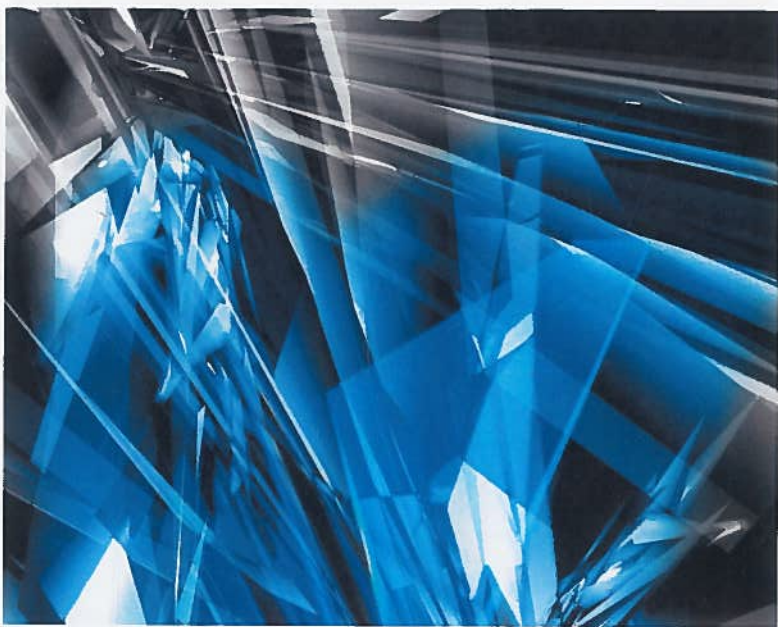


# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ  
ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



ВИТЕБСК 2017



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

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM**

**Психологические предикторы  
индивидуального развития личности  
в условиях образовательной среды**

*Сборник научных статей*

*Под редакцией С.Л. Богомаза,  
В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашиковича*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2017*

УДК 159.9(062)

ББК 88я431

П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 19.10.2017 г.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:

**С.Л. Богомаз** (гл. ред.), **В.А. Каратерзи** (зам. гл. ред.),  
**С.Ф. Пашкович** (зам. гл. ред.), **И.А. Фурманов**, **В.А. Янчук**,  
**О.Е. Антипенко**, **Л.Н. Абрамова**, **А.И. Мурашкин**, **Д.Ю. Кияшко**,  
**Н.В. Кухтова**, **М.А. Кияшко**, **Т.Е. Косаревская**, **А.А. Стреленко**,  
**М.Е. Шмуракова**, **С.М. Стародынова**, **Иоланта Габздыль**, **А.М. Богуш**

Рецензенты:

кафедра социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова  
(заведующий кафедрой доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*);  
кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ» (заведующий кафедрой  
кандидат медицинских наук, доцент *А.И. Церковский*);  
Высшая профессиональная школа в Новом Сольче (Польша)  
(доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*)

**Психологический Vademecum: Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды : сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 227 с.**

ISBN 978-985-517-641-2.

В данном научном издании освещаются проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Статьи охватывают широкий круг проблем, исследуемых психологами, что свидетельствует об активном развитии психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя статьи ученых как Беларуси, так и других стран (Украина, Польша, Словения).

Материалы данного издания предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9(062)

ББК 88я431

ISBN 978-985-517-641-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>5</b>
Алексеенок Д.В., Ананченко Е.В. Проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста .....	7
Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в условиях ограничения физических возможностей .....	13
Виноградова С.А., Алексеенок В.Е. Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и субъективного благополучия на разных этапах юности .....	19
Воробьева С.А., Орлова А.В. Профагитация – формула удачного выбора профессии .....	24
Гиринская А.Ю. Мета-анализ когнитивных ошибок в психологической науке .....	31
Гучкова А.С. Психолого-физиологические особенности беременной женщины и будущего ребёнка .....	34
Данилова Ж.Л. Медиация как технология разрешения конфликтов в малой группе .....	38
Ермоленко И.А., Северин А.В. Информационно-компьютерные технологии и социально-психологическое здоровье личности подростка .....	44
Каратерзи В.А., Малец В.И. Характеристика личностных особенностей лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечительства .....	49
Косаревская Т.Е., Шманцарь В.И. Личностный потенциал женщин андрогинного и феминного типа гендерной идентичности .....	55
Кутькина Р.Р., Цуранова С.П. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов к обучению в университете .....	60
Кухто А.Д. Гендерное понимание любви .....	67
Кухтова Н.В., Скрипачева Е.И. Проблематика исследований про-социального поведения .....	72
Мизовец А.В., Богомаз С.Л., Белозоров В.Е. Костёл как институт социализации по формированию ценностных ориентаций у литовских подростков .....	77
Милашевич Е.П., Орлянкович Н.Ю. Агрессивность и враждебность подростков, воспитывающихся в условиях детского дома .....	83
Поташёва Ю.Л. К вопросу о профессионально важных качествах водителя трамвая .....	90
Прудникова И.И. Психологическое сопровождение процесса управления развитием в образовании .....	95
Рык А.И. Проявление буллинга у учащихся подросткового возраста в различных учреждениях образования (школа – гимназия) .....	100

Старовойтов А.В. Изучение критериев здоровья у современных педагогов .....	105
Стреленко А.А. К вопросу о психологической безопасности подростков в семейной среде .....	112
Тимофеев Е.С., Тимофеев А.Д. Динамика развития самооценки у детей 5–7 лет .....	117
Циркунова Н.И. Взаимосвязь психических состояний учащихся со школьной успеваемостью .....	123
Шмуракова М.Е., Совейко Е.И. Использование технологий мобильного обучения в среднем специальном и высшем образовании .....	131
Янусова О.Б. Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов .....	136
Богущ А.М. Мовна особистість у полікультурному середовищі .....	142
Doušková Alena, Kováčová Zuzana, Ivanová Ivana. Preventívne programy ako možnosť riadenia disciplíny v primárnej škole .....	148
Gabzdyl Jolanta. Wskaźniki w ewaluacji kształcenia szkolnego – teoria i praktyka badawcza dydaktyki .....	154
Gerová Lúbia. Preparation of pupils with interest in mathematics at elementary school .....	160
Hul'ová Zlatica, Valihorová Marta, Homol'ová Tatiana, Sunik Andrea. Social aspects of aggression of pupils in the adaptation process .....	164
Jarešová Aneta. Rozvíjanie emocionálnej inteligencieu detí predškolského a mladšieho školského veku .....	177
Kasáčová Bronislava, Babiaková Simoneta. Kognitívne psychologické teórie a ich inšpirácie pre súčasné pedagogické výskumy .....	192
Kędzierska Grażyna, Kotowska Monika. Agresja jednostki jako czynnik rekrutacji do zorganizowanej grupy przestępczej .....	204
Pašková Lucia. Moderná škola – zdroj bezpečia .....	213

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике представлены материалы, отражающие специфику психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в различных условиях. Можно констатировать, что данный вид сопровождения в системе образования в наше время приобретает особо важное значение, поскольку на всем протяжении образовательного процесса формируются ресурсы и резервы последующего всестороннего гармоничного развития и самореализации личности. Следует учитывать, что данный процесс является кумулятивным, в ходе которого результат развития каждого предшествующего этапа, трансформируясь, определенным образом включается в следующий. При этом необходимо учитывать и оценивать влияние многочисленных факторов, раскрывающих психологический потенциал объекта образовательного процесса, его возможности и ограничения.

В настоящее время в психологических исследованиях образовательного процесса, изучения интеллектуальных возможностей обучаемых, развития способностей к обучению с успехом применяется математический метод «предиктор-корректор». Основное назначение данного метода – во взгляде в будущее, в получении прогнозов о результатах принимаемых действий и их последствий.

По своей сути, предикторы – это некие независимые, переменные величины или определенные показатели. Поскольку предикторы – это предсказатели или предуказатели, основная часть информации данной методологии замкнута на поддающееся прогнозу будущее. В соответствии с математической моделью мы имеем возможность предусмотреть некоторые процессы, спрогнозировать, а при необходимости и подкорректировать ход их развития и предполагаемый результат. Например, используя одну из самых перспективных технологий конструктивного разрешения конфликтов с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном споре стороны – медиацию, можно нивелировать либо устранить обуславливающие конфликт факторы полностью, если воздействовать упреждающими действиями на причину данного конфликта.

В связи с тем, что мы живем в эпоху бурного развития информационных технологий и системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизнедеятельности человека, весьма актуальной становится проблема прогноза и коррекции отношений в системе «человек – виртуальная реальность». Важнейшую роль в решении данной проблемы отводится системе образования, поскольку воздействие виртуальной реальности на формирующуюся личность может привести к сужению сознания, оскудению восприятия реального мира, его предметов и явлений.

Главным свойством предиктора, которое можно использовать в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, является воз-

возможность управления его значением, а также возможность наблюдения за ним. Изменение этого фактора соответственно приводит к перемене отклика (корректора). Вычисление психологических предикторов позволяет повысить точность прогноза в психологии образовательной деятельности, выявить круг факторов, участвующих в формировании того или иного психологического феномена, а также оценить сравнительный вклад этих факторов в прогнозируемые эффекты.

Благодаря многочисленным исследованиям стало понятно, что для прогнозирования успешности на всех ступенях системы образования совершенно недостаточно таких обычных предикторов, как проведение итогового или вступительного тестирования и школьных оценок. Возможность прогнозирования индивидуального развития в значительной мере зависит от того, насколько стабильны в онтогенезе индивидуально-психологические особенности личности. Более того, без учета личностных переменных, например, стремления к данной деятельности, прогнозы могут оказаться ошибочными. При выборе направления в образовании необходим учет базовых предикторов – это способности индивидуума к математическому и вербальному рассуждению, то есть выбор должен производиться не по общим оценочным показателям, а по индивидуальным качествам обучаемого, которые станут залогом его будущей успешности в обучении. Помимо этого к числу важнейших психологических предикторов, оказывающих влияние на формирование индивидуальной траектории личностного развития в образовательном процессе, могут быть отнесены: Я-концепция, смысложизненные ориентации, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, уровень притязаний, субъектная активность, коммуникативность, оптимизм, эмоциональная увлеченность, целеполагание, мотивация, устойчивость интересов, твердость характера, самоконтроль, креативность, стремление к данной деятельности и ряд других переменных. Эти и другие психологические факторы являются фундаментом развития потенциальных возможностей личности и успешной ее самореализации во всех сферах жизнедеятельности. Также в роли переменных (или предикторов), влияющих на эффективность образовательного процесса, необходимо учитывать такие факторы, как условия проживания обучающихся, интеллектуальный и образовательный уровень родителей, внешнее окружение и другие изначально обозначенные переменные.

Таким образом, диагностика и прогнозирование индивидуальной траектории личностного развития обучаемого невозможны без учета всевозможных предикторов, которые являются исходной информацией психолого-педагогического обеспечения создания современных средств и условий эффективной учебной деятельности.

**Алексёнок Д.В.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30  
Старший преподаватель кафедры прикладной психологии

**Ананченко Е.В.**

Учитель ГУО «СШ № 40», Республика Беларусь, г. Витебск, Воинов-  
Интернационалистов, 10 А

[Diana-al@mail.ru](mailto:Diana-al@mail.ru)

Статья посвящена проблеме агрессивного поведения детей дошкольного возраста. Рассматриваются подходы к пониманию агрессии, определяется недеструктивная агрессивность и враждебная деструктивность у дошкольников. Проведено экспериментальное исследование проявлений агрессивного поведения у детей дошкольного возраста. Отражены результаты практического исследования.

Ключевые слова: агрессия, дошкольный возраст, виды агрессивного поведения.

The article is devoted to the problem of aggressive behavior of preschoolers. Consider approaches to the understanding of aggression, is determined by non-destructive aggression and hostile destructiveness of preschool children. Held an experimental study manifestations aggressive behavior of preschool age children. The results of practical research are reflected.

Key words: aggression, preschool age, types of aggressive behavior.

УДК159. 9.

## **ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **THE MANIFESTATIONS AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PRESCHOOL AGE CHILDREN**

**Введение.** Проблема исследования агрессивного поведения вызывает особый интерес со стороны психологов, поскольку в современном мире растёт число агрессивных проявлений детей и это способствует беспокойству родителей, педагогов.

Слово «агрессия» (aggression) происходит от слова «adgradi» (где «ad» – «на», «gradus» – шаг), которое в буквальном смысле означает «двигаться на», «наступать» [5, с. 134].

Исследователи проблематики агрессии имеют разные точки зрения на то, что она собой представляет, и следует ли ее расценивать как положительное или как отрицательное явление. Определим различные подходы на выше обозначенную проблему.

Так, как отмечают Р. Бэрн и Д. Ричардсон, сегодня многие авторы сходятся на том, что агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2, с.2].

Агрессию можно понимать как проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу [7, с. 28].

Необходимо отметить, что психологической науке разделяют агрессию и агрессивность. Агрессия достаточно часто понимается как поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба. Агрессивность, в свою очередь, чаще трактуется как относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения [9].



В свою очередь, агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей [4, с. 17].

Отечественный психолог И.А. Фурманов понимает агрессию, как и многие зарубежные исследователи, более широко, – как любую активность и инициативность ребенка, считая ее, «неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности». Он, наряду с деструктивной агрессией, признает существование и агрессивности конструктивной, социально одобряемой и полагает, что «личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности и в «норме» она может оказываться качеством социально приемлемым и даже необходимым» [14, с. 17].

Дошкольное детство является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка. В дошкольном возрасте значительные изменения происходят во всех сферах психического развития ребёнка. Как ни в какой другой период, ребёнок осваивает широкий круг деятельности – игровую, трудовую, продуктивную, бытовую, общение, формируется как их техническая сторона, так и мотивационно-целевая [10, с. 33].

Именно на этом этапе онтогенеза под влиянием взрослых ребенок усваивает моральные нормы, учится подчинять свои поступки этическим эталонам. Таким образом у него формируется правильное поведение в коллективе, появляется самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера и мотивация деятельности [8, с. 36–41].

Главным новообразованием дошкольного возраста становится новая внутренняя позиция, новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. Ребёнок понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо долго учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, то есть пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность – учебную.

Главным итогом развития всех видов деятельности, с одной стороны, выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью, с другой стороны, формирование произвольного поведения. Дошкольник учится ставить более отдалённые цели, опосредованные представлением, и стремится к их достижению, не смотря на препятствия.

Согласно многочисленным исследованиям сейчас проявления детской агрессивности являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым – родителям и специалистам (воспитателям, психологам, психотерапевтам). Сюда относятся вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость. У подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий («Сейчас придет Баба-Яга и тебя заберет!»), до прямых оскорблений и угроз («Сейчас ты у меня получишь!»). У многих детей отмечаются случаи смешанной физической агрессии – как косвенной (разрушение чужих игрушек, порча одежды сверстника, лежащей возле его постели и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком по голове или лицу, кусаются, плюются и т.п.). Такое агрессивное поведение всегда инициативно, активно, а иногда и опасно для окружающих, и потому требует грамотной коррекции [2, с. 62].

Проблема агрессивных проявлений в поведении дошкольников достаточно хорошо исследована с позиций различных концепций, объясняющих феномены этих явлений. Агрессия рассматривается в качестве врожденного, инстинктивного свойства ин-

дивида, а также, как реакция на фрустрацию, может определяться агрессивность как характеристика поведения, формирующаяся в результате научения.

Очень часто агрессивными бывают дети, имеющие тот или иной неврологический диагноз. Здесь могут сыграть неблагоприятную роль два фактора. Первый – это собственно поражение нервной системы, а второй – неправильное в связи с этим воспитание ребенка в семье. Ребенок нервный, больной, следовательно, чтобы он не волновался, ему больше уступают, закрывают глаза на его серьезные проступки, стараются исполнить все его желания [12, с. 32].

В норме агрессия носит оборонительный характер и служит выживанию, также выступает источником активности индивида, его творческого потенциала и стремления к достижениям [11, с. 65].

К формам агрессивного поведения детей относят: физическую, вербальную, прямую, косвенную, инструментальную, враждебную, аутоагрессию.

В качестве основных факторов, влияющих на проявление агрессивного поведения у дошкольников, выделяют: особенности семейного воспитания; структура семьи; уровень эмоционального напряжения и фрустрации; соматические заболевания или заболевания головного мозга.

Исследователи основные причины проявлений агрессивности в детском возрасте видят в стремлении привлечь к себе внимание сверстников, получить желанный результат, быть главным, желание ущемить достоинство другого, чтобы подчеркнуть свое превосходство, а также защита, месть

Рассмотрим проявления агрессивного поведения на одном из ранних периодов онтогенеза – дошкольном возрасте. Агрессивное поведение уже в среднем дошкольном возрасте принимает разнообразные формы.

В научной литературе принято выделять следующие виды агрессии:

- физическую, проявляющихся в конкретных физических действиях, направленных против какого-либо лица, либо наносящих вред предметам (ребёнок дерётся, кусается, ломает, швыряет предметы и т.п.);
- вербальную, выражающуюся в словесной форме (ребёнок кричит, угрожает, оскорбляет других);
- косвенную – непрямая агрессия (ребёнок сплетничает, ябедничает, провоцирует сверстников и т.п.).

Кроме того, при подавлении проявления агрессии и в некоторых других случаях агрессия может быть направлена на самого себя (аутоагрессия) – она выражается в нанесении себе вреда (обкусывание ногтей, выдирание волос, частом травмировании и т.п.) [3, с. 96].

У детей дошкольного возраста выделяют два вида выражения агрессии – непродуктивная агрессивность и враждебная деструктивность.

Недеструктивная агрессивность является устройством удовлетворения желаний, достижения цели приспособления. Такая агрессия является средством проявления соперничества и приспособления в окружающем обществе, защиты ребёнком собственных прав и интересов [6, с. 38].

Враждебная деструктивность является не просто жестоким, злобным и враждебным поведением, но и желанием нанести боль, сделать хуже кому-либо, получить удовольствие вследствие этого. Результатом этого поведения являются конфликты, образование агрессивности как качества личности и понижение адаптивных способностей ребёнка [13, с. 162-163].

Исходя из вышесказанного, а также опираясь на основные положения, касающиеся вопроса агрессивного поведения, его основных видов, проявлениях их у детей, мы исследовали особенности проявления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребёнка №2 г. Витебска».

В исследовании принимала участие средняя группа «Фантазёры» (группа детей 4,5 – 5 лет, мальчики и девочки).

Исследование по выявлению агрессивного поведения у детей средней возрастной группы проводилось в несколько этапов.

При составлении диагностической программы мы исходили из того, что получение объективной и достоверной информации возможно лишь при условии применения нескольких методов. В связи с этим для изучения уровня особенностей проявления агрессивного поведения у детей среднего дошкольного возраста использовали следующий психодиагностический инструментарий:

– Анкета для педагога «Критерии агрессивности у ребенка» по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко. Цель этого анкетирования заключается в выявлении агрессивности у ребёнка в группе детского сада.

Выделенные критерии приводятся для того, чтобы педагог, выявив агрессивного ребёнка, в дальнейшем смог выработать свою стратегию поведения с ним, помог адаптироваться в детском коллективе.

– Графическая методика «Кактус». Цель: исследование эмоционально-личностной сферы ребенка.

Методика предназначена для работы с детьми старше 3-х лет. При проведении диагностики испытуемому выдается лист бумаги форматом А4 и простой карандаш (ручка). Возможен вариант с использованием цветных карандашей восьми «люшеровских» цветов, тогда при интерпретации учитываются соответствующие показатели теста Люшера.

– Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Целью данной методики является определение уровня тревожности ребёнка.

Методика предназначена для детей 4-7 лет. Степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, показывает отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе.

**Результаты и их обсуждение.** По анкете для педагога «Критерии агрессивности у ребенка» мы выяснили, что у 75% детей (в основном мальчики) – агрессивность на среднем уровне, которая, как правило, выражается в ситуациях, когда ребёнок срывает свою агрессию на окружающих его предметах, игрушках. Для них характерна косвенная агрессия, то есть, направленные против других, шутки и ненаправленные, неупорядоченные, взрывы агрессии.

Что же касается других 25% детей, то у них низкий уровень агрессивности, сопровождающийся в недоверии и осторожном отношении к людям. Они чрезмерно подозрительны к окружающим, так как уверены, что все хотят причинить им вред.

Таким образом, по результатам первой методики мы можем увидеть преобладание среднего уровня агрессивности.

Результаты диагностики по графической методике «Кактус» оказались разнообразными. Часть детей рисовала кактус выше середины листа, на середине, внизу листа,

среднего или крупного размера, кривыми или ровными линиями, сильным или слабым нажимом. Кактус у большинства детей получался схематичным. При обработке данных по рисунку мы диагностировали качества личности испытуемого ребенка. По результатам обработанных данных, мы определили, что агрессивность преобладает у 60% испытуемых (наличие иголок, особенно их большое количество, сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу); импульсивность – у 80% детей (отрывистые линии, сильный нажим); эгоцентризм (стремление к лидерству) – у 20% (крупный рисунок, расположенный в центре листа); неуверенность в себе, зависимость – у 20% (маленький рисунок, расположенный внизу листа); демонстративность, открытость – у 20% детей (наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм); качества, ориентированные на женственность – у 10% (наличие мягких линий и форм, украшений, цветов – у девочек); экстравертированность – у 40% дошкольников (наличие на рисунке других кактусов или цветов); интровертированность – у 60% (на рисунке изображён только один кактус); стремление к домашней защите, чувство семейной общности – у 80% испытуемых (наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса); отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества – у 10% детей (изображение дикорастущего, пустынного кактуса).

Таким образом, анализ результатов методики показал, что у детей преобладает повышенный уровень агрессивности (в рисунках которых преобладали иголки, символизирующие степень агрессивности). Для их поведения характерна импульсивность, подверженность переживаниям, стремление к самозащите со стороны семьи, близких людей. Кроме того, наблюдалось проявление эгоцентризма, демонстративности, тревоги.

По тесту тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки мы проводили исследование на основании данных протокола, вычислили индекс тревожности детей (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов к общему числу рисунков (14).

Результаты оказались следующими. Так, в зависимости испытуемых, от уровня индекса тревожности у 60% (все мальчики) испытуемых выявлен высокий уровень тревожности. Такой повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности, плохой адаптированности ребёнка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. Для таких детей характерны субъективные переживания при попадании в стрессовые ситуации. Они могут испытывать эмоциональное напряжение, беспокойство, озабоченность. У остальных 40% детей определён средний уровень тревожности. Им характерно спокойствие в стрессовых ситуациях, а также чувство защищённости и внутреннего удовлетворения.

Таким образом, результаты нашего исследования по выбранным нами методикам для экспериментального исследования особенностей проявления агрессии у детей среднего дошкольного возраста показали, что у детей преобладает высокий и средний уровень агрессивного поведения. Высокий уровень агрессивности больше характерен для мальчиков, в меньшей степени агрессивность проявляется у девочек. Это согласуется с представлениями о том, что у мальчиков уровень агрессивности выше, чем у девочек. Следует понимать, что у детей, проявляющих агрессивное поведение, не всегда устанавливаются доброжелательные взаимоотношения со сверстниками, родителями, педагогами и другими взрослыми, что влияет на их развитие и личностный рост. Таким

дошкольникам может быть свойственна резкая смена настроения, повышенная возбудимость, желание находиться в центре внимания.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что необходимо осуществлять профилактическую и коррекционную работу проявляющегося агрессивного поведения у детей со стороны педагогов-психологов, а также воспитателей и родителей. Полученные нами результаты можно использовать при проведении индивидуальной и групповой психологической работы среди дошкольников.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 97 с.
2. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Р. Ричардсон. – СПб., 2000. – 71 с.
3. Васютенкова, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребёнка / И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО, 2016. – 156 с.
4. Вачков, И. Как работать с агрессией / И. Вачков // Школьный психолог. – 2001. – № 18. – С. 18–25.
5. Журавлев, В.С. Почему агрессивны дети? / В.С. Журавлев // Социологические исследования. – 2016. – № 2. – С. 134–136.
6. Паренс, Г. Детская психология. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М.: Форум, 2001. – 160 с.
7. Платонова, Н.М. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Н.М. Платонова. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
8. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
9. Тютюева, И.А. Проблема агрессии у дошкольников с разным уровнем развития творческого воображения/И.А. Тютюева, М.В. Тетерина // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 12. – ART 75191. – 0,6 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2015/75191.htm>. – Гос. рег. Эл№ ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
10. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 336 с.
11. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения: учеб. – метод. комплекс / Е.Б. Усова. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
12. Фонаги, П. Агрессия и психологическая самость / П. Фонаги, Дж.С. Морган, М. Таргет // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – №2. – С. 74–80.
13. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 2006. – 640 с.
14. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: 1996. – 192 с.

**Богомаз С.Л.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

**Пашкович С.Ф.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

suhov69@mail.ru

Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения процесса социализации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: социализация, психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of process of socialization of the person with disabilities arising from damage to the locomotor apparatus.

Keywords: socialisation, psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

УДК 159.9.072.432

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROCESS OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY IN TERMS OF PHYSICAL DISABILITY**

**Введение.** Впервые термин «социализация» был введен в 1887 году Ф.Г. Гидденсом и изначально относился к развитию личности в детстве, подростковом периоде и юности. Однако в последние десятилетия интерес к изучению данного процесса распространился на период зрелости и даже пожилой возрастной период. Возникновение этой тенденции вполне закономерно, поскольку человеку приходится адаптироваться в социуме на протяжении всей жизни.

Проблемы адаптации становятся особенно актуальными, если человек в результате тяжелой травмы попадает в ситуацию ограничения физических возможностей и становится зависимым от социума, поскольку он теряет способность к самостоятельному передвижению и совершению элементарных действий по самообслуживанию. Невозможность выполнения личностью в таком положении набора общепринятых социальных ролей может способствовать переходу из состояния активного поиска способов реабилитации, социализации и путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности. Своевременная психологическая помощь может оказать положительное влияние на оптимизацию процессов адаптации и социализации.

В трудной жизненной ситуации активируются механизмы психологической адаптации, которые различаются степенью осознанности и эффективности, и в зависимости от того какие механизмы будут задействованы, будет во многом зависеть успешность процесса социализации личности в условиях осложненной травмой.

В отечественной психологии проблема трудных жизненных ситуаций разрабатывались многими авторами, опиравшимся на такие понятия, как переживание, копинг-

стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, С.В. Духновский, Ц.П. Короленко, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др. За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж. Амирхан, М. Арнольд, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В настоящее время активно ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совладающего поведения. Все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненных различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями. Однако исследований, посвященных изучению особенностей адаптационных механизмов в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где сложные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. В связи с этим актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями для его успешной социализации.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса социализации человека с ограниченными возможностями, способствующей осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в жизни после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

**Материал и методы.** Материалом послужил многолетний опыт работы авторов с людьми, имеющими ограничения в физической сфере вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социологами Б. Глезером и А. Строссом; интегративная эклектика путем триангуляции – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления [1]. Методы применялись в системе, причем выбор в каждом случае обосновывался возможностью метода выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

**Результаты и их обсуждение.** Сущностью социализации в рамках субъект-субъектного подхода (Ч. Кули и Д.Г. Мид) является сочетание приспособления и обособления личности в условиях социума. При этом приспособление (социальная адапта-

ция) понимается как процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды, согласование притязаний личности, с её возможностями и с реалиями среды. Процесс обособления в данном случае трактуется как автономизация личности. Из этого следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между мерой адаптации личности к социуму и степенью её обособления. То есть, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления. Соблюдение этого баланса в условиях физических ограничений, налагаемых тяжелой травмой, становится очень трудноразрешимой задачей. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса подразумевает ориентацию личности на использование конструктивных копинг-стратегий.

Одной из основных задач, решаемых при помощи копинг-стратегий, является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. При этом, если для людей с нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос: «Какой объем физических возможностей необходим человеку для того, чтобы чувствовать себя психологически комфортно?». Ведь, по сути, даже если человек передвигается без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться переоценкой своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Здесь будет уместным вспомнить, что главная движущая сила развития личности по Ш. Бюлер, – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя. Реализовать себя человек может только благодаря творчеству, созиданию. Самоосуществление – итог жизненного пути. Она считает, что причина психического нездоровья человека, причина неврозов – в отсутствии жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [2]. В тоже время, один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [3].

Повреждение опорно-двигательного аппарата меняет все. Коренным образом меняется образ жизни. Естественная и привычная для человека активная деятельность, после травмы или заболевания во многом ограничивается, а в некоторых сферах стано-



виться невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, приводящие к серьезному ограничению в свободе передвижения, переживаются как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие и реализацию заложенного в ней потенциала, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути 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. Им необходима квалифицированная психологическая помощь. Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [4]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после тяжелого повреждения опорно-двигательного аппарата является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата нами была разработана программа психологической адаптации для людей данной категории. Программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». В программе приняло уча-

стие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели. Основной целью программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации и социализации.

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами была использована методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [5]. Выбор методики обосновывается следующим образом: причины невротизации заключаются в несоответствии сочетания желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направлены на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного несоответствия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования различных негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов полученных участниками программы после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе с течением времени не только не отошли от занятых ими позиций, но и продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации в данном случае можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека в условиях физических ограничений, что, в свою очередь, является базисом его успешной социализации.

**Заключение.** Наше исследование продемонстрировало возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса социализации людей с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании участников программы. Одним из свидетельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка движения к намеченной цели неизбежно приведет к глубокому разочарованию и еще большему сомнению в своей собственной эффективности. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что осознание истинных причин неудач в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех, кто хочет добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. И правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психоло-

гического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что программа психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации с целью успешной социализации может быть использована психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям с ограниченными физическими возможностями.

#### **Список использованной литературы:**

1. Янчук, В.А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник. / В.А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последиplomного образования. – Мн., 2001. – 48 с.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. Перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Эриксон, М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.
4. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – 2012. – №2. – С. 32–43.
5. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / В.В. Козлов, Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

#### **Виноградова С.А.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

#### **Алексеенок В.Е.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

[vsu@mail.ru](mailto:vsu@mail.ru), [viktoria.alexeenok@ya.ru](mailto:viktoria.alexeenok@ya.ru)

Статья посвящена проблеме ценностных ориентаций и особенностей взаимосвязи с показателями субъективного благополучия личности на разных этапах юности. Проведено эмпирическое исследование (на примере учащихся 11 класса и студентов 1 курса факультета социальной педагогики и психологии), показавшее наличие достоверной взаимосвязи некоторых ценностных ориентаций и показателей субъективного благополучия.

Ключевые слова: Ценностные ориентации, субъективное благополучие, юношеский возраст, формирование, ориентация на процесс, ориентация на свободу.

The article deals with the problem of value orientations, and especially the relationship with indicators of subjective well-being of the individual at different stages of youth. Conducted an empirical study (for example, students in grade 11 and the 1st year students of Social Pedagogy and Psychology), showed the presence of significant association of some value orientations and indicators of subjective well-being.

Keywords: Value orientation, subjective well-being, youth age, formation, orientation to process orientation to freedom.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЮНОШЕСТВА****INVESTIGATION OF RELATIONSHIP VALUE ORIENTATIONS AND  
SUBJECTIVE WELLBEING AT DIFFERENT STAGES OF THE YOUNG**

**Введение.** Важное значение в жизни каждого человека, в становлении и развитии его личности имеет наличие определенных жизненных планов, ценностных ориентаций. Именно благодаря ценностным ориентациям, входящим в структуру мотивационно-потребностной сферы, человек способен ориентироваться в окружающем мире, а его поведение содержательно наполнено. Само формирование всей иерархии ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности проходит неравномерно и особое значение в данном процессе принадлежит этапу юности. Этот возраст является периодом поиска смысла собственной жизни, интенсивного формирования системы ведущих потребностей, центральных мотивационно-смысловых образований, оказывающих влияние на становление, развитие личности (Л.И. Божович, Б.А. Сосновский, В.С. Мерлин, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу и др.). На данном возрастном этапе имеется в наличии главное условие формирования ценностных ориентаций – достаточно высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения. От того, какие ценностные ориентации будут заложены в этот возрастной период зависят жизненные ориентиры человека и его поведение уже на этапе взрослости [1].

Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, исследователи признают, что особенности строения и содержания ценностных ориентаций личности обуславливают ее направленность и определяют позицию человека по отношению к тем или иным явлениям действительности. Достаточно важной характеристикой мироощущения личности является ее субъективное благополучие. В большинстве исследований оно рассматривается как синонимичное понятию «счастье». В последние годы проблема субъективного благополучия личности всё чаще становится предметом рассмотрения в психологических исследованиях. Это связано с необходимостью определения того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, каким образом оно участвует в регуляции поведения.

Субъективное благополучие, являясь компонентом психологического благополучия конкретного человека, складывается из частных оценок различных сторон жизни человека. Отдельные оценки сливаются в единое ощущение субъективного благополучия [2]. Для юношеского возраста, который находится между подростковым возрастом и взрослостью, характерно преобладание стремления к реализации себя как личности, своих способностей, профессиональному самоопределению. Личности для полноценного функционирования в этот период необходимо обладать достаточным уровнем субъективного благополучия [3]. Проблема является особенно актуальной именно в юношеском возрасте, так как на современном этапе имеется социальный запрос на формирование личности, обладающей достаточным уровнем субъективного благополучия для полноценного функционирования в обществе и способной решать свои психологические проблемы. Субъективное благополучие оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и, как следствие, на успешность поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностного взаи-

модействия. Таким образом, целью исследования явилось изучение ценностных ориентаций в юношеском возрасте и их предполагаемая взаимосвязь с показателями субъективного благополучия личности.

**Материал и методы.** Базами исследования явились ГУО «Ушачская средняя школа» и УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Общее количество респондентов – 52, возрастной диапазон от 16 до 18 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации М.В. Соколовой), методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкиной). Были использованы методы математической и статистической обработки полученных данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрический критерий знаков G для связанных выборок).

**Результаты и их обсуждение.** Данные, полученные в ходе исследования ценностных ориентаций, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Исследование ценностных ориентаций (средние показатели по шкалам), в баллах

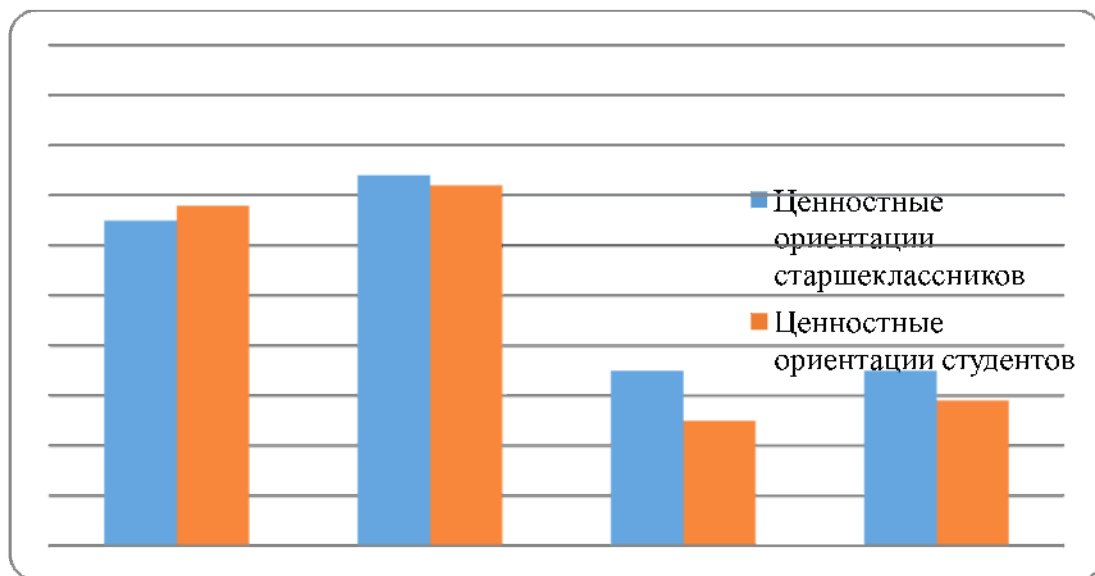
Ориентации	<i>11 класс</i>	<i>1 курс</i>
Ориентация на процесс	6,5	6,8
Ориентация на результат	6	5,6
Ориентация на альтруизм	3,8	5,1
Ориентация на эгоизм	4,4	3,8
Ориентация на труд	3,9	5,4
Ориентация на свободу	7,4	7,2
Ориентация на власть	3,5	2,5
Ориентация на деньги	3,5	2,9

Проведение сравнительного анализа позволило нам заключить следующее: в группе старшеклассников доминирующей является ориентация на свободу. При высоких показателях по данной шкале ведущей ценностью для человека является ощущение свободы, чуть менее выражена ориентация на процесс. Для таких людей важно, чтобы выполняемое ими занятие было интересным, а не само достижение цели. И совсем незначительными в данной группе испытуемых оказались ориентации на власть и на деньги. В группе студентов получены схожие результаты: доминирующими также являются ориентации на свободу и на процесс. Наименее выражены ориентации на власть и на деньги.

Полученные результаты исследования позволяют нам установить динамику формирования ценностных ориентаций. Так, если на более раннем этапе при обучении в старших классах у юношей и девушек уже выделяются ценностные ориентации на свободу и на процесс, то уже в студенческое время данные ориентации более значимо выделяются во всей иерархии ценностей. Слабовыраженные ориентации на деньги и на власть все больше уходят на второй план и их показатели понижаются.

Наглядно полученные данные исследования ценностных ориентаций представлены на рисунке 1.

Результаты исследования с помощью методики «Шкала субъективного благополучия» представлены наглядно в таблице 2.



**Рисунок 1 – Показатели ценностных ориентаций юношей (по методике О.Ф. Потемкиной), в баллах**

**Таблица 2 – Исследование уровня субъективного благополучия, в %**

Уровни субъективного благополучия	11 класс	1 курс
Полное эмоциональное благополучие	–	3,3
Оптимальный эмоциональный комфорт	22,7	40
Умеренное субъективное благополучие	72,7	50
Субъективное неблагополучие	–	6,7
Значительный выраженный эмоциональный дискомфорт	4,5	–

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что в юношеском возрасте, как в группе старшекласников, так и в группе студентов доминирует умеренное субъективное благополучие. Полученные данные позволяют говорить, что у данных респондентов серьезные проблемы отсутствуют, но и полного эмоционального комфорта нет.

С целью установления взаимосвязи между изучаемыми признаками, данные, полученные по методикам, были подвергнуты статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты проведенного статистического исследования представлены в таблице 3.

**Таблица 3 – Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена между показателями субъективного благополучия и ценностными ориентациями юношей**

Переменные	Коэффициент корреляции, $r_s$	
	11 класс	1 курс
Ориентация на процесс – СБ	-0,11	0,38
Ориентация на результат – СБ	0,1	-0,37
Ориентация на альтруизм – СБ	-0,43	0,07
Ориентация на эгоизм – СБ	0,49	-0,19
Ориентация на труд – СБ	-0,22	-0,16
Ориентация на свободу – СБ	0,01	-0,18
Ориентация на власть – СБ	0,21	-0,48
Ориентация на деньги – СБ	0,43	-0,12

Таким образом, в группе старшеклассников выявлены следующие взаимосвязи:

1) прямая связь между показателями субъективного благополучия и ориентацией на эгоизм ( $r=0,49$ ) при уровне значимости корреляции 0,05, т.е. у юношей, более сосредоточенных на своих личных интересах уровень субъективного благополучия будет выше и наоборот. Сама автор методики О.Ф. Потемкина интерпретирует доминирование данной ориентации в позитивной форме и связывает с наличием у человека доли «разумного эгоизма», при котором акцент делается не на приношение вреда другим, а на то, насколько последствия будут сказываться на юноше лично.

2) прямая связь между показателями субъективного благополучия и ориентацией на деньги ( $r=0,43$ ) при уровне значимости корреляции 0,05, т.е. чем выше данные ориентации у человека, тем лучше и его субъективное благополучие и наоборот. Но здесь стоит отметить, что у юношей в обеих группах по данной ориентации выявлены низкие показатели и с возрастом ее проявление становится всё меньше. Несмотря на то, что выявлена достоверная связь уровня субъективного благополучия с данной ценностной ориентацией, мы считаем, что для формирования адекватной системы ценностных ориентаций, не стоит делать акцент именно на материальном благосостоянии как главной ценности для юношей.

3) обратная связь между показателями субъективного благополучия и ориентацией на альтруизм ( $r=-0,43$ ) при уровне значимости корреляции 0,05, т.е. чем ниже у человека ориентация на альтруизм, тем лучше его субъективное благополучие и наоборот. В данном случае также сошлемся на мнение автора методики, который интерпретирует альтруизм как совершение добрых дел, прежде всего, с пользой для других, которое не всегда приводит к положительным последствиям для самого человека. Все взаимосвязи в группе старшеклассников обнаружены при уровне значимости корреляции 0,05.

В группе студентов выявлена обратная связь между показателями субъективного благополучия и ориентацией на результат ( $r=-0,37$ ) при уровне значимости корреляции 0,05. Прямая связь установлена между субъективным благополучием и ориентацией на процесс ( $r=0,38$ ). В целом, данные ориентации являются взаимодополняемыми и работу по формированию системы ценностных ориентаций желательно строить таким образом, чтобы в иерархии эти ориентации гармонично сочетались. Также стоит отметить наличие обратной взаимосвязи между показателями субъективного благополучия и ориентацией на власть ( $r=-0,48$ ), но при уровне значимости корреляции 0,01.

**Заключение.** Результаты проведенного эмпирического исследования ценностных ориентаций в юношеском возрасте (на примере учащихся 11 класса и студентов 1 курса факультета социальной педагогики и психологии) выявили преобладание ориентаций на процесс и на свободу. На более раннем этапе при обучении в старших классах у юношей и девушек выделяются ценностные ориентации на свободу и на процесс, а уже в студенческое время данные ориентации более значимо выделяются во всей иерархии ценностей. Слабовыраженные ориентации на деньги и на власть все больше уходят на второй план и их показатели понижаются. Процесс постепенного формирования всей системы ценностных ориентаций доказывает и тот факт, что у всех испытуемых выявлена дисгармоничная система ценностных ориентаций, где некоторые ориентации могут быть выражены более сильно, а некоторые и вовсе отсутствовать. Отсутствуют низкомотивированные или же высокомотивированные респонденты.

Анализ результатов исследования показателей субъективного благополучия показал, что для лиц юношеского возраста данной выборки характерно умеренное субъек-



тивное благополучие. Также установлено наличие взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций в юношеском возрасте, как факторов, во многом определяющих его. Принимая во внимание полученные результаты эмпирического исследования, была составлена программа занятий, направленная на формирование системы ценностных ориентаций юношей. Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами-психологами учреждений образования при организации работы с учащимися юношеского возраста.

#### **Список использованной литературы:**

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: МПСИ, 2001. – 352 с.
2. Алексеев, В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В.Г. Алексеев. – М.: Академия, 2009. – 409 с.
3. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.

#### **Воробьева С.А.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Старший преподаватель, магистр педагогических наук

Vorobjova\_s@bk.ru

#### **Орлова А.В.**

Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова, г. Полоцк, Евфросины Полоцкой, 26.

Педагог-психолог, магистрант кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова

alesya\_orlova\_00@mail.ru

В статье рассматривается работа по профессиональной ориентации молодежи на примере Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова и факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова, а также взаимодействие в системе «колледж – университет» по профессиональному самоопределению обучающихся с целью эффективного непрерывного образования.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профагитация, интересы, мотивы, склонности, имидж профессии, самоопределение, взаимодействие.

The article examines the work on the professional orientation of youth on the example of the Polotsk College VSU named after P.M. Masherov and the Faculty of Social Pedagogy and Psychology of the VSU named after P.M. Masherov, as well as interaction in the «college – university» system for the professional self-determination of students with the goal of effective continuous education.

Key words: professional orientation, profagation, interests, motives, inclinations, image of the profession, self-determination, interaction.

**Введение.** Профориентационная работа в диаде «колледж – университет» – это система, в которой определены основные цели, задачи, принципы, механизмы и формы оказания молодежи личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей, познавательных интересов, мотивов, склонностей в выборе профессии. Результатом этой работы, с одной стороны, выступает удовлетворенность абитуриента своим выбором (интерес к изучаемым дисциплинам, стремление развиваться в направлении избранной профессии, реализовать свой потенциал, самосовершенствоваться); с другой стороны – готовность компетентного специалиста, посредством качественного выполнения труда, приносить пользу обществу, как результат эффективной подготовки в учреждении образования.

В связи с этим, можно обозначить проблему, связанную с реалиями сегодняшнего дня. Основными противоречиями являются: во-первых, негативные демографические тенденции (снижение численности населения и как следствие, уменьшение круга желающих получить образование) и необходимость удерживать опытных, высококвалифицированных преподавателей в штате, обеспечить их работой, не допустить их сокращения; во-вторых, формирование нового социально-психологического облика специалиста (педагога, психолога, социального работника) и падение престижа этих профессий в сознании общества; в-третьих, возрастающая нагрузка на работников бюджетной сферы при невысокой заработной плате и др.

Все это приводит к необходимости формирования положительного имиджа вышеперечисленных специальностей, проведения систематической, целенаправленной профориентационной работы с целью всестороннего, подробного разъяснения аспектов и специфики будущей профессиональной деятельности, чтобы молодые люди могли адекватно оценить свои возможности и сделать правильный выбор.

Проблема профессионального выбора отражена в трудах таких ученых как: Е.И. Климов, О.В.Белова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова и др.

Одной из наиболее эффективных и наименее затратных форм профориентационной работы выступает профагитация, представляющая собой формирование устойчивой профессиональной направленности на конкретные профессии, информирование о возможностях профессионального роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности [1].

**Материал и методы.** Анализ организации профориентационной работы в Полоцком колледже ВГУ имени П.М. Машерова, на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Мониторинг поступления.

**Результаты и их обсуждения.** Важным фактором успешной профориентационной работы является её личное принятие педагогами и другими участниками образовательного процесса, осознание значимости и ценности. Для реализации указанных направлений деятельности важно формирование мотивации преподавателей по осуществлению педагогического сопровождения, профессионального самоопределения выпускников школ, колледжей. Созданию такой мотивации способствуют выступления упол-

номоченных за профориентационную работу на заседаниях Совета колледжа, Совета факультета иных собраниях трудового коллектива.

Рассмотрим, каким образом организована и выполняется профориентационная работа в колледже и на факультете. Начало профориентации в колледже – в определении ответственных лиц, зон ответственности и компетенций, о которых говорится в Положении о приемной комиссии (гл. 1 п.4): «Приемная комиссия в рамках своей компетенции обеспечивает проведение профориентационной работы с молодежью, издание и распространение информационных материалов об условиях приема в УССО». Приказом директора определяется состав приемной комиссии и начинается работа по распространению информации о приеме на новый учебный год и профориентационная работа в УОСО. Далее составляется план мероприятий по подготовке учащихся к выбору профессии, ответственность за выполнение которого несет ответственный секретарь приемной комиссии. В жестких условиях современного общества на фоне разнообразия рынка образовательных услуг профориентация в колледже не может быть делом небольшой части коллектива. Это общая задача всех и каждого, т.к. успешно проведенный набор на следующий учебный год обеспечивает успешное функционирование всех структурных подразделений колледжа и профессиональную деятельность каждого члена трудового коллектива. Поэтому приказом директора «О проведении профориентационной работы» определяется территориальная зона ответственности каждого преподавателя в профориентации, компетенция ответственного секретаря в данной работе. Далее в профориентацию включаются председатели ПЦК, которые контролируют посещения закрепленных УО, аккумулируют к концу учебного года информацию о профориентационной работе, взаимодействуя в данном вопросе с ответственным секретарем и заведующими отделениями. Согласно графику проведения профориентационной работы в учреждениях образования Полоцкого района, утвержденному отделом образования, спорта и туризма Полоцкого горисполкома, преподаватели колледжа в текущем году участвуют во встречах с выпускниками городских и районных школ. Приемная комиссия определяет даты Дней открытых дверей, организует их проведение, готовит информационные материалы, ответственный секретарь посещает профориентационные слеты выпускников, ярмарки профессий, другие мероприятия профориентационной работы (встречи, консультации, информация в справочнике, изменение материалов сайта колледжа в разделе «Абитуриент»). Ежегодно проводится конкурс молодых исполнителей им. Н.М.Петренко, который имеет ярко выраженную профориентационную направленность для специальности «Музыкальное образование». Используются СМИ для публикаций и озвучивания рекламы колледжа и далее, к самому старту приемной кампании практически все рекомендованные Министерством образования формы работы выполняются коллективом преподавателей. Эффективность работы определяется набором абитуриентов.

Отдельным аспектом в Полоцком колледже ВГУ имени П.М. Машерова является подготовка к будущей профессиональной жизнедеятельности и интеграции в обществе выпускников учащихся-сирот. Важно не только подсказать, но и сформировать самостоятельность мышления, инициативу и ответственность, поисковую активность и предприимчивость, умение творчески разрешать возникающие проблемы. В силу объективных (отсутствие родителей) и субъективных (ограниченность социума, общения и др.) причин, они в большей степени нуждаются в психолого-педагогической поддержке их подготовки к самостоятельной жизни в социуме. Выявление психолого-педагогических условий подготовки к будущей профессиональной деятельности уча-

щихся-сирот определило направление профагитационной работы специалистов СППС Полоцкого колледжа – мотивирование учащихся-сирот на продолжение обучения в высшем учебном заведении (так как при поступлении учащиеся-сироты имеют свои преимущества).

Мы обратились к ближайшим планам выпускников учащихся-сирот. Для этого учащимся был задан вопрос: «Каковы Ваши планы после окончания колледжа?» Распределение ответов (в % к числу опрошенных) приведено в таблице 1.

**Таблица 1 – Планы выпускников учащихся-сирот после окончания Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова**

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование</b>	<b>Начало 2016-2017 учебного года</b>	<b>Начало 2017-2018 учебного года</b>
1.	Пойти работать по распределению и поступить в УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на заочную форму обучения	54%	67%
2.	Поступить в УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на дневную форму обучения	-	-
3.	Пойти работать по распределению и поступить в иной вуз на заочную форму обучения	27%	33%
4.	Пойти работать по распределению и не поступать в вуз	19%	-
5.	Не имею представления	-	-
6.	Не ответили	-	-

Показательно, что все выпускники учащиеся-сироты определились с планами на будущее: 67% выпускников учащихся-сирот планируют по окончании обучения в колледже пойти работать по распределению и поступить в УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на заочную форму обучения (половина из них рассматривает факультет социальной педагогики и психологии), что на 13% больше, чем в предыдущем учебном году. Можно сделать вывод, что профессиональное агитирование выпускников учащихся-сирот осуществляется в правильном направлении.

Профагитация учащихся-сирот – сложный и неоднозначный процесс, охватывающий значительный период человеческой жизни. Это учащиеся уже сложившимся в основном мировоззрением, сформированным характером, – не всегда адекватным современным требованиям жизни. Эффективность этого процесса, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей учащегося с содержанием и требованиями, предъявляемых социумом.

На факультете социальной педагогики и психологии вопросам проориентационной работы уделяется первоочередное внимание деканом, заведующими кафедрами, уполномоченным по проориентационной работе, профессорско-преподавательским составом кафедр. Можно выделить следующие направления работы:

1. Годовое планирование. В начале учебного года уполномоченным составляется годовой план, в котором обязательно учитываются: участие в общеуниверситетских мероприятиях, например, днях открытых дверей, консультациях по предметам вступи-

тельных испытаний; организация и проведение внутрифакультетских мероприятий: неделя факультета, которая также по традиции завершается днем открытых дверей, на который приглашаются и выпускники факультета, которые рассказывают абитуриентам об организации педагогического процесса. Также в плане обязательно отражаются посещение профессорско-преподавательским составом кафедр планируемых учреждений образования;

2. Закрепление профессорско-преподавательского состава за конкретными школами и колледжами г. Витебска;

3. Выезды студенческих агитбригад в школы, выпускниками которых они являются. Цель данного мероприятия очевидна – «вчерашние школьники» интереснее, понятнее и эмоциональнее расскажут нынешним школьникам о специфике будущей профессии;

4. Взаимодействие с медицинскими и педагогическими колледжами. Особенно актуально это направление работы для набора студентов на заочное отделение. Специальности педагогического и медицинского профилей дают право обучаться на бюджетной форме;

5. Информирование о специальностях факультета слушателей ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова. Так, начиная с 2014 г. были проведены такие встречи с социальными работниками, специалистами по социальной работе, заведующими отделениями, директорами ТЦСОН, младшим медицинским персоналом, инструкторами-трудотерапевтами, директорами стационарных учреждений социального обслуживания Витебской области;

6. Информирование учреждений социальной сферы г. Витебска и Витебской области о специальностях факультета и правилами приема на дневную и заочную формы получения образования, посредством электронной почты и др.

В течение года вся полученная информация о желающих обучаться на факультете формируется в электронную базу «Абитуриент», которая постоянно обновляется, дополняется и корректируется. Уполномоченный по профориентации проводит следующую работу с абитуриентами из базы: приглашает на Дни открытых дверей университета и факультета, приглашает на курсы довузовской подготовки, а также на бесплатные консультации по предметам вступительных испытаний, разъясняет специфику обучения на факультете в соответствии с Образовательным стандартом по специальности 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)», а также специфику будущей профессиональной деятельности.

Эффективность данных мероприятий сложно переоценить, так как уже на первом курсе студенты имеют общее представление о содержании и направлениях профессии «Социальная работа», о специфике контингента, с которым предстоит работать. На факультете для реализации практико-ориентированного подхода создано 4 филиала кафедр социально-педагогической работы и прикладной психологии. Учебные занятия и иные учебно-воспитательные мероприятия проводятся на базах ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска», ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска», ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска», ГУ «Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска». Также практические занятия проводятся и в стационарных учреждениях социального обслуживания г. Витебска и Витебского района. Анкетирование студентов первых курсов показывает, что студенты осознанно выбирают профессию, активно посещали Дни открытых дверей, мотивированы на оказание

помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, хотят работать по избранной специальности. Результат профагитационной работы отразим в таблице 2.

**Таблица 2 – Мониторинг результатов поступления в 2017 в ВГУ имени П.М. Машерова выпускников из базы факультета социальной педагогики и психологии**

Специальность	Кол-во зачисленных абитуриентов	Кол-во абитуриентов в базе, чел.	Кол-во поступивших из базы, чел.	Процент поступивших из базы, %	Процент поступивших из базы от кол-ва всех зачисленных, %
Все специальности ДФО (общий конкурс)	65	135	42	31,1	64,6
Все специальности полного срока обучения ЗФО (общий конкурс)	150	91	58	63,7	38,7
Социальная работа (социально-психологическая деятельность) 7 семестров	25	39	19	48,7	76
Всего	240	265	119	44,9	49,5

Важным направлением в организации профориентационной работы в целом, и профагитации в частности, выступает взаимодействие университета с профильными колледжами, прежде всего, педагогическими. Специфика взаимодействия Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова с факультетом социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова очевидна, поскольку специальности выпускников ССО (начальное образование, дошкольное образование, музыкальное образование, иностранный язык, туризм и гостеприимство) и специальности факультета (психология, социальная педагогика, социальная работа (по направлениям)) не совпадают. Это имеет как свои положительные моменты для профработы факультета (объяснить выпускникам колледжа о возможности получить дополнительную специальность в рамках освоения программы высшего образования), так и отрицательные (желание выпускников дальше развиваться по избранным в колледже специальностям). Именно эти противоречия порождают необходимость эффективно проводить профагитацию.

В содержание профагитации входит: создание и распространение информационных материалов, рекламирующих, повышающих престиж и имидж предлагаемых профессий: буклеты по специальностям, общие буклеты с информацией о контрольных цифрах приёма в ВГУ имени П.М. Машерова, о формах и сроках обучения на основе среднего образования, полученного в колледже, о вступительных испытаниях. Также освещается информация о конкурсе и проходном балле на специальностях в предыдущем году. Привлекается внимание будущих абитуриентов и другими раздаточными материалами. Эффективным средством привлечения выпускников являются встречи с деканом факультета. Такие встречи проводятся ежегодно. Будущим студентам важно

знать, что в них заинтересованы на самом высшем уровне. Авторитет руководителя, его умение убеждать, раскрывая при этом все грани предлагаемых факультетом специальностей, безусловно, играет первоочередную роль в проведении эффективной профориентационной работы.

Важным направлением профагитации, как было отмечено выше, является формирование положительного имиджа профессии. Для этого студентам разъясняются все плюсы специальностей: постоянное развитие учреждений системы социального обслуживания и образования, регулярная оплата труда в бюджетной сфере, широкое поле деятельности и разнообразие должностей, возможность реализовать свои творческие, аналитические и иные способности, повышение квалификации, карьерный рост («бюджетная сфера – государственная служба») и т.д.

О результатах проводимой работы факультетом можно судить исходя из мониторинга поступивших выпускников колледжа в университет (таблица 3).

