретации и рефлексии.

#### **Список цитированных источников**

1. Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2008. – 345 с.
2. Каратаева, Е. В. Педагогические технологии: вопросы практики внедрения / Е.В. Каратаева. – Екатеринбург: УГПУ, 2005. – 285 с.
3. Курильченко, Н. Н. Активные формы организации познавательной деятельности психологов / Н.Н. Курильченко. – Сургут: СГПУ, 2005. – 189 с.
4. Селевко, Г. К., Педагогические технологии на основе интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М.: МГУ, 2005. – 215 с.

### **ФОЛЬКЛОР ВИТЕБЩИНЫ – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

**Гончарова Н.И.**

Значительное повышение интереса к возможностям художественного образования на основе национально-культурных традиций определило направление инновации, связанной с развитием творческих способностей учащихся в процессе приобщения к фольклору Витебщины. Знакомство с фольклором родных мест расширяет представление школьников о народном музыкально-поэтическом языке, его образно-смысловом строе, помо-

гает постичь национальный характер образов, их инновационную специфику. Развитие творческих способностей учащихся происходит поэтапно: от накопления впечатлений, самопроизвольного выражения творческого начала в речевых, зрительных, сенсорно-моторных формах, различных импровизациях – к созданию собственных композиций.

Основные пути активизации творческих способностей школьников посредством обращения к фольклору Витебщины следующие:

- интегрирование;
- уроки музыки;
- факультативные занятия;
- научно-исследовательская деятельность учащихся;
- проведение фольклорных праздников, конкурсов.

Активизации детского творчества способствуют разнообразные задания: поэтические (сочинить продолжение пословиц и поговорок «У всякого скомороха свои погудки», «Не учи плясать, я сам скоморох», «Скоморошьи потехи людам в утеху», сочинить сказки, используя образы Правды, Кривды, Горя, Недоли, популярные у витебчан в XIX веке); изобразительные (зарисовки народных календарных обрядов Витебщины, рисунки, посвященные гулянию «Женитьба Терешки», воспроизведение сюжетов песен, сказок «Волшебный цветок», «Золотая щука», «Медвежье ушко»); музыкальные (используя интонации песен, разученных на занятиях, сочинить свои мелодии на тексты песен «Юр'я, устань рана», «Гаспадар, добры пану» и др.); исполнительские («Лучшее исполнение песен», «Рада, рада шэра перапёлка», «Дзе хадзілі, гулялі калядоўшчыкі», «Звячор дзеўкі», «Лучшее исполнение сказок»).

Позволяет активизировать различные творческие проявления детей, использование народных детских игр Витебского края «В шило», «В рогадан», «В мак», «В редьку», «Дикари и русские» и другие. Народные игры дают возможность учащимся в развитии способностей к импровизации. Игровая деятельность существенно повышает творческие задатки ребенка в выработке нестандартных идей, обогащает эстетический опыт, развивает воображение, мышление и речь, учит постигать народную мудрость.

Исполнение народных танцев «Толока», «Трясуха», «Толкачки», «Лявониха», «Крутуха», «Витебская полька», «Чижик» способствуют развитию активности учащихся, их инициативы в передаче через пластические движения своих музыкальных впечатлений. Особую заинтересованность у учащихся вызывает исполнение хороводов «Воробей», «Заяц», «Коло». Учащиеся проявляют фантазию, создавая новые движения, связанные с единством слова, музыки, танца, сочиняют подголоски, работают над актерской интерпретацией, проговаривают поэтический текст в ритме хоровода, но с разными речевыми интонациями.

Создание музыкально-сценического представления на основе фольклорного материала Витебщины также является наиболее приемлемой фор-

мой развития творческого потенциала. Синтез музыкального, театрального, хореографического, литературного, изобразительного искусств позволяет учащимся проявлять образное мышление, эмоционально окрашенное воображение. В ходе разыгрывания песни или соединенных в единое композиционное целое нескольких песен происходит идентификация ученика с образом, встречаются элементы трансперсонализации, трансляции и модифицирование образа.

Проведение необычных по замыслу, структуре, видам деятельности форм уроков (урок-обряд «Ішлі-пайшлі калядоўшчыкі», урок-концерт «Витебский сувенир», урок-праздник «Пасхальные традиции жителей Витебщины», урок-спектакль «Женитьба Терешки», интегрированный урок «Весна в природе и музыке родного края», урок-путешествие «Народные обряды Витебщины» и т.д.) способствует повышению познавательной активности учащихся, является действенным средством приобретения знаний, умений, навыков, помогает детям лучше понять природу искусства и заинтересоваться культурой белорусского народа. Организация творческой деятельности на таких необычных уроках направлена на практическое освоение фольклора.

И так, все изложенное выше показывает, что система работы по развитию творческих способностей учащихся, строящаяся на основе родного края, развивает эмоционально-чувственную сферу, художественно-образное мышление, фантазию, активизирует самые разнообразные виды деятельности. При этом принципиально важно, чтобы освоение фольклорного материала происходило «как в жизни», т.е. естественно, на добровольных началах. В таком понимании фольклор вырастает за пределы собственно устного народного творчества, он становится методом приобщения детей к богатому пласту культуры чрезвычайно близким по своей направленности идеям педагогического сотрудничества.

Таким образом, знакомство с фольклором Витебщины помогает учащимся управлять как потоком ассоциаций, так и стимулировать возникновение определенных представлений. Народная мудрость, народное знание весьма благотворно влияет на физическое и психологическое здоровье школьников.

#### **Список цитированных источников**

1. Барташэвіч, Г.А. Вершаваныя жанры беларускага дзіцячага фальклору. – Мн.: Навука і тэхніка, 1976.
2. Можейко, З.Я. Календарно-песенная культура Белоруссии. – Мн., 1985.
3. Раговіч, У. Беларuskія абрадавыя песні. – Мн., 1985.
4. Русецкий, А.В., Русецкий Ю.А. Художественная культура Витебщины: Поозерье, Подвинье, Верхнее Поднепровье. – В., 2008.

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

**Гритченко С.М.**

Научный руководитель –

доцент, кандидат психологических наук **Шмуракова М.Е.**

Начало систематического обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, так как связано с необходимостью адаптироваться к новым микросоциальным условиям. Этот процесс сопровождается разнообразными сдвигами в функциональном состоянии и в значительной мере затрагивает психоэмоциональную сферу. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка.

Основными показателями благоприятной адаптации ребенка являются: сохранение физического, психического и социального здоровья детей; установление контакта с учащимися, с учителем; формирование адекватного поведения; овладение навыками учебной деятельности [1], [2], [5].

Индикатором трудности процесса адаптации к школе являются негативные изменения в поведении ребенка: это может быть чрезмерное возбуждение, даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессивность. Может возникнуть чувство страха, нежелание идти в школу и т.д.

Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, деформации межличностных отношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения. Неблагоприятное течение адаптации свидетельствует о снижении функциональных резервов организма и перенапряжении регуляторных систем, что сопровождается возникновением соматических заболеваний [3].

Трудности, испытываемые первоклассниками, могут быть вызваны следующими объективными причинами: особенностями нового школьного режима, который у некоторых детей может спровоцировать чрезмерную усталость, срывы в работе; необходимостью установления взаимоотношений с новыми людьми: учителями, одноклассниками, воспитателями ГПД; изменением положения ребенка в семье, отношений с родителями; содержанием учебного материала, нередко не вызывающим достаточного интереса у детей, в результате чего к середине года у многих первоклассников наступает апатия и безразличие к учебе.

Т.В. Дорожевец предложила теоретическую модель школьной адаптации, включающую три сферы: академическую, социальную и личностную. Академическая адаптация характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни. Успешность вхождения ребенка в новую социальную группу зависит от социальной адаптации. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком своего нового социального статуса (Я — школьник). Школьная дезадаптация рассматривается

автором как результат преобладания одного из трех стилей приспособления к новым социальным условиям: аккомодационного, ассимиляционного и незрелого. Аккомодационный стиль проявляется в склонности ребенка к полному подчинению своего поведения требованиям школы. В ассимиляционном стиле отражается его стремление подчинить окружающую школьную среду своим потребностям. Незрелый стиль приспособления, обусловленный психическим инфантилизмом, отражает неспособность ученика перестроиться в новой социальной ситуации развития [3].

Преобладание у ребенка одного из стилей приспособления ведет к нарушениям во всех сферах школьной адаптации. На уровне академической адаптации наблюдается снижение успеваемости и учебной мотивации, негативное отношение к школьным требованиям. На уровне социальной адаптации наряду с нарушением конструктивности поведения в школе происходит снижение статуса ребенка в группе сверстников. На уровне личностной адаптации искажается соотношение «самооценка—уровень притязаний», наблюдается возрастание школьной тревожности.

Е.В. Новикова связывает возникновение школьной дезадаптации со следующими причинами: несформированность навыков и приемов учебной деятельности, приводящая к снижению успеваемости; несформированность мотивации учения (у некоторых школьников сохраняется дошкольная ориентация на внешние атрибуты школы); неспособность произвольно управлять своим поведением, вниманием; неумение приспособиться к темпу школьной жизни в силу особенностей темперамента [1].

Наряду с явными проявлениями школьной дезадаптации встречаются ее скрытые формы, когда при хорошей успеваемости и дисциплине ребенок испытывает постоянную внутреннюю тревогу и страх перед школой или учителем, у него отсутствует желание ходить в школу, наблюдаются трудности в общении, формируется неадекватная самооценка.

По данным М.Е. Зеленовой, процесс адаптации в первом классе идет более успешно при лично-ориентированном типе взаимодействия педагога с учащимися. У детей складывается положительное отношение к школе и учению, не возрастают невротические проявления. Если же учитель ориентирован на учебно-дисциплинарную модель общения, адаптация в классе проходит менее благоприятно, затрудняется контакт между учителем и учеником, что порой приводит к полному отчуждению между ними. К концу года у детей нарастают негативные личностные симптомы-комплексы: недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебное отношение к взрослым и детям, депрессивность. Наблюдается снижение самооценки [1].

Целью исследования явилось изучение особенностей адаптации первоклассников к школе. В исследовании приняли участие 22 ученика первого класса СШ №45 г. Витебска: 8 девочек (36% из всех принявших участие в исследовании) и 14 мальчиков (64% из всех принявших участие в исследовании). 1 «Г» классе.

Особенности адаптации первоклассников к школе оценивались с помощью «Карта наблюдений» Д. Стотта, направленной на изучение характера и определение уровня неприспособленности ребенка к школе. «Карта наблюдений» Д. Стотта заполнялась на каждого ученика. С помощью данной карты наблюдений учителям предлагалось особенности поведения наиболее характерные для каждого ребенка. Карта наблюдений Стотта" включает 198 симптомов ("items"), сгруппированных в 16 симптомокомплексов (синдромов): недоверие к новому; депрессия; уход в себя; тревожность по отношению к взрослым; неприятие взрослых; тревожность по отношению к одноклассникам; асоциальность; конфликтность с одноклассниками; неусидчивость, неугомонность; эмоциональное напряжение; невротические симптомы; неблагоприятные условия среды; отставание в учебе; половое развитие; болезни; физические дефекты. Особенности эмоционального неблагополучия ребенка в школе оценивались с помощью теста определения школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Для обработки и анализа полученных результатов использовались параметрические и непараметрические методы математической статистики. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ( $p \leq 0,05$ ), однако данные анализировались и на уровне тенденции ( $0,05 \leq p \leq 0,1$ ). Статистический анализ проводился с помощью пакета "Statistica" в операциональной среде Windows-XP.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Согласно В.А. Мурзенко по коэффициенту дезадаптации учеников можно разделить на 3 группы: ученики хорошо адаптированные к школе (признаков дезадаптации нет, либо они носят ситуативный характер), ученики со средним «коэффициентом дезадаптации», ученики с значительно серьезными нарушениями механизмов личностной адаптации. Проведенное исследование показало, что большая часть учеников относится к второй группе (48%). Вторую по численности группу, к сожалению, составляют ученики третьей группы (43%). Ученики первой группы составляют 9%.

Как показало исследование, наибольшие проблемы дети испытывают при взаимоотношении с учителем и ответе у доски. У детей третьей группы адаптации значительно повышен уровень тревожности ( $F=7,87$ ;  $p \leq 0,003$ ).

Интенсификация учебной деятельности, наблюдаемая в последние годы, а также преобразования в социально-экономической сфере изменили условия жизни детей и определили необходимость повторного углублен-

ного анализа приспособительной деятельности ребенка при поступлении в школу и социально-психологической практики, связанной со школьной адаптацией.

В качестве общего направления работы с первоклассниками на этапе адаптации к школе следует развивать адекватную самооценку и уровень притязаний, уверенность в свои способности, мотивацию достижения успеха и постоянно создавать ситуацию успеха в образовательном процессе, способствовать повышению степени эмоциональной включённости родителей в дела ребенка. Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться [4].

### Список цитированных источников

1. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол./ Битянова М.Р. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
3. Дорожевец, Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. Витебск, 1995. – 182с
4. Пилипко, Н.В. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклашками: Практическая психология учителю./ Пилипко Н.В., Громова Т.В., Чибисова М.Ю. – М.: УЦ «Перспектива», 2002.
5. Расту первоклашка: энциклопедия для родителей / М.М. Безруких, Т.А. Параничева, Л.А. Леонова и др., под ред. М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2010. – 640 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТА ПОДРОСТКАМИ

**Данильчик А.В.**

Научный руководитель –

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

Высокая скорость и масштабность изменений в ситуации социального развития в современную эпоху становятся возможными благодаря инновациям в сфере информационных и коммуникационных технологий. Следствием внедрения в сферу человеческих отношений и повседневную жизнь новых виртуальных технологий является разделение реальности на объективную, ограниченную многими факторами, и виртуальную, ограничения в которой условны и носят субъективный характер. Можно говорить об актуальности изучения сети Интернет, социальных процессов, происхо-

дящих в ее пределах, а так же о ее влиянии на социальные процессы, происходящие в объективной реальности, и на формирование субъективных границ, разделяющих реальность и виртуальность друг от друга в общественном сознании и в сознании конкретных индивидов.

Необходимо в первую очередь обратить внимание на рост численности интернет-пользователей. Согласно отчету аналитической компании «comScore», количество пользователей Интернета в мире достигло 772 млн. человек за май 2009 года, а уже на конец сентября 2011 года в мире зафиксировано 1,420 млрд. интернет-пользователей. Такая динамика может указывать на то, что если ранее Интернет служил скорее информационным пространством, то на данный момент он является достаточно обширным полем социальной общественной деятельности и общения. Международная компьютерная сеть стала новым СМИ, общедоступным средством массовой коммуникации, площадкой экономических и политических операций, местом проведения досуга и даже религиозных действий. Из специализированной компьютерной сети Интернет за короткий срок приобрел черты социальной системы.

Интерес также представляют данные о том, кто является пользователем Интернета. Исследователи делят их на следующие категории: случайные посетители; постоянные пользователи определенных ресурсов; «работники Интернета»; те, кого можно назвать «жителями Интернета». Средний возраст пользователя Сети составляет 35 лет.

Пользователи всемирной паутины отличаются высоким уровнем образования, имеют высокий уровень доходов. Наиболее обширной является категория пользователей, занятых в сфере образования, за ней следует категория пользователей, деятельность которых связана с компьютерами, далее – профессионалы в различных областях[1].

Приобретение Интернетом такой значимости сделала его объектом изучения многих научных дисциплин, в т.ч. и психологии. В трудах Ю.Д. Бабаевой, Е.П. Белинской, А.Е. Войскунского, А.Е. Жичкиной, Д.В. Иванова, Д.И. Кутюгина, В.Л. Силаевой, О.Г. Филатовой, Дж. Семпси, В. Фриндте, Т. Келер, Т. Шуберт, J. Steuer, Sh. Turkle, K.S. Young и др затрагиваются проблемы общения и взаимодействия пользователей в глобальной Сети; принципы самопрезентации личности в сетевом общении, выработки идентичности в виртуальном пространстве, особенности формирования складывающихся виртуальных общностей, а также проблема интернет-аддикций [1,2,3].

Ряд специальных исследований позволил выявить доминирующую мотивацию пользования Интернетом: 1-ое место – **познавательный мотив** (64% респондентов), позволяющий удовлетворить потребность в поиске и получении информации различной направленности; 2-ое место – **деловой мотив** (52% респондентов), выделенный опрашиваемыми, которые обращаются к услугам Интернета для установления контактов и взаи-

модействия с партнерами, для организации работы учреждений, фирм и пр.; 3-е место – **мотив аффилиации** (51% респондентов), согласно определению которого Интернет предоставляет пользователям возможность реализовать свою потребность в общении с другими людьми, найти свое место в группе, обрести чувство принадлежности к ней. Следующим по значимости называется **мотив самореализации** (47%): поиск способов развития своих возможностей, способов общения, формирования интересов средствами Интернета[1].

Общение – это сложный, многоплановый процесс развития, а также установление контактов между людьми, который включает в себя: обмен информацией; выработку единой стратегии взаимодействия; восприятие и понимание партнера. Общение охватывает все сферы деятельности, а также оно и само является деятельностью[4]. Виртуальное общение повторяет реальное, так как работает принцип переноса. Взаимодействие также происходит в режиме "Человек-человек". Виртуальное общение считается опосредованным, причем опосредовано компьютером, который в свою очередь подключен в сеть. Взаимодействия уже происходят в пространстве виртуальной реальности. Тем не менее, люди юношеского возраста отдают предпочтение именно этому роду общения.

Виды коммуникации, осуществляемой посредством Интернета, разнообразны. Существуют следующие основные виды общения в Сети:

1. Общение в режиме реального времени:

- с одним собеседником (интернет-пейджер, например, ICQ);
- с большим количеством людей одновременно (чат).

2. Общение, при котором сообщения к адресату приходят с отсрочкой:

- с одним собеседником (электронная почта);
- со многими людьми (форум; блог; социальные сети, например, «ВКонтакте» и «Одноклассники.ru»).

Для подростков сеть Интернета особенно заманчива тем, что с ее помощью можно удовлетворить потребность в лидерстве, автономизации от родителей, а также она стимулирует предприимчивость. Молодежь использует Интернет в качестве средства для поиска информации и для поддержания контактов посредством общения через Сеть. В Интернете юный человек получает возможность общения с практически безграничным количеством людей и групп по интересам, со всевозможными типами личностей, имеет возможность обмениваться мнениями и обсудить интересующие его вопросы.

Наиболее популярным средством общения среди подростков и молодежи являются социальные сети. Социальная сеть – это интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом.

Киберпространство открывает для подростков и молодежи массу возможностей удовлетворить потребность в самовыражении, исследовании и экспериментировании в плане постижения собственной личности (Дж. Сулер). Возможность демонстрации результатов творчества и получения как прямой, так и косвенной оценочной реакции обеспечивают необходимые условия для самопрезентации и самоутверждения человека. Анонимность в Интернете дает больше возможностей самопрезентации человека. Он может создавать о себе впечатление по своему выбору, то есть быть тем, кем он захочет. Кроме этого в мире многопользовательских коммуникативных систем подростки, юноши, девушки могут экспериментировать с любыми типами личности, способными отразить их скрытые желания, потребности и опасения.

Важной негативной стороной коммуникативного применения Интернета можно считать интернет-аддикцию (интернет-зависимость): подобное общение способно целиком затягивать субъекта, не оставляя ему ни времени, ни сил на другие виды деятельности. В наиболее расширительном смысле к проявлениям зависимости от Интернета относят не только зависимость от социальных применений Сети, т.е. опосредствованного общения, но и привязанность к азартным играм в Интернете, электронным покупкам и аукционам; страсть к навигации по WWW; пристрастие к сексуальным применениям Интернета. По сравнению с другими видами зависимостей (например, от алкоголя и наркотиков), интернет-зависимость в меньшей степени вредит здоровью человека, и казалась бы достаточно безопасной, если бы не явное снижение трудоспособности, эффективности функционирования в реальном социуме. Общение в Интернете может создавать иллюзию благополучия, кажущуюся возможность решения реальных проблем.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ литературных данных позволил установить, что Интернет используется с разными целями и влияет на личности подростков и молодежи в разной степени. В практической части данной работы представлены результаты диагностических срезов групп подростков. Выборку составили 40 учащихся 9 класса (17 юношей, 23 девушки). Для исследования особенностей восприятия Интернета мы воспользовались опросником «Восприятие интернета», разработанным Щепиной Е.А.[5] Опросник включает 66 вопросов по 12 шкалам.

Опрос показал, что 27% подростков являются приверженцами сетевой субкультуры, 40% не относят себя к этой субкультуре, и у 33% нет устойчивого мнения по этому вопросу. Причем на утверждение «Я предпочитаю общаться с теми людьми, которые хорошо разбираются в Интернете» только 10% ответили утвердительно, а на утверждение «Мне сложно найти общий язык с людьми, не пользующимися Интернетом» процентное соотношение в ответах было приблизительно равное: 30% – да, 35% – нет, 35% – затруднялись ответить. Большинство опрошенных, под-

твердили, что они часто пользуются Интернетом без какой-либо определенной цели – 38% и ещё 35% так же иногда нецеленаправленно используют интернет. На вопрос о структурировании информации из международной паутины, только 10% ответили утвердительно, остальные опрошенные поглощают информации всегда (45%) или иногда (45%) практически не разбираясь в ней. Большинство опрошенных (52%) не контролируют время, проведенное в интернете, 20% всегда точно знают, сколько времени они тратят и 28% затруднились ответить.

Еще одним из факторов, влияющих на личность, является восприятие интернета как проективной реальности. Так 35% опрошенных проецируют виртуальную жизнь на реальную, 33 % никогда не переносили виртуальные законы в реальную жизнь, и 32% затруднились ответить. Причем на утверждение *«Я всегда пытаюсь представить, как выглядит мой собеседник»* 55 % респондентов ответили утвердительно, то есть опрошенные, которые затруднились ответить, так же проецируют виртуальную жизнь на реальную.

Различным является и восприятие пространства виртуального мира. По результатам опроса, для 42 % человек пространство интернета является трехмерным, то есть подростки полностью окунаются в виртуальный мир, для 38% он четырехмерный (опрошенные чувствуют ещё и течение времени в интернете, которое не всегда совпадает с реальным), для 20 % интернет является одномерным, значит этих подростков интересует только информация на страницах сайта.

Последние утверждения были направлены на выявление стремление перенести нормы виртуального мира в реальный. Ответы испытуемых свидетельствуют о том, что 33 % подростков хотели бы перенести установленные правила интернета в реалии, 40% разделяют нормы двух миров и не хотели бы менять этого, а 27% затруднились ответить.

**Заключение.** Обобщая результаты данного опроса, можно сделать следующие выводы: подростки часто пользуются Интернетом, однако не являются постоянными «жителями» всемирной паутины; наиболее значимой целью посещения Интернета является общение, но зачастую эти посещения являются не целенаправленными. Значительная часть подростков позитивно относится к правилам и нормам существования в интернете и проецируют виртуальную жизнь на реальную. Общение посредством Интернета создает возможность для преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышает компетентность в интересующих субъекта вопросах, создает чувство защищенности от манипулятивных действий со стороны собеседников, позволяет совершать обмен мнениями и эмоциональными состояниями. Общение в Интернете в наибольшей степени привлекательно в подростковом и юношеском возрасте, когда ищут новых друзей и новые субкультуры, пытаются обрести чувство принадлежности к той или иной группе.

Возможность свободного доступа к распространяемым на электронных носителях информационным и иным продуктам и ресурсам Сети создает условия для опосредованного взаимодействия пользователя Интернета с миром и для его существования в виртуальном пространстве Сети. Интернет порождает особое культурное пространство для своих пользователей.

#### **Список цитированных источников**

1. Арестова, О.Н., Бабанин, Л., Войскунский, А. Мотивация пользователей Интернета [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.follow.ru/article/113>.
2. Жичкина, А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. [Электронный ресурс]/ Режим доступа: URL: [Septemberfox.ucoz.ru/biblio/zgichkina.html](http://Septemberfox.ucoz.ru/biblio/zgichkina.html)
3. Силаева, В.Л. Интернет как социальный феномен/В.Л. Силаева // Социологические исследования: Ежемес. научный и общественно-политич. журн. Рос. академии наук. 2008. №11. С. 101-107
4. Бодалев, А.А. Психология общения: избранные психологические труды/ А.А.Бодалев.-2-е изд. М.: НПО Модэк, 2002.-256 с.
5. Щепилина, Е.А. Опросник «Восприятие Интернета» [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00121.htm>

### **СООТНОШЕНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ**

**Еремеева О.А.**

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

Проблема формирования нервно-психической устойчивости (НПУ) является одной из центральных в плане воспитания специалистов экстремального профиля и подготовки их к выполнению задач по предназначению. НПУ определяет ряд важных аспектов деятельности, позволяющих обеспечить её надежность при выполнении поставленных задач.

Как отмечает С.В. Чермянин, НПУ следует определить как сложное, комплексное психическое свойство личности, характеризующее состояние регуляции системы нервно-психической адаптации [1, с.58].

Анализ литературных данных позволяет предположить, что у 30-40% юношей призывного возраста можно выявить признаки нарушений в сфере коммуникативных способностей, что непосредственно влияет на НПУ и приводит к психологической и психической дезадаптации при прохождении службы.

В связи с этим, проблема взаимосвязи нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей является актуальной не только для вооруженных сил, но и для системы военного образования, а также последующей деятельности, так как в ситуации дезадаптации в течение службы приводят к нервно-психической неустойчивости (НПН) и расстройствам.

В настоящее время выделяют следующие признаки, характеризующие дезадаптацию военнослужащих с низким уровнем НПУ:

1. Снижение уровня собственного участия в совместной деятельности;
2. Негативные эмоциональные реакции (депрессия, агрессивность, негативный эмоциональный фон);
3. Деструктивное поведение (снижение общей активности, развитие бедности эмоциональной сферы);
4. Психосоматические реакции (снижение иммунитета, расстройства пищеварения и др.);
5. Разочарования (чувство отчаяния, беспомощности, отрицательная жизненная установка, приводящая к различным видам девиантного поведения) [2, с.79].

Причины, приводящие к несформированности НПУ, могут быть разными. Вместе с тем, большинство авторов на одно из первых мест ставят нарушения коммуникативных способностей.

Именно данная категория существенно влияет в дальнейшем на общение внутри коллектива, среди сослуживцев и командования. Как правило, лица с низким уровнем коммуникативных способностей, НПУ попадают в разряд изгоев, что приводит к различным девиациям в поведении.

Опираясь на исследования в этой области В.Ю. Рыбникова, С.В. Чермянина, А.Г. Маклакова, мы пришли к выводу о том, что проблема взаимосвязи НПУ и коммуникативных способностей является очень важной в процессе подготовки военнослужащего к службе в Вооруженных Силах.

Исходя из того, что данная проблема мало изучена, нами была определена тема статьи «Соотношение нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей».

**Выборка:** в качестве участников исследования выступали военнослужащие срочной службы 1 взвода части № 06405 Заслоновского гарнизона. В выборку входят 25 военнослужащих срочной службы.

**Объект исследования:** нервно-психическая устойчивость военнослужащих срочной службы.

**Предмет исследования:** взаимосвязь нервно-психической устойчивости и типов коммуникативных способностей у военнослужащих срочной службы.

**Цель:** выявить взаимосвязь нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей у военнослужащих срочной службы.

**Гипотеза исследования:** существует прямопропорциональная взаимосвязь нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность понятия нервно-психической неустойчивости. Выявить её компоненты и причины.

2. Изучить общее понятие коммуникативных способностей. Рассмотреть их формы и категории.

3. Проанализировать методику изучения нервно-психической устойчивости военнослужащих срочной службы.

4. Выявить взаимосвязь нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей.

**Методы исследования:**

➤ Общенаучные (теоретический анализ литературы, обобщение);  
➤ Метод опроса (исследование с помощью методики «Прогноз-2-02» и многоуровневого личностного опросника «Адаптивность-02» (МЛЮ-АМ).

➤ Методы математической обработки данных (описательная статистика, корреляционный анализ).

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой теме взаимосвязи нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей, мы можем сделать следующие выводы:

Проблема формирования нервно-психической устойчивости (НПУ) является одной из центральных в плане воспитания специалистов экстремального профиля и подготовки их к выполнению задач по предназначению. НПУ определяет ряд важных аспектов деятельности, позволяющих обеспечить её надёжность при выполнении поставленных задач.

Нервно-психическая устойчивость определяется как сложное, комплексное психическое свойство личности, характеризующее состояние регуляции системы нервно-психической адаптации.

Коммуникативные способности есть вид способностей, проявляемый в сфере общения и способствующий успешности человека в разнообразных областях деятельности. Общение – это многоплановый процесс развития контактов между военнослужащими, порождаемый потребностями совместной деятельности. Общение включает в себя обмен информацией между ее участниками, который может быть охарактеризован в качестве коммуникативной стороны общения. Вторая сторона общения – это взаимодействие военнослужащих (общающихся) – это обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками. И, наконец, третья сторона общения предполагает восприятие общающимися друг друга. В качестве основного определения используется следующее: общение – это взаимодействие людей, содержание которого является взаимный обмен представлениями с целью установления определённых взаимоотношений.

Основная роль в выявлении лиц с нервно-психической неустойчивостью и психическими расстройствами принадлежит командирам, так как они, находясь в повседневном контакте с подчиненными первыми должны замечать отклонения в поведении и высказываниях военнослужащих. О своих наблюдениях за состоянием здоровья таких лиц командиры должны информировать медицинскую службу части. Личностные особенности лиц с нервно-психической неустойчивостью в условиях выполнения коллективной деятельности могут отрицательно сказываться на психологическом климате производственного коллектива, оказывать деморализующее влияние на окружающих. Расстройства в сфере общения проявляются в изолированности, замкнутости, эгоизме, пренебрежительном отношении к сослуживцам; подозрительности, мнительности, недоверчивости; излишней застенчивости, робости, повышенной чувствительности; стремлении быть в центре внимания и других нарушениях межличностных отношений.

По результатам нашего исследования, были получены следующие данные:

1) у 15 военнослужащих выявлена удовлетворительная НПУ, что составляет 60% от общего числа испытуемых. Она характеризуется возможностью в экстремальных ситуациях умеренных нарушений психической деятельности, сопровождающихся неадекватным поведением, самооценкой и (или) восприятием окружающей действительности.

У 5 испытуемых (20%), в ходе проведения исследования, выявлена неудовлетворительная НПУ, которая характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках. Также, 5 военнослужащих (20%) имеют хорошую НПУ, которая характеризуется низкой вероятностью нервно-психических срывов, адекватными самооценкой и оценкой окружающей действительности. Возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках.

Таким образом, можно сказать, что в данном коллективе большинство военнослужащих (60%) имеют удовлетворительный уровень НПУ.

2) у 16 военнослужащих (64%) выявлен, в ходе проведенного исследования, хороший показатель по уровню коммуникативного потенциала. Они обладают хорошим уровнем коммуникативных способностей, не испытывают затруднения в построении контактов и общении с сослуживцами и командованием. Очень низкий уровень конфликтности и агрессивности.

У 5 военнослужащих, что составляет 20% от общего числа испытуемых, выявлен удовлетворительный показатель по коммуникативным способностям. Такие люди редко испытывают затруднение в построении контактов с окружающими. У 4 военнослужащих (16%) выявлен высокий показатель по данному показателю. Данные испытуемые обладают высоким

уровнем развития коммуникативных способностей, легко устанавливают контакты с сослуживцами, окружающими, не конфликтны.

Таким образом, можно сказать, что в данном коллективе большинство военнослужащих (64%) имеют хороший показатель по уровню коммуникативных способностей.

Также был проведен корреляционный анализ взаимосвязи нервно-психической устойчивости и коммуникативных способностей, но значимых коэффициентов корреляции обнаружено не было.

#### **Список цитированных источников**

1. Абдурахманов, Р.А. Военная психология / Р.А. Абдурахманов. – М.: Военный университет, 1996. – 115 с.
2. Дедов, Н.П. Социальная конфликтология / Н.П. Дедов. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
3. Минич, О.А. Личность и коллектив / О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2004. – 214 с.

## **ПОЛОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Иванова А.А.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Шкетик Е.В.**

Проблема половой идентификации в последние десятилетия стала активно изучаться психологами. Исследованием этой проблемы занимались Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас, В. С. Мухина, А.И. Захаров, В. Е. Каган, С. Томпсон, Л. Кольберг, Ш. Берн и другие.

Понятие идентификация следует рассматривать как уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому (например, родителю) как образцу поведения на основании эмоциональной связи с ним. В социальной психологии идентификация – это отождествление индивидом себя с другим человеком, непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом [1].

Половая идентичность – одна из базовых характеристик человека, которая формируется в процессе социализации ребенка, основным психологическим механизмом которой выступает половая идентификация. Половая идентификация – это сложный биосоциальный процесс, который соединяет в себе биологическое развитие ребенка как мальчика или девочки, усвоение норм, способов, эталонов полоролевого поведения и развитие самосознания и самопринятия ребенком себя как девочки или мальчика. Посредством механизма идентификации с раннего детства у ребенка начинают формироваться многие черты личности и поведенческие стереотипы,

полоролевая идентичность и ценностные ориентации [2]. Л. Кольберг считает, что формирование константной половой идентификации у ребенка продолжается в промежутке от 2 до 7 лет. Это совпадает с бурным усилением половой дифференциации активности и установок детей: мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, у них проявляются разные интересы, возникают однополюе компании. В шесть лет ребенок выделяет основные признаки различия пола – одежда, волосы, голос, лицо. Появляется описание отношений и психологических особенностей. На седьмом году часто можно услышать слова о силе мальчиков и слабости девочек, о различиях в поведении. Присутствуют элементы гендерного субъективизма.

Исследователи, В.И. Мухина, А.И. Захаров, А.Г. Харчев, занимающиеся проблемами половой идентификации и половой типизации, сходятся во мнении, что именно семья служит детям как первоначальная модель идентичности, которая способствует образованию определенных образцов, эталонов мужских и женских качеств, поведенческих форм реакций стиля отношения друг к другу. В ней дается возможность непосредственного познания бытовых отношений, прав и обязанностей супругов, родителей. Самая важная роль в формировании половой идентичности в дошкольном возрасте принадлежит родителям. Отношение родителей к ребенку формируется ещё до его рождения. Родители стараются определить его пол, выбирают имя, создают его образ и строят в отношении ребенка планы на будущее. После рождения родители ежедневно общаются с ребенком, знают его потребности, знакомы с его проблемами, при этом отец и мать, как правило, по-разному общаются с сыном и дочерью.

Выбор ориентации ребенка на родителя своего биологического пола в 5-7 лет происходит на фоне развивающей возрастной способности принимать и играть роли, ставить себя на место другого человека, ощущать себя тождественным, идентичным его чувствам и переживаниям, мыслям и поступкам. Стремление быть тождественным родителю того же пола означает прежде всего желание идентифицироваться с мужской или женской ролью. Поэтому в старшем дошкольном возрасте мальчики хотят делать все, как папа, а девочки, как мама. Тем самым они приобретают необходимый им опыт поведения, соответствующий их полу, что позволяет более естественно и непринужденно вести себя со сверстниками. Ребенок сам хочет играть ту роль, которая для него наиболее приемлема, роль родителей своего пола.

Ребенок подражает родителю своего пола, имитирует его поведение. Немаловажное значение в формировании идентичности играет подкрепление поведения, которого придерживается ребенок. За соответствие традиционным поведенческим ролям он получает подкрепление (поощрение, похвалу, согласие с его действиями), а за несоответствие – отрицательное (наказание, упрек, угрозу) стороны родителей. Родители часто говорят

«девочки\мальчики так не поступают» или «ведешь себя как мальчишка\девчонка», чем указывают на несоответствие поведения полу ребенка. Таким образом, взрослые обучают дошкольника традиционным, исторически сложившимся нормам, полоролевым моделям поведения и характерным для пола качествам личности.

Формирование половой идентичности также связано с интересом к устройству своего и чужого тела, изучением телесной организации человека вообще и себя в частности. Этот интерес удовлетворяется в совместных играх мальчиков и девочек в различные сюжетно-ролевые игры, которые дополняют развитие дифференцированного отношения к полу. Именно в играх находит место и формирование маскулинности и фемининности, интерес к вопросам пола. Интересы мальчиков больше склоняются к технике, подвижным и военным играм, в которых присутствует элемент соревнования и соперничества, победы и поражения. Уважением пользуются сильные, смелые и инициативные. Девочки чаще играют дружными «стайками», заботясь друг о друге, их игры тише, больше связаны с эстетическим оформлением. Уважением пользуются добрые, конформные, а после, красивые девочки [4].

При изучении сформированности половозрастной идентичности было проведено исследование на базе дошкольного учреждения №62 г. Витебска. В исследовании приняли участие 19 детей (11 девочек и 8 мальчиков). Для исследования была применена методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской. Методика предназначена для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста детей от 4 до 12 лет с нормальным и аномальным интеллектуальным развитием. Стимульным материалом было два набора карточек, на которых персонаж мужского или женского пола изображен в разные периоды жизни от младенчества до старости [5]. Перед ребенком на столе в случайном порядке были разложены 12 картинок (на которых персонажи мужского и женского пола изображены в разные периоды жизни от младенчества до старости). Ребенку предлагалось показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент.

Все дети идентифицировали себя с персонажем на картинках, не было детей, которые не смогли отождествить себя с персонажем. При составлении возрастной последовательности карточку "Младенец-девочка" выбрали 73% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Младенец-мальчик" выбрали 50% мальчиков и 9% девочек. Карточку "Дошкольник-девочка" выбрали 55% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Дошкольник-мальчик" выбрали 50% мальчиков, девочки эту карточку не выбирали; карточку "Школьник-девочка" выбрало 100% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Школьник-мальчик" выбрало 100% мальчиков, девочки эту карточку не выбирали; карточку

"Девушка" выбрало 73% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Юноша" выбрало 50% мальчиков, девочки эту карточку не выбирали; карточку "Женщина" выбрало 100% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Мужчина" выбрало 75% мальчиков, девочки эту карточку не выбирали; карточку "Старуха" выбрало 91% девочек, мальчики эту карточку не выбирали; карточку "Старик" выбрало 100% мальчиков, девочки эту карточку не выбирали.

Исходя из результатов исследования, можно заключить, что все дети, которые приняли участие в исследовании и которые воспитываются в полных семьях, правильно идентифицировали свой пол. Так, 53% детей не только правильно смогли выбрать карточку, которая была тождественна их половозрастному статусу, но и смогли назвать ее. 47% детей (статуса 46% девочек и 50% мальчиков) не справились с идентификацией своего возрастного статуса, идентифицируя себя с будущей ролью школьника. 75% исследуемых смогли правильно составить последовательность своего пола, что говорит о сложившихся представлениях о смене физического облика человека, его половых и социальных ролей в связи с возрастом. Это знание основывается на присвоении общественного опыта и развитии самосознания. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей закрепляется первичная гендерная идентичность, которая станет фундаментом гендера будущего взрослого человека. Это знание основывается на присвоении общественного опыта, стереотипов и развитии самосознания. Дошкольное учреждение является одним из основных институтов социализации, который охватывает развитие поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной сторон жизни ребенка. Формирование гендерной идентичности мальчиков и девочек возможно лишь в совместной среде, где мальчики и девочки имеют возможность общаться, играть, трудиться вместе, но при этом они могут и проявить свои индивидуальные особенности, а также особенности. Кроме того, необходимо тесное сотрудничество с родителями. Задача дошкольного учреждения заинтересовать родителей, объяснить им важность формирования гендерной идентификации мальчиков и девочек именно с малых лет, научить их сотрудничать с детьми, не бояться играть с ними, беседовать, рисовать или лепить.

Дошкольный возраст считается временем первичной половой идентичности как наиболее восприимчивый к становлению отношений к миру и к себе как представителю определенного пола. К 6-7 годам половая идентичность оказывается достаточно устойчивой. В этом возрасте ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференцировки поведения и установок. Необходимо формировать гибкие, разносторонние, широкие представления ребенка о биологических полах и гендерных ролях, учитывая современную информацию и социально-культурные требования, предъявляемые к человеку.

### **Список цитированных источников**

1. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
2. Иванова О.И., Щетинина А.М. Формирование позитивной половой идентичности. Учебно-методическое пособие – Великий Новгород: НовГУим. Ярослава Мудрого, 2006. – 124 с.
3. Сапогова Е.Е. Психосексуальная идентификация в дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. – 1998. – N 1. – С. 86-91
4. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей /Д.Н. Исаев, В.Е Каган. – Л.: Медицина, 1980. – 148 с.
5. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л Белопольская. – М.: Фолиум, 1995. Вып. 2. – 24 с.

### **СКЛОННОСТЬ К ПРОЯВЛЕНИЮ КОНФОРМНОСТИ ПОДРОСТКАМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Иванова Н.Г.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Шкетик Е.В.**

Подростковый возраст – это самый долгий переходный период, который характеризуется не только рядом физических изменений, но и определенными изменениями в психике. У подростка появляется своя позиция, он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: "Я сам все знаю!" Но очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Референтная группа – это значимая для подростка группа, чьи взгляды он принимает [1]. Такая группа является большим авторитетом в глазах подростка, нежели сами родители: она сможет влиять на его поведение и отношения с другими. К мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться, иногда беспрекословно и фанатично. Именно в ней будет пытаться утвердиться. Все это служит причиной появления конформного поведения у подростков. Их жизненное правило: думать "как все", поступать "как все", стараться, чтобы все было "как у всех" – от одежды и манеры вести себя до мировоззрения и суждений по животрепещущим вопросам. При этом под "всеми" подразумевается референтная группа, под влиянием которой находится подросток. Он стремится всегда соответствовать окружению, и совершенно не может ему противостоять, поэтому оказываются полностью продуктом данной микросреды.

Подростки с конформным поведением легко поддаются дурному влиянию группы, могут быть втянуты в групповые правонарушения. При

выраженном конформизме увеличивается решительность при принятии решения и формировании намерений, но при этом уменьшается чувство его индивидуальной ответственности за поступок, совершенный вместе с другими. Все, что говорит привычное окружение, все, что приносят привычные каналы информации, – это и есть истина. И даже если по этим каналам начинают поступать сведения, которые явно противоречат действительности, они по-прежнему принимаются за чистую правду. Опекаемое взрослыми детство не дает чрезмерных нагрузок для конформного типа и проходит без нарушений. Поэтому только в подростковом возрасте начинают выявляться конформные черты. Конформные подростки очень дорожат местом в привычной группе сверстников, стабильностью этой группы, постоянством окружения. Нередко решающим в выборе профессии или в избрании места, где продолжать учебу, является то обстоятельство, что в то или иное учебное заведение поступают большинство товарищей. Если привычная подростковая группа почему-либо отвергает конформного подростка, то это воспринимается как одна из самых тяжелых психических травм. Конформные подростки также могут оказаться в трудном положении, если общепринятые суждения и обычаи их среды приходят в столкновение с их личностными качествами.

Реакция эмансипации ярко проявляется только в том случае, когда родители и воспитатели отрывают конформного подростка от привычной ему среды сверстников, когда они противодействуют его стремлению быть “как все”, перенять распространившиеся подростковые моды, увлечения, манеры, намерения. Увлечения конформного подростка целиком определяются его средой и влиянием времени. Слабое место в конформном характере – непереносимость крутых перемен. Конформные субъекты очень консервативны по натуре. Они не любят новое, потому что не могут к нему быстро приспособиться. Ломка жизненного стереотипа, лишение привычного общества может послужить причиной реактивных состояний. Конформные подростки обычно оказываются также в трудном положении, когда общепринятые суждения и обычаи их среды приходят в столкновение с их личностными качествами. Реакция эмансипации – освобождения от зависимости, предрассудков, опеки; отмена ограничений, уравнивание в правах – ярко проявляется только в случае, если родители, педагоги, старшие отрывают конформного подростка от привычной ему среды сверстников, если они противодействуют его желанию “быть как все”, перенять распространенные подростковые моды, увлечения, манеры, намерения. Увлечения конформного подростка целиком определяются его средой и модой времени [2].

Для определения склонности к проявлению конформности у подростков был использован опросник А.Е. Личко. Данное исследование проводилось на базе УО «Государственная общеобразовательная средняя школа № 3 г. Витебска». Всего в исследовании приняло участие 28 учащихся: 11 девочек и 16 мальчиков.

В ходе проведения исследования по определению уровня конформности были получены следующие результаты: к неконформному поведению склонны всего лишь 7,14% подростков от общего числа. Это свидетельствует о том, что подростки в редких случаях готовы противостоять мнению большинства и проявить неконформное поведение. Большинство испытуемых показали умеренный уровень конформности – это 60,72%, поэтому можно говорить о том, что при необходимости они смогут противостоять мнению большинства и проявить стойкость и твердость характера, а могут наоборот, поддаться влиянию окружающих, дабы избежать каких – либо конфликтных ситуаций. Высокий уровень конформности имеют тоже не многие подростки, а только 10,71%. Они без особых колебаний изменяют свое мнение в пользу большинства.

Так же из проведенного исследования можно сделать вывод о том, что девушки более склонны к конформному поведению, чем юноши, так как высокий уровень конформности показали 7,14% девушек и 3,57% юношей. В то время как склонность к неконформному поведению не выявилась ни у одной из обследуемых девушек, но была выявлена у 7,14% юношей. Большинство юношей имеют умеренный уровень конформности, таких 39,29%, в то время как девушек 21,43%. Средний уровень конформности имеют 10,71% девушек и 10,71% юношей.

В результате выяснилось, что девушки более конформны, чем юноши, поэтому можно говорить о том, что на степень выраженности конформности оказывают влияние такие факторы, как пол индивида (женщины в целом более конформны, чем мужчины) и возраст (конформное поведение чаще проявляется в молодом), так же не маловажным фактором может оказаться психическое и физическое состояние, так как плохое самочувствие, усталость, психическая напряженность усиливают проявление конформности.

Конформистами становятся, в первую очередь, подростки с низкой самооценкой, неуверенные в себе, тревожные, испытывающие страхи. Они более зависимы и послушны, чаще подчиняются сверстникам, редко могут настоять на своем. Но все эти черты не врожденные и сами по себе тоже не появляются. Конформное поведение может иметь отрицательные последствия для подростка, потому что под влиянием группы он заведомо сознательно может поступать неправильно. Это происходит всякий раз, когда ему не хватает мужества сделать что-то такое, что отличало бы его от друзей. Чрезмерный конформизм в подростковом возрасте может привести к тому, что подросток начинает употреблять алкоголь, курить и принимать наркотики только потому, что не может противостоять давлению группы.

#### **Список цитированных источников**

1. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Краткий психологический словарь / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с.

2. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2006. – 928с.

3. Корман, А.А., "Подростковый конформизм: эффект стаи"/ А. А. Корман// Мир семьи. – 2006. – № 3.

## **МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ**

**Искарадова В.С.**

Научный руководитель –  
старший преподаватель **Циркунова Н.И.**

Проблема мотивов выбора профессии всё больше и больше привлекает к себе наше 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. 121] Чаще всего в психологической литературе встречается следующее определение мотива. Мотив – это совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих деятельность личности и определяющих её направленность [1,с.204].

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, и на базе Витебского государственного медицинского университета. В качестве респондентов выступили студенты- психологи 1-го, 3-го и 5-го курсов и студенты-медики 1-го, 3-го и 6-го курсов.

Результаты нашего исследования по выявлению мотивов выбора профессии оказались следующими. Для студентов-психологов доминирующими мотивами выбора профессии явились: желание помочь людям справиться с психологическими тяготами жизни, сделать их счастливее; стремление овладеть престижной профессией; интерес к проблемам психологии; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста; романтика профессии; стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе. Следует отметить следующую особенность, что у студентов 1-го курса ведущими мотивами выбора профессии явились: интерес к проблемам психологии 18%; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста 11%. Для 3-го курса – интерес к проблемам психологии 24%; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста 19%; стремление овладеть престижной профессией 14%; стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе 14%. Для студентов 5-го курса – стремление овладеть престижной профессией 31%; желание помочь людям справиться

с психологическими тяготами жизни, сделать их счастливее 13%. Незначительное количество опрошенных, указали, что выбор профессии оказался случайным или связан с романтикой профессии; стремлением разрешить личные психологические проблемы, помочь себе.

В ходе проведённого исследования, такая же картина по мотивам выбора профессии обнаружилась и у студентов-медиков. Ведущими мотивами выбора профессии у них явились: стремление овладеть престижной профессией; интерес к проблемам медицины; желание помочь людям справиться с их болезнями; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста.

У студентов первого курса, доминирующими оказались мотивы: желание помочь людям справиться с болезнями 39%; интерес к проблемам медицины 34%. Ведущие мотивы у студентов 3-го курса: желание помочь людям справиться с болезнями 46%; интерес к проблемам медицины 45%; стремление овладеть престижной профессией 29%. Для студентов 6-го курса: желание помочь людям справиться с болезнями 42%; интерес к проблемам медицины 40%, стремление овладеть престижной профессией 25%.

Для нашего исследования важным было выявить удовлетворённость содержанием обучения студентов – психологов и студентов – медиков. Удовлетворены содержанием обучения на факультете 95% студентов-психологов 1-го курса, не удовлетворены – 5%. Не удовлетворены 58% студентов-психологов 3-го курса, удовлетворены 42%. Не удовлетворены содержанием обучения на факультете 72% студентов-психологов 5-го курса, удовлетворены лишь 28%.

Удовлетворены содержанием обучения на факультете 83% студентов-медиков 1-го курса, не удовлетворены – 17%. Удовлетворено 82% студентов-медиков 3-го курса, не удовлетворены 18%. Не удовлетворены содержанием обучения на факультете 52% студентов-медиков 6-го курса, удовлетворены 48%. Как мы видим, независимо от специальности, более удовлетворены содержанием обучения студенты 1 и 3 курсов, не удовлетворены студенты выпускных курсов.

Результаты исследования обнаружили связь между мотивами выбора профессии и степенью удовлетворённости содержанием обучения в вузе. Мотивами выбора профессии студентами-психологами, удовлетворёнными содержанием обучения в вузе являются: интерес к проблемам психологии (студенты 1-го и 3-го курса); надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста (студенты 3-го курса); стремление овладеть престижной профессией (студенты 5-го курса). Мотивами выбора профессии студентами не удовлетворёнными содержанием обучения в вузе являются: стремление разрешить личные психологические проблемы, помочь себе (студенты 3-го и 5-го курса); так сложились обстоятельства (студенты 1-го курса).

Мотивами выбора профессии студентами-медиками удовлетворёнными содержанием обучения в вузе являются: интерес к проблемам медицины (студенты 1-го, 3-го и 6-го курса); надежда обрести оптимальные условия для саморазвития, личностного роста (студенты 3-го и 6-го курс). Мотивами выбора профессии студентами, неудовлетворёнными содержанием обучения в вузе являются: стремление справиться со своими заболеваниями, помочь себе (студенты 3-го и 6-го курса); так сложились обстоятельства (студенты 1-го курса).

И так, у студентов удовлетворённых содержанием обучения, сформировано более чёткое представление о собственном профессиональном Я, оно полнее и адекватнее. И скорее всего ожидания таких студентов к концу их обучения будут оправданы, в отличие от студентов не удовлетворённых содержанием обучения на факультете.

Можно предположить о том, что студенты, не удовлетворённые содержанием обучения, не ориентированы на психологическую и медицинскую деятельность, и при возможности изменили бы выбор на другую профессию. Однако необходимо отметить тот факт, что студенты – психологи 5-го курса и студенты – медики 6-го курса не удовлетворены содержанием обучения, и поскольку это представление за время обучения не изменилось, то это должно быть поводом для размышления о содержании и качестве учебного процесса.

Мотивы выбора профессии оказывают своё влияние не только на профессиональное самоопределение, но и на её устойчивость. Критериями устойчивости, как указывает в своём исследовании Н. В Кузьмина [2, с.92] является поступление в данное учебное заведение в случае повторного выбора профессии.

Повторно осуществили бы выбор профессии 79% студентов-психологов 1-го курса, 58% – студентов 3-го курса, 33% – студентов 5-го курса. Не повторили бы свой выбор 21% студентов-психологов 1-го курса, 42% студентов 3-го курса и 67% – 5-го курса.

Таким образом, выбор профессии наиболее устойчив у студентов 1-го и 3-го курсов. Схожая тенденция наблюдается и у студентов-медиков. Повторно осуществили бы выбор профессии 90% студентов 1-го курса, 86% – студентов 3-го курса, 38% – студентов 6 –го курса. Не повторили бы выбор профессии 10% – студентов 1-го курса; 14% – студентов 3-го курса; 62% – студентов 6-го курса. Можно отметить, что выбор профессии устойчив у большинства наших испытуемых. Наиболее устойчив он у студентов 1-го и 3-го курсов. Это свидетельствует о том, что выбор профессии был осознан. Но необходимо отметить, что у студентов – психологов 5-го курса и у студентов – медиков 6-го наблюдается обратная тенденция. Возможно, это связано с тем, что студенты старших курсов реальнее осознают свою роль как специалиста и предъявляют повышенные требования к своим зна-

ниям, умениям и навыкам. Также можно предположить о том, что на протяжении обучения студенты разочаровались в своём выборе профессии.

Как отмечает Э. Ф. Зеер на основе мотивов выбора профессии у студентов формируются и мотивы будущей профессиональной деятельности [3, с.248]. Об особенностях мотивации последующей трудовой деятельности можно судить на основе анализа того, какие критерии являются наиболее значимыми для будущей профессии.

Студенты-психологи независимо от курса считают, что их профессия очень важна для общества (32%); интересна сама по себе (32%); высоко оплачивается (27%); делает человека самостоятельным и независимым (12%); создаёт условия для творчества (5%); большой отпуск (5%); способствует достижению видного положения в обществе (5%).

В свою очередь, студенты-медики также указали на то, что выбранная ими профессия очень важна для общества (52%); интересна сама по себе (19%); делает человека самостоятельным и независимым (17%); высоко оплачивается (10%); способствует достижению видного положения в обществе (2%).

И так, на медицинском и психологическом факультетах предпочтение отдается мотиву, который основывается на полезности выбранной профессии для общества. Студенты осознают необходимость приносить пользу людям, связанную с общественной установкой на значимость профессиональной деятельности. Важным для них является удовлетворение потребности в самореализации и получение определенных материальных благ.

Как утверждает И. В. Вачков, на выбор профессии влияют различные факторы. У студентов-психологов, независимо от курса обучения основными факторами выбора профессии являются: фактор «собственное решение (60,3%), что свидетельствует о правильности выбора профессии, фактор «газеты, радио, телевидение» (7%). На фактор «пожелание родителей» указали (6,3%) опрошенных; «личный пример человека, работающего в этой области» (9%). Стоит отметить, что около (9%) испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти».

У студентов-медиков, можно отметить похожую картину основных факторов выбора профессии. Итак, независимо от курса обучения основным, наиболее важным фактором выбора профессии является фактор «собственное решение» (44,6%), что свидетельствует о правильности выбора профессии. Немаловажным при выборе профессии оказался фактор «газеты, радио, телевидение» (5,6%). На фактор «пожелание родителей» указали (6,6%) опрошенных; «личный пример человека, работающего в этой области» (18,3%). Стоит отметить, что около (10%) испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти. По полученным нами данным, 75% испытуемых положительно относятся к профессии психолога, 25%- отрица-

тельно. У студентов – медиков независимо от курса обучения, положительное отношение к профессии врача наблюдается у 69%, отрицательное – у 31%. Это говорит о том, что испытуемые на протяжении своего обучения не разочаровались в выбранной профессии, поскольку в основном у всех студентов выбор профессии – это собственное решение, у них отмечается интерес к психологии и медицине. И в будущем они намерены посвятить себя профессии.

В ходе исследования выявлено, что положительное отношение к избранной профессии оказывает влияние на уверенность студентов в получении к концу обучения необходимых знаний, умений и навыков для успешной деятельности. Необходимо отметить тот факт, что 47% студентов-психологов считают, что к концу обучения смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Однако 53% отметили, что к концу обучения необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности они получить не смогут. Возможно, это связано с тем, что 90 % студентов, независимо от курса обучения хотели бы иметь более практикоориентированную подготовку. В свою очередь, 82% студентов – медиков также считают, что к концу обучения смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Около 28% студентов считают, что к концу обучения не смогут получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Это также может быть связано с тем, что многие студенты хотели бы иметь больше клинических предметов, больше практической деятельности.

Таким образом, важно своевременное выявление компонентов профессиональной деятельности студентов: мотивов выбора профессии, отношения к профессии, удовлетворённость своим профессиональным выбором и уровнем получаемых знаний. Мотивы выбора профессии влияют на отношение к профессии, на удовлетворенность образованием и профессиональным выбором.

#### **Список цитированных источников**

1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность/ Х. Хекхаузен. – Т. 2. – М.: Педагогика, 2003 – 859с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 356 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер.– Екатеринбург, 2003. – 244 с.

# КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ И НЕ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

**Кузнецова Е.И.**

Научный руководитель –  
доцент кафедры психологии и конфликтологии,  
канд. психол. наук, доцент филиала Российского государственного  
социального университета в г. Минске **Самаль Е.В.**

## **Введение**

Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолов, Г.Л. Балдиер, В.В. Бойко, Б.С. Гершунский, М.Т. Громкова, П.Ф. Комогоров, А.Н. Лутошкин, Л.И. Маленкова, М.С. Мацковский, Н.В. Недорезова, О.В. Скрябина и др.) показали, что именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми. Толерантность в общении способствует познанию позиции, мнения другого, стабилизирует сам процесс коммуникации. Все это ведет к современному пониманию коммуникативной толерантности как социально-значимой, так и личностно-значимой ценности [1; 2; 5; 6].

Как пишет И.С. Кон, потребности в самопознании, самоутверждении и формировании представлений об окружающей действительности объединяются и воплощаются в потребности в общении. Потребность в общении, постоянный поиск его – отличительная черта юности. В общении можно выделить две основные тенденции: (а) расширение сферы коммуникаций и (б) индивидуализация отношений, высокая избирательность в дружеских привязанностях, требовательность к общению в диаде [4].

Изучение толерантности в общении у лиц юношеского возраста позволяет грамотнее строить оказание психологической помощи, адекватной тем проблемам, с которыми сталкиваются молодые люди в период взросления, а также в тех ситуациях, когда в период взросления возникают проблемы, сигнализирующие об отклонениях в поведении.

## **Основная часть**

Большинство исследователей (Г.Л. Балдиер, В.В. Бойко, М.С. Мацковский, Н.В. Недорезова, и др.) подчеркивают, что толерантность – это не просто терпимость к различиям, а и к другим людям, к отличающимся мнениям, взглядам [1; 2; 5; 6].

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношений личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [1]. Коммуникативная толерантность предполагает умение быть терпимым, сохраняя собственные ценности, индивидуальность в коммуникации с другими людьми.

В качестве основы изучения толерантности в общении нами была выбрана концепция В.В. Бойко по изучению коммуникативной толерант-

ности. По его мнению, толерантность в общении (коммуникативная толерантность) – одна из важнейших и очень информативных черт человека, является собирательной характеристикой. В ней отражаются факторы судьбы и воспитания, опыт общения личности и различные ее проявления – культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления [2].

В.В. Бойко выделяет следующие виды коммуникативной толерантности:

– ситуативная коммуникативная толерантность: она проявляется в отношениях данной личности к конкретному человеку; низкий уровень этой толерантности проявляется в высказываниях типа: «Терпеть не могу этого человека», «Он меня раздражает», «Меня все в нем возмущает» и т.п.;

– типологическая коммуникативная толерантность: проявляется в отношении определенного типа личности или определенной группы людей (представителей определенной расы, национальности, социального слоя);

– профессиональная коммуникативная толерантность: проявляется в процессе осуществления профессиональной деятельности (терпимость врача или медсестры к капризам больных, у работников сферы обслуживания — к клиентам и т. д.);

– общая коммуникативная толерантность: это тенденция отношения к людям в целом, обусловленная свойствами характера, нравственными принципами, уровнем психического здоровья; общая коммуникативная толерантность влияет на другие виды коммуникативной толерантности, которые рассмотрены выше [2].

По мнению Н.В. Недорезовой, коммуникативная толерантность как характеристика личности относится к стержневым, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность — положение в ближайшем окружении и на учёбе (работе), продвижение в карьере и исполнение профессиональных обязанностей. Это системообразующая характеристика личности, поскольку с ней согласуются и многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Вот почему особенности толерантности в общении человека могут свидетельствовать о его психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, о способности к самоконтролю и самокоррекции [6].

Применительно к юношескому возрасту, следует указать, что коммуникативная толерантность является одним из формирующихся качеств личности в данном возрасте. Общение в юности носит противоречивый характер, выражающийся в том, что, с одной стороны, юноши и девушки проявляют активность в поисках общения с окружающими, демонстрируя при этом особую доверительность, интенсивность. А с другой стороны, демонстрируют свое стремление к обособлению, отражающее потребность молодого человека в нахождении своей позиции среди людей, потребность в осознании своеобразия своего «Я» [7].

Исходя из этого, чем отчетливее негативные переживания в юношеском возрасте по поводу своеобразия другого, тем ниже толерантность, тем труднее продемонстрировать расположение партнеру и принимать его во всех или некоторых проявлениях, сдерживать недовольство им. Чем меньше неприятных и неприемлемых для себя различий находит один человек в другом, тем выше у него уровень коммуникативной толерантности, тем реже он осуждает индивидуальность другого или раздражается по поводу его отличительных особенностей.

Отсутствие коммуникативной толерантности или низкий уровень ее развития приводит к негативным аспектам общения в юношеском возрасте, а именно: возникновению коммуникативных барьеров, одиночеству, девиантному поведению. Под отклоняющимся (девиантным) поведением С.Ю. Головин понимает «систему поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам» [3, с. 504].

В современное время мы можем наблюдать усиление многих форм девиантного поведения у лиц юношеского возраста, таких как: алкоголизм, наркомания, преступность и др. Потому важно узнать, существует ли взаимосвязь коммуникативной толерантности со склонностью к отклоняющемуся поведению в юношеском возрасте.

Изучение группы лиц юношеского возраста представляется наиболее интересным, т.к. данный возрастной период является одной из самых гибких, открытых для развития толерантности. Юношеский возраст – это этап поиска самостоятельных жизненных ориентиров, выбора социальных норм и ценностей, которые далее уже взрослый человек реализует в жизни. В этот период актуализируется проблема отдельно взятого человека и его способности в активном и терпимом взаимодействии с миром, с другими людьми, с самим собой [7].

Психологический подход к анализу феномена отклоняющегося поведения актуален и на современном этапе, хотя проблема ставилась и до сих пор ставится как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях. Низкий уровень толерантности можно рассматривать как одну из причин затрудненного общения, ведущего к отклоняющемуся поведению. Поэтому исследование коммуникативной толерантности в юношеском возрасте у лиц, склонных и несклонных к отклоняющемуся поведению, представляется нам достаточно перспективным для дальнейшего углубленного изучения проблемы отклоняющегося поведения.

Целью нашего исследования явилось выявление различий в проявлении толерантности в общении у лиц юношеского возраста, склонных и несклонных к девиантному поведению.

В исследовании приняли участие 40 юношей в возрасте 16–18 лет. Для исследования были выбраны две методики: опросник «СОП» (Склонность к отклоняющемуся поведению) А.Н. Орла и методика В.В. Бойко «Изучение коммуникативной толерантности». После получения результа-

тов по методике «СОП» (Склонность к отклоняющемуся поведению), испытуемые делились на две группы: склонные и не склонные к отклоняющемуся поведению. В ходе исследования было определено, что 8 человек (20,0%) имеют склонность к аддиктивному поведению, 13 человек (32,5%) имеют склонность к деликвентному поведению, у 19 человек (47,5%) указанных тенденций не выявлено.

Результаты исследования коммуникативной толерантности в двух группах испытуемых показали, что высокий уровень коммуникативной толерантности наблюдается у 12 человек (63,2%), не склонных к отклоняющемуся поведению и у 7 человек (33,33%), склонных к отклоняющемуся поведению. Рассматривая средний уровень коммуникативной толерантности видно, что он проявляется у 7 испытуемых (36,8%), не склонных к отклоняющемуся поведению и у 10 испытуемых (47,6%), склонных к отклоняющемуся поведению. Низкий уровень – выявлен у 4 человек (19,1%), склонных к отклоняющемуся поведению (см. рисунок 1).

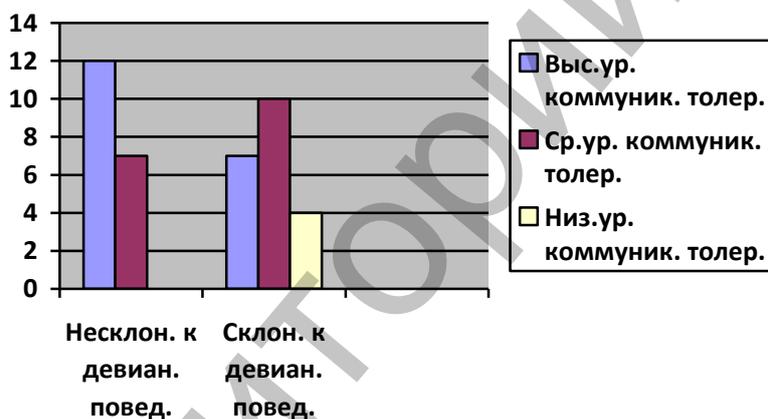


Рисунок 1 – Уровень коммуникативной толерантности у лиц юношеского возраста, склонных и не склонных к отклоняющемуся поведению

Результаты применения U-критерия Манна-Уитни свидетельствовали о наличии различий в выраженности коммуникативной толерантности ( $U=92,5$ ;  $p=0,004$ ) у юношей, склонных и не склонных к отклоняющемуся поведению. Показатель коммуникативной толерантности выше у группы юношей, не склонных к отклоняющемуся поведению.

При использовании метода ранговой корреляции Спирмена были выявлены обратная умеренная взаимосвязь между параметрами «Аддиктивное поведение» и «Коммуникативная толерантность» ( $R_s=-0,40$ ;  $p<0,05$ ), и обратная умеренная взаимосвязь между параметрами «Деликвентное поведение» и «Коммуникативная толерантность» ( $R_s=-0,43$ ;  $p<0,05$ ). Иными словами, чем явнее выражена у юношей коммуникативная толерантность, тем ниже склонность к отклоняющемуся поведению, т.е. чем терпимее в общении и во взаимодействии с окружающими лица юношеского возраста, тем реже в их поведении проявляются агрессия и нега-

тивизм по отношению к другим, стремление нарушать социально приемлемые нормы и бросать вызов социально одобряемому поведению.

### **Заключение**

Основываясь на вышеизложенных результатах исследования, мы можем утверждать, что исходя из того, что одной из главных проблем юношеского возраста становится поиск возможности полностью реализоваться, обрести себя во взаимодействии с другими людьми, то, имеющиеся в силу возрастных особенностей затруднения в общении, могут быть скорректированы за счет формирования и развития навыков коммуникативной толерантности.

### **Список цитированных источников**

1. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности / Г.Л. Бардиер. – СПб., 2005. – 120 с.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М., 1996. – 346 с.
3. Головин, С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2007. – 976 с.
4. Кон, И.С. Общение и самосознание // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. / И.С. Кон. – М., 1971. – С. 25–42.
5. Мацковский, М.С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.Л. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 194–223.
6. Недорезова, Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников. Дис. канд. психол. наук / Н.В. Недорезова. – М., 2005. – 189 с.
7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учеб. пособие. Том 8 / Ф. Райс. – СПб., 2008. – С. 516–544.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ С СИСТЕМОЙ ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ**

**Кирпиченок У.В.**

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

На сегодняшний день вопрос отклоняющегося поведения остро стоит в вооруженных силах Республики Беларусь. Склонность к отклоняющемуся поведению могут вызвать различные факторы. Один из таких факторов отношение самой личности (группы) к социальным нормам. Проблемы

отклоняющегося поведения занимались такие ученые как В.В. Ковалев, В.Н. Иванов, Е.В. Змановская, С.Л. Евенко и многие другие. Но, тем не менее, мало изучена такая проблема как взаимосвязь отклоняющегося поведения с системой личностных отношений военнослужащих срочной службы. Исследование данной проблемы имеет значение, так как выявление взаимосвязи поможет, при дальнейшей работе, снизить склонность к отклоняющемуся поведению.

В психологической науке отклоняющемуся поведению дается следующее определение. Отклоняющееся поведение – поступок, деятельность человека, социальное явление, не соответствующие установившимся в данном обществе нормам (стереотипам, образцам) поведения [1]. Так же А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский дают следующее определение: «Отклоняющееся поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В происхождении отклоняющегося поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы. Первые проявления отклоняющегося поведения иногда наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения» [2, с.11].

Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации [3]. Причина склонности к формированию отклоняющегося поведения военнослужащих детерминировано свойствами двух системных образований субъектов военно-профессионального взаимодействия:

- а) дисфункциональной личностью военнослужащего;
- б) дисфункциональностью условий военно-социальной среды.

Дисфункциональность личности военнослужащего – это интегральное психологическое качество, затрудняющее процесс взаимодействия военнослужащего с военно-социальной средой, вызванное негативной вторичной социализацией индивида, связанной с нарушением развития личностных процессов: интериоризации, адаптации, идентификации и целеполагания.

Дисфункциональность условий военно-социальной среды – это интегральная характеристика военной организации, которая заключается в нарушении функционирования организационно-групповых процессов: экспектаций, санкций, интеграции, существенно затрудняющем удовлетворение потребностей военнослужащих и достижение общественно значимых целей [4].

Современный отечественный исследователь Ю.А. Клейберг на примере подростковой девиантности также раскрывает девиантное поведение

через отношение личности к культурным нормам. Отклоняющееся поведение – это «специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью ценностного отношения к ним» [5].

Личностные отношения – отношения людей как носителей индивидуального культурного опыта. Такие отношения (свой или чужой, любимый или противный) определяются индивидуальными решениями или эмоциями, сложившимися взглядами, установками и привычками между людьми. Говоря про отношения с кем-то или чем-то, обычно описывают возможности и ограничения, желания и протесты, права и обязанности взаимовлияния. Личностные отношения – отношения всегда неформальные. Они неформальные не в том смысле, что это отношения вне условностей и без правил, а в том, что кроме правил и условностей, в личностных отношениях есть всегда момент личного: личных взглядов, личного отношения, личных эмоций [6].

Исходя из выше изложенного, нами была определена тема исследования «Взаимосвязь отклоняющегося поведения с системой личностных отношений военнослужащих срочной службы».

Участниками исследования выступили военнослужащие срочной службы 103 мобильной бригады, огневой поддержки. Возраст испытуемых 18 – 26 лет. Количество участников 55 человек.

Цель: выявить взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с системой личностных отношений военнослужащих срочной службы.

Предмет исследования: взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с системой личностных отношений военнослужащих срочной службы.

Гипотеза исследования: существует прямопропорциональная взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и системой личностных отношений военнослужащих срочной службы.

Методы исследования:

1) Общетеоретические (анализ современной психолого-педагогической литературы по теме исследования).

2) Методы опроса (методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», методика "Незаконченные предложения")

3) Математическая обработка данных (описательная статистика, корреляционный анализ).

При обработке данных эмпирического исследования было выявлено, по шкале склонности к преодолению норм и правил у 34% выявлена выраженность данной тенденции. У 66% выявлена склонность, следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. Результаты по шкале склонности к аддиктивному поведению выявили, что у 15% испытуемых предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. 85% испытуемых имеют не выра-

женность вышеперечисленных тенденций, либо имеют хороший социальный контроль поведенческих реакций. Результаты по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, свидетельствуют о том, что 14% испытуемых по данной шкале имеют низкую ценность собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях. У 86% испытуемых отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения. Шкала склонности к агрессии и насилию: у 45% испытуемых выявлено наличие агрессивных тенденций; у 15% испытуемых полученные результаты свидетельствуют об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций. 40% испытуемых имеют невыраженные агрессивные тенденции. Результаты по шкале волевого контроля эмоциональных реакций свидетельствуют о том, что у 17% испытуемых выявлена слабость волевого контроля эмоциональной сферы, 83% имеют не выраженность этих тенденций, что свидетельствует о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений. У 7% испытуемых по шкале склонности к делинквентному поведению выявлено наличие делинквентных тенденций и низкий уровень социального контроля, 3% имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения. 90% имеют не выраженность указанных тенденций.

Наиболее высокий процентный показатель негативное восприятия приходится на следующие сферы личностного отношения: «отношение к вышестоящим лицам» 10%, «отношение к себе» 20% испытуемых, «страхи и опасения» 16 % испытуемых, «отношения к семье» 12 %, «чувство вины» 9% испытуемых.

Нами был проведен корреляционный анализ, по результатам была обнаружена высокая статистически достоверная взаимосвязь между следующими шкалами: шкала «отношение к отцу» и «шкала склонности к делинквентному поведению» ( $r = -0,283$ ;  $p > 0,01$ ); шкала «отношение к себе» и шкала «установка на социальную желательность» ( $r = -0,271$ ;  $p > 0,01$ ); шкала «отношение к подчиненным» и «шкала склонности к делинквентному поведению» ( $r = -0,283$ ;  $p > 0,01$ ); шкала «отношение к будущему» и шкала «преодоление норм и правил» ( $r = -0,267$ ;  $p > 0,01$ ); шкала «отношение к вышестоящим лицам» и «шкала волевого контроля эмоциональных реакций» ( $r = -0,382$ ;  $p < 0,05$ ); шкала «отношение к семье» и «шкала волевого контроля эмоциональных реакций» ( $r = -0,463$ ;  $p < 0,05$ ). Связь носит обратно пропорциональную связь. Это свидетельствует о том, что чем выше будет положительная система личностного отношения, тем ниже будет проявляться склонность к отклоняющемуся поведению.

По шкалам «страхи и опасения» и «шкала склонности к саморазрушающему поведению» ( $r = 0,328$ ;  $p > 0,01$ ), нами было выявлена прямо-

пропорциональная взаимосвязь, это свидетельствует о том, что чем выше проявление страхов и опасения в системе личностных отношений, тем выше проявление склонности к саморазрушающему поведению как элементу отклоняющегося поведения. По остальным данным значимой статистической взаимосвязи обнаружено не было.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, нами была установлено, что наиболее высокий показатель в негативном восприятии наблюдается в сфере личностного отношения: «отношение к себе». Была выявлена прямопропорциональная взаимосвязь между склонностью к отклоняющемуся поведению и системой личностных отношений, а это значит, что чем больше будут проявляться страхи и опасения в системе личностных отношений, тем будет выше проявляться склонность к саморазрушающему поведению как элементу отклоняющегося поведения.

#### **Список цитированных источников**

1. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: “ФЕНИКС” 1998. – 512с.
2. Ковальчук, М.А Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю.Тарханова. – Владос, 2010. – 228с.
3. Евенко, С.Л. Отклоняющееся поведение военнослужащих / С.Л. Евенко. – М.: ВУ, 2008. – 211 с.
4. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков / В.Т. Кондрашенко. – Мн.: Беларусь, 1988. – 207 с.
5. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 448 с.
6. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс] / Психологос. Энциклопедия практической психологии. – Минск 2005. – Режим доступа <http://www.psychologos.ru>. – Дата доступа: 19.03.2012

## **LEK, NAGRODY I KARY W SZKOLE WSPÓŁCZESNEJ**

**K. Kruk:** studentka II roku Pedagogiki

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Kochanowskiego,  
Kielce, Polska

Opiekun naukowy: **mgr D. Kruk**

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce, Polska

„Lęk jest najczęściej występującym zaburzeniem emocjonalnego funkcjonowania człowieka. Opisywany jest jako intensywny stan emocjonalny o przykrym zabarwieniu i znacznej uporczywości, charakteryzujący się znacznym pobudzeniem wegetatywnym (adrenergicznym), zaburzeniami logicznego myślenia, w skrajnych przypadkach uczuciem umierania, ciężkiej choroby, utraty kontroli, bycia >na krawędzi<, zapadania się w otchłań itp., oraz ogólnym

wzbudzeniem psychicznym i ruchowym. Lęk wywołany jest najczęściej przez przyczynę odległą lub nieokreśloną, w odróżnieniu od strachu, który związany jest z silnym pobudzeniem wegetatywnym w odpowiedzi na realne zagrożenie. Jednakże oba stany mają wspólne podłoże i są podstawą elementarnych mechanizmów warunkujących adaptację organizmu do środowiska, poprzez przygotowanie do walki lub ucieczki<sup>[1, s. 23-24]</sup>.

Do głównych objawów lęku należą: kołatanie serca, zwiększona potliwość ciała, duszność, rozszerzenie źrenic, suchość w jamie ustnej, ucisk w żołądku, drętwienie kończyn, wzmożone napięcie mięśni, zmieniona mimika twarzy. Mogą towarzyszyć im bóle głowy, dreszcze, nudności. Oprócz tych doznań pojawiają się uporczywe myśli wyrażające obawę („zaraz zdarzy się coś strasznego”) lub przerażenie połączone z bezsilnością („jak stąd uciec?”)<sup>[2, s. 43]</sup>.

W psychopatologii wyróżnia się dwa główne rodzaje lęku. Pierwszy to wspomniany wcześniej lęk jako chwilowy, przemijający stan emocjonalny (lęk jako stan). Drugi to lęk jako utrzymująca się, trwała cecha osobowości, wyrażona gotowością do reagowania w pewnych sytuacjach stanem lęku (lęk jako cecha).

Każde dziecko od czasu do czasu boi się czegoś, co rodzicom wydaje się niegroźne: ciemności, wody, psów, wysokości, różnych dźwięków, przestępców, śmierci i to jest pewną normą. U zdrowego dziecka lęki przemijają – te, z których wyrasta po pewnym czasie zastępują nowe (wykaz lęków typowych dla danego wieku znajduje się w pierwszej książce podanej w bibliografii). Psychologowie zauważyli, że lęki nasilają się w wieku: 2 i pół roku, 6-7 oraz 10 lat.

Lęk to nie to samo, co strach. Strach jest reakcją na konkretne zagrożenie, podczas gdy lęk powstaje na skutek wyobrażenia sobie zagrożenia. Dziecko może przywoływać w wyobraźni zagrożenie, którego kiedyś już doświadczyło realnie (lęk odtwórczy) lub tworzyć własny świat lęków (lęk wytwórczy, mocno związany z żywą wyobraźnią naszej pociechy). Przyczyną lęku może być także niezaspokojenie potrzeb dziecka – fizjologicznych (głód) czy psychicznych (brak poczucia bezpieczeństwa, miłości)<sup>[3, s. 154-156]</sup>.

Dzieci zwykle gorzej niż dorośli radzą sobie ze stresami. Częściej przeżywają swe kłopoty w samotności – boją się, że zostaną wyśmiane, że nie potraktuje się ich problemów poważnie, czasem zaś mają poczucie winy, a innym razem po prostu brak im okazji, by się wyżalić. Jeśli lęki nocne powracają, dezorganizują życie dziecka, należy zastanowić się, co za tym stoi. Czasem wystarczy po prostu zapytać „czego się boisz?”, „czy jest coś o czym chciałbyś mi powiedzieć?”, „masz jakiś problem, mogę ci w czymś pomóc?”. Nawet jeśli nie uda się zidentyfikować konkretnego czynnika warto próbować uodparniać je na niekorzystne sytuacje<sup>[4, s. 132-133]</sup>.

Prawie połowa badanych dzieci (od 10 do 13 roku życia) twierdzi, że bardzo chętnie chodzi do szkoły. Prawie tyle samo deklaruje, że lubi szkołę w średnim stopniu. Tylko co 16 ucznia szkoła przeraża. Mniej ciekawa jest

szkoła dla młodzieży. Zdecydowanych sympatyków wśród młodych ludzi w wieku od 14 do 18 lat szkoła ma prawie 40 proc. Połowa młodzieży chodzi do szkoły z umiarkowaną ochotą, a co dziesiąty uczeń uczęszcza do niej niechętnie lub bardzo niechętnie. Warto w kontekście tych danych wiedzieć, że zdecydowana większość – 90 proc. dzieci i 76 proc. młodzieży – nie boi się szkoły w ogóle albo bardzo mało <sup>[5, s. 38]</sup>.

Lęk przed nauczycielami dominuje u młodzieży: przyznaje się do niego co piąty uczeń. Obawy przed szkołą i nauczycielami wyraźnie są powiązane z rodzajem szkoły. Najczęściej stres szkolny odczuwają uczniowie liceów ogólnokształcących, najrzadziej – podstawówek.

Jedna piąta dzieci i ponad jedna czwarta młodzieży twierdzi, że często są niesprawiedliwie oceniane przez nauczycieli. Poczucie to wśród dzieci wiąże się z ich wiekiem. Najrzadziej występuje u najmłodszych (10 lat), najczęściej zaś w grupie dzieci najstarszych – ponad 25 proc. 13-latków uważa, że jest niesprawiedliwie oceniana. Wśród młodzieży najsilniejsze poczucie niesprawiedliwości nauczycieli mają uczniowie liceów ogólnokształcących – tak sądzi co trzeci uczeń liceum <sup>[6, s. 11]</sup>.

Przeświadczenie o nadmiernych wymaganiach nauczycieli wobec uczniów jest częstsze u młodzieży (25 proc.) niż u dzieci (20 proc.).

W hierarchii spraw uznanych przez dzieci za najważniejsze na czołowych pozycjach znalazły się kwestie dotyczące spełnienia przez nie oczekiwań rodziców i wywiązywania się z obowiązków szkolnych. Mniej już dzieciom zależy na tym, aby być lubianym i mieć dobrych kolegów. Kolejne miejsca zajmują odnośnienie sukcesów oraz zdobycie sympatii nauczycieli.

Sprawy najważniejsze dla młodzieży są bardziej urozmaicone. Najbardziej istotne jest usatysfakcjonowanie rodziców, zapewnienie sobie przyszłości oraz dobre towarzystwo. Stosunkowo mniej ważne dla młodych ludzi jest odnośnienie sukcesów w jakiejś dziedzinie, dobre wyniki w nauce, sprawność fizyczna oraz posiadanie ładnego mieszkania lub pokoju dla siebie <sup>[7]</sup>.

Rozważania na temat lęku szkolnego należy prowadzić także w kontekście lęku jako czynnika mobilizującego lub hamującego do działania. Problem nurtującym psychologów, a przy tym niedającym się jednoznacznie rozstrzygnąć i zdefiniować jest zagadnienie wewnętrznych mechanizmów, dzięki którym człowiek gospodaruje swoją energią przy podejmowaniu i wykonywaniu czynności. Wielu z badaczy przyjmuje, że czynność ta dokonuje się za pośrednictwem mechanizmu regulacyjnego, określanego terminem *motywacja* <sup>[8, s. 59, 235-240]</sup>.

Wśród licznych teorii można wymienić te, które przypisują procesom motywacyjnym czynnik dynamizujący, bądź ukierunkowujący, albo obydwa równocześnie. Według A. Masłowa istoty ludzkie są motywowane do działania przez system podstawowych potrzeb, zdeterminowanych konstytucjonalnie i dziedzicznie. Motywem jest więc potrzeba, która dynamizuje i oddziałuje jednocześnie na kierunek zachowania <sup>[9, s. 34-43]</sup>.

Motywacja omawiana jest również w teorii dysonansu poznawczego L. Festingera. Dysonans powstaje w sytuacji wyboru alternatywnego i jest niepokojem, wzrastającym napięciem. Człowiek, a więc także dziecko, zmierzając do redukcji napięcia, redukuje dysonans, aby przejść do konsonansu, to jest stanu zgodności między elementami poznawanymi.

Ważne jest to, że dysonans może powstać wtedy, gdy przez oferowanie nagrody czy straszenie karą powstaje u danej osoby zachowanie zewnętrznie sprzeczne z jej własną opinią. Człowiek zawsze dąży – według Festingera – do uzyskania stanu zgodności przekonań, co sprawia, że dążenie to staje się motywem jego działania<sup>[10, s. 49-57]</sup>.

Motywacja do uczenia się jest jednym z ważnych wyznaczników skuteczności tego procesu, jest przy tym zindywidualizowana. Istnieje bowiem pewien poziom motywacji, który zapewnia najlepsze efekty uczenia się u danej jednostki. „Zbyt silne pragnienie osiągnięcia celu(..) może bowiem ujemnie wpływać na wyniki wskutek dezorganizacji działania”<sup>[11, s. 318]</sup>.

Motywy dodatnie są dość jednoznaczne w pobudzaniu, gdyż ich „wyołbrzymiający wpływ” odpowiada w zasadzie kierunkowi pragnienia. Inaczej jest w przypadku motywów ujemnych, wszelkich obaw i niechęci. Dziecko bojące się i nastawione wrogo wszystko postrzega jako złe lub głupie. Wówczas powstaje tendencja do usunięcia się od przedmiotu powodującego negatywne uczucia. „Dziecko – pisze J. Reykowski – które lęka się nauczyciela matematyki, wykazuje tendencje do spostrzegania go jako groźną, niesympatyczną osobę, łatwo zapamiętuje wszystkie przykrości, jakie spotkały je (lub inne dzieci) na lekcji matematyki, w jego wyobrażeniach matematyka kojarzy się ze zjawiskami strasznymi i przykrymi, jednocześnie nie wierzy w to, aby mogło kiedykolwiek dobrze nauczyć się tego przedmiotu. Jego aspiracje ograniczają się do osiągnięcia najwyżej trójki z minusem”<sup>[12, s. 60]</sup>.