**Таблица 3 – Мониторинг поступивших в 2017 в ВГУ имени П.М. Машерова выпускников Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова (по факультетам)**

Факультет	Полоцкий колледж
Биологический	1
Исторический	13
Математики и информационных технологий	0
Педагогический	31
Социальной педагогики и психологии	18
Физической культуры и спорта	0
Филологический	0
Художественно-графический	1
Юридический	0
Бюджет	39
Внебюджет	25
Дневное	2
Заочное	62
Всего	64

Из таблицы видно, что факультет социальной педагогики и психологии занимает вторую позицию после педагогического факультета по количеству поступивших выпускников Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова, что характеризует работу по профагитации, как эффективную. Также следует отметить, что 11 (61% от поступивших) выпускников зачислено на бюджетную форму обучения.

**Заключение.** Все вышеперечисленные направления деятельности осуществляются на основе общей стратегии профориентационной работы университета. Проблема организации профориентационной работы в колледже и на факультете зависит от внешних факторов (престиж будущей профессии, оплата труда, возможность трудоустроиться по специальности, условия труда и т.д.), так и от внутренних факторов (как коллектив сумеет организовать эффективную профориентационную кампанию). В рамках компетентностного подхода для подготовки заинтересованного в профессии будущего специалиста, необходимым является взаимодействие «колледж – университет». Создание и распространение информационных материалов, рекламирующих, повы-

шающих престиж и имидж предлагаемых профессий, встречи с администрацией учреждений образования – важная составляющая профагитации.

#### Список использованной литературы:

1. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.

**Гиринская А.Ю.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

[litvinova\\_n2020@mail.ru](mailto:litvinova_n2020@mail.ru)

Статья посвящена проблеме изучения ошибочной деятельности в современной психологии. Описаны этапы проведения метааналитического исследования когнитивных ошибок. Выявлены наиболее актуальные направления изучения когнитивных ошибок: ошибки действий, связанные с моторикой и слепота «по невниманию».

Ключевые слова: мета-анализ, когнитивные ошибки, ошибки действий, ошибки внимания.

The article is devoted to the problem of erroneous learning activities in modern psychology. Describes the stages of metaanalytical study of cognitive errors. The most current trends in the study of cognitive mistakes: mistakes of action associated with motility and blindness «inattention».

Key words: meta-analysis, cognitive failures, failures of actions, failures of attention.

УДК 159.9.018.4

## МЕТА-АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ META-ANALYSIS OF COGNITIVE FAILURES IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

**Введение.** В психологии – бурно развивающейся науке, как и во многих других сферах научного знания, количество теоретических и эмпирических исследований растет с каждым днем. Рост объема данных затрагивает как области относительно устоявшейся проблематики, так и лишь недавно появившиеся направления. При этом возникает проблема систематического и регулярного обобщения новых результатов.

Классическим или консервативным подходом к систематизации научных данных является *нарративный (дискурсивный) литературный обзор* – неотъемлемая часть любого исследования и публикации его результатов. Однако эта традиция анализа проблемного поля исследований имеет ряд ограничений, основными из которых можно назвать отсутствие формализованного подхода к сопоставлению результатов, полученных в различных работах, и высокий уровень субъективности выполняемого обзора, ведущий к систематическим искажениям в обобщениях и заключениях (*reviewer bias*). Важным шагом на пути к преодолению указанных недостатков и большей объективности в генерализации выводов, учитывающих результаты всех (или почти всех) проведенных к определенному моменту исследований на ту или иную тему, явилось появление метода *мета-анализа данных*, получившего особо широкое распространение в последние два десятилетия. Согласно статистике 28% метааналитических исследований, опубликованных в Psychological Bulletin с 1998 г. по 2008 г., приходятся на когнитивную область науки, что говорит об актуальности данного способа генерализации результатов исследований [1].



Мета-анализ можно рассматривать не только как *критичный способ* психологического мышления, который позволяет преодолевать центризм собственной теоретической позиции, но и как *статистическую процедуру* выявления важных тенденций путем объединения большого числа исследований по изучаемой проблеме [2; 3; 4; 5].

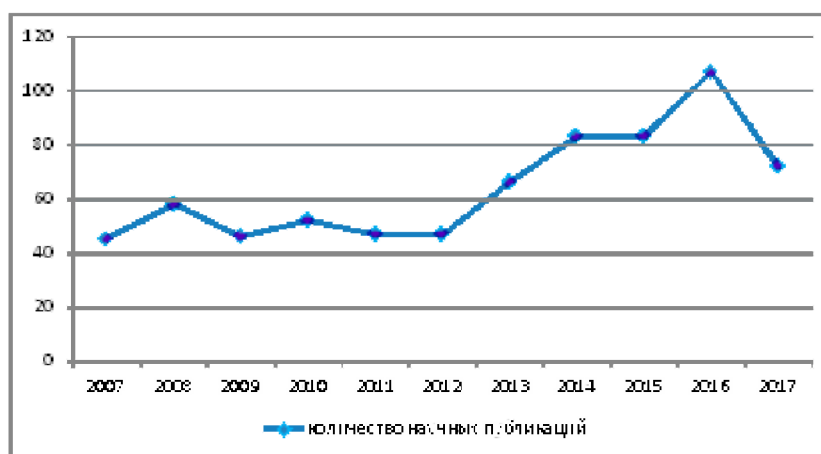
Цель исследования состоит в изучении когнитивных ошибок (видов, причин и условий их проявления) путем мета-анализа научных данных.

**Материал и методы.** Для достижения поставленной цели в качестве исследовательской парадигмы был применен качественный мета-анализ, широко используемый как мощный аналитический метод в зарубежной психологии и рассматриваемый в настоящем исследовании как статистическая систематизация научных исследований когнитивных ошибок.

Мета-анализ научных данных проходил в три этапа. Первый этап состоял в поиске релевантных публикаций в психологических изданиях за последнее десятилетие. Второй – выбор критериев оценки найденных публикаций. Третий этап посвящен сбору информации по каждому исследованию, удовлетворяющему приоритетные для данной цели критерии.

**Результаты и их обсуждение.** На *первом* этапе осуществлялся поиск релевантных публикаций в психологических изданиях (научные статьи, материалы конференций, авторефераты диссертаций) за 2007-2017 гг.

В авторитетных российских и зарубежных научных базах данных и поисковых системах: eLibrary.ru (РИНЦ)[6], GoogleScholar (Академия Google) [7] и SpringerLink [8] критериями поиска выступили следующие ключевые слова и словосочетания: *cognitivefailures* (когнитивные ошибки, недостаточность), *cognitivemistakes* (когнитивные ошибки), *cognitivelapses* (когнитивные пробелы), *cognitiveerror* (когнитивные ошибки), *cognitiveslips* (когнитивные оплошности), *cognitivefaults*, *cognitive faulty activities* (когнитивная ошибочная деятельность). В результате данного запроса из огромного массива научных работ (706 публикаций) были отобраны 16 российских и 34 зарубежных исследования, которые отвечают главному условию – изучение ошибочной деятельности когнитивного характера у людей, не имеющих психических отклонений и органических поражений головного мозга (рисунок).



**Рисунок – Статистика научных публикаций белорусских, российских и зарубежных авторов, посвященных изучению ошибок когнитивного характера за 2007-2017 гг.**

Из рисунка видно, что с каждым годом (с 2011 года) интерес к проблеме когнитивной ошибочной деятельности растет, и данное направление психологических исследований актуально в области современной когнитивной психологии.

Основными критериями исключения найденных исследований из первичной метааналитической базы данных послужили: отсутствие эмпирических результатов и изучение ошибок с точки зрения медицины и лингвистики. Также, не подошли для поставленных целей ошибки исследовательского характера (ошибки, сделанные в профессиональной сфере по причине «незнания», «не доработки»).

На *втором* этапе были выделены критерии оценки найденных публикаций по трем типам индивидуальных параметров: 1) *внешние*: год публикации (2007 – 2017 гг.); принадлежность публикации (зарубежная, российская, белорусская); 2) *методологические*: размер выборки, возраст, социальный статус; 3) *существенные*: виды, причины, условия проявления когнитивных ошибок.

*Третий* этап был посвящен сбору информации по каждому исследованию, удовлетворяющему каждому критерию. В результате был исключён критерий «условия проявления когнитивных ошибок», так как в найденных публикациях данная сторона появления когнитивных ошибок не рассматривается. Вторичная метааналитическая база данных составила пять научных публикаций (одна российская (М.Б. Кувалдина) и четыре зарубежных (V. Beanland, K. Pammer, E.J. Ward, B.J. Scholl), удовлетворяющих всем предложенным критериям.

Итак, наиболее актуальным направлением изучения ошибочной деятельности являются следующие виды когнитивных ошибок: ошибки действий, связанные с моторикой (причина: пост-ошибочная (posterror slowing) модуляция когнитивного контроля) и слепота «по невниманию» (причина: восприимчивость к ошибкам независимо от конкретного контекста). Однозначных условий появления когнитивных ошибок выявлено не было.

Таким образом, трудность в проведении мета-анализа когнитивных ошибок, с которой столкнулись в настоящей работе, заключается в гетерогенности направлений исследований. Современные исследования, в частности по данной проблеме, разнородны. Публикаций, где предлагаемые открытия других ученых ставились под сомнения и проходили проверку через организацию исследования с применением идентичных методов, констатирующих и формирующих экспериментов, встречено не было. Стремление ученых привнести новые идеи в развитие изучения когнитивных ошибок, безусловно, является необходимым и положительным моментом в развитии когнитивной психологии, однако, приводит к многообразию теорий, подходов, профилактических и корректирующих методов, ставящих под сомнение эффективность их использования на практике.

#### Список использованной литературы:

1. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/slovari/oksfordskii-tolkovyi-slovar-po-psiologii.html>. – Дата доступа: 09.03.2017.
2. Словарь по психогенетике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/slovari/slovar-po-psiogenetike.html>. – Дата доступа: 09.03.2017.
3. Психологическая энциклопедия / под редакцией Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб.: Питер, 2006. – 1876 с.
4. Field, A.P. Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed- and random-effects methods / A.P.Field// Psychological Methods. – 2001. – Vol. 6.–№ 2. – P. 161–180.
5. Glass, G.V. Primary, secondary, and meta-analysis of research / G.V.Glass// The Educational Researcher.–1976. –V. 10. –P. 3–8.
6. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/defaultx.asp>. – Дата доступа : 10.05.2017.
7. Академия Google[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://scholar.google.ru/>. – Дата доступа : 20.05.2017.
8. SpringerLink[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://link.springer.com/>. – Дата доступа : 25.05.2017.

**Гучкова А.С.**

ВГУ имени П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

[Guchkova13@mail.ru](mailto:Guchkova13@mail.ru)

Статья посвящена проблеме изучения психологических и физиологических факторов у женщины в период ожидания ребёнка. Раскрываются аспекты взаимосвязи и влияния психоэмоционального состояния на внутриутробное развитие плода.

Ключевые слова: беременная женщина, ребёнок, восприятие, плод, беременность, роженица, внутриутробный период.

The article is devoted to the problem of studying the psychological and physiological factors in a woman in the period of expectation of the child. The aspects of interrelation and influence of the psychoemotional state on intrauterine development of the fetus are revealed.

Key words: pregnant woman, child, perception, fetus, pregnancy, childbirth, intrauterine period.

УДК 159.9

## **ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ И БУДУЩЕГО РЕБЁНКА**

## **PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL FEATURES OF A PREGNANT WOMAN AND A FUTURE CHILD**

**Введение.** На сегодняшний день анализ психологических составляющих всё чаще выступает в качестве предмета научного изучения. По мнению современных исследователей, рост патологии беременности и перинатального развития ребёнка свидетельствует о том, что ограничение изучения беременности и родов рамками медицинского подхода, которое долгое время имело место в нашей стране, делает невозможным решение проблемы формирования здорового поколения (Н.П. Коваленко, 1998; М.В. Трунов, Л.М. Китаев, 1993; Ю.И. Шмурак, 1999; А.В. Степаносова, 2004; Г.Г. Филиппова, 2001, С.Ю. Мещерякова, 2000).

Наступление беременности для женщины вне зависимости от того, являлась ли она желанной и запланированной или наступила неожиданно, означает не только изменения в функционировании её организма, а является прежде всего жизненным событием, которое объективно и субъективно затрагивает все сферы её жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что акцент современных исследователей направлен на изучение психолого-физиологических и перцептивных процессов, сопровождающих беременность, в связи с социально-политическими и научно-техническими преобразованиями в современном обществе, ведущими к разрушению традиционных стереотипов восприятия женщины, ребёнка и родительства как социокультурного феномена.

Соответственно приведённые факты актуализируют исследование психолого-физиологических и перцептивных феноменов периода беременности, результаты которого могут быть полезны в поиске путей выхода из критической ситуации в области материнства и деторождения в Беларуси.

Следовательно, можно отметить, что в период беременности происходит установление связи матери с ребёнком, а так же происходит формирование внутренней мате-

ринской позиции (Д. Пайнз, 1997; Г.Г. Филиппова, 1999; S. Lebovisi, 1988; В.И. Брутмана, 1996; Е.В. Могилевская, 2006).

Целью нашего исследования являлось изучение и анализ психолого-физиологических особенностей беременной женщины и будущего ребёнка.

**Материал и методы.** Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных учёных психологов, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование и триангуляция. Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов, а также его способностью выступать во взаимосвязи с другими методами. Метод наблюдения на базе «Витебского областного клинического родильного дома», женской консультации №3.

**Результаты и их обсуждение.** Происходящие изменения в организме беременной женщины касаются почти всех органов и систем [5;6].

На протяжении последних месяцев беременности плод проявляет физиологические реакции, может различать голоса, узнаёт слоги, фразы, запахи, и вкусовые ощущения. Он привыкает к постоянным действиям и способен обучаться [2;6].

Известно, что плод обладает избирательной чувствительностью к окружающей среде, что позволяет рассматривать сохранение ранних ощущений младенцев как их сенсорно-эмоциональную память. Плод, как и недоношенный ребёнок, проводит различие между речью матери, обращённой к нему или к другому человеку. В конце беременности он предпочитает шум тишине, голоса – шуму, женские голоса – мужским и, прежде всего, голос матери. Новорождённый младенец, которому всего несколько часов, предпочитает всему остальному запах собственной околоплодной жидкости и молока матери [3;6;8].

Таким образом, плод обладает уже некоторыми представлениями о внешнем мире благодаря вкусу, запахам, звукам, тактильным ощущениям. Он реагирует на движения матери, её ласки, вкус принимаемой ею пищи и физиологические изменения, связанные с эмоциями.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований по проблемам взаимодействия, развития диалога матери и ребёнка, речи взрослого, обращённой к ребёнку, и различным методам влияния на окружения, в частности внутриутробного диалога беременной женщины с будущим ребёнком (Н.И. Лепская, Е.И. Исенина, Р.Ж. Мухамедрахимов, К. Хундейге, С. Гроф, С. Show, E. Hoff, L. Skibbe), демонстрируют сложность и многообразие подходов к проблеме.

Важным является рассмотрение и изучение триады «мать–плацента–плод». В процессе эмбрио-и фетогенеза происходит развитие функциональных систем, обеспечивающих развитие плода на каждом этапе внутриматочного существования, а также создающих условия для выживания новорожденных [6,с.65].

В образовании и интеграции функциональных систем, необходимых для приспособления плода к внешней среде, участвует не только плод, но и мать. Организм матери во время беременности приспосабливается к плоду, что отличает функциональную систему «мать–плод» от известных в биологии форм жизни двух организмов. Генетически запрограммирована строгая последовательность не только развития органов и систем

плода, но и процессов адаптации к беременности материнского организма, которая происходит в полном соответствии с этапами внутриматочного развития [6, с. 63].

Например, получение кислорода извне обеспечивается гемодинамической функциональной системой «мать–плацента–плод», являющейся подсистемой общей функциональной системы «мать–плод». Она развивается первой в самом раннем онтогенезе. В ней одновременно формируется фетоплацентарное и маточно-плацентарное кровообращение.

В плаценте существуют два потока крови: 1) поток материнской крови, обусловленный главным образом системной гемодинамикой матери; 2) поток крови плода, зависящий от реакций его сердечно-сосудистой системы. Поток материнской крови шунтируется сосудистым руслом миометрия. В конце беременности процент крови, поступающий к межворсинчатому пространству, колеблется между 60 и 90. Эти колебания кровотока зависят главным образом от тонуса миометрия. Вокруг артерий и вен в ворсинках развивается параваскулярная сеть, которую рассматривают как шунт, способный пропускать кровь в условиях, когда через обменную часть плаценты кровоток затруднен. Фетоплацентарное и маточно-плацентарное кровообращение сопряжены, интенсивность кровотока одинакова. В зависимости от изменений состояния активности матери и плода у каждого из них происходит перераспределение крови таким образом, что оксигенация плода остается в пределах нормы [2; 6; 8].

Своеобразно развитие эндокринной функциональной системы «плод–плацента–мать», что особенно четко прослеживается на примере синтеза эстриола. Ферментные системы, необходимые для продукции эстрогенов, распределены между плодом (его надпочечниками и печенью), плацентой и надпочечниками матери. Первый этап в биосинтезе эстрогенов во время беременности (гидроксилирование молекулы холестерина) происходит в плаценте. Образовавшийся прегненолон из плаценты поступает в надпочечники плода, превращаясь в них в дегидроэпиандростерон (ДЭА). ДЭА поступает с венозной кровью в плаценту, где под влиянием ферментных систем подвергается ароматизации и превращается в эстрон и эстрадиол. После сложного гормонального обмена между организмом матери и плода они превращаются в эстриол (основной эстроген фетоплацентарного комплекса) [1; 6; 7].

Рост плода является интегративным показателем его развития. Рост плода до рождения неравномерен. Он определяется двумя факторами: основным – генетически закодированным внутренним потенциалом роста и добавочными факторами – состоянием матери и плаценты (интенсивность маточно-плацентарного кровообращения). Рост плода происходит линейно, но темп его в разные триместры беременности различен. Инкремент роста (прирост на единицу массы) вначале очень интенсивен, на 10-й неделе беременности он равен 70% в неделю, затем уменьшается [2; 3; 6].

Хочется отметить, что в последнее время научные открытия свидетельствуют не только о физиологии ещё не родившегося ребёнка, но и о раннем созревании психики внутриутробного младенца. Все отношения с миром в период беременности ребёнок осуществляет через мать, он образует с ней единую систему – диаду. Следовательно, всё, что происходит с младенцем до рождения, рассматривается в этой самой взаимосвязи.

Хочется отметить, что анализ литературных источников позволил выделить тот факт, что некоторые женщины воспринимают плод на протяжении всей беременности просто как часть своего тела, как объект, который лишён собственной активности. А другие женщины напротив, практически с самого начала беременности воспринимают своего будущего ребёнка как личность, наделённую определёнными чертами характера.

Такие матери общаются со своим внутриутробным ребёнком привнося смысл в его жизнедеятельность и активность.

Однако, исследователь в области перинатальной психологии С. Гроф, пытался путём изменения сознания взрослых людей восстановить путь от зачатия до рождения. Его теория гласит, что у человека обстоятельства его рождения фиксируются в виде четырёх основных «матриц» – моделей поведения, и от того, как происходили схватки, продвижение по родовым путям, собственно роды и первичный контакт с матерью, во многом зависит дальнейшее становление личности ребёнка. Отсюда можно сделать вывод, что образ будущего ребёнка, который женщина представляет в своём сознании, напрямую связан с внутриутробным поведением младенца, а так же влияет на первичный контакт и формирование дальнейшего поведения с младенцем, что в свою очередь будет отражаться на дальнейшем становлении личности ребёнка[2;4].

Как свидетельствуют наблюдения за роженицами в родильном зале при наличии интенсивной родовой деятельности, беременная женщина, которая чувствует силу схваток, находится в состоянии нервного потрясения в связи с предстоящими родами. Под действием болевого синдрома плод начинает реагировать на эмоциональные изменения матери, что фиксирует КТГ (кардиотоннограмма), в качестве показателей изменения сердцебиения плода, что свидетельствует о внутриутробной связи матери с ещё не родившемся ребёнком.

Эмоциональный стресс матери во время беременности неминуемым образом сказывается, коррелируя с преждевременными родами, детской патологией, низким уровнем интеллекта, школьными неудачами, попытками самоубийства.

Одной из групп факторов, вызывающих нарушение нормального развития ребёнка, являются токсические агенты – тератогены. К ним относятся некоторые лекарства, наркотики, курени, алкоголь, токсические вещества. Воздействие тератогенов наиболее опасно в период 1-го и 2-го триместров беременности.

Третий триместр беременности можно смело назвать периодом дородовой психологии. Установлено, что нормальное психическое развитие закладывается ещё до рождения ребёнка, о чём могут свидетельствовать многие факты[1;2; 6].

Во время стресса надпочечники беременной выбрасывают в кровь катехоламины (гормоны стресса), а во время положительных эмоций (радости, успокоения) – гипоталамические структуры вырабатывают эндорфины (гормоны радости), которые проникая через плацентарный барьер непосредственно воздействуют на плод.

Необходимо отметить, что психологическая специфика периода беременности видится авторами в психоэмоциональных переменах и изменениях в отношении женщины к себе и окружающим, которые связаны с трансформациями тела женщины и необходимостью установления новых для нее отношений «мать-дитя»; в совокупности психобиологических и психоэмоциональных процессов, вызванных физиологической симптоматикой беременности и началом реального взаимодействия матери и ребёнка, а также – в своеобразном амбивалентном комплексе телесно – чувственных и эмоциональных явлений, сопровождающих беременность. Восприятие женщиной будущего ребёнка рассматривается в качестве врождённого пускового механизма материнского поведения; как комплекс бессознательных ментальных репрезентаций проецируемых на плод, совокупность первого и второго[3;4;5].

Однако, материнство выступает в качестве сложнейшего вида социальной деятельности, направленной на созидание объектов рождаемости, а именно: формирование плода и материнского организма, а так же её субъектов – личностей матери и ребёнка.

**Заключение.** Таким образом, продолжительное наблюдение за женщинами на протяжении всех трёх триместров беременности обнаружило в качестве существенного фактора риска для исхода родов и здоровья будущего ребёнка – доминирование электрической активности правого полушария, которое коррелировало с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности, а так же эмоциональной неустойчивости. Соответственно, система памяти возникла не только для того, чтобы плод обучался в утробе матери. Но и в дальнейшем использовал пренатальный и родовой опыт. Травма плода сохраняется в эмоциональных впечатлениях взрослой жизни. Эмоциональный стресс матери вызывает биохимический дисбаланс плода: сверхактивацию адено-гипофизарно-надпочечниковой системы и симпатoadрено-гипофизарной системы с последующим увеличением содержания адренокортикального гормона, кортизола, гормона гипофиза, катехоламинов. Следовательно, гормональный дисбаланс матери может вызвать эмоциональную дисфункцию плода. Самое важное в дисбалансе гормонов, является снижение уровня серотонина, который в норме ведёт к защите от гиперактивности и поведенческим проявлениям стресса.

Таким образом, вышеперечисленное гласит, что внутриутробный пренатальный стресс может отражаться в поведении потомства в течение длительного периода жизни.

#### **Список использованной литературы:**

1. Айвазян, Е.Б. Становление внутренней материнской позиции в период беременности / Е.Б. Айвазян // Дефектология. – 2008. – №2. – С. 8–15.
2. Батуев, А.С. Предпосылки дородовой психологии / А.С. Батуев // Дефектология. – 2008. – №2. – С. 4–7.
3. Могилевская, Е.В. Перинатальная психология: психология материнства и родительства / Е.В. Могилевская, О.С. Васильева. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 278 с.
4. Осколкова, Е.В. Эмоциональный мир ребёнка: жизнь до рождения и после / Е.В. Осколкова // Диалог. – 2016. – №4. – С. 11–21.
5. Реан, А.А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М., 2007. – 407 с.
6. Славянова, И.К. Акушерство и гинекология / И.К. Славянова. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 573 с.
7. Филиппова, Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 22–37.
8. Филиппова, Г.Г. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Г.Г. Филиппова. – сост. А.Н. Васина. – изд-во УРАО. – М., 2005. – С. 66–71.

#### **Данилова Ж.Л.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Старший преподаватель кафедры прикладной психологии \

[danilova\\_17@mail.ru](mailto:danilova_17@mail.ru)

Данная статья рассматривает медиацию как перспективную технологию конструктивного урегулирования межличностных и групповых конфликтов в группе. Материалы исследования могут быть использованы при разработке факультативных курсов по проблемам конструктивного разрешения и урегулирования конфликтов, элективных курсов по конфликтологии, различных программ психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: медиация, технология, конфликт, межличностный конфликт, малая социальная группа.

This article considers mediation as a promising technology constructive resolution of interpersonal and group conflicts in the group. The research materials can be used to develop the optional course on constructive management and resolution of conflicts, elective courses on conflict resolution, various programmes of psychological and pedagogical support.

Key words: mediation, technology, conflict, interpersonal conflict, low social group.

УДК [159.98:316.485.6]:37

## **МЕДИАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МАЛОЙ ГРУППЕ**

### **MEDIATION AS A TECHNOLOGY OF CONFLICT RESOLUTION IN SMALL GROUP**

**Введение.** Медиация является в настоящее время одной из самых перспективных технологий конструктивного разрешения конфликтов с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном споре стороны – медиатора. Эта особая форма посредничества призвана содействовать конфликтующим сторонам в как можно более скором приведении спора к взаимовыгодному и жизнеспособному решению, причем медиатор лишь способствует созданию условий для этого, а не выносит решение в пользу той или иной стороны [1, с. 154].

Термин «медиация» активно употребляется в широком смысле слова как синоним понятия «посредничество» и даже шире – для обозначения различных альтернативных способов разрешения споров, именуемых примирительными. В узком смысле слова термин «медиация» обозначает особую разновидность посредничества, имеющую целый ряд присущих ей специфических черт, позволяющих выделить ее в качестве самостоятельного способа разрешения спора [2, с. 14].

Медиация в узком смысле слова характеризуется следующим:

1) участие в качестве посредника лица, прошедшего специальную подготовку. Ключевым моментом медиации является то, что она представляет собой профессиональное посредничество. Медиатор является специально обученным лицом, владеющим приемами коммуникативной психологии и ведения интегративных (кооперативных) переговоров. При таком подходе отношение доверия со стороны участников конфликта к нейтральной третьей стороне, избранной ими в качестве посредника, что характерно для классического посредничества, отходит на второй план; необходимость личного, непосредственного участия в процедуре сторон спора, и проведение процедуры при одновременном участии обеих сторон, а не в режиме челночной дипломатии;

2) процедура имеет весьма сжатые временные пределы (по общему правилу, от 2 до 4 часов);

3) нацеленность процедуры на выработку соглашения, максимально учитывающего интересы обеих сторон;

4) функция посредника при проведении процедуры состоит в том, чтобы поддерживать коммуникацию сторон в конструктивном русле, и не предполагает выработку рекомендаций по разрешению спора;

5) процедура представляет собой особым образом структурированный процесс, ведение переговоров по определенной схеме, с применением специальных приемов, которым обучен медиатор. При проведении медиации посредник, используя присущий ему стиль, тем не менее, действует по заранее заданному алгоритму, описание которого имеется в учебной литературе по медиации [3, с. 19].



Итогом работы, регулирующей применение медиации, стал Закон Республики Беларусь «О медиации», вступивший в силу 24 января 2014 года. Закон регулирует такие вопросы как сфера применения медиации, требования к медиаторами организациям, обеспечивающим проведение медиации, порядок проведения медиации и иные вопросы.

С различными конфликтами в повседневной жизни сталкиваются и учащиеся в системе образования. Причем известны случаи, когда острые разногласия в подростковой, молодежной среде, в школьном окружении толкают человека на путь совершения преступления, насилия по отношению к самому себе, сверстникам или взрослым. Еще одним эффективным средством поддержки несовершеннолетних в ситуации конфликта может стать *служба школьной медиации*. Фактически целью медиации в школе является примирение сторон, в работе подобной школьной службы медиации или примирения поднимаются три важных вопроса:

1) *К каким последствиям привел конфликт, и какие чувства он вызвал у участников?* Высказывание чувств с одной стороны помогает выговориться, рассказать о своих переживаниях, позволить другому участнику поглядеть на это со стороны.

2) *Если потерпевшему причинен вред, то, как его можно восстановить?* И здесь уже стороны путем переговоров приходят к решению, каким должно быть возмещение. Достаточно ли извинений, искренние ли они и так далее. И если стороны договорились, то это и есть справедливость, это должны определять сами участники конфликта, а не директор, психолог или учитель.

3) *Как сделать, чтобы конфликт больше не повторился?* Здесь уже разбирается социальная ситуация сторон и возможная социальная или психологическая помощь.

Встречи проводит медиатор, который и реализует принципы примирения сторон. Будучи нейтральным (нейтра роль учителя, судьи или советчика), он встречается со сторонами, помогает в формировании иного пути разрешения конфликта. В школьных службах примирения и сами ученики, прошедшие специальную подготовку являются ведущими, это бывает крайне полезно для помощи в разрешении конфликтов ровесникам. Стоит отметить, что подобные службы курируются взрослым, прошедшим предварительную подготовку.

Процесс урегулирования конфликта проходит с участием третьей стороны, в качестве которой в психолого-педагогическом конфликте выступает или школьный психолог, или педагог. В связи с этим, важным моментом является психолого-педагогическая компетенция педагога в вопросе конструктивного урегулирования конфликтов.

Для развития потенциальных возможностей личности, ее внутренних ресурсов, интенсификации творческого начала подростков и их полноценной самореализации в учебно-воспитательном процессе необходимо изучение всех функциональных компонентов конфликта и средств, способствующих его конструктивному разрешению. Процесс преобразования и усовершенствования современной психолого-педагогической системы предполагает поиск новых идей, технологий, механизмов, форм и методов подготовки учащихся к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов.

Важным моментом подготовки учащихся к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов является создание и внедрение специальных моделей, программ, обеспечивающих реальную возможность стимулирования активности учащихся в овладении методами и средствами осуществления данного процесса.

Механизмы урегулирования конфликтов, используемые сегодня в школе педагогами и психологами, в значительной степени основываются на интуиции. Как следствие, многие выпускники школ не готовы к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов.

Таким образом, возникает проблема создания психолого-педагогических условий, оптимального выбора путей, способов, средств формирования опыта конструктивного разрешения конфликтов в малой подростковой группе. Отсюда, цель нашего исследования – разработка медиативной модели разрешения конфликтов и комплексной программы профилактики конфликтов в малой группе.

**Материал и методы.** Для достижения цели исследования, мы определились с основными методами, а именно: метаанализ научной литературы по проблеме исследования; сравнение и обобщение различных подходов и взглядов авторов; эмпирическое исследование с использованием методики К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте»; методы количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования – ГУО «Средняя школа № 11 города Витебска», которое является филиалом кафедры прикладной психологии. На первом этапе нашего исследования, для подтверждения актуальности проблемы, была составлена первоначальная выборка испытуемых – учащиеся 7 и 8 классов в составе 63 человек. Возраст испытуемых 13 – 14 лет. Варьируемые признаки выборки: возраст, пол, анкетные данные. Не варьируемые признаки: место учебы, образование.

В исследовании использовалась методика диагностики стратегий поведения в конфликте К. Томаса. Данная методика предназначена для изучения личностной predisposition к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации; может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. Методика представляет собой перечень из 30 пар суждений, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. При интерпретации результатов за каждый ответ, совпадающий с ключом, соответствующему типу поведения в конфликтной ситуации начисляется один балл. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

**Результаты и их обсуждение.** Проведенная первичная диагностика показала, что 19,5% респондентов в конфликтных ситуациях в основном выбирает такую стратегию как соперничество. Это учащиеся, которые предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Они не очень заинтересованы в сотрудничестве со своими одноклассниками, но зато способны на спонтанные волевые решения.

24,5% учащихся предпочитают такую стратегию поведения, как компромисс, то есть они немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами они стараются сойтись на частичном удовлетворении своего желания и желании другого человека. Использование такого стиля поведения свидетельствует о том, что учащиеся обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы, хотят получить решение быстро, потому что у них нет времени на выяснение отношений; компромисс позволяет им сохранить взаимоотношения, так как они предпочитают получить хоть что-то, чем все терять.

Такие действия могут в некоторой мере напоминать сотрудничество, к которому также стремятся учащиеся, исходя из результатов проведенной диагностики (16% от общего результата), при разрешении конфликтных ситуаций. Следуя этому стилю, они активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивании свои интересов, но стара-

ются при этом сотрудничать со своими одноклассниками. Это хороший способ поиска обоюдовыгодного результата и удовлетворения интересов всех сторон.

Стратегию избегания конфликта используют 11,5% учащихся, по результатам диагностики они уклоняются от решения конфликта, считают, что все когда-нибудь разрешится само собой. Как правило, такой стиль используется, когда затрагивается проблема не столь важная для учащихся, когда они не хотят тратить силы на ее решение или когда чувствуют, что находятся в безнадёжном положении, когда чувствуют себя неправыми и предчувствуют правоту другого человека или когда этот человек обладает большей властью. Все это серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию. Другими словами, они пытаются уйти от проблемы, игнорируя ее, перекладывая ответственность за ее решение на другого, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы.

28,5% респондентов признают и такой стиль поведения, как приспособление. Стиль приспособления означает то, учащиеся действуют совместно с другими, не пытаясь отстаивать собственные интересы, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не очень существен для остальных. Таким образом, они уступают и смиряются с тем, чего хочет оппонент. Результаты проведенного диагностического исследования представлены на рисунке 1:



**Рисунок 1 – Диаграмма результатов диагностики по методике К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте»**

Исследование показало, что учащиеся нуждаются в организации деятельности по формированию у них опыта конструктивного разрешения конфликтов. Результативность формирования опыта во многом зависит от соблюдения ряда условий:

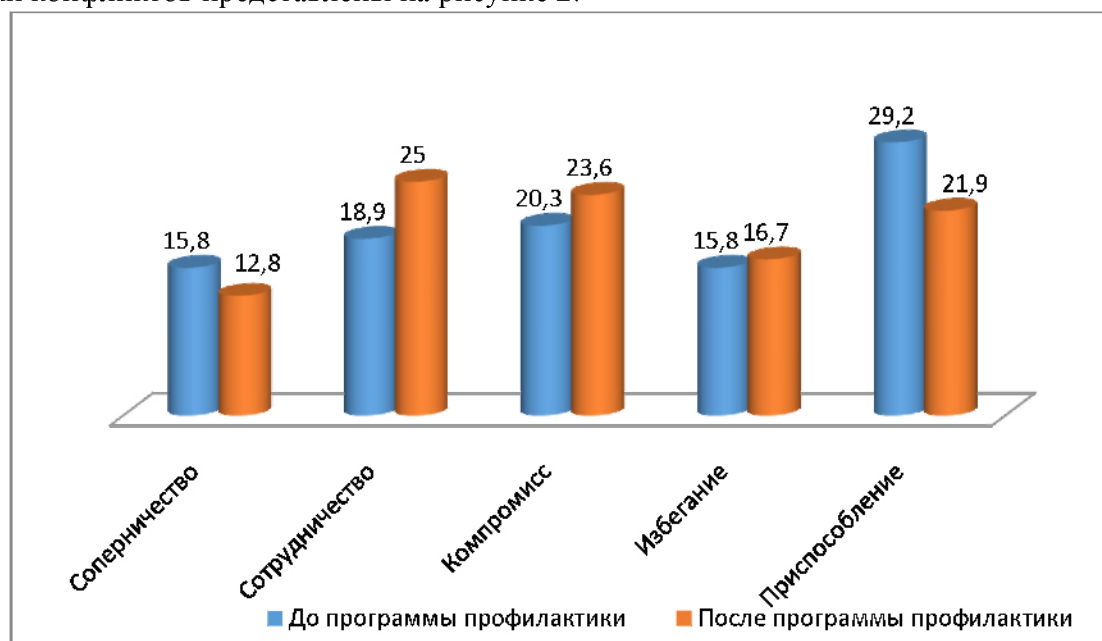
- создании комфортного психолого-педагогического климата в малой подростковой группе, предоставляющего широкие возможности для формирования опыта конструктивного разрешения конфликта;
- осуществление системы мер по развитию у учащихся и педагогов мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов среди подростков;

- наполнение содержанием подготовку учащихся и педагогов со специальными знаниями о сущности, структуре, функциях конфликта и механизмах его конструктивного разрешения;
- разработке механизма, системы методов, формирующих умения и навыки конструктивного урегулирования конфликтов как среди подростков, так и среди педагогов;
- системе психолого-педагогической диагностики подростков на каждом этапе разрешения конфликта;
- высоком уровне психолого-педагогической компетентности педагога.

В результате проведения диагностической процедуры мы выявили, что в малой подростковой группе действительно существуют межличностные конфликты. Чтобы предотвратить в дальнейшем возникновение конфликтных ситуаций, на втором этапе нашего исследования, была разработана программа профилактики конфликтов и универсальная медиативная модель посреднического участие в урегулировании межличностного конфликта.

На третьем этапе нашего исследования из общей выборки испытуемых были отобраны учащиеся с высокими показателями по шкалам «Соперничество» и «Приспособление». Общее число испытуемых составило 12 человек. Для них была предложена программа занятий с элементами тренинга, состоящая из 6 групповых встреч. Целью программы является предоставление возможности учащимся получить опыт конструктивного разрешения конфликтов. В результате проведенных занятий с использованием тренинговых технологий, мы выполнили следующие задачи, а именно: обучили методам нахождения решения в конфликтных ситуациях; оказали помощь участникам в понимании адекватного оценивания конфликтной ситуации; помогли учащимся скорректировать свое поведение в сторону снижения его конфликтности (снять конфликтность в личностно-эмоциональной сфере); развили умения и навыки группового командного взаимодействия.

В результате нашего исследования мы сочли необходимым сравнить результаты первичной и повторной диагностики для оценки эффективности реализуемой профилактической программы. Результаты «до» и «после» проведения программы профилактики конфликтов представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2 – Гистограмма результатов «до» и «после» проведения программы профилактики конфликтов.**

С педагогическим коллективом и СППС ГУО «Средняя школа № 11 города Витебска» была проведена просветительская работа в виде лекции на тему: «Медиация как одна из основных форм разрешения конфликтов». После получения обратной связи о результатах просветительской работы, нами были сформулированы психолого-педагогические рекомендации по использованию медиации в учреждении образования. Основной целью деятельности школьной службы примирения данной модели является повышение результативности образовательного процесса через содействие профилактике конфликтов и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций в школьной среде.

**Заключение.** Полученные результаты исследования могут быть оценены следующим образом. Внедрение медиации в школе может проходить сложно и болезненно, встречать сопротивление со стороны отдельных педагогов, но, несмотря на это, полноценное разрешение конфликтов невозможно без специальной подготовки учителей и учащихся к новому типу взаимоотношений. Медиация учит активному слушанию, умению контролировать эмоции, отделять проблемы от человека, нивелировать собственные интересы ради достижения общих интересов. Наиболее положительное влияние на урегулирование конфликта оказывает вовлечение конфликтующих сторон в совместную деятельность. Чем раньше будет проведена необходимая диагностическая работа и инициированы переговоры, тем успешнее получится результат.

В сравнении с традиционными способами урегулирования конфликтов, медиация как технология может оказаться приемлемой и эффективной альтернативой. Профилактика конфликтов строится на обучении позитивным способам коммуникации, что и явилось основой предлагаемой нами модели разрешения конфликтов в малой группе.

#### **Список использованной литературы:**

1. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М.С. Бойко [и др.]; под общ. ред. С.В. Лабода. – Минск: Медисонт, 2011. – 316 с.
2. Бесемер, Х. Медиация: посредничество в конфликтах / Христоф Бесемер; [пер. с нем. Н.В. Маловой]. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 172 с.
3. Здрок, О.Н. О понятии медиации / О.Н. Здрок // Актуальные проблемы использования примирительных процедур как формы разрешения споров в национальном и международном праве: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГЭУ, 2010. – С. 19–21.

**Ермоленко И.А.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Старший преподаватель

irinae778@mail.ru

**Северин А.В.**

БрГУ имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест, бульвар Космонавтов, 21.

Доцент, кандидат психологических наук

alex\_severin@tut.by

В статье проанализированы разнообразные аспекты влияния информационно-компьютерных технологий на социальное и психологическое здоровье личности подростка. Рассмотрены психологические эффекты, феномены и закономерности, возникающих в Интернет и компьютерной среде. Сделан акцент на амбивалентном характере происходящих культурных и психологических трансформаций в области развития высших психических

функций личности. Отмечается вопрос об эволюции психики современного человека, предлагающий рассмотреть под новым углом зрения критерии здоровья современного человека.

Ключевые слова: социальное здоровье, психологическое здоровье, подросток, девиации, интернет-зависимость, компьютерная зависимость, информационно-компьютерные технологии, киберпсихология, виртуальная реальность, перцептивные действия, адаптация, технологический прогресс.

The article analyzes various aspects of the impact of ICT on social and psychological health of the personality of the teenager. The psychological effects, phenomena and regularities that arise in Internet and computer environment. The emphasis on the ambivalent nature of cultural and psychological transformations in the field of development of higher mental functions of personality. Address the question of the evolution of the psyche of modern man, offering to consider a new angle of view of criteria of health of modern man.

Key words: social health, psychological health, teenager, deviancy, Internet addiction, computer addiction, computer information technology, cyberpsychology, virtual reality, perceptual actions, adaptation, technological progress.

УДК [371.72+371.78]:004.7

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

### **INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGY AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSON TEENAGER**

**Введение.** Системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизни и деятельности человека (образование, наука, трудовая деятельность, производство, развлечение, досуг и др.). Как отметил в своих работах профессор Н.А. Носов, необходимо быть подготовленным к «диалогу» с виртуальной реальностью. В противном случае, это негативно отразится на ее пользователе. Тогда будет реализовано только монологичное воздействие виртуальной реальности на человека без учета его эмоций, потребностей и др. Все это приведет к сужению сознания, оскудению восприятия человеком мира и его предметов, явлений [1].

В молодежной среде модно наполнять свою жизнь гаджетами, погружаться безмерно в просторы Интернета, в проигрывание квестов компьютерных игр, зависание на сайтах виртуальных покупок и знакомств. При этом большинство людей не подготовлены к взаимодействию с виртуальной реальностью. Взрослые часто находятся в плену иллюзий, считая, что польза от гаджетов и Интернета, видеоигр так велика, что негативные последствия таких развлечений можно проигнорировать. Конечно, виртуальная реальность сама по себе не имеет положительного или отрицательного знака. Но обращение к ней человека, время использования и последствия «задают» её валентность [2].

Компьютерные системы, виртуальная реальность становятся нормой нашей жизни. В то же время, как новый феномен интернет-зависимость начала изучаться в зарубежной психологии. Интернет-зависимость определяется как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к сети Интернета и болезненная неспособность вовремя отключиться от нее. В разработке средств виртуальной реальности наблюдается интенсивный, однако мало предсказуемый процесс. Появились шлемы виртуальной реальности и перчатки, которые позволяют человеку создать эффект присутствия и взаимодействия: он получает возможность мыслить трёхмерными компьютерными об-

разами, виртуально формировать предметно-действенные навыки, переживать эмоции. Возникает феномен «потока» внимания по Ю.Б. Дормашеву, когда работа в виртуальной реальности становится своеобразным видом гипнотического сна человека – мотивация и контроль сознания человека блокированы. Психологи, изучающие данный феномен, предсказывают патологические явления образной и вербальной сфер психики, уход от материального бытия, разрушение навыка пользования реальным предметом, проблемы виртуальной идентичности (подмена пола, возраста, расы), редукцию устного общения, разрушение грамотности письма [3; 4]. Освоение ребёнком методов взаимодействия с Интернет-реальностью способствует угасанию инстинкта самосохранения. Он способен прыгнуть с небоскрёба и остаться целым и невредимым, быть застреленным и воспользоваться второй жизнью. Цена ошибки человека в компьютерной реальности значительно уменьшена, что приводит к формированию чувства безнаказанности. Тогда как, рефлексy ориентировочный, познавательный, половой станут развиваться у ребёнка более рано и лучше благодаря легкой доступности через виртуальную реальность соответствующих положительных эмоций [1]. Так, у людей, играющих в компьютерные игры более 10-15 часов в неделю, симптомы дефицита внимания в обыденной жизни (за пределами компьютерных игр) проявляются в значительно большей степени, чем у представителей контрольной выборки.

Специалистами в области изучения деятельности, опосредованной компьютером, во второй половине 1990-х годов был введён термин «киберпсихология» для обозначения психологических эффектов, феноменов и закономерностей, изучаемых в Интернет-среде, создаваемой с помощью компьютерных программ [3]. Киберпсихология синтезирует все разделы и направления психологической науки. Например, в области возрастной психологии (ранняя одаренность и возрастная специфика в применении компьютеров и Интернета), социальной психологии (опосредованные компьютером и Интернетом общение и групповая деятельность), клинической психологии (тревожность при применении компьютеров, зависимость от Интернета, использование систем виртуальной реальности для терапии фобий), педагогической психологии (групповое и индивидуальное обучение посредством компьютеров, дистантное обучение, игровые обучающие программы), организационной психологии (специфика новых форм занятости и организационного поведения в условиях применения информационных технологий), дифференциальной психологии (сопоставление личностных типов в условиях непосредственного и опосредствованного Интернетом общения), когнитивной психологии (изучение особенностей восприятия информационных блоков WWW, распределения объемов внимания, оперирования «внешней» памятью), психологии общения и психолингвистики (синхронное и асинхронное общение, общение в форме полилога, речевые особенности мобильной связи). Проанализированы позитивные и негативные последствия применения современных информационных технологий, отношение к ним реальных и потенциальных пользователей в исследованиях Г.В. Лосика, А.Е. Войскунского, А.В. Северина (Войскунский, 2004; Losik, 2008; Severin, 2014). Рассмотрены выработанные в научной литературе представления о зависимости от Интернета, или «интернет-аддикции», выявлены и эксплицированы направления теоретико-прикладной психологической работы в этой области с учетом содержательной и возрастной специфики игровой и коммуникативной деятельности, опосредствованной Интернетом. Анализируются специфические особенности психологии морального развития в ходе широкого, ничем не ограниченного применения новых информационных и коммуникационных

(в том числе мобильных) технологий представителями подрастающего поколения. Интересно направление исследования психологической безопасности субъектов, погруженных в «виртуальную» реальность [1; 3].

По мнению профессора Г.С. Никифорова [5], «социальное здоровье» определяется социальной значимостью тех или иных заболеваний в силу их распространенности в обществе, влиянием общественного устройства на причины возникновения болезней, характером их течения и исходом, оценкой биологического состояния человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей. Более широкий подход к здоровью общества проявляется в оценке его состояния по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение – это поведение в конкретном обществе, нарушающее абсолютные (запреты на воровство) и относительные нормы (нормы добрых сексуальных отношений) данного общества [5]. Оценка здоровья может производиться по любому из видов девиантного поведения, но, как правило, используются те, которые непосредственно угрожают биологическому состоянию популяции. Так, алкоголизм и наркомания – это нервно-психические заболевания, характеризующиеся значительным повреждением психики и биологической основы личности, являются прямой угрозой жизни и здоровью людей и приводят к снижению репродуктивного потенциала индивида. Что является нормой, а что девиацией в развивающемся информационно-компьютерном мире? Какое влияние оказывают интернет-технологии на социальное и психологическое здоровье подростков?

В связи с вышеизложенными положениями, целью статьи выступает: выявление особенностей психических состояний интернет-зависимых подростков в условиях ограничения их доступа к сети. Особую тревогу у психологов и психотерапевтов в отношении «социально-психологического здоровья» вызывают подростки и юношество. Компьютерные технологии являются сегодня ведущим средством обучения, а интернет-ресурсы часто используются в образовательных целях, поэтому школьники и студенчество попадают в группу повышенного риска. Эта проблема поднимается в работах многих исследователей (Войскунский, 2004; Голберг, 1996; Носов, 2000). По мнению специалистов в области компьютерной зависимости, особенности происходящих культурных и психологических трансформаций имеют принципиально амбивалентный характер, т.е. могут способствовать как позитивным, так и негативным изменениям в личности.

Как показывают исследования (Голберг, 1996; Кандел, 1998; Никифоров, 2003), за компьютерной зависимостью могут скрываться другие виды зависимости: алкоголизм, наркомания, игромания, «телемания» (постоянный просмотр телепрограмм), трудового, увлеченное посещение магазинов в сочетании с бесполезными покупками, исключительная забота о собственном здоровье (следование диетам, изнурение себя физическими упражнениями) и другие. Психологи, психотерапевты и психиатры в данном случае ставят вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путем изменения состояния сознания.

**Материал и методы.** Исследование проводилось в марте 2016 г. Выборка была составлена из подростков в возрасте 15–17 лет (из которых потом составлена контрольная и экспериментальные группы). В исследовании приняли участие 160 подростков. Методы: тест на интернет-зависимость (В.А. Лоскутова), предназначенный для выявления интернет-зависимости; тест-опросник «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), направленный на изучение таких психических состояний как: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Гипотеза исследования: проявления психиче-



ских состояний у интернет-зависимых подростков до ограничения доступа к сети будут существенно отличаться от психических состояний интернет-зависимых подростков в условиях ограничения доступа к сети.

Контрольной группе подростков предоставлялся доступ в Интернет. Ограничение доступа к сети у подростков экспериментальной группы осуществлялось посредством информирования родителей интернет-зависимых подростков об ограничении доступа к сети «Интернет» на время 2-х недель.

**Результаты и их обсуждение.** После проведенного исследования и обработки данных по методике на интернет-зависимость были получены следующие результаты: из 160 испытуемых подростков 70 (44%) с наличием интернет-зависимости, 90 (56%) подростков не имеют интернет-зависимости. На основании полученных результатов выделена группа из 70 интернет-зависимых подростков. Из них у 46 (66%) интернет-зависимость среднего уровня, 24 (34%) подростка с наличием высокого уровня интернет-зависимости. Полученные данные показывают выраженность интернет-зависимости – наличие склонности и Интернет-аддикции у подростков. Наличие склонности к интернет-зависимости у подростков свидетельствует о том, что Интернет оказывает влияние на их жизнь и является причиной многих проблем в их жизни.

Для диагностики психических состояний интернет-зависимых подростков применялась методика Г. Айзенка, позволяющая выявить *психические состояния*, основными из которых являются тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность. Обнаружено, что у 48(69%) интернет-зависимых подростков не тревожны, у 18 (26%) испытуемых подростков тревожность средняя, очень высокая тревожность зафиксирована у 4 (6%) подростков. Высокая самооценка наблюдается у 7 (10%) подростков, средний уровень у 25 (36%), низкая самооценка зафиксирована у 38 (54%) испытуемых подростков. Спокойны, выдержаны 46 (66%) подростков, средний уровень агрессивности наблюдается у 15 (21 %), агрессивны и невыдержанны 9 (13%) испытуемых подростков. Ригидности нет у 44 (63%), среднего уровня ригидность достигает у 19 (27%) подростков, сильно выраженная ригидность зафиксирована у 7 (10%) подростков. Для оценки значимости достоверности различий тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности, самочувствия, активности и настроения между испытуемыми экспериментальной группы в условиях ограничения доступа к сети и контрольной группы был использован t-критерий Стьюдента.

Расчеты показали наличие статистически значимых различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы с наличием интернет-зависимости для  $p \leq 0,01$ : тревожность:  $t_{\text{эм}} = 3,3$  при критическом  $t_{\text{эм}} = 2,65$ ; фрустрация:  $t_{\text{эм}} = 0,1$  при критическом  $t_{\text{эм}} = 1,99$ ; агрессивность:  $t_{\text{эм}} = 2,9$  при критическом  $t_{\text{эм}} = 2,65$ ; ригидность:  $t_{\text{эм}} = 3$  при критическом  $t_{\text{эм}} = 2,65$ .

В экспериментальной группе 5 (14%) подростков очень тревожны, у 17 (49%) низкая самооценка, 9 (26%) агрессивны и не выдержаны, у 8 (23%) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие наблюдается у 14 (40%) подростков, неблагоприятное состояние активности у 9 (26%) и неблагоприятное настроение у 15 (43%) испытуемых подростков. В контрольной группе 2 (6%) подростка очень тревожны, у 21 (60%) подростка низкая самооценка, 4 (12 %) агрессивны и не выдержаны, у 4 (12%) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие у 6 (17 %) подростков, неблагоприятное состояние активности у 7 (20%) и неблагоприятное настроение у 7 (20%) испытуемых подростков.

**Закключение.** Интернет-зависимым подросткам в условиях ограничения доступа к сети характерны следующие черты: повышенная склонность к опасениям, беспокойству и злости, трудности в перестройке восприятия и представлений в изменившейся обстановке, упадок сил, угнетенное и подавленное настроение. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты, а также разработанные психологические рекомендации могут использоваться как методический материал в целях профилактики возникновения интернет-зависимости у подростков, также представляют интерес для проведения дальнейших исследований проявлений интернет-зависимости в подростковой среде. Это значимо для разработки профилактических и воспитательных мероприятий, позволяющих предупредить угрозы формирования интернет-зависимости, снизить сильную увлеченность компьютерными играми; способствующих сохранению социального и психологического здоровья молодежи. Важно научить подростков поддерживать своё психологическое здоровье – значимую составляющую социального здоровья, правильно ориентироваться в новой информационной среде через просветительскую деятельность специалистов о путях укрепления психологического здоровья, о культуре использования информационно-компьютерных технологий, через специальные психологические тренинговые программы.

#### **Список использованной литературы:**

1. Носов, Н.А. Виртуальная психология / Н.А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
2. Кандел, Дж. Интернет-зависимость на кампусе колледжа: уязвимость студентов / Дж. Кандел // Поведение. – 1998. – № 2. – С. 11–17.
3. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 80–84.
4. Losik, G. Virtual Reality, Computer Helmet: a New Coil by Vigitsky in Development of Human Image Thinking / G. Losik // Proceedings of the 14 International Congress of Psychology. – Berlin :, Germ, 2008. – P. 793.
5. Никифоров, Г.С. Психология здоровья : Учебник для вузов / Г.С. Никифоров. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

#### **Каратерзи В.А.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.  
Старший преподаватель кафедры прикладной психологии.

#### **Малец В.И.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.  
[love.kafedra@mail.ru](mailto:love.kafedra@mail.ru)

Статья посвящена проблеме личностных особенностей лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения. Представлено изучение копинг-стратегий лиц юношеского возраста, воспитывающихся в семье и вне ее. Описана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование конструктивных копинг-стратегий у лиц юношеского возраста. Произведена оценка эффективности представленной программы.

Ключевые слова: лица юношеского возраста, лишенные родительского попечения; копинг-стратегии; самоотношение.

The article is devoted to the problem of personal characteristics of youths, deprived of parental care. The study of coping-strategies of persons brought up in families and orphans, is

presented. A correction-developmental devoted to forming constructive coping strategies in young people is described. The efficiency of the presented program is estimated.

Key words: persons of youth, deprived of parental care; coping strategies; self-attitude

УДК 159.922.736.2

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА**

### **CHARACTERISTICS OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF YOUTHS, DEPRIVED OF PARENTAL CARE**

**Введение.** Общество выдвигает новые требования к современной личности – способность к самостоятельной постановке жизненных целей, возможность осуществлять личный, свободный выбор, уверенность в себе, независимость. При этом важную роль играет такое внутриличностное образование как доверие к себе, которое в юношеском возрасте становится относительно устойчивым. Специалисты, занимающиеся проблемами социального сиротства (В.В. Беляков, Т.Т. Бурлакова, О.В. Заславская, Н.П. Иванова, М.Е. Кобринский, Г.В. Семья, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Н.М. Щелованов и др.), отмечают, что дети, живущие в интернатных учреждениях, характеризуются обидчивостью, эмоциональным напряжением, обособленностью, конфликтностью, агрессивностью [1; 2]. Наблюдаются также искажения в структуре самосознания, низкая самостоятельность, отсутствие временной перспективы будущего, ограниченность мотивации, ее привязанность к непосредственной жизненной ситуации. В целом, исследования И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых показывают, что практика институционального воспитания не всегда способствует решению задач подготовки детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения к жизни в обществе [2, с.86].

На подростковый и ранний юношеский возраст приходится становление стилей совладания. При этом совладающее поведение в этом возрасте имеет свою специфику. Для преодоления стрессовых ситуаций человек на протяжении своей жизни вырабатывает так называемые копинг-стратегии, то есть систему целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса. Копинг-стратегии – это формы поведения, отражающие готовность индивида решать жизненные проблемы.

Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, – они просто другие. Лица, лишенные родительского попечения, рано или поздно оказываются на пороге самостоятельной жизни, к которой они не считают себя готовыми. Дети, лишенные родительской опеки, попадают в различные учебно-воспитательные учреждения, которые в своем роде являются институтами социализации. Первую группу существующих институтов социализации детей, лишенных родительской опеки, составляют учебно-воспитательные учреждения интернатного типа: дома ребенка, детские дома, школы-интернаты. После проживания там, многие из них нуждаются в помощи адаптироваться к условиям новой жизни. Становится все более актуальной деятельность постинтернатных учреждений, которые помогают выпускникам детских домов и интернатов адаптироваться к условиям внешней жизни, и к изменившимся условиям про-

живания. В период, когда воспитанники интернатных учреждений и детских домов, покидают привычное им место проживания, они сталкиваются с новыми условиями окружающей среды, у них повышается уровень тревожности и стресса.

**Материал и методы.** Исследование было проведено на базе УО «Витебский государственный технический колледж». Всего приняло участие 60 человек юношеского возраста, из них: 30 детей, лишенных родительского попечительства и 30 их сверстников из семей. Для изучения рассматриваемых феноменов были использованы 3 методики:

1. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС). Методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Опросник состоит из 110 утверждений, группируемых в 9 шкал. Самоотношение рассматривается как представление личности о смысле собственного "Я". Самоотношение в значительной мере определяется переживанием собственной ценности, выражающимся в достаточно широком диапазоне чувств: от самоуважения до самоуничижения.

2. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса предназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга.

3. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой). Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) Предназначена для выявления доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. Копинг-поведение – это осознанное поведение субъекта, направленное на психол. преодоление стресса. Для совладания со стрессом каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии (поведенческие, когнитивные и эмоциональные) с учетом степени своих возможностей, которые делятся на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные.

Методы обработки данных: количественный анализ (U-критерий Манна Уитни для оценки достоверности различий в двух независимых выбоках; критерий Уилкоксона, предназначенный для оценки достоверности различий в экспериментальной группе до и после проведения коррекционной программы).

**Результаты и их обсуждение.** Констатирующий этап исследования позволил установить следующее: у лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения преобладает средний уровень закрытости, что означают избирательное отношение к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Также у 7% испытуемых занижены самооценность и самопринятие, что свидетельствует о неуверенности в себе, ослаблении сопротивления средовым влияниям. У 23% низкий уровень проблемно-ориентированного копинга, что говорит об отсутствии рационального анализ проблемы, неспособности к созданию и выполнению плана разрешения трудной ситуации. У 30% юношей копинг, ориентированный на избегание высокого уровня это связано со следующими признаками темперамента: низкой предметной (то есть направленной на дело) активностью и высокой эмоциональностью, понимаемой как чувствительность к несовпадению ожидаемого и

полученного результата, а также с негативным отношением к себе и низким уровнем самоуправления. У 13% завышена стратегия конфронтации. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Также у 50% выявлена субшкала высоко уровня «Социальное отвлечение», это форма копинг-поведения при которой человек старается быть на людях, вступать в общение с ними, чтобы справиться со стрессовыми ситуациями.

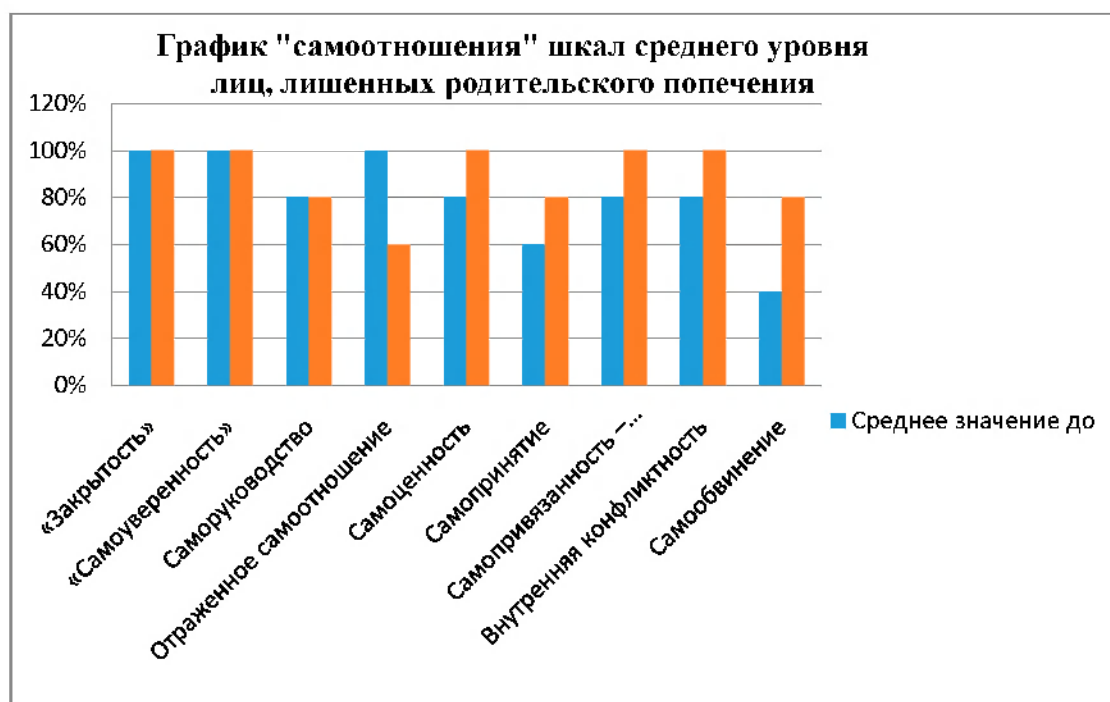
У лиц юношеского возраста из семей у 93% преобладает средний уровень закрытости. У 33% испытуемых высокий уровень самообвинения и у 10% испытуемых завышена внутренняя конфликтность, такие люди видят в себе прежде всего недостатки, готовы поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. 43% испытуемых ориентированы на избегание и 56% на отвлечение говорит о том, что человек в трудных ситуациях предпочитает заниматься различными делами, не решая возникшую проблему, применяются попытки не думать о ней, часто сочетается с инфантильной оценкой происходящего. У 77% испытуемых умеренная конфронтация, что свидетельствует о способности активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию. У 80% детей из семей умеренная стратегия избегания, говорит о возможности быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса. У 10% испытуемых преобладает завышенная стратегия избегания и конфронтация. Испытуемые принимают попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями.

Для анализа различий копинг-стратегий и самоотношения у лиц, лишенных родительского попечения юношеского возраста и их сверстников из семей использовался U-критерий Манна Уитни. По результатам сравнительного анализа видно, что существуют значимые различия в некоторых копинг-стратегиях у детей из семей и детей, лишенных родительского попечения, таких как «Бегство-избегание» ( $p=0,35$ ) и «Планирование решения проблемы» ( $p=0,49$ ), так как значения их показателей меньше 0,05. Стратегия «бегства-избегания» предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Также по итогам проведенного исследования было выявлено, что лицам, лишенным родительского попечения юношеского возраста и их сверстникам из семей свойственны неконструктивные стратегии поведения с высоким показателем, такие как бегство-избегание.

Следующим этапом в исследовании стала разработка и последующая оценка эффективности коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование конструктивных копинг-стратегий лиц юношеского возраста.

Повторная диагностика по методике «Исследования самоотношения» С.Р. Пантелеев (МИС) лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения, которые участвовали в коррекционной программе позволила выявить различия, наглядно представленные на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Результаты исследования самоотношения у лиц, лишенных родительского попечения, до и после проведения коррекционной программы (за 100% принят средний уровень выраженности переменной)**



**Рисунок 2 – Результаты исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях шкал среднего уровня лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения, до и после проведения коррекционной программы (за 100% принят средний уровень выраженности переменной).**

На данном графике показаны структуры самоотношения личности, а также отдельных компонентов самоотношения: (закрытости, самоуверенности, внутренней конфликтности и самообвинения и т.д.) в их приближении к среднему уровню выраженности.

Далее была проведена повторная диагностика копинг-поведения в стрессовых ситуациях лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения, по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой). Результаты представлены на рисунке 2).

В ходе коррекционных занятий мы стремились сформировать у испытуемых конструктивные копинг-стратегии. На данном рисунке с результатами исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения видно, что после проведения коррекционной программы у испытуемых шкалы копинг-поведения больше стремятся к умеренному значению по сравнению с первым результатом исследования. Это говорит об эффективности проведения коррекционной программы.

Результаты повторного исследования по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения, представлены на рисунке 3).



**Рисунок 3 – Результаты исследования «Способы совладающего поведения» шкал среднего уровня лиц юношеского возраста, лишенных родительского попечения до и после проведения коррекционной программы (за 100% принят средний уровень выраженности переменной).**

На рисунке 3 видно, что у 100% испытуемых способы совладающего поведения находятся в умеренных значениях по сравнению с начальным результатом. Конструктивные копинг-стратегии помогают улучшить отношения «человек-среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий.

Далее был проведен математический анализ данных с использованием t-критерия Уилкоксона для зависимых выборок (дети, лишенные родительского попечения). Различия по методике «Способы совладающего поведения» Лазаруса до и после проведе-

ния коррекционной программы статистически значимы по шкале «Бегство-избегание». Результаты по показателям методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) статистически не значимы. Оценка результатов по показателям методики «Исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева: статистически значимые показатели обнаружены по шкале «Саморуководство».

**Заключение.** В ходе проведенного исследования были выявлены уровни самооценки и уровни мотиваций детей-сирот подросткового возраста. Мотивация достижения успеха и уровень притязаний взаимосвязаны. Большинство подростков данной выборки имеют адекватную самооценку и реалистичный уровень притязаний, стремятся к развитию и личностному росту, хотят быть еще более уверенными в себе, более умными и способными. У испытуемых преобладает средний и умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха. В ходе исследования было выявлено 3,4% испытуемых с заниженной самооценкой и 20,7% с завышенной. На основании данных результатов была составлена рекомендуемая коррекционная программа на формирование адекватной самооценки у детей из детского дома подросткового возраста.

#### **Список использованной литературы:**

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 342 с.
2. Виноградова, В.Н. Особенности общения детей-сирот в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками / В.Н. Виноградова, Л.С. Рычкова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – №18 – С. 86–88.
3. Дубровина, И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1990. – 35 с.

#### **Косаревская Т.Е.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

[love.kafedra@mail.ru](mailto:love.kafedra@mail.ru)

#### **Шманцарь В.И.**

Студентка ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

[falcon\\_86@mail.ru](mailto:falcon_86@mail.ru)

В статье рассматривается специфика формирования гендерной идентичности, её влияние на развитие внутренней позиции личности, приводятся результаты исследования реализации личностного потенциала женщин андрогинного и феминного типов гендерной идентичности посредством анализа трех уровней саморегуляции личности: смыслового (смысло-жизненные ориентации и атрибутивный стиль индивида), операционального (копинг-стратегии), психофизиологического (жизнестойкость).

Ключевые слова: гендерная идентичность; феминный тип гендерной идентичности; андрогинный тип гендерной идентичности; саморегуляция; личностный потенциал.

The article examines the specifics of the formation of gender identity, its impact on the development of the internal position of the individual, studies the realization of the personal potential of women of androgynous and feminine types of gender identity through analysis of



three levels of self-regulation of the individual: the semantic level (meaningful orientations and attributive style of the individual), operational (kopping-strategy), psychophysiological (vitality).

Key words and phrases: gender identity; feminine type of gender identity; androgynous type of gender identity; self-regulation; personal potential.

УДК 159.922.1–055.2

## **ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖЕНЩИН АНДРОГИННОГО И ФЕМИННОГО ТИПА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

### **PERSONAL POTENTIAL OF WOMEN OF ANDROGINEAND FEMINAL TYPE OF GENDER IDENTITY**

**Введение.** Стремление к самореализации и самосовершенствованию является одним из доминирующих мотивов деятельности современного общества [1]. Самопринятие, способность обнаружить и рационально использовать свой внутренний потенциал, раскрыть и реализовать свои задатки и способности – основные задачи процесса формирования личности. На ранней стадии онтогенеза берет своё начало один из важнейших этапов этого процесса – формирование гендерной идентичности.

Ещё во времена древности, начиная от Платона и Аристотеля, исследователи задаются вопросом: что есть мужчина и что есть женщина; что есть мужское и женское в каждом человеке? Ответы на эти вопросы мы можем отыскать в язычестве, буддизме, индуизме, в каббале и других древних духовных учениях, которые говорят о взаимодействии мужского и женского в каждом человеке. Однако христианская традиция и патриархальное сознание на протяжении более полутора тысячи лет устанавливала принцип жесткой гендерной дихотомии для каждого человека. Эпоха Возрождения и гуманизма внесла свои коррективы, обратив свой взгляд внутрь человека. И в следующую за ней эпоху Просвещения И. Кант, Г. Гегель, Ж.Ж. Руссо, Т. Мор, Т. Кампанелла и другие исследователи затеяли спор, который привел к вопросу о женской эмансипации и, в итоге, к движению феминисток, зародившемуся в XIX веке, достигшему пиковой активности в 60-х годах XX века и положившему начало научным гендерным исследованиям.

В психологии в различных направлениях вопросом социально-психологического пола занимались такие исследователи, как О. Вайнгер, Р. Столлер, Дж. У. Мани, К.Г. Юнг, В.Е. Каган, С. Бем, Э. Эриксон, И.С. Клецина, И.С. Кон, Е.П. Ильин и другие. В современной науке подходы к определению гендерной идентичности весьма многообразны и неоднозначны.

В нашем исследовании гендерная идентичность рассматривается с точки зрения субъективного формирования внутренней позиции личности, исходя из определения Н.А. Грошовой: гендерная идентичность личности – многокомпонентное образование, включающее гендерные представления, гендерную самооценку, гендерные планы и структуры поведения [2]. От того, насколько внутренняя позиция личности подвержена стереотипам гендерной дихотомии, зависит дальнейшее формирование её когнитивных, аффективных, коннотативных и поведенческих компонентов.

Последние исследования проявлений типов гендерной идентичности в отдельных сферах человеческой жизни характеризуют андрогинный тип гендерной идентичности, как более адаптивный к условиям современного общества: исследователи, опираясь на идею поведенческой гибкости личностей андрогинного типа, доказывают

их высокую совместимость в области хозяйственно-бытовых отношений пары. Подтверждается гипотеза о высокой психологической совместимости супругов с андрогинной гендерной идентичностью [3]. Исследования литературных источников о жизни художников (Леонардо да Винчи, П. Пикассо, С. Дали, З. Серебрякова, М. Башкирцева) позволяют сделать вывод, что для творчества также важна андрогиния, обретение которой возможно при идентификации мальчика преимущественно с матерью или другими личностями женского пола в окружении будущего творца, а девочки – с отцом [4]. Связь андрогинии и социальной адаптации – по крайней мере там, где полоролевая демократизация достигает достаточного развития, – не вызывает сомнений. Однако направление этой связи подлежит уточнению. Свойственные андрогинии широта и гибкость полоролевого репертуара, повышая возможности социальной адаптации, зависят, в свою очередь, от индивидуальной адаптивности, психологической гибкости: психически ригидная личность, для которой любая смена стереотипов связана со значительным напряжением, тенденцию полоролевой демократизации воспринимает труднее [5]. Это позволило выдвинуть гипотезу о более высокой способности индивидуумов андрогинного типа к реализации своего личностного потенциала посредством саморегуляции в сравнении с традиционно принятыми типами гендерной дихотомии (типичными маскулинностью и феминностью).

**Материал и методы.** Для проверки данной гипотезы в период с 2015 по 2017 год было проведено исследование среди женщин андрогинного и феминного типов гендерной идентичности. Выборка состояла из 119 женщин в возрасте от 17 до 53 лет. Отбор осуществлялся на основании типа гендерной идентичности испытуемых – 76 женщин андрогинного типа гендерной идентичности и 43 женщины феминного типа гендерной идентичности. Также обеспечивалась возрастная однородность членов каждой группы выборки, что позволило исключить искажение полученных данных, основанное на социо-культурном влиянии на восприятие жизни людей разных возрастов.

В исследование рассматривались показатели трех уровней саморегуляции: смыслового (смысложизненные ориентации и атрибутивный стиль индивида), операционального (коппинг-стратегии), психофизиологического (жизнестойкость). В качестве методик исследования использовались: поло-ролевой опросник С. Бем, опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Е.В. Куфтык, Т.Л. Крюковой и М.С.Замышляевой, Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, «Тест атрибутивного стиля» Л.М. Рудиной, «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» в адаптации Д.А. Леонтьева.

**Результаты и их обсуждение.** В ходе эмпирического исследования были получены следующие данные: большая часть выборки (63,9% испытуемых) обладают андрогинным типом личности, феминным типом обладают 36,1 % респондентов. Было установлено, что при общем нормативном уровне показателей всех шкал смысложизненных ориентаций у женщин андрогинного и феминного типа гендерной идентичности (таблица 1), феминные женщины имеют некоторые особенности: однообразие и рутинность жизни отметили 48% испытуемых; растерянность и беспокойство при взгляде на окружающий мир – 64% испытуемых; желание прожить свою жизнь совершенно иначе – 60% респондентов.

Учитывая тот факт, что у женщин андрогинного типа гендерной идентичности показатели по каждой субшкале теста СЖО превышают аналогичные показатели для женщин феминного типа гендерной идентичности, очевидным является и то, что об-

ший уровень осмысленности жизни у андрогинных женщин (110,88 баллов) также превышает уровень осмысленности жизни феминных женщин (96,8 баллов).

Таблица 1 – Показатели субшкал теста смысложизненных ориентаций

Субшкалы смысложизненных ориентаций	Показатели	
	Андрогинный тип гендерной идентичности	Феминный тип гендерной идентичности
Цели в жизни	32,80	29,88
Процесс жизни	31,92	27,68
Результативность жизни	28,00	24,16
Локус контроля – Я	21,84	18,96
Локус контроля – жизнь	32,88	30,08

Результаты изучения атрибутивного стиля с помощью теста, разработанного Л.М. Рудиной на основе методики М. Э. Селигмана, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка параметров атрибутивного стиля

Параметр	Оценка параметров атрибутивного стиля	
	Феминный тип гендерной идентичности	Андрогинный тип гендерной идентичности
PmB	Слабый пессимизм	Слабый пессимизм
PmG	Весьма пессимистичный	Умеренно пессимистичный
PvB	Умеренно пессимистичный	Средний показатель
PvG	Умеренно пессимистичный	Умеренно пессимистичный
PsB	Умеренно пессимистичный	Умеренно пессимистичный
PsG	Умеренно пессимистичный	Умеренно пессимистичный
HoB	Умеренная безнадежность	Промежуточная ситуация
B	Глубокий пессимизм, требующий коррекции	Умеренный пессимизм
G	Глубокий пессимизм	Глубокий пессимизм
G-B	Весьма пессимистичны	Весьма пессимистичны

Где, PmB – определение постоянства в объяснении причин своих неприятностей, PmG – определение постоянства в объяснении хороших событий, PvB – параметр широты (конкретное или универсальное объяснение беспомощности), PvG – оценка оптимизма с позиции широты для хороших событий,  $B = PmB + PvB + PsB$  – итог по неблагоприятным событиям,  $G = PmG + PvG + PsG$  – итог по благоприятным событиям,  $(G - B)$  – окончательный итог.

Коэффициент надежды (HoB) для женщин феминного типа гендерной идентичности оценивается как умеренная безнадежность, в то время, как для женщин андрогинного типа гендерной идентичности этот коэффициент характеризуется промежуточной ситуацией. При подсчете итога по неблагоприятным событиям (B) было выявлено, что женщины феминного типа находятся в состоянии глубоком пессимизма, требующего обязательной коррекции, в то время как женщины андрогинного типа гендерной идентичности имеют показатель умеренного пессимизма по данному параметру.

Проанализировав динамику научных представлений о саморегуляции женщин андрогинного и феминного типов гендерной идентичности, исследовав их саморегуляцию

в контексте способов объяснения происходящих событий, а также механизмов совладания с ними, проведя сравнительный анализ полученных данных, можно говорить о более адаптивных показателях для женщин андрогинного типа гендерной идентичности, что характеризует психологическую андрогинию, как показатель целостной личности, способной более оптимистично объяснять причины происходящих событий (показатель уровня оптимизма – 4,92) и использовать более эффективные механизмы совладания с ними (уровень напряженности конфронтационного копинга 55,78%). В то же время женщины феминного типа гендерной идентичности применяют более пессимистичный стиль объяснения причин происходящих событий (показатель уровня оптимизма – 8,61) и используют менее эффективные эмоционально-ориентированные механизмы совладания с ними (принятие ответственности – 69,91%, положительная переоценка – 64,81%), что указывает на менее адаптивную саморегуляцию поведения (таблица 3).

**Таблица 3 – Результаты исследования способов совладающего поведения (средние значения)**

Способы совладающего поведения	Андрогинный тип гендерной идентичности	Феминный тип гендерной идентичности
Конфронтационный копинг	55,78	44,44
Дистанцирование	55,75	50,93
Самоконтроль	64,70	60,58
Поиск социальной поддержки	63,56	62,65
Принятие ответственности	66,17	69,91
Бегство-избегание	56,83	52,78
Планирование решения проблемы	67,11	67,28
Положительная переоценка	61,52	64,81

Женщины феминного типа гендерной идентичности используют менее эффективные эмоционально-ориентированные механизмы совладания с происходящими событиями (принятие ответственности – 69,91% респондентов, положительная переоценка – 64,81% респондентов), что указывает на менее адаптивную саморегуляцию.

**Заключение.** Таким образом, нами рассматривалась специфика формирования гендерной идентичности, её влияние на развитие внутренней позиции личности.

В целом гипотеза исследования подтвердилась: индивидуумы андрогинного типа гендерной идентичности имеют более высокую способность к реализации своего личностного потенциала посредством саморегуляции на смысловом, операциональном и психофизиологическом уровнях.

#### **Список использованной литературы:**

1. Иноземцев, Л.В. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / Л.В. Иноземцев. – М.: Логос, 2000. – 70 с.
2. Грошовкина, Н.А. Гендерный потенциал женской и мужской идентичности / Н.А. Грошовкина // Научные ведомости – 2012. – №20 (139). – С. 231.
3. Ретих, М.В. Андрогинная гендерная идентичность личности в контексте психологической совместимости супругов / М.В. Ретих // Известия алтайского государственного университета – 2014. – №2 (82). – С. 67–71.

4. Евтушенко, И.Н. Гендерный подход к одаренности детей дошкольного возраста / И.Н. Евтушенко // Материалы конф. «Научный потенциал мира» / Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2010. – С. 23.
5. Каган, В.Е. Половая идентичность и развитие личности / В.Е. Каган // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1991. – № 4. – С. 25–33.
6. Бэм, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бэм. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.

**Кутькина Р.Р.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Старший преподаватель

**Цуранова С.П.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

[love.kafedra@mail.ru](mailto:love.kafedra@mail.ru)

Статья посвящена анализу социально-психологических особенностей адаптации иностранных студентов, обучающихся в учреждении образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Цель исследования – определение особенностей процесса адаптации иностранных студентов первого курса; выявление условий и влияния комплексной программы психологического сопровождения студентов в начальный период обучения на успешность адаптации к культурной и образовательной среде университета.

Ключевые слова: студенты, адаптация иностранных студентов, адаптация к группе, адаптация к учебной деятельности, субъективное благополучие, психологическое сопровождение.

The article is devoted to the analysis of social and psychological peculiarities of adaptation of foreign students studying in the educational establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masharov». The purpose of the study is to determine the features of the adaptation process for first-year foreign students; revealing the conditions and impact of a comprehensive program of psychological support of students in the initial period of training on the success of adaptation to the cultural and educational environment of the university.

Key words: students, adaptation of foreign students, adaptation to the group, adaptation to educational activity, subjective well-being, psychological support.

УДК 159.94–057.87:378.14

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

## **FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY.**

**Введение.** Проблема адаптации студентов-первокурсников к системе высшего образования сегодня одна из самых актуальных. От эффективности процесса адаптации во многом зависит успешность обучения в вузе, личностное развитие будущего специалиста, сохранение психического и соматического здоровья каждого студента, а значит и его профессиональная карьера в будущем. В настоящее время в Республику Беларусь приезжает большое количество иностранных студентов для обучения в столичных и областных университетах. Каждый студент-иностранец испытывает после приезда в

той или иной мере «культурный шок», возникающий при вхождении человека в иную, отличную от родной, культурную среду. Поэтому помощь в адаптации иностранным студентам к новой образовательной и культурной среде – важная задача вузов [1].

**Цель исследования:** описание процесса адаптации иностранных студентов первого курса; выявление условий успешной адаптации и влияния мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде университета.

**Материал и методы.** Теоретико-методологический анализ психологических исследований по проблеме адаптации, разработанная авторами анкета «Трудности и ресурсы адаптации», методика «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова), методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), сравнительный и корреляционный анализ[2; 3].

В исследовании приняли участие студенты 1 курса из Туркменистана, обучающиеся в УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», получающие образование разного профиля подготовки. Выборка исследования: 50 человек в возрасте от 16 до 21 лет, из них 23 юноши и 27 девушек.

**Результаты и их обсуждение.** При исследовании психологической адаптации студентов в вузе с помощью разработанной анкеты «Трудности и ресурсы адаптации» выявлены следующие трудности: адаптация к культурной среде; адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни); адаптация к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение правил взаимодействия, традиций).

Психологические барьеры взаимопонимания студентов выявлены в сферах учебной деятельности, общения и проживания в общежитии. Больше всего проблем создает недостаточное знание русского языка иностранными студентами. Значительная часть проблемных ситуаций возникает вследствие изменений условий обучения. В сфере учебной деятельности студентов отмечены: различное отношение к учебе, трудности адаптации к специфике активных форм и методов обучения, приспособления к компьютерным формам контроля.

На вопрос: «Какие трудности у Вас возникают во время учебного процесса?» 58% респондентов отметили, что у них нет трудностей, 28% испытывают трудности во время учебного процесса, 14% студентов сталкиваются с непониманием со стороны преподавателей и сотрудников вуза, трудностей в общении с однокурсниками – нет.

Важно отметить, что иностранные студенты, у которых доминируют положительные впечатления от новой социокультурной реальности, с меньшим количеством проблем во всех сферах адаптации. На вопрос «Кто помогает иностранным студентам, когда у них возникают проблемы?» ответы распределились следующим образом: друзья – ответили 60% респондентов; преподаватели – 8%; руководство университета – 6%; все свои проблемы решаю сам – 34%; одноклассники – 12%; землячество – 10% респондентов.

Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных студентов не сталкиваются с трудностями социально-психологического характера. Следует отметить, что в группах, где обучаются туркменские студенты, выстроена положительная психологическая атмосфера, которую охарактеризовали как дружественную, основанную на взаимопонимании 32% респондентов и как доброжелательную – 36% респондентов.

В целом студенты считают, что не испытывают особых трудностей с языковым барьером, очевидно, сказывается уровень подготовки на базе общеобразовательных школ на родине, (русский язык изучали 38% студентов) и доброжелательное отношение преподавателей и белорусских студентов. Достаточно большое число студентов (64%) отметили желание обучаться в интегрированных группах (вместе белорусскими студентами).

Большинство студентов-туркменов высоко мотивированны на получение выбранной профессии, так как с момента поступления в вуз мнение о профессии изменилось в лучшую сторону у 66%, а разочарование отметили лишь 2%, при этом выразили желание работать в системе образования 54% респондентов. Интересно отметить, что целями поступления в вуз являются: получение диплома о высшем образовании для 38% себя, развить навыки общения, приобрести уверенность в себе (22% респондентов).

Особую группу составляют студенты, проживающие в общежитии респондентов, стать профессионалом своего дела с помощью выбранного вуза и возможность овладения навыками выбранной специальности (36%), возможность овладеть основами мировой культуры, реализовать. Они сталкиваются не только с проблемами, связанными с обучением в вузе, но и со сложностями социализации и адаптации в новой среде жизнедеятельности, с дополнительными стрессогенными факторами и одновременно являются наиболее свободными от форм социального контроля со стороны взрослых. Так, 22% опрошенных отметили отсутствие покоя и безопасности, перенаселенность при проживании в общежитии. Нельзя не считаться с тем, что отрыв учащихся от семьи часто вызывает сложные состояния, характеризующиеся замкнутостью, нервозностью, капризностью, угрюмостью.

Таким образом, можно сказать, что студенты, проживающие в общежитии, испытывают дополнительные сложности в период адаптации. В связи с этим целью работы социально-психологической службы, кураторов, преподавателей является разработка оптимальных методов организации взаимодействия и учебной деятельности иностранных студентов-первокурсников с учетом их индивидуальных особенностей, специфики познавательной деятельности в юности и условий обучения.

Для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия респондентов применялся опросник «Шкала субъективного благополучия». Методика позволяет оценить качество эмоциональных переживаний субъекта в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества.

Средние оценки (4-7 стенов) показали 70% девушек и 78% юношей, что свидетельствуют о том, что лица с такими оценками характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного неблагополучия (8-9 стенов), показали 7% девушек. Такие показатели характерны для людей, склонных к депрессии и тревогам, пессимистичных, замкнутых, зависимых, плохо переносящих стрессовые ситуации. Крайне высокие оценки (10 стенов) у респондентов не выявлены, что говорит об отсутствии ярко выраженного эмоционального дискомфорта.

Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия (2-3 стена), показали 22% юношей и 19% девушек. Это говорит об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых: они не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением.

Крайне низкие оценки по шкале субъективного благополучия (1 стень) проявились среди девушек (4% респондентов), что свидетельствует о полном эмоциональном благополучии испытуемых и отрицании ими психологических проблем. Такой человек, скорее всего, обладает позитивной самооценкой, не склонен высказывать жалобы на различные недомогания, оптимистичен, общителен, уверен в своих способностях, эффективно действует в условиях стресса, не склонен к тревогам.

Для выявления количества студентов-туркменов, испытывающих трудности в адаптации к группе и к учебной деятельности на 1 курсе, применялась методика «Адаптированность студентов в ВУЗе». Систематизированные данные уровня адаптированности студентов-туркменов 1 курса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Уровень адаптированности студентов-туркменов 1 курса**

п/п	Уровень адаптированности	АГ чел. (%)	АД чел. (%)	АС чел. (%)
1	Низкий показатель	0 (0)	2 (4)	1 (2)
2	Пониженный показатель	5 (10)	9 (18)	2 (4)
3	Средний показатель	7 (14)	14 (28)	16 (32)
4	Повышенный показатель	11 (22)	11 (22)	14 (28)
5	Высокий показатель	27 (54)	14 (28)	17 (34)

Где: АГ – адаптированность в учебной группе.

АД – адаптированность к учебной деятельности.

АС – интегральный показатель адаптированности.

По шкале «Адаптированность в учебной группе» 74% респондентов имеют повышенный и высокий показатели. Высокие показатели по данным шкалам свидетельствуют о том, что студент чувствует себя в группе комфортно, легко находит общий язык с однокурсниками, следует принятым в группе нормам и правилам. При необходимости может обратиться к однокурсникам за помощью. Однокурсники также принимают и поддерживают его взгляды и интересы. Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной группе свидетельствуют об испытываемых студентом трудностях в общении с однокурсниками.

По шкале «Адаптированность к учебной деятельности» 50% респондентов имеют повышенный и высокий показатели. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; при необходимости может обратиться за помощью к преподавателю, может проявить свои способности на занятиях. Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности (у 22% респондентов) говорят о том, что студент с трудом осваивает учебные предметы и выполняет учебные задания; ему трудно выступать на занятиях. При необходимости он не может задать вопрос преподавателю. По изучаемым предметам он нуждается в дополнительных консультациях.

Высокий и повышенный показатели интегрального показателя адаптированности имеют 62% респондентов, что свидетельствует об успешной адаптации студентов к вузу.

Одним из значимых критериев успешности адаптационного процесса является субъективное благополучие личности. Удовлетворенность личности теми или иными сторонами действительности, обеспечивая субъективное благополучие, связана, в свою



очередь, с оценкой внутренних затрат в адаптационном процессе, одним из показателей которых может выступать напряженность и чувствительность. Высокий уровень субъективного благополучия формируется за счет потенциальных или реализуемых возможностей насыщения жизни культурной информацией и социальными контактами.

Для выявления взаимосвязей характеристик субъективного благополучия с адаптированностью и статистически значимых связей в структуре субъективного благополучия применялся корреляционный анализ по Спирмену. Проведенный анализ показал незначительную взаимосвязь показателей по методике «Шкала субъективного благополучия» и методике «Адаптированность студентов в ВУЗе».

В результате корреляционного анализа было выявлено, что больше всего статистически значимых связей находится в структуре субъективного благополучия, а именно:

- признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, показали слабую положительную взаимосвязь с самооценкой здоровья ( $r=0,292$ , при  $p \geq 0.05$ );
- значимость социального окружения и самооценка здоровья выявили слабую положительную корреляционную связь ( $r=0,448$ , при  $p \geq 0.01$ ).
- напряженность и чувствительность демонстрируют положительную корреляционную связь среднего уровня со значимостью социального окружения ( $r=0,568$ , при  $p \geq 0.01$ ), следовательно, с ростом напряженности растет и значимость социального окружения.

Между адаптированностью к учебной деятельности и адаптацией к учебной группе наблюдается корреляционная связь средней силы ( $r=0,413$ , при  $p > 0.01$ ), что свидетельствует о том, что установились хорошие взаимоотношения в коллективе, и студенты оптимально адаптированы для учебного процесса. Таким образом, повышение уровня адаптации к учебной деятельности, влечет за собой и повышение уровня адаптации к учебной группе, установление более благоприятных взаимоотношений с окружающими людьми.

Адаптированность к учебной группе имеет слабую отрицательную взаимосвязь с самооценкой здоровья ( $r = -0,287$ , при  $p \geq 0.05$ ), что говорит о том, что с повышением адаптированности общая самооценка здоровья снижается. Возможно, это связано с усилиями, которые прилагаются иностранными студентами для достижения адаптации к требованиям учебной среды.

Сравнительный анализ по полу (Т-тест) наиболее значимых показателей исследования студентов-туркмен 1 курса представлен в таблице 2.

Степень удовлетворенности повседневной деятельностью, изменения настроения, значимость социального окружения у юношей выше, чем у девушек. Адаптированность к учебной деятельности и учебной группе у женской части студентов-туркмен значительно выше, чем у мужской. Признаки, сопровождающие психоэмоциональную симптоматику, *напряженность и чувствительность* (субъективное переживание тяжести выполняемой работ), *самооценка здоровья* (общее переживание здоровья, вопрос физической «формы») у женской половины респондентов превосходят мужскую часть выборки. Очевидно, что эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивацию овладения знаниями, умениями и навыками, способствует эмоциональному и личностному благополучию.

Для оптимизации вхождения студентов в образовательную и культурную среду университета разработана комплексная программа психологического сопровождения иностранных студентов. Цель программы – ускорение процессов психологической адаптации иностранных студентов к обучению в новой образовательной среде; повышение эффективности адаптации студентов к обучению в университете. Проведение

занятий с иностранными студентами в форме адаптационного тренинга улучшает их психологическую адаптацию. Программа «Адаптационный тренинг для иностранных студентов» апробирована в рамках работы отдела развития личности и практической психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Программа предполагает 24 часа тренинговых занятий (4 модуля по 6 часов). Количество человек в группе – 10-14 студентов

Таблица 2 – Сравнительный анализ показателей по полу (значимые различия)

Показатель	Пол	Результат	Стандартные отклонения	Среднее значение ошибки
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	м	11,52	3,342	,697
	ж	11,11	2,966	,571
Самооценка здоровья	м	6,39	3,056	,637
	ж	6,44	3,191	,614
Значимость социального окружения	м	9,70	3,831	,799
	ж	9,00	3,113	,599
Изменения настроения	м	5,00	2,747	,573
	ж	4,93	2,448	,471
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	м	9,78	3,801	,793
	ж	15,70	15,750	3,031
Напряженность и чувствительность	м	11,78	2,844	,593
	ж	12,15	2,892	,557
Адаптированность к учебной деятельности	м	7,65	3,393	,707
	ж	11,44	3,423	,659
Адаптированность в учебной группе	м	10,91	3,872	,807
	ж	12,63	3,140	,604

Программа психологического сопровождения процесса адаптации позволяет: создать доверительную атмосферу для общения в группе, основу благоприятного социально-психологического климата; сформировать навыки взаимодействия в группе; познакомить обучаемых с межкультурными различиями в межличностных отношениях (это потребует участия в проигрывании ситуаций, которые протекают по-разному в разных культурах); развить чувства «мы», внутреннего единства студентов разной национальности; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, что достижимо, если обучаемый знакомится с самыми характерными особенностями новой для него культуры.

Программа занятий «Адаптационный тренинг для иностранных студентов» состоит из двух частей. Теоретическая часть программы предполагает осознание и понимание личностью специфических, культурных универсалий, проявляющихся в традициях, ритуалах, обычаях, обрядах; сознание собственного этноцентризма, влияния этнических установок, стереотипов, предубеждений, как препятствующих формированию этнокультурной компетентности.

Практическая часть программы состоит в развитии этнокультурной сенситивности, повышении межкультурной компетентности в ситуациях межкультурной коммуникации, формировании стратегии управления и преодоления негативных этнических установок, отработке и закреплении навыков, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия и взаимодействия в образовательном пространстве университета посредством знакомства с особенностями корпоративной культуры данного учреждения высшего образования.

Тренинговые занятия проводят преподаватели, практикующие в области психологии и имеющие специальную подготовку для проведения социально-психологического тренинга. Сведущими выступают иностранные студенты предвыпускного и выпускного курсов, обучающиеся на факультете социальной педагогики и психологии по специальности «Психология» и на других факультетах университета. Для этих студентов проведение тренинга, с одной стороны, является важным моментом в освоении практических психологических знаний, а с другой – процессом передачи личного опыта обучения и адаптации к вузу и будущей профессии.

**Заключение.** Теоретико-методологический анализ проблемы социально культурной и психологической адаптации иностранных студентов, представленный в работе, позволяет глубже понять содержание и механизм адаптационных процессов, вносит вклад в осмысление особенностей культурной и психологической адаптации учебных мигрантов.

При исследовании психологической адаптации студентов в вузе с помощью разработанной анкеты «Трудности и ресурсы адаптации» выявлены следующие трудности: адаптация к культурной среде; адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни); адаптация к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение правил взаимодействия, традиций).

Психологические барьеры взаимопонимания студентов выявлены в сферах учебной деятельности, общения и проживания в общежитии. Значительная часть проблемных ситуаций возникает вследствие изменений условий обучения. В сфере учебной деятельности студентов отмечены: различное отношение к учебе, трудности адаптации к специфике активных форм и методов обучения, приспособления к компьютерным формам контроля из-за недостаточного знания русского языка.

В результате психологического сопровождения, включающего адаптационный тренинг, иностранные студенты получают опыт взаимодействия с представителями своей и другой национальности, определяют для себя правила поведения в той или иной ситуации, учатся справляться со стрессовыми ситуациями и поддерживать самооценку.

Полученные данные могут быть использованы в практике психологического сопровождения студентов-иностранцев в процессе адаптации к учреждению высшего образования; для разработки эффективных программ психопрофилактической и психокоррекционной работы, направленной на предупреждение дезадаптации и развитие адаптационных возможностей студентов.

#### **Список использованной литературы:**

1. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.

2. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010 № 2. – режим доступа [http://www.psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya\\_KriloVA.shtml](http://www.psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_KriloVA.shtml)
3. Куликов, Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2000. – С. 405–442.

**Кухто А.Д.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Магистрантка

[kompashka16@mail.ru](mailto:kompashka16@mail.ru)

Статья посвящена проблеме изучения феномена любви в гендерном аспекте и ее проявлений. В статье представлены мнения отечественных и зарубежных авторов на проблему исследования феномена любви в гендерном аспекте.

Ключевые слова: любовь, отношения, брак, гендер, корреляция.

The article is devoted to the problem of studying the phenomenon of love in the gender aspect and its manifestations. The article presents the views of domestic and foreign authors on a research problem of the phenomenon of love in gender aspect.

Keywords: love, relationship, marriage, gender, correlation.

УДК 316.612:159.922

## **ГЕНДЕРНОЕ ПОНИМАНИЕ ЛЮБВИ GENDER UNDERSTANDING OF LOVE**

**Введение.** Любовь является предметом философской, религиозной, художественной, иногда – социологической литературы, однако отечественная психология изучением любви как психологического феномена занимается мало и практически не исследовалась экспериментальными методами.

В психологии разделяется представление о том, что атмосфера принятия и любви является важнейшим фактором формирования адекватной личности, не располагает достаточными знаниями об этом явлении. Важно понять, что такое любовь, научиться воспитывать ее, изучить условия существования любви для того, чтобы противостоять существующим в мире враждебности и недоверию. Все названное выше, делает исследование любви, весьма актуальным. Изучение картины мира обыденного сознания и стоящей за ней индивидуальной системы представлений, в том числе представления о любви, важно потому, что неявная картина мира, присущая человеку, влияет на его реальный жизненный выбор и все поведение в целом.

При том, что любовь – это весьма распространенный феномен и категория, но не имеет объективного статуса и четкого определения. Так, А. Маслоу, считает исследование любви весьма актуальным: «Мы должны понять, что такое любовь, должны научиться воспитывать ее, творить и прогнозировать, иначе мир будет захлестнут ненавистью и недоверием» [1, С. 246].

Существует множество определений любви. Причина этого, объективная и субъективная одновременно – это многообразие человеческой натуры. Понятие «любовь» – одно из немногих слов, выражающих почти абсолютную абстракцию. То, что в понятие «любовь» люди вкладывают самое разное значение, не вызывает сомнений. Как гово-

рила Л.Б. Шнейдер: «Любовь – самое манящее из всех чувств, но и самое разочаровывающее. Оно дает самое сильное наслаждение и самую сильную боль, самое острое счастье и самую тяжелую тоску. Ее полюсы и контрасты сливаются в массу неповторимых сочетаний, и какое из этих сочетаний выпадет человеку, такой он и видит любовь. Чувство это такое тысячеликое, что еще никому не удавалось заманить его в сеть понятийной логики» [2, 492 с].

Эрих Фромм, психоаналитик, говорил: «Если индивидуум любит только одного человека и равнодушен к другим, его любовь является не любовью, а симбиотической привязанностью или разросшейся самовлюбленностью» [3, 267 с.].

А.В. Петровский же видел любовь как интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство, физически обусловленное сексуальными потребностями и выражающееся в стремлении быть с максимальной полнотой представленным своими личностно-значимыми чертами в жизни другого так, чтобы пробуждать в нем ответное стремление той же интенсивности, напряженности и устойчивости [2, 506 с].

Таким образом, можно определить любовь, как сознательное и бессознательное половое влечение; как духовно-эмоциональное единство; взаимную поддержку и развитие творческих сил; высшее удовольствие; торжество инстинкта самосохранения и продолжения рода; эстетическое самоутверждение; как свойства влюбленной пары или как многообразие эмоциональных переживаний, иногда взаимоисключающих, как главный и доступный каждому способ самоутверждения и укоренения в жизни, которая без любви неполнокровна и неполноценна.

Как бы то ни было, любовь, является значимым событием (состоянием) для переживающих ее людей. В любви проявляются сущностные качества человека. «Повидимому, любовь, являясь одним из ключевых самовыражений жизни, открывает человеку его сущность, которая отличает его от других. Каждый человек любит по-своему, и, возможно, именно способность к любви делает человека человеком и человеком, отличным от других людей» [2, 505 с].

Теоретический анализ показал, что любовь может рассматриваться как синдром чувств (Р. Хаттис); как набор переживаний (К. Дайон, К. Дайок); набор характеристик (З. Рубин); ответственность, обязательства (Р. Стернберг); самопожертвование (Р.Э. Шорт); восхищение и знание (Э. Фромм).

Теории любви разрабатывались главным образом в работах зарубежных психологов (А. Адлер, К.-Г. Юнг, К. Хорни, Э. Берн, А. Маслоу, Э. Фромм, К. Роджерс, Р. Мэй, Л. Каслер, Т. Кемпер, З. Рубин, Дж. Стернберг, Дж. А. Ли).

Имеющиеся теоретические модели любви различаются по параметрам оптимизм (А. Маслоу, Р. Стернберг, Э. Фромм, К. Роджерс) – пессимизм (З. Фрейд, Мартинсон, Рейк, Л. Каслер).

Следует отметить, что существуют различные классификации любви. Э. Уолстер и В. Уолстер предложили подразделять любовь на страстную и товарищескую. Э. Фромм говорит о зрелой и незрелой любви. Т. Шибутани предложил подразделять любовь на собственническую и бескорыстную. Т. Кемпер называет 7 типов любви в зависимости от сочетания факторов власти и статуса. Р. Мэй выделяет 5 типов любви: секс, эрос, филиа, агапэ. Дж. А. Ли писал о шести типах («цветах» любви) – эросе, лудусе, сторгэ, прагме, мании и агапэ.

**Материал и методы.** В исследовании принимали участие супружеские пары в возрасте от 23 до 50 лет. Всего в исследовании принимали участие 80 респондентов,

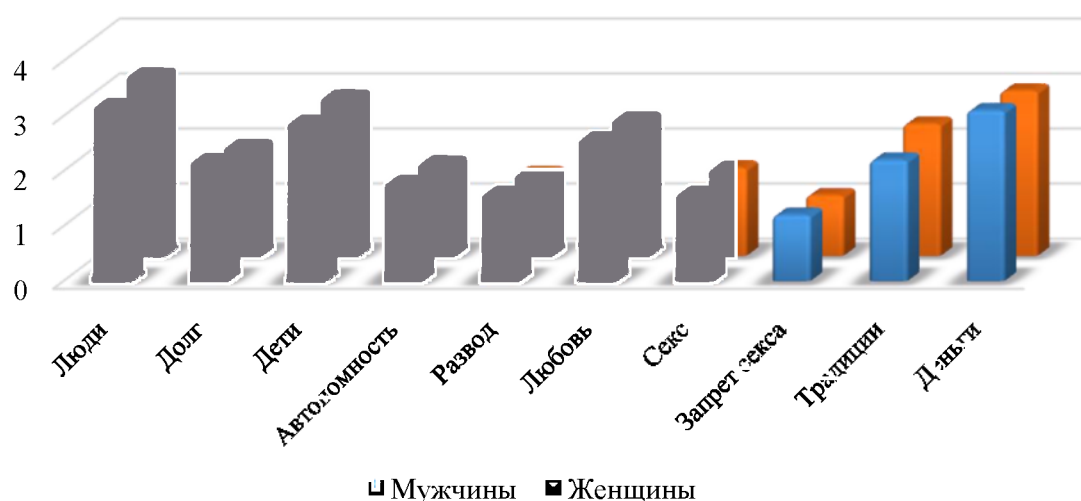
40 супружеских пар, (40 женщин и 40 мужчин). Из них 10 пар, имеющих стаж семейной жизни менее 5 лет, 10 пар со стажем семейной жизни 6-14 лет, 10 пар, находящихся в браке более 15 лет, 10 пар, имеющих повторный брак. Выборка формировалась на протяжении нескольких курсовых работ, а также с помощью сотрудников здравоохранения.

Все пары с удовольствием шли на контакт, никто из выбранных пар не отказывался от участия в исследовании, многих заинтересовали их результаты исследования. Опросу предшествовала установочная беседа, в которой были отмечены цели исследования, порядок заполнения анкеты и методик, а также освещался вопрос о конфиденциальности данного исследования. Исследование проводилось как при личной встрече с респондентами, так и с помощью Интернет - опросов.

Исследование проводилось с помощью опросника «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) и опросника ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) (А.Н. Волков, модификации В.И. Слепковой).

**Результаты и их обсуждение.** Анализ полученных данных с помощью опросника «Измерение установок в семейной паре» показал, что:

- а) наиболее выражена позитивность отношения к людям у женщин, нежели у мужчин;
- б) ориентация на долг по сравнению с удовольствием ярко выражена как у мужчин, так и у женщин;
- в) наиболее значимой представляется роль детей в жизни человека женщинам, у мужчин она незначительно ниже;
- г) ориентация на традиционно представляемую романтическую любовь достаточно высока у мужчин и женщин;
- д) сексуальная сфера в семейной жизни важна для мужчин;
- е) тема сексуальных отношений всем респондентам не представляется запретной;
- ж) для женщин деньги имеют большее значение, чем для мужчин (рисунок 1).



**Рисунок 1 – Сравнительная характеристика установок у мужчин и женщин, состоящих в браке.**

Таким образом, имеются различия между мужчинами и женщинами в отношении к людям вообще, к долгу по сравнению с удовольствием, к роли детей в жизни человека, к совместной деятельности супругов, к традиционно представляемой романтической любви, к деньгам.

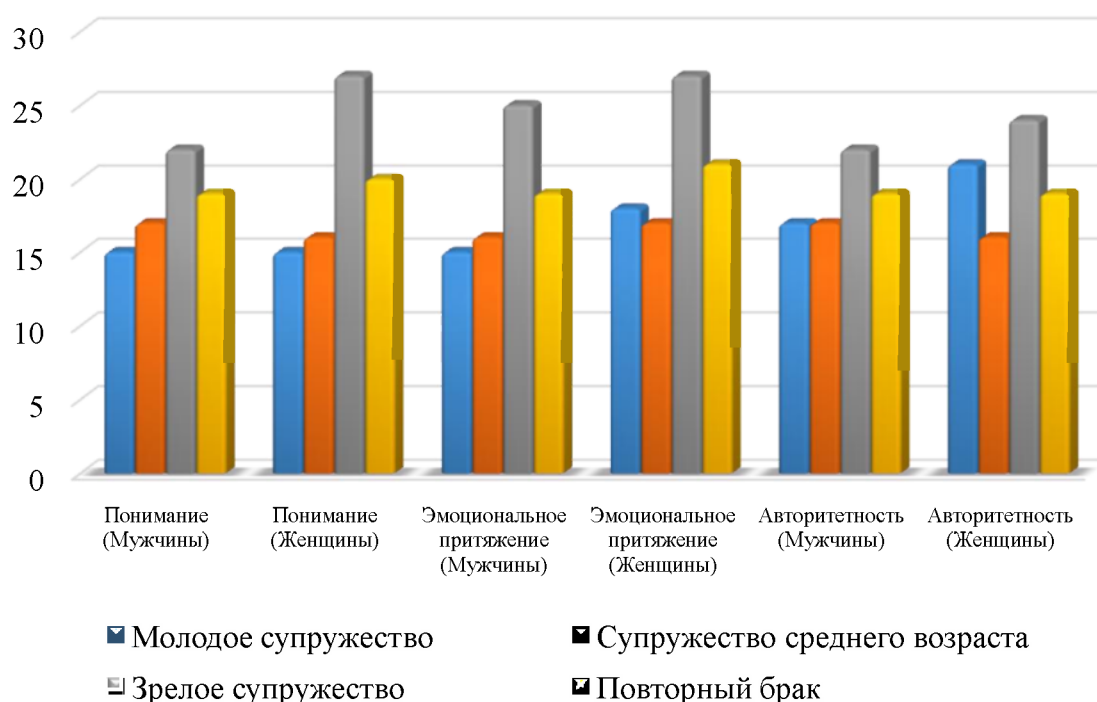
Результаты опросника ПЭА показали, что:

а) среди пар, со стажем супружеской жизни менее 5 лет наблюдается низкий уровень понимания партнера, как со стороны мужчины, так и со стороны женщины. Эмоциональное притяжение, т.е. симпатия, у женщин выше, чем у мужчин. Для женщин мужчина является явным авторитетом в семье.

б) среди пар, со стажем супружеской жизни 5-16 лет наблюдается, также как у молодых пар, низкий уровень понимания партнера, эмоциональное притяжение тоже не на первом месте. В отношении авторитетов в семье наблюдается ситуация равенства партнеров.

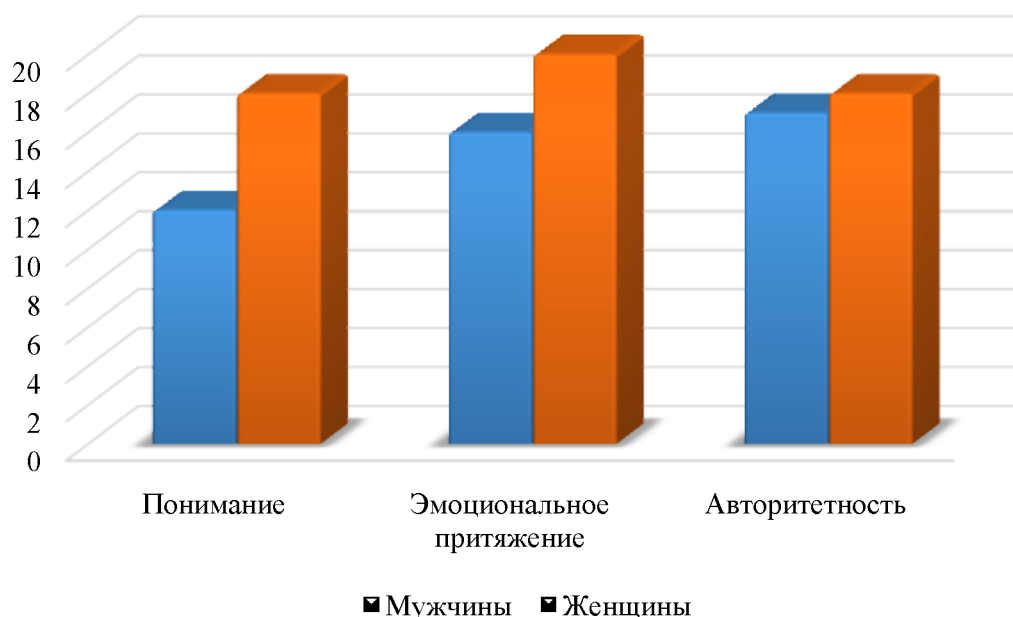
в) среди пар, со стажем супружеской жизни более 15 лет наблюдаются очень высокие показатели понимания партнеров, эмоционального притяжения, а также уважения партнера.

г) у пар, состоящих в повторном браке наблюдаются высокие показатели по всем шкалам (рисунок 2).



**Рисунок 2 – Сравнительная характеристика ПЭА среди супружеских пар с разным семейным стажем.**

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что женщины лучше понимают своего партнера и эмоциональное притяжение у женщин выше, чем у мужчин, а мужчина бесспорно остается авторитетом в семье (рисунок 3).



**Рисунок 3 – Сравнительная характеристика результатов опросника ПЭА среди женщин и мужчин.**

Исходя из результатов корреляционного анализа, можно сделать следующие выводы:

- а) у мужчин чувство любви в первую очередь связано с чувством долга перед семьей, своей автономностью, авторитетом и с сексуальной составляющей отношений;
- б) у женщин любовь напрямую связана с чувством долга, автономностью, пониманием себя и своего партнера и деньгами.

В матрице значимые корреляции (то есть корреляции,  $r$ -уровень которых  $\leq 0,05$ ) обозначены звездочкой - \*, -  $p \leq 0,01$  (две звездочка - \*\*) (таблица 1).

**Таблица 1 – Корреляционный анализ взаимосвязи показателя «любовь» с проявлениями любви среди мужчин и женщин**

Показатель	Мужчины	Женщины
Долг	-0,53**	-0,49**
Автономность	-0,77**	-0,79**
Секс	-0,47*	–
Понимание	–	-0,41*
Деньги	–	0,46*

Сравнительный анализ T-test по полу показал, что существуют значимые различия по показателям симпатия и деньги. У женщин в большей степени, нежели у мужчин выражена симпатия, т.е. эмоциональное притяжение, к партнеру, и деньги, что свидетельствует о меркантильности (таблица 2).

**Таблица 2 – Сравнительный анализ проявлений любви у мужчин и женщин**

Показатель	Мужчины	Женщина
Симпатия	16,21±4,49	19,32±5,49
Деньги	2,82±0,58	3,25±0,29



**Заключение.** Таким образом, любовь истолковывается как влечение, порыв, вдохновение, как воля к власти и вместе с тем стремление к верности, как особая форма творчества и одновременно стимул к творчеству в различных областях, как предметное выражение глубин личности и её свободы, притом свободы, готовой свободно привести себя в рабство, как сложное многоплоскостное пересечение биологического и социального, личностного и общественно значимого, интимного, затаённого и вместе с тем открытого, ищущего, претендующего [3, 211 с.].

Определение феномена любви в гендерном аспекте отличается тем, что мужчинами любовь рассматривается как чувство долга перед семьей, своей автономностью, авторитетом и в сексуальной сфере отношений. У женщин же любовь напрямую связана с чувством долга, автономностью, пониманием себя и своего партнера и деньгами.

Так, любовь - непосредственное, интимное и глубокое чувство, предметом которого, прежде всего, выступает человек, но могут быть также другие объекты, имеющие особую жизненную значимость. Любовь - это единственный способ понять другого человека в его глубочайшей сущности. Только в любви и через любовь человек становится человеком. Уважение и терпимость к другому человеку позволяет не разрушить брак даже тогда, когда страсть и любовь уйдут.

#### **Список использованной литературы:**

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу // Пер. с англ. – М.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
3. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм. – Киев: Ника-Центр, Вист-С, 1998. – 393 с.

**Кухтова Н.В.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30

Доцент, кандидат психологических наук,

**Скрипачева Е.И.**

Аспирант кафедры прикладной психологии

Статья посвящена обобщению различных исследований просоциального поведения. Посредством аналитического подхода и контент-анализа выделены направления в изучении просоциального поведения на основе российских и зарубежных диссертаций, а также современных научных статей.

Ключевые слова: просоциальное поведение, эмпатия, альтруизм, помогающее поведение, исследования.

The article is devoted to the generalization of various studies of prosocial behavior. Through the analytical approach and content analysis, directions in the study of prosocial behavior on the basis of Russian and foreign dissertations, as well as modern scientific articles, have been singled out.

Key words: prosocial behavior, empathy, altruism, helping behavior, research

## ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### THE PROBLEMS OF PROSOCIAL BEHAVIOR RESEARCH

**Введение.** Понятие просоциального поведения объединяет обширный класс социально позитивных действий. Среди них, наряду с действиями альтруистическими (как частный, но широко распространенный случай просоциального поведения), существуют и другие, социально позитивные в своих внешних проявлениях индуцируемые чисто случайными, ситуационными факторами. Также может рассматриваться как аспект межличностного взаимодействия, включающий в себя элементы социального познания, коммуникативных связей и совместно-распределенной деятельности. В целом, просоциальное поведение (Prosocial behavior) — позитивное, конструктивное, социально полезное поведение; прямая противоположность антисоциального поведения (Д. Майерс, 1997).