Lęk (napięcie, niepokój) może ponadto wpływać na nieprawidłowe ustalenie poziomu aspiracji i to w dwojaki sposób. Z jednej strony przez pobudzenie do nadmiernej ostrożności (stąd zaniżenie poziomu aspiracji), drugiej zaś przez utrudnienie adekwatnej oceny sytuacji i swoich możliwości<sup>[13, s. 457]</sup>.

Pobudzenie procesu motywacyjnego może powodować również zmiany energii i sprawności działania. Im większe jest natężenie tego procesu, z tym większą energią jednostka podejmuje działanie, czynności wykonywane są szybciej, wzrasta odporność jednostki na zmęczenie. Jednak stwierdzono istnienie pewnych granic, do których wzrost motywacji zwiększa skuteczność działania, co zostało określone w dwóch prawach Yorkesa-Dodsona.

Według pierwszego prawa „w miarę wzrostu natężenia motywacji sprawność działania wzrasta do pewnego poziomu, po czym zaczyna spadać, a przy bardzo wysokim natężeniu motywacji sprawność działania jest niska”<sup>[14, s. 153]</sup>. W konsekwencji tego przy bardzo wysokiej motywacji sprawność działania jest niska. Pojawiają się wówczas błędy, zmniejsza się pole koncentracji, maleje zakres dostępnych skojarzeń. Zjawisko to potęguje się jeszcze

bardziej wówczas, gdy podmiot jest silnie motywowany do osiągnięcia celu, a przy tym lęka się, że nie sprosta zadaniu <sup>[15, s. 153]</sup>.

Jednak z drugiej strony sprawność działania jest także niewielka, gdy motywacja jest mało intensywna. Jak wynika z przedstawionego prawa optymalne warunki do sprawnego działania zachodzą przy średniej motywacji. J. Reykowski stwierdził, iż na ogół motywacja utrzymuje się na średnim poziomie i wzrasta jedynie w wyjątkowych okolicznościach. Nie dotyczy to motywacji płynącej z lęku przed karą lub wzbudzającej negatywne procesy emocjonalne. Lęk przed karą, obawa przed niepowodzeniem oraz sytuacja zagrożenia wpływają bardzo często na gwałtowne i nieoczekiwane podwyższenie motywacji do poziomu, w którym działanie zostaje zdezorganizowane, a niekiedy aktywność całkowicie zahamowana <sup>[16, s. 101-104]</sup>.

„Lęk jest tym rodzajem motywacji – pisze J. Reykowski – który ma dużą łatwość narastania do nadmiernych rozmiarów i w konsekwencji do dezorganizacji zachowania się ludzi. Dlatego szczególnie szkodliwy wpływ na możliwości intelektualne ucznia posiada motywacja oparta na lęku przed karą” <sup>[17, s. 77]</sup>.

Lęk, trwający długo, wpływa ponadto na późniejszą postawę człowieka dojrzałego, który zamartwia się różnymi nieszczęściami i niepowodzeniami, co powoduje zniechęcenie, obniża nastrój i prowadzi do depresji <sup>[18, s. 114]</sup>.

Dokonując analizy wpływu motywacji na sprawność działania, należy wziąć pod uwagę stopień trudności zadania, co zostało sformułowane w drugim prawie Yerkesa-Dodsona: „w rozwiązywaniu zadania łatwego największą sprawność osiąga się przy wysokim poziomie motywacji, a w rozwiązywaniu zadań trudnych – przy niskim poziomie motywacji” <sup>[19, s. 154]</sup>. Przy prostych więc zadaniach nawet najwyższy poziom motywacji nie modyfikuje działań, jednak przy trudnych już tak, dlatego nie mogą być wykonywane poprawnie przy takim natężeniu. „Nawet silne podniecenie i niepokój nie przeszkodzi w sprawnym rąbaniu drzewa – stwierdził J. Reykowski – natomiast już niewielkie pobudzenie może zaszkodzić przy pilotowaniu samolotu” <sup>[20, s. 104]</sup>.

Badania pokazują również, że pod wpływem oceny negatywnej u dzieci nieodpornych psychicznie (pesymistów) podzielność uwagi pogarsza się, a u „silnych” polepsza się. A zatem stan napięcia u „silnych” i u „słabych” działa wprost przeciwnym kierunku. U „silnych” aktywizuje działalność uwagi, a u „słabych” tłumi ją. Osoby „słabsze” są zatem bardziej wrażliwe na ocenę negatywną niż „silne”. Odwrotna sytuacja następuje w przypadku oceny pozytywnej, gdyż podzielność uwagi zwiększyła się bardziej u jednostek „słabych” (82%) niż u „silnych” (35%).

Kolejnym wnioskiem jest stwierdzenie, że pod wpływem oceny pozytywnej zmienia się czas reakcji, jest on większy u „słabszych” niż u „silnych”. Różnice psychologiczne między „silnymi” i „słabymi” polegają ponadto na tym, że u pierwszych wpływ tak oceny dodatniej, jak i ujemnej na podzielność uwagi jest znacznie bardziej trwały niż u „słabych”. Wpływ ten wzmacnia się jeszcze

pod wpływem trwania eksperymentu u jednostek „silnych”, podczas gdy u „słabszych” zmniejsza się.

Następny wniosek z badań eksperymentalnych pozwala stwierdzić, że dodatni wpływ zainteresowań na koncentrację uwagi okazuje się większy u „silnych” niż u „słabych”. Odwrotnie natomiast wygląda sprawa z dodatnim wpływem oceny pozytywnej na podzielność uwagi. U „słabych” jest on większy niż u „silnych” [21, s. 127-130].

Do kategorii wzmocnień, które odgrywają bardzo ważną rolę w procesie uczenia się należą zatem nagrody i kary, tj. wzmocnienia negatywne i pozytywne. Kara pojmowana jest w psychologii jako jeden z przykrych rezultatów uczniowskiego postępowania, gdyż przeważnie kojarzy się z pojęciem strachu, bólu, wstydu, upokorzenia lub krzywdy, jaką dziecko może otrzymać.

Nagroda zaś – udzielona w sposób rozsądny i z umiarem – wywołuje u dziecka radość, zachwyty lub uczucie powodzenia. Kara spełnia funkcję zmuszania dzieci do uczenia się lub zapobiegania powtórzeniu się czynów niepożądanych. W przeciwieństwie – nagroda jest czynnikiem pozytywnym, albowiem wiąże się z miłym dla ucznia przeżyciem. Aktywizuje do kontynuowania czynności już rozpoczętych [22, s. 96-104].

Analizując problem kar i nagród w grupie sześciolatków należy zauważyć, że największą wartość tak w wychowaniu, jak i uczeniu się mają oddziaływania pozytywne, takie jak na przykład: zachęta, uznanie, pochwała, nagroda. Wszelkie formy nagradzania bardzo silnie oddziałują na uczucia dziecka i stanowią bodziec kierujący jego postępowaniem [23, s. 96-104]. Groźenie karą lub jej częste stosowanie prowadzi wprost do zahamowania niepożądanych reakcji jednostki, ale dopóki nie ukształtuje się pozytywnej reakcji, to istnieje prawdopodobieństwo powrotu niepożądanych zachowań [24, s. 360-361].

Można zatem stwierdzić, iż kara, która wywołuje lęk wpływa hamująco na działanie, szczególnie w przypadku dzieci biernych.

Wymierzanie kary powinno zostać poprzedzone dokładną diagnozą i analizą pedagogiczną, a ponadto powinna dla swej skuteczności spełniać kryteria:

- dostosowania kary do czynu i związania jej z nim;
- sprawiedliwości (proporcjonalności do winy);
- konsekwencji i jednomyślności rodziców w karaniu;
- stopniowania kar w zależności od doniosłości przewinienia;
- uwzględnienia indywidualności, wieku dziecka i motywów postępowania;
- umiarkowania w stosowaniu kar;
- różnorodnego repertuaru kar [25, s. 329].

Kara spełnia swoje funkcje, gdy między karaniem a karzącym istnieje więź uczuciowa, porozumienie i przekonanie o wzajemnej sympatii, życzliwości i zrozumieniu, a także obopólna akceptacja norm. Kara nie może być aktem zemsty, czy gniewu, niepożądane jest stosowanie kar, które mają na celu

ośmieszenie i poniżenie dziecka w oczach rówieśników czy rodzeństwa. Ważną sprawą w karaniu (upomnienie, nagana, czasowa izolacja, uświadomienie popełnionego złego czynu) jest atmosfera spokoju, równowagi i opanowania w czasie wymierzania kary<sup>[26, s. 20-49]</sup>.

Podsumowując można stwierdzić, iż zarówno w dydaktyce, jak i w wychowaniu kara nie odnosi takich samych skutków, jak nagroda. Nagroda motywuje do nauki, wykonywania oczekiwanych przez dorosłych działań, kara natomiast – jeśli to czyni – to tylko na krótką metę. Nagroda zaś pełni przede wszystkim funkcję utrwalającą. Współcześni psychologowie i pedagodzy postulują, aby karę zastępować nagradzaniem<sup>[27, s. 64-92, 77-93]</sup>.

### **Badania dotyczące lęku w szkołach w Kielcach i w powiecie kieleckim**

W badaniach postawiony został problem – pytanie: jakie jest wśród badanych dzieci poczucie bezpieczeństwa w szkole? W tabeli zestawione zostały dane dotyczące występowania lęku szkolnego.

Tabela 1. Lęk szkolny

Czy boisz się czegoś w szkole?	Kielce		Powiat kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	80	57,1	260	65,0	340	63,0
Nie	60	42,9	140	35,0	200	37,0
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Okazuje się, iż 63% ankietowanych stwierdziło, że w szkole czegoś się boi. Jest to więc bardzo duży odsetek. Nieco większy w szkołach powiatu kieleckiego (65%), mniejszy zaś w szkołach w Kielcach (57,1%).

Badania prowadzone na grupie dzieci w mieście przez M. Jalnik, a dotyczące lęku szkolnego, pozwalają stwierdzić, że prawie połowa badanych dzieci (od 10 do 13 roku życia) twierdzi, że bardzo chętnie chodzi do szkoły. Prawie tyle samo deklaruje, że lubi szkołę w średnim stopniu. Tylko co 16 ucznia szkoła przeraża. Warto w kontekście tych danych wiedzieć, że zdecydowana większość 90% dzieci i 76% młodzieży nie boi się szkoły w ogóle albo bardzo mało<sup>[28, s. 38]</sup>.

Lęk przed nauczycielami dominuje u młodzieży: przyznaje się do niego co piąty uczeń. Obawy przed szkołą i nauczycielami wyraźnie są powiązane z rodzajem szkoły. Najczęściej stres szkolny odczuwają uczniowie liceów ogólnokształcących, najrzadziej – podstawówek.

Jedna piąta dzieci i ponad jedna czwarta młodzieży twierdzi, że często są niesprawiedliwie oceniane przez nauczycieli. Poczucie to wśród dzieci wiąże się z ich wiekiem. Najrzadziej występuje u najmłodszych (10 lat), najczęściej zaś w grupie dzieci najstarszych – ponad 25% 13-latków uważa, że jest niesprawiedliwie oceniana. Wśród młodzieży najsilniejsze poczucie niesprawiedliwości nauczycieli mają uczniowie liceów ogólnokształcących – tak sędzi co trzeci uczeń liceum. Przeświadczenie o nadmiernych wymaganiach

nauczycieli wobec uczniów jest częstsze u młodzieży (25%) niż u dzieci (20%)  
[29, s. 11]

Tabela 2. Przyczyny lęku szkolnego

Czego boisz się w szkole?	Kielce		Powiat kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Nauczyciela	0	0	40	15,4	40	11,8
Złych ocen	50	62,5	110	42,3	160	47,1
Klasówek	40	50,0	150	57,7	190	55,9
Agresywnych kolegów	30	37,5	80	30,8	110	32,4
Wyśmiania	50	62,5	110	42,3	160	47,1
<b>Ogółem</b>	80	-	260	-	340	-

Procenty nie sumują się do 100, gdyż respondenci mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.

Badani uczniowie najbardziej boją się klasówek – ogółem 55,7%, w tym 50% w szkołach w Kielcach i 57,7% w szkołach wiejskich. Na równi, bo po 47,1% dzieci na drugim miejscu boi się złych ocen i bycia wyśmianym przez kolegów. Okazuje się, iż 62,5% uczniów ze szkół w mieście i 42,3% uczniów ze szkół na wsi boi się złych ocen i wyśmiania. Jest to znaczny odsetek, świadczący o tym, że źródła lęku szkolnego są bardzo wyraźne i mocne. Nieco mniej dzieci boi się w szkole agresywnych kolegów – ogółem 32,4%. Dzieci z Kielc nieco bardziej obawiają się agresji ze strony kolegów – 37%, niż dzieci z powiatu kieleckiego – 30,8%.

Sytuacje stresujące w szkole to także odpytywanie przez nauczyciela oraz wypowiedzanie się na forum grupy. Dane dotyczące tego zagadnienia znajdują się w tabeli 3.

Tabela 3. Lęk przed sprawdzaniem wiadomości

Czy boisz się pytań nauczyciela sprawdzających twoje wiadomości?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	60	42,9	180	45,0	240	44,4
Nie	80	57,1	220	55,0	300	55,6
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Okazuje się, iż prawie połowa badanych dzieci lęka się pytań nauczyciela sprawdzających wiadomości – 44,4%, w tym 42,9% w szkołach w Kielcach i 45% w szkołach wiejskich.

W tabeli zebrane zostały dane odnoszące się do lęku dziecka przed wyśmianiem go przez inne dzieci.

Tabela 4. Lęk przed wyśmianiem ze strony kolegów

Czy obawiasz się śmiechu kolegów, gdy czytasz coś na lekcji?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	70	50,0	190	47,5	260	48,1
Nie	70	50,0	210	52,5	280	51,9
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Okazuje się, iż prawie połowa ankietowanych dzieci ogółem (48,1%) boi się śmiechu kolegów, gdy czyta coś na lekcji. W szkołach w Kielcach jest to 50% uczniów, a w szkołach w powiecie kieleckim – 47,5%.

Można zatem stwierdzić, że dość wysoki odsetek dzieci lęka się pytania i czytania na lekcji, co świadczy o słabym poczuciu bezpieczeństwa podczas zajęć edukacyjnych. Przyczyny tego lęku są zewnętrzne wobec dziecka, uzależnione w dużej mierze od nauczyciela. Nieco inaczej jest w przypadku, gdy dziecko odczuwa przykrość z powodu zazdrości. Lęk szkolny bowiem rodzi się także pod wpływem tego negatywnego uczucia, ponieważ inne dziecko coś szybciej zrozumiało, lepiej potrafi odpowiadać, otrzymuje pochwały i lepsze oceny. Dane dotyczące tego problemu znajdują się w tabeli 5.

Tabela 5. Lęk przed tym, że inni rozumieją coś lepiej

Czy odczuwasz przykrość, gdy inni rozumieją coś lepiej od ciebie?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	40	28,6	110	27,5	150	27,8
Nie	100	71,4	290	72,5	390	52,2
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Dzieci odczuwają negatywne uczucia wtedy, gdy dochodzi między nimi do konfrontacji, gdy mogą porównać efekty swojej pracy z wynikami innych.

Pod wpływem subiektywnej oceny własnej, dzieci mogą oceniać swoją pracę lepiej lub gorzej, wszystko zależy od statusu dziecka w klasie. Jeśli to jest uczeń nie mający na ogół kłopotów, a więc uczeń dowartościowany, często chwalony, wówczas jego samoocena będzie dość wysoka. Nie powinien on raczej odczuwać negatywnych uczuć pod wpływem porównania z pracą innych dzieci.

Z badań wynika, że przykrość w takich sytuacjach odczuwa ogółem 27,8% badanych dzieci, w tym 28,6% uczniów ze szkół w mieście i 27,5% uczniów ze szkół na wsi. Stresujące dla uczniów jest także porównywanie się pod względem ocen.

Tabela 6. Porównywanie się dzieci między sobą pod względem ocen

Czy starasz się dorównać w ocenach jakiejś osobie w twojej klasie?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	30	21,4	80	20,0	110	20,4
Nie	110	78,6	320	80,0	430	79,6
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Ogółem 20,4% ankietowanych dzieci stwierdziło, że stara się dorównywać pod względem ocen innym osobom w klasie. Chodzi tu więc o osoby, które porównują się z uczniami otrzymującymi lepsze oceny i staranie się uzyskania porównywalnych. Można zauważyć, iż odsetek dzieci, które stresują się z tej przyczyny nie jest duży. Znacznie więcej dzieci martwi się przed klasówką, jaką otrzyma ocenę. Dane dotyczące tego zagadnienia zebrane zostały w tabeli 7.

Tabela 7. Lęk o ocenę przed klasówką

Czy przed klasówką martwisz się, na jaką ocenę napiszesz?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	90	64,3	260	65,0	350	64,8
Nie	50	35,7	140	35,0	190	35,2
<b>Ogółem</b>	140	100	400	100	540	100

Zmartwienie o ocenę przed klasówką przejawia 64,8% badanych dzieci ogółem, w tym 64,3% w szkołach w Kielcach i 65% w szkołach w powiecie kieleckim. Okazuje się więc, że dzieciom zależy na otrzymywaniu dobrych ocen, co staje się przyczyną ich lęku i stresu przed pracą klasową. Należy zauważyć, iż w nauczaniu początkowym systematyczna kontrola osiągnięć szkolnych uczniów odbywa się jednak głównie w drodze obserwacji ich udziału w lekcji, ich wytworów (np. wypowiedzi, prac pisemnych, ilustracji i inne) i zachowań wyrażających stosunek emocjonalny do treści i sytuacji, wobec kolegów, nauczyciela, samych siebie <sup>[30, s. 165]</sup>.

Motywacja do uczenia się jest jednym z ważnych wyznaczników skuteczności tego procesu, jest przy tym zindywidualizowana. Istnieje bowiem pewien poziom motywacji, który zapewnia najlepsze efekty uczenia się u danej jednostki. „Zbyt silne pragnienie osiągnięcia celu(..) może bowiem ujemnie wpływać na wyniki wskutek dezorganizacji działania”

Motywy dodatnie są dość jednoznaczne w pobudzaniu, gdyż ich „wyołbrzymiający wpływ” odpowiada w zasadzie kierunkowi pragnienia. Inaczej jest w przypadku motywów ujemnych, wszelkich obaw i niechęci. Dziecko bojące się i nastawione wrogo wszystko postrzega jako złe lub głupie.

Wówczas powstaje tendencja do usunięcia się od przedmiotu powodującego negatywne uczucia. „Dziecko – pisze J. Reykowski – które lęka się nauczyciela matematyki, wykazuje tendencje do spostrzegania go jako groźną, niesympatyczną osobę, łatwo zapamiętuje wszystkie przykrości, jakie spotkały je (lub inne dzieci) na lekcji matematyki, w jego wyobrażeniach matematyka kojarzy się ze zjawiskami strasznymi i przykrymi, jednocześnie nie wierzy w to, aby mogło kiedykolwiek dobrze nauczyć się tego przedmiotu. Jego aspiracje ograniczają się do osiągnięcia najwyżej trójki z minusem” [31, s. 318].

Lęk (napięcie, niepokój) może ponadto wpływać na nieprawidłowe ustalenie poziomu aspiracji i to w dwojaki sposób. Z jednej strony przez pobudzenie do nadmiernej ostrożności (stąd zniżenie poziomu aspiracji), z drugiej zaś przez utrudnienie adekwatnej oceny sytuacji i swoich możliwości [32, s. 457]. Stąd też może się brać złe samopoczucie w szkole.

Tabela 8. Samopoczucie dzieci w szkole

Jak się czujesz w szkole?	Kielce		Powiat Kielecki		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
Niepewnie, bo może mi się przytrafić coś złego	30	21,4	100	25,0	130	24,1
Bezpiecznie, bo wiem, że nic złego mnie tu nie spotka	100	71,4	250	62,5	350	64,8
Obojętnie, jak w innych miejscach	10	7,2	40	10,0	50	9,2
Osamotniony	0	0	10	2,5	10	1,9
<b>Ogółem</b>	14	100	40	100	540	100

Okazuje się, iż 64,8% badanych dzieci czuje się w szkole bezpiecznie, ponieważ mają poczucie, że nic złego ich nie spotka. Bezpiecznie czuje się 71,4% uczniów w szkołach w Kielcach i 62,5% uczniów w szkołach w powiecie kieleckim. Jednak co czwarte dziecko czuje się w szkole niepewnie – ogółem 24,1% respondentów stwierdziło, iż czuje się niepewnie, ponieważ może im się przytrafić coś złego.

### Literatura

1. Klichowski L., *Lęk, strach, panika – przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994, s. 23-24.
2. Bach-Oleksik T., *Lęk w szkole*, „Edukacja” 1986, nr 3, s. 43.
3. Ilg F. L., Bates L., *Rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1995, s. 154-156.
4. Shaw M. A., *Dziecięce lęki*, Poznań 1999, s. 132-133.
5. Jahnik M., *Lęk szkolny*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6, s. 38.

6. Bach-Oleksik T., *Lęk w szkole*, „Edukacja” 1986, nr 3, s. 11.
7. Biernacka-Karolczak B., *Lęk szkolny*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 3.
8. Reykowski J., *Procesy emocjonalne*, (w:) *Psychologia ogólna*, pod red. Tomaszewskiego T., Warszawa 1992, t. 2, s. 59; Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, s. 235-240.
9. Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, s. 34-43.
10. Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, s. 49-57.
11. Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Podstawy psychologii...*, s. 318.
12. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii...*, s. 60.
13. Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1974, s. 457.
14. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1976, s. 153.
15. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1976, s. 153.
16. Reykowski J., *Procesy emocjonalne...*, s. 101-104.
17. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii...*, s. 77.
18. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii...*, Tamże, s. 114.
19. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Psychologia...*, s. 154.
20. Reykowski J., *Procesy emocjonalne...*, s. 104.
21. Mierlin W. S., *Różnice typologiczne we wpływie negatywnej i pozytywnej oceny działalności na podzielność uwagi*, (w:) *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, oprac. J. Strelau, Warszawa 1971, s. 127-130.
22. Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1974, s. 96-104.
23. Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1974, s. 96-104.
24. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., dz. cyt., s.360-361.
25. Grochocińska M., *Kultura...*, s. 329.
26. Maciaszek I., *Rodzina...*, s. 20-49.
27. Gordon T., *Wychowanie...*, s. 64-92; Faber A., Mazlish E., *Jak mówić...*, s. 77-93.
28. Jalnik M., *Lęk szkolny*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6, s. 38.
29. Bach-Oleksik T., *Lęk w szkole*, „Edukacja” 1986, nr 3, s. 11.
30. *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, (red.) Lelonek M. i Wróbel T., Warszawa 1990, s. 165.
31. Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, s. 318.
32. Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1974, s. 457.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**Лимановская А.А.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Поташева Ю.Л.**

Как известно, основным видом деятельности взрослого человека является профессиональная деятельность, которая занимает большую часть жизни. Формирование человеческой личности в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием.

В последние десятилетия особое внимание уделяется изучению профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Специфика их деятельности заключается в том, что реализация служебных задач нередко происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, сопряжена с повышенной ответственностью сотрудников за принятые ими решения, необходимостью общаться с различным контингентом граждан, воздействием психических и физических перегрузок, требует от сотрудников решительных действий, способности пойти на риск [1, с. 120].

Поскольку любая деятельность – решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения, следовательно, возникает вопрос о высоком личностно-профессиональном потенциале сотрудника правоохранительных органов, его компетентности. В связи с этим обстоятельством чрезвычайно важным представляется изучение устойчивых индивидуально-типологических характеристик личности, имеющих прогностическое значение в отношении профессиональной деятельности и представляющих собой те опорные данные, с учетом которых возможно предсказание дальнейшего развития состояния личности и пути его коррекции.

Одной из таких характеристик личности является акцентуация характера, под которой понимают чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайний вариант психической нормы, граничащий с психопатией [2, с. 137].

Исследование личностей с чертами акцентуации позволяет:

– Получить ценные данные для прогнозирования успешности специалиста в профессиональной деятельности.

– Выделить группы повышенного риска с нежелательным уровнем акцентуаций, характеризующиеся высокой вероятностью возникновения адаптационных нарушений в профессиональной сфере, которые способствуют развитию или усилению интрапсихического конфликта, фрустрационной и эмоциональной напряженности, психического стресса [5, с. 8].

Тема проявления акцентуаций, связанных с особым характером про-

фессиональной деятельности, носящей стрессогенный характер, теоретически недостаточно разработана и имеет большое практическое значение.

С целью профессионального отбора кадров на службу в правоохранительные органы целесообразным видится проведение изучения взаимосвязи акцентуаций характера и профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел. В исследовании приняло участие 30 сотрудников Управления Департамента Охраны МВД РБ г. Витебска – мужчины в возрасте 28–42 лет.

Для диагностического обследования использовались методика «Оценка удовлетворенности работой» (разработана В.А. Разоной) [3, с. 473] и методика «Характерологический опросник (опросник К. Леонгарда)» [4, с. 300].

Эффективная профессиональная деятельность во многом зависит от удовлетворенности трудом. Это возможно, если он работает в благоприятных условиях: у него хорошо организовано рабочее место и трудовой процесс, сложились хорошие отношения с руководством и коллегами, достаточно материальное вознаграждение (уровень заработной платы), есть перспективы профессионального роста.

В ходе исследования степени удовлетворенности профессиональной деятельностью сотрудников Управления Департамента охраны МВД РБ г. Витебска (методика «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Разоной) были получены следующие результаты: 60% сотрудников вполне удовлетворены профессиональной деятельностью, 40% – удовлетворены профессиональной деятельностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты удовлетворены содержанием деятельности, взаимоотношениями с руководителями и коллегами, возможностью профессионального роста, микроклиматическими условиями труда и другими факторами.

Для изучения акцентуаций характера у сотрудников Управления Департамента охраны МВД РБ г. Витебска была использована методика «Опросник К. Леонгарда», с помощью которой можно определить наиболее выраженные акцентуации, способствующие в той или иной степени профессиональной успешности сотрудников. Полученные данные отображены в таблице.

Таблица 1 – Акцентуации, способствующие профессиональной успешности сотрудников

№ п/п	Тип акцентуации характера	Количество сотрудников, у которых выражена акцентуация характера (в %)	Количество сотрудников, у которых наблюдается тенденция к акцентуации характера (в %)
1	Гипертимный тип	17%	40%
2	Застревающий тип	-	-
3	Эмотивный тип	10%	20%
4	Педантичный тип	3%	3%

5	Тревожно-мнительный тип	-	-
6	Циклоидный тип	-	-
7	Демонстративный тип	7%	10%
8	Возбудимый тип	-	-
9	Дистимический тип	3%	3%
10	Экзальтированный тип	-	10%
Акцентуация характера не выражена		30%	

Из таблицы видно, что наиболее часто встречающимися акцентуациями характера среди сотрудников правоохранительных органов являются гипертимный, эмотивный, педантичный, демонстративный и дистимический типы.

Так, для личности с *гипертимным типом акцентуации* характерна чрезвычайно развитая контактность, словоохотливость, энергичность, жажда деятельности, инициативность, предприимчивость. Изредка бывает инициатором конфликтов, в которых выступает активной стороной. Может ловко изворачиваться при трудностях, отличается высокой работоспособностью в напряженной обстановке. Конфликтные ситуации могут возникнуть в случаях, требующих спокойного анализа, взвешенных оценок, неторопливости, вынужденного одиночества, однообразия, монотонности.

Для гипертимной личности подойдет деятельность, связанная с общением, множественными и поверхностными контактами, требующая оперативного решения, без глубокой проработки.

Личность, у которой выражен *эмотивный тип акцентуации характера*, предпочитает узкий круг друзей и близких, которых "понимает с полуслова", редко вступает в конфликты (пассивная роль), обиды не выплескивает наружу, на службе исполнительна, в семье поддерживает хорошие отношения. Характерными особенностями являются альтруизм, сочувствие, сострадание, радость за чужие удачи, чувство долга, исполнительность, дисциплинированность. Конфликтные ситуации могут возникнуть в случаях болезни близких, пребывания в окружении грубых людей.

Личность с выраженным эмотивным типом акцентуации характера может занимать руководящие должности в ранге заместителя, заниматься любой производственной деятельностью.

Сущность *педантичного типа акцентуации характера* заключается в добросовестности, аккуратности, серьезности, надежности в делах и чувствах, дисциплинированности. В работе наблюдается тенденция к основательности, четкости и законченности, часто может работать сверхурочно, особо себя может проявить, когда в работе необходима точность и тщательность.

Слабые стороны педантичного типа – болезненная реакция на "недооценку" заслуг, склонность к навязчивым мыслям, ипохондрии. Конфликты могут возникнуть в ситуациях, требующих нестандартного подхода, быстрого реагирования, оперативного принятия решений.

Личности, у которой выражен данный тип, подойдет работа, не связанная с большой ответственностью, особенно по руководству людьми. Предпочтение отдается "бумажным" видам деятельности.

Личность с выраженным *демонстративным типом акцентуации характера* легко устанавливает контакты, стремится к лидерству в коллективе, в процессе общения жаждет внимания и похвалы, обладает высокой приспособляемостью к людям.

Обходительность, настойчивость, упорство и направленность в достижении цели, выдержка и самообладание, мужество, смелость и решительность – основные особенности демонстративной личности. Эгоизм, тщеславие, карьеризм, необузданность поступков, лживость самовосхваления, хвастовство являются отличительными признаками данной акцентуации характера.

Личности, у которой выражен демонстративный тип акцентуации характера подойдет организаторская или руководящая деятельность, где необходимо общение. Главным недостатком человека с данным типом акцентуации характера является потребность в смене места работы, впечатлений, круга общения.

Серьезность, высокая нравственность, добросовестность, справедливость, честность, исполнительность, развитое чувство долга и ответственности – характерные особенности *дистимической личности*.

Однако проявляются и отталкивающие черты – это пассивность в действиях, замедленность мышления, неповоротливость, "отрыв от коллектива", неприемлимость ситуации, требующей активных действий и незамедлительных решений, нежелание изменять свой образ жизни и поведение. Конфликты могут возникнуть в ситуациях, требующих быстрой ориентации и смены способов деятельности, быстрого принятия решений.

Дистимической личности близка деятельность, не требующая широкого круга общения, не имеет склонности к смене мест работы, жительства, повседневных впечатлений [4, с. 300].

Следует отметить, что каждый тип акцентуации характера имеет свои особенности, то есть имеет положительные и отрицательные черты. Существуют определенные ситуации, в которых может возникнуть конфликт, а также ситуации, в которых человек может раскрыться – и проявить себя как хороший специалист.

С помощью корреляционного анализа (коэффициент Пирсона) было установлено, что между степенью удовлетворенности профессиональной деятельностью (как показатель профессиональной успешности) и акцентуациями характера существует прямая связь  $r=0,633$  при  $p=0,002$ . То есть профессиональная успешность во многом зависит от проявления акцентуаций характера. Следовательно, гипотеза о том, что существует взаимосвязь между степенью удовлетворенности работой, как показателем профессиональной успешности и акцентуациями характера подтверждена.

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), позволяет выделить группы повышенного риска, выявить какой вид профессиональной деятельности может иметь высокую вероятность возникновения адаптационных нарушений в профессиональной сфере.

#### **Список цитированных источников**

1. Борисова, С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты / С.Е. Борисова. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
2. Бурлачук, Л.Ф., Духневич, В.Н. Акцентуации личности: что диагностируем? / Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Духневич // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – с. 136–143.
3. Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – с. 473–474.
4. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – СПб.: Питер, 1998. – 410 с.
5. Фатина, С.Г. Психологические особенности формирования акцентуированных черт личности у сотрудников таможенной службы / С.Г. Фатина. – СПб.: Питер, 2001. – 28 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

**Мазур А.В.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Поташева Ю.Л.**

Вопрос о профессиональной самореализации личности мужчин и женщин является на сегодняшний день довольно актуальным, но широко не изученным. Впервые термин “самореализация” ввел Курт Гольдштейн. Многие исследователи, изучавшие проблемы женщин и мужчин отмечали, что традиционные гендерные роли затрудняют самореализацию именно женщин, ограничивая ее возможности “внесемейной” самореализации [1, с. 29].

И.А. Акиндинова в своем исследовании, изучает взаимосвязь уровня самоактуализации женщины с профессиональной организацией ее деятельности. Исследования К. Кастл, так же посвящены выдающимся женщинам, которые находили способы как самореализоваться. Но в большин-

стве исследований обращается внимание на то, что женщине обычно сложнее подняться по карьерной лестнице, профессионально реализовать себя, чем мужчине [2, с.167].

А. Маслоу так же занимался изучением этого вопроса. Самоактуализацией он называл стремления к знанию, тенденции к росту и достижениям, он отнес к высшей иерархии, достижение которой возможно только при удовлетворении более низких потребностей. А. Маслоу, подобно многим своим современникам, признавал общность процесса психологического развития для обоих полов, характеризуя высоты человеческого развития в терминах индивидуации и достижения. Это допущение использовалось как для поощрения, так и для ограничения развития психологии женщин [1, с. 29].

Процесс самоактуализации представляет собой единство профессионального и личностного роста.

Профессиональная сфера обладает разной значимостью в жизни женщин и мужчин: для женщин мерило жизненного успеха – это в первую очередь отношения с другими людьми; одиночество рассматривается как несчастье, а профессиональные неудачи огорчают не всегда. Для мужчин же, напротив, основные достижения измеряются профессиональными успехами, а личное и семейное счастье нередко находится вне фокуса основных жизненных устремлений.

Отличия в подходе мужчин и женщин к выполняемой ими работе действительно имеют место, однако существуют и мифы, стереотипы, представляющие в ложном свете подлинные мотивы женщин и мешающие им подниматься по служебной лестнице.

На государственной службе в настоящий момент продолжает наблюдаться гендерная асимметрия, отражающая скрытую дискриминацию женщин в сфере управления. Женщины-госслужащие гораздо дольше делают карьеру, чем мужчины, им приходится больше работать, иметь больше опыта, активнее добиваться поставленных целей [3, с.13].

Таким образом, актуальным на наш взгляд является изучение проблемы профессиональной самореализации мужчин и женщин в управлении Департамента охраны МВД Республики Беларусь г.Витебска.

В настоящее время существуют факторы, негативно влияющие на профессиональную успешность и профессиональную самореализацию. К наиболее распространенному фактору относится синдром “эмоционального выгорания”.

Разработка данной проблематики представляется весьма актуальной в связи с прямым влиянием синдрома эмоционального выгорания на здоровье, психическую устойчивость и профессионализм специалистов, включённых в длительные межличностные коммуникации, а как следствие невозможность профессионально самореализоваться.

Исследование профессиональной самореализации мужчин и женщин проводилось на сотрудниках. В качестве испытуемых были 20 мужчин и 20 женщин в возрасте от 30 до 45 лет.

Для диагностики сотрудников управления департамента охраны при МВД Республики Беларусь г. Витебска использовались следующие методики: методика “Оценка удовлетворенности работой” разработанная В.А. Разоной, для выявления удовлетворенности работой, как фактора успешного профессионального роста и профессиональной самореализации [4, с.165] и “Методика диагностики уровня эмоционального выгорания” (В.В. Бойко), для выявления уровня и симптомов эмоционального выгорания испытуемых, как фактора негативно влияющего на профессиональный рост испытуемого, а также на их профессиональную самоактуализацию [5, с.486].

Результаты диагностики сотрудников управления Департамента охраны при МВД Республики Беларусь г. Витебска по методике **“Оценка удовлетворенности работой” (В.А. Разоной)** представлены на рисунке 1.

*Среди мужчин* – 6 сотрудников (30%) не вполне удовлетворены работой; 2 сотрудника (10%) вполне удовлетворены работой; 12 сотрудников (60%) удовлетворены работой; сотрудников, который были бы не удовлетворены и крайне не удовлетворены работой выявлено не было.

*Среди женщин* – 13 сотрудниц (65%) не вполне удовлетворены работой; 3 сотрудницы (15%) не удовлетворены работой; 4 сотрудницы (20%) удовлетворены работой; сотрудниц, которые были бы вполне удовлетворены и крайне не удовлетворены работой выявлено не было. Результаты представлены на рис. 1.



Рисунок 1 – Результаты по методике “Оценка удовлетворенности работой” (В.А. Разоной)

Как мы видим из рисунка, процент женщин не вполне удовлетворенных работой выше, чем процент мужчин.

По результатам диагностики уровня эмоционального выгорания было выявлено следующее: 85% мужчин и 40% женщин имеют стадию “эмоционально не выгоревшего”, 15% мужчин и 45 % женщин – “средний уро-

вень эмоционального выгорания”. 10% женщин – “высокий уровень эмоционального выгорания”, и у 5% женщин был выявлен “критический уровень эмоционального выгорания”. Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты по “Методике диагностики уровня эмоционального выгорания” (В.В.Бойко)

В ходе корреляционного анализа (коэффициент Пирсона) у женщин была выявлена прямая связь между уровнем удовлетворенностью работой и уровнем эмоционального выгорания ( $r=0.653$  при  $p=0,002$ ). У мужчин взаимосвязи между двумя этими показателями не было установлено.

Таким образом, можно утверждать о том, что для женщин-сотрудниц управления Департамента охраны МВД Республики Беларусь г. Витебска важную роль в удовлетворенности работой играет эмоциональная сторона, то есть отношения с коллегами по работе, одобрение или неодобрение со стороны начальства, эмоциональное удовлетворение от выполненной работы. У мужчин-сотрудников управления Департамента охраны МВД Республики Беларусь г. Витебска о такой тенденции утверждать нельзя.

Ответственный характер деятельности сотрудников обуславливает различные стрессогенные ситуации, которые создают предпосылки для возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, для предупреждения и устранения профессионального и эмоционального выгорания рекомендуется обеспечение следующих условий:

- ✓ Хороший климат внутри коллектива, чувство достаточной эмоциональной поддержки от коллег и администрации
- ✓ Чувство защищенности в коллективе, наличие надежной опоры среди коллег, возможность доверительно обсуждать вопросы, связанные со стрессом в работе – это позволяет снизить напряженность, тревогу, фрустрацию.
- ✓ Позитивное и ответственное отношение не только к своей профессии, но и к себе и собственной жизни.

Так же в профилактике данного синдрома у сотрудников должны

принимать участие администрация и психолог управления Департамента охраны МВД Республики Беларусь г. Витебска

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в практической работе психолога управления Департамента охраны МВД Республики Беларусь г. Витебска для разработки психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий по купированию синдрома эмоционального выгорания у сотрудников в процессе выполнения ими профессиональной деятельности.

#### **Список цитированных источников**

1. Акиндинова, И.А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И.А. Акиндинова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 36 с.
2. Брандт, Г.А. Природа женщины как проблема (концепции феминизма). ОНС / Г.А. Брандт. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 1998. – №2.– 183 с.
3. Бойков, В.Э. Государственная служба: взгляд изнутри и извне (социологический анализ) // В.Э. Бойков// Социология власти: Вестник соц. центра РАГС. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – №1. – 147с.
4. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы / В.Б. Никишина, Т.Д. Василенко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
5. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

### **РОЛЬ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

**Мекина Т.В.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Поташева Ю.Л.**

Дошкольный возраст – начальный этап формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения. Д.Б. Эльконин подчёркивает, что на протяжении дошкольного возраста ребёнок проходит огромный путь развития – от отделения себя от взрослого («Я сам») до открытия своей внутренней жизни, самосознания [1, с.91-93].

Основной психологический механизм, обеспечивающий установление и поддержание контакта между внутренним миром ребенка и сказочным миром, называется процессом идентификации ребенка с главным героем сказки, которому способствует ряд особенностей, свойственных и сказочному сюжету, и характеристикам персонажей, и устройству сказочному мира в целом.

Созвучие сказочного мира внутреннему миру ребенка может объясняться отсутствием необходимости строить причинно-следственные связи при восприятии сказки, относительной простотой и доступностью стиля и языка сказки и т.д. Также стоит отметить, что сказочные персонажи носят психологическую оценку. Так, можно получить «портрет» ценностных ориентаций ребёнка, понять, что дети предпочитают, что отвергают.

Количество концепций по проблеме роли сказок, которую она играет в развитии личности ребёнка, скромное. Так, роль сказки рассматривается в теории присутствия (Б.Д. Эльконин, Л.И. Эльконинова и др.). Согласно данной теории в процессе слушания сказки ребенок присваивает смыслы человеческой деятельности, мотивы нравственного поведения. Существует теория развития творческого воображения посредством сказочных метафор (А.В. Запорожец, К.Е. Хоменко, Е.Е. Сапогова, Т. Алиева и др.). Многие авторы видят развивающий потенциал сказки в возможности стимулировать посредством фантастического сказочного мира разделение ребенком своего внутреннего субъективного и реального объективного миров (Л.И. Эльконинова, И.В. Бачков, П.И. Яничев, М. Максимов и др.).

Таким образом, целью работы является изучение роли сказок в формировании личности ребёнка с помощью определения ценностных ориентаций детей дошкольного возраста по сказочным персонажам.