Просоциальное поведение было определено рядом исследователей (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabse, 1998; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Mussen, 1989) в качестве добровольного, преднамеренного поведения. Другие зарубежные исследователи понимали под просоциальным поведением — умение помогать, делиться, сотрудничать и утешать других. Одним из компонентов просоциального поведения является эмпатия, связь между которыми была хорошо документирована в трудах (Eisenberg 1986; Eisenberg & Strayer, 1987). Однако степень положительной связи между показателями эмпатии и просоциального поведения варьируется в зависимости от метода измерения, контекстов, в которых оцениваются обе конструкции и возраст образцов (Eisenberg & Miller, 1987).

Исследований, раскрывающих феномены альтруизма, помогающего поведения, милосердия и пр. (В. Джеймс, В. Зандер, Т.П. Гаврилова, В.Н. Куницына, Н.В. Кухтова, В.К. Стауб, И.М. Юсупов и др.), говорит о значимости и актуальности изучения средств развития просоциального поведения.

Просоциальное поведение является центральным, так как это поведение связано с социальной компетентностью, академическим и профессиональным успехом. Люди с более высокими уровнями просоциального поведения, как правило, хорошо скорректированы, имеют хорошие навыки преодоления и самоконтроля (Eisenberg & Mussen, 1989).

Известны четыре действия просоциального поведения: 1) помогать (отвечать другим, не рассчитывая на вознаграждение), делиться (отказываться от своих собственных потребностей или желаний или ресурсов, чтобы приносить пользу другому), сотрудничать (координируя поведение, чтобы получить конкретную цель) и утешать (действовать таким образом, чтобы улучшить настроение другого человека) (Jackson & Tisak, 2001). Такие действия вовлекают взаимодействие с другими. Поэтому они могут выступать посредником против одиночества, изоляции и депрессии. Повышая социальную компетентность как положительные социальные действия, такие как внимательное слушание, оказание помощи нуждающимся и утешение — примеры просоциального поведения.

Некоторые зарубежные исследователи (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg and Mussen, 1989) сводят типы просоциального поведения к пяти категориям, основанные на мотивации, указывая, что эмоции играют важную роль в развитии просоциальных ценностей, мотивов и поведения, особенно эмоций, связанных с эмпатией.

Кроме того, Айзенберг и Фабез (Eisenberg and Fabes, 1998) определяют показатели развития просоциального поведения как 1) опыт эмпатии и развития просоциального поведения генетически обусловлен; 2) просоциальное поведение социально сконструировано; 3) личные демографические переменные, такие как возраст, пол, социально-экономический статус, темперамент и личность, могут выступать в качестве переменных замедлителей между прекурсорами и просоциальным поведением; 4) просоциальное поведение строится внутри и вне семьи с помощью четырех агентов социализации (то есть семьи, сверстников, учреждений, СМИ); 5) просоциальное поведение может быть связано с познанием, принятием ролей, решением межличностных проблем и моральных суждений; 6) эмоциональные факторы часто предшествуют просоциальному поведению 7) поведение также зависит от ситуативных факторов. Таким образом, просоциальное поведение не является статичным, скорее, текучим. И, наконец, во многих случаях просоциальное поведение часто включается в меры социальной компетентности, которые могут частично определяться привязанностью родителей.

**Материал и методы.** Материалами являются научные подходы, взгляды ученых; фактологические данные. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников. Также, в качестве исследовательского метода был применен контент-анализ, широко используемый как мощный аналитический метод в зарубежной психологии и рассматриваемый в настоящем исследовании как статистическая систематизация научных исследований просоциального поведения.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ зарубежных диссертаций, показывает, что ведутся исследования в области просоциального поведения (Бостонского университета, Университета Небраски и других), в которых в основном отражается изучение отдельных компонентов просоциального поведения: альтруизма, эмпатии, (Paola, N. R., Boston, 2005; Zethren, K. E., **California**, 2002; McCrady, FaraE.; Ohio, 2005. Hardy S.A., Lincoln, Nebraska, 2005; Kaprea Faa'izah Johnson, Pennsylvania State University, 2011; Mary Y. Liu, University of Michigan, 2014; Michele J. Boberg, Ball State University. Muncie, Indiana, 2001; Cheon C. Graham, Duquesne University, 2012; Jennifer Thorpe, NewYork University, 2009; Lisa A. Wright, University of Missouri-Columbia, 2007; Melissa A. Mariani, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida, 2011; Danis Temofonte Simmons, Pennsylvania State University, 2008; J. Arthur, University of Massachusetts Boston, 2007).

Изучение РГБ диссертаций демонстрирует немногочисленные российские исследования по изучению просоциального поведения: «Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями» (Ковалева Ю.В., 2016), «Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению» (Смольникова Л.В., 2006), «Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социально-экономических профессий» (Брессо Т.И., 2013), «Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения» (Мазур Ю.О., 2008).

Следует также отметить, что существует ряд зарубежных методик, изучающих просоциальное поведение или его компоненты: «Prosocial tendencies measure» Carlo, G., & Randall, B. A., 2002; «PROM» Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P., 1992; «Interpersonal reactivity index» Davis, M. H., 1983. В исследованиях встречаются, адаптированные и разработанные методики, апробированные на белорусских и российских

выборках («Методика изучения просоциальных мотивов» Г.Карло, Н. Эйзенберг, Г. Найт, адаптированная О.Е. Игнацкой; «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл, адапт. Н.В. Кухтовой), шкала «Альтруизма» (Ф. Раштон) (адапт. Н.В. Кухтовой), «Межличностный индекс реактивности» (М. Девис, адапт. Н.В. Кухтовой и Т.Д. Карягтной), «Социальные нормы просоциального поведения» (И.А. Фурманов, Н.В. Кухтова), «Измерение показателей заботы» (М.А.Н. Donius, адапт. Н.В. Кухтовой), методика «Справедливость-забота» разработанная А.И. Подольским, С.В. Молчановым).

Поиск в электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» на запрос по ключевым словам «просоциальное поведение» выдает 688 публикаций, что позволяет судить о том, что ведутся в психологии исследования просоциальности в различных сферах деятельности.

Более детальный поиск релевантных публикаций в психологических изданиях (научные статьи, материалы конференций, авторефераты диссертаций) за 2007-2017 гг. поисковых системах: eLibrary.ru (РИНЦ) [5], GoogleScholar (Академия Google) [6] критериями поиска выступили следующие ключевые слова и словосочетания: *просоциальное поведение, эмпатия у дошкольников, эмпатия школьников*. В результате этого были выделены следующие работы, отвечающие ключевым словам (таблица 1).

**Таблица 1 – Основные направления изучения просоциального поведения и его компонентов у детей дошкольного возраста**

Проблематика	Выборка испытуемых	Автор (год исследования)
Развитие эмпатии у дошкольников	Дети дошкольного возраста	Габышева Т.Е. (2016 г.), Гущина У. В (2015 г.)
Развитие эмпатии как условие нравственного воспитания старших школьников	Дети школьного возраста	Вербенец А.М., Устьянская И.А., Мясенко Ю.М. (2010 г.)
Эмпатия старших дошкольников как одно из условий успешного межличностного взаимодействия	Дети старшего дошкольного возраста	Макарова С.В. (2015 г.)
Роль эмпатии в мотивации просоциального поведения	Анализ философских и психологических подходов о роли эмпатии	Тарасова Л. Н. (2013 г.)
Психологические основы эмпатии дошкольников в условиях инклюзивного образования	Дети дошкольного возраста, их родители	Сорокоумова С.Н. (2011 г.)
Особенности развития эмпатии у старших дошкольников	Дети старшего дошкольного возраста	Самсосенко Л.С., Акимова Т.П. (2016 г.)
Структура и функции эмпатии дошкольников	Дети дошкольного возраста	Гришко И.В., Казанцева И.В. (2016 г.)

На сегодняшний день изучения эмпатии и ее развития в подростковом возрасте обусловлена: во-первых, тем, что, эмпатия в большинстве исследований рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия, а во-вторых, тем, что эмпатия как психическое личностное образование, достигнув своей выраженности в пубертатный период, является в дальнейшем стимулятором просоциального поведения и альтруизма.

Именно в подростковом возрасте начинают впервые обнаруживаться индивидуальные особенности эмпатии и представлений о ней. В подростковой среде начинают проявляться половые различия в отношениях к различным объектам эмпатии. Девочки-подростки в целом проявляют большую степень сочувствия к животным, чем мальчики. Подобные различия И.М. Юсупов объясняет особенностями социализации девочек, проявляющимися у них в конформности и поиске социального одобрения [8, 9].

У старших подростков, вследствие недоразвитого сопереживания, могут возникнуть трудности с просоциальными навыками; Это, в свою очередь, затрудняет развитие и поддержание дружеских отношений, что впоследствии тормозит социальную компетентность (Coleman & Byrd, 2003). У подростков велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. Необходимым условием для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия является формирование эмоциональной отзывчивости. Среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям — к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать. Способность к эмпатии является основой для дружбы, которая занимает огромное место в межличностном взаимодействии подростков. Эмпатия позволяет постичь сущность другого человека и уловить тайные движения его души: суть мотивов и смысл поступков, источники его поведения. Важнейшей специфической чертой межличностных отношений является их эмоциональная основа. Межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Впечатления, возникающие при восприятии другого человека, играют важную регулятивную роль в общении и понимании. Особое место отводится эмпатии как способности эмоционально откликнуться на проблемы другого человека.

Также был осуществлен запрос по ключевым словам: *просоциальное поведение подростков, эмпатия в подростковом возрасте, эмпатия подростков (таблица 2).*

**Таблица 2 – Основные направления изучения просоциального поведения и его компонентов у детей подросткового возраста**

Проблематика	Автор (год исследования)
Формирование у учащихся 7-9 классов установки на просоциальное поведение	Иванов П.А. (2011 г.)
Методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков	Иванов П.А. (2015 г.)
Особенности проявления эмпатии в подростковом возрасте	Абрамова Е.Ю., Елиссеева А.П. (2013 г.)
Степень сформированности эмпатии у подростков	Ожогина Е.М. (2008 г.)
Особенности механизмов развития эмпатии у подростков	Суворова О.В., Фрундина М.Н. (2017 г.)
Особенности развития эмпатии у современных подростков	Кырова М.А., Кувалдина Е.А. (2015 г.)
Проблема исследования эмпатии и ее развитие у подростков	Майстренко В.И., Крэдор Р.А. (2015 г.)
Психологические особенности эмпатии подростков	Ситяева С.М., Курилина Е.Н. (2013 г.)
Организация работы с подростками по развитию эмпатических способностей	Шалагинова К.С., Герасичева Т.А. (2017 г.)

Таким образом, можно сделать вывод о том, просоциальное поведение как научная проблема входит в круг общих проблем становления личности и на каждом возрастном этапе ее роль возрастает. Без ее осмысления сложно провести продуктивный анализ механизмов и основных свойств духовно-нравственного развития личности.

Так, зарубежные, российские и белорусские исследования в основном связаны с установлением взаимосвязи просоциальности с агрессией, буллингом, насилием, на выборках детей и подростков. Без комплексного их рассмотрения и без применения на кросс-культурной выборке, без изучения педагогов инклюзивного образования, позволяет судить о не разработанности заявленной тематики данного исследования.

#### **Список использованной литературы:**

1. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учебное пособие для вузов / В.А. Янчук. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность Т. 1 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
3. Фурманов, И.А. Социально-психологические проблемы поведения: курс лекций / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2001. – 88 с.
4. Зинченко, В.П. Большой психологический словарь/ В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – Москва; Прайм-Еврознак, 2008. – 672.
5. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/defaultx.asp>. – Дата доступа : 31.10.2017.
6. Академия Google [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://scholar.google.ru/>. – Дата доступа : 31.10.2017.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – С.174 – 221.

#### **Мизовец А.В.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Магистрант.

[annamsje@gmail.com](mailto:annamsje@gmail.com)

#### **Богомаз С.Л.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

#### **Белозоров В.Е.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Студент.

В статье проанализировано влияние Костёла как института социализации на формирование ценностных ориентаций у литовских подростков. Предложены практические рекомендации по интегрированному психолого-педагогическому сопровождению подростков в условиях Костёла.

Ключевые слова: подростки ценность, влияние, Костёл, как институт социализации.

The article analyzes the influence of the Church as an institution of socialization on the formation of value orientations in Lithuanian adolescents. Practical recommendations for an integrated psychological and pedagogical support of teenagers in the Church.

Key words: adolescents value the influence of the Church, as an institution of socialization.

**КОСТЁЛ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛИТОВСКИХ ПОДРОСТКОВ**

**THE CHURCH AS AN INSTITUTION OF SOCIALIZATION ON THE FORMATION  
OF VALUE ORIENTATIONS IN LITHUANIAN ADOLESCENTS**

**Введение.** Ценность в психологическом смысле, это то, что имеет важное значение для существования и развития человеческой личности в разные периоды её жизни и её идей, также представлений о том, что важно, желательно и достижимо. По существу, они связаны с биологическими, психологическими и социально-культурными потребностями человека, с его жизнью, деятельностью и развитием в среде людей и государства таким образом, чтобы повысить осведомленность и, чтобы удовлетворить эти потребности в социальных и культурных условиях.

Важным элементом в формировании личности является система ценностей, формирующаяся в подростковом возрасте. Проведение исследований над феноменом религии в современном мире по-прежнему вызывает большой интерес в научном мире. Ученые неоднократно поднимают вопрос, является ли религиозность случайной особенностью, порожденной образованием, традицией, окружающей средой, или это явление связано с человеческой природой.

Человек руководствуется ценностями в поисках смысла жизни и мира. Они регулируют все аспекты его жизни, влияют на его эмоциональные состояния и самооценку. Ценности являются критерием для принятия решений и жизненных выборов. Религия и связанная с ней религиозность представляет своеобразную ценность, которая имеет влияние на развитие человека, его отношение к себе и к другим лицам. Зрелая религиозная жизнь приносит человеку пользу в его нормальном функционировании. Вера в личностного Бога и вхождение с Ним в отношения и дружбу вводит человека в глубокие духовные переживания и придает смысл его существованию, формирует соответствующую иерархию ценностей, побуждает к творческой деятельности, и альтруистическим взглядам, принося в жизнь человека гармонию и радость.

**Материал и методы.** Исследование проходило на базе Вильнюсского архиепископального молодежного центра (Vilniausarkivyskupijosjaunimocentras – VAJC), Литовской республики. В исследовании приняло участие более 100 подростков, принадлежащих к разным католическим приходам города Вильнюса. Респонденты являются членами архиепископского молодежного центра и различных групп и сообществ приходов города Вильнюса, носящих молитвенный либо образовательный характер.

**Результаты и их обсуждение.** Говоря о подростках и христианских ценностях, нужно всегда помнить, как может Костёл помочь подростку в его поисках. Он может предоставить ему здоровое общение, научить мудрости и наполнить жизнь настоящим смыслом. Другими словами, мы достигаем цели, если Костёл для подростка становится местом его учения, общения и служения Богу. На основе проведенного исследования предложены следующие практические рекомендации по интегрированному психолого-педагогическому сопровождению подростков.

1. Молодые люди полюбят Костёл тогда, когда – во-первых, почувствуют, что их там любят, во-вторых – если увидят, что в наше время Костёл им предлагает лучшую модель жизни. В цивилизации, в которой почти все молодые люди теряются в иллюзии-

ях легко достижимого счастья ("Живи, как хочешь, делай, как знаешь, это твое право ты сам все решаешь"), Костёл относиться к ним серьезно и учит здоровому реализму в поисках счастья. Показывает, что счастье возможно, реальны исполнения самых заветных желаний и стремлений молодых людей, если они являются друзьями Христа и поддерживаются молитвой и обществом Его учеников. Молодые люди наиболее ценят те места и общины, которые могут помочь им в реализации этих великих и важных для них желаний и стремлений. А тоска к тому, чтобы быть любимым является наиболее важной и актуальной для современных подростков.

2. В семье, которая серьезно заботится о нравственном воспитании, правила не просто даются, а объясняются. В противном случае подросток в какой-то момент станет сомневаться в правиле. Необходимо понять разницу между авторитетом и авторитарностью. Для первого характерна твердость, справедливость и готовность объяснить. Вторая же сосредоточена, главным образом, на правилах, правила – это все. Подростки будут уважать первое и воспротивятся второму. Пока они растут, им необходимо, чтобы их уважали. Их только что сформировавшаяся способность мыслить, так же, как и растущее осознание себя членами общества и необходимость играть в нем какую-то роль, требует от родителей выслушивать их мнение и делиться с ними причинами, по которым они устанавливают какие-то ограничения. То же самое касается и Костёла. Пока Костёл остается привязан к формальной стороне веры, это будет препятствовать духовному и психологическому развитию ее членов и не даст им пережить «полноту Христову».

3. Исходя из понимания особенностей подросткового периода, мы должны осознавать, что игнорировать интересы подростка крайне опасно. Это может вызвать озлобленность с его стороны и сопротивление. Для того, чтобы молодого человека привлечь к Костёлу и его ценностям необходимо учесть его интересы. Необходимо выявить способности подростка. Не его слабые места, а то, что мы называем дарами. То есть одарённость. Предрасположенность к чему либо, должно послужить тем фактором, который сыграет роль стимулятора и заинтересования ценностями, предлагаемыми Костёлом. Поэтому крайне разумно, когда при Костёле есть молодёжные организации, харизматические группы, хор. Именно на почве какого-либо увлечения, можно найти путь к сердцу подростка. Только путь взаимопонимания может в данном случае послужить той основой, на которой способны сформироваться, целостные, личностные отношения.

4. Поскольку самосознание определяется социальными условиями, религиозности, чтобы расцвести, необходима соответствующая среда. Исследования показали, что участие молодых людей в богослужениях и юношеских церковных программах не столько связано с их отношением к Костёлу и религии, сколько с качеством отношений, которые они поддерживают с другими его членами. Таким образом, поскольку самосознание не строится на пустом месте, Костёлу важно уделять внимание личным отношениям между подростками при помощи групп сверстников. Ведь когда они делятся друг с другом своим опытом Бога, их вера укрепляется и становится осязаемой. Здесь ещё отметим, что в сближениях с подростками нам необходимо учитывать не только их интересы, но и такие данные, как внешность. Это столь существенный фактор, что не уделить ему внимание, было бы крайне неразумно. И здесь одной из важных задач будет являться то, что мы научим подростка ценить такие качества, как любовь, добродетель и умение прощать. То есть, необходимо показать подростку, что истинными ценностями являются не физическая сила и внешность, но, то духовное, которое воплощено в Иисусе Христе.



5. Одним из возможных способов помочь молодым полюбить Костёл и те ценности, которые он несёт, все более и более отождествляться с ним, является создание групп более глубокой формации для подростков и молодежи. Идея заключается в том, чтобы сформировать в приходах духовные элиты подростков. Когда молодые люди видят, что их сверстники, которые наиболее активно участвующие в приходе и Костёле, благодаря этому становятся лучше, мудрее и сильнее, когда они видят, что те счастливее, чем другие, и для счастья не нуждаются в сигаретах, алкоголе или наркотиках, эти подростки ответственны, а в отношениях мальчик-девочка не обижают друг друга, в таком случае молодые люди начинают спонтанно ценить каждый приход на Евхаристию, катехезы, службу в Костёле, участие в различных группах.

6. Принимать участие в аксиологическом воспитании подростков должны не только священники, но и все те, кто соприкасается с ними: родители, родственники, катехизаторы, учителя религии в школе. Для большей точности скажем, что каждое проявление этих людей выражает определенную пастырскую позицию, хотим мы того или нет, заботу о духовном развитии, которая может быть спасительной, а может быть разрушительной. Христианским служением молодежи должно быть углубление богословия. Акцент должен делаться не на решении проблем подростка, а на том, чтобы помочь ему приобрести знание возможностей, которые можно найти в отношениях с Иисусом Христом. Нужно суметь донести до него, что Господь его любит, что он важен, что дорога перед ним открыта и он может расти.

7. Принимая во внимание контекст современного подростка необходимо четко сказать, что Костёл сталкивается с трудной задачей, для того, чтобы полностью реализовать утвержденную программу формирования ценностей. Нельзя не отметить, что относительно ценностей, которые катехизация считает первостепенными, молодые люди придерживаются в иной позиции. Подчинение всего законам экономики, утилитарный подход к жизни, эгоизм, лишь некоторые из элементов, характерные для сегодняшнего дня, проникающие подростков, прежде всего, из общин, в которых они живут, а также из семьи. В воспитании ценностей в Костёле необходимо затем обратить внимание на ценности в других средах воспитания, в которых живут подростки, главным образом в семье. Тем не менее, важно обратить внимание на то, какие ценности должны прививаться в школе. В воспитании ценностей нельзя игнорировать тот факт, что сам форматор – учитель должен свидетельствовать о ценностях.

8. Многие родители, педагоги, катехизаторы сами нуждаются в сопровождении в Костёле, некоторые находятся на жизненной стадии приобщения к христианской жизни. Поэтому необходимо единство пастырского и психолого-педагогического сопровождения. Это единство заключается в пастырском сопровождении родителей, педагогов катехетической школы, компетентности педагогов, психологов. Единство – это христианское свойство, и сопровождение подростка лежит в задаче всего Костёла, это общее дело, а не отдельного священника, педагога или родителей. Общими усилиями надлежит воспитывать подрастающее поколение.

9. Также для единства в сопровождении необходима внутренняя личностная работа священника и педагога-психолога. Внутренняя чистота, искренняя вера, христианская жизнь будут способствовать воздействию на подростков в их воспитании. Через взрослые отношения не с родителями, а с другими взрослыми, подросток будет привлекаться к приходской деятельности и ценностям, которые она несёт. Этот взрослый должен являться интересным человеком, который может придумать и создать некую

интересную и яркую форму деятельности; вокруг него подростки группируются и с удовольствием этой деятельностью занимаются. При этом необходимо создать условия для повышения психологической компетентности, развития навыков решения актуальных проблем у священников и членов педагогического коллектива. Таким образом, для улучшения сопровождения подростков в Церкви необходимо повышать священникам и педагогам свой духовный и профессиональный уровень. Это возможно через христианскую жизнь (духовное развитие) и получение дополнительного образования и самообразование (профессиональное развитие).

10. Священнику необходимо участвовать в различных формах работы с подростками в Костёле, так как они желают общаться с духовным лицом. Формы участия могут быть различными: уроки, чаепития, тематические группы, оазисы. Очень важным является разнообразие форм деятельности с подростками: спортивные мероприятия, социальная деятельность, организация праздников и тому подобное. Такое разнообразие заинтересовывает молодых, привлекает их к деятельности в Костёле. Здесь важно правильно направить эту деятельность на развитие у подростков христианских качеств. Для этого на приходе для подростков следует организовывать необходимое оснащение для их религиозного образования: методическая и учебная литература, наглядные пособия, аудио- и видеотехника. К примеру, с помощью видеотехники возможен просмотр фильмов и обсуждение их, что, естественно, приведет к более близким отношениям между подростками, священником и педагогом.

11. Отметим влияние молитвы на сопровождение подростков к полноценной литургической жизни, т.к. она имеет огромное значение в жизни христианина. Следует помочь подростку осознать необходимость молитвы. Все внешние формы организации сопровождения подростков в Костёле будут ничтожны, если не будет организована должным образом литургическая жизнь и участие в ней молодых людей.

12. Еще одним направлением в единстве пастырского и психолого-педагогического сопровождения является тесное общение с семьями подростков. Священник должен стремиться к духовному окормлению, наставлению семей, так как на воспитание подростков, как отмечалось выше, влияет и семья, где они проводят больше времени и имеют все-же уважение к своим родителям, прислушиваются к ним. Немаловажным также является участие всех прихожан в жизни Костёла. В приходе, как в одной большой семье, должна осуществляться взаимопомощь, поддержка. Прихожане через уважительное общение с подростками как уже взрослыми людьми будут формировать в них отношение к Костёлу, как к месту, где с ними считаются, уважают их. Этот фактор немаловажен для сопровождения молодых людей, так как он удовлетворяет одно из ведущих характеристик психологических новообразований человеческой личности в подростковом возрасте.

В таком понимании следует сказать о синтезе в деятельности не только священника и педагога-психолога, но и прихожан, и семьи подростков. Можно сказать, что только объединенными усилиями возможно добиться положительно воспитания, преобразования подростка из ребёнка в духовную личность. По отношению к сопровождению в Католической Церкви это будет проявляться как помощь ксендза, педагога, психолога, Костельной общины, семьи в развитии самых лучших качеств личности подростка.

Уча, проповедуя, катехизируя, в первую очередь мы имеем в виду интеллектуальные аргументы. А ключом к евангелизации современного человека является сердце. Подростки не хотят, чтобы их исправляли, они хотят, чтобы их любили и принимали.

Молодые люди жаждут сердечных отношений, дружелюбных людей. Они жаждут любви. В заключение хотелось обратиться к Священному Писанию. Оно просто и доступно объясняет, специфику работы с подростками, как, впрочем, и с каждым человеком. «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я - медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею [дар] пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что [могу] и горы переставлять, а не имею любви, - то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы». (1 Коринфянам, 13.1). Какими бы путями, силами и средствами мы не пытались привить подросткам ценности, мы ничего не добьёмся на этом поприще, если не будем иметь любви. Во-первых, к Господу, во-вторых, к людям. Любовь – должна быть тем основанием, на котором необходимо построить отношение с подростками. Исходя из любви, мы сможем понять, что их интересует. Всё то о чём писалось выше – медь звенящая. Настоящий отклик в душе подростка можно найти только тогда, когда он станет дорог нам, как мы дороги для Иисуса Христа.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что взаимозависимость различных социальных институтов в их воздействии на познание может быть прослежена. Ситуация, раскрывающая возможности такого анализа, - особые периоды в жизни общества, когда ломаются привычные структуры общественной жизни, возникают радикальные социальные преобразования. В период взросления, подростки отвергают моральные установки и определяют свою иерархию жизненных ценностей, строящуюся, однако, на ранее заданных моральных установках родителя, учителя, сверстников и общества. Молодые начинают сомневаться в тех ценностях, которые прививались им с детства родителями и учителями. Выбор делается как в пользу жизни, направленной на материальную выгоду и потребление, так и выбор духовно-нравственного пути, основанного на жизни с Богом или на основе привитых в семье и школе нравственных ценностей. Не подлежит сомнению то, что перед семьей, школой и Костёлом стоят общие цели и единые задачи: формирование личности ребенка, его духовно-нравственное развитие. Осуществление этих задач возможно лишь в тесном контакте учителей, родителей и христианской церкви, их полномправном сотрудничестве в условиях взаимопонимания и взаимопомощи. Успех воспитания во многом зависит от единства и согласованности воспитательного влияния семьи, школы и Костёла на духовно-нравственное образование детей с учетом психологических и возрастных особенностей подростков.

#### **Список использованной литературы:**

1. Библия, Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. / Канонические. Российское Билейское Общество, М., 2010.
2. Dziewiecki M., Kochać i wymagać, Kraków 2006.
3. Kamiński R., Działalność zbawcza Kościoła w teorii i praktyce pastoralnej, Lublin, 2007, ss. 331.
4. Lena M. Liudytojo perėjimas. ugdyti, mokyti, evangelizuoti. Vilnius: Katalikų pasaulis, 2003.
5. Makselon J, Psychologia dla teologów, Kraków 1995.
6. Martišauskienė E. Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys. Vilnius: VPU leidykla, 2004.
7. Vasiliauskas R. Vertybių pedagogika: įžvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką. Vilnius, 2005.
8. Walton F. X. Kaip užsitarnauti paauglių pasitikėjimą namuose ir mokykloje. 2000.

**Милашевич Е.П.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Старший преподаватель кафедры прикладной психологии

[lenamilashevich@rambler.ru](mailto:lenamilashevich@rambler.ru)

**Орлянкович Н.Ю.**

Католический приходг. Островец

Учитель религии и этики

[natallia.ori@mail.ru](mailto:natallia.ori@mail.ru)

Статья посвящена проблеме агрессивного и враждебного поведения подростков, находящихся в условиях семейной депривации. Рассматриваются типы агрессии, враждебность как сложноструктурное образование личности. Раскрываются характеристики проявления враждебного поведения. Показано соотношение таких проявлений как агрессия, агрессивности враждебности в поведении подростков.

Ключевые слова: враждебность, агрессивность, агрессия, депривация, подросток, физическая агрессия, гнев, подозрительность, недоверие.

The article is deals with to the problem of aggressive and hostile behavior of teenagers under conditions of family deprivation. Hostility and types of aggression are considered as a complex structural formation of a personality. The characteristics of the display of hostile behavior are revealed. The correlation of such displays as aggression, aggressiveness and hostility in the behavior of teenagers is shown.

Key words: hostility, aggressiveness, aggression, deprivation, teenager, physical aggression, anger, suspicion, distrust, mistrust.

УДК 159.942.6-053.6:364.6

**АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА  
AGRESSION AND HOSTILITY OF TEENAGERS BROUGHT UP  
IN THE ORPHANAGE**

**Введение.** Проблема агрессии и агрессивности во все времена привлекала к себе внимание людей. Поэтому эти вопросы занимают одно из центральных мест в психологических исследованиях. Изучению враждебных и агрессивных реакций человека посвящены работы А. Бандуры, Р. Уолтерса, Д. Майерса, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, Л. Берковица, А.А. Реана, О. Кернберга, Е.В. Змановской, И.А. Фурманова. Д. Майерс указывает на агрессию как на самую разрушительную силу социальных отношений. В его понимании агрессия – любое физическое или вербальное поведение с намерением причинить человеку боль или сокрушить его, применяемое из враждебных побуждений. И.А. Фурманов отмечает, что агрессивность надо рассматривать как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения. В этом случае агрессия есть модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности, в состоянии стресса, депривации, фрустрации [1]. А.В. Хомич указывает, что агрессия в структурированном виде проявляется в виде агрессивного поведения или агрессивных действий. Это одна из форм реагирования на разнообразные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызы-

вающие стресс, фрустрацию и тому подобные психические состояния. Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. Агрессивные действия выступают в качестве: средства достижения какой-либо значимой цели; способа психологической разрядки; способа удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении.

Рассматривая проблемы агрессивности, Сенько Т.В. выделяет основные типы агрессии, такие как: мотивационная, инструментальная, экспрессивная, спонтанная, реактивная, «доброкачественная», «злокачественная», «инициативная», «оборонная», ауто-агрессия, враждебная [2]. С точки зрения Р. Бэрона и Д. Ричардсона понятие «враждебная агрессия» применимо к тем случаям проявления агрессии, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве. То есть люди, проявляющие враждебную агрессию, стремятся причинить зло или ущерб тому, на кого они нападают [3].

Сравнительно продолжительное время враждебность не отделялась от агрессивного поведения, в связи, с чем ее самостоятельное изучение не представлялось возможным. В последние годы в психологии стали появляться исследования, посвященные описанию феномена «враждебность». В ряде современных работ по психологии враждебность рассматривается как сложное образование, включающее в себя три измерения: поведение (агрессия, антагонистские реакции), отношение (негативное отношение к другим, негативные намерения по отношению к другим) и эмоциональное состояние от раздражения до гнева. Следовательно, враждебность можно охарактеризовать как негативное отношение к окружающему нас миру. Кроме этого, враждебное отношение, так или иначе, затрудняет общение, влияет на взаимоотношения человека и его социальные контакты. Конкретная форма проявлений враждебности в процессе общения зависит при этом от многих факторов. Так, негативное отношение к окружающим людям может выражаться в нежелании идти на компромисс, в неумении сотрудничать, в избегании близких межличностных отношений или социальных контактов вообще. Конечно, нельзя упускать из виду и тенденции нашего современного общества (доступность и обилие информации агрессивного и насильственного содержания на телевидении и в интернете), которые оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентаций детей и подростков.

В настоящее время психологи разводят такие понятия, как: враждебность, агрессивность и агрессия (Л. Берковиц, С.Н. Ениколопов, С.О. Кузнецова, А.В. Садовская, А.А. Реан, И.А. Фурманов). Хотя до недавнего времени эти понятия были синонимами. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей, стрессовой и конфликтной ситуации. Учёные объясняют, что агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции и если же агрессивные поступки периодически повторяются, то следует говорить об агрессивном поведении. Таким образом, агрессия – поведение человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях. По мнению И.А. Фурманова, враждебность – состояние, мотивируемое чувством ненависти к окружающим людям или ситуациям, вызывающим гнев, отвращение и презрение. Такое состояние возникает в результате взаимодействия агрессивных влечений, аффектов и мыслей или образов, связанных с причинением вреда объекту враждебности. Известный исследователь в области психологии агрессии Л. Берковиц рассматривает агрессию, гнев, враждебность

и агрессивность как отдельные, различные, хотя и взаимосвязанные феномены. На его взгляд, враждебность определяется как негативная установка к другому человеку или группе людей, которая находит свое выражение в крайне неблагоприятной оценке своего объекта – жертвы. Мы проявляем свою враждебность, когда говорим, что нам не нравится конкретный человек, особенно, когда мы желаем ему зла. Берковиц Л. определяет, что враждебный индивидуум – это такой человек, который проявляет большую готовность проявлять словесно или каким-либо иным образом негативные оценки других людей, демонстрируя, в общем, недружелюбие по отношению к ним [4].

В своих научных трудах С.О. Кузнецова и А.А. Абрамова анализируют враждебность как сложное, многомерное образование, как совокупность негативных отношений к актуально воспринимаемым объектам (объекту), которая характеризуется степенью выраженности осознанности и генерализации, устойчивостью, степенью субъективной значимости и структурой. Также они выделяют во враждебности когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент враждебности показан негативными убеждениями в отношении человеческой природы в целом (цинизм), снижением самооценности (убеждением индивида в том, что он нехороший и недостойный человек), убеждениями в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (враждебные атрибуции, подозрительность, недоверие), убеждением человека в том, что он не может контролировать происходящие с ним события, убеждениями в своем невезении. Аффективный компонент враждебности составляют взаимосвязанные эмоции, включающие гнев, раздражение, обиду, негодование, презрение, отвращение, а также подозрительность, настороженность, агрессивность и т. д. Поведенческий компонент враждебности содержит различные формы проявления враждебности в поведении, часто замаскированные: негативизм, агрессию, нежелание сотрудничать, социально пассивное поведение, избегание общения [5].

В толковании соотношения враждебности, агрессии и гнева исследователи на первый план выдвигают понятие враждебности. Наиболее полным и точным нам представляется определение Дж. Бэрфута. По его мнению, враждебность – антагонистическое отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Фурманов И.А. подчеркивает, что познание поведения подростков является наиболее важным для педагогической психологии, особенно если это поведение отличается от общепринятой нормы. Во многих исследованиях было отмечено, что основными факторами, определяющими формирование агрессивности, являются: семья, сверстники, средства массовой информации и другие факторы. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта; сниженная самооценка; низкий уровень самоконтроля; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.) [1]. Рост агрессивности и враждебности у подростков в условиях семейной депривации является предметом многих научных исследований. В психологической литературе часто встречается описание повышенного состояния агрессивности и враждебности особенно среди подростков. Т.В. Сенько отмечает, что чаще всего такое состояние проявляется в форме: открытой (внешне выраженной в действиях, поведении с высокой конфликтностью, частыми оскорблениями и т.д.); скрытой (вы-

раженной в «тихом» завуалированном виде – злые, грубые сплетни и слухи); ситуативной, или адаптивной (выражающейся в индивидуально выбранных формах поведения для данной группы) и в патологической форме (т.е. обусловленной психическим или физическим недугом) [2].

Так, враждебный ребенок не может построить адекватных дружеских отношений со сверстниками, а вместо взаимодействия с другими ведет себя очень агрессивно (по любому поводу вступает в драку) или избегает вообще контактов. У подростков же, находящихся в условиях депривации эти проблемы решаются ещё труднее. По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в детских домах, отличаются от ровесников, воспитывающихся в семье. Подростки, которые находятся в условиях депривации, испытывают трудности в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах.

В исследованиях А.Е. Грищенковой показано, что дети склонные к проявлению агрессии, чаще интерпретируют неоднозначные действия как враждебные, намеренные и угрожающие, чем их менее агрессивные сверстники. Более того, они склонны приписывать враждебные намерения другим людям даже тогда, когда этих намерений в действительности не существует, что в свою очередь определяет намерение наказать, а не простить потенциал обидчиков, а также закрепляют агрессивные паттерны поведения.

Таким образом, враждебность может быть скрытой, подавленной, и в результате этого не приводить к вражде, то есть прямой агрессии, к «войне». Поэтому во многих работах, посвященных проблеме враждебности, используется деление на проявляемую и переживаемую враждебность [5].

Анализ теоретических положений показал, что проблема враждебности многогранна и затрагивает важнейшие сферы развития подростка. Поэтому очень важно уметь вовремя распознавать высокую враждебность, чтобы оказать корректирующее влияние на формирующуюся личность. В связи с этим целью исследования являлось изучение враждебности и агрессивных реакций у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, для коррекции их поведения и правильного подбора методов воспитания.

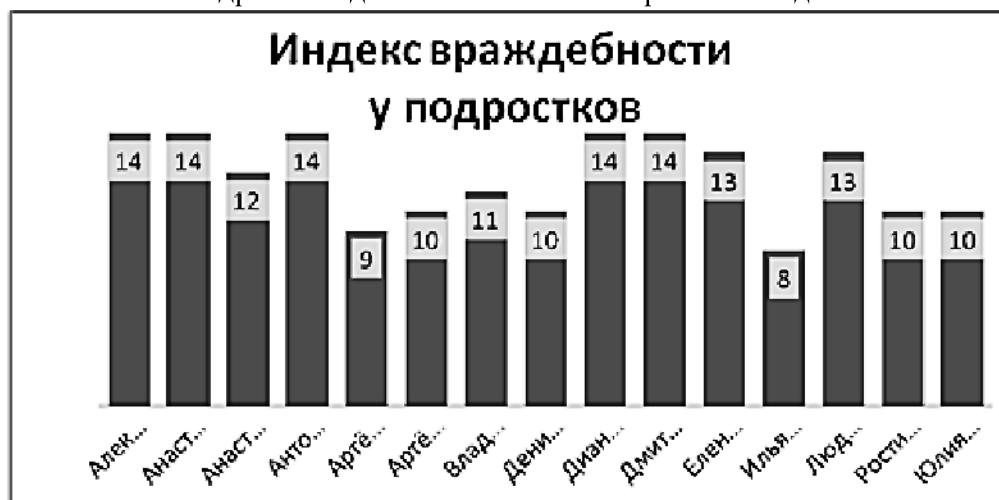
**Материал и методы.** В качестве методологической основы исследования выступают работы С.О. Кузнецовой, А.В. Садовской, А.А. Абрамовой, С.Н. Ениколопова, И.А. Фурманова, Н.В. Фурмановой, Е.П. Ильина, Т.В. Сенько. Для того чтобы оценить уровень враждебности и агрессивности подростков, использовались психодиагностические тесты: личностный опросник А. Басса и А. Дарки и опросник ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire) разработанный А. Бассом и М. Перри. С целью изучения причин враждебности применялась проективная техника «Заверши предложение». Объектом исследования выступали подростки – 15 человек: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте 11–14 лет. Все они являются социальными сиротами и воспитываются в детском доме г.п. Друя Витебской области от 2 до 5 лет. Ребята проживают в разных группах-семьях, посещают среднюю школу и являются учениками 7–9 классов.

**Результаты и их обсуждение.** Подводя итоги исследования, мы выявили индекс враждебности и агрессивности у подростков. Индекс враждебности включает в себя шкалу обиды и подозрительности, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы физической агрессии, раздражения и чувство вины.

Рассматривая индекс враждебности, необходимо помнить, что этот вид реакции можно определить, как негативную установку к другому человеку или группе людей. Это постоянная готовность к бою. Враждебные люди часто упрямые, нетерпеливые и вспыльчивые. Они часто участвуют в драках или им хочется кого-то или что-то уда-

ритель. Одним словом, индекс враждебности, характеризуется реакцией на негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

По диаграмме (рисунок 1) видно, что у 6 респондентов показатель враждебности выражен в норме (6,5–7 плюс-минус 3) допустимых значений, то есть среда развития, и условия воспитания подростков дают возможность справиться с данным состоянием.



**Рисунок 1 – Результаты диагностики враждебности по личностному опроснику А. Басса – А. Дарки.**

Однако индекс враждебности у большинства подростков (у шести девочек и трёх мальчиков) оказался выше предложенной нормы (т.е. больше 10 баллов). Из полученных данных следует, что 9 подростков испытывают стойкую враждебность к людям, трудности в общении со сверстниками, недоверие к взрослым и к окружающему миру. Интенсивная и длительная неприязнь, при которой чувства проявляются, открыто и активно, оказывает разрушающее воздействие и на самого ребенка. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может разобраться в своих чувствах, что приводит то к взрыву эмоций, то уходу в себя, не желанию общаться. Так же стоит отметить то, что ребята испытывают чувство враждебности по отношению к окружающим. Эти воспитанники находятся в состоянии готовности выражать негативные чувства открыто и активно. Однако не все подростки одинаково выражают свою враждебность. Одни её скрывают внутри себя, и визуально враждебность не наблюдается, другие же открыто показывают её окружающим. Результатов ниже нормы по индексу враждебности среди респондентов нет.

На основании анализа полученных данных, следует отметить, что индекс агрессивности ни у одного из подростков не превысил норму, патологично агрессивных не выявилось. Это означает, что подростки, могут проявлять различные виды агрессии в особо значимых эмоциональных ситуациях, но в обычных условиях агрессивность им не свойственна. Однако агрессивность, находящаяся ниже нормы у одной девочки и двух мальчиков, может характеризовать этих подростков как недостаточно уверенных в собственных силах и возможностях. Данный факт может свидетельствовать о том, что этим подросткам нужна психологическая помощь, так как такие личностные особенности могут проявляться в хипассивности, ведомости, конформности и других типах подобного поведения.

Результаты диагностики по опроснику ВРАQ, показали, что средние значения по компонентам склонности к агрессивному поведению располагаются в следующем порядке: самый высокий показатель по когнитивному компоненту – враждебности



(39%), по инструментальному компоненту – физической агрессии (35%), по аффективному – 26% (Рисунок 2).



**Рисунок 2 – Результаты диагностики по опроснику ВРАQ по всей исследуемой группе.**

Анализ подтверждает, что в своём поведении 13 подростков используют физическую агрессию, что может определять у них какую-либо форму поведения в целях самозащиты или демонстрировать выражение негативных чувств. Высокий процент по шкале «враждебность» позволяет говорить о недоверии, о негативном отношении к окружающим людям, вплоть до убеждения в том, что окружающие намерены причинить вред. В целом, можно отметить, что все подростки, воспитывающиеся в семейной депривации, имеют трудности личностного развития.

Соотношение ответов подростков по проективной технике «Заверши предложение» (таблица 1) с данными по видам агрессии по методике А. Басса – А. Дарки показывает, что, продолжая предложение «Больше всего меня раздражает...», воспитанники детского дома с высоким показателем индекса враждебности, выражают неудовлетворенность отношениями со сверстниками и трудностями учебы и жизни в детском доме.

**Таблица 1 – Ответы подростков по проективной технике «Заверши предложение»**

<i>Начало предложения</i>	<i>Завершение предложения подростками с высоким уровнем враждебности</i>
«Больше всего меня раздражает...»	- когда мы ссоримся, ругаемся
	- что меня бьют
	- то, что ко мне лезут без причины
	- споры, драки и плохие друзья
	- детдом, и то, что приходится делать уроки
	- что на меня ругаются

Что же вызывает неудовольствие и враждебность шести девочек и трех мальчиков, воспитывающихся в условиях депривации семейного влияния? Скорее всего, это недоверие и напряженность по отношению к окружающим людям и событиям, постоянный поиск негативных отрицательных моментов, ожидание подвоха, готовность к негативному реагированию в разных формах. Враждебность проявляется в частом негативном оценивании людьми других людей и событий. Согласно проведенному корреляционному анализу данных исследования, враждебность имеет взаимосвязь с раздражением ( $r = 0,57$  при  $p \leq 0,05$ ), с подозрительностью ( $r = 0,68$  при  $p \leq 0,01$ ), с обидой ( $r = 0,63$  при  $p \leq 0,05$ ), с агрессивностью ( $r = 0,68$  при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, чем выше враждебность подростка, тем большая реакция раздражения, подозрительности, обиды и агрессивности.

**Заключение.** Проведенное исследование предоставило возможность рассмотреть общую характеристику испытуемой группы по видам агрессии. В целом преобладают такие виды реакций как, чувство вины, вербальная агрессия, подозрительность и физическая агрессия. Далее, суммируя баллы по шкалам личностного опросника А. Басса – А. Дарки, мы можем сделать вывод, что у шести подростков враждебность в норме, девять воспитанников имеют показатель выше нормы. Индекс агрессивности у 12 респондентов в пределах нормы, у 3 подростков ниже нормы. Также статистически установлена взаимосвязь враждебности и агрессивности, которая проявляется в поведении воспитанников сопряжена с глубокими чувствами обиды и подозрительности, чувством вины и страха к окружающим людям. Анализ и интерпретация результатов исследования нам показали, что среди воспитанников детского дома враждебность очень сильно проявляется в избегании общения, а также доминируют такие реакции поведения, как недоверие (к самому себе), подозрительность (к самому себе) и обида.

Исходя из предложений, которые респонденты завершили, нужно отметить что, они склонны искренне выражать словами свои трудности во взаимодействии с другими, хотя им весьма сложно осознать причины раздражительности и конфликтности в своем поведении.

Мы надеемся, что проводимая в детском доме психолого-педагогическая коррекция агрессивного и враждебного поведения воспитанников, поможет подросткам преодолевать трудности личностного развития и разрешать проблемы социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

#### **Список использованной литературы:**

1. Фурманов, И.А. Детская агрессивность / И.А. Фурманов. – М., 2002. – 192 с.
2. Сенько, Т.В. Истоки агрессивного поведения детей: учеб. пособие / Т.В. Сенько; Психология взаимодействия: Ч.4 – Мн.: Карандашев, 2002. – 256 с.
3. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. 2-е изд.: – СПб: Питер, 2014. – 416 с. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
4. Ильин, Е.П. Психология зависти, враждебности и тщеславия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 208 с.

**Поташёва Ю.Л.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

djl-pr@mail.ru

Статья посвящена изучению профессионально важных качеств водителя трамвая и взаимосвязи показателей эффективности деятельности, стажа работы со структурой интеллекта и личностными особенностями водителей трамвая.

Ключевые слова: профессионально важные качества, водители трамвая, профотбор, психографический опросник, личностный адаптационный потенциал.

The article is devoted to the study of professionally important qualities of tram drivers and the correlation between the performance indicators, the work seniority with the intelligence structure and the personal characteristics.

Keywords: professionally important qualities, tram drivers, vocational selection, psychographic questionnaire, personal adaptive potential.

УДК 159.9:331.101.36:629

### **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ВОДИТЕЛЯ ТРАМВАЯ**

### **TO THE QUESTION ABOUT PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF TRAM DRIVER**

**Введение.** На современном этапе развития психологии труда особое внимание уделяется вопросам повышения уровня профессионализма специалистов. Одним из этапов в реализации стремления к профессиональному мастерству на основе учета характера склонностей, интересов и возможностей конкретного индивида является проведение профессионального психологического отбора специалистов. Необходимость профотбора водителей трамвая обусловлена также сложностью данного вида деятельности, высокими требованиями к водителю, связанными с безопасностью движения. Профотбор осуществляется на основе определения профессионально важных качеств водителя.

**Материал и методы.** Выборка: 26 экспертов (в роли экспертов выступали наиболее опытные водители, инженер и ревизор отдела по безопасности движения) и 49 (13 мужчин, 36 женщин) водителей трамвая УКТП ВТТУ «Витебское трамвайно-троллейбусное управление». Возраст водителей, на момент проведения диагностики от 25 до 60 лет (средний возраст испытуемых составил 43 года). Стаж работы водителем трамвая от 2 до 38 лет (среднее значение – 16 лет).

Методы исследования:

- 1) авторский опросник Т.П. Зинченко [3];
- 2) тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтест 1) [4];
- 3) многоуровневого личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклаков и С.В. Черманин [5];
- 4) 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла (форма С)[2].

**Результаты и их обсуждение.** Известно, что деятельность водителя трамвая является разновидностью операторской деятельности, изучаемой в системе «Человек – Техника», и осуществляется в особых и экстремальных условиях. Наиболее распространенными экстремальными факторами в деятельности водителя трамвая выступают механические воздействия типа вибраций и т.п.; сильные акустические воздейст-

вия; ситуация поддержания готовности к экстренным действиям, что требует от субъектов труда мобилизации внутренних резервов и высоких психоэнергетических затрат; ситуация риска, которая обуславливает высокую психофизиологическую цену принятия соответственного решения, риск еще и сопряжен с боязнью совершить ошибку; специфика деятельности – стресс, психическая напряженность, монотонность [1]. Вышеназванные факторы обуславливают ряд требований к профессионально важным качествам водителя трамвая и необходимость организации профотбора.

Для исследования профессионально важных качеств водителей трамвая было проведено эмпирическое исследование на базе УКТП «Витебское трамвайно-троллейбусное управление», которое предполагало:

1. Выявление профессионально-важных качеств (опрос экспертов).
2. Подбор и апробация психодиагностических методик.
3. Анализ результатов диагностики. В исследовании были использованы следующие методы статистического вывода: описательная статистика, критерий нормальности Колмогорова-Смирнова, критерий *t*-Стьюдента для независимых переменных, коэффициент корреляции *r*-Пирсона.

С целью выявления наиболее профессионально важных качеств водителей трамвая использовалась авторская методика Т.П. Зинченко, включающая в себя 127 вопросов.

В результате анализа ответов экспертов на вопросы психографического опросника были выделены 20 качеств, которые по единодушному мнению экспертов, являются наиболее значимыми для профессиональной деятельности водителя трамвая:

- 1) способность уверенно принимать ответственные решения;
- 2) способность к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы;
- 3) способность к оценке и различению скорости и направления движения движущихся объектов;
- 4) способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители;
- 5) способность эффективно работать в условиях помех;
- 6) умение узнавать и различать цвета;
- 7) способность быстро менять направление внимания;
- 8) способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях;
- 9) быстрая реакция на внезапные зрительные или слуховые сигналы;
- 10) умение распределять внимание при выполнении действий, решении задач;
- 11) способность к оценке ускорения или замедления движения объекта;
- 12) способность действовать в условиях повышенной опасности для жизни, смелость;
- 13) способность точно реагировать на движущийся объект;
- 14) уравновешенность, самообладание;
- 15) способность прогнозировать исход событий;
- 16) способность к быстрой реакции в условиях дефицита времени;
- 17) способность к величайшему напряжению внимания в определенные моменты;
- 18) соблюдение общепринятых норм поведения;
- 19) способность к быстрому обнаружению объектов при неожиданном изменении их положения в пространстве;
- 20) способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.

Необходимо отметить, что среди качеств чаще всего встречаются так называемые личностные качества: способность уверенно принимать ответственные решения, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, уравновешенность и самообладание и др. Кроме личностных качеств эксперты отметили высокую значимость аттенционных свойств.

На основе результата опроса экспертов для изучения профессионально важных качеств водителей трамвая были выбраны следующие методики: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтест 1), многоуровневого личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин и 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла (форма С).

В ходе обработки теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, субтеста 1 – логический отбор, были получены следующие данные: у 21 (42,8%) человека преобладают высокие оценки (от 30 до 39 баллов), что свидетельствует о преобладании рассудительности, наличии здравого смысла, акценте на конкретно-практическое, чувстве реальности, сложившейся самостоятельности мышления; средние оценки (от 11 до 29 баллов) у 28 (57,2%) человек, что говорит о среднем уровне здравого смысла, чувства реальности, самостоятельности мышления, акцента на конкретно-практическое и рассуждения; низкие оценки (от 0 до 10 баллов) у испытуемых отсутствуют.

Результаты личностного опросника «Адаптивность» показывают, что по шкале «Личностный адаптационный потенциал» у 52,83% водителей отмечается удовлетворительная адаптация: они обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды, также эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью (возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности); 28,3% водителей имеют высокий и нормальный уровень адаптации: достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью; у 18,87% испытуемых, отмечена низкая адаптация: они обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное, возможны нервно-психические срывы, лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки.

По шкале «Нервно-психическая устойчивость» 62,26% водителей показали средний уровень поведенческой регуляции; 22,64 % – высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокую адекватную самооценку и реальное восприятие действительности; 15,09% водителей имеют низкий уровень поведенческой регуляции, определенную склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

По 16-ти факторному личностному опроснику Кеттелла водителей трамвая можно охарактеризовать следующим образом:

- у 63,4% водителей отмечается адекватная самооценка, знание себя, своих качеств и адекватная оценка своих поступков;

- у 81,6% коммуникативные свойства характеризуются как общительностью, так и замкнутостью, в зависимости от социального окружения и занимаемого положения;

- конкретное мышление отмечено у 51% водителей;
- достаточным контролем своих эмоций и поведения обладают 63% опрошенных водителей;
- высокая нормативность поведения присуща 55,2% водителей, эти водители руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны, склонны к морализированию, остроумны;
- у 14,3% респондентов отмечен высокий показатель тревожности, что говорит о чувстве неустойчивости, напряженности в трудных жизненных ситуациях, о легкой потере духа, сожалении и сострадании;
- водители обладают высоким самоконтролем (26,5%), что отражается в социально одобряемых характеристиках: самоконтроле, настойчивости, сознательности, склонности к соблюдению этикета.

Корреляционный анализ ( $r$ -Пирсон) по всей выборке позволил установить взаимосвязи между показателями эффективности деятельности, стажем работы, уровнем образования, структурой интеллекта и личностными особенностями водителей трамвая.

Так, эффективность профессиональной деятельности водителя имеет умеренную отрицательную связь средней степени значимости с возрастом ( $r = -0,420$  при  $p \leq 0,01$ ) и умеренную отрицательную связь высокой степени значимости со стажем работы ( $r = -0,660$  при  $p \leq 0,001$ ). Это говорит о том, что чем выше возраст испытуемых, тем выше показатели по шкале «Эффективность». Поскольку наиболее эффективные водители были отнесены к первой группе, а демонстрирующие низкую эффективность работы к третьей, то можно говорить о том, что с возрастом и ростом стажа работы эффективность деятельности водителя повышается. Также отмечается умеренная отрицательная связь эффективности деятельности с самоконтролем ( $r = -0,358$  при  $p \leq 0,05$ ) – чем выше показатель по шкале «Эффективность», тем выше уровень самооценки водителей трамвая. Это значит, что у водителей трамвая преобладает целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение.

Показатели шкалы «Стаж работы» имеют взаимосвязи со следующими показателями:

- умеренная отрицательная связь высокой степени значимости с рассудительностью ( $r = -0,461$  при  $p \leq 0,001$ ), т.е. водители способны пользоваться умом, знанием и жизненным опытом при анализе фактов, принятии решений, получении выводов, умеют здраво, трезво и логично мыслить, понимать суть явлений, рассуждать о них;
- умеренная положительная связь средней силы степени значимости с высокой нормативностью поведения ( $r = 0,389$  при  $p \leq 0,01$ ), чем выше стаж работы, тем водители более уравновешенны, настойчивы, склонны к морализированию, у них развито чувство долга и ответственности, осознанности соблюдения общепринятых моральных правил и норм;
- слабая отрицательная связь низкой степени значимости с прямолинейностью ( $r = -0,294$  при  $p \leq 0,05$ ): чем больше стаж работы водителей трамвая, тем более они прямолинейны, бестактны, медлительны, консервативны, препятствуют принятию решения группой, довольствуются тем, что имеют;
- умеренная отрицательная связь низкой степени значимости с консерватизмом – радикализмом ( $r = -0,333$  при  $p \leq 0,05$ ), т.е. чем больше стаж работы, тем более выражена склонность водителей к морализации и нравоучениям, сопротивлению переменам,

наблюдается узость интеллектуальных интересов и ориентация на конкретную реальную деятельность;

- умеренная положительная связь средней степени значимости с конформизмом – нонконформизмом ( $r = 0,430$  при  $p \leq 0,001$ ), чем выше стаж работы, тем больше водители трамвая независимы, ориентированы на собственные решения, самостоятельны, находчивы, стремятся иметь собственное мнение, не нуждается в согласии людей и поддержке;

- умеренная положительная связь высокой степени значимости с высоким самоконтролем ( $r = 0,5$  при  $p \leq 0,001$ ), т.е. с ростом стажа работы, возрастает самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета, что требует от личности приложения определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения.

Таким образом, можно заключить, что эффективность профессиональной деятельности водителей трамвая взаимосвязана со стажем работы, а также самооценкой. Стаж работы, в свою очередь, связан с рассудительностью, нормативностью поведения, прямолинейностью, консерватизмом – радикализмом, конформизмом – нонконформизмом и самоконтролем.

Далее был осуществлен сравнительный анализ с использованием параметрического критерия t-Стьюдента для независимых выборок. В ходе сравнительного анализа данных статистически значимые различия обнаружены по показателям «прямолинейность – проницательность», «спокойствие – тревожность» и «расслабленность – напряженность». По эффективности деятельности водителей трамвая значимые различия имеются по показателям «Прямолинейность – проницательность» между среднеэффективными и малоэффективными водителями ( $t = -2,999$   $p < 0,05$ ). У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «проницательность», т.е. они более проницательны по сравнению с водителями средней эффективности. Проницательных водителей можно охарактеризовать как интеллектуальных, независимых, со сложной натурой, осторожных.

Так же имеются различия по показателям «Спокойствие – тревожность» ( $t = -0,131$  при  $p < 0,05$ ). У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «тревожность». Это говорит об их большей тревожности, по сравнению с водителями средней эффективности. Тревожные водители чувствуют свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, полны сожалений и сострадания.

По эффективности деятельности водителей трамвая имеются различия по показателям «Расслабленность – напряженность» ( $t = -1,166$  при  $p < 0,05$ ). У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «напряженность». Они более напряжены по сравнению с водителями высокой эффективности деятельности. У водителей с малой эффективностью деятельности присутствует энергетическая возбужденность, которая требует определенной разрядки; иногда это состояние может превратиться в психосоматическое нарушение: снижается эмоциональная устойчивость, нарушается равновесие, может проявляться агрессивность. Такие люди редко становятся лидерами.

Таким образом, данные результаты говорят о том, что факторы «Прямолинейность – проницательность», «Спокойствие – тревожность», «Расслабленность – напряженность» личностного опросника Кеттелла позволяют соотнести результаты выполнения данного теста с уровнем успешности профессиональной деятельности водителя

трамвая. По остальным факторам личностного опросника Кеттелла и теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтест 1) статистически достоверные различия получены не были. На основе результатов корреляционного и сравнительного анализов можно заключить, что личностный опросник Кеттелла целесообразно использовать в профотборе водителей трамвая.

**Заключение.** Оценка профессионально важных качеств водителя трамвая имеет существенное значение в профессиональном психологическом отборе. На основе приведенных данных возможна разработка оценки пригодности методик для профотбора водителей трамвая.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: «Речь», 2001. – 112 с.
3. Маклаков, А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.
4. Сопов, В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. – М.: Трикта, 2005. – 128 с.
5. Чермянин, С.В. Диагностика нервно-психической неустойчивости в клинической психологии / С.В. Чермянин, В.Л. Корзунин, В.В. Юсупов. – СПб.: Речь, 2011. – 190 с.

**Прудникова И.И.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30

Старший преподаватель

[love.kafedra@mail.ru](mailto:love.kafedra@mail.ru)

Статья посвящена проблеме управления развитием в образовании

Ключевые слова: образовательная среда, образование, развитие, управление, учреждения образования, психологическое сопровождение.

The article is devoted to the problem of management in education

Key words: educational environment, education, development, management, establishments of education, psychological support.

УДК 159.9-378

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ В ОБРАЗОВАНИИ THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT THE PROCESS OF MANAGEMENT THE DEVELOPMENT IN EDUCATION**

**Введение.** В настоящее время в современном образовании существует постоянная острая необходимость в научном и практическом психологическом знании. Коренные преобразования в обучении и воспитании подрастающего поколения предполагают использование новых подходов и технологий. Расширяется сеть учреждений нового типа: гимназий, лицеев, колледжей, университетов, которые непосредственно занимаются проблемой повышения эффективности образования. Многие учебные заведения пере-



шли в режим саморазвития, что позволяет использовать собственные внутренние ресурсы для позитивных изменений в преобразовании учебно-воспитательного процесса.

Эффективность обучения и воспитания подрастающего поколения, а следовательно, и психическое развитие молодежи зависит от того, насколько средства, содержание, методы образования разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития обучающихся и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения их, но и задают перспективу дальнейшего развития, насколько педагогический коллектив в работе с ними акцентирует внимание на формирование интереса к окружающей жизни, умения учиться, способности к добыванию знаний, потребности в активном отношении к учебе и собственной жизни.

Достичь высоких вершин личностной и профессиональной зрелости может каждый человек, но не у всех это получается, и иные вершины похожи на «болотные кочки». Главное, чтобы жизнь подрастающего человека была организована таким образом, чтобы постоянно были условия для самореализации. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира у обучающегося, стимулированию его собственной активности путем включения в совместную со взрослыми деятельность.

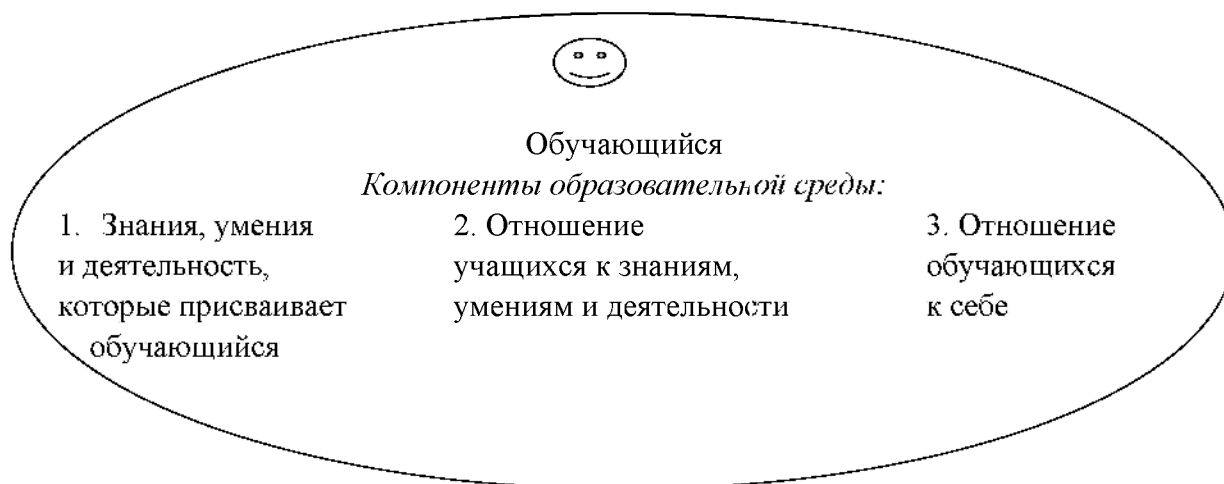
В связи с этим необходимо в современных учебных учреждениях обеспечивать оптимальное психологическое сопровождение процесса управления развитием образования обучающихся. В научном и практическом направлении оно недостаточно многоаспектно разработано на данный момент по использованию безграничных ресурсов и направлений развития.

Цель исследования – определить составные компоненты психологического сопровождения процесса управления развитием в образовании.

**Материал и методы.** В качестве материалов и методов исследования были использованы экспериментальные данные по внедрению модульно-рейтинговой системы в учебных заведениях.

**Результаты и их обсуждение.** Обратимся к схеме, которая позволяет осознать, где целенаправленно акцентировать внимание при содействии позитивным изменениям в системе развития образования:

*Образовательная среда, которую создают взрослые, включая педагогов, психолога, администрацию, родителей:*



**Рисунок 1 – Компоненты образовательной среды.**

Для целенаправленного осознания и решения выше указанной достаточно сложной задачи важно акцентировать внимание на содействии позитивным изменениям в системе развития образования через определение системообразующих факторов управленческой деятельности. К таковым можно отнести следующие из них – это организационный, научный, прикладной, практический.

Научный аспект предполагает теоретическое обоснование и операциональную разработку психопрофилактических, диагностических, психокоррекционных программ, способов, средств применения психологических знаний в условиях современного образования и конкретных образовательных учреждений.

Включает данный аспект и проведение научных исследований в связи с внедрением экспериментов, нововведений (например, таких как мультипрофильное обучение, модульно-рейтинговое обучение...) в учреждениях образования. Следует отслеживать и динамику развития подрастающего поколения в процессе инновационной деятельности для подведения итогов позитивного и негативного влияния на обучающихся данных преобразований с учетом индивидуальных и возрастных особенностей. Все вышеуказанное целенаправленно обуславливает необходимость разработки дополнительных программ развития педагогов, психологов, социальных педагогов, специалистов по социальной работе, валеологов и т.д.

Прикладной аспект направлен на использование психологических знаний работниками системы образования (педагогами, воспитателями, методистами...) в сотрудничестве с психологом при составлении программ, планов, разработок дидактических материалов и др.

Наиболее эффективными формами являются:

1) психолого-педагогические консилиумы, позволяющие обсудить конкретные основные проблемы учебно-воспитательной работы и определить направления, способы, приемы совместной деятельности педагогического и ученического или студенческого коллективов по оптимизации образовательного процесса;

2) организационно-деятельностные игры, которые способствуют разработке ряда проектов микрогрупп по решению проблем;

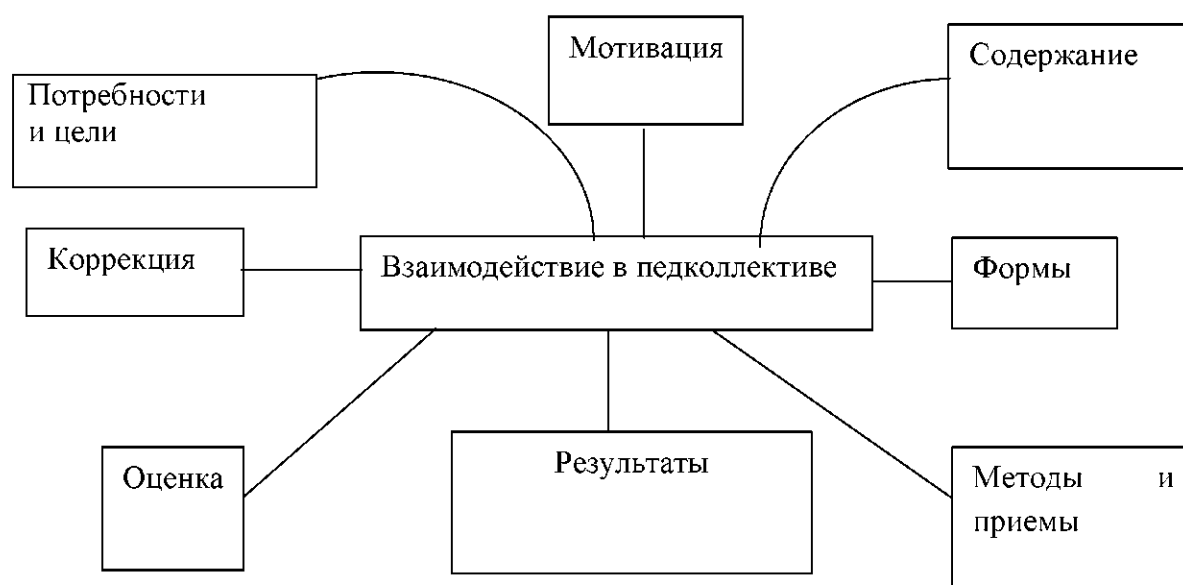
3) психологические семинары-практикумы, позволяющие повлиять не только на уровень психологических знаний, но и на приобретение опыта их применения непосредственно в практической деятельности;

4) тренинги, представляющие собой интенсивный способ обучения необходимым практическим знаниям и умениям.

Организационный аспект включает создание действенной структуры управления в учреждениях образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев ее, так и повышение профессиональной квалификации.

Практический аспект предполагает решение конкретных проблем, непосредственно возникающих в процессе обучения и воспитания молодежи, реформирования образования. Эффективность зависит от наличия запросов, формулировки психологической проблемы, использования психологических методов, психологического диагноза, рекомендаций по преобразованию учебно-воспитательного процесса. Результативность непосредственно будет повышаться за счет благоприятного психологического климата, мотивации, удовлетворенности педагогов различными аспектами членства в структуре учреждения, а опосредованно в значительной степени определяется стилем управления, применяемым руководителем учреждения. В том случае, когда организу-

Обратимся к схеме основных аспектов взаимодействия в подколлективе.



**Рисунок 2 – Структура взаимодействий в подколлективе.**

- диагностико-аналитический,
- мотивационно-целевой,
- программно-содержательный,
- контрольно-оценочный,
- стажировка,
- итоговая рефлексия.

Диагностико-аналитический блок включает рассмотрение, вычисление причин, вызывающих затруднения в развитии образования обучающихся с последующим глубоким анализом по различным направлениям, например, ранжирование проблем, выявление альтернативных позиций, отслеживание достижений, изучение условий реальных

и потенциальных, оценивание причин возникновения затруднений, определение дополнительной необходимой информации и помощи и т.д. Данный этап достаточно продуктивен для дальнейшей стратегической деятельности, и автоматически переключает на второй блок мотивационно-целевой, когда определяются главные мотивы, регуляторы мотивации и выдвигаются конкретные цели развития для конкретного учебного учреждения или структурной подсистемы.

Третий блок программно-содержательный включает курс лекций, семинаров, практикумов и предполагает разработку программ по различным решениям: селективным, адаптационным, инновационным. Не исключается и возможность создания концептуальных моделей проблемных ситуаций. Определяется достаточно широкое поле для экспериментирования, реализации творческого потенциала педагогического коллектива.

Возникает и острая необходимость контроля – это одна из эффективных управленческих функций, так как позволяет оценивать и подводить итоги в целом, мотивирует педагогов на определение показателей, критериев, процедуры контроля с целью предупреждения своевременных отклонений от позитивных преобразований. Таким образом, осуществляются необходимые коррекционные воздействия к любому участку работы упреждающего, текущего, результирующего видов контроля. Наиболее эффективной контрольно-оценочной формой является взаимозачет.

В связи с тем, что современные образовательные учреждения интенсивно переходят на инновационный уровень деятельности, возникает потребность повышения профессионализма педагогов. Создается проблема дополнительной курсовой подготовки и стажировки.

Завершающим этапом является итоговая рефлексия, способствующая осознанию, осмыслению всей совокупности преобразований в учебно-воспитательном процессе.

Управление развитием образовательных учреждений включает:

- во-первых, изучение, анализ, оценку исходного состояния;
- во-вторых, постановку целей и задач;
- в-третьих, проектирование развития системы;
- в-четвертых, процесс реализации проекта;
- в-пятых, мониторинг процесса развития;
- в-шестых, анализ и оценку результатов;
- в-седьмых, обобщение опыта;
- в-восьмых, выявление новых потребностей.

Таким образом, создается логическая круговая последовательность управленческих действий. Систему взаимодействий в педколлективе следует выстраивать по схеме: 1) диагностическое направление – 2) оценочно-аналитическое направление – 3) прогностическое направление – 4) конструктивно-проектировочное направление – 5) организационное направление – 6) контрольно-оценочное направление – 7) регулятивно-коррекционное направление.

**Заключение.** Психологическое сопровождение процесса управления развитием в образовании – явление полифункциональное, многоаспектное. Состоит из множества компонентов, таких как информационного, диагностико-прогностического и аналитического обеспечения, методического, консультационного, программно-содержательного, коррекционного, критериально-оценочного. В научном плане и практическом направлении недостаточно разработанное в системе образования в связи с тем, что имеются безграничные и разнообразные векторы развития.

**Рык А.И.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

[Anzhelika-Tolochin@ya.ru](mailto:Anzhelika-Tolochin@ya.ru)

Статья посвящена проблеме проявления буллинга у учащихся подросткового возраста в таких учреждениях образования, как школа и гимназия. В статье представлены мнения отечественных и зарубежных авторов на проблему исследования буллинга в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: буллинг, подростки, школа, гимназия, насилие, агрессия.

The article is devoted to the problem of bullying in teenagers in educational institutions such as a school and a gymnasium. The article presents the opinions of domestic and foreign authors on the problem of studying bullying in educational institutions.

Key words: bullying, teenagers, school, gymnasium, violence, aggression.

УДК 159.922.76-053.6:37.015.324

## **ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ (ШКОЛА – ГИМНАЗИЯ)**

## **THE MANIFESTATION OF BULLYING AMONG STUDENTS OF ADOLESCENCE IN VARIOUS EDUCATIONAL INSTITUTIONS (SCHOOL – GYMNASIUM)**

**Введение.** Наиболее распространенной формой насилия, которой подвергаются ученики в школе, является буллинг. Эта проблема часто остается непризнанной, незарегистрированной, что приводит к значительным последствиям для всех участников. В последнее время случаи применения буллинга к сверстникам остаются относительно стабильными (DeVoe et al., 2004) [1]. Недавние зарубежные исследования показывают, что 30–40 % учеников признаются в регулярном участии в буллинге (Bradshaw, O'Brennan, Nansel et al., 2001; Spriggs, Ianotti, 2007) [1].

Результатом неэффективного решения проблемы буллинга может быть широкий диапазон негативных последствий. Они охватывают несколько областей благополучия школьников, включая физические, эмоциональные, личные, социальные проблемы (Bernstein & Watson, 1997; Deluty, 1981; Olweus, 1978; Olweus, 1993; Roland & Munthe, 1989) [2].

Долгое время никто не занимался диагностикой буллинга, но во многих школах дети становились жертвами издевательств. Исследователи буллинга (Р. Смит, И. Уитни, Д. Олвеус) отмечают всплеск данного явления именно в подростковом возрасте: сообщают, что количество инцидентов буллинга в младшей школе в 2 раза превышает количество инцидентов буллинга в старших классах. Б. Крейхи отмечает высокое распространение насилия в школе: «серьезные формы агрессивного поведения весьма распространены среди детей и подростков и причиняют боль и страдание большому числу жертв», и называет школы «горячими точками» агрессии и насилия [2].

Основными факторами возникновения буллинга в среде школьников-подростков являются следующие (Salmivalli Ch.) [3]:

1. Индивидуальные (агрессия, виктимность, конформность подростков).
2. Групповые (антисоциальная групповая деятельность, несформированное ценностно ориентационное единство группы, отсутствие самоопределения личности в группе у ее участников, неблагоприятный социально-психологический климат группы).

В зависимости от типа поведения подросток может в буллинге занять позицию обидчика, жертвы или свидетеля. Цель обидчика – достижение высокого статуса в группе, получение материальных ценностей от жертвы, услуг (и связанные с этим блага), проявляет агрессивное поведение. Жертва является объектом насильственных действий обидчика. Цель жертвы – избегание насилия, сохранение социального статуса, который является комфортным и естественным для личности подростка. Предсказать, кто будет жертвой, довольно трудно, но всегда это какой-то ребенок, отличающийся чем-то от большинства или, по крайней мере, от той группы, которая занимается буллингом. Это могут быть дети, которые меньше или больше по весу, или дети, которые очень хорошо учатся. Важно, чтобы их легко можно было маркировать как жертв. Для того чтобы кого-то начали травить, это должно быть обосновано чем-то хотя бы в глазах той группы людей, которые этим занимаются, а маркировка всем видна и понятна. Свидетель наблюдает за инцидентами буллинга, знает о его существовании в ученической группе. Свидетели могут полагать, что действия обидчика правильны и могут полагать, что они неправильны. И в первом, и во втором случае, не осуществляя никаких действий, за исключением наблюдения за насильственными действиями обидчика, свидетели, проявляя конформное поведение, подкрепляют и стимулируют осуществление насильственных действий со стороны обидчика по отношению к жертве.

По данным исследований Ch. Salmivalli в буллинге непосредственно или косвенно принимает участие 82-85 % учащихся школьного класса [3]. В связи с этим буллинг оказывает влияние на структуру и особенности взаимодействия индивидов в группе. Значимым для понимания данного явления является утверждение К. Лоренца о связи насилия и структуры группы: «каждый из совместно живущих индивидов знает, кто сильнее его самого, кто слабее, так что каждый может без борьбы отступить перед более сильным и может ожидать, что более слабый в свою очередь отступит перед ним самим, если они попадутся друг другу на пути». Современные исследователи буллинга (Bukowski, Sippola, Hawker и Boulton и др.) полагают, что буллинг связан с групповыми процессами и имеет следующие функции: формирование иерархии и поддержание социального порядка; развитие партнерства у членов группы, повышение уровня сплоченности. В исследованиях Salmivalli, Koula, Juvonen, Galvan, Cillessen, Borch утверждается, что буллинг включает в себя намерение обидчика по повышению статуса в группе сверстников. Буллинг позволяет обидчику удерживать высокий статус в группе длительное время, в связи со значительным дисбалансом сил между обидчиком и жертвой. Буллинг формирует и поддерживает структуру группы. Отношения в буллинге выстраиваются по правилам унижения, отпора, силы, гонения жертвы, отвода агрессии от себя и т.д. Буллинг используется как средство создания и поддержания структуры группы. И в связи с этим участники буллинг-структуры (булли, помощники булли) для сохранения высокого статуса в группе должны осуществлять насильственные действия в отношении жертвы. В случае, если педагоги не будут уделять необходимого внимания развитию ученической группы, в ней может развиться внутригрупповая агрессивность. Буллинг-структура может стать основой неформальной структуры класса, а в тех случаях, когда в классе отсутствует формальная структура или она минимально опосредствует взаимоотношения обучающихся, буллинг может стать основой всех взаимоотношений в классе. Такая структура класса имеет негативный характер, препятствует нормальной социализации, развитию личности и группы.

В исследованиях, проведённых в России в Калужской области (2016 г.) по изучению школьного климата (249 школ) измеряли не только отношения с учителями и доверие к ним, отношения со сверстниками, отношение к школе в целом, но и самооценку: уверенность ученика в собственных силах. В результате хорошо видно, что с ростом размера школы хорошее отношение к школе падает и растёт агрессивность среды: чем меньше школа, тем лучше дети к ней относятся, тем больше там доверия к учителям и меньше буллинга. Более того, эта закономерность верна для городских школ, а также для гимназий, в которых самый высокий уровень буллинга. Гимназии отличаются от общеобразовательных школ более углубленным изучением отдельных предметов и большим темпом учёбы. Тем самым предъявляются высокие требования к ученику, и он может не справиться с этим, а это приведет к проблемам с самооценкой и мотивацией к дальнейшей учебе [3].

Важнейшим фактором профилактики буллинга является создание психологически безопасного климата в школе, определяющего мотивацию к учебе и результативность. В. Cohen отмечает, что отрицательный психологический климат класса, обладающий такими характеристиками отношений участников класса, как конфликтность, агрессивность, антипатия, злорадство и зависть по отношению к другим членам группы, отсутствие доброжелательности и уважения друг к другу, ранжирование на популярных и отвергнутых – создаёт предпосылки к появлению повторяющегося деструктивного конфликтного взаимодействия, которым является буллинг. Если у учителей как-то налажены доверительные отношения с детьми, то в школе всем лучше, дети лучше учатся. Важно и чтобы учитель не был замкнут в своем предмете: чем больше разные учителя общаются друг с другом, тем с больших сторон они могут узнать учеников и их проблемы.

Огромное значение имеет коммуникативная связность учительского коллектива, когда все могут друг к другу обратиться с разными вопросами и просьбами и узнать больше о детях, с разных сторон к детям подойти. Учителя не должны быть замкнуты только в собственном предмете.

Если школе достались дети с трудностями развития, из семей, в которых нет книг и никаких образовательных ресурсов, школе очень трудно с этим справиться и главное ее орудие – это создать доверительные отношения и хороший школьный климат в целом, чтобы там было интересно и приятно находиться. Буллинг и плохие отношения в школе влияют на результаты обучения самым простым образом: у ребенка, который все время беспокоится о том, не ударят ли его или не будут ли его ругать, внимание отвлечено от заданий. Проводились эксперименты, которые показали, что если вы перед тестом ребенку напоминать о чем-то неприятном, то он намного хуже пишет работу, потому что беспокоится. И наоборот: можно правильной установкой перед тестом помочь ребенку. В экспериментах одним детям перед тестом давали почитать нейтральный текст, а другим – про то, как мальчики успешны в науках. И в первом случае девочки хорошо сдают тест, часто лучше мальчиков, а во втором – девочки пишут хуже, чем мальчики. Очень важная задача школы состоит в том, чтобы помогать детям с трудностями и слабым характером выживать в школьной жизни. Есть такие дети, которые как резиновые упругие мячики: они устойчивы к трудностям и учатся отлично, вопреки всем неприятностям. Но большинство детей таким характером не обладают, о них и надо думать, им надо помогать [4].

Ещё одним фактором профилактики буллинга является выявление неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности, этот факт был установлен и детально

рассмотрен финским учёным Ch. Salmivalli. Если неформальным лидером класса является ученик с высоким уровнем агрессивности, то во взаимодействиях с одноклассниками он будет проявлять агрессию для поддержания высокого социально-группового статуса. В классе, лидером которого является агрессивный ученик, взаимодействия одноклассников строятся на основе унижения, насилия, доминирования.

Таким образом, главными факторами, способствующими профилактике буллинга в учреждениях образования, являются:

- психологическая безопасность образовательной среды;
- общительность и взаимовыручка учительского коллектива;
- доверительные отношения среди учеников и учителей;
- неформальный лидер в классе с высоким уровнем агрессивности.

Цель исследования – выявление особенностей проявлений буллинга у учащихся подросткового возраста в условиях образовательной среды (школа/гимназия).

**Материал и методы.** Методическим обеспечением, для проведения эмпирического исследования, стали опросники: «Отношения со сверстниками анкета (PRQ) для детей (Thepeerrelationsquestionnaire (PRQ) forchildren) (Kamphaus R.W & Reynolds C.R)», «Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского», «Тип ролевой виктимности (М.А. Одинцова)», «Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронникова», «Опросник Басса-Дарки», «Опросник Шмишека. Акцентуации характера». Методики были применены на 368 учащихся общеобразовательных школ (261 учащихся) и гимназий (107 учащихся) г. Витебска и г. Толочина в возрасте от 13 до 16 лет, из них 181 девочек и 187 мальчиков. Обработка результатов осуществлялась при помощи сравнительного анализа (Т-тест).

**Результаты и их обсуждение.** В ходе сравнительного анализа уровня проявления буллинга в различных типах учреждениях образования было получено, что значимые различия существуют по показателям: просоциальность, эстетическая впечатлительность, склонность к агрессивному и виктимному поведению, склонность к некретическому поведению, игровая роль жертвы (Таблица).

Таблица – Сравнительный анализ проявления буллинга в различных учреждениях образования (школа/буллинг)

Показатели	Школа	Гимназия
Просоциальность		9,76±2,868**
Склонность к агрессивному и виктимному поведению	4,26±2,347*	
Склонность к некретическому поведению	4,73±2,639*	*
Игровая роль жертвы	2,70±1,765*	*
Эстетическая впечатлительность	*	4,96±2,434*

Примечание. \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$

Так, сравнительный анализ показал, что у учащихся школ выше показатель просоциальности и эстетической впечатлительности, нежели у гимназистов. В свою очередь у подростков, обучающихся в гимназиях выше показатель склонности к агрессивному и виктимному поведению, склонности к некретическому поведению и игровая роль жертвы (таблица). Это говорит о том, что учащиеся школ склонны помогать своим



сверстникам, чувствительны к художественным образам, а учащиеся гимназии намеренно создают или провоцируют конфликтные ситуации, демонстрируют неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации.

Таким образом, данные исследования подтверждают то факт, что учащиеся гимназий в большей степени проявляют буллинг в своём поведении и становятся жертвами буллинга, нежели учащиеся общеобразовательных школ. Это может быть связано с большими нагрузками в гимназии и высокими требованиями учителей.

**Заключение.** Буллинг среди школьников подросткового возраста представляет собой социально-психолого-педагогическое явление. Профилактика буллинга в школе реализуется на следующих уровнях: личностном, групповом, общешкольном, социальном. В деятельности по профилактике буллинга, осуществляемой классным руководителем, основное место занимает работа с отдельными обучающимися и со школьным классом. Профилактика буллинга реализуемая классным руководителем среди школьников подросткового возраста, осуществляется за счет коррекции имеющихся социальных девиаций и содействия видению школьниками здорового и безопасного образа жизни, выстраивания отношений в группе на основе взаимопомощи, объединение подростков в ходе совместной личносно и коллективно значимой деятельности, снятие противоречий между индивидуальным и групповым.

Для предотвращения буллинга в школах и гимназиях нужно создавать специальные программы, которые будут варьироваться в зависимости от уровня эффективности. Главное задействовать всё школу либо гимназию в попытке решить проблему школьной культуры. Так как успешный опыт агрессии, когда человек становится групповым лидером именно благодаря тому, что он агрессивен, остается на всю жизнь. Люди учатся быть агрессивными и привыкают быть такими. Проблема школьного буллинга – это проблема общества в целом, в котором будут жить люди с успешным опытом насилия. Дети, которые становятся жертвами, тоже могут нести на себе печать такой жизненной неудачи очень долго, потому что они травмированы и не уверены в себе.

#### **Список использованной литературы:**

1. Stephanie, J.L. Mentors' perceptions of bullying in middle and high school settings: abstract dis. ... cand. of social sciences: 22.00.04 / J.L. Stephanie. – California State University// California, 2007. – 69 p.
2. Olweus, D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia / D.Olweus // Psykolog profesjonen mot ar 2000 / ed. R. Ommundsen. – Oslo: Universitetsforlaget, 1987. – P. 125–128.
3. Петросянц, В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. – 30 с.
4. Pontzer, D.A Theoretical Test of Bullying Behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship // Journal of Family Violence / T. Pels. – USA: Springer Science and Business Media B.V., 2010. – P.259-273.

**Старовойтов А.В.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Партизанский, 5а  
Магистрант кафедры прикладной психологии

[heyureka@gmail.com](mailto:heyureka@gmail.com)

Статья посвящена проблеме изучения отношения педагогов к здоровью как профессиональной ценности. Исследование базируется на опроснике «Краткая форма оценки здоровья» (MOS SF-36, John E. Ware). Материал – педагоги города Витебска.

Ключевые слова: здоровье, отношение к здоровью, физическое функционирование, жизнеспособность, социальное функционирование, самооценка психического здоровья.

The article is devoted to the problem of studying the attitude of teachers towards health as a professional value. The study is based on the "Short form of health assessment" questionnaire (MOS SF-36, John E. Ware). Material – teachers of the city of Vitebsk.

Key words: health, attitude to health, physical functioning, vitality, social functioning, self-evaluation of mental health.

УДК 159.9(091)(470)"19"

## **ИЗУЧЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ЗДОРОВЬЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ**

### **STUDYING OF CRITERIA OF HEALTH AT MODERN TEACHERS**

**Введение.** В современной науке здоровье рассматривается как сложное, многофакторное явление, определяющее репродуктивные и созидательные возможности как отдельных субъектов, так и целых сообществ и определяющее их развитие.

В последние годы сформировалось понимание того, что в современном динамичном информационно насыщенном мире только здоровый человек может успешно решать профессиональные задачи, а здоровье представляет значительный человеческий ресурс полноценной и счастливой жизни, способствующий эффективному выполнению замыслов и планов. Значительный вклад в решение проблемы сохранения и укрепления здоровья внесли работы А.Е. Адрианова, В.М. Бехтерева, И.Т. Назарова, И.И. Шувалова и др. В конце XX века меняются как количественные, так и качественные параметры исследований, посвященных здоровью и вопросам организации здорового образа жизни. Проблемам сохранения психического здоровья, методам коррекции психофизиологических отклонений, активизации защитных механизмов детского организма посвящены труды К.В. Динеики, В.Г. Запороженко, А.А. Козлова, В.Ф. Матвеева.

Проблемы состояния здоровья людей сегодня – это и вызов науке, в том числе и психологической (М.М. Безруких, 2004; В.А. Пономаренко, 2009), поскольку еще очень много проблем теоретического плана и рекомендаций практике по сохранению и укреплению всех аспектов здоровья людей остаются и сегодня еще нерешенными (А.В. Шувалов, 2006; О.С. Васильева, Л.Р. Правдина, О.Р. Вартамянц, 2010; Ф.Р. Филатов, 2010; Л.И. Вассерман, 2011).

В то же время остаются открытыми вопросы об объяснительных моделях здоровья, эталонах здоровья и здорового человека (личности), здорового образа жизни, места здоровья в иерархии ценностных ориентаций, представляющих ядро личностных ресурсов здоровья и содержание его духовного составляющего, которая, в конечном итоге, определяет «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье» (Г.С. Никифоров, 2006). Иначе говоря, здоровье начинается со здорового отношения к здоровью.

В настоящее время число определений понятия здоровья перевалило за три сотни и каждое из них отражает концепцию автора. Здоровье – это типично идеальное понятие, которое не поддается общему определению (Перре, Бауман, 2002).

Понятийный аппарат психологии здоровья: психическое здоровье (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, Б.С. Братусь, А.М. Прихожан, О.В. Хухлаева и др.) в структуре которого рассматриваются и индивидуальные, и личностные характеристики являющиеся показателями различных уровней здоровья человека; психологическое здоровье (И.В. Дубровина), охватывающее здоровье личности в целом; моральное здоровье (А.В. Сахно), отражающее духовно-нравственную сферу личности; душевное здоровье (О.И. Даниленко) – как динамическая характеристика индивидуальности; эмоциональное здоровье (Л.В. Тарабакина), позволяющее сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания; профессиональное здоровье (В.А. Пономаренко, Г.С. Никифоров, О.И. Жданов) – способность человеческого организма сохранять заданные компенсаторные и защитные свойства, обеспечивающие работоспособность в условиях его профессиональной деятельности [1].

Одним из направлений изучения здоровья является внутренняя картина здоровья (ВКЗ), как комплексное психологическое образование, отражающее представления о содержании понятия здоровья, его ценности, признаках и методах поддержания, эмоциональные переживания в состоянии здоровья и его ухудшения, поведенческие стратегии сохранения здоровья [2].

Предпринимаются определенные попытки выявить новые или мало изученные аспекты и измерения здоровья личности, связанные с фундаментальными проблемами человеческого существования: социальная регуляция здоровья (И.М. Гурвич) социокультурная и социально-психологическая детерминация (И.В. Журавлёва, О.В. Обидин, О.В. Коротеева, Н.И. Рязанова, Ф.Р. Филатов) [1].

Психология здоровья как научное направление появилось в 70-х годах XX в. Психология здоровья – наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития (Ананьев В.А., 2000). В отечественных работах в рамках психологии здоровья особое внимание уделяется выявлению психологического «оптимума» жизнедеятельности человека. Проблемой здоровья занимаются О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, 2001; И.В. Дубровина, 1995, 2004; Г.С. Никифоров, 2002, 2003; А.В. Шувалов, 2004; Исаев Д.Н., 1996; Л.В. Куликов, 2000; О.В. Хухлаева, 2003 и др.

В общем своде психологических дисциплин выделилась Health psychology (Психология здоровья) – научно-практическое направление, призванное исследовать социокультурные и социально-психологические аспекты проблематики здоровья и здравоохранения (V. Elderkin, R.C. Silver, H.Waitzkin, U. Rick, J. Gordon, D. Marks, M. Murray, B. Evans, M. Munay, M.Murray, K. Chamberlain, K.C. Schou, J. Hewison) [1].

Таким образом, можно сказать, что формируется традиция комплексного, системного исследования здоровья личности (Л.М. Аболин, В.А. Ананьев, Н.М. Амосов, Б.С. Братусь, И.И. Брехман, О.И. Даниленко, В.П. Казначеев, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, В.П. Петленко, В.М. Розин, Э.В. Сайке, П.Д. Тищенко, И. Hensel, D. Leder, B. Skinner и др.) [1].

В том числе изучаются здоровьесберегающие качества, психотехнологии развития здоровьесберегающей компетентности (Э.Ф. Зеер, А.С. Гусева, Т.Е. Егорова,

И.В. Елшина, В.А. Пономаренко, О.И. Жданов, Н.Ю. Орлянович, В.В. Воронин, В.В. Лешин, М.Ф. Секач, А.Н. Ситников).

Систематизация исследований позволила выявить, что основными аспектами в современном понимании проблемы здоровья личности являются.

- Междисциплинарный статус проблемы. Специфика здоровья личности не может быть ограничена отдельными аспектами бытия, поэтому здоровье становится предметом междисциплинарного исследования.

- Целостность. Большинство специалистов сходится в том, что здоровье представляет собой системное качество, характеризующее человеческое бытие в его целостности, а целостности предмета должна соответствовать целостность его научного видения.

- Признание глобальности проблемы. В настоящее время проблема здоровья личности приобретает значение сложного и глобального социокультурного явления, на этом основании допустимо говорить о единой «политике здоровья».

- Фокусировка на социокультурном аспекте проблемы. Комплексное исследование здоровья требует всестороннего анализа того социокультурного контекста, в котором проблематика здоровья приобретает специфическое социально обусловленное значение (Н.Ф. Калина, В.М. Розин, Дж. Хилман и др.). Высказываются даже идеи о тотальной переоценке культурных ценностей и о построении особой идеологии, способствующей оздоровлению целых сообществ [3].

Слово «здоровье» в переводе с английского «health» подразумевает целостность, сохранность (корнем английского эквивалента выступает слово hal – целый). Существует более 300 попыток дать определение понятию «здоровье». Так, П.И. Калью приводит 79 определений здоровья, сформулированных в разных странах мира, в различное время и представителями различных научных дисциплин. По мнению П.И. Калью, все многообразие характеристик здоровья может быть сведено к таким концепциям, как медицинская, биомедицинская, биосоциальная, ценностно-социальная модели. Принятое сейчас в науке определение сформулировано в 1948 г. экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

Всемирная Организация Здравоохранения предлагает следующее определение здоровья: здоровье – это отсутствие психических, физических дефектов, а также полное физическое, душевное и социальное благополучие. Выделяют три основных признака здоровья: 1) структурная и функциональная сохранность систем и органов человека, 2) индивидуальная приспособляемость к физической и общественной среде, 3) сохранность привычного самочувствия.

На Западе понятие здоровья и заботы о здоровье принято заменять понятием «wellness». По мнению Е.Л. Коуэн, это – «крайняя точка на одном конце гипотетического континуума, на противоположном конце которого находится патология (болезнь)». С точки зрения Х. Бенсона и М. Старка, wellness – это «идеальное здоровье», объединяющее шесть сфер жизни: физическую, эмоциональную, духовную, социальную, интеллектуальную и профессиональную. Wellness – «продолжающийся процесс, который сконцентрирован на выборе и поддержании равновесия между этими шестью сферами и на принятии ответственности за свое благополучие».

Согласно работам Г. С. Никифорова и П.И. Калью, здоровье, составляющей которого является психическое здоровье, определяется довольно условными рамками (зачастую социально зависимыми), а границы между здоровьем и болезнью нечеткие

(Ю.А. Александровский, П.Б. Ганнушкин, С.Ю. Головин, А.Е. Личко, Г.К. Ушаков). Что касается психического здоровья, то и в современное время в психологической науке нет единого его определения, а определения, представленные в литературе, отличаются большой вариативностью.

Д. Маркс, М. Мюррей, Б. Эванс и другие зарубежные авторы определяют «здоровье» как благополучие в широком смысле (wellbeing) – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов (Marks D., Murray M., Evans B., 2000) [2].

Значительный удельный вес приобретают психологические исследования различных факторов и детерминант здоровья личности, исследуются ценности и смысло-жизненные ориентации (Т.В. Сущенко, В.А. Соломонов, Т.В. Белинская); духовные и нравственные детерминанты благополучного развития (О.И. Даниленко, А.В. Сахно) Здоровье рассматривается в свете концепции «вертикали сознания» (Б.С. Братусь) в акмеологии (А.А. Бодалёв, А.А. Реан), в перспективе предельных возможностей и высших достижений человеческого духа (В.А. Пономаренко). Здоровье личности определяется и как системное качество, характеризующее личность в ее целостности (И.В. Дубровина, Е.Р. Калитеевская, Ю.М. Орлов), и как «структурообразующий конструкт духовной сферы человечества» (А.А. Бодалёв) [1].

Как отмечает Р.М. Давлетшина [3], анализ определений (Г.Л. Апанасенко, Г.С. Никифоров и др.) «здоровье» и «отношение к здоровью» говорит об их существенных содержательно-смысловых различиях. В связи с этим под «отношением к здоровью», понимается система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, напротив, угрожающими здоровью людей, а также определённую оценку индивидом своего физического и психического состояния».

Структура понятия «отношение к здоровью» включает в себя: 1) оценку состояния здоровья; 2) отношение к здоровью как к одной из основных жизненных ценностей; 3) деятельность по сохранению здоровья (Н.П. Абаскалова).

Цель – изучить отношение педагогов к здоровью как профессиональной ценности (на примере педагогов города Витебска).

**Материал и методы.** Краткая форма оценки здоровья (MOS SF-36, John E. Ware), позволяет нам рассмотреть средние показатели здоровья разных подгрупп. Данные позволяют объяснять и прогнозировать особенности движения человека по жизненному пути, его стратегии в сохранении и укреплении профессионального (в т.ч., индивидуального и психического) здоровья.

В исследовании приняли участие 91 педагог города Витебска, отобранные методом случайного бесповторного отбора. Из них: 10 мужчин и 81 женщина, 58 педагогов выполняют функции заместителей заведующих ДУ (64 %) и 33 заместителей директоров СШ (36 %).

Средние показатели здоровья по шкалам жизненных сфер краткой формы оценки здоровья (John E. Ware) у педагогов города Витебска представлены в таблице.

Таблица – Средние показатели здоровья по шкалам жизненных сфер педагогов города Витебска

Категория	Шкалы							
	Физич. функц.	Ролев. функц.	Боль	Общее здоровье	Жизнесп.	Соц. функц.	Эмоц. функц.	Псих. здор.
m среднее	86,48	64,01	25,93	52,14	54,89	54,51	55,31	59,56
m зам. зав. ДУ	88,10	57,75	28,27	52,06	51,37	57,94	50,00	57,51
m зам. дир. СШ	83,63	75,00	21,81	52,27	61,06	48,16	64,56	63,15

Анализ средних значений выявил следующие особенности:

1) *Physical Functioning* (PF) – физическое функционирование.

Показатели физического функционирования у заместителей заведующих ДУ ( $m = 88,10$ ) выше показателей заместителей директоров СШ ( $m = 83,63$ ).

2) *Role-Physical* (RP) – влияние физического состояния на ролевое функционирование.

У заместителей директоров СШ средние показатели в значительной степени выше ( $m = 75,00$ ), следовательно, в меньшей степени влияют на ролевое функционирование, чем у заместителей заведующих ДУ ( $m = 57,75$ ).

3) *Bodily Pain* (BP) – интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью.

Физическая боль оказывает наименьшее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью у заместителей директоров СШ ( $m = 21,81$ ).

4) *General Health* (GH) – общее состояние здоровья.

Данный параметр как у подгруппы заместителей заведующих ДУ, так и у заместителей директоров СШ находится в примерно равных значениях.

5) *Vitality* (VT) – жизнеспособность.

В большей степени ощущают себя полным сил и энергии заместители директоров СШ ( $m = 61,06$ ). Более обессиленными – заместители заведующих ДУ ( $m = 51,37$ ).

6) *Social Functioning* (SF) – социальное функционирование.

В среднем социальное функционирование на более высоком уровне у заместителей заведующих ДУ ( $m = 57,94$ ). В большей степени физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность заместителей директоров СШ ( $m = 48,16$ ).

7) *Role-Emotional* (RE) – влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование.

Эмоционального состояния заместителей директоров СШ в большей степени влияет на ролевое функционирование ( $m = 64,56$ ). Заместители заведующих ДУ в меньшей степени подвержены влиянию эмоционального состояния на выполнение ими повседневной деятельности ( $m = 50,00$ ).

8) *Mental Health* (MH) – самооценка психического здоровья.

Самооценка психического здоровья у заместителей директоров СШ выше ( $m = 63,15$ ) чем у заместителей заведующих ДУ ( $m = 57,51$ ).

Таким образом, просматривается специфичность выраженности показателей здоровья по шкалам жизненных сфер педагогов города Витебска.

**Результаты и их обсуждение.** Психологическое здоровье Витебских педагогов-руководителей коррелирует с барьерами педагогической деятельности (способностью преподавателя к саморазвитию) ( $r=0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), чем лучше психологическое само-

чувствие педагогов, тем лучше проявляются навыки самообразования и самосовершенствования позволяющие оперативно реагировать и успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни; физическим функционированием ( $r=0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), чем меньше физических ограничений при выполнении физических нагрузок у преподавателей, тем меньше затруднений общепсихологического самочувствия; ролевым функционированием ( $r=0,52$  при  $p \leq 0,01$ ), чем меньше повседневная деятельность ограничивается физическим состоянием педагогов, тем выше их общее психологическое здоровье; интенсивностью болевых ощущений ( $r=-0,44$  при  $p \leq 0,01$ ), чем интенсивнее болевые ощущения и последствия их негативного влияния на способность заниматься повседневной деятельностью, тем хуже общее психологическое здоровье педагога; общим физическим состоянием здоровья ( $r=-0,23$  при  $p \leq 0,05$ ), чем ниже оценка больным своего состояния здоровья в настоящий момент и перспектив лечения, тем ниже оценка состояния общего психологического здоровья; жизнеспособностью ( $r=0,81$  при  $p \leq 0,01$ ), чем ярче педагоги ощущают себя полным сил и энергии, тем выше их настроение и общее психологическое здоровье; социальным функционированием ( $r=-0,25$  при  $p \leq 0,05$ ), низкие баллы свидетельствуют о значительном ограничении социальных контактов, снижении уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния; эмоциональным функционированием ( $r=0,48$  при  $p \leq 0,01$ ), чем лучше эмоциональное состояние педагогов, тем лучше и их общее психологическое здоровье; индексом психоэнергетической опустошенности ( $r=-0,59$  при  $p \leq 0,01$ ), чувство усталости, опустошения оказывают негативное влияние на развитие депрессии, тревоги у педагогов; положительным отношением с окружающими ( $r=0,37$  при  $p \leq 0,01$ ), это означает, что чем активнее просоциальная позиция педагога, тем лучше его общее психологическое здоровье; автономностью, самостоятельностью и независимостью ( $r=0,30$  при  $p \leq 0,01$ ), способность противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом, самостоятельно регулировать собственное поведение, оценивать себя в соответствии с личными критериями положительно влияют на общее психологическое здоровье педагогов; властью и компетенцией в управлении окружением ( $r=0,55$  при  $p \leq 0,01$ ), чем большей властью обладает педагог и компетенцией в управлении окружением, контролирует всю внешнюю деятельность, эффективно использует предоставляющиеся возможности, способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей тем лучше его общее психологическое здоровье; личностным ростом ( $r=0,45$  при  $p \leq 0,01$ ), чем ярче ощущение непрекращающегося развития, восприятия себя «растущим» и самореализовывающимся, если педагог открыт новому опыту, испытывает чувство реализации своего потенциала, наблюдает улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяется в соответствии с собственными познаниями и достижениями тем лучше его общее психологическое здоровье; наличием цели в жизни и чувством направленности ( $r=0,36$  при  $p \leq 0,01$ ), педагоги имеющие цель в жизни и чувство направленности; считающие, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживающиеся убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеющие намерения и цели на всю жизнь имеют более высокий показатель общего психологического здоровья; самопринятием и позитивным отношением к себе ( $r=0,47$  при  $p \leq 0,01$ ), чем лучше педагог относиться к себе, знает и принимает различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивает свое прошлое тем выше показатель общего психологического здоровья; общим параметром психологиче-

ского благополучия ( $r=0,51$  при  $p \leq 0,01$ ), отсутствие болезней или физических дефектов, а также, состояние полного физического, умственного и социального благополучия находится в положительной взаимосвязи с общим психологическим здоровьем педагогов; типом психической деятельности ( $r=0,24$  при  $p \leq 0,05$ ) положительные оценки по данной шкале свидетельствуют о смелости, предприимчивости, стремлении к самоутверждению, склонности к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования. Интересы таких людей узки и практичны, суждения – трезвы и реалистичны, в поведении им недостает оригинальности и своеобразия. Они стараются избегать сложных, запутанных ситуаций, пренебрегают оттенками и полутонами. Плохо разбираются в истинных мотивах своего и чужого поведения, снисходительно относятся к своим слабостям, не склонны к рефлексии и самоанализу, любят чувственные удовольствия, верят в силу, а не в искусство и положительно взаимосвязаны с общим психологическим здоровьем педагогов; удовлетворенностью от жизни ( $r=0,26$  при  $p \leq 0,05$ ) чем выше интерес к жизни, последовательнее в достижении целей, положительнее оценка себя и собственных поступков, а также, общий фон настроения у педагогов тем выше и общее психологическое здоровье.

**Заключение.** Жизнь и здоровье людей должны стать приоритетными ценностями в общественном сознании, в стратегии и тактике государственной социально-экономической политики. Основная задача государства в этом направлении – создание у своих граждан осознанной потребности относиться к своему здоровью как к ценности (А.Г. Лукашенко, 2005, 2006). Поэтому главной задачей становится формирование знаний, ценностей, практических умений, обеспечивающих эффективное управление жизненными силами организма при максимальной реализации соматических, физиологических возможностей. Именно сегодня определяется стратегия сохранения здоровья личности, основанная на социальной ценности здоровья, идее обоюдной ответственности человека за свое здоровье перед обществом и общества перед каждым конкретным человеком.

Таким образом, ценность здоровья зависит от психолого-акмеологических характеристик («барьерами педагогической деятельности», «физическим функционированием», «ролевым функционированием», «типом психической деятельности» и др.) и являются приоритетными для современных витебских педагогов.

#### Список использованной литературы:

1. Сокольская, М.В. Личностное здоровье профессионала: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.03 / М.В. Сокольская; Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Хабаровск, 2012. – 54 с.
2. Блюм, В.В. Структура внутренней картины здоровья у школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / В.В. Блюм; С.-Петерб. гос. ун-т – СПб, 2012. – 25 с.
3. Давлетшина, Р.М. Психолого-педагогические детерминанты формирования отношения студентов вуза к своему здоровью в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.М. Давлетшина; Ур. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2013. – 24 с.
4. Борисова, С.В. Психическое здоровье студентов профессиональных технических училищ как фактор их психологической адаптации к процессу обучения: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Борисова; Моск. псих.-соц. ин-т. – Москва, 2009. – 28 с.



**Стреленко А.А.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук

strelenko@list.ru

В статье рассматривается проблема психологической безопасности детей и подростков в семейной среде. Автор указывает на возможные причины и последствия агрессии, враждебности и виктимности у подростков с девиантными формами поведения.

Ключевые слова: психологическая безопасность семейной среды, дети и подростки, симбиоз, агрессия, агрессивное поведение, враждебность, насилие, насильственные взаимоотношения, виктимность, Я- , Ты-образы.

The article deals with the problem of psychological safety of children and adolescents in the family environment. The author points out the possible causes and consequences of aggression, hostility and victimization in adolescents with deviant forms of behavior.

Key words: psychological security of a family environment, children and adolescents, symbiosis, aggression, aggressive behavior, hostility, violence, violent relationships, victimization, Self-, You-images.

УДК 159.923.2(075.8)

## **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ**

### **ON THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF TEENAGERS IN A FAMILY ENVIRONMENT**

**Введение.** Как известно, семья является одним из источников передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего опыта межличностных отношений с другими людьми. Учитывая это, можно с полной уверенностью утверждать, что семья является важнейшим институтом в процессе социализации детей и подростков.

На определенном этапе исторического развития государства именно состояние семьи, особенности ее функционирования, обеспечивающие стабильность, во многом определяет благополучие или неблагополучие отдельных членов общества. Так, во Всеобщей Декларации прав человека (1984 г.) обозначается, что «материнство и младенчество дает право на особое попечение и помощь». Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.) отводит первостепенную роль семье и родителям в деле осуществления заботы, воспитания и защиты детей. Приоритетность прав семьи нашла отражение в тексте Конституции (Основного Закона) Российской Федерации (1993 г.). В Конституции Республики Беларусь также важную роль отводится браку, семье, материнству, отцовству, детству, которые находятся под защитой государства (Статья 32).

Важно отметить, что общество постепенно приходило к осознанию создания системы защиты своих несовершеннолетних граждан. Первым международным документом, закрепляющим понятие «права детей», стала Женевская декларация прав ребенка (1924). Затем положение об особой помощи детям было закреплено во Всеобщей декларации прав человека (1948). Начиная с 1990 года, ориентиром гуманного подхода к детям во многих странах мира стала Конвенция о правах ребенка. Таким способом мировое сообщество попыталось вплотную приблизиться к осмыслению проблем родительно-детских и детско-родительских отношений.

Несомненно, семья – это важная микросреда интеллектуального, психического и морального развития ребенка. Семейная среда является значимой в ходе развития подрастающего поколения. Однако социальное окружение может не только обогащать его, но и неадекватно воспринимать. Именно в этом смысле оно может способствовать не только «излечению» психики от пагубного воздействия, но и формированию патогенного влияния.

Как известно, родители должны ухаживать за детьми, проявлять заботу не нарушая их самооценки и помогая их социализации. Однако сами родители зачастую не соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей индивидуальности. Чаще всего это происходит потому, что у самих взрослых имеются свои представления о ребенке, его способностях и предназначении.

Так, в исследованиях, проведенных под руководством В.Л. Ситникова было выявлено, что в семье влияние, даже на юношей, материнских Я-образов оказывается сильнее, чем влияние отцовских, т.е. мамы пользуются большим влиянием на детей. При этом полагается, что у мам выражены более жесткие схемы представлений о собственных детях, чем у отцов. Однако в основе этих схем у большинства матерей лежат представления, скорее даже не о том, каким они хотели бы видеть своего ребенка, а собственные представления о самих себе. Скорее всего, большинство мам неосознанно, а возможно сознательно в качестве ориентира во взаимодействии и понимании своих детей берут самих себя [2, с. 192–201].

Анализ результатов коллег-психологов кафедры практической психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина показал, что для подростков в возрасте 12–13 лет существенную роль в становлении смысла жизни играют родители. Родительский авторитет в среднем подростковом возрасте имеет огромное значение в становлении мировоззрения детей. Данный факт подчеркивает ведущую роль матери и отца в проблемных жизненных ситуациях, в которые попадает подросток. При этом общеизвестно, что подростковый возраст характеризуется реакцией эмансипации, т.е. отдалением от семьи и взрослых, избавлением от опеки родителей [3, с. 118–129].

Выход из симбиотической модели взаимоотношений для многих подростков связан с протестными реакциями, конфликтами, негативизмом и агрессией, которые направлены против навязанных действий, интересов, представлений. Особое выражение такие реакции получают в подростковом возрасте, определяя подростков как группу повышенного риска для возникновения форм враждебного и агрессивного поведения.

Вопросы изучения агрессии и агрессивного поведения подростков привлекают внимание многих исследователей (Г.М. Андреева, В.В. Знаков, Л.М. Семенюк и др.), в том числе и рассматривающих особенности делинквентного поведения (С.А. Беличева, Т.В. Сенько и др.).

К внутренним проявлениям делинквентного поведения С.В. Ениколопов, С.А. Беличева, И.А. Горьковая, Т.В. Сенько и др. относят бедность ценностных ориентаций. У этих детей, как правило, обнаруживается низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Характерными особенностями также являются эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдаются особенности самооценки – либо крайне завышенная, либо крайне заниженная, повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, не-

умение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение.

Анализ психологической литературы по проблеме изучения форм агрессивного поведения показал, что достаточно большое внимание уделяется исследованию гендерных различий проявления агрессии. Так, например, исследования, проведенные Л.М. Семеник, показали, что у 10-11-летних подростков-мальчиков преобладает физическая агрессия. С возрастом у мальчиков она затухает, а у девочек наоборот наблюдается рост этой формы агрессии. В 12–13 лет отмечается снижение вербальной агрессии у мальчиков при постоянном нарастании этой агрессии у девочек. К 14–15 годам у мальчиков также происходит всплеск вербальной агрессии. Негативизм значительно сильнее проявляется у мальчиков на протяжении всего подросткового возраста. У девочек негативизм несколько затухает при переходе с 13 к 14–15 годам [1, с. 29].

Как известно, агрессивное поведение в подростковом возрасте в большинстве случаев поддается коррекции, но эпизодические мероприятия различных социальных служб желаемого результата, как правило, не приносят.

Таким образом, встает необходимость всестороннего изучения рассматриваемого феномена у определенного контингента подростков. В свое время мы обратились к изучению проблемы агрессивного и враждебного поведения подростков-правонарушителей.

**Материал и методы.** В нашем исследовании принимали участие 60 подростков. Одна из групп (группа А) включала в себя подростков, состоящих на учете в КДН г. Витебска (Железнодорожный и Первомайский район), общая численность составила 30 человек в возрасте от 12 до 16 лет. Из них: 7 подростков в возрасте 12 лет, 9 подростков в возрасте 13 лет, 7 подростков в возрасте 14 лет, 4 подростка – 15 лет и 3 подростка в возрасте 16 лет. Из 30 человек 10 подростков воспитываются в полных семьях, 18 подростков воспитываются матерью (из них в шести случаях у матери есть сожитель), один подросток живет с отцом и его сожительницей, одного подростка воспитывает бабушка.

В своем большинстве в семьях подростков исследовательской группы А присутствовала алкоголизация родителей, аморальный образ жизни, низкий образовательный уровень родителей. У троих подростков отцы были ранее судимы, у двоих – отбывали наказание в момент проведения исследования, у одного подростка – оба родителя лишены родительских прав.

Вторая группа (группа В) включала в себя подростков, не обнаруживающих явные поведенческие нарушения, общая численность которых составила 30 человек, в возрасте от 14 до 15 лет. Из них 13 человек в возрасте 14 лет и 17 человек в возрасте 15 лет. Четверо подростков воспитывались в неполных семьях (занималась воспитанием мать), один подросток проживал с отцом и мачехой.