Для реализации поставленной цели была использована авторская методика «Сказочные персонажи» К.А.Ковровой [2]. Исследование проводилось в УО «Полоцкий государственный ясли-сад №13» и УО «Полоцкий государственный ясли-сад №26». Была опрошена средняя и старшая группа детей в возрасте 3-6 лет в количестве 26 человек, из которых 13 мальчиков и 13 девочек. В ходе исследования испытуемым поочередно предъявлялись картинки с изображением определённых сказочных персонажей и задавались следующие вопросы: «Знаешь ли ты этого героя?», «Какой этот сказочный персонаж?», «Каким бы из этих героев ты хотел бы быть?». Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты исследования по определению ценностных ориентаций детей дошкольного возраста по сказочным персонажам

Сказочный персонаж	Рейтинг героя	Количество детей выбравших героя	Характеристика героев	Количество детей, ассоциирующих себя с героем
Винни Пух	1	24 (92%)	Невнимательный, дружит с Пятачком, большой, любит мёд, толстый, добрый, коричневый.	3
Карлсон	2	19 (23%)	Добрый, летает, с пропеллером, толстый, смешной, с Малышом.	4
Дядя Фёдор	3	17 (65%)	Умный, заботливый, маленький, добрый, хороший, мальчик, из Простоквашино.	3

Незнайка			Непослушный, всё хочет, весёлый.	-
Мальвина	4	13 (50%)	Есть собака, красивая, с голубыми волосами.	4
Золушка	5	12 (46%)	Красивая, добрая, всё умеет.	7
Емеля	6	10 (38%)	На печке, ленивый.	-
Гарри Поттер	7	8 (31%)	Волшебник, летает, собирает колечки, кино для детей и взрослых, учится в школе, с палочкой.	2
Алиса	8	6 (23%)	-	3
Пеппи Длинный чулок	9	3 (12%)	Весёлая.	-
Мэри Поппинс	10	1 (4%)	-	-
Муми-тролль			-	-

Результаты данного исследования показали, что дети ассоциируют себя со сказочными персонажами, в которых воплощаются следующие личностные качества:

- 1) открытость, радость, восприимчивость, простодушие (Винни Пух);
- 2) поддержка друзей, шаловливость, восстановление справедливости, оптимизм (Карлсон);
- 3) забота, доброта, открытость (Дядя Фёдор);
- 4) одобряемое взрослыми поведение, воспитание других, назидательность, превосходство над другими (Мальвина);
- 5) симпатичность, кротость, трудолюбие (Золушка);
- 6) нахождение своего места в жизни и в группе, борьба со злом на доступном уровне, обретение родителей (Гарри Поттер);
- 7) освоение мира внешнего и внутреннего, мира языка и мира воображения, жалость и защита невинно обиженных (Алиса).

Таким образом, дети ориентируются на такие ценностные ориентации, как трудолюбие, забота, доброта, скромность, превосходство и т.д.

Примечательно также, что дети в возрасте трёх-четырёх лет описывали героев только по внешним признакам («коричневый», «с пропеллером», «из Простоквашино»), что может означать неспособность детей в этом возрасте чётко осознавать качества, черты характера, особенности поведения субъекта, и здесь можно предположить, что дети этого возраста ассоциировали себя с героем, учитывая только внешние его признаки. Относительно детей пяти-шести стоит отметить, что они осознают различия между внешними признаками героев и наделёнными чертами характера и способами поведения. Спрашивая у детей этого возраста: «Почему ты выбрал именно этого персонажа?» – они отвечали: «Потому что он добрый» или «Потому что он весёлый», что ещё раз подтверждает понимание детьми в возрасте пяти-шести лет разницы внешности героя и его внутренних качеств.

Таким образом, слушая сказку, у ребёнка формируются представления об особенностях общения человека друг с другом и познание собст-

венного внутреннего мира. Сказочных героев он проецирует на себя, своих родителей и сверстников, так как любая сказка рассказывает об отношениях между людьми. Сказка не утруждает ребенка серьёзными логическими размышлениями, а позволяет фантазировать. И если меняется сказочный мир, окружающий ребёнка, меняется сам ребёнок. Постепенно оценка поступков и качеств персонажей отделяется от общего отношения к ним и начинает строиться на понимании ситуации.

Итак, мы видим, что с помощью сказки у ребёнка развиваются определённые черты характера, что способствует становлению жизненных ценностей ребёнка. Так, послушная девочка хочет быть Золушкой, шаловливый мальчик стремится быть, как Карлсон, девочка, любящая настоять на своём, ассоциирует себя с Мальвиной. Поэтому возникает необходимость в тщательном и осознанном подборе сказок для детей. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет народные и авторские сказки (сказки о животных, взаимоотношениях людей с животными, бытовые сказки, волшебные сказки), которые по нашему мнению развивают, учат и формируют у детей качества их личности и определённые мотивы поведения.

Важно то, что при формировании определённых качеств и черт характера, при оценке детьми своего поведения и поступков, при развитии ценностных ориентаций дошкольников формируется их личность.

#### **Список цитированных источников**

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России. – 2004. – 512 с.

2. Коврова, К.А. Авторская методика «Сказочные персонажи» (Сказкотерапия в системе работы психологической службы: разработка методики) // Психология и школа. – 2005. – № 2. – С. 81-108.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Матовицкая В.Г.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Шкетик Е.В.**

В настоящее время специалисты различных областей знания придают большое значение вопросам семейных отношений, рассматривая следующие проблемы: отношения в браке, особенности семейного воспитания, которые способствуют выявлению и устранению проблем семейных и детско-родительских отношений. Изучение влияния детско-родительских отношений началось в прошлом веке. В настоящее время акцент делается

на изучении теоретических подходов к пониманию роли и содержанию детско-родительских отношений, которые можно представить в виде «идеальных», «правильных» моделей, которые отражают особенности взаимоотношений родителей и детей.

Модель – представление о том, как должны строиться эти отношения, свод принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы грамотно воспитать ребенка. Рассмотрим следующие модели семейного воспитания.

Психоаналитическая модель семейного воспитания показывает влияние родителей на психическое развитие ребенка, которому отводится центральное место в семье. Суть данной модели заключается в следующем: в первые годы жизни ребенка родители (и особенно мать) – это те лица, с которыми связаны самые важные ранние переживания. Именно повседневные действия родителей по уходу за ребенком, по мнению специалистов, имеют важный психологический эффект. Общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты и неудачи адаптации сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже у взрослого человека. Негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности, что составляет личностные предпосылки к затруднениям в реализации собственной родительской роли, к неприятию собственного ребенка.[1]

Американский психолог Э. Эриксон рассматривал становление личности человека на протяжении всей его жизни от рождения до смерти. Исходя первоначально из психоаналитических посылок, он пришел к заключению о более рациональной адаптации человека к социальному окружению, о необходимости для каждого индивида решать скорее психосоциальные конфликты и преодолевать жизненные трудности. В ранние годы человек испытывает существенное влияние со стороны семьи, а позже – со стороны более широкого социального окружения: соседей, одноклассников, школы и других социальных институтов, культурных и исторических условий. На первых стадиях жизненного пути ребенок находится преимущественно в зоне родительского воздействия. Основы формирования здоровой личности – базовое чувство доверия к миру – внутренняя определенность, автономность – самостоятельность, чувство расширяющихся возможностей самоконтроля, инициативность – способность «атаковать» задачу ради переживания собственной активности – двигательной и социальной – складываются в условиях грамотной родительской позиции (уверенности, надежности, поощрения самостоятельных действий) и увеличения контролируемого самим ребенком психологического пространства [1].

В зрелом возрасте выполнение родительской функции составляет одно из главнейших направлений личностного развития. Продуктивность взрослого человека, понимаемая как помощь детям в их становлении, про-

тивостоят инертности, застою, личностной деградации в зрелости. Достижения потомков, детей, внуков, учеников вносят важный вклад в чувство личностной самореализации человека в старости. Особое распространение получила точка зрения Э.Фромма на роль матери и отца в воспитании детей, на особенности материнской и отцовской любви.

В работах педагога-психоаналитика Д. В. Винникота главное внимание отводится профилактической работе с родителями, выработке у них правильных базисных установок. Речь не идет о какой-то строгой системе. Родителям предлагается больше доверять «интуитивной мудрости», быть естественными, но последовательными и предсказуемыми. Важно не игнорировать находки других родителей в сходной ситуации, делиться с кем-то своими переживаниями, что позволит взглянуть на них более реалистично, как на то, с чем встречаются многие. Винникот обсуждает такие препятствия во взаимоотношениях с детьми, как периодическое раздражение на ребенка и последующее чувство вины из-за этого. Автор останавливается на трансформации взаимоотношений с ребенком по мере его взросления. По его мнению, «развивающееся родительство» предполагает прохождение этапов от полной потери личностной независимости родителя (матери) при появлении маленького ребенка до ее восстановления в борьбе с притязаниями подростка. В результате рядом с личностью родителя формируется независимая полноценная личность ребенка.

Корни транзактного анализа, разработанного Э. Берном, уходят в психоаналитические теории личности. Автор подчеркивает, что транзактный анализ сделал многое для уточнения языка психоаналитических теорий. Он различает три состояния «я»: ребенок, взрослый и родитель – как способы восприятия действительности, анализа получаемой информации и реагирования. Все три начала в личности человека, по Берну, развиваются постепенно и во взаимодействии с окружающей социальной средой. Ребенок – это спонтанность, творчество и интуиция, все самое естественное в человеке. Взрослый – систематические наблюдения, рациональность и объективность, следование законам логики. Положение родителя по своей структуре соответствует категории суперэго в теории личности Фрейда, включает в себя приобретенные нормы поведения, привычки и ценности.

Сторонники бихевиористской модели семейного воспитания делали акцент на технику поведения и дисциплину ребенка. Среда же рассматривалась как непосредственное окружение ребенка, обстановка, складывающаяся из конкретных жизненных ситуаций, которые в свою очередь состоят из наборов различных стимулов и могут быть разложены на цепочки раздражителей. Внешние, средовые воздействия определяют содержание поведения ребенка, характер его развития. Отсюда главное – особая организация окружения ребенка. Видный представитель данной модели Уотсон подчеркивает необходимость научного подхода к воспитанию: «Человечество несомненно значительно улучшилось бы, если бы могло приостано-

вить лет на двадцать рождение детей (кроме детей, воспитываемых с экспериментальными целями) и посвятить эти годы интенсивному изучению законов развития детей, а затем на основе приобретенных знаний начать новое воспитание, более научное и более совершенными методами»[1].

А. Бандура – необихевиорист, представитель социально-когнитивного направления в изучении личности, отвечая на вопрос о механизмах социализации, особую роль отводил научению посредством наблюдения, подражания, имитации, идентификации и путем моделирования. Для него родительское поведение – преимущественно модель для извлечения некоторых общих черт, правил поведения, образец для подражания ребенка в попытках выстроить собственное поведение. Подкрепление необходимо для сохранения поведения, возникшего на основе подражания [1]. Представители бихевиористского направления полагают, что проявление родителями теплых и нежных чувств к ребенку должно быть обусловленным. Представитель гуманистической модели семейного воспитания А.Адлер считает, что человек – существо социальное, а развитие личности должно рассматриваться сквозь призму социальных отношений. В теории личности, разработанной А.Адлером, подчеркивается, что у каждого человека есть врожденное чувство общности, или социальный интерес, а также стремление к совершенству, в котором реализуется уникальность личности и творческие свойства человеческого «я». Интерес вызывают сформулированные Дрейкурсом методы воспитания: родителям следует строить свои взаимоотношения с детьми на их искренней поддержке, но нельзя при этом допускать безграничной свободы. Только в сотрудничестве с ребенком нужно определить обязанности каждого и его ответственность. Особое внимание Дрейкурс обращает на истолкование негативного поведения детей, направленного на родителей и учителей. При этом формы неправильного поведения рассматриваются как ошибочные подходы, используя которые дети стараются найти себе место внутри семьи или группы и обеспечить чувство сопричастности, безопасности и признания. Особое место отводится теории семейного воспитания, разработанной Х. Джайноттом, которая ориентирована на практическую помощь родителям, на выработку их уверенности в собственных силах [1].

В «психоаналитических» и «бихевиористских» моделях ребенок представляется скорее как объект приложения родительских усилий, как существо, которое нужно социализировать, дисциплинировать, адаптировать к жизни в обществе. «Гуманистическая» модель подразумевает прежде всего помощь родителей в индивидуальном становлении ребенка. Поэтому приветствуется стремление родителей к эмоциональной близости, пониманию, чуткости в отношениях с детьми. Воспитание рассматривается как взаимодействие, совместная, общая, взаимная деятельность по изменению обстоятельств жизни, собственной личности и как следствие личности другого человека. Становясь воспитателем, родитель должен на-

чать с себя, с изменения своего восприятия ребенка как несовершенного «наброска» человека. Только уважительное, доверительное, но возлагающее определенную меру ответственности воспитание может привести к оптимальному формированию личности ребенка [1].

Следует еще раз подчеркнуть, что семья даёт первоначальное представление ребёнку о других людях, играет важную роль в социализации ребенка. При положительной связи ребёнка и родителей происходит взаимное обогащение, способствующее налаживанию связи с миром. В проанализируемых моделях родительско-детских отношений прослеживается значимость эмоционального взаимодействия, внимания, понимания, преодоления конфликтов между родителями и ребёнком. Большое внимание уделяется сотрудничеству, соучастию, творческому гибкому подходу в отношениях, а также эмоциональной честности, атмосфере любви, поощрения, одобрения.

Все вышеперечисленные модели делают акцент на роли родителей в воспитании и становлении ребенка как личности, освещая проблематику отношений родителей и детей. Данная проблема вызывает несомненный интерес у представителей различных областей знаний, помогает разрешить конфликты, которые возникают между супругами, предлагая методы социально-психологической помощи при гармонизации отношений в семье.

#### **Список цитированных источников**

1. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования ред. Е. Г. Силаева М.: Издательский центр «Академия», 2002.

## **CZAS WOLNY WYCHOWANKÓW ZAKŁADU POPRAWCZEGO I SCHRONISKA DLA NIELETNICH W RACIBORZU W PLACÓWCE I NA PRZEPUSTKACH W ASPEKCIE BADAŃ PILOTAŻOWYCH**

**Klaudia Maślanka, Wioleta Gortatowska**

Studenckie Koło Naukowe *Resocjalizacja*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska

Opiekun naukowy: **dr Jolanta Gabzdyl**

### **Podstawowe rozróżnienia terminologiczne**

Czas wolny obecnie obok szkoły i pracy jest zagadnieniem, którym zainteresowanie okazują różni profesjonaliści, badający jego wartości poznawcze, kształcące i wychowawcze. Niewątpliwie czas wolny stwarza okazję, ale również zagrożenie zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. Jego nadmiar, nieumiejętne spożytkowanie, pośpiech, znużenie, wyczerpanie, wygodnictwo mogą doprowadzić do różnego rodzaju dewiacji. Aby temu zapobiec należy dobrze organizować oraz wykorzystywać czas wolny przez najmłodszych. Zaś

działalność wychowawcza powinna kształtować w nich określone umiejętności, nawyki, pobudzać zainteresowania [1, s. 38-39]. Trzeba pokazywać wartościowe wzorce zachowań, stwarzać miejsca do realizacji marzeń, a także kształtować umiejętność odpowiedniego gospodarowania wolnym czasem, ponieważ dzięki temu człowiek zachowuje równowagę emocjonalną, umysłową i społeczną.

W ujęciu A. Kamińskiego czas wolny „to ta część budżetu czasu, która nie jest zajęta przez pracę zarobkową normalną i dodatkową ani przez systematyczne kształcenie się uczelniane, ani przez zaspokojenie elementarnych potrzeb fizjologicznych (sen, posiłki, higiena), ani przez stałe obowiązki domowe (gotowanie, pranie, sprząatanie, opieka nad członkami rodziny niezdolnymi do samoobsługi) i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści” [2, s. 297]. Czas wolny dzieci i młodzieży jest w zasadzie kategorią inną niż ludzi dorosłych. Objęty jest on nadzorem i kontrolą otoczenia dorosłych, szkoły, instytucji młodzieżowych itp. Na wychowanie dzieci w kulturze czasu wolnego duży wpływ mają rodzice, szkoła, otoczenie społeczne, grupa rówieśnicza oraz różnorodne instytucje wychowania pośredniego [3, s. 30]. Zdaniem K. Czajkowskiego czas wolny dzieci to czas, który może być przeznaczony na jego odpoczynek, rozrywkę i zaspokojenie osobistych zainteresowań [4, s. 38].

W literaturze pedagogicznej autorzy często głoszą pogląd, iż wypoczynek, rozrywka oraz rozwój osobowości są najważniejszymi funkcjami czasu wolnego. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje W. Okoń, który czas wolny określa jako:

- odpoczynek, czyli regenerację sił fizycznych i psychicznych;
- rozrywkę, sprawiającą przyjemność;
- działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym;
- rozwój zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową [5, s. 68].

### **Metodologiczne podstawy badań pilotażowych**

Jednym z ważniejszych warunków przygotowania, przeprowadzenia i opracowania badań empirycznych jest uświadomienie sobie ich celu. Jak pisze W. Dutkiewicz [6, s. 14] badania mające charakter badań naukowych, oparte są na podstawach metodologicznych, wymagają wielu działań – poczynając od postawienia problemu poprzez przeprowadzenie badań, aż do opracowania wyników i sformułowania wniosków.

Celem przeprowadzonych przez nas badań była wstępna poznanie organizacji i spożytkowanie czasu wolnego wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w trakcie ich pobytu w placówce i na przepustkach. W toku procedury badawczej starano się odpowiedzieć na następujące zasadnicze pytania:

1. W jakich miejscach spędzają swój wolny czas wychowankowie Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w trakcie pobytu w placówce i przepustek?

2. Jakie są sposoby wykorzystania czasu wolnego przez wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w trakcie pobytu w placówce i przepustek?

3. Jak przedstawia się budżet czasu wolnego wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w trakcie pobytu w placówce i przepustek?

W badaniach pedagogicznych rzecz istotną stanowi wybór właściwych metod, technik i narzędzi, które pozwolą odpowiedzieć na postawione wcześniej problemy badawcze. Dla potrzeb naszych badań jako odpowiednią wybrałyśmy metodę sondażu diagnostycznego. Korzystając z ujęcia F. Bereźnickiego [7, s. 53], metody te pozwalają poznać określone zjawisko społeczne, ustalić jego zasięg, zakres, poziom i intensywność, ocenić, a następnie zaprojektować modyfikację. W ramach każdej metody badawczej wyróżnić można różne techniki badań. Zgodnie z definicją T. Pilcha [8, s. 85] techniki badań to czynności praktyczne, opierające się na pewnych wskazówkach, pozwalające na zweryfikowanie informacji, opinii czy faktów. W niniejszej pracy jako technikę badawczą zastosowano ankietę, która według definicji W. Zaczyńskiego [9, s. 146] jest sposobem pośredniego zdobywania informacji przez pytania, które są stawiane wybranym osobom za pośrednictwem drukowanej listy pytań, czyli dzięki kwestionariuszowi. Do urzeczywistnienia odpowiedniej techniki badawczej przeznaczone są pewne narzędzia badawcze. S. Skorny [10, s. 94] uważa je za środki pomocnicze, które wykorzystywane są do gromadzenia materiałów, przydatnych przy rozwiązywaniu podjętego problemu.

W przeprowadzonych przez nas badaniach posłużyłyśmy się kwestionariuszem ankiety, autorsko opracowanym przez członków SKN *Resocjalizacja*. Badania ankietowe przeprowadziłyśmy od lutego do marca 2012 roku na terenie Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu. W miesiącu marcu wyodrębniłyśmy, uporządkowałyśmy i przeanalizowałyśmy wyniki tychże badań ankietowych.

Badaniami objęłyśmy 30 wychowanków, w tym 19 wychowanków (63 %) z grupy zakładowej, a 11 (37 %) z grupy schroniskowej. Większość chłopców (70 %) znajdowało się w przedziale 16-18 lat, a kolejne 20% miało powyżej 19 lat. Natomiast w przedziale wiekowym 13-15 lat było 10% badanych podopiecznych. Wypełnione ankiety zwróciło 30 nieletnich (100 % ankietowanych).

### **Wyniki badań pilotażowych**

**Miejsca spędzania czasu wolnego przez wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu.** Na pytanie zwarte w ankiecie, gdzie najchętniej spędzasz swój czas wolny w czasie przepustki, aż

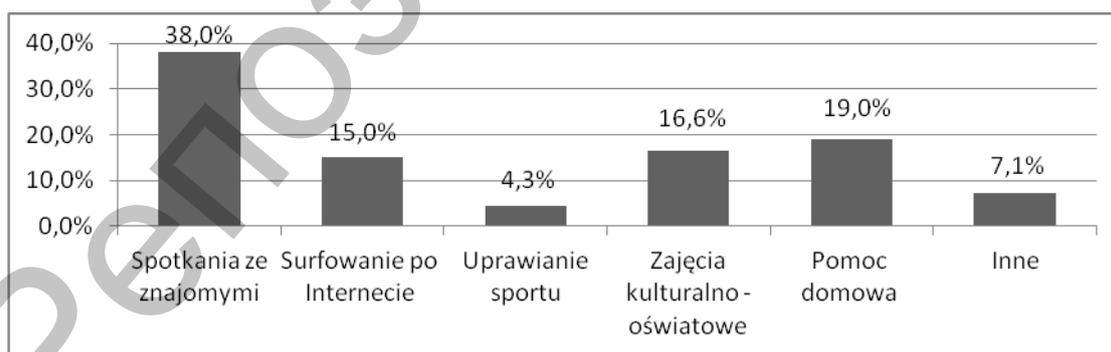
16 wychowanków (30,7 %) zaznaczyło odpowiedź „w domu”, zaś 13 wychowanków (25 %) swój wolny czas spędza na osiedlu (patrz tabela 1). Można domniemywać, że jest to beczynne spędzanie czasu wolnego, co powinno stanowić refleksje nad tym zagadnieniem. Na 30 zapytanych – 8 chłopców (15,4 %) zaznaczyło, iż w wolnych chwilach swój czas spędza na dyskotecę. 7 ankietowanych (13,5%) lubi spędzać wolny czas u kolegi lub koleżanki oraz w pubie lub barze – 5,8% (3 odpowiedzi). Natomiast 5 wychowanków zaznaczyło odpowiedź „inne”, dopisując w wyznaczone miejsce, że swój wolny czas spędzają u dziewczyny bądź rodziny. Grupa ta stanowiła 9,6 % badanych.

**Tabela 1.** Miejsca, w których najchętniej spędzają czas wolny wychowankowie Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w czasie przepustki (n=30)

Miejsca spędzania czasu wolnego	Wychowankowie ZPiSdN	
	Liczba	%
w własnym domu	16	30,7
w domu kolegi/ koleżanki	7	13,5
w pubie/ barze	3	5,8
w dyskotecę	8	15,4
na terenie osiedla mieszkaniowego	13	25
inne miejsca	5	9,6
RAZEM	52	100

**Źródło:** Opracowanie własne

**Sposoby spędzania czasu wolnego przez wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu.** Kolejne pytanie zadane wychowankom brzmiało: jak spędzają wolny czas w trakcie przepustki?



**Wykres 1.** Sposoby spędzania czasu wolnego przez wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu w czasie przepustki (n=30)

**Źródło:** Opracowanie własne

Wśród ankietowanych (patrz wykres 1) najwięcej osób swój wolny czas w trakcie przepustki spędza spotykając się z przyjaciółmi. Odpowiedź taką zaznaczyło 16 respondentów, co stanowi 38 %. Spośród 30 przebadanych – 6

wychowanków (15 %) surfuje po Internecie. Tylko 2 wychowanków (4,3 %) uprawia sport, grając w gry zespołowe lub ćwicząc na siłowni. Wśród przebadanych, 7 respondentów (16,6 %) wychodzi do kina, domu kultury, jeździ na dyskoteki, pracuje dorywczo bądź wyjeżdża. Natomiast 8 wychowanków – 19% przyznało, że pomaga w domu, wykonując prace porządkowe. Odpowiedź „inne” zaznaczyło 3 osoby, co stanowiło 7,1 %..

Działaniem, który trwale eksponują pracownicy raciborskiego zakładu jest krzewienie u wychowanków zamiłowania do turystyki. Organizowane są wyjazdy m.in. do Grossefehn, Kudowy Zdroju, Wrocławia, Trójmiasta, Tarnowskich Gór. Jedną z możliwości, jakie w raciborskiej placówce oferuje się wychowankom jest udział w tygodniowym rejsie jachtowym po Mazurach. Innym zaś rodzajem aktywnego wypoczynku są wycieczki rowerowe, np. do Morawskich Wrot.

**Tabela 2.** Miejsca, w które wyjeżdżają wychowankowie na wycieczki organizowane przez Zakład Poprawczy i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu (n=30)

Miejsca wycieczek organizowanych przez ZPiSdN	Wychowankowie ZPiSdN	
	Liczba	%
góry, jeziora, wieś	10	32,3
wycieczki rowerowe	7	22,5
wycieczki piesze	2	6,5
koncerty	2	9,7
nie był na żadnej wycieczce	9	29
RAZEM	30	100

**Źródło:** Opracowanie własne

Wyniki przedstawione w tabeli 2 ukazują, iż najliczniejsza grupa chłopców wyjechała w ostatnim czasie na jeziora, w góry bądź na wieś. Odpowiedź tę zaznaczyło 10 wychowanków (32,3 %). Warto zauważyć, że na 30 respondentów aż 9 (29 %) nie wyjechało na żadną wycieczkę organizowaną przez Zakład Poprawczy. Może to wynikać ze złego zachowania wychowanków lub ich brakiem zainteresowania proponowanymi wycieczkami. Wycieczki rowerowe również są atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu w zakładzie. Wyjechało na nie 22,5 % badanych (7 wychowanków). W ramach zajęć kulturalno-oświatowych, wychowankowie mają możliwość wyjeżdżania na różne koncerty organizowane w mieście lub poza nim. Z tej atrakcji skorzystało tylko 2 wychowanków, czyli 9,7 %. Zaś 2 wychowanków (6,5%) udzieliło odpowiedzi „inne”, dopisując w wyznaczone miejsce, iż turystyka piesza jest odmiennym sposobem spędzania wolnego czasu. W ramach tego chłopcy mają okazję do zwiedzenia ciekawych miejsc w okolicach Raciborza – Łęczczok, Arboretum Bramy Morawskiej, meandry Odry

**Budżet czasu wolnego wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu.** Budżet czasu definiowany bywa jako zestawienie odcinków czasu przewidzianych na realizację różnych czynności

zyciowych. Istnieje wiele sposobów, którymi można zbadać budżet czasu. Przeważnie stosuje się ankiety, gdzie ankietę zwraca się do osoby badanej z listą czynności, dokonuje intuicyjnej pamięci syntezy odcinków czasu poświęconego na ich wykonanie w określonym przedziale czasowym, np. ile minut i godzin zajmują jej przeciętnie poszczególne czynności [4, s. 17, 27].

Kolejny problem badawczym związany był z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o ilość dysponowania wolnym czasem przez wychowanków w ciągu dni powszednich w tygodniu. Analiza wyników badań potwierdza, iż 13 wychowanków (43,3 %) uważa, że w tygodniu ma wolnego czasu wystarczająco, zaś 5 chłopców (16,6 %) dużo. Należy zwrócić uwagę, że aż 11 wychowanków (36,8 %) dysponuje zbyt małą ilością wolnego czasu. Widoczna jest zatem niewielka różnica między odpowiedziami „dużo” a „mało”. Tylko 1 wychowanek (3,3 %) wstrzymał się od udzielenia odpowiedzi. Dzięki różnym zajęciom sportowym, rekreacyjnym, kulturalno – oświatowym wychowankowie raciborskiej placówki mają okazję odpowiednio spożytkować swój czas wolny. Dlatego też chcieliśmy się dowiedzieć, ile czasu nieletni poświęcają przeciętnie na rozwój swoich zainteresowań w placówce (w weekendy) oraz w trakcie przepustki – patrz tabela 3.

**Tabela 3.** Ilość czasu wolnego wykorzystywanego przez wychowanków Zakład Poprawczy i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu na rozwój zainteresowań (n=30)

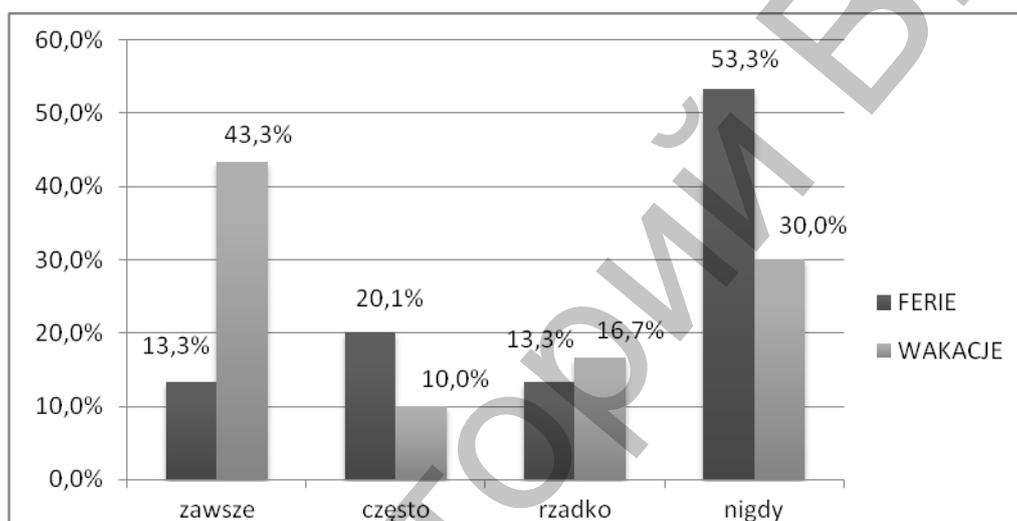
Miejsca wycieczek organizowanych przez ZPiSdN	Wychowankowie ZPiSdN	
	Liczba	%
góry, jeziora, wieś	10	32,3
wycieczki rowerowe	7	22,5
wycieczki piesze	2	6,5
koncerty	2	9,7
nie był na żadnej wycieczce	9	29
RAZEM	30	100

**Źródło:** Opracowanie własne

Z tabeli 3 wynika, iż nieletni w czasie weekendów na rozwój swoich zainteresowań wykorzystują przeważnie 1 godzinę – odpowiedzi udzieliło 9 chłopców (30 %) oraz 1-2 godziny (10 wychowanków, co stanowi 33,3 %). Natomiast 6 badanych (20,1 %) przeznacza ponad 2 godziny na swoje hobby. Na 30 zapytanych zaledwie 5 osób (16,6 %) zadeklarowało, iż w ogóle nie poświęca wolnego czasu na swoje zamiłowania. Wyniki udzielone przez ankietowanych zdają się potwierdzić tezę, iż wolny czas wiąże się z pewnymi nadziejami, oczekiwaniami, które zostały nagromadzone w ciągu tygodnia. Wymiar jednej czy dwóch godzin wydaje się być wystarczający dla wychowanków, poszukujących wrażeń lub sposobów na nudę. Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki, gdy wychowankowie przebywają poza placówką. W trakcie przepustki osób poświęcających czas do 1 godziny na zainteresowania

jest wśród 16 respondentów (53,3 %) na 30 odpowiadających, zaś powyżej 2 godzin przyznało 8 nieletnich (26,6 %). Niewiele wychowanków (4 osoby – 13,5 %) w ogóle nie poświęca wolnego czasu na różnego rodzaju form aktywności. Tylko 2 osoby (6,6 %) dysponuje 1-2 godzin na urozmaicenie swoich zamiłowań.

Wakacje oraz ferie są lub powinny być czasem swobodnej i najpełniejszej działalności. Młodzi mogą w tym czasie podporządkować swój tryb życia temu, co ich najbardziej interesuje. Spełnienie wakacyjnych czy feryjnych zachcianek w dużej mierze zależy od częstotliwości otrzymania przepustek. W związku z tym ostatnie pytanie, jakie zadałyśmy w ankiecie brzmiało: jak często dostajesz przepustki i wyjeżdżasz na wakacyjny, feryjny wypoczynek?



**Wykres 2.** Częstotliwość otrzymania przepustek podczas ferii i wakacji przez wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu (n=30)

**Źródło:** Opracowanie własne

Wykres 2 ujawnia, iż przeszło połowa wychowanków (53,3 %) nigdy nie otrzymuje przepustek. Natomiast wśród 6 respondentów (20,1 %) stwierdziło, że w czasie ferii często otrzymują zezwolenia na tymczasowe opuszczenie placówki. Na trzecim miejscu padły opinie „zawsze” i „rzadko” (po 4 wychowanków do każdej odpowiedzi, co stanowi 13,3 %). Na wykresie 2 – 13 nieletnich (43,3 %) zawsze otrzymuje przepustki na wakacje. Nieco mniej, bo 9 chłopców (30 %) nigdy ich nie dostaje. Co piątemu wychowankowi (16,7 %) rzadko pozwala się na tymczasowe opuszczenie placówki w okresie wakacyjnym. Najmniej liczną grupę (3 osoby – 10 %) stanowią wychowankowie, którzy często wychodzą na przepustki.

### **Wnioski z badań pilotażowych**

Czas wolny dla wychowanków Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Raciborzu jest okresem wolnym od obowiązków, szkolnych i zawodowych, który mogą poświęcać na wypoczynek lub rozrywkę, dobrowolne udziały w życiu społecznym lub na rozwijanie własnych zdolności twórczych. Dom rodzinny jest miejscem, w którym badani wychowankowie

najchętniej spędzają swój wolny czas, mimo, że to właśnie środowisko rodzinne w znacznym stopniu przyczynia się do ich zachowań społecznych. Okazuje się także, iż wychowankowie w trakcie przepustek lubią spędzać swoje wolne chwile ze znajomymi i przyjaciółmi. Dążąc do ukształtowania wychowanka jako jednostki racjonalnie i planowo wykorzystującej swój wolny czas raciborska placówka organizuje zajęcia kulturalno-oświatowe oraz rozmaite wycieczki, np. na jeziora lub w góry. System funkcjonowania placówki i planowość oddziaływań wychowawczych, w tym także obowiązek szkolny może wpłynąć na ilość wykorzystywanego czasu wolnego. Jakkolwiek spora część wychowanków uważa, że w dni powszednie dysponuje wystarczającą ilością wolnego czasu (średnio 1-2 godzin), to nieco inaczej jest w trakcie przepustek, bowiem wychowankowie mniej czasu wolnego poświęcają na swoje zainteresowania. Warto także zaznaczyć, iż widoczna jest różnica w częstotliwości otrzymywania przez wychowanków przepustek w trakcie ferii i wakacji. W okresie letnim, wakacyjnym raciborska placówka wyludnia się, pozostają jedynie nieliczni wychowankowie. Natomiast w trakcie ferii zimowych niemalże wszyscy chłopcy pozostają w Zakładzie. Uczęszczają wówczas na lodowisko, gdzie odbywają się zajęcia nauki i doskonalenia umiejętności jazdy na łyżwach.

### **Bibliografia**

1. Woronowicz W., Apanel D., *Opieka Wychowanie Kształcenie – Moduły edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2010.
2. Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1972.
3. Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1966.
4. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wydawnictwo ALMAMER 2008.
5. Okoń W., *Nowy Słowniczek Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK” 2004.
6. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*. Kielce: Wydawnictwo Stachurski 2000.
7. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1997.
8. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2001.
9. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP 1995.
10. Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Warszawa: Polskie Zakładu Wydawnictw Szkolnych 1987.

## КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Новикова Е.А.**

Научный руководитель –

доцент, кандидат психологических наук **Шмуракова М.Е.**

Тревожность в младшем школьном возрасте представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми, учителем и является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Согласно А.Л. Венгер, устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту, а в младшем школьном возрасте она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции [1].

А.М. Прихожан отмечает, что в младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизирующий эффект [2]. Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя ("тревожный гиперконтроль"), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Отмечается, что особенности детской тревожности и ее специфика на каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности – школьной тревожности [1], [2], [3].

Школьная тревожность – это широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, неуверен в правильности своего поведения, своих решений [3]. Школьная тревожность младшего школьника также является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. К факторам, способствующим формированию школьной тревожности в младшем школьном возрасте относятся: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации; смена школьного коллектива и /или непринятие детским коллективом.

Изучение особенностей тревожности в младшем школьном возрасте согласно цели исследования проводилось в четвертых классах гимназии № 8 г. Витебска. В исследовании приняли участие 23 ученика: 18 девочек и 5 мальчиков. Исследование проводилось с помощью методики диагностики уровня школьной тревожности Р. Филлипса. Тест предназначен для изучения и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего возраста и позволяет выявлять следующие проблемы: общую

тревожность в школе; переживания социального стресса; фрустрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкую физиологическую сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителем. Данная методика позволяет диагностировать три уровня выраженности тревожности в каждой из перечисленных сфер: нормальный, повышенный, высокий. Статистический анализ полученных материалов проводился с помощью пакета “Statistica” в операциональной среде Windows-XP.

На проявление тревожности в младшем школьном возрасте, на наш взгляд, влияют традиционные половые установки и стереотипы. Определенные традиции и культурные отношения, существующие в обществе, накладывая значительный отпечаток на процесс социализации ребенка, значительно влияют на различные сферы взаимодействия, особенно в школе. Исходя из этого, мы считаем необходимым, учитывать в своем исследовании гендерный аспект изучаемой проблемы.

В результате проведенного исследования было выявлено, что нормальный уровень тревожности и у мальчиков, и у девочек в младшем школьном возрасте определяется только в нескольких сферах. К этим сферам относятся: общая тревожность в школе (общее эмоциональное состояние ребёнка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы); фрустрация потребности в достижении успеха (неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребёнку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.).

Повышенный уровень тревожности и у мальчиков, и у девочек диагностируется по шкале «Страх ситуации проверки знаний», определяющей негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Так, проведенное исследование показало, что повышенный уровень тревожности по данной шкале свойственен 21% девочек и 20% мальчиков, принявшим участие в исследовании.

Следует отметить, что в младшем школьном возрасте у девочек уровень тревожности достоверно ( $F=3,66$ ;  $p \leq 0,05$ ) превышает уровень тревожности у мальчиков. Наиболее ярко это проявляется в следующих сферах:

- переживания социального стресса (эмоциональное состояние ребёнка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, прежде всего взаимоотношения со сверстниками). Полученные результаты показывают, что у 21% девочек, принявших участие в исследовании, диагностируется повышенный уровень тревожности по данной шкале. У мальчиков уровень проявления тревожности в данной сфере относится к уровню нормальный.

- страх самовыражения (негативные эмоциональные переживания

ситуаций, сопряжённых с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей). Как и в предыдущем случае, повышенный уровень тревожности по данной шкале выявляется только у девочек. В нашем исследовании он диагностирован у 28,5% девочек, принявших участие в исследовании.

- страх не соответствовать ожиданиям окружающих (ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок). Повышенный и высокий уровень тревожности по данной шкале выявляется только у девочек. Так, у 7% девочек, принявших участие в исследовании, диагностирован повышенный уровень тревожности по данной шкале, а у 7% – высокий.

- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребёнка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды). У 7% девочек диагностирован повышенный уровень тревожности по данной шкале.

Повышенный уровень тревожности у мальчиков данной возрастной группы выявляется по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», описывающей общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, который влияет на снижение успешности обучения ребёнка. В данном случае повышенный уровень тревожности по данной шкале диагностирован у 7% мальчиков, у девочек уровень тревожности в данной сфере находится на уровне нормы. Возможно, данные результаты объясняются тем, что в отношении мальчиков этого возрастного периода, как неоднократно отмечалось в литературе [4, 5], почти не обнаруживается у родителей эмпатически принимающего отношения. Наиболее распространённая стратегия родителей по отношению к мальчикам воспринимается и обозначается ими самими как предупреждающая. Однако на практике чаще всего этой стратегией является пресекающая. Этих же стратегий в отношении мальчиков данной возрастной группы придерживаются и учителя.

Исходя из этого мы разработали методику по коррекции тревожности. Данная методика включает в себя цикл упражнений-игр, рассчитанных на 10 занятий. Используются следующие упражнения-игры: «Защитный амулет» (цель: снижение психоэмоционального напряжения); «За что меня любит мама» (цель: повышение самооценки ребёнка, снижение тревожности); «Спокойствие, только спокойствие!» (цель: учить ребёнка спокойно реагировать на раздражители в разных ситуациях); «Разрывание бумаги» (цель: снижению напряжения, снижение состояния тревоги); «Чувства» (цель: помочь ребёнку в выражении своих чувств); «Представь, что ты это можешь» (цель: выработка у ребёнка уверенности в своих силах);

«Шалтай-Болтай» (цель: снижение психоэмоционального и физического напряжения); «Колдуны и волшебники» (цель: снижение эмоционального напряжения, учить анализировать свои чувства); «Угадай, кто (что)» (цель: снижение эмоционального напряжения); «Петушинные бои» (цель: снятие психоэмоционального и физического напряжения); «И вовсе не страшный» (цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения); «Доверяющее падение» (цель: формирование чувства близости с другими людьми, снятие психоэмоционального и физического напряжения); «Комплименты»; «Закончи предложение» (цель: развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах, повышение значимости в глазах окружающих); «Достань звезду» (цель: настроить ребенка на достижение успеха, учить верить в неограниченность своих возможностей, не отказываться от мечты). Занятия проводились два раза в неделю. Продолжительность: 20-40 минут.

Дополнением к этим занятиям стало изготовление «Копилки достижений». Отдельно были приготовлены небольшие листочки бумаги, на которых в дальнейшем ребёнок будет записывать свои достижения. Эти листочки кладутся в копилку. Кроме них в копилку можно отправлять также рисунки ребёнка, его поделки и т.д. Важно, чтобы даже в самом неблагоприятном дне ребенок смог найти что-то, что ему удалось. "Утяжеление" копилки со временем само по себе наполняет детей гордостью и большей уверенностью в своих силах.

### **Список цитированных источников**

1. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Prihozhan.shtml>
2. Венгер, А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков –Москва-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. – [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.mirknig.com/knigi/nauka\\_ucheba/1181144716-na-chto-zhaluetes-vyjavlenie-i.html](http://www.mirknig.com/knigi/nauka_ucheba/1181144716-na-chto-zhaluetes-vyjavlenie-i.html)
3. Микляева, А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция – СПб.: Речь, 2004. – 246 с.
4. Балакирев, В.П. Отрицательные переживания у детей // Журнал практического психолога. – 1996. – № 1 – С. 13-18.
5. Бреслав, Г.М., Хасан Б.И. Психолого-педагогические условия протекания пубертатного периода у девочек и мальчиков// Журнал практического психолога. – 1996. – №1. – С. 25-31.

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA PRZYDATNE W KSZTAŁCENIU ZINTEGROWANYM

**Aneta Pałka, Anna Urbaniak**

Studenckie Koło Naukowe *Edukacja Dziecka*  
WSTiNS w Kielcach, Wydział Zamiejscowy w Myślenicach, Polska  
Opiekun naukowy: **dr Jolanta Gabzdyl**

*Doskonale wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy.*

### **Pojęcie „kompetencji (nauczyciela)”**

W literaturze przedmiotu występuje wiele ujęć definicyjnych „kompetencji (nauczyciela)”, w zależności od pojmowania ich istoty i funkcji. Niektóre spośród nich tu przedstawimy.

„Kompetencja” w ujęciu słownikowym (z łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania) rozumiana bywa jako zdolność do osobistej samorealizacji, podstawowy warunek wychowania; zdolność do określonych obszarów zadań; rezultat procesu uczenia się. [1, s. 186]; to „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”; „wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze; rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami” [2, s. 455].