Для изучения показателей враждебных и агрессивных реакций мы использовали методику диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого).

**Результаты и их обсуждение.** Полученные в ходе исследования данные показали, что у подростков, превышающих норму агрессивных реакций в группе подростков-правонарушителей (группа А) составило 86,7%, а в группе подростков не имеющих признаки нарушения поведения (группа В) – 19,4%. У подростков, превышающих норму враждебных реакций в группе А составило 100%, а в группе В – 67,7%.

Соответственно можно предположить, что уровень агрессивных и враждебных реакций превышает норму как в группе подростков, находящихся на учете в КДН, так и в группе подростков, не имеющих отклонений в поведении.

При сравнении форм агрессии и в первой и во второй группах наибольшими показателями обладает вербальная агрессия. Различия в проявлении враждебных реакций заключается в том, что в группе подростков, не имеющих отклонений в поведении, наибольшие значения содержит шкала «раздражение», а в группе подростков-правонарушителей – шкала «подозрительность». Кроме того, в обеих группах наблюдается преобладание враждебных реакций, что свидетельствует о постоянной готовности подростков к проявлению негативных чувств. Возможно, это объясняется влиянием окружающей среды подростков, условиями их развития.

Однако, если в группе подростков, не имеющих отклонений в поведении, фактором, объясняющим полученные данные, являются особенности подросткового возраста, то в группе подростков-правонарушителей предполагаемой причиной высокого уровня показателей агрессивных и враждебных реакций, по нашему мнению является социальная ситуация их развития. Все подростки-правонарушители воспитывались в семьях группы риска (неполная семья, употребление родителями алкоголя, асоциальное поведение родителей и т.д.).

Таким образом, проблема агрессивного поведения и враждебного отношения является весьма актуальной не только для подростков-правонарушителей, но и для подростков без отклонений в поведении. Также имеются основания для предположения факта того, что агрессивные и враждебные реакции в одном случае проявляются как вариант допустимой возрастной нормы, а в другом случае выступают как защитный механизм от чрезмерного патогенного воздействия семейной среды.

Однако, чаще всего, дети не пытаются противостоять позиции родителей, соглашаясь с их мнением о себе, о своем поведении. Это происходит в связи с тем, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Стремление заслужить любовь и привязанность окружающих может приводить к формированию неадекватного Я-образа.

Как показывают научные исследования, в ходе онтогенетического развития через механизм субъективного уподобления Я-образы детей тесно взаимосвязаны с образами других людей, Ты-образами. По мере взросления, продвигаясь в своем развитии ребенок, уподобляясь другому, раскрывает его и одновременно формирует себя, расширяя границы собственного существования. Дифференциация и децентрация как выход за пределы собственного Я являются важнейшими механизмами саморазвития в плане преодоления своей ограниченности при познании себя и другого. Однако, по нашему мнению, в отрочестве не всегда может быть устойчиво сформирована система внутренне согласованных представлений о себе [4, с. 147–155].

В свое время Е.Т. Соколова показала, что при личностных расстройствах грубые нарушения самосознания выступают в виде неустойчивого, диффузного образа Я, деструктивного внутреннего диалога и являются последствием травматического опыта и нарушенных отношений со взрослым на ранних этапах онтогенеза. Нестабильность и ненадежность эмоциональных отношений делает перцептивный образ взрослого непостоянным. Это расщепление отношений с другим человеком ведет к стойкой патологии межличностных отношений.

В сущности, в нашем исследовании, посвященное изучению социально-перцептивных образов жертв сексуального насилия, было определено, что Я-образы женщин имеют некоторые особенности. В частности, их образы о самих себе недостаточно отделены от образов других людей, так называемых Ты-образов. Аналогичное явление отмечается и в отношении девочек-подростков, переживших сексуальное насилие. В част-

ности были выявлены достаточно прочные однотипные связи между отдельными компонентами структур их Я- и Ты-образов. Эти данные, безусловно, подтверждают идеи, высказанные ранее Е.Т. Соколовой и др. исследователями, изучавшими нарушения самосознания как следствие травматического опыта на ранних этапах онтогенеза.

Отмечено, что насилие (насильственные взаимоотношения) – это результат комплекса причин, в котором задействованы различные психологические и другие часто встречающиеся факторы. В одну из таких групп, включаются факторы риска, обнаруживающиеся в родительно-детских отношениях.

**Заключение.** При анализе зарубежной литературы, посвященной данной проблеме, определяется, что большинство родителей, жестоко обращавшихся с детьми, часто сами переживали жестокое физическое воздействие, отвержение, депривацию и пренебрежение со стороны своих родителей в период детства. В ряде таких исследований прослеживается достаточно тесная взаимосвязь между физическим насилием и алкоголизмом, наркоманией [5, с. 50–57].

Роль самого ребенка в вопросе жестокого физического обращения представляет также существенный интерес. Период младенчества и раннего детства, во время которого ребенок наиболее беспомощен и зависит от воспитывающих взрослых, бывает самым стрессовым временем для большинства родителей и, особенно для тех, кто недостаточно устойчив к нему.

Ребенок может способствовать физическому насилию своей агрессивностью, гиперактивностью и импульсивным поведением, являющимся, как правило, общим результатом плохого обращения. Известно, что гиперактивные дети более импульсивны и менее охотно выполняют правила. Весьма вероятно, что это будет фрустрировать родителей, склонять к насилию и фактически может приводить к нему. Такой ребенок, подражая насильственному поведению своих родителей, проявляет тот же самый тип агрессивности и возбудимости, чтобы предотвратить жестокое обращение по отношению к себе, и таким образом создается порочный круг агрессивного поведения и злоупотребления.

Нужно отметить, что в позициях отечественных ученых при изучении взаимодействия взрослого с ребенком (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.) депривация рассматривается как нарушение или несформированность у ребенка специфической человеческой потребности в общении. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего исторического развития; только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Л.С. Выготский считал задержки развития результатом депривации общения и контактов с внешним миром, вследствие чего потребность в общении не формируется или приобретает уродливые формы [4].

Согласно взглядам В.Н. Мясищева, богатство отношений с окружающим миром – главное условие нормального развития личности. Он считал, что степень деструктивности депривационных условий в определенной мере зависит от мотивационно-потребностной сферы, конституциональных особенностей, от наличия психических и соматических заболеваний. Он подчеркивал необходимость исследования ситуаций, которые можно рассматривать в качестве наиболее значимых источников депривации для данной конкретной личности.

По мнению отечественных ученых, в семье может формироваться определенный тип жертвы, благодаря тем механизмам социализации, которые для нее характерны – идентификация, импринтинг и др.

Отношение к ребенку ближайшего окружения, их индивидуальные особенности могут приводить к тому что, человек начинает воспринимать себя неудачником, несчастным, немощным и т.д., относится к себе как к жертве жизненных обстоятельств. Это может вести к тому, что его поведение и отношения с окружающими определяются подобным самоотношением, что усложняет его жизнь, а, также может привести к психическим и социальным отклонениям, т.е. превратить в реальную жертву, сделать виктимным.

Таким образом, проблема психологической безопасности развития детей и подростков в семье в настоящее время является чрезвычайно актуальной и способствует возникновению множества аспектов гуманистического, социально-экономического, правового, медицинского, образовательного характера. Решать эти вопросы следует совместными усилиями, с учетом программ охраны материнства и детства в целом, программ профилактики раннего «социального сиротства», профилактики агрессивного и враждебного отношения, коррекции виктимного поведения.

#### **Список использованной литературы:**

1. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие / Л.М. Семенюк. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.
2. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001.
3. Стреленко, А.А. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие / А.А. Стреленко, В.Л. Ситников // Ученые записки ЗабГУ. – Сер. Педагогика. Психология. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 118–129.
4. Стреленко, А.А. Значение знака в развитии образа виктимной личности / А.А. Стреленко // Мир психологии. – 2008. – № 2 (54). – С. 147–155.
5. Baumring, D. The Social Context of Child Maltreatment / D. Baumring // Main entry under title: Annual Editions: Deviant Behavior. – 1996/97. – S. 50–57.

**Тимофеенко Е.С.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

**Тимофеенко А.Д.**

ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска», г. Витебск, ул. Комсомольская, 23.

Ученица 11 «В» класса.

[timofeenko.ele@mail.ru](mailto:timofeenko.ele@mail.ru)

Статья посвящена проблеме развития самооценки у детей 5-7 лет в процессе взросления.

Ключевые слова: самооценка, самосознание, личность, «Образ Я».

The article is devoted to the development of the self in children of 5-7 years in the process of growing.

Key words: self-esteem, self-awareness, personality, «The image I have».

**Введение.** Психологи мира единодушно склоняются к мнению, что генеральной человеческой способностью является возможность строить свою жизнедеятельность, т.е. быть ее субъектом. Развитие в онтогенезе рассматривается как становление и смена форм субъективности, что означает стремление самовыражения человека в его жизненном свете, а также умение включаться в существующие и создавать новые виды деятельности и способы отношений с окружающим миром.

Одной из актуальных задач дошкольных детских учреждений на современном этапе является подготовка детей для наиболее быстрой адаптации ребенка к новым для него школьным требованиям, а у начальной школы – подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих знаний. Эта задача делает особо значимой проблему формирования «образа Я» ребенка и превращения его в подлинного субъекта учебной деятельности. Это требует умения всесторонне и объективно оценивать особенности своей личности и деятельности, а также умения взглянуть на себя «со стороны», то есть определенного уровня развития «образа Я» в структуру которого входит самооценка ребенка.

Многочисленные наблюдения за детьми в начальной школе дают основания предполагать, что на быстроту адаптации к школьной программе и на успеваемость влияет уровень сформированности «образа Я» ребенка, а также уровня его самооценки. Дети с негативным «образом Я» имеют низкую самооценку, чаще всего – высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с трудом. К тому же то, что ребенок думает о самом себе, является существенным фактором внутренней согласованности. Следовательно, в своих действиях он, так или иначе, руководствуется самовосприятием. Именно поэтому особую значимость приобретают вопросы целенаправленного формирования «образа Я» ребенка начиная с дошкольного возраста.

В психологической литературе как отечественной, так и зарубежной тема «образа Я» личности не обделена вниманием. Вопросы его онтогенеза, структуры, функций, возможностей направленного формирования обсуждаются в работах Л.С. Выготского, Б.Е. Ананьева, И.С. Кона, И.И. Чесноковой, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, В.В. Столина, Дж.Г. Мида, Р. Бернса, Э. Эриксона, К. Роджерса и др. психологов.

Анализ теоретических концепций и взглядов зарубежных и отечественных ученых показал, что серьезная трудность в изучении «образа Я» заключается в том, что в современной психологии нет единого взгляда на концепцию «Я». Психологи по-разному дают определение и выделяют компоненты образа «Я», называют его «образ самого себя», «Я образ», «представления о себе» и др.

И.С. Кон формулирует уровневую концепцию «Я-образа», используя понятие установки. В целом «Я-образ» понимается как установочная система, установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень «Я-образа» составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ [1].

В развитом обществе человек имеет возможность выбора целей. Мы можем сами устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего «Я», и оценивать успешность наших жизненных проявлений относительно этих целей. Из этого и вытекает «постулат Джеймса»: наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развить всевозможные грани своего «Я». Однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляют каждого подходить реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро такой выбор сделан, самооценка отсчитывается уже относительно притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать».

М.И. Лисина дает определение самосознанию следующим образом: «Образ Я» как аффективно-когнитивное образование», где: «Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе».

Выготский Л.С. в своих работах отмечал, что становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я», т.е. целостного представления о самом себе. Образ «Я» – сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок, и уточнял: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других...» Выготский пишет: «Что третичные функции представляют собой «перенесенные в личность психологические отношения, некогда бывшие отношения между людьми... Самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь» Л.С. Выготский самосознанием называл определенный этап в развитии сознания человека, определяя при этом самосознание как сторону, акцент сознания. Оно понималось им как более высокий психический синтез, проявляющийся в образовании новых связей между различными функциями – третичных высших функций [2].

Наши авторы как таковой термин «образ Я» в своих исследованиях и изданиях используют редко. Термин «самосознание» смыкается с термином «образ Я» и рассматривается как аффективно-когнитивное образование. Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе. «Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Под уровнем притязаний понимается степень трудности целей, которые человек ставит перед собой».

Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «Образ Я». Обычно самосознание («образ Я») изучается через исследование самооценки, которая рассматривается как стержень личности (Л.И. Божович, Е.И. Савонько), регулятор деятельности (Ш.А. Амонашвили, А.В. Захарова), важное звено мотивационно-потребностной сферы человека (Р.Б. Стеркина).

Образ самого себя начинает складываться у ребенка сразу после рождения. Его развитие происходит в условиях взаимодействия ребенка с предметным миром и с окружающими его людьми. Поэтому в качестве определенных факторов развития образа самого себя выступает индивидуальный опыт ребенка и опыт его общения с другими людьми [3].



В реальной жизненной практике влияние этих факторов осуществляется в едином непрерывном процессе, в котором индивидуальный опыт ребенка сочетается с совместными действиями (его и других людей), а деятельность общения предполагает обязательное индивидуальное осуществление каждым из его участников своих задач. В этом смысле образ самого себя представляет собой некий совокупный продукт информации о себе, полученной посредством, как общения, так и индивидуального опыта.

Самые ранние проявления самосознания наблюдаются в конце младенчества, когда ребенок начинает выделять свое тело из окружающего пространства. Важнейший этап в развитии самосознания наступает на третьем году жизни, когда формируется личностное новообразование – «гордость за собственное достижение». Оно говорит о том, что ребенок начинает осознавать свои желания, действия, сознавать себя субъектом деятельности и отделять действие от предмета, с которым оно было жестко связано. Самосознание – не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития.

Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Самооценка – оценка человеком себя, своих психологических и физических особенностей, своего поведения, отношений с людьми, достоинств и недостатков. Самооценка («образ Я») развивается в дошкольном возрасте по следующим направлениям:

1. возрастает число качеств личности и видов деятельности, которые оценивает ребенок;
2. самооценка от общей переходит к дифференцированной самооценке.
3. возникает оценка себя во времени, проявляющаяся в указаниях на будущее [4].

**Материал и методы.** Цель нашего исследования: изучение динамики самооценки детей в процессе взросления, в частности в период адаптации к обучению в школе.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие:

1. группа «дошкольники» – 60 человек, дети старших группы ГУО «ясли-сад № 7; «ясли – сад № 97 г. Витебска».
2. группа «первый класс» – 60 человек, ученики первых классов ГУО «средняя школа» № 44; ГУО «средняя школа» № 6; ГУО «средняя школа» № 45.

Для изучения самооценки была использована методика «Лесенка» [5], которая позволяет выявлять как характер общего отношения ребенка к себе, так и его представления об отношении к нему других людей. В данном исследовании выявлялись все три модальности «образа Я»:

1. «реальное Я» – его собственная самооценка;
2. «зеркальное Я»:
  - представления ребенка об отношении к нему родителей, в частности мамы;
  - представления ребенка об отношении к нему воспитателя (учителя);
3. «идеальное Я» – представления ребенка о своем идеальном образе.

Кроме этого использовались методы:

- включенного наблюдения;
- устного опроса, личных бесед.
- тестирование в группе «дошкольники» и «первый класс» происходило индивидуально с каждым ребенком, а ответы записывались взрослым в протокол опроса.

Чтобы получить более полную картину об особенностях самооценки детей, в исследовании использовался набор предлагаемых в методике отрицательных и положительных качеств личности, составивший группу из 7 шкал:

хороший – плохой;  
 добрый – злой;  
 умный – глупый;  
 сильный – слабый;  
 смелый – трусливый;  
 честный – лживый;  
 аккуратный – неряшливый.

**Результаты и их обсуждение.** Для выявления общей возрастной динамики исследуемого явления был использован 1-критерий Колмогорова – Смирнова, позволяющий производить сопоставление 2 распределений и определить, статистически ли значимы различия между ними.

Были рассчитаны 1-критерии для (таблица 1):

- реального образа Я детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарно возрастные категории (самооценки);
- зеркального образа Я (мама) детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарновозрастные категории (самооценки);
- зеркального образа Я детей (воспитательница, учительница) по всем 7 шкалам, сравнивая попарно возрастные категории (самооценки);
- идеального образа Я детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарно возрастные категории (самооценки).

**Таблица 1 – Результаты расчета 1-критерия Колмогорова – Смирнова**

Возрастные категории	1. Хороший-плохой	2. Добрый-злой	3. Умный-глупый	4. Сильный-слабый	5. Смелый-трусливый	6. Честный-лживый	7. Аккуратный-неряшливый
Реальный образ Я	1	2	3	4	5	6	7
Дошкольники – первый класс	2,373	1,824	1,917	6,081	0,730	1,734	1,643
Зеркальный образ Я (мама)	1	2	3	4	5	6	7
Дошкольники – первый класс	0,730	0,822	1,216	1,278	6,081	1,461	1,216
Зеркальный образ Я (воспитательница, учительница)	1	2	3	4	5	6	7
Дошкольники – первый класс	0,913	0,456	0,548	0,822	0,730	6,081	6,081
Идеальный образ Я	1	2	3	4	5	6	7
Дошкольники – первый класс	0,639	1,216	1,216	1,216	6,081	6,081	2,100

**Реальный образ Я.**

При сравнении данных, полученных при диагностике детей, когда они были дошкольниками и диагностике их же, но уже учеников первого класса можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись практически всех шкал и произошли они в основном при обучении в первом классе. Таким образом, можно сде-

лать вывод, что поступление в школу и адаптация к процессу обучения способствуют динамике реального «образа Я» ребенка. На эти изменения оказывают влияние отношения в семье и стиль поведения учителя.

**Зеркальный образ Я (мама).**

При сравнении данных, полученных при диагностике детей, когда они были дошкольниками и диагностике их же, но уже учеников первого класса можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись шкал «смелый – трусливый»  $t = 6,081$  и «честный – лживый»  $t = 1,461$ .

**Зеркальный образ Я (воспитатель, учитель).**

При сравнении данных, полученных при диагностике детей, когда они были дошкольниками и диагностике их же, но уже учеников первого класса можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись шкал «честный – лживый» и «аккуратный – неряшливый»  $t = 6,081$

**Идеальный образ Я.**

Идеальный «образ Я» по мере взросления ребенка становится более детализированным и начинает отличаться от реального «образа Я».

Результаты, подтверждают расчеты, полученные при сравнении данных тестирования детей дошкольного возраста и их же, но уже учащихся первого класса. Статистически значимыми и значительными были признаны изменения коснувшиеся шкал «смелый – трусливый» и «честный – лживый»  $t = 6,081$  и менее значительными по шкале «аккуратный – неряшливый»  $t = 2,1$ . Можно сделать вывод, что школьные требования и отношения с учителем и одноклассниками наложили определенный отпечаток на изменение структуры личности ребенка при адаптации к процессу обучения в школе.

**Заключение.** Основной характеристикой личности служит самооценка, в которую входят отношение к себе и знание о себе. Самооценка достаточно устойчива и часто, особенно у детей дошкольного возраста неосознаваема. С ней связано и такое качество, как уровень притязаний. Уровень притязаний зависит от ситуации, от выполняемой деятельности, так как в одних условиях ребенок может притязать на самую высокую оценку, а в других – ни на что не претендует. Самооценка в дошкольном возрасте по следующим направлениям:

1. возрастает число качеств личности и видов деятельности, которые оценивает ребенок;

2. самооценка от общей переходит к дифференцированной самооценке.

3. возникает оценка себя во времени, проявляющаяся в указаниях на будущее.

Когда говорят об адекватной самооценке, имеют в виду, что отношение к себе у человека должно быть положительным, а знание полным и точным, то есть человек должен осознавать свои хорошие и плохие качества, свои достоинства и недостатки. Адекватность проявляется и в совпадении самооценки с оценкой окружающих, то есть они видят человека таким же, каким он видит себя сам. Именно такие изменения претерпевает самооценка у детей в период адаптации к школе.

#### **Список использованной литературы:**

1. Кон, И.С. Ребенок и общество: Учеб. пособие для студ. вузов. по психол. и пед. спец. / И.С. Кон. – Москва: Академия, 2003. – 336с.
2. Выготский, Л.С. Избранные произведения / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1984. – 223 с.

3. Бернс, Р. Самосознание в юности // Подросток и семья: Хрестоматия Самара, 2002. – С. 93–142
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн: – Спб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей», пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – Москва: изд. Линка-ПРЕСС, 1997. – 176с.

**Циркунова Н.И.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, пр-т Победы, д. 59, кв. 31.

Старший преподаватель.

cirkunovan@mail.ru

Статья посвящена проблеме взаимосвязи психических состояний учащихся со школьной успеваемостью. В качестве объективных критериев сформировавшихся негативных психических состояний школьников, влияющих на успеваемость учащихся автором рассматриваются повышенный и пониженный уровни психических состояний реактивной и личностной тревожности, агрессивности, враждебности, невротизации и психопатизации.

Ключевые слова: психические состояния, старшеклассники, школьная успеваемость, неуспеваемость, тревожность, агрессивность, враждебность.

The article is devoted to the problem of interrelation of mental States of students and academic achievement. As objective criteria formed the negative mental States of students that affect student performance, the author discusses the increased and reduced levels of mental state reactive and personal anxiety, aggressiveness, hostility, neuroticism and psihopatizatsii.

Key words: mental status, pupils, school performance, underachievement, anxiety, aggressiveness, hostility.

УДК 159.922.74-057.87:371.212

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ СО ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ**

## **THE RELATIONSHIP OF MENTAL STATES OF STUDENTS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT**

**Введение.** Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей учащихся и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон их личности.

Наблюдения и психодиагностические исследования сотрудников лаборатории прикладной педагогической психологии учреждения образования «Академия последипломного образования» в школах Республики Беларусь показали, что в старших классах успеваемость большинства учащихся снижается. Отчёты школ по успеваемости показывают, что если в 5–8 классах степень обученности учащихся (СОУ) составляет в среднем 45%, то в 9–11 классах СОУ уже менее 40%; если качество знаний в 5–8 классах составляет 32%, то в 9–11 классах качество знаний не выше 23%. При этом, необходимо отметить, что большинство старшеклассников готовится к поступлению в вузы, что предполагает высокий уровень успеваемости. Противоречие между необходимо-

стью иметь хорошие знания для поступления в вуз и снижением успеваемости в старших классах привело к проблеме настоящего исследования [4, с.16].

Эффективность любой человеческой деятельности, в том числе и учебной, зависит от множества различных факторов, среди которых важнейшую роль играют субъективные. К субъективным факторам относятся психические состояния, которые влияют на протекание психических процессов, а, повторяясь часто, приобретают устойчивость и могут включиться в структуру личности в качестве её специфического свойства.

Старшеклассник, испытывающий состояние душевного равновесия, психологического комфорта в учебном коллективе – это социально адаптированная личность, у нее не нарушены психические функции (память, внимание, мышление, восприятие, эмоции), ее можно назвать психически здоровой личностью.

Проблемы старшеклассников касаются в основном страхов и тревог, связанных с самоутверждением в среде сверстников, с проблемой выбора профессии, а также с учебной деятельностью. Сама по себе тревога – это эмоциональная реакция, характеризующая ощущения внутреннего напряжения. В состоянии тревожности происходит сильное психоэмоциональное напряжение, поэтому наличие высокой тревожности у старшеклассников является фактором риска. Он может провоцировать различные нарушения невротического характера, расстройства психики и здоровья. Именно поэтому классным руководителям и учителям необходимо владеть информацией об эмоциональном состоянии учащихся.

Тревожность как психическое состояние выступает в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывают существенное влияние на эффективность и качество различных видов деятельности, в том числе и учебной.

Психическое состояние тревожности в процессе обучения старшеклассника характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, тревоги, озабоченности, нервозности, которые сопровождаются различными вегетативными реакциями и возникают в сложных, стрессовых ситуациях, таких, например, как контрольные и самостоятельные работы, экзамены. Являясь эмоциональной реакцией на стресс, тревожность существенным образом влияет на поведение, оказывая либо активизирующее, либо дезорганизирующее воздействие. Поэтому большое значение приобретает изучение данного состояния в учебной деятельности старшеклассника с целью повышения его работоспособности в экстремальных условиях.

Исследования показывают, агрессивность и враждебность личности, став устойчивой личностной чертой, негативно сказываются не только на процессах личностного развития и социализации, но и могут служить факторами школьной неуспеваемости учащихся старших классов.

Поэтому проблема изучения данных психических состояний (тревожность, агрессивность, враждебность) особенно актуальна применительно к учебной деятельности и процессу воспитания, где понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон деятельности. Развitiю этой темы, в частности, посвящены работы Р.Х. Габдреевой, К.С. Лебединской, А.М. Прихожан, В.К. Вилюнас, Н.Д. Твороговой, Б.И. Додонова, А.С. Спиваковской, П.К. Анохина, К. Изарда, М.М. Райской, К. Хорни, А.А. Реана, А.Басса, А.Бандуры и др.

Результаты современных научных исследований свидетельствуют о возрастании количества детей и подростков с негативными психическими состояниями (Д.П. Дербенев, Е.Г. Зинчук, В.В. Ковалев, и др.). Низкая школьная успеваемость и поведенче-

ские девиации, включая алкоголизацию и наркотизацию (А.З. Дроздов, Б.М. Коган), отмечаются на фоне формирующихся негативных психических состояний у старшеклассников с исходными, предрасполагающими к ним, индивидуально-типологическими свойствами личности, которые могут в дальнейшем стать психопатологической «почвой» для развития расстройств личности (Т.Б.Дмитриева).

Изучением психических состояний в период учебной деятельности занимались Л.М. Аболин, И.А. Васильев, Л.В. Винокурова, Г.Ш. Габдреева, М.М. Гарифуллина, Ю.М. Десятникова, Э.Л. Носенко, Н.Б. Пасынкова, Н.М. Пейсахов, А.О. Прохоров, В.П. Шарай и др. Результаты исследований показывают, что психические состояния в существенной мере определяют успешность деятельности субъекта, физическое и психическое здоровье, закономерности и особенности психической активности.

Не вызывает сомнения, что старшеклассникам, демонстрирующим наличие негативных психических состояний, необходимо оказание своевременной и квалифицированной психологической помощи. Отношения, связанные с учебной деятельностью, составляют один из аспектов комплексной проблемы исследования и профилактики негативных психических состояний школьников. В данном исследовании психические состояния рассматриваются в контексте их влияния на школьную успеваемость.

Цель исследования – изучить психические состояния старшеклассников с разным уровнем успеваемости.

**Материал и методы.** Анализ литературы позволил установить, что проблематичным является использование хорошо зарекомендовавших себя, но достаточно объемных методов и методик исследования. Мы исходили, прежде всего, из того, что методики должны подбираться таким образом, чтобы не быть слишком утомительными для выполнения, не вызывать напряжения или каких-то других негативных реакций у испытуемых.

В данном исследовании мы использовали следующие методики:

1. Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергер в адаптации Ю.Л. Ханина).

Цель: изучение уровней личностной и ситуативной тревожности личности.

2. Опросник А. Басса-А. Дарки.

Цель: изучение агрессивных и враждебных реакций личности.

3. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН).

Цель: оперативная оценка самочувствия, активности, настроения личности.

4. Фрустрационный тест С.Розенцвейга (модификация Н.В.Тарабриной).

Цель: исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности, выявление уровня фрустрационной толерантности личности.

5. Шкала депрессии (А.Бек)

Цель: изучение уровня депрессии.

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Октябрьская средняя школа Витебского района». Выборку составили старшеклассники 9-11 класса в количестве 60 человек.

**Результаты и их обсуждение.** Учащиеся старших классов, принявшие участие в исследовании, были условно разделены нами по уровню успеваемости на группы: хорошо успевающие (успеваемость 8-10 баллов по итогам I четверти), среднеуспевающие

(успеваемость 5-7 баллов по итогам I четверти) и слабоуспевающие учащиеся (успеваемость 3-4 балла по итогам I четверти).

Анализ результатов исследования ситуативной и личностной тревожности показал, что у слабоуспевающих старшеклассников наблюдаются следующие уровни ситуативной тревожности: высокий – 50%, умеренный – 43,3 % и низкий – 6,7% и личностной тревожности: высокий уровень тревожности – 63,3%, умеренный – 36,7% и низкий уровень – 0%.

Для среднеуспевающих старшеклассников характерны следующие уровни ситуативной тревожности: 33,3% – высокий уровень, 63,3% – умеренный, 3,4% – низкий и уровни личностной тревожности: 46,7% – высокий, 53,3% – умеренный и 0% – низкий уровень.

У хорошо успевающих старшеклассников наблюдаются следующие уровни ситуативной тревожности: высокий – 23,4%, умеренный – 76,6 % и низкий – 0% и личностной тревожности: высокий уровень тревожности – 18%, умеренный – 82% и низкий уровень – 0%. Полученные результаты представлены на рисунках 1 и 2.



Рисунок 1 – Уровни ситуативной тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости (в %).

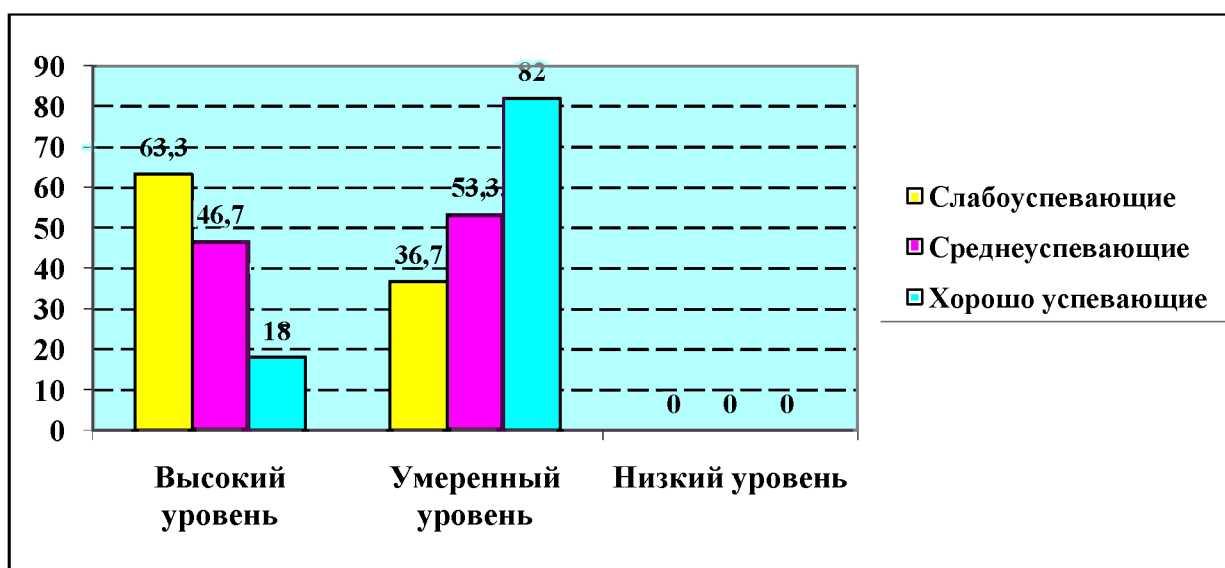


Рисунок 2 – Уровни личностной тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости (в %).

Результаты диагностики агрессивности и враждебности представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения агрессивности и враждебности старшеклассников

Показатели	Среднее значение
Физическая агрессия	6,5
Косвенная агрессия	5,8
Раздражение	5,6
Негативизм	2,6
Обида	5,2
Подозрительность	5,7
Вербальная агрессия	7,6
Чувство вины	4,4

Из представленных в таблице 1 данных, выводятся индекс враждебности и индекс агрессивности. Индекс враждебности включает в себя шкалы (обида и подозрительность), индекс агрессивности, как прямой, так и мотивационной, включает в себя шкалы (физическая агрессия, раздражение, вербальная агрессия). Нормой агрессивности является величина индекса, равная 17 – 25 баллам. Нормой враждебности является величина индекса, равная 3,5 – 9,5 баллов.

Индекс враждебности и индекс агрессивности в выборке исследуемых старшеклассников представлен на рисунке 3.

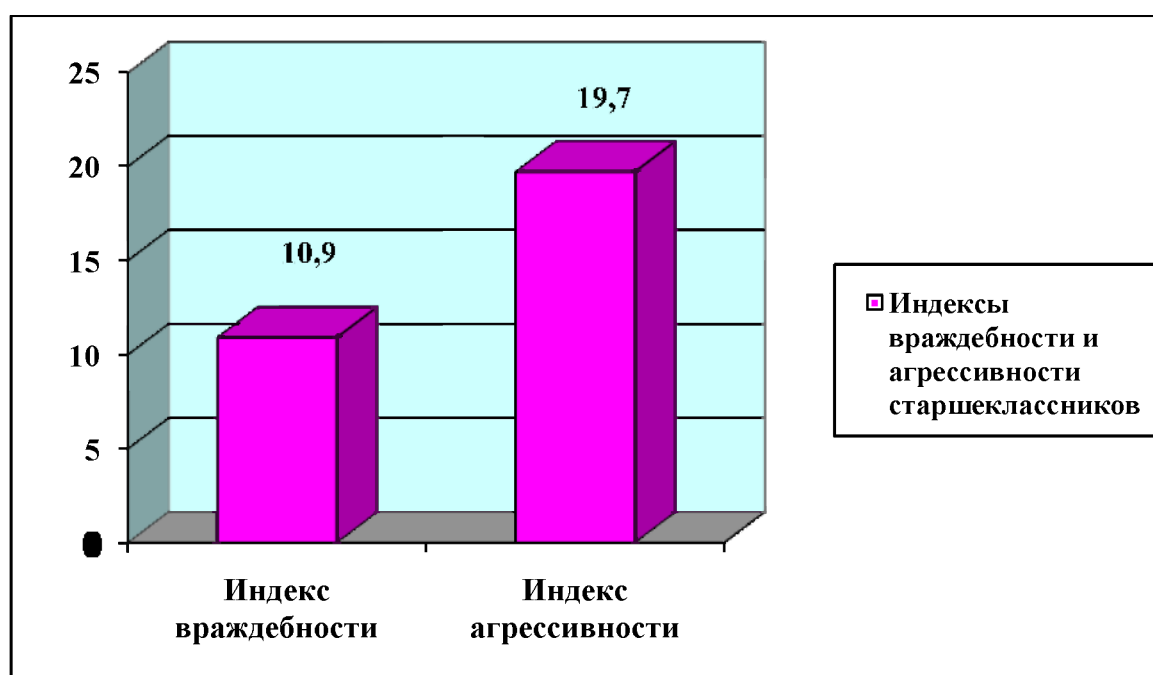


Рисунок 3 – Индексы враждебности и агрессивности старшеклассников.

Анализ полученных результатов показал, что индекс враждебности старшеклассников равен 10,9 баллам, что не соответствует норме индекса враждебности (3,5 – 9,5 баллов), а выше нормы на 1,4 балла, индекс агрессивности равен 19,7 баллам, что соответствует норме индекса агрессивности.



Результаты диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) показали, что у слабо- и среднеуспевающих учащихся наблюдается неблагоприятные психические состояния (таблица 2).

Таблица 2 – Средние значения САН у учащихся с разным уровнем успеваемости

Учащиеся с разным уровнем успеваемости	Самочувствие	Активность	Настроение
Слабоуспевающие	3,6	4	3,8
Среднеуспевающие	4,2	5,1	5,2
Хорошо успевающие	5,6	4,9	5,7

Результаты исследования также показали, что в большей степени выражено снижение самочувствия, активности и настроения у слабо- и среднеуспевающих учащихся, что позволяет сделать вывод о том, что уровень САН влияет на успеваемость учащихся.

Результаты исследования депрессивного состояния старшеклассников представлены на рисунке 4.

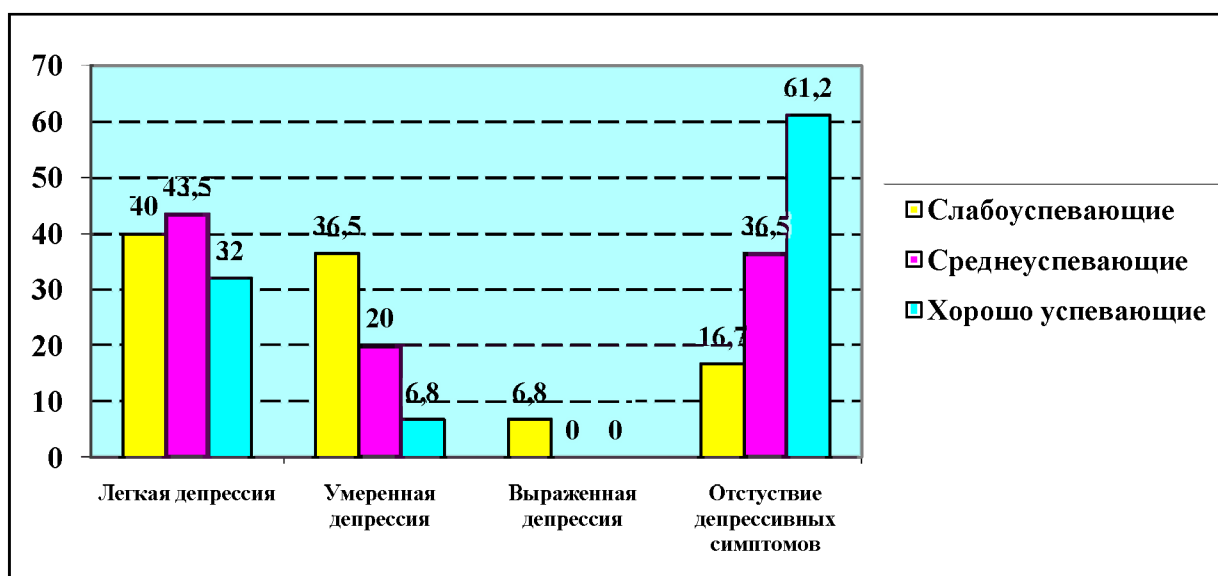


Рисунок 4 – Депрессивные состояния старшеклассников с разным уровнем успеваемости (в %).

Анализ результатов показал, что у 40% слабоуспевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 36,5% – умеренная и у 6,8% – выраженная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы у 16,7% учащихся. У 43,5% среднеуспевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 20% – умеренная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы у 36,5% учащихся. У 32% хорошо успевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 6,8% – умеренная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы – у 61,2% учащихся.

Результаты определения доминирующего способа реакции старшеклассников на неудачи, а также способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности с помощью теста С.Розенцвейга представлены в таблице 3.

**Таблица 3 – Средние значения по шкалам теста С.Розенцвейга у старшеклассников и возрастная норма (в %)**

Уровень показателя	Показатели теста С. Розенцвейга						
	Е	І	М	О-Д	Е-Д	Н-Р	GCR
Среднее	43,7	22,9	33,3	33,3	35,4	31,2	53,6
Возрастная норма	41,5	28,3	30,2	26,3	37,7	36,1	56,4

Из таблицы 3 видно, что средние значения по шкалам теста у старшеклассников в целом близки к возрастной норме, что свидетельствует об универсальных возможностях старшеклассников реагировать на фрустрирующие ситуации.

Результаты, полученные в ходе исследования (более низкое значение для интрапунитивных реакций (І) у хорошо успевающих старшеклассников, свидетельствуют о достаточно высокой самооценке и уверенности в себе – человек не видит своей вины в происходящем, считает, что он не мог предусмотреть возникшие неприятности, что говорит о высокой устойчивости к фрустрирующим ситуациям. Для слабоуспевающих старшеклассников характерны ригидность и беспомощность: фрустрирующая ситуация шокирует и может дезорганизовать деятельность вплоть до ее остановки, что приводит к снижению числу реакций, направленных на рациональное разрешение проблемы. В целом, это может указывать на инфантильность личности, слабое Я и на низкую устойчивость к фрустрирующим ситуациям.

Также необходимо отметить, что показатель групповой конформности (GCR) несколько снижен, что указывает на нестандартную манеру поведения старшеклассников в стрессовой ситуации.

Другим способом анализа результатов теста С.Розенцвейга стало рассмотрение возможных сочетаний направлений и типов реакции и выявление среди них наиболее распространенных. Полученные данные представлены в таблице 4.

**Таблица 4 – Средние значения сочетаний направлений и типов реакции по тесту С. Розенцвейга (%)**

Направление реакций	Типы реакций		
	О-Д	Е-Д	Н-Р
Е	12,3	16,9	14,8
І	1,5	11,1	10,6
М	19,2	7,7	5,7

Анализ полученных данных позволяет выделить наиболее распространенные сочетания направлений и типов реакции у старшеклассников:

М (О-Д) – стремление игнорировать фрустрирующую ситуацию.

Е (Е-Д) – враждебность, обвинение окружающих.

Е (Н-Р) – ожидание решения проблемы от других участников ситуации.

Е (О-Д) – эмоциональная негативная оценка фрустрирующей ситуации.

Е (Е-Д) – самообвинение, оправдание, чувство вины.

І (Н-Р) – самостоятельное разрешение проблемы.

Следует отметить, что у слабоуспевающих старшеклассников низок процент ответов, фиксирующих стремление на игнорировании фрустрирующей ситуации (каждый пятый ответ). Подобный тип реакции свидетельствует о том, что поведение старше-

классников направлено не на вытеснение и сворачивание процесса переживания фрустрации, а на переживание фрустрирующей ситуации продолжительное время, что может свидетельствовать о низкой степени стрессоустойчивости.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе нашего исследования, позволяет сделать вывод о том, что психические состояния старшеклассников: уровень личностной и ситуативной тревожности, устойчивость к фрустрирующим ситуациям, уровень депрессии, самочувствие взаимосвязаны со школьной успеваемостью.

**Заключение.** Нами было проведено комплексное теоретико-эмпирическое исследование психических состояний старшеклассников с разным уровнем успеваемости.

Анализ полученных результатов показывает, что для хорошо успевающих старшеклассников характерны следующие психические состояния: умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности, благоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, отсутствие депрессивных симптомов, высокая устойчивость к фрустрирующим ситуациям. Для среднеуспевающих учащихся характерны: умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий и умеренный уровень личностной тревожности, неблагоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, легкая депрессия. Слабоуспевающие учащиеся отличаются высоким уровнем ситуативной тревожности, умеренным и высоким уровнем личностной тревожности, неблагоприятными состояниями самочувствия, активности, настроения, легкой и умеренной депрессией, а также низкий уровень устойчивости к фрустрирующим ситуациям.

Для определения взаимосвязи между уровнем успеваемости и психическими состояниями старшеклассников нами был проведен корреляционный анализ по Спирмену и были получены следующие результаты: показатели успеваемости (средний балл учащихся) имеют положительную корреляционную связь с уровнем личностной тревожности, с уровнем ситуативной тревожности, с устойчивостью к фрустрирующим ситуациям, с уровнем депрессии и с самочувствием.

#### **Список использованной литературы:**

1. Антви-Дансо, С. Взаимосвязь депрессивных состояний и успешности обучения школьников / С. Антви-Дансо // Известия Российского Педагогического Университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 3 (20). – С. 134–139.
2. Артеменок, Е.Н. Проблемы школьной неуспеваемости / Е.Н. Артеменок, А.Р. Борисевич. – Мн.: «Красико-Принт», 2012. – 172 с.
3. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
4. Методические рекомендации для педагогов-психологов общеобразовательных учреждений по организации работы в 2010-2011 учебном году: учеб.-метод. пособие / Е.А. Осипова, Н.А. Сакович, Е.В. Чуменко ; ГУО «Академия последиплом. образования». – Минск : АПО, 2010. – 20 с.

**Шмуракова М.Е.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

**Совейко Е.И.**

Аграрный колледж УО ВГАВМ, Республика Беларусь, Витебский р-н, д. Лужесно  
shmurakova@mail.ru

В работе описано использование технологий мобильного обучения в среднем специальном и высшем образовании. Обосновано положительное влияние внедрения в практику преподавателя электронных учебников и учебно-методических комплексов на мотивацию к самостоятельной подготовке учащихся к занятиям, углубленному изучению предмета и самообразовательную деятельность.

Ключевые слова: мобильное обучение, электронное обучение, электронный учебник, компетентностный подход.

The article presents the using technologies of mobile learning at colleges and higher education. It explained that using of electronic textbooks and electronic learning kits in teacher's practice make positive impact on student's motivation to trainings, enhanced studying and self-study.

Keywords: mobile learning, elearning, electroning textbook, competency-based approach

УДК [378.1+377]:004.771(476)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

## **USING TECHNOLOGIES OF MOBILE LEARNING AT COLLEGES AND HIGHER EDUCATION**

**Введение.** В настоящее время информационные технологии больше не рассматриваются как нечто принадлежащее исключительно миру техники. Они настолько глубоко проникли в повседневную жизнь людей, что большинство из нас не может представить себе, как жить без них. Современное мировоззрение и культура не представляются без использования электронных средств, гаджетов, интернета. Использование педагогами новых информационных технологий сегодня становится культурологически обоснованной потребностью. Электронные средства настолько плотно вплелись в нашу жизнь, что на данный момент стали одной из удобных и важных частей образования и в том числе самообразования.

Современная учащаяся молодежь хорошо знакома с игровыми компьютерными программами, использует компьютерную технику для развлечений. Однако еще Мария Монтессори предлагала повышать познавательный интерес и тем делать обучение более эффективным через использование игрушек. Главными и самыми любимыми «игрушками» современного учащегося являются компьютеры, планшеты, смартфоны и прочие гаджеты. Мобильные телефоны и в частности смартфоны приобретают популярность в обществе, в свою очередь потребность в мобильности распространяется и на цели преподавания и обучения.

Мобильное обучение – новое направление информатизации образования, связанное с появлением мобильных пользовательских устройств: смартфонов, нетбуков, планшетных компьютеров и др. Мобильное обучение предполагает оперативный доступ обучающихся к учебной информации, взаимодействие обучаемых и совместную разработку ими нового учебного содержания. Многие ученые и педагоги сегодня уве-

рены, что будущее обучения невозможно без поддержки информационно-коммуникационными технологиями и связано с распространением мобильных средств связи, популярностью смартфонов и айфонов у учащихся, появлением большого количества учебных приложений и программ, а также новых технологий, которые расширяют возможности и качество образования.

Проблема мобильного обучения в среднем специальном и высшем образовании возникла в связи с высоким уровнем и динамикой проникновения мобильных устройств в среду высшей школы и среднего специального образования. Согласно исследованиям [1; 2; 3] владельцами мобильных устройств являются не менее 99% студентов и 95% преподавателей. При этом студенты используют данные устройства в основном для развлечения и бытового общения, а не для самообразования и учебной интеракции. Как показывают многие исследования, как студенты, так и преподаватели наиболее часто используют только такие функции мобильных телефонов, как обмен сообщениями (SMS, Viber), калькулятор, выход в Интернет для общения в социальных сетях. Таким образом, несмотря на достаточно высокий уровень технического оснащения, не используются всевозможные функции мобильных устройств и доступные программные приложения, которые способствуют самообразованию и профессиональному росту.

Мобильное обучение рассматривается как использование удобных портативных мобильных устройств и беспроводных, доступных всегда технологий, для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения [3]. При этом ключевыми являются слова доступные всегда и имеющие выход в Интернет.

Обучение с использованием мобильных устройств согласно Д. Келли заключается не столько в перенесении учебных материалов на компактный экран и применении удобных устройств, которые всегда находятся под рукой, сколько в разработке новых учебных мобильных материалов. Такое обучение предполагает использование инновационных подходов, новых форм подачи учебного материала и заданий (учебные микроблоги, новостная лента, курскасты и т.д.). При этом обеспечивается мгновенный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, возможность выполнять задания и общаться с педагогом в любое время и в любом месте (голосовое общение, SMS, электронная почта, видеосвязь, социальные сети).

Данная форма обучения в полной мере соответствует современному компетентностному подходу в образовании, с акцентом на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике. Эта форма делает процесс обучения более гибким, доступным и персонализированным.

В современных условиях существует три основных модели реализации технологий мобильного обучения [4]:

- **поддержка традиционного учебного процесса:** студентам предоставляется возможность доступа к учебной информации, содержащейся в сетевых курсах, через образовательный портал университета, адаптированный для мобильных устройств. Данные ресурсы используются в режиме самостоятельной работы для подготовки к лекционным, практическим и лабораторным занятиям, выполнения групповых проектов, курсовых работ, а также самотестирования, промежуточного и итогового тестирования, возможности получения на свои портативные компьютерные устройства уведомлений, напоминаний, а также результатов прохождения контрольных мероприятий; можно использовать также для проведения краткого тестирования в конце занятия, фиксирования важной информа-

ции (используя функцию аудиозаписи и фотокамеры), оперативного доступа к справочным и информационно-образовательным материалам во время занятий;

- **полно-объемное мобильное обучение:** все обучение ведется исключительно посредством электронного обучения. В этом варианте очные контакты слушателей с преподавателями обычно не предусматриваются, но допускаются при необходимости. Учебные курсы в системе мобильного обучения используются с помощью специальной программной среды, выполняющей целый ряд функций: защиту от несанкционированного доступа, авторизацию доступа, структуризацию пользователей по категориям и наделение каждой категории определенными полномочиями, формирование каталога информационных ресурсов, находящихся в данной программной среде, доставку учебного контента, обеспечение взаимодействия пользователей и т. д.

- **смешанное обучение:** сохраняются общие принципы построения учебного процесса традиционного обучения, но одну часть учебных дисциплин студенты осваивают в традиционных формах обучения (очной или заочной), другую часть – по технологиям мобильного обучения. Соотношение долей определяется готовностью к подобному построению учебного процесса образовательного учреждения в целом, а также желанием и техническими возможностями студентов.

**Материал и методы.** В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретико-методологический анализ позволяющий сформулировать исходные позиции исследования; понятийно-терминологический анализ применялся для описания понятийного поля проблемы; системный анализ, послужил основой целостного рассмотрения проблемы.

**Результаты и их обсуждение.** Исследование проводилось в 2015-2017 гг. В исследовании приняли участие 110 учащихся выпускного курса отделения «Ветеринарная медицина» Аграрного колледжа УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины».

Для внедрения в образовательный процесс мобильного обучения в 2015-2016 и 2016-2017 учебных годах было проведено анкетирование учащихся 4 курса отделения «Ветеринарная медицина». Исследование показало, что 100% учащихся обеспечены мобильными телефонами, из них 95% – смартфонами. 95% учащихся являются постоянными активными пользователями сети Интернет, 73% респондентов для этого используют мобильные телефоны.

Значительная часть учащихся, принявших участие в исследовании (49%) отметили, что они хотели бы иметь в своем смартфоне электронные учебники и учебно-методические комплексы и пользоваться ими при подготовке к занятиям. Практически столько же учащихся (42%), считают, что такие средства обучения не помешали бы им, и они бы хотели использовать их в качестве дополнительной литературы, и только 9% учащихся считают, что эти средства неудобны и не нужны им.

Следует отметить, что наличие электронного учебно-методического комплекса считают необходимым 31% учащихся.

Если при ведении занятий преподаватель сталкивается с проблемой нацеленности на среднего учащегося, то наличие электронных учебно-методических комплексов позволяет создавать уровневые задания для самоподготовки учащихся. Так, можно разделить материал и контрольные вопросы для самостоятельной подготовки на базовый уровень, содержащий опорный конспект по изучаемой теме, основные понятия и определения, средний – содержащий более полный материал, высокий – содержащий до-

полнительные исторические, научные и прикладные факты. При этом анкетирование учащихся показывает, что 17% учащихся при таком разделении выбрали бы для себя изучение материала базового уровня, 47% – среднего уровня, 36% – повышенного уровня. Учащиеся отмечают, что наличие электронных учебно-методических комплексов с разделением материалов по уровням стимулирует их познавательную активность и мотивирует к самостоятельной познавательной деятельности. При этом, 22% учащихся ответили, что не стали бы заниматься поиском дополнительной информации, если бы она не была представлена в электронном учебно-методическом комплексе.

Важную роль в обучении для современного учащегося играет сеть Интернет. Большинство учащихся Аграрного колледжа УО ВГАВМ имеют доступ в интернет благодаря наличию мобильного интернета, смартфонов и ноутбуков. Как показало анкетирование учащихся 4 курса отделения «Ветеринарная медицина», 93% из них отмечают, что при подготовке творческих заданий они скорее воспользуются интернетом, чем библиотекой или помощью преподавателя. Учащиеся обосновывают этот выбор скоростью поиска и обработки информации. Эта тенденция обуславливает актуальность создания собственной информационной базы преподавателя или учебного заведения, содержащей нормативные акты, электронные учебники и учебно-методические комплексы, ссылки на информационные порталы, содержащие дополнительную информацию по изучаемой дисциплине и в профессиональной сфере в целом.

Анкетирование позволило выделить следующие основные направления внедрения мобильного обучения в образовательный процесс колледжа, в которых заинтересованы сами учащиеся:

1. использование мобильных устройств в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность: использование электронных учебников и УМК, аудио- и видеозаписей (72% опрошенных);

2. использование мобильного обучения в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования: применение тестовых контролей с использованием мобильных устройств (67% опрошенных);

3. организация коммуникации на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения знаний: онлайн консультирование по разработке проектов, выполнению курсовой работы и других форм самостоятельной работы (67% опрошенных);

4. использование средств современных информационных технологий для организации интеллектуального досуга: проведение конкурсов и других форм внеаудиторной работы по дисциплине с использованием глобальной сети Интернет посредством совместного с преподавателем ведения информационного микроблога в социальной сети (32% опрошенных);

5. интенсификация и совершенствование управления учебным процессом на основе использования системы современных информационных технологий: использование в мобильном варианте дополнительной литературы, руководство самостоятельной внеаудиторной работой, управление самообразовательной деятельностью, мобильное тьюторство (18% опрошенных).

В 2016–2017 учебном году в социальной сети «ВКонтакте» автором создано сообщество «Эпизоотология Аграрный колледж УО ВГАВМ». Сообщество в образовательном процессе по дисциплине «Эпизоотология и инфекционные болезни с/х животных с основами микробиологии и вирусологии» выполняет несколько весьма важных функций:

1) Образовательная. В сообществе представлен электронный учебно-методический комплекс по дисциплине, включающий материалы для теоретического изучения, инструкционно-технологические карты к практическим, лабораторным занятиям, учебным практикам, материалы для проведения текущей и итоговой аттестации по дисциплине (вопросы к обязательным контрольным работам, экзамену, вопросы, выносящиеся на государственный экзамен). По результатам анкетирования после окончания изучения дисциплины выяснено, что 72% учащихся постоянно пользовались материалами сообщества при подготовке к занятиям, текущей и итоговой аттестации.

2) Мотивационная. В сообществе размещены материалы для самостоятельного изучения, дополнительная литература в электронном варианте, список источников, которыми можно воспользоваться в библиотеке, ссылки на Интернет-источники. Проводятся творческие и тематические конкурсы, которые стимулируют познавательную активность учащихся, способствуют углубленному изучению дисциплины, а также становлению личности специалиста и его профессиональной компетентности. 17% учащихся отметили, что материалы такого рода были им интересны и мотивировали их к изучению дополнительной литературы.

3) Коммуникативная. Состоящие в сообществе учащиеся могут в реальном времени задать вопрос преподавателю, проконсультироваться по выполнению самостоятельной работы, при подготовке к практическим работам и теоретическим занятиям, обязательным контрольным работам, экзамену, находясь на производственной практике. В течение 2016-2017 учебного года за онлайн-консультациями обратились 76% учащихся 4 курса.

4) Регулятивная. Наличие в сообществе заданий для самоконтроля способствуют организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, позволяют им совершенствоваться с учетом достигнутых результатов. Наиболее актуальными в 2016-2017 учебном году оказались материалы для подготовки к контрольным работам. Ими воспользовались более 90% учащихся. Вопросы и тесты для самоконтроля заинтересовали 24% обучающихся.

5) Интерактивная. Участникам сообщества были предложены для решения производственные ситуации, решение которых позволило организовать совместную деятельность учащихся. Также учащиеся могли общаться в сообщениях на стене сообщества, консультировать друг друга, обмениваться информацией по дисциплине.

**Закключение.** Таким образом, можно констатировать, что внедрение мобильного обучения в практику образовательных учреждений актуально, востребовано учащимися, имеет положительный эффект в области формирования самообразовательных компетенций.

Технологии мобильного обучения являются важным инструментом учебного процесса. Здесь основной акцент ставится на своевременности и качестве подготовки предоставляемых студенту учебных материалов. Однако он представляет собой, прежде всего, инструмент, который не может собой заменить непосредственное общение преподавателя и студента.

#### **Список использованной литературы:**

1. Голицына, И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании [Электронный ресурс] / И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество



- (Educational Technology & Society). – 2011. – Т. 14. – № 1. – С. 241–252.– Режим доступа:[http://library.istu.edu/bulletin/art\\_tech\\_2009\\_05.pdf](http://library.istu.edu/bulletin/art_tech_2009_05.pdf).
2. Иванченко, Д.А. Управление мобильными технологиями в информационном пространстве современного вуза [Электронный ресурс] / Д.А. Иванченко // Высшее образование в России. – 2014. – №7. – С.93-100.– Режим доступа:<http://vovr.elpub.ru/jour/article/view/696>
  3. Титова, С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы [Электронный ресурс] / С.В. Титова // Вестник Московского государственного университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №1.– Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf>
  4. Погуляев, Д.В. Возможности применения мобильных технологий в учебном процессе [Электронный ресурс] /Д.В. Погуляев //Прикладная информатика. – 2006. – № 5.– Режим доступа:<http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-mobilnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protsesse#ixzz4czhsJtLk>

**Янусова О.Б.**

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Чапаева, 30.

Аспирант кафедры прикладной психологии.

[yanusava@mail.ru](mailto:yanusava@mail.ru)

Проблема формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов является на сегодняшний день недостаточно изученной как в теоретическом, так и практическом аспектах. В данной статье рассматриваются основные подходы современных исследователей к изучению данного феномена, а также дана авторская попытка определения дефиниции «инклюзивная культура педагога», выделены её структурные компоненты.

Ключевые слова: культура, инклюзивная культура педагога, профессиональная подготовка.

The problem of the formation of the inclusive culture of future teachers is to date insufficiently studied both in theoretical and practical aspects. This article discusses the main approaches of contemporary researchers to study this phenomenon, and given the author's attempt to define the definition of "inclusive culture of the teacher", highlighted its structural components.

Key words: culture, inclusive culture of the teacher, training.

УДК 387.147:376

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

### **THEORETICAL AND METODOLOGICHESKIE BASIS FOR THE FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS**

**Введение.** В последние годы в нашей стране все активнее реализуется практика инклюзивного образования, постепенно расширяется и исследовательское поле инклюзивного образования. Однако, несмотря на многочисленные авторские исследования (Е.Н. Кутепова, С.В. Алёхина, В.В. Хитрюк, А.П. Сманцер, Н.Я. Семаго, Т.Г. Зубарева, Е.Г. Самарцева, С.Черкасова, И.Н. Хафизуллина, С.Е. Гайдукевич, О.С. Кузьмина, С.И. Сабельникова, М.Ю. Айбазова, К.Ю. Ларвинец), вопрос о готовности/подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве остаётся достаточно актуальным.

И здесь особое внимание следует уделить проблеме формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов. Решение данной проблемы во многом обусловлено, по мнению В.В. Хитрюк, в устранении противоречия «между требованием современного общества к профессионально-педагогической культуре будущих педагогов и недостаточной разработанностью как теоретического (генезис, сущность, структура), так и практического (становление, обеспечение) её аспекта» [1]. Ведь период обучения в вузе – один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Это время, когда формируются ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии, в частности. Однако, прежде чем, определиться с сущностью данного феномена, необходимо, на наш взгляд, актуализировать такие исходные понятия, как «культура», «профессионально-педагогическая культура».

**Материал и методы.** Теоретические методы (сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовой и учебно-методической документации, анализ, синтез, обобщение, моделирование).

**Результаты и их обсуждение.** В современном мире понятие «культура» проникло во многие сферы человеческой деятельности и является одним из фундаментальных научных понятий социально-гуманитарного познания. Однако до настоящего времени универсального понятия ее не установлено. Существует около пятисот определений культуры, а некоторые ученые считают, что их количество приближается к тысяче. В изучении культуры ученые традиционно выделяют три направления, рассматривающие культуру с различных аспектов:

- 1) как совокупность материальных и духовных ценностей;
- 2) как специфический способ человеческой деятельности;
- 3) как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

В современном философском словаре мы находим достаточно ёмкое определение культуры: «Культура – совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, используемых обществом, составляющих культурные традиции и служащих дальнейшему прогрессу человечества» [2].

Однако, как отмечают большинство исследователей, культура не только результат и совокупность материальных и духовных достижений человечества, но и сам процесс активной сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и сам человек.

Педагогическая деятельность по праву признаётся одной из наиболее сложных, творческих и преобразующих. В правильно организованной педагогической деятельности развивается не только ученик, но и сам учитель, педагог. А сама педагогическая деятельность осуществляемая на высоком уровне является свидетельством развитой педагогической культуры [3, с. 412].

Профессионально-педагогическая культура на сегодняшний день – явление достаточно хорошо изученное и представленное в работах многих авторов (С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневич, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Тарасавич, Г.И. Хозяинова, В.А. Сластёнина, С.Н. Федоровой, Е.А. Колос, Н.Б. Крыловой, И.И. Цыркун, Г.И. Николаенко, Ю. Емельяненко и др.), раскрыты также различные её аспекты (психологический, коммуникативный, профессионально-этический и т.д.).

Н.Б. Крылова, автор нового направления философии образования – культурологи образования, даёт следующее определение педагогической культуры – это некоторая

совокупность (иногда не просто сумма, но система, открытая или закрытая) ценностных отношений к образованию и ребёнку, которые предметно и практически реализуются в образовательных процессах. Показателями педагогической культуры (в разных её формах) служат состояние и качество образования, уровень образованности в обществе, культура организации образования в конкретной школе, мастерство отдельного педагога [4, с.204].

Подобное понимание педагогической культуры (как системы реализуемых ценностей) мы находим и Б.А. Эренгросса. «Педагогическая культура это система практически реализуемых норм и ценностных отношений к культивированию человека посредством его образования (обучения и воспитания)». Она создает и обеспечивает растущему человеку условия для саморазвития и самореализации в системе образования и воспитания.

Педагогическая культура, по мнению Б.А. Эренгросса, существует в единстве своих составляющих: 1) уровень педагогических взглядов и информированности; 2) уровень педагогических мотивов, смыслов, принципов; 3) уровень владения педагогическими техниками; 4) уровень педагогического такта и интуиции; 5) уровень педагогического мастерства и особенностей опыта [3, с.412–413].

В современной теории и практике нет единого представления о слагаемых профессиональной культуры педагога. Многие ученые выделяют следующие составляющие компоненты профессионально-педагогической культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент включает профессионально-педагогические знания мировоззрение, педагогическое мышление и рефлексия, педагогический такт и этику. В процессе педагогической деятельности учитель овладевает идеями и концепциями, знаниями и умениями, составляющими гуманистическую технологию педагогической деятельности, и, в зависимости от степени их приложения в реальной жизни, оценивают их как более значимые. Умение в давно известном увидеть и оценить новое составляет непреложный компонент педагогической культуры учителя.

Технологический компонент включает способы и приёмы педагогической деятельности учителя, его способность структурировать профессиональную деятельность и выстраивать её по определённому алгоритму, учитывая этапы целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции. Педагогическая технология помогает понять суть педагогической культуры, раскрывает исторически меняющиеся способы и приёмы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений. Именно в таком случае педагогическая культура выполняет функции регулирования.

Личностно-творческий компонент раскрывает механизм овладения ею и её воплощения как творческого акта. Процесс присвоения учителем выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать, интерпретировать их.

И.Ф. Исаев выделяет четыре уровня сформированности профессионально-педагогической культуры: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный. Адаптивный уровень профессионально-педагогической культуры характеризуется неустойчивым отношением педагога к педагогической реальности. Профессионально-педагогическая деятельность строится по заранее отработанной схеме без использования творчества. Педагоги, находящиеся на этом уровне, не проявляют активности в

плане профессионально-педагогического самосовершенствования, повышение квалификации осуществляют по необходимости, либо вообще отвергает.

Репродуктивный уровень предполагает склонность к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: педагог более высоко оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса. При данном уровне развития профессионально-педагогической культуры педагогом успешно решаются конструктивно-прогностические задачи. Педагог осознает необходимость повышения квалификации.

Эвристический уровень проявления профессионально-педагогической культуры характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью путей и способов профессиональной деятельности. На данном уровне профессионально-педагогической культуры происходят изменения в структуре технологического компонента; на высоком уровне находятся умения решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Деятельность педагогов связана с постоянным поиском.

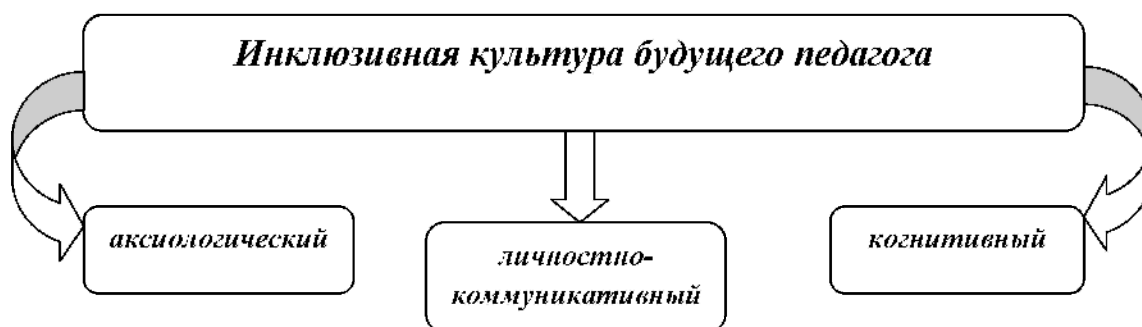
Креативный уровень характеризуется высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний. Педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение в деятельности педагога занимают важное место и способствуют решению педагогических задач. Педагог оказывается инициатором повышения квалификации, охотно делится своим опытом и активно перенимает опыт коллег, его отличает стремление совершенствоваться [5].

Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил нам выделить несколько авторских подходов к определению феномена инклюзивной культуры педагога. Так, В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную готовность как первый этап в формировании инклюзивной культуры педагога и определяет последнее как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного (интегрированного обучения) образования, определять оптимальные условия развития каждого ребёнка».

Ученый выделяет и комплекс педагогических условий, способствующих формированию инклюзивной культуры у будущих педагогов: 1) организация педагогического процесса, в ходе которого формируется инклюзивная культура будущего педагога, на основе компетентного подхода; 2) конструирование дидактической модели формирования инклюзивной культуры педагога в учреждении высшего образования; 3) создание и реализация программы формирования инклюзивной культуры педагогов в учреждении высшего образования [6].

Иное соотношение понятий «инклюзивная культура» и «инклюзивная готовность» мы находим у Т.В. Емельяновой и А.А. Синявской. Авторы рассматривают инклюзивную культуру как «основу, первым этапом формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде. В данном случае исследуемый феномен понимается как «личностное качество учителя, интегрирующего его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию». Слагаемыми инклюзивной культуры являются следующие компоненты: аксиологический, мировоззренческий, личностный компонент, поведенческий [7].

*Инклюзивная культура педагога рассматривается нами как часть общепедагогической культуры и характеризуется широким пониманием философско-методологических основ инклюзии, глубоким принятием и стремлением будущего педагога на личностном уровне к реализации инклюзивных ценностей, творческим подходом к профессиональной деятельности и профессиональному самосовершенствованию. Структуру инклюзивной культуры будущего педагога мы определяем через взаимосвязь и взаимообусловленность следующих компонентов: личностно-коммуникативного, аксиологического и когнитивного (Рисунок 1).*



**Рисунок 1 – Модель инклюзивной культуры будущего педагога.**

Личностно-коммуникативный компонент инклюзивной культуры педагога характеризуется определенным уровнем развитием личности педагога инклюзивного образования, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в сформированности у него профессионально значимых качеств (толерантность, эмпатия).

Аксиологический компонент является ключевым компонентом инклюзивной культуры будущего педагога и отражает систему ценностей, руководствуясь которыми педагог стремится к реализации инклюзивного образования.

В основе реализации инклюзивного образования лежит механизм «включения» ребёнка с ОПФР в образовательную среду, что впоследствии обеспечит его включение в общество. Инклюзия – это далеко не только нахождение ребёнка с ОПФР в школе, его физическое включение в образовательную среду, это изменение школьной культуры и отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком, школьная система поддержки в ней всем нуждающимся. Включение – это, прежде всего, результат человеческих отношений. Это включение будет успешным, если ориентиром для него станут такие ценности, как взаимопонимание/ понимание, поддержка и сотрудничество.

В инклюзивной школе взаимопонимание достигается в совместной деятельности, в которой возможны искренние проявления уважения, принятия, эмпатии, терпимости друг к другу, а все (взрослые и дети) свободны в реализации своих интересов. Педагогов инклюзивного образования объединяет важное качество – понимание ценности личности каждого ученика (независимо от наличия или отсутствия каких-либо особенностей) и его индивидуального успеха. Развитие личности ученика в инклюзивной школе не определяется усредненными стандартами или эталонами, не берутся за точку отсчета внешние критерии. В такой школе создаются условия для индивидуального развития каждого.

В структуре гуманистических ценностей будущего педагога инклюзивного образования особое место следует уделить ценности самореализации, которая проявляется в стремлении педагога к раскрытию своего творческого потенциала именно в педагогической деятельности, в его профессиональном самоутверждении в инклюзивном образовательном пространстве, в желании реализовывать ценности инклюзивного образования как собственно значимые.

Когнитивный компонент – это система знаний и умений педагога инклюзивного образования, составляющие основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность.

В процессе формирования инклюзивной культуры огромное значение, на наш взгляд, имеет не только успешное усвоение будущими педагогами предусмотренных образовательных стандартов, но и активное и участие в иных формах работы. Это различные просветительские и самостоятельные исследовательские проекты студентов, благотворительные и волонтерские мероприятия, психологические тренинги, деловые игры, семинары-практикумы с решением кейс-ситуаций, проведение тематических вечеров, посвященных проблемам людей с инвалидностью.

**Заключение.** Таким образом, теоретический анализ исследуемого явления позволяет сделать следующие выводы. На сегодняшний день проблема формирования инклюзивной культуры будущего педагога является весьма актуальной и в силу своей важности и сложности требует глубокого научного изучения. Значимость и необходимость становления профессионально-педагогической культуры, (а на её основе и инклюзивной) у студентов педагогических специальностей в период обучения в вузе, по нашему мнению, наиболее точно определяет Исаев: «В современных условиях конкурентноспособным ресурсом деятельности учителя, преподавателя, воспитателя являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности» [5].

#### Список использованной литературы:

1. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ/ В.В. Хитрюк// Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 80–84.
2. Философский словарь/ авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. – Изд. 2-е, стер. – Ростов-н/Дону: Феникс, 2013. – 562 [2] с.
3. Культурология: учебник для вузов/ Б.А. Эренграсс [и др.]; под ред. Б.А. Эренграсс. – М.: Издательство Оникс, 2007. – 480 с.
4. Крылова, Н.Б. Культурология образования/ Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учебн. Заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
6. Хитрюк, В.В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной культуры: теоретический аспект/ В.В. Хитрюк// Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность: материалы I Междунар. научн.-практ. конф., 27–28 октября 2011 г., Барановичи, Респ. Беларусь/ М-во образования Респ. Беларусь, учреждение образование «Барановичский государственный университет»; пед.

- фак.; ред. кол. З.Н. Козлова (гл.ред.), Ю.В. Башкирова (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2011. – 242 [2] с.
7. Емельянова, Т.В. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования/ Т.В. Емельянова, А.А. Синявская// Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч./ под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015 г. – № 7, часть X. – С. 38–41.

**Богуш А.М.**

Південноукраїнський національний педагогічний університет, Україна, 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26.

Доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины.

У статті подано аналіз феномена «мовна особистість», його змістового визначення різними вченими; розкрито авторське розуміння дефініцій «мовна особистість», «полікультурне мовленнєве середовище» та визначено чинники впливу на формування мовної особистості.

Ключові слова: мовна особистість, мовленнєва особистість, полікультурне мовленнєве середовище, розвивальне мовленнєве середовище, чинники.

The article presents the analysis of the phenomenon of «linguistic personality», his informative definitions of various scholars revealed the author's understanding of the definitions of «linguistic personality» and «multicultural linguistic environment» and identified factors influencing the formation of linguistic identity.

Key words: linguistic personality, speech personality, multicultural, language environment, developing linguistic environment factors.

УДК 81:008

## **МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

## **LANGUAGE PERSONALITY IN THE POLY CULTURAL ENVIRONMENT**

**Вступ.** Однією з провідних психічних функцій людини є мовлення, яке дозволяє їй задовольнити найважливішу специфічно людську потребу – потребу у спілкуванні, цю єдину, справжню розкіш, розкіш людського спілкування. Загальновідомо, що спілкування людей завжди відбувається в межах певної культури із використанням конкретної етнічної мови, законів і правил спілкування, що склалися в межах конкретної мови і культури.

Зауважимо, що сьогоденній мовленнєво-культурній картині України притаманна полікультурність. Загальна глобалізація світу, що спостерігається сьогодні, породила одну із головних суперечностей сьогодення, а саме: між прагненням до все більшого зближення між народами та їхнім бажанням зберегти свою етнокультурну самобутність. Потрапляючи в інше культурно-мовленнєве середовище, мовець фактично потрапляє в інший світ соціокультурних цінностей і мовно-мовленнєвих законів спілкування, що породжує нову суперечність: між прагненням мовця оволодіти декількома мовами задля міжкультурного спілкування і необхідністю досконалого володіння своєю рідною та державною мовами в багатонаціональній державі. Відтак, виникає низка мовленнєво-культурних проблем, які вимагають серйозних досліджень і їх розв'язання, як-от:

багатомовність, полілінгвістична освіта в полікультурному мовленнєвому середовищі, виховання полімовної особистості в полікультурному освітньому середовищі.

Виховання і навчання особистості в полікультурному просторі стали предметом дослідження багатьох учених (Р. Агадуллін, Л.У. Алімова, Ф.Е. Бацевич, Н.В. Бондаренко, О.В. Гукаленко, І.П. Гудзик, Г. Дмитрієв, Н.Е. Миропольська, А.К. Солodka та ін. ).

**Результати дослідження та їх обговорення.** В Україні розроблено концепцію шкільної мовної освіти національних спільнот. Необхідність такої концепції зумовлена необхідністю гармонізувати взаємодію етносів поліетнічної держави у процесах українотворення, зростим попитом суспільства на мислячу, діяльну, творчу, національно-свідому особистість, визначальною роллю мови у її формуванні та невідповідністю традиційної системи навчання мов проблемам сьогодення [5; 12]. Одним із провідних принципів навчання мов в Україні виступає полікультурний підхід.

Полікультурний підхід щодо формування змісту мовної освіти передбачає вивчення мови не ізольовано, а в контексті представленої нею духовності й культури, взаємозв'язків з духовними надбаннями народів, які живуть поруч, створення передумов для паритетного діалогу культур, їх взаємозбагачення, інтеграції в національно-українську культуру і разом з нею – у світову [5, с. 13].

З-поміж завдань формування мовної освіти можна виокремити такі: навчити мовців міжкультурного спілкування, міжкультурного взаєморозуміння, виховати відповідну мовленнєву поведінку в полікультурному мовленнєвому середовищі.

Зауважимо, що ЮНЕСКО оголосив XXI століття “століттям поліглотів”, оскільки саме багатомовність забезпечить особистості варіативність “духовного життя і плюралізм культур”. Мова як знаряддя духовної творчості забезпечує, за словами Н.Е.Миропольської, з одного боку, індивідуальну самотність, неповторність духовного розвитку, а з іншого – можливість інтеграції індивідуального й національного в загальнолюдське [14, с. 115].

Оволодіння людиною кількома мовами, своєрідність кожної з них Г. Гачев називає “закоханою несхожістю народів, яка тільки і складає багатокольорову мозаїку духовного життя людства” [6, с. 19].

Відомий дослідник історії слова М.Бахтін зазначав, що мова розквітає тільки за умов багатомовності [2]. Через різноманітність мов для нас відкривається багатство світу і різноманітність того, що ми пізнаємо в ньому; і людське буття стає для нас ширшим, оскільки мови в чітких і дієвих рисах дають нам різні способи мислення і сприймання. Мова завжди втілює в собі своєрідність цілого народу [8, с. 349]. Фердінанд де Соссюр відкрив у людській мові два фактори, що ніколи не перестають діяти: локальне, відокремлене спрямування або, за його словами, “дух рідної дзвіниці”, з одного боку, і об'єднуючу силу мовленнєвої взаємодії, з другого [15].

Метою мовної освіти у багатомовному регіоні повинно стати формування всебічно-розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, що живе в гармонії з довкіллям і самим собою; навчити розуміти нову культуру (міжкультурне взаєморозуміння); оволодіти міжкультурною комунікацією, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури. Предметом навчання у школах етнospільнот повинна бути не стільки мова, виключена з системи практичних дій, скільки представлена нею думка, духовність, мовленнєва і загальна культура, особливості світосприймання, світовідчуття і творчості народу – її носія. Мова може і повинна стати культурознавчою дисципліною [5, с. 16–17].



Така стратегія побудови мовної освіти в полікультурному просторі спричинює нас визначити ключові поняття, які підлягатимуть надалі експериментальному дослідженню, а саме: мовна і мовленнєва особистість, полікультурне мовленнєве середовище, його специфіка і види та вплив мовленнєвого середовища на формування мовної особистості.

Незаперечною є теза: “Із слова починається людина”. Відтак, можна впевнено сказати, що історія людства здійснюється у спілкуванні, засобами мови, а однією з провідних умов соціального прогресу суспільства виступає мовленнєва діяльність. Успіх мовленнєвої діяльності, її результативність, у свою чергу, залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення особистостей – мовців, які беруть участь у мовленнєвій діяльності. Саме тому науковці останнім часом звернулися до дослідження такого наукового феномена, як “мовна особистість” (Г.І. Богін, Й. Вейсгербер, Т.М. Дрідзе, Ю.М. Караулов, О.О. Леонтьєв, В.А. Маслова, Л.І. Мацько, І.П. Суслов, С.О. Сухих, В.В. Тарасун та ін.).

Ю.М.Караулов розробив рівневу модель мовної особистості, яка, на його думку, має три структурних рівня: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний. Означені три рівні мовної особистості, за словами автора, співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [10, с. 99]. Зауважимо, що Ю.М.Караулов схарактеризував узагальнений тип мовної особистості.

В.А. Маслова описує такі структурні компоненти мовної особистості, як от:

- ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, що є основою формування національного характеру і реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;
- культурологічний компонент, пов'язаний із засвоєнням культури як загальнолюдської, так і національної, це правила мовленнєвої і немовленнєвої поведінки;
- особистісний компонент, це те індивідуальне і глибинне, що притаманне кожній людині [12, с. 119].

В.В. Красних подає своє бачення структурних компонентів мовної особистості, а саме:

- людина – мовець, тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність;
- власне мовна особистість – це особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності, при цьому володіє сукупністю знань і уявлень;
- мовленнєва особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює певну стратегію і тактику спілкування, репертуар засобів;
- комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, яка реально діє в реальній комунікації [10].

У роботах учених (Ю.М. Караулов, В.В. Красних, В.А.Маслова та ін.), як бачимо, особистість розмежовується на два види: мовну і мовленнєву. На думку Ю.М. Караулова, узагальнений тип мовної особистості передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Мовленнєва особистість, за його словами, це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності; у свою чергу, мовна особистість – це багатoshарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [10, с. 119].

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість В.А.Маслова називає соціалізацію у її трьох аспектах: а) процес включення людини в певні соціальні відносини;

б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури;  
в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [12, с. 121].

Не можна не погодитись, що мовна особистість це насамперед соціальне явище, вона пов'язана із соціально – культурно-етнічною сферою суспільства. Відтак, процес соціалізації особистості буде відбуватися по-різному в залежності від характеру соціального середовища і зокрема, мовленнєвого середовища. Водночас не можна ігнорувати, як на мою думку, в мовній особистості й індивідуально-психологічний аспект, тобто не можна розмежовувати мову і мовлення в мовній особистості, вони зумовлюють одне одного і взаємопов'язані.

Відтак, під мовною особистістю ми розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення.

Мовна особистість не є вродженою, вона формується і розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто в різних видах діяльності. Започатковується формування мовної особистості вже в ранньому віці, з моменту оволодіння дитиною активним мовленням. Що ж виступає провідним фактором формування мовної особистості в ранньому, дошкільному та й шкільному віці? На мою думку, – це мовленнєве середовище, в якому дитина виховується, навчається, розвивається, відбувається її соціалізація.

Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє у системах “середовище – людина”, “людина – середовище”. Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов'язані з середовищем. Водночас високий рівень розвитку психічних процесів дозволяє людині цілеспрямовано впливати на середовище і змінювати його.

Відтак, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості і мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища. Насамперед визначимо і схарактеризуємо поняття «мовленнєве середовище».

Під мовленнєвим середовищем ми розуміємо сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування мовців у системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина», «дорослий-дорослий».

Мовленнєве середовище може бути: одномовним, в якому спілкування відбувається рідною мовою; одномовно-діалектним; двомовним (близькоспоріднені мови); двомовним, в якому функціонує мовлення різних неспоріднених мов (молдавська – українська, українська – угорська) та багатомовним, яке прийнято йменувати полікультурним середовищем або “полікультурним освітнім простором”, за термінологією О.В. Гукаленко [7].

Вочевидь, виникає необхідність визначити феномен “полікультурне мовленнєве середовище”, оскільки Україна є багатонаціональною державою, у якій різні полінаціональні спільноти проживають на єдиному територіальному просторі з різними мовами спілкування (Прикарпаття, Південь, Крим і т. ін.)

Полікультурне мовленнєве середовище ми розуміємо як обмежений, соціокультурний, комунікативно-багатомовний простір, на території якого спільно проживають і співпрацюють мовці різних національностей, які володіють своєю рідною

мовою, і водночас об'єднані однією (чи декількома) державною мовою, які підпорядковуються основним комунікативним законам і правилам міжкультурного і міжнаціонального спілкування.

Мовленнєве середовище, що оточує мовця, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно-стимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Мовець сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, що притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина-мовець відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування у сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі і т. ін.). Стихійно-нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені дитиною мовленнєві помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення іншими мовами.

Стимульоване багатомовне мовленнєве середовище – це організований процес навчання декількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і учнів. Стимульоване полікультурне середовище запобігає інтерферуючих впливів, сприяє усвідомленому засвоєнню мовцем з раннього віку двох і більше мов під керівництвом педагога – носія декількох мов, тобто бігло́та чи полігло́та.

Актуальне полікультурне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія мовця з іншими учасниками спілкування, – багатомовними мовцями; це занурення мовця в активну багатомовленнєву діяльність в обмеженому міжкультурному просторі (музичні ранки, міжнаціональні свята, залучення до виконання різнонаціональних обрядів, звичаїв, традицій; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом і т. ін.).

Ефективний вплив полікультурного мовленнєвого середовища на мовців та їхнє мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього середовища. Що ми розуміємо під розвивальним полікультурним мовленнєвим середовищем?

Розвивальне полікультурне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток мовця і формування багатомовної особистості (бігло́та, полігло́та), вільне володіння як різною мовою етнічної спільноти, так і державною та іноземною.

Зазначимо, що розвивальний потенціал може мати як стихійне, так і організоване мовленнєве середовище. Це залежить насамперед від якості мовлення, культури мовлення та мовної особистості мовців, з якими вона постійно спілкується, та інших стимульованих факторів.

Одним із провідних стимульованих чинників впливу на мовленнєвий розвиток дитини-мовця в полікультурному середовищі є без сумніву мовлення дорослих, слово педагога, вихователя, який бездоганно володіє двома (чи декількома) мовами. І в цьому відношенні не можна не погодитись із педагогічним кредом В.О.Сухомлинського: “Слово в певному розумінні є єдиним засобом виховання і розвитку особистості” [16].

Серед стимульованих чинників мовленнєвого розвитку дитини в полікультурному середовищі можна назвати й такі: наявність навчальних посібників, виданих різними мовами, національних іграшок, серії дидактичних картин, які б знайомили дітей з культурою народів інших національностей, що проживають у даному полікультурному просторі, застосування інноваційних технологій навчання мов і т. ін.

Сукупність стимульованих чинників розвитку мовлення і навчання мов, постійне перебування мовця від дошкілля до випускного класу школи в активно-

стимульованому полікультурному мовленнєвому середовищі є запорукою формування як кінцевого результату навчально-мовленнєвої діяльності багатомовної особистості громадянина нашої країни.

Зауважу, що шляхи формування мовної особистості педагога вже сьогодні закладено в низку концепцій розбудови мовної освіти в Україні такими вченими, як Н.В.Бондаренко, І.К.Гудзик, Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко та ін.

Насамперед слід усім нам добре усвідомити, що виховання мовної особистості в нашій країні передусім багато в чому залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах національних спільнот від дошкілля до вищої школи.

Потрібна наскрізна перспективна програма її вивчення, що буде орієнтувати як педагогів, так і студентів, і учнів на засвоєння живої української літературної мови, на вільне володіння нею, на “розширення і збагачення словника до такої міри, щоб кожна людина вільно спілкувалась українською мовою в усіх мовленнєвих ситуаціях, сприймала мову, як явище національної культури і мистецтва і діставала від цього естетичне задоволення” [13:69].

Бездоганне знання учнями рідної і державної мов виступить позитивним підґрунтям для подальшого опанування ними у процесі шкільного і вишівського навчання іноземних мов. Саме такий підхід до мовної освіти забезпечить мовну стабільність у багатонаціональній державі, що є найважливішим фактором формування багатомовної особистості.

#### Список використаної літератури:

1. Агадулін, Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. –Зб.: “Педагогіка і психологія”. – Вип. 3 (44). – К.: “Педагогічна преса”, 2004.
2. Бахтин, М.М. Искусство слова и смеховая культура / М.М. Бахтин // Контекст. – 1972. – М.: Наука, 1973.
3. Бацевич, Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: “Академія”, 2004.
4. Богин, Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов / Г.И. Богин. – Л., 1984.
5. Бондаренко, Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот України / Н.В. Бондаренко // Зб.: “Педагогіка і психологія” – Вип. 3 (8). – К., 1995.
6. Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.: Сов. Писатель, 1988.
7. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: методологические и технологические контексты / О.В. Гукаленко // Славянская педагогическая культура. – 2003. – №2.
8. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по музыкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.:Прогресс, 1984.
9. Єрмоленко, С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української мови. / С.Я. Єрмоленко, Л.І.Мацько // Початкова школа. – 1995. – №1.
10. Каракулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Каракулов. – М., 1987.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997.
12. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: “Академия”, 2001.
13. Мацько, Л.І. Українська мова: формування національної свідомості / Л.І.Мацько // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1.
14. Миропольська, Н.Є. Мистецтво слова у структурі художньої культури учня / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002.
15. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр. – М.: Просвещение, 1977.
16. Сухомлинський, В.О. Вибрані твори в 5 т /В.О.Сухомлинський. – т. 3. – К.: “Рад. шк.”, 1977.

**Doušková Alena**

Prof. PaedDr.,PhD.

**Kováčová Zuzana**

Mgr.,PhD.

**Ivanová Ivana**

Mgr.,PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

Súčasný školský systém kladie veľký dôraz na kvalitu vzdelávania, ktoré by sa malo vykonávať v priaznivom prostredí. V tejto súvislosti sa otázka disciplíny v triede a riadení v triede stala veľmi aktuálnou aj v našom edukačnom prostredí, pretože problematika disciplinovanosti (disciplíny, nedisciplinovanosti) a s ňou súvisiace negatívne správanie žiakov v triede sa spolu s inými otázkami, ako je sociálny status učiteľov alebo finančné odmeny za ich prácu, stala jednou z vážnych otázok, s ktorými sa učitelia musia v mnohých krajinách zaoberať. Druhá časť nášho výskumného projektu VEGA č. 1/0223/16 bola zameraná na implementáciu procesu výberu programu pre riadenie učebnej disciplíny vhodnej pre našu krajinu. Tento článok sa zaoberá preventívnymi programami ako spôsobom optimalizácie disciplíny v triede.

**Kľúčové slová:** disciplína v triede, preventívne programy, základná škola, manažment triedy

The school of today puts a great emphasis on the quality of education that should be carried out in a favourable climate. In this context, the question of discipline in the classroom and classroom management have become extremely topical. The question of discipline/indiscipline and mainly the negative behaviour of pupils in the classroom have become, besides other issues like the teachers' social status or financial rewards for their work, one of the severe issues which teachers have to deal with in many countries. The second part of our research project VEGA No. 1/0223/16 was focused on implementing the programme selection process for managing classroom discipline suitable for our country. This article deals about preventive programs as a way to optimise classroom discipline.

**Key words:** classroom discipline, preventive programs, primary school, classroom management

УДК 371.212:37.062.1

## **PREVENTÍVNE PROGRAMY AKO MOŽNOSŤ RIADENIA DISCIPLÍNY V PRIMÁRNEJ ŠKOLE**

## **PREVENTIVE PROGRAMS AS A POSSIBILITY TO MANAGE DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOL**

**Úvod.** Učenie v priaznivej klíme vedie k zvyšovaniu úrovne vzdelávacích výsledkov, rozvoju personálnych a sociálnych kvalít žiakov. V tejto súvislosti je aktuálna otázka disciplíny v triede a jej riadenie natolko, že sa jej v rôznych krajinách vo svete venuje pozornosť nielen v školskom prostredí a v edukačnom procese, ale dostáva sa aj do pozornosti médií a verejnosti.

Otázka disciplinovanosti/nedisciplinovanosti a najmä negatívne správanie sa žiakov v triede sa tak dostáva medzi také závažné problémy, ktoré trápia učiteľov v mnohých krajinách, ako je sociálny status, či finančné ohodnotenie ich práce. Čiliaková a kol. [1] v tejto súvislosti spomína výskumy negatívnych a agresívnych prejavov žiakov v krajinách ako

Veľká Británia, Česká republika a napokon aj Slovensko. Jeden z posledných výskumov (Niklová, Šajgalová) v tejto oblasti sa na Slovensku uskutočnil v roku 2016 [2] a z jeho výsledkov vyplýva, že žiacke agresívne/negatívne správanie je serióznym edukačným problémom, ktorý nielenže narúša vzdelávací proces, ale aj funkčnosť celej triedy. Niklová a Šajgalová okrem iného zistili vo svojom výskume výskytu agresívneho správania žiakov na vzorke 232 učiteľov základných škôl v dvoch vybraných krajoch Slovenska, že takmer štvrtina učiteľov s pedagogickou praxou medzi 6-10 rokov už mala skúsenosť s agresívnym správaním žiakov voči svojej osobe. Nežiaduce žiacke správanie má veľký vplyv na celkovú klímu v triede. Disciplína, jej riadenie a udržanie je často aj v slovenských školách problémom, s ktorým sa stretávajú učitelia takmer denne a veľmi často aj práve z tohto dôvodu zlyhá inak dobre pripravená vyučovacia aktivita a zreteľne vidieť, že v školách absentuje dlhodobé a riadené vedenie žiakov k disciplíne a sebadisciplíne [1]. Aj z výskumného šetrenia TALIS, ktoré sa venovalo discipline v triede [3] vyplynulo, že Slovensko je tiež jednou z krajín, v ktorých je veľmi úzky vzťah medzi podielom skutočného vyučovania a disciplínou v triede a že teda aj slovenské školské prostredie má problém, ktorý súvisí s disciplínou v triede a strategickým manažmentom riadenia výučby. Vplyvom rušivého správania a nedostatku (seba)disciplíny dochádza počas vyučovacej hodiny k časovej strate a klesá tak efektivita výučby. Hľadanie, nachádzanie a využívanie vhodných preventívnych programov a intervenčných opatrení môže učiteľov pomôcť nielen s disciplínou v triede, ale aj s celkovým manažmentom triedy, s efektívnejším riadením a výučbou. Pri utváraní disciplíny v triede učiteľ vychádza z poznania rôznych teórií rozvoja osobnosti a s nimi spojených teórií disciplíny. Teórie disciplíny, ktoré sú východiskom pre modely a programy riadenia disciplíny môžeme rozdeliť na tri základné skupiny:

- Teórie riadenia rozvoja (ako výsledku vonkajších podmienok a vplyvov)
- Teórie nedirektívnej intervencie (ako výsledku rozvoja na základe vnútorných potenciálov)
- Teórie vedenia v rozvoji (ten je založený na interakcii vnútorných a vonkajších podmienok)

Nejestvuje však taký program, ktorý by komplexne pokryl problematiku správania sa žiakov na primárnom stupni. Výskumný tím pod vedením prof. Aleny Douškovskej sa preto snaží riešiť otázky a problematiku riadenia disciplíny v triede v rámci projektu VEGA 1/0223/16 Riadenie disciplíny v triede na primárnom stupni školy. V ňom sa prostredníctvom komparácie slovenských a európskych prístupov k stratégiám zvládania negatívnych situácií v škole snaží vytvoriť, overiť a evalvovať optimálny model riadenia disciplíny, ktorý by bol zameraný na eliminovanie nežiaduceho správania sa žiakov v škole a v triede. Z výskumných zistení realizovaných v prvej fáze projektu vyplynulo, že medzi najčastejšie intervencie učiteľa na nežiaduce správanie sa žiakov patrí napomenutie, pripomenutie pravidiel, pomoc, gesto, zopakovanie pokynov, motivácia, ignorácia nevhodného správania, otázka, pokarhanie a úloha navyše. Priemerný výskyt intervencií v slovenskej vzorke rozdeľujeme na intervencie represívne (napomenutie, pokarhanie...) a proaktívne (pripomenutie pravidiel, pomoc, gesto...). Slovenskí učitelia pomerne rovnomerne využívajú aj proaktívne aj represívne spôsoby na elimináciu nevhodného správania sa žiakov v triede. Tieto zistenia boli pre nás ukazovateľom stavu a zároveň základnými kritériami pri hľadaní optimálneho modelu riadenia disciplíny [4].

### **Preventívno-intervenčné programy riadenia disciplíny v triede pre potreby učiteľov primárnej školy.**

Ani jeden z jestvujúcich programov na riadenie triedy a disciplíny nepokryje svojím zameraním všetky problémy, vyplývajúce z nežiaduceho správania sa žiakov v triede. Je preto potrebné hľadať také programy, ktoré sa venujú najdôležitejším otázkam disciplíny, primárne zamerané na prevenciu a využiteľné pre náš kontext. Freiberg [5], riaditeľ výskumu pre program celoškolského riadenia *Consistency Management and Cooperative Discipline®* z University of Houston vo svojej publikácii *Handbook of Classroom Management* popísal náročný výberový proces 40 z viac ako 800 existujúcich výskumných programov, ktoré majú potenciál riešenia problémov s disciplínou v školskom prostredí. Programy sa vzťahujú najmä na témy ako prekročenie disciplíny (dôraz na učenie a sebaovládanie sa žiakov, to znamená na kontrolu svojich vlastných emócií a správania), prepojenosť v rámci školy (spôsoby, vďaka ktorým môžu učitelia a ďalší dospelí v škole zapojiť väčšiu časť žiakov do každodenných aktivít školy a triedy), sociálno-emocionálny dôraz (konceptie podporené konkrétnymi stratégiami s cieľom zapojiť časť detí a mládeže, ktorá sa zdá byť ignorovaná, do tlače pre akademikov), starostlivosť a dôvera (hlavný alebo vedľajší prvok 28 programov z celkového počtu 40). Pri výbere programov sa Freiberg [5] so svojím kolektívom opieral o týchto 7 kritérií:

1. Program schválila aspoň 1 zo 14 organizácií alebo skupín
2. Väčšina programu sa týkala prevencie alebo zásahov proti problémom s disciplínou v školskom prostredí, ako napr. vyrušovanie v triede, asociálne/agresívne správanie, vyhodenie zo školy a školské násilie. Pri zaradení programov sme zvažili aj to, či podporovali nasledovné: pozitívne spoločenské zručnosti, schopnosť riešiť konflikty, miera participácie na chode triedy a pozitívna atmosféra v škole/triede.
3. Program sa týka školy úplne alebo čiastočne. Programy zamerané na komunitu, rodinu a mimoškolské aktivity neboli zaradené, hoci niektoré ich pozitívne vplyvy možno nájsť aj v školách a triedach.
4. Program v sebe zahŕňa školské alebo triedne pokyny, aktivity/zásahy počas vyučovacieho dňa alebo je súčasťou systému riadenia disciplíny danej školy.
5. Cieľovou populáciou sú študenti od 3 do 18 rokov
6. Program je schopný poskytnúť školám školenia alebo učebné materiály.
7. Tvorca programu vyplnil a odovzdal šesťstranový dotazník autorov o danom programe.

Pri výbere programov založených na výskume a zameraných na prevenciu a riešenie problémov disciplíny v našom školskom prostredí sme museli brať do úvahy okrem iného aj zameranie na primárnu prevenciu, na základnú populáciu žiakov vo veku 6-9 rokov, teda na žiakov primárneho stupňa školy vo všetkých typoch škôl (mestské, prímestské, vidiecke školy). Ďalej sme mali na zreteli aj socio-ekonomický status krajiny, či možnosť a potrebu zapojenia rodičov a iných dospelých osôb do programu na úrovni triednych, ale aj školských stretnutí. Nemenej dôležité bolo aj trvanie samotného programu a potreba školenia učiteľov, či dostupnosť metodického materiálu na jeho použitie v školskej praxi. Vo svojom výskume sme sa opierali o výsledky výskumov v rámci projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike [6], [8], ktorý priniesol okrem iného aj poznatok, že disciplína v triede je jeden zo závažných problémov vyskytujúcich sa v edukačnom prostredí školy. Ďalej sme sa opierali o reformné dokumenty Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2008, 2015) a takisto o potreby učiteľov a škôl, ktoré vyplynuli zo zisťovania v prvej fáze nášho výskumu v rámci projektu

VEGA 1/0223/16 Riadenie disciplíny v triede na primárnom stupni školy. Museli sme si tiež odpovedať aj na otázky, medzi ktoré patrili napr. Aké problémy sa snažia učitelia riešiť a čo vnímajú ako hlavnú príčinu týchto problémov? Ako je škola pripravená na zmenu?

Z programov vybraných Freibergom [5] boli vyselektované dve skupiny programov, a to programy na riadenie triedy a programy na riadenie disciplíny v triede. Na základe dôslednej selekcie sme sa rozhodli pre aplikáciu a overovanie dvoch programov na riadenie triedy a dvoch programov na riadenie disciplíny v triede.

#### **Programy na riadenie triedy.**

*Program Classroom Organisation and Management Organizácia a riadenie triedy* – je program, ktorý sa zaoberá organizovaním triedy, plánovaním, určovaním pravidiel v triede, riadením práce žiaka, udržiavaním jeho dobrého správania, plánovaním, organizovaním, vykonávaním pokynov a zachovaním aktívnosti. [5]

*Program Responsive Classroom Citlivá trieda* – je program, ktorý sa venuje stratégiám pre sociálne a akademické učenie, lepšej školskej klíme, spôsobom učenia, sociálnym interakciám a rozvoju sociálnych zručností, ako je napr. kooperácia, zodpovednosť, empatia, sebakontrola. Súčasťou tohto programu sú pravidelné ranné stretnutia, riadené objavovanie, akademické rozhodnutia, triedna a rodinná komunikácia a s ňou súvisiace poznanie rodín a ich participácia na výchovno-vzdelávacom procese v škole.

#### **Programy na riadenie disciplíny v triede.**

Sú to programy, ktoré obsahujú techniky na modifikáciu nevhodného správania za účelom udržania disciplíny v triede a na obmedzenie rušivého správania. Z dostupných programov sme vyselektovali program s názvom *Hra pre dobré správanie*, ktorú sme na základe výskumnej analýzy súčasného stavu doma a v zahraničí obohatili o prvky holandského kurikula a program The Think Time. Systém pozitívnych odmien sme na základe dotazovania slovenských učiteľov primárneho vzdelávania modifikovali pre použitie v prostredí slovenských škôl. Metodický manuál zverejnený na *Ohio - Department of Education* (<http://education.ohio.gov/>) sme preložili a upravili tak, aby slúžil slovenským učiteľom primárneho vzdelávania. Tieto dva špecifické programy zahŕňajú techniky modifikácie správania pre udržanie poriadku a obmedzenia rušivého správania [7].

*Hra pre dobré správanie – The Good Behavior Game (GBG)* je primárne zameraná na prevenciu nežiaduceho správania v triede, intervenčné prvky riešia reakcie žiakov na vzniknuté problémy. Tento program je vyvinutý pre žiakov prvého stupňa základnej školy (1. a 2. ročník) a vyžaduje si účasť každého žiaka v triede. GBG zahŕňa triedne schôdzky týkajúce sa triedneho manažmentu a riešenia disciplinárnych problémov, upevňuje školské pravidlá na úrovni triedy. Zameriava sa celkovo na riadenie triedy pričom zahŕňa aj systém triedneho manažmentu, poskytuje nástroje na riadenie správania, ponúka konkrétne školenie a stratégie ako integrovať program do života v triede. Triedne stretnutia, ktorých sa môžu zúčastniť aj rodičia, sa konajú za účelom diskutovania o problémoch súvisiacich s akademickými, sociálnymi a behaviorálnymi cieľmi. Frekvencia implementácie je 10 minút trikrát týždenne až po 30-45 minút päť krát týždenne, celkové trvanie programu je jeden rok. Vývojoví pracovníci však uvádzajú, že frekvencia a trvanie implementácie programu sú flexibilné, aby sa prispôbili potrebám triedy.

Podstata a charakter programu:

- tímová práca žiakov
- zodpovednosť žiaka za skupinu



–odlišovanie vhodného a nevhodného správania (na základe označovania rušivého správania na tabuli učiteľom sa nevhodné správanie trestá)

–systém odmien – odmeny sa menia v čase realizácie programu od konkrétnych, hmatateľných až po abstraktné, nehmatateľné odmeny (odmeny sú vytipované na základe dotazovania učiteľov a žiakov podľa toho, čo sami považujú za odmenu a trest)

–timing - variabilná dĺžka hry, ktorá sa časom zvyšuje, až po začiatok hry bez upozornenia učiteľom – potrebná je sústavná kontrola vlastného správania sa žiakmi

–spôsob vyhodnocovania – pravidelne sa hodnotí práca každej skupiny

– účinný prostriedok pre zvýšenie rýchlosti vypracovania úloh, zlepšenie správania sa

–zniženie rušivého správania sa žiakov v triede

V čase procese trvania hry sa pozorovaním kontrolujú nevhodné prejavy správania sa žiakov v čase, kedy žiaci nevedia, že sa hrajú. Ich prejavy sa zaznamenávajú do pripravených pozorovacích hárkov. Na základe použitia tejto stratégie sa predpokladá menej agresívne správanie a menej nežiaducich prejavov žiakov.

Program ***The Think Time®*** – ***Čas na premýšľanie*** (<http://www.soprislearning.com/>) je zameraný na riadenie disciplíny obsahujúci techniku riešenia rušivého správania na základných školách a triedach (1. až 6. ročník). Podstata a charakter programu:

–reštrukturalizácia školskej kultúry

–upevňovanie pravidiel školy na úrovni triedy

–spolupráca všetkých pedagogických zamestnancov a ich školenie.

–používa sa v prípade, že žiak neposlúchne požiadavku učiteľa

–získanie sebadisciplíny pobytom v Think Time zóne v rámci triedy

Pokiaľ je žiak v Think Time zóne, zapíše príčinu a tiež správanie potrebné pri návrate. Táto stratégia podľa Nelson, Martella & Galand (In Freiberg [5]) znižuje až o 70 % správanie vyžadujúce administratívne zásahy, akým je vylúčenie zo skupiny.

Keďže hlbšie skúmanie problematiky ukázalo, že na Slovensku prevláda tzv. represívne napomenutie (bližšie pozri Čiliaková [1], Doušková [4], Ivanová [7]), ako už bolo spomenuté, obohatili sme vyššie spomenuté stratégie o prvky holandského pozitívneho kurikula – pozitívnu intervenciu a podporu vhodného správania sa žiakov. Ide o tieto stratégie:

***Časovač*** - je viditeľne umiestnený v triede a žiaci na ňom vidia, koľko majú času na splnenie úlohy a sami si rozložia sily a riadia čas.

***Semafor*** – učiteľka na ňom učiteľka prepína farby podľa potreby. Ak svieti červená, pracuje sa v tichosti, ak oranžová farba, žiaci môžu šepkať a ak zelená farba, môže sa rozprávať, ale nie kričať. Vedľa semafora musí byť umiestnený manuál, ktorý vysvetľuje, čo znamenajú farby a ako sa majú žiaci správať, aby neporušili pravidlo.

***Kocka spolupráce*** – má ju na lavici každý žiak a použije ju podľa potreby. Na kocke sú piktogramy, ktoré znamenajú nasledovné: červená včielka – pracujem usilovne ako včielka, prosím, nevyrušujte ma; zelená včielka – pracujem usilovne ako včielka a prácu už mám hotovú, môžem pomôcť ostatným; ? – mám otázku, ale dokážem pokračovať v práci ďalej; ! – nedokážem pokračovať v rozpracovanej práci, pokračujem v inej práci. Na každej lavici je manuál, ktorý vysvetľuje význam jednotlivých piktogramov.

***Znamenie rukou*** – zdvihne ruku ten, kto je pripravený počúvať

***Triedne schôdzky*** – počas nich sa rieši výlučne správanie žiakov a organizačné záležitosti.

Aby takto pripravený program zvládli aj učitelia primárnych škôl, pripravili sme pre nich a dali sme certifikovať aktualizácie vzdelávania pre učiteľov primárneho stupňa základnej školy so zameraním na riadenie disciplíny v triedach a na výchovu k sebakontrolu [4].

**Záver.** V druhej časti nášho výskumu VEGA č. 1/0223/16 sme realizovali výberový proces z programov pre riadenie disciplíny v triede, ktoré by boli vhodné pre podmienky slovenských škôl. Jerome Freiberg (2006) realizoval namáhavý výberový proces 40 z viac ako 800 existujúcich programov sľubujúcich zlepšenie v oblasti disciplíny a riadenia triedy s ohľadom na elimináciu negatívnych foriem správania sa detí a mládeže. Na základe predchádzajúcich výskumov v slovenskom edukačnom prostredí (APVV-0713-12 a VEGA 1/0223/16) a dotazovania potrieb slovenských učiteľov sme z týchto 40 programov vyseletovali štyri najvhodnejšie programy pre podmienky slovenských škôl: *Hra pre dobré správanie*, *Organizácia a riadenie triedy*, *Citlivá trieda* a *Čas na premýšľanie*. Z nich sme následne aplikáciou na podmienky slovenského edukačného prostredia určili program *Hra pre dobré správanie* a stratégiu *The think time* a modifikovali sme ich pre podmienky slovenskej školy. Zároveň sme ich obohatili o *systém spolupracujúceho učenia* - prvky holandského pozitívneho kurikula: semafor, kocka spolupráce, časovač a znamenie rukou a *systém pozitívnej stimulácie*. Následne sme pripravili vzdelávací program kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov s názvom *Riadenie disciplíny v triedach základnej školy a výchova k sebakontrolu*, ktorý bol akreditovaný slovenským ministerstvom školstva a následne bude prebiehať jeho prvá fáza – vzdelávanie učiteľov v oblasti profesijných kompetencií potrebných na riadenie triedy. Po skončení vzdelávania učiteľov bude prebiehať experimentálne overovanie programu priamo vo vybraných školách, na ktorých budú vyškolení učitelia implementovať nami vybrané a špecifikované programy na riešenie disciplíny v triedach primárneho stupňa základnej školy.

#### Literatúra:

1. Čiliaková, R., Doušková, A., Ivanová, I., 2016. *Classroom Discipline Problems from the Teacher Point of View*. 3<sup>rd</sup> International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2016, Bulgaria, vol.3, 109-116, 2016.
2. Niklová, M., Šajgalová, M. 2016. *Pupils' Aggressive Behaviour Towards Teachers*. The New Educational Review. Vol. 46/2016, 104-115.
3. Koršňáková, P.K., Kováčová J. 2008. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava. NÚCEM, 2010.
4. Doušková, A., Čiliaková, R., Ivanová, I. 2016. *Aktuálne otázky riadenia disciplíny v triede na primárnom stupni školy*. In: ACTA UNIVERSITATIS MATHAEI BELII. Zborník vedeckovýskumných prác č. 16. UMB, Banská Bystrica, 2016, 103-115.
5. Freiberg, J. 2006. *Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems*. In: Evertson, C.M. – Weinstein, C.S. 2006. *Handbook of Classroom Management. Research, Practise and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 2006, 735-787.
6. Porubský, Š., Wolhuter, Ch. et al. 2016. *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*. UMB. Banská Bystrica, Belianum, 2016.
7. Ivanová, I. 2015. *Kvalita výučby a riadenie disciplíny v triede*. Dizertačná práca, konzultant Doušková Alena, Banská Bystrica, PF UMB, 2015.
8. Porubský, Š., Kosová, B. et al. 2016. *KURIKULUM ZÁKLADNEJ ŠKOLY OČAMI UČITEĽOV (empirické zistenia)*. UMB, Banská Bystrica, Belianum, 2016

**Gabzdyl Jolanta**

doc. dr

State University of Applied Sciences in Racibórz, Polish

Przyjmowane do tej pory wskaźniki uzyskiwanych efektów kształcenia szkolnego, zarówno w badaniach naukowych, jak i w codziennej praktyce pedagogicznej wydają się być niewystarczające i w pewnym sensie przestarzałe. Prezentowane tu rozważania służą szerszemu spojrzeniu na wartość procesu kształcenia szkolnego, a szczególnie na szacowanie, wyrażanie wartości pracy nauczyciela.

Słowa klucze: wskaźniki, ewaluacja, kształcenie szkolne.

The indicators of the achieved effects in school education adopted so far, both in scientific researches and everyday educational practice, are seemed to be insufficient and outdated in a certain sense. The presented in the article contemplation serves for a broader view of the value of the educational process, and especially for estimating and expressing the value of the teacher's work.

Key words: indicators, evaluation, school education.

УДК 37.02:371.2

### **WSKAŹNIKI W EWALUACJI KSZTAŁCENIA SZKOLNEGO – TEORIA I PRAKTYKA BADAWCZA DYDAKTYKI**

### **INDICATORS IN THE EVALUATION OF SCHOOL EDUCATION – SEARCHING THEORY AND PRACTICE OF DIDACTIC**

Problematyka ewaluacji, i to nie tylko pracy polskiej szkoły, od dawna zajmuje teoretyków i praktyków kształcenia. Szczególnie ważna staje się ona obecnie, tj. w kontekście polityki reform oświatowych państw, dostosowywania pracy szkół do wymogów związanych z globalizacją. Wynikami przeprowadzanych ewaluacji kształcenia zainteresowane są zarówno „organa planowania, władze szkolne (na szczeblu resortu i szkoły) i nauczyciele. Są one niezbędne do poznawania, kontroli, analizy, oceny, kierowania, prognozowania i planowania pracy nauczycieli i uczniów, szkół i całego systemu edukacji, w powiązaniu z gospodarką narodową” [1, s. 167]. Ocena ta jest konieczna, aby oszacować, czy kształcenie stało się adekwatne w stosunku do potrzeb publicznych, do poszukiwania niezbędnych środków w celu zwiększenia powodzenia w szkole, integracji lub zmiany zawodu. Ocena może także pozwolić na lepsze przystosowanie kształcenia do sytuacji na rynku pracy. W końcu szacowanie może przyczyniać się do nabycia nowych umiejętności i do przenikania doświadczeń, jak też pozytywnych praktyk w dziedzinie kształcenia [2, s. 49].

Wyrażanie wartości pracy szkoły wymaga posługiwania się wskaźnikami. Zmienne procesu kształcenia, a zwłaszcza jego efekty, należą bowiem do klasy zjawisk tzw. „trudnych do zaobserwowania”, bądź „bezpośrednio nieobserwowalnych” (hipotetycznych; „ukrytych”), których empiryczny sens uwarunkowany jest doбором wskaźników [por.: 3, s. 148-151 i inne]. Przy tym każdy dobrany wskaźnik „(...) aby mógł pełnić swoją funkcję, musi być zjawiskiem obserwowalnym, podczas gdy zjawisko wskazywane może być bądź obserwowalne, bądź nie obserwowalne” [4, s. 107]. Ponadto „(...) istotnym elementem stosunku bycia wskaźnikiem jest zachodzenie pewnego związku między własnością stanowiącą wskaźnik a własnością wskazywaną, czyli *indicatum*” [5, s. 187]. Stąd, wnioskując „na podstawie obserwacji wskaźnika (bądź wskaźników) o zajściu jakiegoś zjawiska, istotne jest uświadomienie sobie, jaki typ związku łączy wskaźnik z tym

zjawiskiem. Innymi słowy, należy zdać sobie sprawę z tego, na jakiej właściwie podstawie zaobserwowawszy >coś< (wskaźnik) stwierdzamy, że zaszło coś innego (zjawisko wskazywane)” [4, s. 107].

Powszechna obecnie koncepcja ewaluacji kształcenia (dokładniej osiągnięć szkolnych uczniów) wykorzystuje różnorodne narzędzia pomiaru dydaktycznego, szczególnie testy i sprawdziany różnego typu [6, s. 64-65]. W koncepcji tej oceny uczniów (tzn. ich cechy jakościowe ukształtowane pod wpływem zabiegów pedagogicznych, dydaktycznych), pozyskiwane na podstawie wykonywanych przez nich zadań, wyrażane w formie wartości liczbowych, kojarzonych z poziomem odpowiadającym ocenom szkolnym – to wskaźniki tzw. „metryczne”.