E. Goźlińska i F. Szlosek przez kompetencje rozumieją: „przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań (...) potencjalne umiejętności, ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania” [3, s. 52]. H. Kwiatkowska uważa, że kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia, jak np. kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność w mówieniu, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej [4, s. 35]. I. Ziolo rozumie kompetencje, jako konfigurację wielu wyodrębnionych kompetencji, których posiadanie określa dyspozycję nauczyciela do udziału w procesie edukacyjnym oraz jako dynamiczną formę samowiedzy nauczyciela, jakie perspektywa zmiany społecznej projektuje dla ucznia, a odpowiednią funkcjonalną zdolnością nauczyciela do kształtowania umiejętności, kreacji wartości i norm regulujących sytuację edukacyjną i społeczną [5, s. 178].

„Kompetencje nauczyciela”, rozumiane przez K. Przyszczypkowskiego jako siła sprawcza jakości edukacji, stanowią wyraz nauczycielskich umiejętności pedagogicznych w przygotowaniu wychowanków do współczesnych i przyszłych zadań w życiu społecznym. Zakres kompetencji nauczyciela jest szeroki, odnosi się do kategorii umiejętności komunikacyjnych, wyrażających się sprawnością rozumienia i porozumiewania się w złożonych sytuacjach edukacyjnych, a także kategorii umiejętności pragmatycznych, wyrażających instrumentalne sprawności nauczyciela [6, s. 7]. Kompetencje te

nie są więc sumą określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych, lecz złożonymi umiejętnościami wyższego rzędu, ściśle zintegrowanymi z innymi cechami osobowości. Powstają w wyniku scalania się dużej ilości szczegółowych umiejętności prostych i złożonych, tworząc określony, zintegrowany, ale i elastyczny, tj. zmienny, system zdolności. Kompetencje te są także wewnętrzną dyspozycją i cechą osobowości. Tworzą całość, w której można, bez szkody dla efektów końcowych, pominąć jakiś element, jeśli tylko pozostałe umiejętności są opanowane na odpowiednio wysokim poziomie kompetencyjnym [por. 7, s. 17]. Takie ujęcie bliskie jest pojęciu kompetencji w znaczeniu ogólnych umiejętności, do których zalicza się: umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywacja, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się [8, s. 16].

Kompetencje nauczycielskie, to struktura złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli, niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej. Myśl pedeutologiczna traktuje kompetencje nauczyciela jako umiejętność transmitowania wiedzy i doświadczenia, animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów, rozwijanie ich sił twórczych i zdolności innowacyjnych, kształtowanie postaw i charakteru, organizowanie działalności praktycznej oraz stwarzanie warunków do samorzutnej działalności, posługiwanie się tradycyjnymi i nowoczesnymi środkami kształcenia i wychowania, umiejętne stosowanie sprawdzianów, umiejętność przygotowania własnych narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów [9, s. 417].

Główne składniki kompetencji nauczyciela, to posiadana przez niego wiedza (informacje), umiejętności proste, złożone oraz postawy, nastawienie do pracy z uczniami. Kompetencja zawodowa nauczyciela to kategoria podmiotowa, dynamiczna i procesualna. Nawiązuje do zinternalizowanych wzorców wszelkich czynności. Stanowi podstawowy kontekst działania edukacyjnego nauczyciela.

Pojęcie „kompetencji w zawodzie nauczyciela” obejmuje dwa zasadniczo odrębne ujęcia: nauczanie kompetentne i kompetencje w nauczaniu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kompetencjami wąsko rozumianymi, jako nauczanie kompetentne, czyli skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami [10, s. 118]. To podejście kładzie nacisk na kształtowanie kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych). Drugi rodzaj podejścia, kompetencji w nauczaniu, zakłada nabywanie w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej kompetencji w nauczaniu, czyli szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniającego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie, świadome działanie [10, s. 119].

Kończąc zwrócimy uwagę, iż w procesie kształcenia nauczycieli dąży się do rozwijania ich zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw osobowości oraz gotowości do współpracy w dialogu i partnerstwie. Kompetencje te są ściśle związane z odmianami nauczycielskiego profesjona-

lizmu, stanowią o jego podmiotowości przejawiającej się w zdolności interpretowania i oceniania własnych poczynań i możliwości, rozwijają się w interakcji angażującej nie tylko intelekt i emocje, ale całego człowieka.

### Rodzaje kompetencji i ich rola w pracy nauczyciela

Konieczność nadążania za postępującymi i dynamicznymi przemianami cywilizacyjnymi, tym samym obecna we współczesnej edukacji złożoność, wielość specjalizacji i ról pełnionych przez nauczycieli uniemożliwia sporządzenie wyczerpującego opisu kompetencji, które miałyby być swoistymi dla nauczycielskiego zawodu. Sporządzane w literaturze przedmiotu opisy są niepełnymi, odnoszącymi się tylko do wybranych kompetencji, a przy tym mającymi charakter założeniowy, określają perspektywę, w której ramach dokonuje się selekcji i charakterystyki nauczycielskich kompetencji. [11] Poniżej, w tabeli, wymieniamy nazwy rodzajów kompetencji, które charakteryzowane bywają przez pedagogów, w tym uznawane za specyficzne, ważne w pracy nauczyciela.

**Tabela.** Rodzaje kompetencji nauczyciela charakteryzowane w zastanej literaturze pedagogicznej.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Lp.</b>	<b>Rodzaje kompetencji nauczyciela:</b>						
1.			+				
2.				+			
3.					+	+	
4.				+	+		+
5.	+					+	
6.					+		
7.					+		
8.				+			
9.	+			+		+	
10.	+						
11.						+	
12.	+	+					
13.				+		+	
14.	+						
15.		+					
16.							+
17.			+				
18.			+				
19.							+
20.		+					
21.				+			
22.	+						

23.	Wychowawcze					+		
24.	Wyrównawcze			+				

**Źródło:** (1) H. Kwiatkowska – za K. Denek, *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wyd. AKAPIT, 1998r. s.214-217; (2) R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wyd. UMK, 1990, s. 296; (3) T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 56. (4) S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 1995, s. 37; (5) J. Bąbka, *O specyficznych i niespecyficznych kompetencjach nauczycieli*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 8, s. 465-469; (6) *Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim: „Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej”*, Warszawa 2010, s. 15; (7). H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. Veda, 1994.

Kompetencje dydaktyczne i komunikacyjne (tabela, lp. 4, 9) spełniają szczególnie znaczącą rolę w procesie kształcenia, wyrażając się w postaci wiadomości, umiejętności i odpowiednich postaw nauczycieli, rozumienia i porozumiewania się w złożonych sytuacjach edukacyjnych. Kompetencje dydaktyczne związane są z kształceniem umiejętności właściwego projektowania i planowania modułów zintegrowanych jednostek tematycznych; respektowania logiki i specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, uwzględnianie cyklu uczenia się, który charakteryzuje to, iż poczynając od konkretnego przeżycia, doświadczenia, problemu, poprzez obserwację i refleksję prowadzi do uogólniania i aktywnego eksperymentowania kolejnych działów cykli. Kompetencje dydaktyczne to również rozwijanie umiejętności nawiązywania przez nauczyciela do „strategii” uczenia się dzieci 7-10 letnich, do sposobu nabywania przez nie kompetencji; opanowanie technik motywowania i zachęcania dzieci do podejmowania różnorodnej aktywności, i to w różnorodny sposób organizowanej oraz nabywanie umiejętności diagnozowania dziecka i jego rozwoju, a więc ujmowanie aktualnego poziomu rozwoju dzieci. [12] Z kolei kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się skutecznością jego zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel, w rozumieniu tej kompetencji, posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym; posiada umiejętność słuchania wychowanków i rozumie treść ich wypowiedzi; potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u wychowanków; umie wykorzystać techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny, komunikować uczucia i wzbudzać wrażliwość językową wychowanków; dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości. Ponadto doskonalić poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych. [13, s. 215]

Jako nieodłączny element pracy nauczyciela w dziedzinie kształtowania u uczniów pożądanych społecznie cech osobowościowych wskazuje się na kompetencje moralne (lp. 12). W rozumieniu tej kompetencji występującym w literaturze przedmiotu, nauczyciel posiada zdolność do pogłębionej refleksji przy ocenie dowolnego czynu etycznego; zna własne powinności etyczne wobec

podmiotów wychowania i pragnie sprostać ich wymogom w praktyce; potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra wychowanków; stawiać sobie pytania o granice: prawomocności etycznej działania zawodowego, współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i nauczycielskiego sprawstwa. [13, s. 215]

Nieodłącznym elementem pracy współczesnego nauczyciela, w tym w dziedzinie kształtowania u uczniów umiejętności informatycznych, polegających na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji – stanowią nauczycielskie kompetencje informatyczne (lp. 5). W odniesieniu do nauczyciela, kompetencje informatyczne polegają na sprawnym korzystaniu przez niego z nowoczesnych źródeł informacji. Nauczyciel zna język obcy i „język komputera”, oraz potrafi wykorzystać technologię informatyczną do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się; tworzy własne programy edukacyjne i udostępnia je w sieci.

Nie sposób tu nie podkreślić, iż kompetencje nauczyciela nie sprowadzają się tylko do jego wartości osobistej, do tego, ile wie i umie, jak wartościuje on sprawy ludzkie i dobra kultury, lecz także w równej mierze do tego, jak umie przekształcać wychowanków w ludzi posiadających bogatą i twórczą osobowość, jak umie zaszczepiać im normy moralne, wiedzę o świecie, upodobania kulturalne, umiejętności techniczne. Każdy nauczyciel jest bowiem współtwórcą życia wewnętrznego swoich uczniów poprzez swą wiedzę i doświadczenie, ale także poprzez własną osobę. Osią każdej kompetencji są układy umiejętności, a wiedza i uwarunkowania podmiotowe pełnią względem nich funkcję komplementarną. [5, s. 178] „Nauczyciel chcąc dawać innym – musi sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi sam być dobry” [14, s. 257]. Tej fundamentalnej właściwości nauczyciela nie można jednak rozumieć statycznie, chcąc bowiem być dobrym nauczycielem-wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie, a zarazem udoskonalać własny system wartościowania, własny charakter i własne postępowanie, jak również kontaktowość, której tło stanowią: żywość wyobraźni, pozwalająca na rozumienie cudzych stanów psychicznych – za pośrednictwem umiejętnego ich obserwowania, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, jak również nastawienie psychiki na zewnątrz. [14, s. 257-258]

Ważną rolę w pracy wychowawczej spełniają także zalety woli, charakteru i postępowania nauczyciela. Zaliczyć tu zwłaszcza należy: konsekwencję i wytrwałość w pokonywaniu przeszkód, stałość i prawość charakteru oraz sprawiedliwość w postępowaniu względem innych. Brak którejkolwiek z tych zalet przyczynia się do osłabienia lub wręcz zniweczenia autorytetu nauczyciela, zaś nauczyciel, który nie wywiera pozytywnego wpływu wychowawczego, przypomina budowniczego, który zamiast budować – burzy domy. Nauczyciel powinien znać prawa kierujące procesami wychowawczymi i zgodnie z tymi prawami – stosować odpowiednie metody i środki. Te prawa,

metody i środki są szczególnie złożone, gdyż tworzywem nie jest tu martwa materia, lecz jednostka lub grupa, zdolna do aktywnego przeciwstawiania się nauczycielowi. [14, s. 261] Wiąże się z tym edukacyjny stosunek nauczyciela do niepowodzeń. Gdy malarza, kompozytora czy pisarza spotka określone niepowodzenie w jego działalności twórczej, może on w różny sposób zareagować: zaniechać pracy na pewien okres czy zniszczyć wykonaną część pracy – na przyszłe dzieło może to nie mieć żadnego wpływu. Tymczasem wszelkie niepowodzenia w pracy wychowawczej pozostawiają na wychowankach swoje trwałe piętno, które tylko z wielkim trudem, kosztem długiego wysiłku można osłabić lub zetrzeć. [14, s. 261] Nauczyciel musi jednocześnie nauczyć się odpowiednio reagować na własne niepowodzenia pedagogiczne. Niepowodzeń edukacyjnych nie uniknie nawet nauczyciel najdoskonalszy. Polegają one na udaremnieniu jego wysiłków dydaktycznych lub wychowawczych, zmierzających do ukształtowania osobowości wychowanka.

Rozwój nauczyciela powinien być wielostronny i obejmować kompetencje, a nie tylko kwalifikacje, cechy osobowości, społeczne funkcjonowanie. Przydatność zawodowa nauczyciela jest funkcją jego kompetencji, cech osobowości, motywacji i społecznego funkcjonowania. [15] O tym, czy nauczyciel osiągnął mniejszy czy większy poziom mistrzostwa, świadczą dwa kryteria: pierwsze z nich dotyczy tego, czy nauczyciel zna określone prawidłowości i zasady oraz umie w różnorodnych warunkach stosować odpowiednie sposoby wychowania i nauczania, aby unikać niepowodzeń wychowawczych i dydaktycznych, a jeśli wystąpią – umiejętnie je likwidować. Drugie kryterium mistrzostwa pedagogicznego stanowi stopień, w jakim wychowankowie z przedmiotu wychowania stali się podmiotem wychowania, w jakim sami spontanicznie realizują określony program samowychowania i samokształcenia. [14, s. 263]

Rola kompetencji w pracy nauczyciela niejednokrotnie decyduje o całości jego funkcjonowania edukacyjnego i ma kluczowe znaczenie w kształceniu i wychowaniu uczniów. Nauczyciel refleksyjnie ustosunkowany do użytkowanej wiedzy, nastawiony na nieustanne poddawanie sprawdzianom prawomocności własnych działań, oraz kierunkowanie ich na pobudzanie krytycyzmu intelektualnego ucznia, to ideał osobowościowy wymagający licznych kompetencji nauczyciela i dla swojej realizacji potrzebujący przede wszystkim swobody i autonomii działania. [16, s. 160]

### **Kompetencje nauczyciela w kształceniu zintegrowanym**

Nauczyciela w edukacji zintegrowanej powinny charakteryzować takie kompetencje jak: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzeba obcowania z ludźmi (typ społeczny), powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawa pełna entuzjazmu, swoista zdolność artystyczna i wiele innych. Wychowawcę, który posiadałby wszystkie pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym możemy nazwać wychowawcą „integralnym” [14, s.

255]. Nauczyciel „zintegrowany” musi sam dostrzegać jedność w wielości, myśleć syntetyzująco. Powinien również inspirować procesy scalania i nimi kierować.

U dzieci w wieku wczesnoszkolnym występuje silna tendencja do utożsamiania się z nauczycielem. Dzieci ufają mu i naśladują, uważając nauczyciela za wzór do naśladowania. Dlatego nauczyciel klas 1-3 powinien wykorzystać to w działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego musi posiadać szeroki zasób wiedzy i umiejętności, jak również określone kompetencje, by pokazać dziecku jak ma się uczyć, stworzyć mu właściwe warunki do samodzielnej, twórczej pracy w szkole, oraz pokazać jak może pokonywać trudności w każdej nowej sytuacji. Kluczowym elementem kompetencji jest wykształcenie nauczyciela. W nauczaniu elementarnym działalność edukacyjna obejmuje różne dziedziny (edukację polonistyczną, matematyczną, środowiskową, plastyczną, muzyczną, techniczną, ruchową). Praca w szkole powinna być nieustającym ciągiem zadań twórczych. Trudności występujące podczas ich rozwiązań nie mogą zniechęcać, lecz motywować do pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności po to, by sprostać problemom. [17, s. 472] Nauczyciel musi znać prawa rządzące procesami wychowawczymi i zgodnie z tymi prawami – stosować odpowiednie metody i środki. Te prawa, metody i środki są szczególnie złożone, gdyż tworzywem nie jest tu martwa materia, lecz jednostka lub grupa, zdolna do aktywnego przeciwstawiania się nauczycielowi.

Ważnym elementem działań dydaktyczno-wychowawczych jest posiadanie przez nauczyciela umiejętności technicznych, a w procesie wychowania umiejętności komunikacyjnych, gdyż najlepszą metodą wychowawczą jest dialog, w którym odpowiedzialny nauczyciel uznaje podmiotowość ucznia. Dużą rolę odgrywa umiejętność wyboru podręcznika przez nauczyciela (zgodnego z obowiązującą podstawą programową) jak również dobór odpowiednich i różnorodnych środków dydaktycznych, gdyż zachęcają one i mobilizują dzieci do aktywnej pracy. Nauczyciel winien posiadać umiejętność sporządzania i stosowania różnych modeli lekcji i innych zajęć, stosowania nauczania jednolitego, organizowania zajęć grupowych, według nauczania łącznego i integralnego. Trzeba też pamiętać, że okres edukacji elementarnej jest okresem, w którym dzieci uczą się przez zabawę, dlatego nauczyciel powinien umiejętnie kierować zabawą dzieci, aby mogły dzięki niej poszerzać zasób swojej wiedzy oraz rozwijać swoją sprawność psychomotoryczną.

W obecnych czasach od nauczyciela nie wymaga się jedynie przekazywania wiedzy zawartej w programach nauczania, jego zadania ulegają ciągłej transformacji, w związku z czym wymaga się od niego bogatego wachlarza kompetencji, wśród których ważna jest akceptacja dziecka, empatia, podmiotowe traktowanie, otwartość, autentyczność umiejętność słuchania, tworzenia bezpiecznej atmosfery. Ujmując ogólnie, a zarazem filozoficznie kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym, obejmują, po

pierwsze to, co nauczyciel-wychowawca posiadał i ma do rozdania, a więc bogactwo jego własnej osobowości, i po drugie – sposób rozdawania, umiejętność oddziaływania na innych. Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza, oto kompetencje doskonałego nauczyciela uczniów w młodszym wieku szkolnym.

### **Bibliografia**

1. Okoń W., *Nowy Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 2007.
2. *Słownik Współczesny Języka Polskiego*. Tom I. Warszawa 1998.
3. Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, 1997.
4. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne. Warszawa 2008.
5. Ziolo I., *Kompetencje nauczycieli klas początkowych do edukacji środowiskowej*. W: I. Adamek (red.), *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002.
6. Przyszczypkowski K., *Edukacyjne kompetencje dorosłych*. W: K. Przyszczypkowskiego i in. (red.) *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Koszalin 1995.
7. Sawiński J.P., *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
8. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa: Wyd. Eurydice, 2005.
9. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1987.
10. Dróżka W., *Nauczyciel, Autobiografia, Pokolenia*. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2002.
11. Kwaśnica R., *Rozumienie dokształcania*. W: Tenże (red.), *Pytanie o nauczyciela*. Prace Pedagogiczne 1993, t. XCIX.
12. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. Veda, 1994.
13. Kwiatkowska H. – podaję za K. Denek, *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo AKAPIT, 1998.
14. Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965.
15. Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
16. Lenartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2009.
17. Jaskowska J., *Kompetencje nauczycieli...* „Życie Szkoły” 2003, nr 8.
18. Bąbka J., *O specyficznych i niespecyficznych kompetencjach nauczycieli*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 8.

19. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.

20. Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

21. *Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim „Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej”*, Warszawa 2010.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

**Пашкович С.Ф.**

Научный руководитель –  
доцент, кандидат психологических наук **Богомаз С.Л.**

Для совладания со стрессом каждый человек использует выработанные им копинг-стратегии с учетом степени своих адаптивных возможностей. В последние десятилетия анализ способов преодоления негативных психологических последствий трудных ситуаций привел к возникновению целого направления исследований, связанных с изучением так называемого «совладающего (копинг) поведения». Актуальность изучения копинг-поведения человека подтверждается многими исследованиями, которые в последнее время выявляют различные аспекты данного феномена практически во всех сферах жизнедеятельности человека.

Копинг-поведение – осознанное поведение субъекта, направленное на психологическое преодоление стресса [1, с.20]. Понятие «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать, совладать), поэтому в отечественной психологической литературе его переводят, как адаптивное «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Образно говоря, «совладать с ситуацией» – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними [2, с. 11].

Стрессовая реакция с позиций когнитивно-феноменологической концепции Р.С. Лазаруса, рассматривается как результат реагирования организма на соотношение: «предъявленные требования» – «ресурсы для их выполнения». При этом предъявляемые требования могут быть как внешними, так и внутренними. Соответственно, имеющиеся в распоряжении человека ресурсы также могут быть внешними (в первую очередь это социальная поддержка) и внутренними (способность к сопротивлению, эмоциональная стабильность, атрибутивные тенденции и др.). Качество этих соотношений опосредуется когнитивными процессами [3, с. 179].

Вслед за этой фазой при возникновении стрессовой реакции может следовать копинг-поведение, нацеленное на то, чтобы повлиять либо на

окружающий мир, либо на самого себя или же могут включиться механизмы психической защиты. Основное отличие копинг-поведения в том, что оно характеризуется осознанной конструктивной активностью личности, включающей в себя произвольный выбор; цель такого поведения – пережить событие, не уклоняясь от неприятностей.

Задачи, которые мы прежде всего пытались решить, когда начинали искать пути к успешной психологической адаптации людей в условиях ограничения их физических возможностей, касались выбора и особенностей использования копинг-стратегий.

Особенностью ситуации ограничения физических возможностей заключается в том, что возвращение в зону оптимального функционирования психики предполагает использование человеком определенных способов и средств, направленных на оптимизацию его психологического состояния. Правильно выбранная стратегия поведения в столь сложной ситуации может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности, способной правильно оценивать окружающую действительность и умеющей противостоять различным стрессогенным факторам.

Все копинг-стратегий условно можно подразделить на три группы: стратегия разрешения проблем (активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы), стратегия поиска социальной поддержки и стратегия избегания.

Специфика совладающего поведения людей с серьезными ограничениями в физической сфере заключается в том, что ограничения налагаемые травмой или болезнью предполагают психологическое разрешение ситуации с помощью социальной поддержки. Однако, выбор данной стратегии может способствовать направлению энергии больного на создание из своего ближайшего окружения структуры комфортного существования без перспектив развития. Более того, излишняя опора на социальную поддержку и, особенно, гиперопека со стороны его окружения во многих случаях оказывают негативное и, даже, блокирующее влияние на процесс адаптации. Поэтому мы выдвинули предположение, что успешно адаптироваться сможет только тот, кто использует стратегию «разрешение проблемы», поскольку опора только на поддержку со стороны может препятствовать развитию собственных возможностей и личностному росту.

И как показало проведенное нами исследование с помощью методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Яптонского и методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана, наше предположение было небезосновательным.

В первую очередь была отмечена сильная (по общей классификации) положительная корреляция между переменными «Поиск поддержки» и «Невротизация» ( $r = 0,938$ ), а так же между переменными «Избегание» и

«Невротизация» ( $r = 0,820$ ). В соответствии с частной классификацией корреляционных связей между данными переменными зафиксирована высокая значимая корреляция, так как коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости  $p < 0,01$ .

Средняя отрицательная корреляция по общей классификации фиксируется между переменными «Решение проблемы» и «Невротизация» ( $r = -0,651$ ). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости  $p < 0,05$ .

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между стратегией совладающего поведения «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что травмированные, использующие преимущественно данную стратегию не могут успешно адаптироваться в условиях ограничений. Почти такое же соотношение между уровнем невротизации и использованием стратегии «Поиск поддержки». Это также свидетельствовало об отсутствии успешной адаптации.

В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий преимущественно именно эту стратегию, добивается наибольшего успеха в адаптационном процессе и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволили говорить о том, что условиями успешной адаптации при ограничении физических возможностей является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов, поэтому основным направлением в психологическом сопровождении таких людей должна являться ориентация (и, при необходимости, переориентации) на стратегию совладающего поведения «Решение проблемы».

#### **Список цитированных источников**

1. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping – Behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С. 20-30.
2. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова – изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003. – 98 с.
3. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви; – 1970. -С. 178-208.

## РАБОТА С КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Пашкович С.Ф.**

Научный руководитель –  
доцент, кандидат психологических наук **Богомаз С.Л.**

В течение своей жизни для совладания с постоянно возникающими стрессовыми ситуациями каждый человек использует выработанные им копинг-стратегии (стратегии совпадающего поведения) с учетом степени своих адаптивных возможностей и наличия определенных адаптивных ресурсов.

С позиций когнитивно-феноменологической концепции Р.С. Лазаруса стрессовая реакция рассматривается как результат реагирования организма на соотношение: "предъявленные требования" – "ресурсы для их выполнения". При этом предъявляемые требования могут быть как внешними, так и внутренними, включающими цели, ценности, оценки, которые или игнорируются, или не реализуются и др. Соответственно, имеющиеся в распоряжении человека ресурсы также могут быть внешними (в первую очередь это социальная поддержка) и внутренними (способность к сопротивлению, эмоциональная стабильность, атрибутивные тенденции и др.). Качество этих соотношений опосредуется когнитивными процессами [1, с. 179].

Поскольку объектом наших исследований являются люди с тяжелой травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата, которые сильно ограничены в физической сфере, нас, естественным образом, интересовали особенности использования стратегий совладающего поведения людей данной категории.

Следует отметить, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. «Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность персонализации обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями и т.п. Как и любая потребность, она может иметь многоуровневую выраженность и проявляется как стремление субъекта быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей. Потребность самореализации проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности)» [2, с. 10].

По мнению Э. Фромма «человеку присущ инстинкт преодоления» [3, с. 30], одной из форм проявления которого является «поисковая активность, направленная на изменение ситуации» [4, с. 21], обеспечивающая участие эволюционно-программных стратегий во взаимодействии субъекта с различ-

ными ситуациями. «Низкая потребность в поиске и связанные с этим апатия, безразличие, отсутствие поисковой активности снижают устойчивость организма к любым вредным воздействиям» [4, с. 35].

Тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, которые загоняют человека в рамки серьезных ограничений в физической сфере, тем самым ставят препятствия на пути его личностной самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии.

Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Они нуждаются в квалифицированной психологической помощи. Поэтому в процессе наших исследований мы пришли к пониманию того, что необходимо разработать программу психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями на основе копинг-стратегий.

Разработанная нами программа была направлена на психологическую адаптацию человека с ограниченными возможностями; должна была содействовать осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в условиях ограниченных возможностей после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

Задачи, которые с ее помощью могли быть решены:

- определение жизненных областей, наиболее важных для себя;
- постановка и коррекция целей;
- поиск ресурсов, необходимых для достижения цели;
- анализ целей совместно с ценностями и средствами их достижения;
- проверка целей на экологичность;
- определение мотиваций достижения цели;
- развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей;
- развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе;
- проработка жизненных планов;
- закрепление составляющих успеха в достижении целей.

Апробация первого блока занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Анализ данных исследования полученных с помощью анкеты и в беседе с участниками программы перед проведением программы и после ее завершения позволил говорить о том, что в процессе занятий произошло осознание ими своих реальных возможностей. Произошли корректировка и переформулировка старых и определение новых целей в жизни, а также произведен поиск и анализ ресурсов, необходимых для их реализации. Участники программы также во многом приблизились к пониманию того, что правильно выстроенная стратегия достижения поставленных ими целей, с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов, делает достижение этих целей зависимым не от преходящих обстоятельств, а от них самих.

Все выше перечисленное в совокупности может способствовать процессу психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, поскольку помогает ему избавиться от психологического дискомфорта вызванного иллюзиями, уходом от решения реальных проблем и опорой на ложные ресурсы.

Таким образом, предложенная нами программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата прошла апробацию, и мы пришли к выводу, что в плане оказания действенной психологической поддержки она может быть эффективной, поскольку участники программы приблизились к пониманию того, что успеха в любых сферах они могут добиться в том случае, если осознают свою собственную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути.

Можно говорить о том, что результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают справедливость выдвинутой нами гипотезы, а значит делают перспективным продолжение в данном направлении работы в сфере психологической адаптации людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

#### **Список цитированных источников**

1. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви; – 1970. – С. 178-208.
2. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2001. – 512 с.
3. Фромм, Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Э. Фромм. – М.:1992.
4. Ротенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984.

# ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ НА ИЗМЕНЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Петкевич О.В.**

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

## **Введение**

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Б.Ф. Ломов, например, отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль. Трудность здесь состоит в том, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения. Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач.

Неудивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Изучение мнемической деятельности человека имеет многовековую историю. Без преувеличения можно сказать, что все периоды развития западноевропейской мысли за памятью признавалось исключительная роль в психической жизни человека. Актуальной она остается и в современности. По мнению А.Р. Лурия, если широко описать явления памяти, или свойства памяти, то тогда приходится признать, что свойство это является столь же фундаментальным свойством живых организмов, как раздражимость или избирательность, то есть говорить о жизни, о жизненных процессах, то это всегда также процессы, необходимо предполагающие явления памяти.

Изучением памяти занимались такие авторы как А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.П. Блонский, Р. Клацки, А.Ю. Агафонов, Г. Лорейн, Е.А. Бакушева и многие другие.

Многие из выше представленных авторов отмечали взаимосвязь между этими понятиями (А. Маслоу, Х. Хекхаузен, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р. Клацки, А.Ю. Агафонов и другие).

Проблема взаимосвязи этих понятий интересует нас именно у учеников начальных классов, так как от развития именно данных процессов зависит дальнейшее формирование интеллектуальных способностей школьника.

Объектом нашего исследования является школьная мотивация учеников начальных классов.

Предметом исследования является влияние развития памяти на изменения школьной мотивации учеников начальных классов.

Гипотеза нашего исследования: существует взаимосвязь между развитием памяти учеников начальных классов и их мотивацией.

### **Основная часть**

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом случае – как совокупность мотивов (К. К. Платонов), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас) [1].

Если говорить о памяти (англ. *memory*), то это понятие можно трактовать как *запоминание, сохранение* и последующее *воспроизведение* индивидом его опыта. Физиологической основой памяти является образование, сохранение и актуализация *временных связей в мозге*. Временные связи и их системы образуются при смежном во времени действии раздражителей на *органы чувств* и при наличии у индивида ориентировки, *внимания, интереса* к этим раздражителям.

Память так же представляют себе как нечто, «тренируемое» или усиливаемое практикой. Нет оснований, как кажется, полагать, что кто-то может улучшить свою память многократно повторяемым запоминанием, хотя можно научиться более эффективным методам заучивания. Могут оказать помощь мнемонические приемы [2; 3].

Развитие этих процессов в начальной школе является активным и имеет свои особенности.

Так мотивация в этом возрасте претерпевает изменения, так как прежние мотивы теряют свою значимость. То, что имеет отношение к учебной деятельности – значимо и ценно. Дети ориентируются на поощрение «здесь и сейчас». Новые социальные установки, связанные с чувством долга, ответственности, получение высокой оценки. В соревновательной ситуации ребенок, по данным Н.Н.Власовой, работает больше на себя, чем на группу. Переход от мотивов «знаемых», к «реально действующим».

Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и – поскольку учение – это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленным человечеством знаний, позна-

ние мира, – интерес к знанию. Но наряду с этими основными мотивами в процессе учения фактически выступает, конечно, и ряд других, начиная с стремления испытать и выявить свои силы и способности: поскольку организация занятий включает публичную проверку знаний в классе, испытания – экзамены, учение легко может выступить для учащегося и как такая личная проблема.

Память в этом возрасте развивается под влиянием обучения в двух направлениях – усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание) [4].

И.В. Шаповаленко отмечает, что память в младшем школьном возрасте приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что память и мотивация тесно связаны, так как память является основным инструментом в обучении учеников начальных классов, а мотивация направлена как раз на обучение и приобретение знаний.

Если подробнее говорить о взаимосвязи данных явлений то, мотивации, формирующиеся под воздействием внутренних потребностей и факторов окружающей среды, обладают выраженной способностью по опережающему принципу извлекать из памяти генетический и индивидуальный опыт субъектов по удовлетворению лежащей в их основе доминирующей потребности. Из этого можно сделать вывод о том, что в системной организации целенаправленных поведенческих актов мотивации выступают как ведущий фактор фиксации опыта в памяти, способности его удержания при наличии препятствий к достижению цели и, наконец, обуславливают быстрое извлечение накопленного опыта из памяти [5].

Если обобщить выше сказанное, что важнейшим выводом можно считать то, что запоминание всегда успешно при наличии выраженной мотивации. Лучше запоминается тот предмет, который представляет для обучающегося наиболее значимый интерес. То есть усвоение информации проходит без особых проблем, когда у человека есть сильная мотивация к её запоминанию. Таков закон мотивации.

То есть для того, чтобы лучше что-то запомнить, нужно создать дополнительную мотивацию, пусть даже искусственную. При чём это проще, чем создать искусственный интерес. Что станет эффективным мотиватором зависит от личной системы ценностей. У некоторых это спор, соревнование или желание выиграть, у других важнее получить награду или ощутимый результат. В любом случае, замотивировать себя можно, установив тесную взаимосвязь информации или материала с будущей деятель-

ностью. Ведь замечено, что и школьники хуже усваивают те предметы, которые, как они сейчас считают, не пригодятся им в будущем.

Прочнее и крепче запоминается информация, которая включена в деятельность человека. Закон деятельности даёт нам двустороннюю оценку свойств нашей памяти: с одной стороны мы лучше помним то, с чем мы работаем, но если мы не используем какие-то знания в деятельности, то они забываются [6].

Обобщив все выше изложенное, мы можем утверждать, что взаимосвязь между развитием памяти и мотивацией существует. И данную закономерность возможно следует использовать для повышения мотивации у учеников начальных классов, так как содействие развитию памяти может привести к большей заинтересованности в обучении.

### **Заключение**

Память и мотивация в младшем школьном возрасте играют важную роль в интеллектуальном развитии ученика. Стимулирование их развития может привести к более быстрому и продуктивному формированию интеллектуальных способностей.

Основные выводы:

1. Проблема взаимосвязи мотивации и памяти является на современном этапе актуальной и значимой.

2. Данную проблему в своих работах рассматривали многие авторы, как отечественные, так и зарубежные (А. Маслоу, Х. Хекхаузен, В.К. Виллюнас, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р. Клацки, А.Ю. Агафонов и другие).

3. Память и мотивация учеников младшего школьного возраста тесно связаны, так как память является основным инструментом в обучении учеников начальных классов, а мотивация направлена как раз на обучение и приобретение знаний.

4. Данную закономерность возможно следует использовать для повышения мотивации у учеников начальных классов, так как содействие развитию памяти может привести к большей заинтересованности в обучении.

### **Список цитированных источников**

1. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков. – С-П.: Речь, 2002. – 630 с.

2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.

3. Корсини Р. Психологическая энциклопеди / Р. Корсини. – СПб.: Питер, 2006, 239 с.

4. Фельдштейн Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

5. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы / Клацки Р. – М.: Мир, 1978. – 320 с.

6. Никитина Т.Б. Как развить суперпамять, или Запоминаем быстро и легко / Т.Б. Никитина. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. – 320 с.

## МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Полинова А.А.

Научный руководитель –  
старший преподаватель Кутькина Р.Р.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технология» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива [1,2]. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Продолжая исследования Б.И.Додонова, Н.М.Симонова на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и на «избегание неприятностей»), некоторые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во-первых, стабильность связей между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избегание неприятностей», с другой. Установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на «оценку преподавателем» [3]. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социальных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которым понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для самой деятельности особенно важны мотивы интел-

лектуально-познавательного плана. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой деятельностью, познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И.Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, над решением учебной задачи[2]. Важный вывод был получен Ю.М.Орловым: наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях[4]. Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. Личностно-значимый смыслообразующий мотив у подростков (юношей) может быть сформирован и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик. Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, лучше формируема при направлении на способы, чем на «результат» деятельности. В то же время она по-разному проявляется для разных возрастных групп в зависимости, как от характера учебной ситуации, так и от жесткого контроля преподавателя. Основываясь на системном представлении исследователи рассматривают устойчивость учебной мотивации в комплексе с такими характеристиками, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д. Связь устойчивости мотивационной структуры (ориентаций на процесс – результат – вознаграждение – давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочивании с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационных структур, как ускоренная динамика внутривидовых изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс – результат) к упорядочиванию, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационная ориентация занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости выше – это первый по силе влияния фактор. Установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся: исходный тип мотивационной структуры; личностная значимость предметного содержания деятельности; вид учебного задания[3,5].

*Учебная мотивация, представляя особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.*

**Материал и методы.** В исследовании приняли участие 36 студентов 1 и 3 курсов специальности НОДО УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Использовались следующие методы работы: анализ и обобщение мнений различных ученых, классификация, сравнение и сопоставление; методы опроса, тестирования и анкетирования, а также анализа результатов. С целью выявления мотивов обучения студентов в вузе, было проведено исследование с использованием следующих методик: «Диагностика учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой)» Методика позволяет диагностировать 1. Коммуникативные мотивы. 2. Мотивы избегания. 3. Мотивы престижа. 4. Профессиональные мотивы. 5. Мотивы творческой самореализации. 6. Учебно-познавательные мотивы. 7. Социальные мотивы.

Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина) имеет три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получения диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

**Результаты и их обсуждение.** По результатам опроса можно утверждать, что у студентов 1 курса преобладают коммуникативные мотивы, следовательно, большинство из них считают, что обучение в вузе позволяет заводить новые знакомства, общаться с интересными людьми и просто расширять свой круг друзей. Эта мотивация является внешней по отношению к содержанию обучения. Учебно-познавательные мотивы занимают 2-ю позицию в ответах студентов. Это свидетельствует о том, что учеба является одним из важных факторов для поступления в вуз. Наряду с учебно-познавательными мотивами стоят профессиональные мотивы, и это значит, что, несмотря на значительное количество ошибок студентов в выборе факультета, они продолжают придерживаться своей цели и получают специальность, прогнозируя свой жизненный путь. На 4-м месте находятся социальные мотивы, а значит - студенты заинтересованы в результатах социальной деятельности в вузе. Далее следуют мотивы творческой самореализации. Это подтверждает то, что многие молодые люди принимают непосредственное участие в жизни вуза, в мероприятиях, собраниях и праздниках. 6-ю позицию занимают мотивы престижа, это свидетельствует о том, что далеко не все студенты заинтересованы в высоких результатах своей

учебной деятельности в вузе. И этот факт подчеркивает невысокую в этом отношении мотивацию студентов к учебе. В отличие от результатов опроса студентов 1 курса, у студентов 3 курса преобладают профессиональные мотивы. Студенты стремятся получить профессию педагога. Не маловажное значение имеют коммуникативные мотивы – мотивы общения, которые помогают создать дружеские отношения в группе. Практически на одной позиции находятся мотивы престижа и мотивы самореализации, это говорит о том, что студенты стремятся быть самостоятельными и пытаются правильно реализовать себя в жизни, чтобы обеспечить себе успех в карьере. Следующую позицию занимают социальные мотивы, доказывая то, что группа студентов является частью социального общества, которая интересуется результатами социальной деятельности в вузе. Учеба, все же, не является для них главным фактором поступления и не захватывает их в течение всего учебного процесса.

«Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина). Студенты 1-го курса: I место занимают мотивы стать высококвалифицированным специалистом и приобрести глубокие и прочные знания; II место – мотив получить интеллектуальное удовлетворение; III место – мотив обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; IV место – мотив постоянно получать стипендию; V место разделили 4 мотива: мотив получить диплом, успешно продолжить обучение на последующих курсах, быть постоянно готовым к очередным занятиям, быть примером для сокурсников.

У студентов 3 курса результаты данной методики значительно отличаются от результатов теста студентов 1 курса. Это говорит о том, что к 3-му курсу у учащихся мотивы меняются и учеба приобретает иной характер. Итак, I место занимает мотив получить диплом; II место – мотивы стать высококвалифицированным специалистом, постоянно получать стипендию и приобрести глубокие и прочные знания; III место – мотивы успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности и получить интеллектуальное удовлетворение; VI место занимают мотивы не запускать изучение предметов учебного цикла и выполнять педагогические требования; V место – мотивы не отставать от сокурсников и добиться одобрения родителей и окружающих.

Таким образом, сравнив полученные результаты методики у студентов 1 курса и 3 курса, можно сказать, что мотивация учения учащихся меняется в зависимости от того, сколько времени студент проучился в вузе.

**Заключение.** В ходе исследования учебной мотивации студентов 1 и 3 курсов, было выявлено, что большинство представителей данных учебных коллективов имеют средний уровень мотивации, сочетающийся с положительным отношением к самому учебному заведению. Было выявлено, что уровень учебной мотивации зависит от ряда факторов: от личностных особенностей студента, его самооценки, общей мотивации к успеху и избе-

ганию неудач, познавательных интересов, от отношения к изучаемому материалу и своей учебной группе. В результате изучения групп было установлено, что высокий и средний уровень учебной мотивации преобладает у студентов, которые имеют высокий и средний уровень самооценки, они более уверены в себе, имеют выраженный познавательный интерес и стремление к обучению. Студенты, обладающие средним уровнем мотивации к успеху и низкой мотивацией к защите, как правило, и имели более высокую мотивацию к учебной деятельности. Огромное влияние на уровень мотивации оказывает и отношение к своей учебной группе и учебному заведению в целом. Так студенты, у которых было положительное отношение к учёбе и отмечавшие привлекательность своей группы как среднюю или высокую показывали высокие результаты и по уровню общей учебной мотивации. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

#### **Список цитированных источников**

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной. М., 1972.
3. Симонова, Н.И. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: Автореф. ...канд. психол. наук. – М., 1982
4. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. ...д-ра психол. н. – М., 1984.
5. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М.-С.-Петербург, 1994

### **CZAS WOLNY A ZAINTERESOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIETLE BADAŃ PILOTAŻOWYCH**

**Sergiusz Pryga, Paweł Skupień**

Studenckie Koło Naukowe *Resocjalizacja*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska

Opiekun naukowy: **dr Jolanta Gabzdyl**

#### **Wstęp**

Problematyka czasu wolnego stanowi przedmiot badań specjalistów wielu dziedzin, m.in. socjologów, psychologów, ekonomistów, prawników. Pojęcie czasu wolnego żywo zajmuje również pedagogów. Zwracają oni uwagę na rolę, jakie czas wolny pełni w życiu człowieka oraz akcentują związek jakości form spędzania czasu wolnego z kształtowaniem uczuć moralnych, cech charakteru,

zwłaszcza u dzieci i młodzieży. Zatem stwierdzić można, iż zależnie od form spędzania czasu wolnego, może on wszechstronnie rozwijać osobowość człowieka, bądź prowadzić do stopniowego zubożenia wartości moralnych, a nawet stanowić jedną z przyczyn niedostosowania społecznego.

Na przestrzeni ostatnich lat coraz bardziej widocznym staje się systematyczny wzrost ilości czasu wolnego, zwłaszcza u młodzieży. Nasuwa się wobec tego pytanie: Jakie formy spędzania czasu wolnego dominują u współczesnej młodzieży? Czy młode pokolenie wykorzystuje swój wolny czas na rozwój własnych zainteresowań? Czy może jest to czas stracony, bezwartościowy?

### **Czas wolny – ustalenia terminologiczne**

Uznanie terminu „czas wolny” przez Międzynarodową Konferencję UNESCO w 1957r. upowszechniło to pojęcie, oraz zapoczątkowało spór terminologiczny. Należy zaznaczyć, iż początkowo termin „czas wolny” rozumiany był jako „wczasy”, „rekreacja”. Z wczasami utożsamia czas wolny również A. Kamiński [1, s. 88], ponieważ termin ten ma obecnie inne znaczenie i odnosi się bardziej do urlopu spędzanego poza miejscem zamieszkania. Nie wszyscy pedagodzy podzielają pogląd tego autora.

W. Okoń wolny czas definiuje jako „czas do dyspozycji jednostki, po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zajęć domowych” [2, s. 46]. Podobną definicję podaje K. Przeclawski w „Encyklopedii Pedagogicznej”, jednak uwzględnia on również wyłączenie z czasu wolnego potrzeb biologiczno-higienicznych, tak jak czynności obowiązkowych [3, s. 75].

Czas wolny pełni wielorakie role w życiu człowieka. Istnieje zatem wiele klasyfikacji jego funkcji. W literaturze przedmiotu akcentuje się funkcje związane z regeneracją sił fizycznych i psychicznych. Naukowcy podkreślają, iż obok funkcji regeneracyjnych, czas wolny powinien zawierać czynności pozwalające rozwijać zdolności, zainteresowania, kształtować osobowość. Pogląd taki reprezentuje T. Wujek [4, s. 27], który wymienił dwa rodzaje funkcji czasu wolnego: a) wypoczynku i rozrywki, b) rozwoju osobowości. Podobne poglądy reprezentują m.in. A. Kamiński i Z. Dąbrowski.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęta została definicja T. Wujka, dla którego czas wolny ucznia to „czas, który pozostaje mu po zaspokojeniu potrzeb organizmu, wypełnianiu obowiązków szkolnych i domowych, w których może on wykonywać czynności według swego upodobania, związane z wypoczynkiem, rozrywką i zaspokojeniem własnych zainteresowań” [4, s. 12].

### **Metodologiczne podstawy badań pilotażowych**

Osoba, która skutecznie chce przeprowadzić badanie naukowe powinna dokładnie określić cel badań. Zdaniem A. Maszke celem badań jest poznanie prawdy, czyli zdobycie takiej wiedzy, którą możemy zweryfikować, a która umożliwi wyjaśnienie, przewidywania oraz zrozumienie zjawisk będących w naszym zainteresowaniu [5, s. 20].

W ramach prowadzonych przez nas badań pilotażowych poszukiwaliśmy odpowiedzi na poniższe problemy:

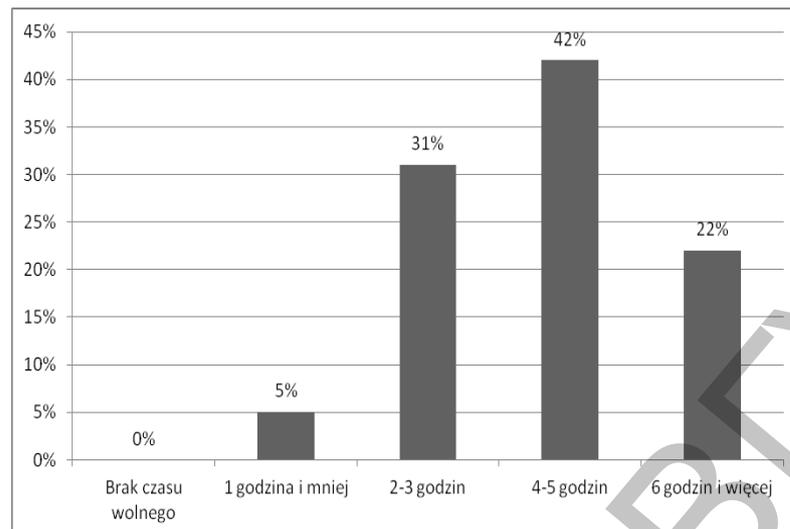
4. Jakim budżetem czasu wolnego dysponuje współczesna młodzież?
5. Czy współczesna młodzież ma jakieś zainteresowania i realizuje je w kołach zainteresowań?
6. Jakie formy spędzania czasu wolnego dominują wśród tej grupy wiekowej?

Dobór odpowiednich metod i technik badawczych pozwala prawidłowo ukierunkować pracę badawczą, prowadząc do odpowiedzi na postawione wcześniej problemy. W badaniach wykorzystaliśmy metodę sondażu diagnostycznego, ponieważ zgodnie z definicją J. Brzezińskiego [6, s. 53], pozwala ona na poznanie określonego zjawiska społecznego, ustalić jego zasięg, zakres, poziom i intensywność, ocenę i zaprojektowanie modyfikacji. Jako technikę zastosowaliśmy ankietę, tj. sposób gromadzenia informacji polegający na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanych specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji [por. 7, s. 96]. Jako narzędzie badawcze, czyli „przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań” [7, s. 71], wykorzystaliśmy opracowany przez nas kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadziliśmy na terenie województwa śląskiego w roku szkolnym 2011/2012. Do badań została wybrana szkoła miejska skupiająca uczniów z terenu miasta Rybnik. Badaniami objęto 72 uczniów III klas szkoły gimnazjalnej. Wśród badanych osób było 40 dziewcząt (56%) oraz 32 chłopców (44%). Kwestionariusze zawierały pytania dotyczące m.in. zainteresowań, budżetu, form spędzania czasu wolnego przez badanych. Technika tą zebrano łącznie 72 kwestionariuszy ankiet. Badani w obecności ankietera wypełniali anonimowe zestawy pytań. Zgromadzony materiał dostarczył danych do udzielenia wstępnych odpowiedzi na postawione przez nas problemy badawcze.

### **Wyniki badań pilotażowych**

**Budżet czasu wolnego badanych uczniów gimnazjum.** J. Pięta definiuje budżet jako „zestawienie odcinków czasu przewidzianych na realizację różnych czynności życiowych” [8, s. 18]. Z zebranych kwestionariuszy wynika (patrz wykres 1), iż 22 osoby (31 %) dysponują czasem wolnym w wymiarze dziennym, od dwóch do trzech godzin, natomiast 30 respondentów (42 %) określiło swój budżet w przedziale od czterech do pięciu godzin dziennie. Wartości odpowiedzi przybrały postać paraboliczną, gdyż największa część badanych zadeklarowała budżet w przedziale od dwóch do pięciu godzin (73 %), natomiast mniejsza część umieściła swój budżet czasu w zakresach: „1 godzina i mniej” (5 %) i „6 godzin i więcej” (22 %). Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, iż badana młodzież w zdecydowanej większości dysponuje odpowiednią ilością czasu wolnego.

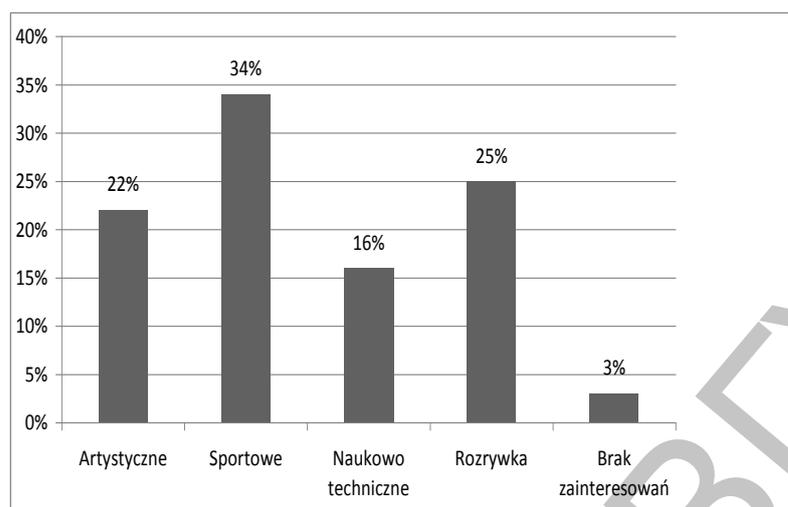


**Wykres 1.** Ilość czasu wolnego (w wymiarze dziennym) uczniów Gimnazjum nr 3 w Rybniku (n=72)

**Źródło:** Opracowanie własne

**Zainteresowania młodzieży w gimnazjum nr 3 w Rybniku.** Na terenie prowadzonych badań organizowany jest szereg zajęć pozalekcyjnych. Są to między innymi kółka zainteresowań: biologiczne, chemiczne, fizyczne, matematyczne, geograficzne, dziennikarskie, historyczne, j. niemieckiego, j. angielskiego, religijne, plastyczne, teatralne, zespół wokalny, Klub Europejski, jak również zajęcia sportowe: siatkówka dziewcząt, tenis stołowy, koszykówka, piłka nożna chłopców. W związku z tematem niniejszej pracy, kolejny problem badawczy sprowadził się do pytania: jakie zainteresowania dominują wśród współczesnej młodzieży? Czy rozwija ona swój potencjał w ramach kół zainteresowań?

W odniesieniu do powyższych pytań i na podstawie zebranych danych (patrz wykres 2) można stwierdzić, iż największa część badanych – 43 osoby (34 %) deklaruowała zainteresowania związane ze sportem. Warto zaznaczyć, iż ten typ zainteresowań dominował wśród chłopców. Z kolei zainteresowania artystyczne, najczęściej deklarowane przez dziewczyny, określiło jako własne 28 respondentów, tj. 22 % wszystkich odpowiedzi. Godny uwagi jest fakt, iż 18 (64 %) spośród 28 osób deklaruujących zainteresowania artystyczne uczestniczy i rozwija w kołach zainteresowań ten typ działalności. Nieco mniejsza część młodzieży interesującej się sportem uczestniczy w kołach zainteresowań, bo 18 (41 %) z 43 osób. Zainteresowania skategoryzowane jako naukowo-techniczne są charakterystyczne dla 20 osób, co stanowi 16 % wszystkich odpowiedzi. Niestety tylko 2 osoby (10 %) z tej grupy uczestniczą i rozwijają swoje zainteresowania w ramach kół tematycznych. O ile cieszy fakt, że znaczna część badanej młodzieży ma i rozwija zainteresowania artystyczne, sportowe i naukowo-techniczne, budzi niepokój świadomość, iż 32 osoby (25 %) deklarują jako własne zainteresowania rozrywkę, która w zdecydowanej większości oznacza m.in. grę na komputerze, czy oglądanie telewizji. Ponadto 5 osób (3 %) zadeklarowało brak zainteresowań.



**Wykres 2.** Rodzaje zainteresowań uczniów Gimnazjum nr 3 w Rybniku (n=72)

**Źródło:** Opracowanie własne

**Formy spędzania czasu wolnego przez młodzież.** Ostatni problem badawczy dotyczył dominujących form spędzania wolnego czasu przez młodzież. W kwestionariuszach ankiety, w specjalnej tabeli, badani mieli za zadanie przyporządkować określonym sposobom częstotliwość ich występowania. Każda z 17 form miała zostać opisana jako: „nigdy”, „rzadko”, „średnio często”, „dosyć często” lub „najczęściej”. Ze względu na ograniczenia ramowe niniejszej publikacji omówione zostaną jedynie wybrane formy. Z zebranych danych jednoznacznie wynika, iż przede wszystkim czas wolny badanej młodzieży wiąże się z korzystaniem z różnego rodzaju sprzętu cyfrowego dostarczającego rozrywki. Wśród form prym wiodą czynności związane z komputerem: gra na nim, bądź surfowanie po Internecie. Te sposoby, jako najczęstsze określiło 60 odpowiedzi, co stanowi 26 % wszystkich wyników w rubryce „najczęściej”, zaś 38 odpowiedzi (18 %) w kategorii „dosyć często”. Sporą popularnością cieszy się także słuchanie muzyki (odpowiedzi „najczęściej” udzieliło 37 osób, co stanowi 16 %) oraz oglądanie TV – w 14 odpowiedziach (6 %) określone jako „najczęstsze”. Na uwagę zasługuje fakt, iż nauka przede wszystkim funkcjonuje jako forma występująca „średnio często” w 40 odpowiedziach (16 %). W rubryce „najczęściej” uczenie się stanowi jedynie 0,4 % (1 odpowiedź). Jeszcze bardziej niepokojąco prezentują się odpowiedzi w rubryce pt. „nigdy”. Działania wolontaryjne, tak wartościowe z wychowawczego punktu widzenia, stanowią tutaj 33 % (47 odpowiedzi). Słabą popularnością cieszą się również książki, w rubryce „nigdy” stanowią 22 odpowiedzi (16 %), natomiast w kategorii „rzadko” zostały przyporządkowane 29 razy (21 %).

### **Wnioski z badań pilotażowych**

Czas wolny, z punktu widzenia sposobu jego wykorzystania, stanowić może czynnik rozwoju osobowości bądź też rozwój ten skutecznie hamować. Na

podstawie przedstawionych wyników badań pilotażowych stwierdzamy, iż młodzież uczęszczająca do Gimnazjum nr 3 w Rybniku dysponuje wystarczającą ilością czasu wolnego, jednak nie potrafi go odpowiednio spożytkować. Zbytняя концентрация на забавowym wymiarze czasu wolnego nie daje możliwości wykorzystania jego walorów w kontekście rozwoju psychofizycznego. Ujawniony w badaniach sposób i budżet spędzania czasu wolnego przez młodzież gimnazjalną powinien skłaniać do refleksji osoby mające wpływ na planowanie i organizację czasu wolnego młodzieży, przede wszystkim rodziców, pedagogów, animatorów kultury.

### **Bibliografia**

11. Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1965.
12. Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK” 1996.
13. Pomykało W., *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja 1993.
14. Wujek T., *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych 1969.
15. Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego 2008.
16. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1997.
17. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2001.
18. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa: Wydawnictwo ALMAMER 2008.

## **ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО СТРЕССА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ**

**Радкевич Е.С.**

Научный руководитель –

доцент, кандидат педагогических наук **Макрицкий М.В.**

В настоящее время в психологической науке наблюдается острый интерес к изучению стресса. Актуальность данной проблематики очевидна. Уже не подлежит сомнению, что все возрастающая интенсивность и напряженность современной жизни на психологическом уровне способствует более частому появлению негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые накапливаясь, вызывают формирование вы-

раженных и длительных состояний депрессии. Не является исключением и учебная деятельность.

Учебная деятельность – чрезвычайно трудоемка, сопровождается громадными физическими и психическими нагрузками. Как результат истощения и поломки адаптационных механизмов. Влияние учебных нагрузок и условий школьной жизни на организм учащихся может быть как прямым – непосредственно на вегетативные системы жизнеобеспечения, так и опосредованным – воздействующим на психику, регуляторные системы ребенка. Именно высокий уровень нервно – психического напряжения – «школьный стресс» – служит основной причиной столь негативного влияния обучения на здоровье.

Практически каждый человек переживает в своей жизни сильные стрессовые ситуации, оставляющие в душе глубокие и порой долго не заживающие раны. Особенно остро это переживают подростки. Неудачи в школе, ссоры со сверстниками, семейные конфликты, недостаток любви, родительская жестокость или просто непоследовательность в системе наказаний – вот далеко не полный перечень обстоятельств, травмирующих психику подростков. Эмоционально неблагополучный подросток начинает отставать в учебе, постоянно пребывает в состоянии страха и тревоги, безысходности и апатии, снижается его общественная активность и ухудшается здоровье. Состояние безотчетного, неопределенного беспокойства является эмоционально заостренным ощущением предстоящей угрозы, порождает боязнь определенных объектов или мыслей.

Для изучения влияния школьного стресса на психофизиологическое состояние подростков нами была проведена диагностика. Диагностика проводилась в период с 20 сентября по 20 октября 2011– 2012 г. на базе УО «ГОСШ № 29 г. Витебска им. В. В. Пименова». В исследовании приняли участие 45 учащиеся 9 классов УО «ГОСШ № 29 г. Витебска им. В. В. Пименова» (25 юношей и 20 девушек). В ходе исследования нами был использован метод опроса (анкетирование). Диагностика проводилось с помощью методики «Воздействие факторов микросреды на подростка».

В ходе диагностики с помощью методики «Воздействие факторов микросреды на подростка» были установлены следующие неблагоприятные влияния школьного стресса на свойства личности и эмоциональную сферу подростков. Так у 53% опрошенных подростков, обучающихся в 9 классе наблюдается волнение и нервозность, когда учитель вызывает их к доске, у 36% наблюдается скука и апатия, когда им не понятна тема (объяснения учителя на уроке), у 1% подростков обучающихся в 9 классе к концу года возникает депрессия, 83% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе испытывают сильное чувство усталости после уроков, 46% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе испытывают чувство напряжения на уроках (например, при выполнении сложной контрольной работы).

Школьный стресс так же оказывает неблагоприятное влияние на когнитивную сферу подростков. Так у 36,7% опрошенных подростков, обучающихся в 9 классе наблюдаются трудности сосредоточения, у 40% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе наблюдается чрезмерная чувствительность к критике, у 33,3% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе наблюдаются трудности в принятии решения в условиях школы, у 16,6% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе наблюдается чрезмерная забывчивость и рассеянность.

Так же школьный стресс оказывает неблагоприятное влияние на здоровье подростков. Так у 33,3 % опрошенных подростков обучающихся в 9 классе возникает ощущение неприятной слабости во всем теле после неудачного ответа, у 20% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе возникают ночные кошмары после ссоры с учителем, у 23,3% опрошенных подростков обучающихся в 9 классе возникает бессонница после напряженной работы в классе, 26,7 % опрошенных подростков обучающихся в 9 классе к концу учебного года начинают чаще испытывать головную боль.

Кроме того было отмечено негативное влияние школьного стресса на работоспособность подростков. Так у 16,7 % подростков обучающихся в 9 классе к концу года наблюдается чрезмерная забывчивость и рассеянность, у 20 % подростков обучающихся в 7 классе наблюдается неудовлетворенность тем материалом, который на уроках излагает учитель (в частности неудовлетворенность объяснением учебного материала учителем на уроке), у 6,6 % подростков обучающихся в 9 классе наблюдаются частые конфликты с учителями, которые в свою очередь так же негативно влияют на работоспособность подростков на уроках, у 33,3 % подростков обучающихся в 9 классе наблюдается рост количества учебных предметов, по которым наблюдается неуспеваемость вследствие снижения работоспособности подростков на уроках, так же у 30 % подростков обучающихся в 9 классе наблюдается не удовлетворенность результатами своей работы в классе вследствие снижения работоспособности.

Так же школьный стресс оказывает неблагоприятное влияние на поведение подростков. Так 53,3 % подростков, обучающихся в 9 классе, испытывают чувство растерянности и оцепенения при выходе к доске, что мешает им хорошо отвечать на задаваемые учителем вопросы, 10 % подростков, обучающихся в 9 классе, иногда после трудных уроков теряют контроль над своими действиями и совершают импульсивные действия под воздействием эмоций, у 26,6 % подростков, обучающихся в 7 классе, испытывают повышенное чувство аппетита после ослабления воздействия стрессового фактора (например, после написания сложной контрольной работы).

В заключение хотелось бы отметить, что в практике школьной жизни взрослым очень важно быть внимательными к эмоциональным, поведенче-

ским, соматическим реакциям детей, к оказываемому через слово и действие влиянию на ребенка.

Педагогу необходимо в практике школьной жизни:

1. Наблюдать за эмоциональным состоянием ребенка (какое у него настроение, как он реагирует на неудачу и удачу, на оценку и отметку, активен он или нет, тревожен или спокоен и т.д.).

2. Если ребенок готов рассказать Вам, что его волнует, чего он боится, то важно не пользоваться высказываниями-советами «не бойся, не думай, забудь» – это только усиливает тревогу. В этом случае важно узнать, чего он боится, на что злиться, что переживает. Когда причина страха определена, можно строить предположения о том, как можно исправить создавшееся положение. Стоит помнить, что детям труднее справиться с травмирующим состоянием тревоги и беспокойства, чем взрослым. В отсутствие человека, способного помочь ребенку, у последнего часто включаются компенсаторные стратегии поведения – избегание (лучше прогулять урок, лучше не делать домашнее задание), рационализация (мне ставят плохие оценки потому, что меня учительница не любит).

3. Снизить значимость травмирующего события. Здесь важно помнить закон: «чем больше тревога, тем меньше результативность». Например, контрольная работа, экзамен. Проверка домашнего задания – это не оценка возможностей личности, это только проверка знаний. Таким образом, мотивировка «вы должны показать то, на что вы способны» будет вести к нарастанию тревоги.

4. Прекратить «мыслительную жвачку». Очень часто переживание травмирующего события сопровождается часто повторяющимися и навязчивыми размышлениями. Ребенок, выполняющий ответственное поручение, на которое у него не хватает внутренних умений, может повторять себе: «У меня ничего не получится, другие будут надо мной смеяться, а учительница будет недовольна». Это приводит к состоянию беспомощности и уверенности в том, что ничего нельзя изменить. Ребенок боится заявить о том, что он не может выполнить поручение, волнуется, перестает спокойно засыпать. Выход в данной ситуации – разговор с ребенком о его страхах, поиски пути решения.

5. Научить высказывать тревожащие мысли с помощью понятия «Я – высказывания». Часто у детей. Да и у взрослых, не хватает способов и умений выразить собственные переживания. Невозможность высказать, поделиться своим состоянием и переживанием, приводит к тому, что ребенок не надеется на помощь и остается один на один с тревожащими его мыслями.

6. Хвалить и поддерживать ребенка. Для того чтобы снять стрессовую ситуацию и собственно состояние тревоги, очень важно. Чтобы близкие взрослые поддерживали и хвалили ребенка, вовремя напоминали ему о хороших качествах и способностях.

7. Проигрывать в воображении разные варианты поведения. Переключать внимание. «Представь, что завтра после контрольной работы ты пойдешь в гости к друзьям».

8. Использовать специальные релаксационные и дыхательные техники.

9. Привлекать ребенка к активной деятельности и своевременно поддерживать его.

#### **Список цитированных источников**

1. Хухлаева, О. В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 031000 – Педагогика и психология / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2004. 159 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология).

2. Ветер, Т.В. Стресс в школьной жизни / Т. В. Ветер, О. С. Лямкина; Т.В.Ветер, О.С.Лямкина // Образование в современной школе. – 2003. – N 3.

3. Рубцов, В. В. Психологическая служба современной школы / В. В. Рубцов; В. В. Рубцов // Экология и жизнь. – 2007. – N 10.

4. Киселева, Н.В. Стресс: диагностика и преодоление (на примере подростков): учеб.-метод. пособие / Н.В. Киселева. – Минск: БГПУ, 2006. – 72.

## **МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

**Рык А.И.**

Научный руководитель –  
старший преподаватель **Данилова Ж.Л.**

Брачно-семейные отношения формируются и развиваются как отражение многообразных и многовариантных межличностных контактов, а также системы ценностей супругов. Последние играют ключевую роль в мотивации вступления в брак. А мотивы вступления в брак в значительной мере определяют успешность будущих семейных отношений. Нужно отметить, что в браке встречаются не просто два человека, а два уникальных по своей сложности психологических мира, два семейных «клана». Семейная жизнь требует от человека очень разных знаний и умений, а также навыков, которые формируются в повседневной жизни, начиная ещё с родительской семьи. Поэтому рассмотрение мотивов вступления в брак у мужчин и женщин является актуальным.

Существенное влияние на стабильность супружеских отношений оказывает мотивация заключения брака, а также ориентация на определённый тип брака. Мотивация на брак – сложное по своему содержанию понятие. В современной психологии различают три основных мотивации заключения брака, а именно:

1. Мотивация на сам факт брака. Главная движущая сила в этом случае – намерение заключить брак. Порой это происходит под влиянием дру-

гих при реализации лозунга «Пора!». При этом другой человек является только средством для исполнения заветного желания – жениться или выйти замуж. И, в общем, неважно, какой именно партнер рядом. Важно, чтобы был и не возражал против заключения брака. Если такого человека поблизости нет – все силы тратятся на его поиски. Сами по себе такие действия не окрашены в негативные тона. Во многих случаях брак стартует именно с этой позиции, и люди, имевшие серьезную потребность в семейной самореализации, долго и счастливо, во всяком случае, благополучно живут в браке. Проблемы возникают, когда впоследствии встречается человек, который способен вызвать сильное чувство. Такой вариант даже не рассматривается как психологическая измена: ведь внутренняя убежденность свидетельствует, что законный супруг был всего лишь средством.

2. Мотивация на определенный тип брака. В этих случаях действуют более уверенные люди, они ориентируются на такого партнера, который способен осуществить их мечты, который соответствует некоему представлению о престижном варианте брачных отношений. В прежние времена для женщины признаком успешного замужества был брак с капитаном дальнего плавания, артистом, дипломатом. Для юноши – брак с дочкой известных людей, начальников. В нынешние времена символом успешного замужества является брак с иностранцем или иностранкой, богатым человеком, фотомоделью. Сам по себе этот факт не несет отрицательной окраски. Проблемы опять-таки возникают, если в жизни встречается другой или другая. Такие оценочно-сравнительные выборы могут происходить в жизни многократно: всегда можно найти кого-то еще лучше.

3. Мотивация на определенного человека. В этом случае избранник воспринимается как конкретный реальный человек, со всеми слабостями и недостатками. Это был сознательный выбор с установкой на принятие определенного человека и с вытекающей отсюда личной ответственностью за свои чувства [4, с.44].

Мужчины склонны жениться на женщинах моложе себя, причем, чем они старше, тем к большей разнице в возрасте они стремятся, подбирая себе пару.

Так, юноши считают, что супруга должна быть одного возраста с ними; 20-летние мужчины предпочитают жениться на женщинах лишь немного моложе себя, а 60-летние предпочитают жениться на женщинах, моложе примерно на 10 лет. Женщины в любом возрасте предпочитают мужчин лишь немного старше себя. Например, опрос школьников 14-17 лет, проведенный Н.В. Ляхович, выявил, что 69 % девушек предпочитают супруга на 3-5 лет старше себя [3, с.202].

Женщины вступают в брак в более раннем возрасте, чем мужчины. Так, в 1966 году мужчины вступали в брак в среднем в 29,3 года, а женщины — в 27,2 года; в 1974 году - соответственно в 25,1 и 23,4 года. По дан-

ным В.И. Переведенцева в 1981 году до 20 лет вступили в брак 5,8 % мужчин и 31,6 % женщин, а от 20 до 24 лет – соответственно 6,9 % и 51,2 %. Сейчас возраст вступления в брак мужчин и женщин снизился, но соотношение между мужчинами и женщинами осталось прежним [5, с. 98].

В.Т. Лисовский привел данные, согласно которым в 1980-х годах ежегодно вступали в брак около 800 тысяч девушек, не достигших 20 лет. Но только 100 тысяч из них выходили замуж за своих ровесников. Таким образом, в 7 случаях из 8 юношеский роман не завершился браком: девушки выходили замуж за тех, кто был старше их школьных друзей.

Поскольку мужчины вступают в брак в среднем на 2,5 года позже, чем женщины, за эти года образуется достаточно большой «дефицит женихов»; и если для 18-19-летних девушек выйти замуж проблем нет, то для женщин 20-25 лет создается определенная нехватка женихов. Правда, они ее компенсируют тем, что выходят замуж за 25-29-летних мужчин. Зато женщине 25-29 лет создать свою семью становится еще труднее. Не случайно среди этих женщин около одной пятой оказывается не замужем, так как их потенциальных мужей уже перехватили женщины более младшего возраста [2, с. 245].

Считается, что при выборе партнера женщины проявляют себя более разборчивыми, чем мужчины. Несмотря на имеющееся между ними сходство в наиболее желательных чертах характера (сговорчивость и открытость для нового опыта, интеллект), все же как мужчины, так и женщины смотрят на своих избранников разными глазами. Женщины воспринимают мужчину, прежде всего, как зрелую личность, ценят в них ум, культуру, интеллигентность, доброту, порядочность.

А.Г. Харчев задал замужним женщинам вопрос: «Что вы больше всего ценили в своем муже до вступления в брак?» Ответы были такими: ум (64 %), серьезность (58 %), любовь к работе (46 %), силу и мужественность, а также веселый нрав (по 44 %), общественный почет, уважение к нему других (40 %) [6, с. 143].

Мужчину же, прежде всего, привлекает в женщине природное начало: ее внешность, фигура, походка. Вследствие этого нередки случаи, когда умные, образованные мужчины влюбляются в недалеких и красивых «пустышек». Важным фактором при выборе супруга являются их ростовые данные. Культурная норма в большинстве стран предписывает, что муж должен быть выше жены. Согласно одному из исследований, лишь одна супружеская пара из 720 нарушает эту норму. Поэтому мужчины низкого роста испытывают немалые затруднения при выборе супруги. Однако не легко выбрать себе жену и мужчинам большого роста, но причина здесь другая – они обычно пользуются большим успехом у многих женщин и избалованы их вниманием. У мужчин любого роста большим успехом пользуются женщины среднего роста (от 165 до 170 см) [6, с. 145].

По данным Л.А. Коростылевой, при отказе мужчин и женщин от вступления в брак учитываются как общие, так и различные отрицательные характеристики личности друг друга. Общими для тех и других неприемлемыми характеристиками являются грубость, вспыльчивость, гневливость, пьянство, наркомания, азартные игры. Кроме того, женщины считают неприемлемыми у мужчин отсутствие или недостаточную сформированность семейных установок, безволие, недостаточность проявления положительных чувств. Мужчины не приемлют у женщин неопрятность во внешнем виде, в быту, неупорядоченный образ жизни, излишние сетования на недомогание. К существенным женским недостаткам мужчины относят также несдержанность, склонность к бурному проявлению эмоций и «взвинченность», несоответствие принятому в обществе эталону женственности, чрезмерную занятость вне семейной жизни.

Т.В. Андреева и Т.Ю. Пипченко получили на белорусских и российских женщинах сходные результаты, однако выявили и значительные возрастные различия.

У женщин в возрасте 20-30 лет ведущие потребности-ожидания от мужей следующие: 1) проявление нежности и заботы, 2) половое удовлетворение, 3) искренность и открытость в отношениях с мужем, 4) финансовая поддержка, 5) потребность в общении. Часть студенток подчеркивала важность физической защиты со стороны мужа, чувство безопасности.

Для 30-40-летних женщин значимость потребностей несколько меняется: 1) искренность и открытость, 2) посвящённость семье и воспитанию детей, 3) финансовая поддержка, 4) проявление нежности, 5) потребность в общении.

Для 40-50-летних женщин важными являются следующие потребности: 1) посвящённость семье и детям, 2) помощь по дому, 3) финансовая поддержка, 4) нежность, 5) искренность в отношениях.

Женщины 50-60 лет главными считали: 1) финансовую поддержку, 2) помощь мужа по дому, 3) посвящённость семье, 4) искренность и открытость, 5) нежность.

Мужчины меньше были склонны анализировать и осознавать свои потребности, связанные с браком. Молодые мужчины отмечали такие потребности, как сексуальную и моральную поддержки. Потребностей в совместном проведении отдыха с женой и в ее привлекательной внешности не отмечались.

Сложность удовлетворения потребности в сохранении собственного «Я» состоит в том, что в глазах каждого из супругов собственное «Я» выглядит значительно привлекательнее, чем «Я» другого [1, с. 111].

Нами было проведено исследование по изучению мотивов вступления в брак у мужчин и женщин. В исследовании приняло участие 15 мужчин и 15 женщин в возрасте от 19 до 23 лет.

Цель исследования: изучение особенности мотивов вступления в брак у мужчин и женщин.

Методы исследования:

– метод опроса (анкетирование «Мотивы вступления в брак», модификация опросника Е.П. Ильина);

– метод ранжирования полученных данных.

По результатам проведённого исследования получилось, что у 86 % (26 человек) респондентов преобладают внутренние мотивы (любовь, порядочность, доброта, трудолюбие, здоровье, серьёзность, волевые качества) вступления в брак и лишь 13 % (4 человека) отдали своё предпочтение внешним мотивам (карьера, материальная обеспеченность, сексуальность, гостеприимство, чувство юмора, походка, фигура). Так как среднее значение по выбору внутренних и внешних мотивов не сильно различаются, то можно сказать, о том, что внешние мотивы тоже играют немаловажную роль в выборе брачного партнёра. Женщины в большинстве своём на первое место в образе своего будущего супруга ставили любовь, характер, доброту (чуткость), материальную обеспеченность, мужественность и чувство юмора. Мужчины для своей будущей жены выбирали такие качества как любовь, интеллектуальные качества, доброта, сексуальность, женственность, гостеприимство. Это может быть связано не с тем, что человек выбирает определённый мотив потому, что хочет этот мотив видеть у своего будущего партнёра, а с потребностями самого человека, то есть выбирается то качество, которого не хватает в жизни.

Можно сделать вывод о том, что на выбор брачного партнёра, как у мужчин, так и у женщин, доминируют внутренние мотивы над внешними.

#### **Список цитированных источников**

1. Андреева, Т.В. Потребности женщин и мужчин в брачно-семейных отношениях и отношение к супружеской верности // Ананьевские чтения – 2000: Тезисы научно – практической конференции / Т.В. Андреева, Т.Ю. Пипчинко. – СПб. – 2000. – с. 11–112.

2. Лисовский, В.Т. Любовь и нравственность / В.Т. Лисовский. – СПб. – 1986. – 408 с.

3. Ляхович, Н.В. Семья глазами школьника: Тезисы научно-практической конференции.– СПб.– 1999.– с. 202.

4. Обозов, Н.Н. Факторы устойчивости брака. Семья и личность / Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова. – Москва. – 1981. – с. 44.

5. Переведенцев, В.И. Молодая семья сегодня / В.И. Переведенцев. – Москва: Знание. – 1987. – 211 с.

6. Харчев, А.Г. Брак и семья / А.Г. Харчев. – Москва. – 1979. – 368 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Семенчук О.С.

Научный руководитель –

доцент, кандидат психологических наук Антипенко О.Е.

Вопрос изучения отношений в малых группах при помощи социометрии является актуальным для современной социальной и педагогической психологии. Социометрический метод применяют в своих исследованиях зарубежные и отечественные ученые для решения различных проблем. Внедрение этого метода в исследования связано с именами таких учёных как: Дж. Морено, В.И. Паниотто, У. Бронфенбреннер, Н. Е. Гронланд, Е.С.Кузьмин, Я.Л. Коломинский, В.А. Ядов, В. С. Мерлин и др.

Детские группы и коллективы на всех возрастных этапах изучали при помощи социометрии А.В. Киричук, Т.А. Репина, Л.И. Уманский, Т.Е. Конникова. [1]

Вопрос взаимосвязи социометрического статуса и девиантных форм поведения раскрывается в нашем исследовании следующим образом. С одной стороны для отвергаемых детей изначально характерны определённые негативные черты характера. Так Я. Л. Коломинский отмечает, что отверженных детей чаще всего характеризует такая черта, как неуживчивость из-за аффективности, которая проявляется в драчливости, вспыльчивости и грубости, упрямстве. Такие качества затрудняют общение с одноклассниками и делают ученика, обладающего ими несимпатичными. [1]

В свою очередь А. Б. Широкова отмечает, что самой характерной особенностью шестиклассников, занимающих неблагоприятное положение, является то, что они отвлекаются на уроках. На втором месте грубость и «ссоры по пустякам». «Непринятые» девятиклассники чаще всего недобросовестно относятся к учёбе, мешают другим на уроке и т.д. [1] Т.е. отверженность и изолированность ребёнка в классе может быть следствием того, что он пренебрегает ценностями группы и её нормами поведения.

С другой стороны необходимо отметить, что статус ребёнка в учебном коллективе может оказывать сильнейшее влияние на его самосознание и поведение. Если группа негативно оценивает ребёнка, не принимает его из-за определённых особенностей внешности, характера, поведения, то это может привести его к поиску новых способов самореализации, которые могут принимать негативные формы: агрессия, насилие, преступления, злоупотребление алкоголем и наркотиками.

Однако положение ребенка в учебном коллективе не является постоянным. Изменению положения ребенка, имеющего низкий социометрический статус, может способствовать улучшение психологического «микроклимата» вокруг него с помощью положительных оценок его ка-

честв педагогами, и включение его в деятельность, где он сможет себя показать с лучшей стороны.

Коломинский отмечает: «Управлять развитием коллектива и личности немислимо без точной информации о внутренней структуре группы, о положении в ней каждого ученика». [1 с. 43-45]. Следовательно, педагогам, работающим с коллективами необходимо показать внутреннюю структуру группы, указать на существующие проблемы в классах, указать детей, с наиболее неблагоприятным положением в классе, и показать пути выхода из проблемных ситуаций, связанных с межличностными взаимоотношениями.

Для того, что бы решить столь сложную и актуальную на сегодняшний день проблему, мы предлагаем использовать данные социометрических исследований.

В рамках данной тематики нами было проведено исследование, целью которого было изучение внутригрупповой структуры классных коллективов.

Данное исследование проводилось на базе ГОСШ №11 г. Витебска по заявке администрации. В нём приняли участие: 336 учащихся 6-11 классов, всего было обследовано 15 классов.

Для достижения цели в процессе исследования решались следующие задачи:

- 1) Провести диагностику социометрической структуры ученических коллективов;
- 2) Проанализировать внутригрупповые связи в классных коллективах;
- 3) Выявить микрогруппы и проанализировать их взаимоотношения;
- 4) Выявить систему отвержений в группах;
- 5) Выявить детей с низким социометрическим статусом;
- 6) Выявить возможные конфликтные ситуации;
- 7) Вычислить групповые социометрические индексы;
- 8) Составить социально-психологические характеристики групп;
- 9) Сформулировать выводы и рекомендации.

С целью исследования внутригрупповой структуры классных коллективов был использован социометрический тест М. Битяновой [2]. Мы использовали параметрическую процедуру, предполагающую фиксированное число выборов. Испытуемые могли сделать три положительных и три отрицательных выбора.

Проанализировав данные, полученные в проведённом нами исследовании, мы получили следующие результаты:

- 1) Во всех 15 обследованных группах мы получили низкие показатели групповой сплочённости, приближающиеся к нулю, от 0.02 до 0.08;
- 2) В обследуемых нами группах мы выявили низкий уровень социальной экспансивности, от 0,01 до 0.39, что свидетельствует о низкой социальной динамике жизни групп;

3) Во всех 15 обследованных нами группах мы выявили низкий уровень внутригрупповой приемлемости (от 0.01 до 0.2).

Далее мы проанализировали статусную структуру исследуемых групп. В нашем исследовании нас в большей степени интересовали низко-статусные дети, т.к. они составляют группу риска. Мы выделили следующие категории:

1) Изолированные, т.е. дети, не получившие ни одного выбора одноклассников. Таковых мы выявили 16 человек (4.7%);

2) Отвергаемые, т.е. дети, не получившие ни одного положительного выбора в группе, но получившие отрицательные выборы одноклассников. Всего было выявлено 32 человека (9.5%).

3) Также в группу риска мы выделили детей, имеющих положительные выборы одноклассников, но получившие более половины отрицательных выборов группы. Такие дети были выявлены в 6-ти из 15-ти обследуемых групп. Всего 8 человек (2.4%).

Выводы: проанализировав данные, полученные с помощью социометрической методики, мы установили, что все обследованные нами группы по классификации Л.И. Уманского, относятся к ассоциациям. Такие группы, имеют официальную структуру и общую цель, «но не действуют как целое», в них не развиты организационное единство, психологическая коммуникативность, общегрупповые ценности. [1]

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что все обследованные группы имеют низкий уровень групповой сплочённости и внутригрупповой приемлемости, это говорит о том, что во всех обследованных нами группах сложилась неблагоприятный психологический климат, и такое взаимодействие детей не способствует нормальному развитию личности в группе.

Такого рода ситуация непосредственно влияет не только на морально-психологическое состояние дел в группе (плохое поведение на уроках, частые ссоры и скандалы внутри группы, неуважительное отношение к учителям и старшим), но и на формирование негативных личностных характеристик отдельных членов группы.

На основании полученных результатов необходимо планировать комплексную работу психолога с педагогическим составом школы, классными коллективами и индивидуальную работу с детьми, находящимися в неблагоприятном положении в группе. Классному руководителю необходимо проанализировать свой личностный тип взаимодействия с группой и при необходимости изменить его, планировать и реализовывать на практике групповые коллективные дела. Проводить работу по воспитанию лидерских качеств с положительной направленностью у членов группы.

Школьному психологу необходимо разработать систему коррекционных мероприятий, направленных на ликвидацию негативных тенденций и формирование положительных внутригрупповых характеристик.

### **Список цитированных источников**

1. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений.-Мн.: Нар. асвета, 1984.–239 с.: ил.
2. Битянова, М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике / М. Битянова. – М.: ООО «Чистые пруды», 2005. – 32 с.: ил. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог»).

## **ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ**

**Стома В.В.**

Научный руководитель –  
преподаватель **Поташева Ю.Л.**

В настоящее время проблема профессионального самоопределения, в частности выбора профессии, приобрела особую актуальность. Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, демократизация общества, появление рынка труда, переориентация производства, исчезновение одних профессий и появление других усилили интерес исследователей к проблеме профессионального самоопределения.

Выбор профессии является ключевым этапом профессионального самоопределения личности. Проблема профессионального самоопределения личности относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова, И.М. Кондаков, А.В. Сухарев, Г.С. Прыгин, А.К. Осницкий и др.). Это связано с тем, что проблема профессионального самоопределения носит фундаментальный характер, ибо она затрагивает общую проблему жизненного становления личности.

В области дифференциальной психологии особенности профессионального самоопределения старшеклассников стали предметом научного анализа в работах Е.А. Климова, О.А. Конопкина, В.Д. Шадрикова, Ю.М. Забродина, А.К. Осницкого, В.И. Моросановой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, И.С. Кона и многих других исследователей. Авторы рассматривают профессиональное самоопределение старшеклассников как процесс развития их отношений к своей будущей профессии и к себе в качестве потенциального субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение можно считать удачным, если человек осмысливает соответствие выполняемого вида деятельности его внутренним устремлениям, ценностным ориентациям, принципам, способностям [1, с. 37].

При выборе молодыми людьми специальности наблюдается проявление гендерных различий. Имеет место разделение профессий между юношами и девушками.

Для изучения профессиональных намерений и гендерных предпочтений старшеклассников в выборе профессии нами было проведено исследование среди учащихся 11-х классов на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска». Нами была разработана и проведена анкета «Я выбираю профессию». В анкетировании приняло участие 46 старшеклассников.

В результате проведенного анкетирования были получены следующие данные: 70% девушек и 60% юношей уже определились с будущей профессией, 20% девушек и 30% юношей выбор сделали, но не уверены в правильности выбора и 20% учащихся (10% юношей и 10% девушек), выбор не сделали.

По-мнению психологов, при выборе профессии очень важно соответствие психологических особенностей человека и характеристик будущей работы, также профессия должна быть интересна.

Для учащихся же при выборе профессии важно следующее:

- 80% юношей и 65% девушек считают, что профессия должна быть интересной;
- 35% юношей и 55% девушек думают, что профессия в наибольшей мере должна отвечать склонностям;
- 45% юношей и 40% девушек полагают, что профессия должна быть престижной;
- для 30% юношей и только 15% девушек важно, чтобы профессия имела большую значимость в обществе;
- для 10% девушек и 25% юношей важно, чтобы профессия давала возможность стать квалифицированным специалистом;
- хорошее материальное обеспечение при выборе профессии оказалось важным для 50% юношей и 50% девушек;
- возможность дальнейшего профессионального роста важна для 25% юношей и 15% девушек;
- для 5% юношей и 15% девушек важно, чтобы будущая профессия давала возможность легче найти работу, то есть была востребованной;
- 10% юношей и 5% девушек считают необходимым, чтобы профессия отвечала состоянию их здоровья.

Что влияет на выбор профессии? Какие факторы обуславливают выбор человеком той или иной профессии? На практике оказывается, что склонности учитываются в последнюю очередь, а вот мнение родителей оказывает огромное влияние.

По методике Е. А. Климова можно выделить 8 факторов выбора.

1. Позиция старших членов семьи. Есть старшие, которые несут прямую ответственность за то, как складывается твоя жизнь. Эта забота распространяется и на вопрос о твоей будущей профессии.

2. Позиция товарищей, друзей. Дружеские связи в твоём возрасте уже очень крепки и могут сильно влиять на выбор профессии. Можно дать

лишь общий совет: правильным будет решение, которое соответствует твоим интересам и совпадает с интересами общества, в котором ты живешь.

3. Позиция учителей, школьных педагогов. Наблюдая за поведением, учебной и внеучебной активностью учащихся, опытный педагог знает много такого о тебе, что скрыто от непрофессиональных глаз и даже от тебя.

4. Личные профессиональные планы. Под планом в данном случае подразумеваются твои представления об этапах освоения профессии.

5. Способности. О своеобразии своих способностей надо судить не только по успехам в учебе, но и по достижениям в самых разнообразных видах деятельности.

6. Уровень притязаний на общественное признание. Планируя свой трудовой путь, очень важно позаботиться о реалистичности своих притязаний.

7. Информированность. Важно позаботиться о том, чтобы приобретаемые тобой сведения о той или иной профессии не оказались искаженными, неполными, односторонними.

8. Склонности. Склонности проявляются в любимых занятиях, на которые тратится большая часть свободного времени. Это – интересы, подкрепленные определенными способностями [2, с. 27].

В результате нашего исследования было выявлено, что будущая профессия в большей мере является личным выбором у 75% юношей и 80% девушек, также на выбор будущей профессии оказывали влияние родители (30% юношей и 50% девушек) и имеет значение уровень знаний (для 35% юношей, 45% девушек). Незначительное влияние оказывали семейные традиции (5% юноши, 5% девушки), совет друзей (10% юноши), совет учителей (10% юноши, 10% девушки).

Часто, выбирая профессию, дети имеют весьма приблизительное представление о содержании будущей профессиональной деятельности, о возможных перспективах и профессиональных ограничениях. Жизненный опыт старшеклассника ограничен, его представления о профессиональной деятельности часто имеют неполный или нереалистичский характер. На данном этапе учащимся могут быть предложены мероприятия, способствующие профессиональному самоопределению старшеклассника.

Наше исследование показало, что учащиеся в большей мере нуждаются в следующем:

– 40% юношей и 40% девушек хотели бы, чтобы организовывались встречи с представителями различных профессий;

– 15% юношей и 25% девушек отмечают необходимость изучения информационных материалов, содержащих информацию об учебных заведениях;

– 25% юношей и 35% девушек нуждаются в проведении школьных бесед о профессиях;

- 15% юношей и 30% девушек необходимы групповые и индивидуальные консультации в Центре профориентации молодёжи;
- для 25% юношей и 40% девушек важно проведение дней открытых дверей, проводимых учебными заведениями;
- немаловажными для учащихся являются экскурсии на предприятия города (15% девушек и 20% юношей).

Интересно и то, какой уровень образования старшеклассники считают достаточным для себя на сегодняшний день. Наше исследование показало, что 70% юношей стремятся к получению высшего образования, 20% – среднего специального (техникум, колледж) и 10% – ограничиваются получением среднего образования. 75% девушек нацелены на получение высшего образования, 15% – среднего специального (техникум, колледж) и 10% – профессионально-технического (училище, лицей).

В нынешних условиях 70% юношей и 45% девушек предпочитают получить желаемую специальность, не смотря на то, что возможно возникнут трудности при трудоустройстве. 30% юношей и 55% девушек желают получить профессию, по которой легче найти работу.

Наше исследование также показало, что 25% юношей связывают свою будущую профессию с техникой, производством; 20% – с транспортом; 25% – с торговлей; 25% – с экономикой. Также проявляют интерес к таким областям как: информационные техники (10%), медицина (15%), армия, милиция (10%), искусство (10%). Несколько иная картина у девушек. Так, 25% девушек связывают свою будущую профессию с психологией, 25% – с искусством, 20% – с правом, юриспруденцией, 20% – с педагогикой, 10% – с литературой. Интересуют профессии связанные с информационными техниками (10%), медициной (15%), торговлей (10%), сервисом, обслуживанием (10%), литературой (10%). Эти результаты ещё раз подтверждают, что у юношей преобладают технические и научные интересы, а у девушек – гуманитарные интересы.

Конечно, делить на мужские и женские профессии, можно только условно, так как, во всех профессиях есть определенный процент женщин и мужчин. Профессии, где преобладают мужчины, это в первую очередь профессии, где требуется физическая сила, выносливость и риск для жизни.

На вопрос анкеты о том, какие профессии учащиеся считают «мужскими», а какие «женскими» были получены следующие ответы. Девушки считают «женскими» следующие профессии: продавец, парикмахер, воспитатель, бухгалтер, акушер, психолог, медсестра, экономист, психолог, повар, а «мужскими»: строитель, водитель, пожарный, милиционер, сантехник, юрист, механик, грузчик. Такие профессии как учитель и врач девушки относят и к «мужским» и к «женским».

Юноши считают «женскими» следующие профессии: учитель, продавец, швея, дизайнер, парикмахер, психолог, воспитатель. «Мужские» профессии: милиционер, пожарный, охранник, строитель, сварщик, повар, архитектор, инженер.

Итак, анализ ответов учащихся на вопросы анкеты позволяет нам утверждать, что профессиональные планы юношей и девушек имеют следующие особенности:

- в своих профессиональных планах юноши ориентируются на получение профессий, связанных с получением высшего образования, в основном, технологической, экономической, торговой направленности;
- большинство девушки также уже определились с выбором профессии, в основном это профессии связанные с педагогикой, психологией, литературой, юриспруденцией.
- выбирая профессию, девушки и юноши в основном ориентировались на свои личные предпочтения;
- для девушек в большей степени, чем для юношей важен совет друзей, знакомых;
- для юношей наиболее важно получить желаемую специальность, чем специальность, по которой проще найти работу. Для девушек данный аспект менее важен.

Таким образом, характер личных профессиональных планов юношей и девушек в определенной мере отражает влияние гендера на профессиональное самоопределение старшеклассников.

#### **Список цитированных источников**

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – 420 с.
2. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия / А.М. Кухарчук. – Минск.: Современное слово, 2006. – 543 с.

## **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Тимощенко О.А.**

Научный руководитель –

доцент, кандидат психологических наук **Абрамова Л.Н.**

Творческое мышление – далеко не новый предмет исследования. Проблема творческого мышления и творческих способностей человека вызвала огромный интерес исследователей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в творчестве людей. Таланты появлялись как бы сами собой, изобретались новые вещи, удовлетворяя тем самым потребности человеческой культуры.

Современные психолого-педагогические исследования исходят из необходимости изучать личностное развитие ребёнка в его тесном взаимодействии со взрослым. Поэтому интересными всё чаще оказываются отношения воспитателей и детей, как участников повседневного учебно-воспитательного процесса. Такую позицию взрослого описывает характер-

ный для современной психологии и педагогики «лично-ориентированный» подход, в рамках которого игра дошкольников рассматривается не только как подготовка к «взрослой» жизни, но и как реальное творческое приобретение социального опыта.

В отечественной психологии имеются богатые традиции изучения творчества и творческого мышления ребёнка, опирающиеся на работы Р. И. Жуковской, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина. Сегодня научный уровень исследования творческих способностей характеризуется наличием сложившейся теории творчества, возможности дальнейшего развития которой во многом, обусловлены стремлением исследователей, разрешить исходные противоречия, заложенные в фундаментальных основаниях этой теории (Т. А. Маркова, Д. Б. Эльконин) [1].

В практике дошкольных учреждений воспитатели часто не знают, как развивать творческое мышление ребенка. Они опираются на свою интуицию, свой опыт и часто делают ошибки. Это и обусловило выбор нами темы данного исследования.

Цель данного исследования – изучение проблемы развития творческого мышления и творческих способностей в дошкольном возрасте.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой развитие творческого мышления дошкольников может быть успешным, если соблюдать следующие условия: специальная совместная деятельность и общение со взрослыми направлено на развитие познавательной активности наступательного характера и развития творческих способностей старших дошкольников; гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка; создание эмоционально – благополучной атмосферы в группе детского сада.

Для исследования уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста нами использовался комплекс методик, направленных на диагностику умственного развития и творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, в который входили следующие субтесты: «Общая осведомленность», «Общая понятливость», «Установление сходства», «Цифровые ряды», «Словарный», «Нахождение недостающих деталей», «Кубики Кооса», «Последовательные картинки», «Составление частей в целое» и «Лабиринты». Данный комплекс представлен в книге Е.И. Кульчицкой и В.А. Моляко «Сирень одарённости в саду творчества» [2,с.288]. Эмпирической базой исследования явилось ДОУ «Витебский государственный детский сад № 41». В экспериментальную группу входило 22 ребёнка старшей группы в возрасте 5-6 лет.

В ходе анализа результатов диагностики умственных способностей и творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к следующим выводам: наибольшее количество баллов испытуемые экспериментальной группы набрали по субтесту «Кубики Кооса», что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития у испытуемых невер-

бального интеллекта. Полученные высокие результаты по данному субтесту можно объяснить тем фактом, что задание не было новым для детей. Они регулярно выполняют подобные задания в рамках учебных занятий, дидактических игр и развлечений. По остальным субтестам средний ранговый балл по экспериментальной группе был приблизительно одинаковым, что может свидетельствовать о достаточно невысоком уровне развития у них умственных способностей в целом и творческого мышления в частности.

Кроме того, нами были выявлены 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющих низкий уровень развития творческого мышления и умственных способностей. Выявленные особенности интеллекта и творческого мышления испытуемых экспериментальной группы, принявших участие в исследовании, помогут воспитателю более психологически грамотно и тонко осуществлять индивидуальный подход к воспитанию детей, обратить внимание на нераскрытые резервы развития «слабых», ещё не успевших объективировать «внешне» свои способности.

#### **Список цитированных источников**

1. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. / Д.Б. Эльконин, – М.: Академия, 2005. – 655с.
2. Кульчицкая, Е.И., Моляко, В.А. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко, – Житомир: Вид – во ЖДУ им. И. Франка, 2008. – 316с.

## **МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ СОТРУДНИКОВ ОХРАНЫ НА РАЗНЫХ ОБЪЕКТАХ**

**Фалей В.В.**

Научный руководитель –  
доцент кафедры психологии и конфликтологии, канд. психол. наук,  
доцент филиала Российского государственного  
социального университета в г. Минске **Самаль Е.В.**

### **Введение**

Проблему личности можно назвать одной из ключевых проблем в деле обеспечения безопасности охраняемых объектов. Успех работы во многом определяется тем, насколько хорошо руководитель знает своих подчиненных, а сотрудники – окружающих их людей. Необходимость знаний о людях, работающих на охраняемом объекте, вызвана тем, что эта информация позволяет решать служебные задачи и создавать оптимальные межличностные отношения [3].

Высокая мотивация сотрудника охраны – это важнейшее условие их успешной профессиональной деятельности. Охранная деятельность может

быть успешна в том случае, если сотрудники охраны настроены на работу с высокой отдачей, персонал обладает высоким уровнем приверженности, сотрудники охраны заинтересованы в конечных результатах и стремятся внести свой вклад в достижение поставленных целей. Именно поэтому данная тема исследования является актуальной.

### **Основная часть**

Цель нашего исследования – выявление различий в мотивации трудовой деятельности и удовлетворенности трудом сотрудников охраны на разных объектах: службы безопасности и службы внутреннего контроля.

Мотивация – «базовый объяснительный конструкт психологии личности, позволяющий выявить и описать те аспекты человеческой психики, которые связаны с побуждением субъекта к определенным формам активности» [4, с. 29]. Единицей анализа мотивационной сферы личности служит потребность. Потребность – это «первичный уровень активности живых существ, основная движущая сила их развития, динамическое образование, организуемое и направляющее познавательные процессы и поведение» [2, с. 48].

Согласно Х. Хекхаузену, потребность может пониматься как некая гипотетическая переменная, которая, в зависимости от обстоятельств, проявляется то в виде мотива, то в виде личностной черты. В последнем случае потребности стабильны и становятся качествами характера [10, с. 79].

Существует несколько классификаций потребностей человека, которые направлены на решение задач, связанных с максимальным использованием потенциала работников. Самую популярную классификацию потребностей предложил американский психолог А. Маслоу, выделяя при этом пять групп потребностей: потребности самоактуализации, самоуважения, в социальных связях, в безопасности, физиологические потребности. Потребности высших уровней не мотивируют человека, пока не удовлетворены хотя бы частично потребности низшего уровня [12]. Однако, относительный приоритет временно неудовлетворенных низших потребностей не обязательно должен прерывать и блокировать самоактуализацию [6].

Труд – это «целесообразная деятельность по преобразованию мира для удовлетворения потребностей человека. Труд является одним из основных видов осознанной активности человека, которая служит средством и способом его самореализации в личной и общественной жизни, общения, познания себя и окружающего мира, развития себя как личности, самоутверждения, создания материальных и духовных ценностей и личного достатка» [5, с. 32].

Удовлетворенность трудом – это исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы; совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности – факторов, определяющих, в ко-

нечном счете, стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству [7, с. 64]. Удовлетворенность трудом во многом зависит от того, насколько успешно осуществляет человек свою работу, а так же, каково эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания.

Охранник – человек, прошедший необходимую подготовку и получивший специальные знания и навыки для обеспечения безопасности и физической охраны помещения или объекта. Эта профессия – одна из самых рискованных, связана с колоссальной психофизической нагрузкой [10]. Специфика труда охранника предъявляет высокие требования к физическим и психическим свойствам личности охранника. В каждой организации к работнику охраны предъявляются различные требования, но основные обязанности охранника: обеспечивать сохранность и неприкосновенность вверенного ему объекта [13].

При рассмотрении отношения охранника к профессиональной деятельности можно выделить четыре мотива [8]:

1. Заинтересованность в конечном результате. Он реализуется в обеспечении собственной безопасности и безопасности охраняемых объектов.

2. Привлекательность самой деятельности. Работа нравится только в том случае, если нравится сам процесс и условия труда. Чаще всего сотрудники называют следующие привлекательные элементы в своей деятельности: режим работы, отсутствие физического труда, вознаграждение, возможность покомандовать людьми, необходимость поддержания себя в хорошей спортивной форме, риск.

3. Материальное и моральное вознаграждение. Работа охранника должна вознаграждаться так, чтобы удовлетворялись основные потребности сотрудника и его семьи.

4. Давление извне. Сам человек не заинтересован в деятельности, но выполняет ее потому, что боится наступления различных негативных последствий.

В исследовании мотивации трудовой деятельности и удовлетворенности трудом сотрудников охраны на разных объектах были использованы следующие психодиагностические методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) [1, с. 350], «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев) [9, с. 470–473].

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что сотрудники охраны, работающие на разных объектах, обладают разной мотивацией трудовой деятельности и различным уровнем удовлетворенности трудом.

В результате исследования мы выявили, что у сотрудников службы внутреннего контроля торгового объекта и сотрудников безопасности банка преобладает внешняя положительная мотивация, т.е. в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворе-

нию потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.). Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы. Испытуемые в трудовой деятельности ориентированы на материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых они считают нужным приложить свои усилия. Применение U-критерия Манна-Уитни не выявило статистически значимых различий между показателями мотивации трудовой деятельности у двух групп испытуемых.

Что касается показателя общей удовлетворенности трудом, то у сотрудников охраны банка он выше ( $UT=59,35$ ), чем у сотрудников службы внутреннего контроля торгового объекта ( $UT=57,04$ ). Сравнение и анализ средних показателей позволил выявить различия не только в общей удовлетворенности трудом сотрудников охраны на разных объектах, но и оценить ее составляющие. Следует отметить, что уровень удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками и условиями труда у сотрудников охраны банка значительно выше, чем у сотрудников охраны торгового объекта, а уровень удовлетворенности достижениями в работе – ниже.

Однако, проведенный статистический анализ достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни выявил статистически значимое различие только по показателю удовлетворенности условиями труда у двух групп испытуемых ( $U=282,5$  при  $p=0,013$ ). Это позволяет нам утверждать, что сотрудники охраны банка имеют значительно больший уровень удовлетворенности условиями труда, чем сотрудники службы внутреннего контроля торгового объекта, труд которых отличается высокой степенью напряженности.

Говоря о влиянии условий работы на трудовую мотивацию, следует иметь в виду, что это не только санитарно-гигиенические условия (шум, освещенность, запыленность и т.п.), но также и организация рабочего места, обеспеченность необходимым оборудованием и оргтехникой. Мотивирующее влияние условий работы определяется тем, насколько эти условия облегчают выполнение порученной работы и удовлетворяют потребность работников в безопасности, физическом и психологическом комфорте. Данный показатель удовлетворенности обусловлен более комфортными условиями труда в банке, а именно наличие достаточного естественного освещения и правильного искусственного освещения, оптимальной температуры, удобного рабочего места, оборудования, графика работы, удобной рабочей одежды и др.

Корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена выявил наличие достоверных взаимосвязей по двум выборкам сотрудников. У сотрудников внутреннего контроля торгового объекта мы наблюдаем следующее: чем выше показатель внутренней мотивации у сотрудника, тем

выше показатель удовлетворенность условиями труда ( $R_s=0,45$ ;  $p\leq 0,05$ ), чем выше показатель внешней отрицательной мотивации у сотрудника, тем ниже показатель профессиональной ответственности ( $R_s=-0,40$ ;  $p\leq 0,05$ ).

У сотрудников банка корреляционный анализ выявил следующие взаимосвязи: чем выше показатель внутренней мотивации у сотрудника, тем выше показатель удовлетворенности трудом ( $R_s=0,44$ ;  $p\leq 0,05$ ), чем выше показатель внешней положительной мотивации, тем выше показатель удовлетворенности взаимоотношениями с руководством ( $R_s=0,36$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Полученные корреляционные взаимосвязи могут быть объяснены спецификой охраняемого объекта и труда сотрудников охраны. Взаимосвязь внутренней мотивации и удовлетворенности условиями труда у сотрудников охраны торгового объекта говорит о том, что для кого имеет значение деятельность сама по себе, у них выше удовлетворенность трудом, и в том числе выше удовлетворенность условиями труда. Имея не высокий уровень условий труда, что обусловлено спецификой объекта, но привлекая на работу охранников с внутренней мотивацией, руководство торгового объекта решает поставленные задачи.

### **Заключение**

Таким образом, исследовав мотивацию трудовой деятельности и удовлетворенности трудом сотрудников охраны, работающих на разных объектах, мы выявили различия в мотивации трудовой деятельности и удовлетворенности трудом у сотрудников охраны торгового объекта (служба внутреннего контроля) и сотрудников охраны банка (служба безопасности). Гипотеза о том, что сотрудники охраны, работающие на разных объектах, обладают разной мотивацией трудовой деятельности и различным уровнем удовлетворенности трудом, подтвердилась.

Важный фактор, который обеспечивает успех в трудовой деятельности – это трудовая мотивация. Если потребности и мотивация большинства работников развиты слабо, то первоочередное внимание необходимо обратить на определение баланса и зависимостей между индивидуальной и групповой мотивацией с учетом специфики труда сотрудников охраны на разных объектах.

### **Список цитированных источников**

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1999. – 288 с.
3. Гнесь, П.А. Тактика охранной деятельности: учеб.-метод. пособие для обуч-ся по спец-ти частный охранник / П.А. Гнесь. – СПб: Речь, 1998. – 206 с.
4. Занюк, С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. С. Занюк. – Киев: Эльга: Ника-Центр, 2001. – 351 с.

5. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
6. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
7. Психология и работа / под ред. Д.Я. Шульца, С.Э. Шульца. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
8. Теплов, Э.П. Комплексная безопасность объектов: вопросы теории, тактики и практики / Э.П. Теплов. – СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1995. – 160 с.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 498 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 408 с.
11. Профессия // Охранник [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://prof.biografguru.ru/about/ohranniki>. – Дата доступа: 28.10.2011.
12. Психология // Пирамида потребностей А. Маслоу [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: [http://www.psychologos.ru/Пирамида\\_потребностей\\_Маслоу](http://www.psychologos.ru/Пирамида_потребностей_Маслоу). – Дата доступа: 26.10.2011.
13. Работа // Профессия – охранник [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: [http://rabota.ua/Info/Jobsearcher/post/2010/05/03/profesiya\\_ohrannik.aspx](http://rabota.ua/Info/Jobsearcher/post/2010/05/03/profesiya_ohrannik.aspx). – Дата доступа: 28.10.2011.

## ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

**Хахель К.Л.**

Научный руководитель –  
доцент, кандидат психологических наук **Богомаз С.Л.**

Широкое распространение компьютерных технологий привело к появлению таких понятий, как Интернет-коммуникация, электронная коммуникация, компьютерный дискурс. В настоящее время нет четкого разграничения между этими терминами.

В англоязычной литературе используется термин computer-mediated communication – компьютерно-опосредованная коммуникация [1; 2].

Так, Интернет-коммуникация – это особая виртуальная коммуникативная среда, особое место реализации языка. Выделим основные характеристики Интернет-коммуникации:

1. Общение в Интернете многогранно и объединяет в себе большое количество различных типов дискурса и речевых практик.
2. Анонимность и дистантность. Эти факторы наряду с физической непредставленностью участников общения, возможностью «присоеди-

ниться» или «отсоединиться» в любой момент от общения в Сети способствуют, с одной стороны, усилению девиантного коммуникативного поведения (явления спама, троллинга или флуда): снижается до минимума ответственность за свои проступки в Сети. С другой стороны, эти факторы стимулируют нарушение языковой нормы в целях установления и поддержания виртуальных контактов.

3. Замещенный характер общения, когда минимум информации о виртуальном собеседнике вызывает особенное внимание к информации и ее «достраивание» до необходимых выводов.

4. Общение в Интернете достаточно эмоционально. Эмоциональная насыщенность такого общения имеет компенсаторный характер в условиях практически полного отсутствия невербальных средств для передачи эмоций и описания эмоциональных состояний.

Развитие Интернет-коммуникации обусловило широкое использование имен собственных. В. И. Супрун пишет о том, что «вся информация в сети Интернет строится на ономастической оси. Именами собственными пронизаны все тексты, именами являются названия функционирующих внутри Сети частей и единиц» [3, с. 56].

В Интернете имя собственное предстает перед нами как сетевой ник («никнейм»), который является аналогом личного имени. Любой человек, заходя в Интернет-пространство, должен взять себе сетевое имя для виртуального общения. Возникновение сетевых имен обусловлено необходимостью идентификации пользователя в пределах одной виртуальной среды – форума, чата, конференции.

Сетевое имя (ник) – это уникальная последовательность символов (цифр, букв латинского алфавита и кириллицы).

Виртуальное имя собственное является условным или вымышленным компьютерным именем, художественно вымышленным образом, который пользователь создает для личного общения в сети Интернет (например, Александр 85, Cadillac1977, kisses).

Именно в области лексики обнаруживает себя явление, обозначенное термином искусственная номинация, под которой понимается преднамеренное целенаправленное словотворчество.

Таким образом, сетевое имя собственное (ник) является единицей искусственной номинации. Виртуальная реальность позволяет человеку, минуя все запреты и ограничения реальной жизни, в полной мере реализовать свой творческий потенциал, воплотить в виртуальной жизни то, что недостижимо или недопустимо в реальной. Присваивая себе ник, участник руководствуется рядом мотивов, которыми может быть объяснен выбор языковых средств. Среди основных мотивов выделим следующие:

– попытка реализации своего идеального «я», чаще всего не совпадающего с реальным «я»;

– уход от барьеров в реальном общении, а также от норм и правил, сопровождающих живую коммуникацию;

– игра с другими участниками Интернет-общения, т. е. некий вызов, желание реакции.

Итак, сетевое имя собственное (ник) – вымышленное неосновное имя, которое выбирает себе коммуникант из уже имеющихся или придумывает себе для общения в виртуальном сообществе. Выделим специфические черты ников:

– возможность создавать неограниченное число ников и вступать в коммуникацию с любым из них;

– желание скрыть за ником некоторые отрицательные черты личности и показать положительные;

– возможность смены ника в любой момент. Оригинальный, яркий ник характеризует пользователя как интересного собеседника и неординарную личность;

– ник обладает «номинативной уникальностью», так как всегда относится только к одному конкретному пользователю, стремящемуся выбором имени выделить себя. В процессе создания ника пользователя в сети Интернет ему предоставляется возможность создать о себе «впечатление по своему выбору»: сохранить максимальную анонимность, скрыться за виртуальным именем или, наоборот, добиваться известности, выбирая яркий, броский ник.

В целом, появление ника обусловлено несколькими составляющими, но в основе всего находится личность. На выбор ника оказывают влияние общая культура, профессиональная принадлежность, социальный статус и возраст, однако не менее важно и творческое начало личности. Виртуальное имя, выбранное, в отличие от настоящего, самим человеком, прежде всего, должно быть оригинальным и привлекать к себе внимание, сообщать что-то о своем носителе.

В ходе проведенного анализа было выявлено несколько способов «присваивания» себе имени в Интернете:

1. Имя (фамилия) или его производное.

2. Кличка, прозвище. Если кличка была не обидной и человеку нравилась, то она по его инициативе переходит в ник.

3. Ник, отражающий характер или черту характера человека, внешность.

4. Зооморфизмы характеризуют человека как обладателя определенных качеств животного.

5. Ник, выбранный по имени литературного (иногда сказочного) героя, героя фильмов, телесериалов и компьютерных игр.

6. Ник, получивший свое определение от профессии (подлинной или вымышленной) владельца, от его рода занятий или увлечения.

Именно взаимоотношения, общение являются доминантой существования такого явления, как Интернет-коммуникация. Виртуальное имя собственное – ник – является одним из важнейших инструментов для начала общения, это единственно возможный в сети способ первичной само-

презентации. Как выяснилось в процессе анализа, ник – это новые тенденции в именах собственных, связанные с глобальными изменениями в окружающем мире.

Ни одна сфера жизнедеятельности человека не обходится без обращения к Интернету. Часто такое обращение становится частью жизни, и тогда виртуальное пространство оказывается не суррогатом, оно не копирует, примитивизируя, реальный мир, а предоставляет человеку уникальные возможности, которые отсутствуют в реальном мире. Вследствие этих уникальных возможностей человек в Интернете обретает и иную форму своего существования – виртуальную.

#### **Список цитированных источников**

1. Жабко, Е.Д. Интернет как среда виртуального общения / Е.Д. Жабко // Библиотекведение. – 2003. – №4. – С. 45-50.
2. Войскунский, А.Е. Метафора интернета: интернет как новая «среда обитания» / А.Е. Войскунский // Вопросы философии. – 2001. – №11. – С. 64-79.
3. Якушина, Е.В. Подростки в интернете: специфика информационного взаимодействия / Е.В. Якушина // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 55-61.

### **КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ**

**Хахель К.Л.**

Научный руководитель –

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

Компетентность и грамотность в общении сегодня являются одними из факторов успеха в любой сфере человеческой деятельности. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера. Поэтому развитие коммуникативных возможностей человека в современном обществе становится чрезвычайно актуальной проблемой.

Коммуникативные навыки и общение как таковое – многоплановый процесс, необходимый для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности.

А.В. Мудрик определяет коммуникативные навыки как характеристику особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [4, с. 76].

Отметим также, что коммуникативное развитие осуществляется

внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Общение является одним из важнейших факторов формирования личности и принимает статус ведущего типа деятельности в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст определяется как важный этап социализации и развития коммуникативных способностей ребенка. Возрастная категория детей (младшие подростки) выбрана неслучайно, так как освоение элементов коммуникативной культуры в этом возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал в будущей жизни.

Актуальность исследования коммуникативных навыков определяется фактами необходимости работы по их совершенствованию у младших подростков, что связано с общими задачами дальнейшей реализации детей; потребностью в разработке технологии формирования коммуникативных навыков подростков, позволяющей установить максимально эффективные взаимоотношения с окружающим миром; избытком практического материала с одной стороны и неразработанностью технологии его применения.

Так, на основе анализа психолого-педагогической литературы, было разработано и проведено эмпирическое исследование на базе УО «Государственная общеобразовательная средняя школа № 45 г. Витебска» и УО «Новопогостская государственная общеобразовательная средняя школа-сад» в 5 классах.

В исследовании были использованы анкета уровня развития коммуникативных навыков (В.А. Кан-Калик), анкета уровня развития коммуникативных способностей и тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского.

В пилотажном исследовании приняли участие 25 подростков (10-12 лет) городской школы и 17 учащихся сельской школы.

Так, у младших подростков, обучающихся в городских школах, преобладает высокий уровень развития коммуникативных навыков. По сравнению с учащимися сельских школ он выше на 54,35 %. Большинство подростков из сельских школ имеют средний уровень развития коммуникативных навыков. Также анализ показал высокий уровень развития коммуникативных способностей у городских школьников по сравнению с сельскими на 40,24%. Низкий уровень развития коммуникативных способностей имеют 35,29 % подростков, обучающихся в сельских школах – это на 23,29% выше, чем среди учащихся городских школ.

Как показала обработка данных, полученных среди сельских школьников, высокий уровень развития коммуникативных навыков имеют 17,65 %, средний – 70,65 %, низкий – 11,76 %. У 11,76 % был выявлен высокий уровень развития коммуникативных способностей, 52,94 % имеют средний уровень, 35,29 % – низкий.

Так, сопоставив результаты, полученные с помощью анкетирования и данные наблюдения за подростками, можно говорить о том, что дети с высоким уровнем развития коммуникативных навыков и способностей об-

ладают большей потребностью в общении и отношении с другими людьми, демонстрируют глубокие знания о вербальных и невербальных средствах коммуникации и проявляют их в коммуникативной деятельности. У данной группы подростков сформированы умения использовать различные средства коммуникации, умения использовать в коммуникативной деятельности речевые обороты и клише при моделировании различных ситуаций общения.

Таким образом, цель исследования – разработка и обоснование программы развития коммуникативных навыков у учащихся сельских школ. Исходя из поставленной цели, нами была разработана коррекционно-развивающая программа из девяти занятий с элементами тренинга по формированию коммуникативных навыков младших подростков, обучающихся в сельских школах.

После проведения программы, в результате эмпирического исследования были получены следующие данные:

– высокий уровень развития коммуникативных навыков имеют 47 % младших подростков, средний – 41,2 %, низкий уровень развития выявлен у 11,8 % школьников (из 100% числа детей).

– высокий уровень коммуникативных способностей выявлен 53 % учащихся, средний – 47 % (из 100% числа детей).

Предложенная нами программа прошла апробацию и зарекомендовала себя с положительной стороны. Так, о результативности программы свидетельствует сравнительно-сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, в ходе которого нами была отмечена тенденция к повышению уровня развития коммуникативных навыков у младших подростков и обработка данных с использованием программы SPSS 16.0 (*T*-критерий Вилкоксона), которая показала, что между результатами, продемонстрированными подростками до и после участия в программе обнаружены статистически достоверные различия в уровне выраженности изучаемого признака (коммуникативных навыков). Программа эффективна на 68% на уровне статистической значимости  $p = 0,05$ .

Поэтому, исходя из полученных результатов исследования, по нашему мнению, одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной компетентности является организация таких условий, при которых учащиеся приобретают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения.

В развитии у детей коммуникативных навыков одинаково равноценны теоретические и практические формы занятий.

Задачи коммуникативного воспитания требуют тщательного планирования и учета всей работы, чтобы установить связь между всеми видами коммуникативных умений и формами организации общения, обеспечить последовательность и успешность развития коммуникативных навыков каждого ребенка.

### **Список цитированных источников**

1. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М: Знание, 1987. – 132 с.
2. Мудрик, А.В. Социализация и смутное время / А.В. Мудрик. – М: Знание, 1990. – 409 с.
3. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования / Р.С. Немов. – М: ВЛАДОС, 1995. – 452 с.

### **ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ**

**Хоровец О.Г.**

научный руководитель – магистр психологии,  
старший преподаватель кафедры психологии и конфликтологии  
филиала РГСУ в г. Минске **Ахунова И.Г.**

Сегодня вопрос о мотивации личности, ее потребностях, интересах ставится на одно из первых мест в психологии. Несмотря на существование разных научных подходов к личности одной из ведущих характеристик выделяется мотивация. Мотивация – это не только внутренняя, психологическая необходимость в определенном действии, мобилизованность и готовность личности к его совершению, но и многое относящееся к самому процессу реализации этих действий, способом достижения искомого результата [3]. Также мотивацию можно определить как психодинамическую систему личности, побуждающую, регулирующую деятельность на пути осуществления определенного жизненного отношения личности к окружающему миру. В настоящее время мотивация как психическое явление рассматривается по-разному:

- 1) как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен);
- 2) как совокупность мотивов (К.К. Платонов);
- 3) как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Также мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас). Все определения мотивации можно разделить на два направления: первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов.

По мнению А.Н. Леонтьева: мотив – предмет удовлетворения потребностей, т.е. мотив, дан человеку уже готовым.

Классификации мотивов могут быть разными в зависимости от целей исследователя, стороны рассмотрения вопроса. В современной психологии

в целом мотивом называют все, что составляет так называемые внутренние силы поведения, что актуализирует, можно так сказать, движение, деятельность человека. Деятельность всякую: внешнее поведение, внутренние психические процессы. Под мотивом понимается все, что активизирует процессы деятельности и что, по определению, может натолкнуться на препятствия. Что может столкнуть субъекта с невозможностью реализовать эти актуализирующиеся процессы.

Популярное слово современной психологии – фрустрация, срыв от невозможности удовлетворения требований динамических сил и динамизирующих, активизирующих сил, которые могут быть самые разные: все, что может породить фрустрацию при столкновении с преградой, – все это и именуется мотивами.

Наиболее распространенной является дифференциация мотивов по критериям:

- классификации различных видов потребностей человека: виды мотивов (биологические и социальные; самоуважения, самоактуализации; к успеху и избеганию неудач);

- направленности личности (личностные, общественные, эгоистические);

- убеждений личности ее мировоззрения, нравственных норм и принципов поведения (идейные, нравственные, безнравственные);

- видов активности проявляемой человеком (общения, игры, учения, профессиональная деятельность);

- временной характеристики (кратковременные, устойчивые).

- структуры мотива (первичные, вторичные);

- значимости для жизни развития субъекта (базовые, произвольные);

- социальной адекватности (нормативные, желательные, запретные);

- источника побуждения к решению определенной задачи (внешние, внутренние).

Специалистами разработаны классические теории и концепции мотивации.

Бихевиоризм. В качестве основы активности индивида рассматриваются некоторая потребность, нужда организма, вызванная отклонением физиологических параметров от нормы. Эта нужда в свою очередь создает побуждение, приводящее организм в состояние активности. Основным механизмом формирования мотивации, согласно бихевиоризму, является стремление организма снять напряжение, вызванное возникшей потребностью. Иными словами работает принцип гомеостаза: при отклонении от нормы система стремится вернуться в исходное состояние. Но способ поведения не связан однозначно с потребностью, он зависит и от подкрепления, то есть от того, что способно удовлетворить эту потребность. Поведение инициируется потребностью, а формируется под влиянием среды, структуры подкреплений.

Психоанализ. Любое поведение человека хотя бы частично обусловлено бессознательными импульсами. Основа мотивации интерпретируется,

как стремление удовлетворить дуалистичные врожденные инстинкты жизни и смерти. Инстинкт жизни принимает две основные формы половая потребность и обычные физиологические потребности поддержания уровня жизнедеятельности организма. Инстинкт смерти является антиподом и выражается в агрессии, самоуничтожении. Современный психоанализ отошел от постулирования половых потребностей в качестве первопричины поведения человека. При этом сохранился существенный элемент: взгляд на источник мотивации как на борьбу противоположных и в принципе почти непримиримых начал.

Гуманистические теории. Основной постулат – самоценность каждого индивида, способного самостоятельно определять свой жизненный путь. Взрослый человек функционально автономен, высокоиндивидуален в основном сознателен. Основой мотивирующей силы человеческого поведения является реализация индивидом своих способностей. При этом отрицается возможность аналитического, рационального познания человеческой сущности. Необходимо лишь наблюдать личность и участвовать в процессах, происходящих в ней. Человек в свою очередь должен доверять своим чувствам, прислушиваться к ним.

Когнитивные теории. Поведение инициируют и направляют представления человека о мире, когнитивная репрезентация реальной ситуации, ее причин и последствий [4].

Потребностная концепция (Л. Божович, А. Ковалев, С. Рубинштейн) отождествляет мотив с потребностью, оправдывая это тем, что при появлении у человека потребностей появляется активность [3].

Концепция осознанного побуждения (В. Ковалев, С. Рубинштейн, Г. Олпорт) рассматривает мотив как внутреннее осознание побуждения, которая возникает при высшей форме отражения потребностей и отражает готовность человека действовать.

Концепция реактивности организма по Дж. Уотсону рассматривает в качестве мотива, активизирующего внутреннюю энергию человека, реакцию организма на внешние воздействия (стимулы).

Концепция сбалансированных ситуаций (К. Левин) положена в основу мотивов поведения людей, их врожденную потребность жить в условиях ситуаций, в которых отсутствуют различного рода противоречия, создающие неудобства для жизнедеятельности [4].

Концепция самоактуализации (А. Маслоу) – стремление индивида к непрерывному развитию [2]. Мотив, как активное состояние появляется только в тот момент, времени, или в той ситуации, когда данный организм мотивирован. Эта концепция предполагает, что мотивирована скорее личность в целом, нежели отдельная ее часть. Все это лишь потребности личности. Когда человек голоден, утверждает А. Маслоу, он испытывает голод всем своим существом и отличается от той личности, которой является в другие моменты времени [2].

Процесс мотивации человека нужно уметь отличать от мотивировки. Мотивировка – даваемое индивидом объяснение своим поступкам и действиям, их причинное обоснование. Человек использует мотивировку в следующих целях:

- осознание своих действительных мотивов;
- оправдание своих действий, которые повлекли за собой негативный резонанс в окружающей среде индивида.
- сокрытие действительных мотивов в ситуации, которая может вызвать осуждение действий индивида со стороны окружающих его людей [1].

Если у человека проявляется побуждение к определенному действию или поведению, то это означает, что он мотивирован, т.е. находится в мотивационном состоянии. Мотивационные состояния порождаются не только потребностями человека, а так же желаниями, интересами, установками. Мотивационный аспект психологии, который исследует осмысление причин поведения человека в различных ситуациях носит название каузальной атрибуции. Согласно концепции А.Н. Леонтьева под мотивом деятельности мы понимаем, то ради чего предпринимается деятельность.

Вступив в сферу человеческих потребностей, необходимо ввести некоторое различие, которое в известном смысле даже выводит некоторые потребности из круга нашего исследования. Хочется еще раз подчеркнуть мысль и особо ее выделить. Да, существуют витальные, или (хороший термин введен советскими психологами) неустранимые, то есть вечные, потребности, и эти потребности составляют условие человеческой деятельности, условие человеческой жизни и, следовательно, условие удовлетворения человеческих потребностей. Иногда складываются такие обстоятельства, при которых условия входят в жизнь и направляют деятельность, управляют ею. То есть функционально оборачиваются. Приобретают «несобственную роль», как сказали бы философы, методологи. И условия трансформируются в потребности [1].

Итак, мотивация – актуальная проблематика в психологии. В настоящее время теоретический и практический вопрос проблемы мотивации личности и ее формирования ставится довольно остро. Мотивация личность рассматривается с различных позиций и аспектов. Одним из таких аспектов являются ее составляющие – мотивы, интересы, влечения, желания, стремления, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения др. Данный вопрос рассматривается различными исследователями и специалистами. Открываются и разрабатываются основные подходы к изучению вопросов мотивации, которые опираются на уже известные теории и концепции, классификации и определения.

#### **Список цитированных источников**

1. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – М., 2005. – 587 с.

2. Маслоу, А. Мотивация и личность: учеб. пособие / А. Маслоу. – М., 2003. – 695 с.
3. Мещеряков, Б.Г. Современный психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб., 2007. – 634 с.
4. Саблин, В.С. Психология человека: учеб. пособие / В.С. Саблин, С.П. Саблин. – М., 2006. – 741 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Христич Е.Н.**

Эмоции и чувства выражают наше отношение к тому, что мы познаем. Знания об эмоциях необходимы каждому для того, чтобы лучше понять других и самих себя. Не понимая себя, невозможно понять другого человека. Эмоции образуют основную побудительную силу и своим влиянием способны изменить образ жизни, действий и общения. Неспособность или нежелание понять эмоциональное состояние другого человека приводит к психологической несовместимости и нередко становится причиной тех или иных конфликтов [1].

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников, так как никакое взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями.

Понимание собственных эмоций и чувств также выступает существенным моментом в становлении личности растущего человека. При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний и уровня развития. Дети с общим недоразвитием речи (далее ОНР) без коррекционного вмешательства не могут ни «читать» эмоции других, ни адекватно проявлять свои эмоциональные состояния.

Немногочисленные исследования эмоционально-личностного развития детей с общим недоразвитием речи (Л.С. Волкова, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, Л.М. Шипицына, Г.Х. Юсупова) выявили значимое влияние эмоционального состояния на возникновение и преодоление общего недоразвития речи [2]. Несмотря на повышение в последнее время научного интереса к проблемам взаимосвязи эмоционального и языкового развития, роли эмоций в возникновении речевых нарушений (в частности ОНР), специальные исследования в этой области практически отсутствуют. Эмоциональный аспект развития ребенка в данном контексте практически остается за рамками внимания специалистов, не определены методы практической работы, направленные на восстановление эмоционально-личностных связей, поддержание взаимоотношений с другими людьми

Нами было проведено исследование с 2009 по 2011 гг., направленное на выявление имеющихся недостатков эмоционального развития детей с общим недоразвитием речи. В исследовании приняло участие 75 детей в возрасте 4-6 лет.

На диагностическом этапе было выявлено, что психологические проблемы ребенка, имеющего нарушения речи, наиболее ярко проявляют себя в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и их саморегуляции; небольшой объем мимических средств и пантомимических средств, слабость артикуляционной и тонкой моторики, – все это снижает коммуникативные возможности. Дети осознают свой дефект, и поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, невозможность высказать свое желание; повышенная ранимость и обидчивость. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение и быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным и отвергнутым. Это приводит к эмоциональному неблагополучию: снижается самооценка, возрастает робость в контактах, замкнутость, формируется тревожность, или, наоборот – проявляется чрезмерная агрессивность поведения.

Необходимость психологической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), усиление ее профилактических аспектов в настоящее время является актуальной потребностью и задачей дошкольного образования.

По итогам исследования состояния эмоциональной сферы детей с ОНР, нами был разработан цикл коррекционно-развивающих занятий «Дружная семейка гномов», направленных на формирование эмоциональной стабильности, коррекции отклонений в развитии эмоциональной сферы и социализации эмоций дошкольников с нарушениями речи. Данный цикл занятий составлен с учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей детей с ТНР, основан на содержании и требованиях программы, по которой работает дошкольное учреждение. Особенность данного цикла состоит в вовлечении родителей в эмоциональное развитие своего ребенка посредством добровольного совместного выполнения домашних заданий.

#### Задачи коррекционно-развивающих занятий:

- способствовать осознанию, пониманию чувств и эмоций;
- повысить устойчивость эмоциональных состояний;
- помочь укрепить уверенность в себе, развить самосознание;
- научить ребенка выражать свои чувства;
- снизить или снять имеющиеся отрицательные эмоции (страх, гнев и др.) у ребенка, препятствующие его полноценному личностному развитию;
- учить доверять себе и другим;
- обогатить эмоциональную сферу ребенка.

Методы и приемы:

- психогимнастика;
- сюжетно-ролевые и другие игры;
- коллективная работа;
- обыгрывание эмоционального состояния;
- обыгрывание конфликтных ситуаций и обучение детей выходу из них;
- выражение своего эмоционального состояния через рисование;
- элементы сказкотерапии

Цикл занятий условно разделен на три блока:

- I. «Знакомство» (октябрь).
- II. «Введение в мир эмоций» (ноябрь-февраль).
- III. «Развитие навыков социального поведения» (март-апрель).

Этапы занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, элементы цветотерапии, телесной терапии, пальчиковые игры).

3. Основное содержание занятия — совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия (элементы игротерапии, сказкотерапии, проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия, рисование).

4. Рефлексия занятия – оценка занятия.

5. Ритуал прощания.

Продолжительность занятий зависит от возраста: средний дошкольный – 20 минут, старший дошкольный – 25 минут.

Основное оснащение занятий:

иллюстративный материал, мягкие игрушки, магнитофон, аудиозаписи, сказки и истории для обсуждения; цветные карандаши, бумага и др.

Актуальна и важна работа с взрослыми, направленная на развитие и коррекцию эмоциональной сферы. Содержание работы в данном направлении заключается в оказании психологической и информационной помощи педагогам и родителям.

Приоритетные задачи работы с педагогами:

- Ознакомить педагогов с особенностями развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями речи;
- Обучить адекватным способам общения с детьми с нарушениями в поведении.
- Помочь создать условия, способствующие повышению эмоционального комфорта в группе и стимулирующие развитие положительных сторон личности.

Применяются следующие формы работы с педагогами:

1. Индивидуальные и групповые консультации.
2. Участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума, педсоветов,

3. Семинары-практикумы, тренинги, лекции, беседы и пр.

Достижение целей и решение задач коррекционно-развивающей работы педагога-психолога предполагает самое активное участие родителей. При реализации индивидуальной программы развития ребенка с нарушениями поведения основными задачами работы педагога-психолога с родителями являются:

1. Установление партнерских отношений с семьями воспитанников, объединение усилий для развития и воспитания детей; создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки и проникновения в проблемы друг друга.

2. Активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях.

При организации взаимодействия с родителями неукоснительно соблюдаются следующие правила:

- проявлять доброжелательное отношение к родителям и детям, с уважением относиться к мнению родителей, их опыту, не допускать оценочных суждений как со своей стороны, так и со стороны родителей по отношению друг к другу;

- описывать психологические феномены доступным, понятным языком, избегая употребления профессиональной терминологии;

- следовать принципу конфиденциальности, не предоставляя посторонним людям никакой информации о конкретных детях, диагностических данных и т.д.

- акцентировать внимание родителей на их собственных возможностях и ресурсах, поддерживать их позитивную оценку себя в качестве родителя.

Формы работы педагога-психолога с родителями по развитию и коррекции эмоциональной сферы:

- Психологическое просвещение через уголок «Советы психолога», информационные стенды, папки – передвижки.

- Индивидуальные, групповые и семейные консультации для родителей.

- Выступления на родительских собраниях.

- Семинары-практикумы, тренинги, лекции, беседы и пр.

После завершения коррекционно-развивающих занятий можно сделать следующие выводы:

- наблюдается улучшение в сотрудничестве детей друг с другом;

- снижается эмоциональное напряжение, тревожность;

- снижаются агрессивные проявления;

- дети способны лучше регулировать свое эмоциональное состояние;

- наблюдается улучшение в понимании индивидуальных особенностей других людей, более доброжелательное отношение друг к другу;

- повышается способность управлять своим телом.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что с детьми с ТНР необходимо проводить коррекционную работу по профилактике и преодолению нарушений в эмоционально сфере. Это, в свою очередь, приведет к использованию эмоций как средства общения. А общение – это основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через других людей.

#### **Список цитированных источников**

1. Слободчиков, И.М. Эмоциональное развитие ребенка / И.М. Слободчиков. – ([http://adalin.mospsy.ru/1\\_03\\_00/10301115.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10301115.shtml))
2. Тихонова, Е.С. Духовно-ориентированный диалог как условие преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: дисс...канд. психол. наук: 19.00.13 / Е.С. Тихонова. – Москва, 2009. – 219 с.

### **САМОРАСКРЫТИЕ КАК УСЛОВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

**Хуцкая О.А.**

Проблема личности педагога и специфики его взаимодействия с учащимися является актуальной в современной психологической науке.

Педагогическая деятельность не имеет чёткой регламентации в сравнении с деятельностью в других сферах занятости. С.Г. Вершловский и Л.Н. Лесохина утверждают (хотя эти положения не совсем бесспорны), что труд учителя (действительно – педагогическая деятельность) менее детально планируется, чем труд в сфере материального производства. Учитель свободен в выборе средств и методов деятельности. В их качестве выступает всё то, что оказывает необходимое воздействие на учащихся и вместе с тем может быть подчинено воспитательной цели педагога. Специально организуемые и задаваемые воспитательные воздействия не имеют абсолютно чёткой границы с явлениями, рождающимися в реальном опыте субъекта педагогической деятельности, они строятся с учётом влияния среды и нацелены на то, чтобы усилить педагогическую эффективность «внешкольных» воздействий и нейтрализовать, насколько это возможно, нежелательные, социально неприемлемые влияния [1, с. 20].

Важно отметить, что труд педагога не подразумевает под собой однажды усвоенного чёткого алгоритма действий в профессиональной деятельности. Это постоянный творческий поиск оптимальных решений разнообразных педагогических задач, эксперимент, требующий от педагога твёрдого характера, педагогических и психологических способностей и мастерства. Все эти качества органически взаимосвязаны между собой в единой структуре личности педагога как сознательного субъекта педагогической деятельности и активности деятеля общественного прогресса.

Для эффективного общения педагога и учащегося (студента) необходима некая степень доверия и открытости между ними. Педагог не должен «прятаться» за ролевым стилем поведения и статусными предписаниями. Он, как подчёркнуто исследователями, «...понимающий, поддерживающий, доверяющий ученику учитель. Главное для него не принуждение, не авторитет власти, а самореализация ученика, забота о его благе, оказание помощи в достижении веры в себя, в свои возможности. Наиболее полно процесс обучения у такого учителя должен осуществляться в атмосфере любви, заботы, поддержки. Основные черты такого педагога в общении с учениками – искренность, подлинность, реальность. Такому учителю нетрудно раскрывать учащимся свои взгляды на реальности жизни, политики, вопросы морали и этики и т.д. подводя их к пониманию плюрализма жизненных коллизий, к открытому обмену взглядами, идеями. Как коммуникативные, и негативные последствия для себя в ситуации самораскрытия» [2, с. 98].

В образовательном процессе нужно учитывать особенности самораскрытия субъектов данного процесса. Прежде всего следует отметить, что самораскрытие – это новая позиция, в данном случае, например, педагога, помогающего, способствующего обучению учащегося. Это новая парадигма воспитания – переход от учения как «насыщения знаниями» к обучению как «учиться учиться», в основе которого идеи гуманистического трансперсонального воспитания ученика, поощрения его активности, автономности, поддержка его индивидуальности, раскрытие присущих ему потенциалов [2, с. 100].

По С. Джурарду, под самораскрытием «понимается процесс сообщения информации о себе другим людям; сознательное и добровольное открытие другому своего Я» [2, с. 97].

Для его дальнейшего определения и понимания, нам следует учесть некоторые моменты, выделенные Е.В. Зинченко в своём диссертационном исследовании. Во-первых, в процессе самораскрытия передается только личная информация. Во-вторых, эта информация далеко не всегда носит интимный характер. В-третьих, самораскрытие не ограничивается простым актом коммуникации. В-четвёртых, раскрываясь партнёру, коммуникатор преследует самые различные цели. В-пятых, самораскрытие может осуществляться как добровольно, так и вынужденно. В-шестых, самораскрываться субъект может партнёрам, с которыми он находится как в позитивных, так и в нейтральных или даже в негативных межличностных отношениях.

В образовательном процессе самораскрытие предполагает понимание педагогом студента, признание его права на ошибку, открытость и, что немало важно, личную ответственность педагога за свои суждения, оценки, требования и поступки. Такой педагог сам выступает инициатором открытости учащихся, представая перед ними личностью, не боящейся ошибаться, сочувствующей, сопереживающей, и, таким образом, его поведение является конгруэнтным. Особенно значимы доверительные отношения, ко-

гда речь идёт о взаимоотношениях со студентами, где рефлексивность, открытость педагога, его готовность к диалогу-общению и самораскрытию способствуют преодолению застенчивости, «барьеров» в общении дают ощущение позитивной оценки себя, ощущение социальной награды в признании и принятии своей личности. Таким образом, содержательные особенности самораскрытия педагога, его уместность и своевременность способствует дальнейшему развитию эмоционально благоприятных отношений с учащимися, определяют большую диалогичность самораскрытия на индивидуально-личностном уровне, как педагогов, так и студентов.

«Откровенность, – говорит Ш.А. Амонашвили, – нужна учителю, чтобы вызвать в детях взаимную откровенность и доверие к себе. И если учитель искусственно будет ограничивать себя в своей откровенности, то он вряд ли достигнет полной открытости ребёнка к себе» [3, с. 88].

Вместе с тем, в преподавательской деятельности, самораскрытие сопряжено с серьёзными затруднениями. Всегда остаётся опасность, как подчёркивает Р.В. Комаров, что ожидаемый результат окажется обратным. Стоит самораскрытию преподавателя оказаться неуместным, несвоевременным, когда учащиеся к нему не подготовлены, и оно скажется негативно: преподаватель может потерять авторитет; его излишняя откровенность вызовет – как обратную реакцию – закрытость учащихся и т.п.

Таким образом, и сейчас, как и в начале прошлого века, справедливо замечание Д.Н. Узнадзе: «Атмосфера воспитания должна основываться на доверии и любви – это старая истина, – говорил он, – но её осуществление встречает сложнейшие препятствия» [3, с.76].

Педагоги нередко способны открыться в выражении своих мыслей, чувств и отношений по поводу внешних объектов и явлений действительности, а не в связи непосредственно с собой, со своими отношениями, определяющими их индивидуально-личностные качества, и с решением своих лично значимых жизненных проблем. И как возможное следствие обезличенного общения, индифферентности в обсуждении важных социальных, морально-этических вопросов современной жизни у старшеклассников также наблюдается низкий уровень самораскрытия педагога.

Можно сделать вывод, что достижение эмоционального контакта в межличностных отношениях через самораскрытие связано скорее не с количеством сфер самораскрытия, а с качественными его особенностями, с глубиной внутреннего диалога, со степенью проявления индивидуальности личности в диалогическом общении, с открытостью и принятием другого. Такое общение отличается проявлением ряда особых качеств индивидуальности, среди которых выделяются эмпатийность, развитые коммуникативные умения, компетентность в общении [4].

Учебное взаимодействие обучающегося (педагога) и обучающихся (учеников, студентов), общающихся между собой входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется

внутри образовательной системы.

Образовательный процесс представляет собой сложную сферу взаимодействия. Это и собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента – преподавателя); это и взаимодействие студентов между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному отражаться учебно-педагогическое взаимодействие.

Самораскрытие является самостоятельным социально-психологическим феноменом, не сводимым к другим психологическим понятиям. Это достаточно сложный и многоплановый процесс проявления личности во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Проблема самораскрытия (его механизмы, условия и последствия и т.д.) в условиях педагогической профессиональной деятельности ещё остаётся в полной мере не изученной.

#### **Список цитируемых источников**

1. Сонин, В.А. Учитель как социальный тип личности / В.А. Сонин. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.
2. Болотова, А.К., Самораскрытие как проявление индивидуальности в межличностных отношениях / А.К. Болотова, О.В. Кузёма // Мир психологии №1, 2011. – С.95-105.
3. Комаров, Р.В. Готовность к самораскрытию как психологическое условие развития креативности учащихся в системе дополнительного образования: Диссер... канд. псих. наук: 19.00.07. – М., 2006. – 171 с.
4. Зинченко, Е.В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными факторами: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ростов н/Д, 2000. – 256 с.

### **МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

**Шиянова О.В.**

Научный руководитель –  
старший преподаватель **Милашевич Е.П.**

Жизнь человека невозможно понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления, ценности, мечты, которым он придает особый, положительный жизненный смысл. С. Л. Рубинштейн считал, что специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она сознательна и целенаправленна. Через неё человек реализует свои цели, замыслы и идеи в преобразуемой им действительности. А. Адлер, утверждая, что человек стремится к совершенству, исходил из соображения, что люди тянутся вперед – они всегда находятся в движении к личностно значимым целям в жизни. Цели, которые люди ставят перед собой, в значительной степени выбираются индивидуально. В постоянном

стремлении к совершенству люди способны планировать свои действия и определять свою судьбу. Каждый человек имеет возможность свободно создавать свой собственный стиль жизни. Сами люди ответственны за то, кем они становятся и как себя ведут. В связи с этим, мотивация мыслится как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив. Согласно Ж. Ньютену мотивация – «это непрерывная, активная селективность, которая определяет устойчивость и направленность поведения и обеспечивает достижение цели» [1, с. 87].

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г. Мюрреем и понимался как устойчивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. В процессе дальнейших исследований этого мотива такими учеными как Д. Мак-Клелланд и Х. Хекхаузен были выявлены две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Мотив достижения в данном случае показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей. В психологии мотивация достижения, а также тесно связанная с ней тема уровня притязаний исследовалась такими специалистами, как М. Ш. Магомед-Эминов, Т. В. Корнилова, И. М. Палей и многими другими.

Данные исследований, посвященных изучению мотивации человеческой деятельности, а также данные исследований личности показывают, что успешность человеческой деятельности определяется тремя факторами: силой мотивации (стремлением к успеху), наличием в ценностной системе человека ценностей достижения, а также освоением необходимых навыков и умений. Многообразие мотивов человеческой деятельности определяется многообразием комбинаций, которые образуются различными мыслями и чувствами человека.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это – мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Судьба человека и его положение в обществе во многом зависят от того, доминирует у него мотивация достижения успеха или мотивация избегания неудач. Замечено, что люди, у которых сильнее выражено стремление к достижению успехов добиваются в жизни большего, чем те, у кого оно выражено слабо или отсутствует. Н. И. Конюхов определяет мотивацию достижения как выработанный в психике механизм достижения, действующий по формуле: мотив «жажда успеха» – активность – цель – «достижение успеха». Мотив достижения отражает потребность личности всеми доступными средствами избежать неудачи и достичь желаемого результата. Мотивация избегания неудачи рассматривается как выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами. Для личности, с преобладанием мотивации избегания неудач, главное не допустить ошибки, избежать неудачи, даже ценой сильной трансформации первоначальной,

главной цели, её полного или частичного недостижения [4, с. 83].

Согласно Х. Хекхаузену, мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче. Мотивация достижения направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным особенностям человека, а именно: на достижение успеха или избегание неудачи. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий. Предполагается четкая последовательность серии действий, производимых одно за другим. Для мотивации достижения характерен постоянный пересмотр целей.

Х. Хекхаузен считал, что данная характеристика мотивации достижения важна, так как цепь действий, направленных на достижение цели, может прерываться на какое-то время, иногда на месяцы или годы. Также важной характеристикой мотивации достижения, по его мнению, является постоянное возвращение к прерванному занятию. Таким образом, «создаются сложные и долгое время существующие структуры из основной, побочной и входящей в их состав деятельности, которые ведут посредством достижения серии «субцелей» к главной, пусть даже очень отдаленной. Планирование становится необходимым для достижения упорядоченной последовательности и функциональной организации цепи действий. Этот временной охват ряда действий и отличает мотивацию достижения от множества других мотивов».

М. Ш. Магомед-Эминов определяет мотивацию достижения как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу её осуществления. Можно выделить особые структурные компоненты, выполняющие специфические функции в процессе мотивационной регуляции деятельности: мотивация актуализации (побуждение и инициация деятельности), мотивация селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия), мотивация реализации (регуляция выполнения действия и контроль реализации намерения), мотивация постреализации (процессы, направленные на прекращение действия или смену одного действия другим).

Метод исследования. Для определения мотивации достижения специалистов по социальной работе нами использован тест-опросник А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова). Цель: измерение мотивации достижения как структурного компонента профессиональной культуры специалистов по социальной работе. Опросник построен на основе теории мотивации достижения Дж. Аткинсона. При подборе пунктов теста учитывались индивидуальные различия людей с мотивом стремления к ус-

пеху и избегания неудачи в поведении, детерминированном мотивацией достижения. Рассматривались особенности уровня притязаний, эмоциональной реакции на успех и неудачу, различия в ориентации на будущее, фактор зависимости-независимости в межличностных отношениях и др. При конструировании теста был использован метод факторного анализа. Методика А. Мехрабиана измеряет результирующую тенденцию мотивации достижения. Тест предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из двух мотивов у испытуемого доминирует. [2, с. 509].

Наше исследование проходило на базе учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Октябрьского района г. Витебска». В качестве респондентов выступили 20 специалистов по социальной работе. В ходе проведенного исследования выявлено, что в мотивации достижения успеха доминирует стремление к успеху у 10 % респондентов. Это специалисты, мотивированные на успех, которые обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть равнозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких специалистов в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха, т.е., берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом. Они рассчитывают получить одобрения за действия, направленные на достижение поставленной цели.

Специалисты, ориентированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком легких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности. Для человека, ориентированного на успех в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает. Другими словами, специалисты, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, кроме того, после неудачи они обычно добиваются лучших результатов.

Доминирование стремления избегать неудачи выявлено нами у 90 % опрошенных нами специалистов по социальной работе. Такие люди проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у них обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания.

Специалисты, ориентированные на неудачи, нередко

характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие, или слишком сложные профессии. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний. При преобладании мотивации избегания неудачи выбирают задачи, наиболее легкие и наиболее трудные. Специалисты, ориентированные на неудачу, стремятся избегать задач, которые они не могут решить с первого раза.

Стаж работы специалистов, мотивированных на успех не превышал трех лет. Стремление избегать неудачи выявлено у специалистов со стажем работы от четырех до четырнадцати лет.

**Заключение.** Мотив достижения состоит из двух противоположных мотивационных тенденций: из стремления к успеху и избегания неудачи. Низкий уровень мотивации свидетельствует о том, что доминирует стремление избегать неудачи. Такие специалисты в своей профессиональной деятельности не способны правильно оценивать свои возможности, не проявляют самостоятельности, решают только знакомые задачи, ненастойчивы в достижении поставленной цели, не стремятся к повышению уровня профессиональной культуры. Высокий уровень мотивации достижения, наоборот, означает, что у специалиста преобладает стремление к успеху. Такой специалист способен быстро и успешно решать поставленные задачи, правильно строить общение с клиентами, проявляет самообладание в различных ситуациях профессиональной деятельности, обладает эмоциональной устойчивостью, поддерживает высокий уровень профессиональной культуры, стремится к самообразованию, целеустремленности и настойчивости в профессиональном самосовершенствовании.

#### **Список цитированных источников**

1. Зейгарник, Б.В., Теории личности в зарубежной психологии/ Б.В. Зейгарник. – М., 1982. – 128 с.
2. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф., Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко.– СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
3. Изард, К. Э., Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб., 2000.– 464 с.
4. Конюхов, Н.И., Словарь-справочник практического психолога/ Н.И. Конюхов. – Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 226 с.
5. Рубинштейн, С.Л., Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
6. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – СПб.: Речь, 2001. – 198 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Шляхто Я.С.

Научный руководитель –  
преподаватель Бурлакова Ю.В.

Чрезвычайно сложным является период перехода школьников из начальной школы в основную: предметное обучение, усложнение учебного материала, меняется учительский состав, выдвигаются более высокие требования к учебной деятельности школьников, рост числа педагогов - все это снижает работоспособность, повышает тревожность, вызывает состояние фрустрации.

В школе проблема адаптации чаще ассоциируется с обучением первоклассника, реже – в связи с переходом в среднее звено и еще реже – с переходом в старшие классы. Недостаточно хорошо изучены и психологические особенности детей 10-11 лет. Г. А. Цукерман называет этот период «ничьей землей» в возрастной психологии [1, с. 19].

На сложность и значимость периода, связанного с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, указывают исследования, проведенные в области психологии, педагогики, медицины, физиологии, теории и методики физического воспитания, социологии и др. Исследованиями в данной области занимались Г.М. Андреева, Е.Ю. Балашова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.Л. Ульянова и др.

В научных исследованиях названных авторов разработаны определения адаптации, выявлена ее сущность, рассмотрены виды. Но проблема адаптации школьников при переходе в основную школу не исчерпана, тем более, что упомянутые авторы не опирались на личностно-ориентированный подход в образовании.

Актуальность противоречия и проблемы определила тему нашего исследования: «Исследования социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в средней школе».

Объект исследования – учащиеся пятых классов средней общеобразовательной школы.

Предмет исследования – процесс адаптации пятиклассников в основной школе.

Цель исследования – изучить особенности адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что в начале учебного года у большинства пятиклассников отмечается преобладание отрицательных чувств, снижение учебной мотивации, что свидетельствует о низком уровне школьной адаптации.

Методы сбора данных:

1. Метод теоретического анализа психологической и педагогической литературы.

2. Комплекс методик:

- Методика С.В. Левченко «Мои чувства в школе» [2, с. 13];
- «Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой, модифицированная Е.И. Даниловой для учащихся среднего звена» [3, с. 198].

Методы обработки данных: качественные и количественные методы обработки данных.

Исследование проводилось на базе УО «ГОСШ №28 г. Витебска». В исследовании принимали участие 53 учащихся пятых классов, в возрасте 10-11 лет.

По результатам проведенного эмпирического исследования, мы пришли к следующим выводам:

Анализ результатов исследования по методике «Мои чувства в школе» показал, что большинство пятиклассников (60%) испытывают беспокойство, находясь в школе. Радость испытывают (36%) детей. Треть учащихся испытывают сомнения (32%) и тревогу за будущее (32%).

Спокойствие в школе испытывают лишь (30%) пятиклассников, уверены в себе только (28%). Неудовлетворенность собой характерна для (28%) детей. Желание приходить в школу отмечает одна треть школьников (20%). Страх, вызванный посещением школы, присутствует у (20%), а скука – у (16%) учащихся.

Чувство благодарности присутствует у четверых детей (16%). Симпатию к учителям испытывают только три человека (12 %). Два человека испытывают раздражение (8%), и столько же – обиду (8%).

Таким образом, в начале учебного года у пятиклассников отмечается преобладание отрицательных чувств. Для большинства учащихся характерно беспокойство, что может свидетельствовать о низком уровне школьной адаптации.

В результате изучения школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой были получены следующие данные:

Высокий уровень школьной мотивации выявлен у 11 (21%) пятиклассников. Хорошая школьная мотивация отмечается у 22 учеников (42%).

Пятнадцать учащихся (28%) имеют средний уровень школьной мотивации. Школа привлекает их больше внеучебными сторонами. Они достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако чаще их привлекает дополнительная возможность пообщаться с друзьями.

Пятеро пятиклассников имеют низкий уровень школьной мотивации (9%). Они посещают занятия неохотно, испытывают трудности в познавательной деятельности.

К очень низкому уровню школьной мотивации никто не относится.

Таким образом, в мотивационной сфере определенные проблемы в адаптации к школьной жизни испытывают 9 % школьников.

Сложность этого периода заключается не только в изменении условий связанных с учебной деятельностью, но и с переходом на новую ступень своего психофизического развития, т.е. на новый этап возрастного развития. Другими словами раньше родители решали, что для ребенка хорошо и что плохо, а теперь он сам хочет понять, что для него хорошо и что плохо. Именно этот период в жизни детей 10-12,13 лет связан с обретением чувства взрослости – нового личностного образования младших подростков. А характеризуется он наличием конфликта между повышенной потребностью в зависимости от взрослых и стремление к автономии. Другими словами ребенок хочет получить свободу от родительского контроля и в то же время боится ее т.к. не умеет ею распоряжаться. Таким образом, ребенок перестает быть, послушным и вежливым как был раньше.

Так же подростки стремятся доказать окружающим свою взрослость в социально неприемлемых формах поведения в том случае когда сталкиваются с непониманием и не желанием родителей и вообще взрослых что-то менять в отношениях с ними.

Раньше на мироощущение и мировосприятие ребенка влиял значимый взрослый, т.е. родители, а сейчас ему нужно пройти сложный путь осознания себя, обретения себя как личности вне зависимости от оценки взрослого. Этому способствует и ориентированность подростков на установление доверительно-дружеских отношений со сверстниками. Отношения со сверстниками имеет для подростков огромную психологическую ценность, т.к. происходит смена ведущей деятельности с учебной на деятельность общения. Таким образом, меняются и приоритеты в стенах школы. Познавательная активность подростков высока, однако способности будут развиваться только в деятельности вызывающей положительные эмоции, а успех или неуспех влияет на мотивацию учения. Нередко прослеживается взаимосвязь между отношением ребенка к учителю и предмету.

Сильное изменение претерпевает и самооценка младших подростков. В начальной школе самооценка во многом формировалась учителем на основании результатов учебы, а сейчас подвергается коррекции и переоценке детьми, при этом во внимание принимаются внеучебные навыки характеристики и качества. Недовольство собой может касаться внешних изменений, которые происходят с подростком.

Таким образом, можно говорить, что выдвинутая нами в начале исследования гипотеза о том, что в начале учебного года у большинства пятиклассников отмечается преобладание отрицательных чувств, снижение учебной мотивации, что свидетельствует о низком уровне школьной адаптации подтвердилась частично.

Также можно отметить, что смысл адаптационного периода в школе состоит в том, чтобы обеспечить его естественное протекание и благополучные результаты. В этих условиях целью работы педагога-психолога является создание условий для успешного обучения выпускников начальной

школы в среднем звене, чтобы обеспечить его дальнейшее поступательное развитие и психологическое благополучие.

### **Список цитированных источников**

1. Цукерман, Г.И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема / Г.И. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. №5. С.19-35.

2. Журнал «Школьный психолог»- Изд.дом Первое сентября №13/2006

3. Коблик, Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе / Е.Г. Коблик. – М. Международная педагогическая академия, 1994.– 216 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА В ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ**

**Яковицкая О.В.**

Научный руководитель –  
доцент, кандидат психологических наук **Антипенко О.Е.**

Актуальность моего исследования, которое проходило в рамках дипломной работы, заключалось в запросе организации школы на изучение самооценки подростков в 5-6-х классах.

Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков. Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования самооценки в детском возрасте, некоторые исследователи склонны считать ее новообразованием подросткового периода [1, с.165-167] .

Исследование уровня самооценки подростков проводилось на базе УО «Государственная среднеобразовательная школа №1 г.п. Лиозно».

Целью исследования было изучение самооценки подростков.

Задачи исследования:

- 1) определить уровень самооценки у подростков 5-6-х классов;
- 2) доказать достоверность полученных данных в ходе изучения уровня самооценки у подростков 5-6-х классов с использованием экспертного опроса и корреляционного анализа Пирсона.

Субъектами исследования стали 98 подростков 5-6-х классов.

Процедура исследования включает работу, которая проводилась комплексно, в ряд этапов.

На первом этапе мы осуществили подбор методов и методик исследования. Так как предложенные авторами методики изучения самооценки дают, на наш взгляд, лишь общее представление о самооценке. Поэтому,



На втором этапе было проведено эмпирическое исследование уровня самооценки подростков 5-6-х классов.

На третьем этапе проводился экспертный опрос.

В начале нашего исследования испытуемым была разъяснена инструкция, даны ответы на вопросы, которые возникли перед началом работы и во время тестирования. В основном детей интересовали, что эта методика изучает, кому будут доступны результаты и можно ли будет их узнать. Вся процедура опроса проводилась без ограничения времени. В ходе изучения самооценки подростков, было принято решение проводить исследование анонимно, так как это позволила бы получить более достоверные результаты. Все бланки были специально зашифрованы. Респонденты после получения бланковых листов стали внимательно вчитываться в предложенные задания. Они были заинтересованы и, на мой взгляд, старались, как можно обдуманно делать свой выбор. На проведения опроса среди подростков было затрачено 20 минут. Классным руководителям для заполнения методики по всем ученикам своего класса понадобилось более одного часа.

Когда у детей спросили о том, считают ли они нужным проводить такие опросы, то большинство из опрашиваемых высказались о необходимости проведения таких методик, так как это для них представляет интерес. Классные руководители также посчитали это исследование нужным, так как будет возможным какое-то изменение с их стороны, при получении результатов, для определения индивидуального подхода к ребенку и для налаживания лучшего контакта со своим классом.

Обобщая результаты исследования направленного на изучение уровня самооценки учащихся 5-6-х классов, нами были определены общие границы интервалов уровня самооценки (рис.2):

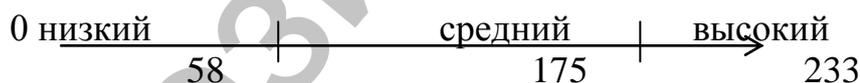


Рисунок – 2 Границы интервалов уровня самооценки учащихся 5-6-х классов

На основании полученных результатов было установлено, что из 98-ми подростков, принимавших участие в исследовании, низкий уровень самооценки не был выявлен ни у кого из учеников.

Средний уровень самооценки выявлен у 9-ти подростков, что составляет 9% от общего количества испытуемых. Данные испытуемые будут характеризоваться тем, что правильно могут соотносить свои возможности и способности, достаточно критически к себе относятся, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи. При этом им свойственны такие качества как: доброжелательность, смелость, независимость от мнения окружающих, уверенность в себе, решительность,

общительность, бескорыстливость, вежливость, впечатлительность, увлекательность многими видами деятельности, рассудительность, дисциплинированность, трудолюбие, отзывчивость и т.д.

Высокий уровень самооценки выявлен у 89-ти подростков, что составляет 91 % от общей выборки учащихся. Полученные и обобщенные качественные данные позволили дать характеристику подросткам. Она выражается в представлении этих подростков о себе, которым присущи такие качества, как: доброжелательность, бескорыстливость, вежливость, впечатлительность, надежность, честность, желание помочь, увлекательность многими видами деятельности, смелость, независимость от мнения окружающих, уверенность в себе, решительность, общительность, смысленность, рассудительность, естественность, дисциплинированность, трудолюбие, отзывчивость, чувствительность.

Проведенный экспертный опрос показал, что результаты исследования уровня самооценки учащихся 5-6-х классов и результаты экспертного опрос

а схожи, об этом говорит совпадение уровней самооценки учащихся с уровнями самооценки, которые были выявлены в ходе экспертного опроса. Это позволяет нам утверждать об достоверности методики и полученных в ходе исследования результатах.

Для доказательства взаимосвязи результатов полученных по двум методикам нами был проведен корреляционный анализ Пирсона, который позволил выявить высокую статистически достоверную взаимосвязь между результатами учащихся (X) и результатами экспертного опроса (Y) ( $r=0,758$ ;  $p>0,01$ ). Эта связь является прямопропорциональной, что говорит о том: чем выше проявление показателя X, тем выше проявление показателя Y. Следовательно обе методики статистически достоверно подтверждают результаты друг друга.

Таким образом, проведенное нами исследование с использованием метода семантического дифференциала позволило выявить уровни самооценки подростков и тем самым выполнить запрос организации школы. Полученные в ходе исследования данные были предоставлены школьному психологу.

#### **Список цитированных источников**

1. Реан, А.А Психология подростка / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во: Прайм–Еврознак, 2003. – 480 с.
2. Шевандрин, Н.И Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

## ХАРАКТЕРИСТИКА АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ С РАЗНЫМ ТИПОМ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Яшина Е.А.

Научный руководитель –  
старший преподаватель Каратерзи В.А.

**Адаптация** – одно из основных понятий в научном исследовании личности, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда». Начиная с работ французского физиолога Клода Бернара, выдвинувшего концепцию о постоянстве внутренней среды организма, адаптация рассматривается как совокупность динамичных образований и как соотношение между неравновесными системами [1].

Личностные механизмы регуляции состояний весьма разнообразны. Их организация соответствует иерархии структуры личности. Следовательно, функциональное состояние зависит от свойств нервной системы, от типа темперамента, от общей эмоциональной направленности, или спектра «излюбленных переживаний», от способности к нейтрализации негативных эмоциональных следов и волевых качеств. Таким образом, в функциональном состоянии отражаются особенности всех уровней иерархии личности.

Экспериментальные психологические исследования позволили выявить личностные качества, имеющие первоочередное значение для эффективной адаптации к условиям военно-профессиональной деятельности. А.Г. Маклаков назвал совокупность данных качеств личностным адаптационным потенциалом. Чем выше уровень развития адаптационного потенциала, тем в более жестких условиях военнослужащий может успешно выполнять свои профессиональные обязанности [2, с.78].

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, социального опыта, жизненной установки и многого другого. Однако можно выделить ряд личностных характеристик, которые отличаются относительной стабильностью и во многом определяют успех адаптации к самым различным условиям деятельности. К числу таких характеристик относятся уровень нервно-психической устойчивости, особенности самооценки личности, ощущение своей значимости (референтности) для окружающих, уровень конфликтности, наличие опыта построения контактов с людьми, ориентация на моральные нормы общества, степень принятия групповых норм воинского коллектива.

Личность может развиваться лишь при условии, что человек живет среди себе подобных, постоянно вступает в отношения с другими людьми.

Межличностные потребности во многих отношениях аналогичны биологическим потребностям. Если биологические потребности регулируют отношения организма с физическим окружением, то межличностные устанавливают связь личности с ее человеческим окружением.

Отметим следующие типы отношения к окружающим (типы интерперсонального поведения) [3, с.165]:

1. Авторитарный (властный-лидирующий).
2. Эгоистичный (независимый-доминирующий).
3. Агрессивный (прямолинейный-агрессивный).
4. Подозрительный (недоверчивый-скептический).
5. Подчиняемый (покорно-застенчивый).
6. Зависимый (зависимый-послушный).
7. Дружелюбный (сотрудничающий-конвенциальный).
8. Альтруистический (ответственно-великодушный).

Отметим также, что система межличностных взаимоотношений складывается под влиянием целого комплекса объективных и субъективных условий. К числу объективных условий относятся особенности государственного строя, характер и предназначение коллектива и др. Наряду с объективными условиями известное влияние на формирование межличностных отношений оказывают субъективные, психологические факторы: зрелые и незрелые взгляды отдельных людей, положительные и отрицательные черты характера и темперамента, уровень культуры и подготовленности военнослужащих срочной службы.

Вооруженные силы в соответствии со своим общественным предназначением обладают специфической организацией. Например, служба требует от военнослужащих точного и беспрекословного подчинения командирам и начальникам. Следовательно, специфика воинской деятельности и организации порождает особую структуру реальных взаимоотношений в воинских коллективах. В ней чаще всего выделяют следующие подструктуры:

- отношения субординации;
- отношения координации;
- отношения сотрудничества.

Каждая подструктура обладает межличностным психологическим аспектом, оказывающим определенное влияние на реальные отношения. К числу основных принципов взаимоотношений между военнослужащими относится принцип единоначалия и строгой субординации.

Вместе с тем большое значение воинские уставы отводят принципу коллективизма во взаимоотношениях военнослужащих.

Психологическая значимость доверия заключается в том, что оно повышает у военнослужащего чувство собственного достоинства, стимулирует личность к самовоспитанию, порой становится решающим фактором перевоспитания отдельных военнослужащих.

Выделим следующие типы интерперсонального поведения как у личности в целом, так и у военнослужащих срочной службы [4, с.114]:

– доминантный: владеет, господствует, приказывает (вызывает послушание), управляет, руководит.

– эгоцентрический: хвастается; высокомерный, самодовольный, эксгибиционистский; действует уверенно, независимо.

– соперничающий: эксплуатирует, отвергает, отказывает (вызывает недоверие), соперничает, пробивается.

– агрессивный: обвиняющее, саркастическое, неласковое поведение (вызывает пассивную резистентность), решительное поведение.

– энергичный: нападает, действует недружелюбно (вызывает недружелюбное поведение); открытое, прямое, критическое поведение.

– критический: жалуется; озлобленное поведение (вызывает наказание); правомерно и справедливо бунтует; необычный.

– подозрительный: недоверчивый, подозрительный, считает себя обойденным (вызывает недружелюбное поведение); обоснованная бдительность и скепсис.

– скромный: осуждает сам себя; тревожное, виноватое поведение, не учитывающее свои интересы; в действиях застенчив, чувствителен, скромен.

– униженный: без собственного мнения, подчиняется, слабовольное поведение (понуждает к управлению), слушается и честно выполняет свои обязанности.

– конформный: конформный, уступчивый, слишком внимательный, действует слишком вежливо (требует совета и руководства); восхищается; считается с другими.

– гиперконформный: примыкает к другим, умоляет помочь; зависимый, со всем соглашается (вызывает помощь), доверяет; просит помощи.

– кооперативный: идет на компромиссы, всегда соглашается, слишком придерживается конвенций (вызывает нежность); сотрудничает, принимает участие, соглашается.

– гипераффилиативный: требует дружеского поведения (вызывает любовь), милое, приятельское поведение.

– гиперпротективный: мягкое, слишком эмоциональное поведение (вызывает положительное отношение), проявляет симпатии, поддержку, действует мягко.

– ответственный: навязчиво перенимает ответственность (вызывает доверие); помогает, предлагает.

– автократический: навязчиво ищет и требует уважения; педантичный; догматик (вызывает уважение), управляет, советует, учит.

Таким образом, отметим, что отношения военнослужащих весьма разнообразны и многоаспектны.

В зависимости от адаптационных возможностей индивида рассмотрим далее типологию интерпесонального поведения.

В процессе социальной адаптации индивида, взятом как внутренний аспект поведения, можно выделить следующие фазы:

- 1) приостановка интерперсонального поведения, вызванная тревогой;
- 2) ассимиляция ожиданий и требований других;
- 3) аккомодация собственных ожиданий и требований к другим;
- 4) уравнивание собственных ожиданий и требований с ожиданиями и требованиями других людей.

Р. Блейк и Дж. Моутон, развивая подход К. Хорни, постулировали следующие типы интерперсонального поведения: избегание, приспособление, соперничество, сотрудничество и компромисс. К. Томас и Р. Киллман предложили схему, позволяющую связать эти типы поведения идеями двух мотивационных факторов: стремлением к удовлетворению собственных интересов и стремлением к удовлетворению интересов партнера по общению [5, с. 159].

Следующий шаг в построении типологии интерперсонального поведения связан с учетом полового диморфизма в поведении человека. Избегание может проявляться как пространственное отдаление или как сдерживание чувств, приспособление – как подчинение или как лидерство, соперничество – как демонстрация превосходства или как открытая агрессия, сотрудничество – как синергия или как компромисс.

Охарактеризуем волевое поведение военнослужащих срочной службы в интерперсональной ситуации:

- 1) преднастройка на интерперсональную активность, завершающаяся готовностью действовать;
- 2) описание проблемной интерперсональной ситуации;
- 3) оценка ситуации;
- 4) определение направления интерперсонального поведения.

Можно показать, что за этими типами волевого поведения стоят базовые потребности в "авторстве", в истине, в предвидении и в смысле. Из них основополагающей является потребность в осмысленности собственного поведения.

#### **Список цитированных источников**

1. Адаптация // Адаптация как процесс [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.psyfactor.ru/encw/cohabitation.php> – Дата доступа: 8.01.2012.
2. Маклаков, А.Г. Психология и педагогика: военная психология / А.Г. Маклаков // Общее понятие об адаптации / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2004. – С. 149–153.
3. Минич, О.А. Личность и коллектив / О. А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2004. – 214 с.
4. Морозов, А.В. Психология личности / А. В. Морозов. – СПб.: Союз, 2002. – 248 с.
5. Урбанович, А.А. Современная военная психология / А. А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2003. – 573 с.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ**

Сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Выпуск 6

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

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать .2012. Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,62. Уч.-изд. л. 12,22. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.