Proces ewaluacji kształcenia, ujmujący wartości liczbowe, stanowiące wynik swoistego liczenia i mierzenia, ma ograniczoną wartość epistemologiczną, i to zarówno w przypadku naukowych diagnoz, jak i codziennej praktyki pedagogicznej [zobacz np.: 7, s. 36 i inne; 8; 9; 10; 11]. Nauczyciele, postrzegani jako główni sprawcy osiągniętej efektywności kształcenia, w praktyce pedagogicznej (dydaktycznej) oceniani bowiem bywają m. in. przez tzw. nadzór pedagogiczny. Przy tym jako zobiektywizowaną miarę w ocenie efektywności ich pracy przyjmuje się na ogół wyniki uzyskiwane za pomocą badań testowych (w tym tzw. testów osiągnięć szkolnych), jakie osiągają ich uczniowie. Dodam, że nauczyciele w ramach własnej pracy rzadko realizując swoiste autorefleksje [szerzej o tym: 12], „na każdym kroku” oceniają swoich uczniów. Przy tym często zdarza się, że oceny wystawiane przez nauczycieli (w tym wynikające z przeprowadzanych przez nich testów osiągnięć szkolnych) nie odpowiadają obiektywnym stanom rzeczy. Najczęściej zabarwione są one znacznym subiektywizmem. Przykładowo, co zostało wykazane w badaniach naukowych: to samo wypracowanie szkolne może być oceniane przez jednych nauczycieli „bardzo dobrze” lub „dobrze”, przez innych jako „dostateczne”, a jeszcze innych „niedostateczne” [J. Konopnicki – podaję za: 3, s. 148]. Niekorzystne są i inne sytuacje, występujące równie często. Mianowicie te, w których jeden nauczyciel konstruuje wskaźniki w postaci ocen szkolnych, a inni (w tym nauczyciele) na ich podstawie oceniają ucznia i podejmują decyzje, niejednokrotnie wpływające na dalszy bieg jego życia [4, s. 119].

„Wyniki testów przeprowadzane jednorazowo, określane globalnymi wielkościami liczbowymi, sprowadzane do przedziałów punktowych i ocen szkolnych zawierają w swej istocie statyczne ujmowanie ucznia, wskazują na jego poziom w danym momencie” [7, s. 36]. Występuje tu „pozbawienie skojarzeń efektów z przebiegiem procesu (co – J. G.) czyni je statycznymi i formalnymi” [7, s. 34]. Te statyczne ujęcia efektów kształcenia, przy ograniczeniu lub braku analiz jakościowych, powodują, iż działania nauczyciela, a także jego uczniów, w procesie kształcenia (co stanowi istotę rozwoju osobowości uczniów – „zmian w uczniach”) są tu „nieuchwytnie”. Ponadto, na co także warto zwrócić uwagę, postępy w nauce nie są zasługą wyłącznie szkoły [por. 13, s. 324]. Zatem wyniki owych testów także i z tego względu nie mogą stanowić wystarczającej podstawy w ocenie zarówno przebiegu procesu kształcenia, jak i jego efektów.

Wyniki testów osiągnięć szkolnych przeprowadzanych jednorazowo, jak sugeruje M. Jakowicka [7, s. 36], mogą być przydatne do ocen edukacji w szerszej, regionalnej, krajowej czy międzynarodowej skali dla celów porównawczych. Ocena taka rodzi jednak wiele wątpliwości. Oto jakie kontrowersje widzi R. I. Arends, który, charakteryzując system diagnozowania uzyskiwanych efektów kształcenia w szkołach amerykańskich, jakże nam obecnie (tj. w wyniku realizacji reformy systemu edukacji narodowej) „bliski”, wypowiada

się na temat oceniania ucznia. Pojedynczy test nie mierzy naraz wszystkich zdolności ucznia, a mimo to rezultaty testów standaryzowanych służą jako podstawa decyzji, które mogą wpłynąć na życie ucznia. Chociaż wyniki badań testowych służą do oceny efektywności całych szkół i nauczycieli, to przede wszystkim wykorzystywane są one w podejmowaniu decyzji o tym, jakie możliwości edukacyjne i zawodowe otworzą się przed danym uczniem. Stało się bowiem zwyczajną praktyką, że okręgi szkolne posługują się standaryzowanymi testami w celu zdiagnozowania i oceny osiągnięć uczniów w nauce. W całym szkolnictwie amerykańskim narasta tendencja, aby jednym z warunków otrzymania dyplomów ukończenia szkoły średniej uczynić pomyślny wynik testu stanowego alfabetyzacji funkcjonalnej lub ogólnego testu osiągnięć szkolnych [14, s. 221-222, 225].

Na te i inne jeszcze niekorzystne konsekwencje stosowania testów dla sprawdzenia wiedzy i umiejętności uczniów szczególną uwagę zwraca G. Madaus [podaję za: 15, s. 341-342]. Spośród podanych przez niego argumentów, przedstawię te, które uznawane są za niezwykle ważne [za: 15, s. 341-342 oraz 343]:

- Zjawisko nauczania „pod test”. Jeśli od wyniku testu dużo zależy (np. nagrody dla nauczycieli, szkół i pracowników nadzoru, reputacja szkół i okręgów, przedłużenie zatrudnienia nauczycielom lub zwolnienie z pracy), to nauczyciele będą uczyć „pod test”; nauczanie „pod test” występuje z tym większą mocą, im „więcej zależy od wyników testów” [15, s. 343]. Zwyczaj publikowania przez szkoły wyników testów w celu porównania uczniów albo szkół stwarza taką presję, że nauczyciele rezygnują z ambitnych poczynań pedagogicznych na rzecz zagwarantowania uczniom dobrych wyników w testach.

- Nauczyciele zwracają uwagę na formę przychodzących z zewnątrz testów i sprawdzianów (np. zadań, krótkich odpowiedzi, rozprawek, testów wyboru) i dostosowują do niej nauczanie. Innymi słowy, zaczyna chodzić o zaliczenie testu, a nie o wykształcenie. Tłumi to kreatywność nauczycieli i uczniów, każe zwrócić uwagę na nauczanie umiejętności i wiadomości, które dany test mierzy najlepiej. „Od szkół i nauczycieli wymaga się, żeby uczyć myślenia krytycznego i umiejętności rozwiązywania problemów, a tymczasem standaryzowane testy każą nauczycielom skupić się na prostych umiejętnościach i nieskomplikowanej wiedzy.” [15, s. 343].

- Jeżeli głównie lub po części od wyników testów zależy przyszłość ucznia w szkole i w życiu, to społeczeństwo skłonne jest traktować wysokie rezultaty testów jako podstawowe zadanie szkolnictwa, a nie jako pożyteczny, lecz niepewny wskaźnik osiągnięć dydaktycznych.

- Jeżeli wynik testu staje się kryterium do podejmowania decyzji o losie ucznia i szkoły, to kontrolę nad procesem kształcenia przejmuje w rzeczywistości agencja przygotowująca i przeprowadzająca testowanie. Odbiera to nauczycielom sposobność ukształtowania profesjonalnego osądu.

A. C. Ornstein i F. P. Hunkins piszą: „Test jest ważnym narzędziem zbierania danych do ewaluacji, ale tylko narzędziem, i to w dodatku nie jedynym. Zamiast poddawać się testom i chcieć ich coraz więcej, powinniśmy rozejrzeć się za innymi metodami kontrolowania i oceniania nauczycieli. Potrzebny jest nam obraz klas i szkół realizujących odmienne programy. Lepiej odrzucić przekonanie, że jedynie wynik testu mówi o jakości programu i procesu dydaktycznego lub choćby o stopniu, na jaki naprawdę zasługuje uczeń.” [15, s. 343]. Podobne przekonanie lansowane bywa także przez pedagogów (w tym dydaktyków) polskich. Oto jak przedstawia swój pogląd na standaryzowany pomiar osiągnięć ucznia K.

Konarzewski: „Jeśli wejdzie do powszechnego użytku, wykształcenie będzie tym, co mierzy jego test.” [8, s. 38] To i inne jeszcze spostrzeżenia w stosunku do „ciągle tradycyjnego modelu oceniania” pracy szkoły (w tym stosowania testów osiągnięć szkolnych uczniów), który występuje obecnie, przedstawia również K. Denek [16, s. 32-35] – konkludując przy tym: „Lektura (...) zwłaszcza standardów wymagań egzaminacyjnych i opracowywanych na ich podstawie *syllabusów* z przykładami zadań – dowodzi, że stawia się w nich na przeciętność wymagań. (...) Łatwo przewidzieć, że skutkiem tego będzie unikanie wyzwań cywilizacji informacyjnej i zatrważająco niski poziom wiedzy” [16, s. 35]. Zestawiając tę konkluzję (diagnozę) z tezami, jakie odnośnie kształcenia i doskonalenia w integrującej się Europie ujmuje *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia...* (poniżej cytuję kilka, jak sądzę, szczególnie tu istotnych tez) – trudno oprzeć się myśli, iż zmierzając do jednoczącej się Europy, w kontekście realizowanej w Polsce reformy oświaty, zamiast – „wiedzących” zaczynamy kształcić „niewiedzących”, czy też nawiązując do rozważań i terminologii Z. Baumana: zamiast „turystów” zaczynamy kształcić „włóczęgów” [17].

- „Kształcenie i doskonalenie staną się (...) w przyszłości głównymi nośnikami tożsamości, przynależności, promocji społecznej i rozwoju osobowego.”; „(...) priorytet dla jakości kształcenia i doskonalenia stał się podstawowy dla konkurencyjności Unii Europejskiej i dla podtrzymania jej modelu społecznego.”; „Przyszłość Unii Europejskiej, jej oddziaływanie, będą w dużej mierze rezultatem jej zdolności do zmierzania w stronę społeczeństwa uczącego się.” [2, s. 16, 52 i 17];

- „(...) przywrócenie szkole, jej centralnego miejsca w społeczeństwie (...).”; „(...) w szkole (...) powstaje społeczeństwo uczące się. Jeśli niniejsza Biała Księga obstałe przy roli jednostki jako najważniejszego uczestnika społeczeństwa, dzięki autonomii i wiedzy, która pozwoli jej pozytywnie wejść w przyszłość, to tylko po to, aby podkreślić rolę szkoły w tym przeobrażeniu. Szkoła musi się przystosować do nowych wymagań, stawać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki.” [2, s. 53 i 51];

- „Europa, jak i reszta świata, stoi wobec faktów masowego przenikania technologii informacji, nacisku rynku światowego oraz przyspieszonego odnowienia naukowego i technicznego. Te wyzwania są nośnikami postępu: one właśnie sprawiają, że człowiek, który potrafi się nimi posługiwać, zajmuje pozycję wyższą niż inni.” [2, s. 21]; „Czynnikami określającymi pozycję jednej jednostki wobec drugiej staną się w coraz większym stopniu zdolności do uczenia się oraz poziom posiadanej wiedzy.” [2, s. 17];

- „W przyszłości człowiek będzie coraz bardziej zmuszany do rozumienia sytuacji kompleksowych, które rozwijają się w sposób nie przewidywalny, ale których pojmowanie dzięki postępowi wiedzy powinno być mimo wszystko coraz większe. (...) będzie poddany napływowi dużej ilości informacji cząstkowych i niesystematyzowanych, stanowiących przedmiot wielkiej ilości interpretacji i analiz cząstkowych. *Istnieje więc ryzyko, że społeczeństwo europejskie podzieli się na tych, którzy potrafią interpretować, tych, którzy potrafią jedynie biernie przyswajać i tych, którzy znajdują się na marginesie ogółu społeczeństwa. Inaczej mówiąc, na tych, którzy wiedzą i tych, którzy nie wiedzą.* Stawką dla społeczeństwa uczącego się jest zmniejszenie dystansu pomiędzy tymi grupami oraz jednoczesny postęp i rozwój wszystkich grup ludzkich.” [2, s. 26].

Wracając do głównego przedmiotu prowadzonych rozważań, a więc do aspektu określania wartości epistemologicznej sposobów, metod i narzędzi – w tym szczególnie

wskaźników – stosowanych w ewaluacji kształcenia szkolnego, warto przypomnieć dawno już wysuwane i nadal aktualne, jak sądzę, niektóre metodologiczne postulaty pedagogów polskich, jakie przedstawili na Międzynarodowym Sympozjum Naukowym nt. *Efekty kształcenia, sposoby ich mierzenia i oceniania* [patrz 18].

Jak wskazywał S. Palka [za: 18, s. 145; zobacz też 19, s. 238 i inne], szacowanie efektów kształcenia w szkole na podstawie wartości liczbowych, będących wynikiem liczenia i mierzenia, ma zasięg ograniczony. Pomiar ilościowy pomija wiele istotnych efektów. Stąd też należy pomiar efektów kształcenia wzbogacić badaniami jakościowymi (naturalnymi, fenomenologicznymi), przy tym jako szczególnie wartościową metodę badań wymienił m. in. obserwację tzw. swobodną (nieustrukturyzowaną). Wprowadzenie badań jakościowych do szacowania efektów kształcenia szkolnego, zdaniem S. Palki, spełni podwójną rolę – wzbogaci dotychczasowe osiągnięcia pomiaru pedagogicznego, przypomni pedagogom, że dydaktyka ogólna to nie tylko dyscyplina technologiczna, ale również humanistyczna. Wartościowe rozwiązania praktyczne w postulowanym tu zakresie przedstawia m.in. A. Doušková [20, 21] i S. Babiaková [22].

Z. M. Zimny i T. Lewowicki przedstawili natomiast postulaty zbieżne ze spostrzeżeniami zaprezentowanymi już w innym miejscu przez J. Rutkowiak. Zdaniem bowiem tej uczonej badanie efektywności wewnętrznej „nie wyczerpuje szeroko podjętych celów współczesnego kształcenia, gdyż ujmuje je tylko w kategoriach wymagań występujących wewnątrz szkolnej instytucji. Tymczasem aktualne potrzeby oświatowe odnoszą się także do przygotowania młodych do szeroko pojętego życia społecznego” [23, s. 141]. Za rezultat „efektywności zewnętrznej” należy zatem uznać te osiągnięcia, „które odpowiadają szerokim wymaganiom społecznym, w tym także pozainstytucjonalnym” [23]. Na ten właśnie aspekt badań nad efektywnością kształcenia, akcentując przy tym rolę nie tylko tzw. „etapowych celów edukacji (tj. celów szkoły)”, lecz również „celów finalnych (tj. rozumianych w skali państwa)” w ocenie efektywności kształcenia, zwrócili uwagę wspomniani Z. M. Zimny i T. Lewowicki [za 18, s. 144-145].

W kontekście tych postulatów warto podkreślić, za W. Kojsem, iż „zewnętrzny system kontroli i oceniania [stosowany obecnie na końcu każdego etapu kształcenia i uwzględniający zewnętrzne sprawdziany i egzaminy – dop. J.G.], jest w gruncie rzeczy systemem wewnętrznym, bo pozostaje i funkcjonuje w obrębie systemu edukacji. Zewnętrzny jest tylko w odniesieniu do szkoły, a nie do szkolnictwa jako całości. Zewnętrzny system kontroli i oceny musiałby być powołany poza MEN i funkcjonować poza nim (...)” [24, s. 127].

### Bibliografia:

1. Denek K. *Orientacje poszukiwań badawczych w zakresie wyrażania efektywności procesu nauczania i uczenia się*. W: S. Palka (red.), *Szanse naukowe rozwoju pedagogiki*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”. Z 6. Kraków 1987.
2. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska. Wydawca polskiej edycji: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Warszawa 1997.
3. Łobocki M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2006.
4. Frenzel J. *Problemy zastosowania wskaźników w badaniach nad wychowaniem*. W: H. Muszyński (red.), *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
5. Pawłowski T. *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*. Warszawa 1986.
6. Szczepański J. *Miary społecznej efektywności szkoły*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 2.

7. Jakowicka M. *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*. W: S. Palka (red.), *Teoetyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994.
8. Konarzewski K. *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2.
9. Kameduła E. *Rola kontroli i oceny wiedzy uczniów w procesie kształcenia*. W: K. Denek, F. Bereżnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin 2002.
10. Bereżnicki F. *Diagnoza i ocenianie szkolnego uczenia się. (Wybrane problemy)*. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2004.
11. Augustyńska U. *Egzamin testowy a błąd klasyfikacji*. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2003.
12. Kasáčová B. *Reflexívny učiteľ a reflexívna výučba*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni (zespół autorski), *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków 2015.
13. Denek K. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań 2011.
14. Arends R.I. *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994.
15. Ornstein A. C., Hunkins F. P. *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1999.
16. Denek K. *Tryptyk wątków koniecznych*. W: W. Kojs, Ł. Dawid (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Cieszyn 2001.
17. Bauman Z. *Globalizacja*. Warszawa 2000.
18. Kuźniak I. *Międzynarodowe Sympozjum Naukowe nt. „Efekty kształcenia, sposoby ich mierzenia i oceniania”*. „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 5-6.
19. Karpińska A. *Dialog wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych – refleksja dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi z okazji Jego Jubileuszu*. W: J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger (red.), *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Sosnowiec 2010.
20. Doušková A. *Radenie triedy a výchova k sebakontrolie*. Banská Bystrica 2012.
21. Doušková A. *Hodnotenie edukačných výsledkov so zameraním na kompetencie v škole*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni (zespół autorski), *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków 2015.
22. Babiaková S. (et al.), *Progresívny učiteľ: autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica 2014.
23. Rutkowiak J. *Efektywność pracy nauczyciela – próba ujęcia systemowego*. „Nowa Szkoła” 1980, nr 4.
24. Kojs W. *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*. W: K. Denek, T. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa 2001.



**Gerová Ľubica**

Paed Dr., PhD.

The Department of Elementary and Preschool Pedagogy, Faculty of Education,  
Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovak Republic

A teacher has often to choose what group of pupils to pay larger attention – clever pupils or backward ones. The paper is dealing with importance and need of work with pupils interested more in mathematics. Solving unusual mathematical problems help not only develop mathematical abilities of pupils, but it motivates pupils toward mathematics. On the other hand creation and solving problems improve both teacher's work and educational process, too. In this sense, the preparation of the future teacher is important already.

Key words: mathematics, elementary school, unusual mathematical problems, teacher and student of primary education.

Učiteľ si často musí vybrať, či bude na hodine venovať väčšiu pozornosť šikovnejším žiakom v triede alebo zaostávajúcim. Článok sa zaoberá dôležitosťou a potrebou práce so žiakmi zaujímavými sa o matematiku. Riešenie nestandardných matematických úloh pomáha rozvíjať nielen schopnosti žiakov, ale motivuje a zvyšuje záujem žiakov o matematiku. Na druhej strane tvorba a riešenie úloh zdokonaľuje tak učiteľovu prácu ako aj vzdelávací proces. V tomto zmysle je dôležitá už príprava budúceho učiteľa.

Kľúčové slová: matematika, 1. stupeň základnej školy, nestandardné matematické úlohy, učiteľ a študent primárneho vzdelávania.

УДК 371.214-053.5:51

## **PREPARATION OF PUPILS WITH INTEREST IN MATHEMATICS AT ELEMENTARY SCHOOL**

### **PRÍPRAVA ŽIAKOV SO ZÁUJOMOM O MATEMATIKU NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

**Introduction.** Mathematical problems are one of the sources, which influences interest of pupils in mathematics. Some pupils give solving up after reading text of problems. They don't believe that they can be successful. The task of teacher is to convince them by individual access, that they may be successful and then belief of pupils in own abilities will grow. The mathematical problem motivates other pupils toward activity, they want to experience a victory. An attitude of other pupils can also be neutral. Now we are going to mention about pupils interested more in mathematics in the 4<sup>th</sup> grade at elementary school and their future teachers.

We can consist mathematical problems into two groups: usual and unusual problems. The *usual (standard) mathematical problems* lay stress upon memory, knowledge of formulas. We use known algorithms. *Unusual (non-standard) mathematical problems* require creation, originality, sagacity and contrivance. We stress thinking. We introduce the example of these problems for pupils in the 4<sup>th</sup> grade at elementary school:

- the usual problem: *Determine a perimeter of a square PQRS, if length of its side is 4 cm.*
- the unusual problem: *Svätopluk gave 4 sticks with length 6 dm, 5 dm, 8 dm, 4 dm to each of his sons and said: "Each of these sticks you can saw only once. Do it so that you will get required lengths by sawing the sticks:*
  1. *You, the oldest son, bring the sticks of lengths 2, 2, 3, 4, 4, 4, 5 (dm).*

2. *You, the secondary son, bring the sticks of lengths 1, 2, 2, 3, 4, 5, 6 (dm).*
  3. *You, the youngest son, bring the sticks of lengths 1, 1, 1, 2, 3, 3, 4, 4, 4 (dm).*
- Is every son able to fulfill this task? Choose all solutions. [2, p. 72]*

Consistent application of individual solving steps of the unusual mathematical problems is very important. We have gone out from G. Polya's ideas. He has determined four steps: to understand the problems; to devise a plan; to carry out the plan; to look back. We can use several suitable solving strategies in the 4<sup>th</sup> grade at elementary school (like guess and systematical test, look for a pattern, make a list, use a model, draw a picture, draw a diagram, use properties of numbers, work backward, solve a simpler problem, use direct reasoning). Sometimes we can use several various strategies in the same problem.

**Conditions for work with pupils interested in the mathematics.** We realized several researches focussed on work with pupils interested in mathematics at Department of mathematics at Faculty of Education and Faculty of Natural Sciences at Matej Bel University in Banská Bystrica during 1994 – 2014. *The aim* was to find out an actual situation of care about pupils more interested in mathematics at the 4<sup>th</sup> grade at elementary schools and the abilities of future teachers to work with these pupils. The results should help to more effective work of teachers at elementary school with pupils who could have larger interest in mathematics. We can insert gifted pupils in mathematics to this group, too.

Educational process in mathematics at elementary school gradually changed. The table 1 shows the number of hours in subject:

**Table 1 – The number of hours in mathematics at elementary school**

	Grade			
	1 <sup>st</sup> grade	2 <sup>nd</sup> grade	3 <sup>th</sup> grade	4 <sup>th</sup> grade
<b>Till 2008</b>	4	5	5	5
<b>2008 – 2015</b>	4	4	3	3
<b>After 2015</b>	4	4	4	4

It is clear from this that, it was created more space for the teaching of mathematics till 2008, and thus also the possibility to devote more attention to pupils interested in mathematics directly on the lessons. In 2008, as part of the reform of education, the State Education Program was adopted. It limited the teaching of the subject of mathematics. The limitation also concerned the mathematical content. In view of international and national pupils testing (TIMSS, Testing 5), where pupils' results were only average or bellow average in the Slovak Republic, State Education Program was innovated in 2015. The number of hours for teaching mathematics changed, but the content not. The number of math hours has increased but has not reached the original state.

In addition to the lessons of mathematics, a mathematical hobby-group was organized more often than today for pupils in the 4<sup>th</sup> year of elementary school. The content included topics that expanded the compulsory mathematics curriculum and topics that did not relate to it. Pupils gained more experience in solving with non-standard tasks. At the same time, all activities led to their preparation for various mathematical competitions (Mathematical Olympiad, Pythagoriad, Mathematical Correspondent Seminar, Kangaroo).

The mathematical preparation of future teachers for primary education at the Faculties of Education in Slovakia lasted 7 semesters from the eight before 2008. In the context of the

reform of university education, there has been a change which, at this level of education, has limited the preparation of students. For example at the Faculty of Education in Banská Bystrica, in the 1999/2000 study program, the student had to attend at least 21 hours of mathematics, since 2009 only 12 (not more), since the school year 2015/2016 only 14 hours, while the study extended to 10 semesters. At the same time, attention in the bachelor study is more oriented to pre-school mathematics than to mathematics for primary education. The temporal distribution of mathematical disciplines does not offer systematic continuous preparation of the student, it is concentrated in the 1<sup>st</sup> year of bachelor and master study. All this influences the possibilities to prepare a student for work with pupils interested in mathematics.

**Our finding out and experience in educational process.** Based on the solving strategies of various non-standard tasks by pupils of the 4<sup>th</sup> grade (883 pupils) till r. 2008 we deduced in which activities a teacher should help pupils to improve:

- *in connectivity with understanding to mathematical problem*
  - a) to improve basis of reading literacy of pupils with connection of unusual problems,
  - b) to develop attention and concentration of pupils during solving, to limit sketchy reading a text,
  - c) to develop endurance and the will to overcome difficulties during solving,
  - d) to fix formulations and meaning of notions two and only two, the most one, at least one,
  - e) to care about using of correct mathematical terminology,
  - f) to require pupils to explain words and associations, which are elemental in text for solving problems,
- *in connectivity with notations*
  - a) to draw attention pupils to necessity of notation and to teach them to arrange it clearly,
  - b) to care about completeness,
- *in connectivity with solving strategy*
  - a) to acquaint pupils with various strategies suitable for solving unusual problems at elementary school,
  - b) to teach them to choose effective ones for solving,
  - c) to give pupils opportunities enough to check individual strategies and use them,
- *in connectivity with correctness of solving problem*
  - a) to choose all results, don't be satisfied with one only,
  - b) to carry pupils to appreciation that problem need not have suitable results,
  - c) if problem has not result, it does not mean that problem is unsolved,
- *in connectivity with check of work*
  - a) to carry pupils to appreciation that check is a part of solving problem,
  - b) to carry pupils to more exhaustive check, to check of calculus so that it would be in agreement with reality,
- *in connectivity with answer of problem*
  - a) to improve abilities of pupils so that every pupil will be able to describe achieved results exactly and to formulate answer.

We can say, that at present, these recommendations continue to exist, since the compulsory mathematical preparation of primary school pupils is more limited compared to

the previous period (before 2008). It also influences pupils with a greater interest in mathematics. The pupils have less opportunities to solve unusual problems.

However, the preparation of future teachers is also related to the current with pupils. We observe that in solving the non-standard tasks assigned to pupils of the 4<sup>th</sup> grade, the students themselves have underdeveloped skills and need to improve their abilities in all of the mentioned connectivity. Only by this way they will be able to help their future pupils competently. A more targeted selection of students for teaching branches would help improve the situation.

Before 2008, only 8.15 % of teachers (sample 135 teachers) in the 4<sup>th</sup> grade of the elementary schools (79) led the mathematical hobby-group in the Central Slovakia region. The most frequent reasons were lack of time (27.42 %), lack of financial evaluation (23.39 %), or other reasons (35.48 % – eg. leading another hobby-group as mathematical, lack of time of pupils, or lacking mathematical hobby-group tradition at school). The mathematical hobby-group had a stronger tradition rather at primary school. After 2008 situation has not been better. For example a mathematical hobby-group is not organized at any elementary school in Banská Bystrica (77,786 inhabitants). It is pity that the voluntary activity of teachers and pupils in this field is low.

We can state that the changes made in both elementary and university education were not made to support pupils with a greater interest in mathematics.

**Conclusion.** By means of this paper we wanted to point at importance of regular and systematical work with pupils interested more in mathematics, including gifted pupils, to point at meaning of establishment and realization mathematical appointments in the 4<sup>th</sup> grade at elementary school the whole school year. The teachers have more possibilities to make basic subject matter more attractive and to complete it with unusual mathematical problems during educational process of pupils interested more in mathematics. Differentiated access to these pupils is the basis of their work, mainly on lessons and mathematical hobby-group, too.

The situation in teaching mathematics at elementary school also influence future teachers in it. At present, students who completed mathematics at elementary school after 2008, are already in the teacher study. Therefore, their possibilities for acquiring mathematical knowledge, developing skills and mathematical competencies are essential. It is necessary to review the mathematical preparation of future teachers at elementary schools in terms of their work with pupils with a greater interest in mathematics.

Our intention is to carry out a project that will provide further information in this area in connection with the innovative State Education Program (2015). It will be valid in the 4<sup>th</sup> grade at elementary school since the next school year.

#### Bibliography:

1. Gerová, Ľ. 2007. *Príprava žiakov so záujmom o matematiku na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. p. 124. ISBN 978-80-8083-470-8.
2. Repáš, V. et al. 1989. *Úlohy z matematických olympiád základnej školy*. Bratislava : SPN, 1989. s. 206. ISBN 88-08-00063-5.

**Huľová Zlatica**

PaedDr., PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

**Valihorová Marta**

doc. PhDr., CSc.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

**Homol'ová Tatiana**

PaedDr., PhD.

Základná škola, Trieda SNP 20, Banská Bystrica, Slovenská republika

**Suník Andrea**

Mgr.

Základná škola, Trieda SNP 20, Banská Bystrica, Slovenská republika

Process of adaptation we can consider as one of the most important phases in socialization of each individual. It may take place at various phases throughout one's whole life. Within this process one is constantly adopting new social role and is always forced within changes to adapt to new social environment. For most of the children the start of the school attendance is the first time they enter into social group other than their family. If child has not attended kindergarten then one has to cope with separation from the main relational person, who the most often is a mother or father. This first step is the hardest step. Therefore it is very important that the children entering school are not only ready, but most importantly mentally mature in order to avoid any potential problems. Mentally immature children are very often crying, they are nervous and reluctant and these acts can considering children's various mental maturity and readiness grow into inappropriate or aggressive behavior.

Key words: adaptation, adaptation process, first year of elementary school, educational environment.

UDK 159.942.6:371.212

## **SOCIAL ASPECTS OF AGGRESSION OF PUPILS IN THE ADAPTATION PROCES**

*Contribution originated as part of the grant project VEGA no. 1/0072/15.*

*Emotional-Social Aspects of aggression in younger school age  
in context of the modern school.*

**Introduction.** Child's entry into the environment of elementary school ends carefree period of games and fun, one's life is changing radically. The child meets for the first time outside of one's family with an institution that requires unconditional implementation of certain activities. The school however requires not only fulfillment of the requirements based on performance, but also the children's adaptation to the environment that acts as an impersonal regulatory and binding system. When the child opens the door of the first year, one should enter into the environment one is capable to adopt to and in which, one is able to focus, to be active, to implement the instructions of the teacher.

In child's life we encounter many surprises, twists and unexpected situations. We are talking about the increasing aggressive behavior which has been registered by teachers at primary level. There is a bond between teacher and student, which is the strongest on the

primary level and therefore it has that power to effect the pupil positively. It is difficult to penetrate the feelings of a child, but if we succeed, we can reveal many connections and ambiguities which may hide behind one's inappropriate behavior. Each child is a unique personality and therefore signs of aggressive behavior are for everyone's their own, as well as the experience and expression of emotions. That is the teachers's art to capture them and subsequently pay attention to them. Therefore, the priority should be to uncover the emotional aspects of inappropriate and aggressive behavior of pupils. An integral part in aggressive behavior is its prevention, which plays an equally important role.

### **Emotional development of children of younger school age.**

We can see that a child can already in the early childhood get into situations which lead to frustration, deprivation not only oneself but by our educational influence too. We can influence its behavior, conduct especially when we are able to understand the child, empathize with what one is experiencing. It is necessary to understand, promote and encourage and not to underestimate and ignore the child. Younger school age is the right period when we can still intervene, whether in role of a teacher or role of a parent so that from our children grew up polite, sensitive, empathetic and decent people.

According to Oravcová [1], younger school age is defined as the period from the 6th to 11th-12th year of one's life. It is a period of sober realism, where there are not strong sudden changes. This period is rather calmly. Lower boundary of this period is represented by school entry and upper boundary is associated with appearance of the first signs of sexual maturity. Child in the period of younger school age takes the world as it is. One is trying to perceive reality and primary focuses on it, but not passively. On the contrary one is interested in the world events, likes to examine things, experiments. For that reason one is frustrated when one has to learn established knowledge and ways of behavior. The best way for one to learn is when one can experiment with the subject of knowledge and explore its essence active way.

Child develops at all points, what makes one a holistic personality. However, we will focus on the emotional development of pupil because, for us to be able to claim that one's behavior can be influenced by emotional aspects, we need to know whether and how pupil develops in this period emotionally.

Psychoanalysis describes the period of younger school age as the latent stage of life. This means the end of one part of psycho-sexual development and instinctive and emotional components of personality are latent. They will be manifested just as the early pubescence. On the other hand, there are psychological studies that promote the opposite. They argue that child development continues constantly, fluently and child achieves significant progress in all aspects, which are often decisive for his future [2]. We incline towards the second view. Suffice is that when we compare a pupil who comes to school on the first day and a pupil who is leaving for a second stage after four years. Too much will happen in the life of younger pupil within these four years in order for us to say that emotional side of his personality was latent. Tears, fear of failure, joy of first grades, first loves, first disappointments, behavioral change, which is based on pressure of the social group. We can encounter all of this in the period of younger school age.

According to Langmeier and Krejčířová [3], ability of self-control increases in a child and it is influenced by two factors:

1. Emotional reactivity – is biologically based temperament (as measures of irritability and impulsivity). By maturing the emotions are becoming more stable and their control doesn't require the same effort.

2. Free control of emotional responses - child is able to suppress the primary emotional response or the impulse to action with one's will better and as needed and act intentionally and deliberately. This allows one to be more focused on selected activities and control intensity of internal experience.

Child entering school acquires new role of schoolchild. His emotional manifestations are different from previous period. One's egocentrism, impulsiveness and emotional lability are stepping back. The child is able to adapt one's behavior to standards, but motivation for their execution remains individually emotional - one wants to please parents, teachers. Child is identified with the teacher, that helps one to overcome uncertainty in foreign school environment and adapt to school requirements. School helps to develop pupil's self-awareness and leads to reflection of one's own actions [4].

One of conditions of school readiness is the child's ability to postpone immediate satisfaction of own needs for a period of time and devote to schoolwork. Child with this ability is emotionally developing this ability and is capable of self-regulation. One is able at will suppress one's feelings or conversely express them clearly. It comes as a consequence of understanding of their own feelings in a given situation, but on other hand takes into account the expectations of society. Child with good emotional competence is aware of one's feelings and also emotions of other people. One expresses own experiences in appropriate manner, is able to control one's feelings and adjust them accordingly to the actual situation so it will be easier to cope with the present problem. During this period child already knows that feelings, wishes or motives can be hidden away from others, one can suppress expression of one's feelings, but they can never be hidden from oneself. According to Langmeier – Krejčířová [2] child recognizes ambivalence of feelings, which means that around the 10th year one is aware of experiencing two or more conflicting emotions. With delayed emotional development we meet at children with hyperprotective parents or those children who are overlooked.

In emotional sphere of the children of younger school age there is change in content, process, form and duration of experience as well as the external expression of feelings. At the beginning of this period they express their feelings directly and violently through facial expressions, gestures and speech. Over time greater restraint and awareness is showing. They are able to control external manifestations, especially in the school environment and in the presence of adults. Feelings are developing from the side of content, but their outer manifestation is suppressed in spite of intense experience. Children can using their external expressions conceal their true feelings. It happens that in this period they are still not fully control their emotional impulsivity as adults and they explode. During this period we most likely encounter positive emotions, so we consider it as happy life period [5].

It is true that children are able to mask their feelings, but we believe that in this period they can also very easily explode and impulsively respond to different stimuli. We think that such a behavior they are presenting as a defensive reaction to inappropriate and irritating action from the environment.

Pupil during this period easily associates, one is extrovert. Rather positive moment of affection, joy, carelessness are prevailing. Emotionally one is rather desultory and shallow. One can not be angry with one's friends for long, one's attention of anger will go away rather quickly, which does not mean that one is a loyal friend. Exceptions occur around the tenth year of one's life. At that time friendships are formed based on temperament traits. These are the friendships that have something in common, alternatively different. As stated by Ričan [6], very little we meet with compassion and sadly the opposite sense, which is to ridicule

people who suffer from certain defects is prevailing. Indeed teasing and superficial relationship to classmates may turn into elements of aggressive behavior, bullying. The pupil is capable of negative behavior and hurt more often when one do not have closer ties with other.

According to Vágnerová [7] in this period is typical an increase of emotional stability and resilience to stress. Children are optimistic in this period. Development of ability to understand emotional experiences and give them meaning is important. It is the way of interpreting emotions. During this period the emotional intelligence is also developing – children better understand their own feelings. They are able to accurately distinguish their quality, intensity and duration. Around the tenth year of their life they are able to understand that one can experience mixed or conflicting feelings. They are assessing their own feelings as they would be assessed by someone else. For example, the expressions of fear and anxiety are seen as a failure and therefore they have often been repressed by children.

We know that many people are consciously able to behave purposefully. It is striking that such behavior has already been encountered in children. We consider them to be sincere, pure beings, from which we can expect nothing wrong and we believe that only they can tell us the truth. According to the authors however, we can see that they are adapting to their surroundings and are easily influenced.

Most authors are presenting an opinion that the period of younger school age is characterised by emotional stability, it is a joyful and hassle-free period and the child is experiencing more positive emotions and is able to control them. We incline to this view, but at same time, we expect that these characteristics can't be generalized to every individual, as some may still be manifesting egocentrism, impulsiveness, explosiveness, which are the characteristics of the previous period.

We are convinced that today's school should not only educate, but mainly to edify and look at the pupil's personality as a whole. It should perceive one's emotions and through that guide his behavior in a group, within the reason correct the child's physical development and by all this ensure its progress even in the cognitive area. Therefore, we shouldn't use the concepts of education and edifying as two independent entities. This perception is explained by Kosová [8], who has more broadly understood edifying as a deliberate influence on the personality of an individual. The aim is to achieve positive changes in development of different aspects of personality. Edifying includes education, exercising and practising, ergo complex of all intentional effects with worthwhile target.

**Adaptation of pupils and related problems.** The school enters the child's life as a new, strong player and has a decisive influence on its development and has impact on his personality for life. Cooperation of all participants in training has a significant effect to ensure a good preparation of school-age children. During this period it is very important to provide children assistance and support they need.

According to Ondřejkovič [9], the transition of the child from family environment into the school one is of the critical moments. The child meets for the first time with an institution that requires unconditional implementation of certain activities outside of its family, so in that sense it has the „coercive character“. The school however requires not only fulfillment of the requirements based on performance, but also the children's adaptation to the environment in which, under the normal circumstances, the requirement to meet certain obligations and implementing discipline is associated with the parents' love. On the other hand the school environment acts as impersonal, as a regular binding system – the exact beginning and the



end of the teaching, raising hand to speak, maintaining peace and quiet during the class, timetable, homework and so on. School attendance start is often referred to as a key moment in the life of every child or break-even period. What is important is the adaptation as a process of adjustment to the social environment with its standards and requirements.

The aim of the adaptation is to ensure conditions in such intentions, which will be ensured in time, they will continuously and optimally adapt and innovate according the new standards imposed on the educational system and the very life of the child in the educational environment. If these conditions are ensured they will eliminate the shortcomings and adverse negative impacts on survival and behavior of the human being as a full-fledged personality.

Man goes through this process many times in one's life, but over time creates various mechanisms to be lightened. Adaptation process in primary school is largely short-term, but it is considered to be the most important for the intensity of survival of the people involved, especially students. Slezáková [10] sees the adaptation based on aspects in three levels, as a physiological adaptation that takes place in three stages, viz. the first stage is orientation stage (when the body of a child reacts to each new conditions that are related to learning), the second stage is continuous adaptation (the body of the child adapts to new conditions and finds various responses to external environmental influences) and the third phase is relatively constant adjustments (finding the most appropriate ways to deal with the pressure of different nature). There is a separation in psychology field as a psychological adaptation which can be manifested in children diversely and affects all aspects of the child's psyche (personality-motivational, training-cognitive and will). Significant for the area of our interest is social adaptation, which is about the acquisition of new social role, such as the role of the student in respect of living (if the child has a positive attitude towards school and obligations than he/she is able to observe and make contact with classmates and teachers, resulting in successful integration into the new environment and finding a place in it). According to the author, the interconnects and the failure could have a negative impact on the success of the child in coping with demands of school.

There are number of factors that influence pupil's adaptation during their stay in school. Adaptation is a process that requires a lot of patience, expertise and rules. It is a very individual process with regard to the needs and possibilities of the pupil. The child has to in the first year of primary school, as Řezáč [11] states adapt to the conditions: material conditions (with regard to the job, its size and nature); physical conditions (such as lighting or temperature in the class); social conditions (including the relationships between students, students and teachers, classes, etc.).

According Guziová a kol. [12] maturity of the child to school attendance depends substantially from the most basic of all abilities, and that is the ability to learn. Each child is unrepeatable unique. They are children who have no adaptation problems and they adjust to school environment. On the other hand there are children who have hard time getting used to the new school requirements. Adaptation problems can be created by internal or external elements. Significant determinant in school is a teacher. The teacher is the first in contact with student who is trying to systematically create conditions and to use all available methods and means. „The teacher creates a friendly, accepting and motivational environment to ensure that students have the opportunity to confront, discuss their knowledge, experience and expertise with others using cyclically repetitive reflection.” [13, p. 34]

Every individual goes through the process of socialization many times in one's life, but admission to the first year of primary school accelerates the socialization. Throughout the

educational process there is no such significant and rapid cultural change as the pupil's of the first grade of primary school experiencing. Socialization in the school environment is very specific. At school and in the classroom itself pupil spends quite a lot of time, so it is important that one's like to visit school and feels good in it. The pupil must be subjected to conditions that are placed on him by institutionalized education, but at the same time to requirements of teachers. The pupil tries to be close to him as much as possible, make him happy and please him. Actual experience of a student, prior knowledge, concepts and interests evolving by one's real possibilities are needed in order to achieve a solid foundation for one's academic future and social success.

**Aggressive behavior amongst pupils.** With signs of aggressive behavior we meet as early as the younger school age. According Gajdošová et al. [14], aggressive behavior often turns against classmates, teachers and even their own friends. Pupils slander, laugh at each other, curse and have ironic remarks at the expense of others, they kick, fight and hurt others. We believe that these individuals suffer from a lack of understanding and confidence. Negative emotions and everything that is accumulated in them is reflecting outwards in the form of unacceptable behavior. We cannot say that the emergence of aggressive behavior is conditioned only by emotions. Clearly a number of various factors is taking part in aggressive behavior are there is a variety of reasons, as there are various manifestations of pupils that we are registering. Someone may exhibit inappropriate behavior scarcely and other more often and it may or may not develop into aggressive behavior.

In the terms of social pathology aggressive behavior can be defined as a violation of social norms. It's kind of behavior that restricts rights and undermines the integrity of the social environment. It is observable episodic behavior with different latency [15]. According to Vágnerová [16] aggressive behavior usually means to achieve satisfaction, for which there are certain obstacles standing in the way. She considers that as a possible defense mechanism that solves problems by attacking an obstacle. From the psychological aspect we are talking about aggressive behavior as conduct disorder [7] and from the pedagogical point of view we perceive it as problematic behavior [17]. Gajdošová[18] suggest that there is differences between these concepts, they argue that the problematic behavior is the first phase of development of conduct disorder. In case that social norms are not breached it is more appropriate to talk about problematic behavior. Described concept of aggressive behavior from different perspectives allows us to get better insight into issue. Pedagogist look on aggressive behavior as problem, with what we meet in schools.

Aggression is most often understood as a physiological mechanism, emotional reaction and conduct. In connection with education it is understood as any form of behavior that aims to hurt, damage or destruct other's entity. It is specific type of emotional reaction which is common for humans and sub-human animals [19]. Svoboda [20] perceives aggression as expression of vital power. He claims, that vital and potentially aggressive is every organism and to try totally annihilate aggression is naive. Author presents completely different opinion than the all the others that consider aggression and aggressive behavior to be something inappropriate, intolerable and negative. We incline to his view that dormant aggression lies within each of us and that may be the sign of our assertiveness, desire to achieve our goal.

Aggression is associated with high rates of aggressiveness [19]. Aggressiveness is assault, attitude or internal readiness for aggression. In the broadest sense the term aggression can be defined as predisposition to aggressive behavior. Person with increased level of aggression tends to behave in different situations aggressively, fights with one's aggressiveness, because it controls

and complicates one's life. Impulsively reacts to stimuli that other person would not pay attention to at all and would ignore them. Such people tend to be touchy and offensive [21].

Today, we meet with many signs of aggressive behavior in children not only towards their peers but also adults, and towards teachers, parents, educators. Broad professional community is dealing with this topic to find the cause of this increased aggression in children as well as possibilities of its prevention [19].

Causes of aggressive behavior are also expressed by Šimanovský [22], who considers the factors inducing aggressive behavior to be mostly overcareful ergo hyperprotective education, school as a stressful factor, respectively the teacher as a source of suspense and relationships parent – teacher and parent – pupil.

Factors that affect psyche of individual and also emergence of aggressive behavior according to Tomova [23], are congenital predispositions (hereditary influence and biological processes), social learning and education, impact of media and internet production, unfulfillment and dissatisfaction of emotional, psychological and biological needs (thirst and sleep deprivation) and finally also physical conditions (color and brightness of environment, noise and cold).

Sources of aggressive behavior in children by Gajdošová and Bogárová [24] may be:

1. Emotional deprivation. Children's needs of love, support and protection are not satisfied therefore they substitutionally satisfy their needs by hurting others and that is to satisfactory for them. These children have feeling that they are not worthy to be loved, and their feelings of insecurity are transferred onto others in the forms of anger and aggression.

2. Anxiety, tension and fear. Children regularly experiencing anxiety are in constant tension, acting very often aggressive towards those they can afford to. They can't establish friendly relationships.

3. Energy supply. Here, we are talking about the pupil's temperament. We can see it when a pupil does not release one's built up energy when it can, for example during the breaks. One becomes a distraction element during the class towards classmates or even a teacher.

4. Nature, personality characteristics of pupil. Pupils who have tendency to behave aggressively are often uncertain, have complex, hostile inclinations. Their low self-esteem manifests itself in relation to school results. They are weaker in area of communication. They are usually rejected by group.

5. Curiosity, boredom or desire for allways stronger and more exciting experiences.

6. Pressure of manhood is one of causes of hidden aggression. Surroundings puts a pressure on a boy to behave in the way that as expected from a man, to be manly and not afraid to take punches but also to be able to give them too.

7. Educational approaches of parents. They are the most important sources of child aggression committed in school environment. Aggressive behavior is conditioned on too lenient upbringing of a child when everything is forgiven, everything is allowed and parents are not paying attention to the child enough, and on the other hand there is extreme, too strict autocratic upbringing where child is punished for everything. Hateful behavior, strengthening of improper behavior, negative emotional reactions and ineffective penalties are occurring in those families.

8. Education and teaching styles of teachers and the ways teachers show authority. Teachers themselves can feel that they lack of psychological knowledge of how to ensure a good social and emotional atmosphere in classroom in order to solve serious problems of pupils. It is important to be empathetic, assertive and to try humanize the educational process.

Aggressive behavior can appear even when teacher ignores or does not solve aggressive behavior in the beginning (minor conflicts) or when one agrees with majority due to one's popularity. Trigger impulse can be a difficult exam, unfair evaluation of teachers, highlighting ability only some of the pupils, arrival of a new teacher or a new pupil in class.

As a positive we evaluate the several views of authors who don't incline to only one cause of aggressive behavior, but they always try to record new ones and analyze them in details. We can see that the teacher could also trigger the aggressive response, although the one is not aware of it. According to Gajdošová and Bogárová [24] uncontrollable anger, negative emotions such as hatred, envy, resentment, intolerance, deficit of negative attitude towards desintegrative behavior can also lead to aggression. Irreplaceable role at the causes of aggressive behavior has a nature and temperament of a person. We are focusing particularly on dispositions of temperament, namely impulsiveness, explosivity, lack of self-control and less sensitivity to consequences of their behavior [25]. Most aggressive manifestations in children of younger school age are limited to verbal expressions of anger and they are response to the conflicts with peers that are emerging from desire and effort to possess the same common thing [26]. For aggressive behavior is typical the destructive intension. From the social danger point of view it is important to distinguish different types. It has to do with motivation and actual suggestions and needs. Aggression related with defense will be assessed differently than the one associated with desire to harm and with hatred [15]. We know a lot of classifications and types of aggression, but essentially those, with which encountered in children of younger school age.

Combination of three factors, direct and indirect aggression, verbal and physical aggression, activity and passivity is creates according to Martinek [21], eight types of aggression:

1. Physically active direct aggression – beating of a victim, physical humiliation, forcing into humiliating acts, use of physical superiority over victim. We encounter this type of aggression at school in the form of deliberate physical harming = bullying.

2. Physically active indirect aggression – giving an assignment to another person to hurt a victim. Originator of aggression doesn't participate directly on aggression itself only invents the ways to harm a victim and watches.

3. Physical passive direct aggression – physically obstruct other person's goal achievement. In school environment it is manifested as destruction of accessories that pupil needs to successfully achieve one's goal: breaking pens, rulers.

4. Physical passive indirect aggression – refusal to fulfill certain requirements: not obstructing other seats, rejection to help a classmate with disability.

5. Verbal active direct aggression – use of profanity, insults, disparage classmates, verbal humiliation. Interestingly, individuals at school are not considering this behavior as something abnormal and unacceptable, quite the contrary. Person who carries out such behavior is becoming a star in the classroom. As for teachers, they are also becoming powerless against this type of aggression and they express it as a normal and nowadays common behavior. They rather ignore vulgar expressions and therefore the author appeals to teachers to publicly express disagreement with their use, because if a teacher adopts slur in children as something normal, they become normal.

6. Verbal active indirect aggression – slandering in order to hurt others. We are referring to this type of aggression when the first stage of chicane – ostracism is appearing. It is mild, mostly mental harming by classmate, bad-mouthing about one's behavior, clothing,

haircut. We include here mockery of others as well. A typical example may be intentional false whisperings to classmate during testing. After classmates incorrect answer comes the result as one's ridicule by others in the class. This includes intrigue, taunts, due to which individual doesn't feel comfortable in collective.

7. Verbal passive direct aggression – complete ignorance of other person. Refusal of the aggressor to answer to greeting, question. Victim ceases to exist and not only in the eyes of the aggressor, but also for the entire class if the aggressor is popular in the group.

8. Verbal passive indirect aggression – we are talking about this last type of aggression when someone is unjustly criticized, punished and we are not defend that someone. Individuals who are so unfairly criticized in the class, become so-called black sheeps. This is related especially to the problematic pupils who are quite often participants of fights in the class. Everything always breaks down on them only, thus they are backing others back.

It is undeniable that many types of aggressive behavior we already encounter at primary school level. Even if these described symptoms for someone seem to be harmless and insignificant, they can have even worse consequences. We can encounter at some children in this period cruelty and heartlessness of one to another, although these are already more serious manifestations of aggression. Interesting are the findings in relation to differences between genders. Boys are more often manifesting direct physical aggression, while girls incline more to hidden and verbal form. Frequency of aggressive behavior therefore isn't lower in girls than in boys, but differs in its forms [26]. Although period of younger school age is considered to be extremely calm, a part of latent aggression is always presenting itself. Normally its pulses are discharged towards success in school and in relational field. Boys in period of younger school age are competitive, exercise their physical strength. We are noticing aggression of girls mainly in the form of verbal expression, fights, rivalry between friends. If this normal proportion of physiological aggression doesn't control the child's behavior and one will not succumb to it in the extent that would caused one problems in relationships, in society, and would obstruct one in learning and destroy one's family life, it is necessary to accept this degree of aggressiveness.

Emotions are lying dormant inside every human being. Some emotions can make our life beautiful, we consider them as positive, but some of them can often make it more complicating and these are mostly negative emotions. Negative emotions, inability to control and regulate them, emotional emptiness, inability to empathize with what others experiencing, everyday frustration, all of this can be experienced by children that we as educators have constantly before our eyes. We are noticing mostly only external manifestations that capture our senses directly and meanwhile the things that could explain a lot are escaping from us. We ourselves though, can based on our current practice say, that some pupils are hiding their emotions within themselves and some expressing them too intensely, some don't have problem to express what they are experiencing in front of anyone and some will open up only for a specific person. It is difficult to generalize and directly define what can be a warning signal in regard to aggressive behavior.

Feeling (emotion) authors define as experience of subjective relation towards effecting subjects, people or oneself. Feeling have in psyche two basic functions, namely orientation, through which our feelings indicate what has a subjective meaning for us, also indicate the importance of certain events. Second function is control, when emotions regulate our behavior, which means that we are getting closer to some things or we are keeping the distance from them.

Feelings regulate our experience and consequently also our behavior [27]. With positive emotions in children of younger school age negative emotions are appearing too but they don't act favorably. According to Jánsky [19] flooding by negative emotions, anger, rage and anger with suppressed rational component occurs mainly at the form of affective aggression, which is a prototype of emotional reaction with high activation level.

Šimanovský [22] talks about increase of agitation and aggression of children. Inner restlessness is not visible on the surface, only if it was strongly experienced outwards. This is occurring mainly with stereotype expressions in situations where individual is experiencing anxiety and dissatisfaction. Increase of restlessness is accompanied by strong gestures, movements and decreased control of emotions.

In elementary schools, there are most often manifested negative emotions such as hatred, envy, resentment, intolerance, lack of compassion that leads to violence and aggression [28]. That can also be confirmed by Končková [5], who describes these emotions and their manifestations in pupils of younger school age.

One of emotions that might not be primary negative is fear. Child in this period by Končková [5] is no longer afraid of imaginary objects, one is concerned rather with the real hazards (darkness, illness, punishment, death, strained relationships at school and family). They are able to revel in fear, to love fear (watching horror movies, to scare each other and tell scary stories). We can encounter so called concealed fear in a child of young school age. Child feels that because of insurmountable fear one cannot fulfill the requirements of the environment and is trying acceptably justify it. Child's own avoidance behavior has been associated with different cause in attempt to achieve recognition from outside world [29].

Second emotion, which in most cases is perceived and presented as negative is anger and rage associated with it. These emotions can lead to nicknames, derogatory comments, insults, cruel treatment, physical punishments. Anger and rage can manifest itself in various ways and one of them is destructive and aggressive behavior. It may occur either in speech or in action. Someone angry can offend us by word, can slander us behind our back. One may act according to the rules of good behavior, but at the same time speak stiffly and cold. Another person in anger restrains from any verbal expressions, turning inward and is silent, angry, and does not speak. On the contrary, some of us destructively criticise us, they are ironic and sarcastic [30].

Jealousy is one of the negative emotions that arises/occurs when parents or teachers prefer one of the child. They highlight one's strength and give one as a role model. This is manifested by indifference, snide remarks.

Children in the period of younger school age are also experiencing anxiety. For these children it is characteristic that they tend to be dependent on adults, their self evaluation is broken, fear of danger overcomes them and don't trust the world around them. Their behavior may have the character of compensation. In company of their peers, by using aggressive behavior and inappropriate efforts they seek recognition or want to participate in group atmosphere. They often want to be admired, and do not risk rejection by expressing disagreement with group expectations. Children who are experiencing anxiety fail to be recognized in family and school environment, and for this reason they flee to another environment and choosing alternative ways to be awarded. Using aggressive act child is looking for and claiming attention from adults, especially those ones that are emotionally significant to the child. Aggressive behavior serves as unconscious defense against self-

destruction, like a valve of accumulated negative emotional contents that are stored in unconsciousness. Aggression is for a child tool of exciting initiatives which one lacks [31].

In the young school age some new emotions are emerging, such as feeling of injustice and insults which is arising from the breach of justice. Another emotion which we encounter in pupils at school is stage fright. This is manifested particularly during the public appearances. In that time when the child realizes some responsibility for his performance, and he wants to deliver one's best, one is affected by redness, fading, clumsiness, memory loss up to urge to escape. Envy and gloat are next emotions and arise when competing in activity where child achieve a better outcome (envy) or worse outcome (gloat). The last of new the emotions is emotion of solidarity manifested by devotion to social unity [5].

Child may act aggressively if can barely tolerate something, and can't deal with it. Talks back to teacher, beats children. Child is internally frustrated and lacks something. Aggression usually conceals some suffering. It is difficult for a child to stay strong and thus not to be damaged by humiliation or depression and so that will not project one's aggressive tendencies onto other children. Child conversely needs space to be able to talk about what one misses, about one's fear, anger, sadness, and even feelings of guilt. One needs to get rid of one's desperation in the arms of a loved one in order to pass one's mourning. However, when aggression appears to be unjustified and groundless, we have to look for a cause a little bit deeper.

Each of us has within oneself one's own subjective escalation of aggressive behavior. First subjective expression is often the facial expression, followed by gesture and at last by tone of verbal expression that clearly indicates escalating aggression. Therefore, author says that it is possible to observe the commencement of aggressive behavior and take action at the right moment. If this does not take place an aggressive response is expected. The role of education is not attenuate all manifestations of child aggression, but to reorient it from antisocial to pro-social direction and instead of rough forms make forms which are acceptable to society.

Prevention in most general and simplified terms means avoiding undesirable practices, various forms of risk behavior and problems [32]. It is necessary to emphasize the need for implementation of prevention into school environment. Prevention of aggressive behavior can be divided into primary, secondary and tertiary [33]. Author characterizes precautionary steps as follows:

1. Primary prevention – aim is to optimize conditions in education and training, as well as personnel, technical, spatial and material support of school. This includes selection of teachers, new approaches of teachers to pupils which are represented by open and partnership negotiations, new approaches in education, reduction of teaching hours and number of pupils in classes. The aim is to recruit directly at schools assistant teachers, school psychologist, special pedagogue and social educator. It is necessary to introduce in families an effective forms of cooperation with parents in collaboration with experts. Gajdošová [14] incorporates to primary prevention also prevention programs that are focused on constructive solving of conflicts, coping with stressful situations, development of social capabilities. Such programs include: „Heart on the palm of hand“, „Tolerance against violence“, „Behave normally“. Prevention of aggressive behavior can be implemented through preventive project „We know that.“ It is a program of fight against evil, violence, addiction, prejudice, racism and unproductive way of life.

2. Secondary prevention – There is emphasis on vulnerable groups of pupils and aim is to capture expressions of aggression at an early stage. It focuses on pupils who are at risk of dysfunctional development. At school, it is important to create positive climate where reigns trust not only between teachers and pupils, but also between pupils themselves, and thus be able not to be afraid to talk about possible occurrence of aggression.

3. Tertiary prevention – its aim is to prevent re-entry and deterioration of aggressive behavior. Gajdošová [14] remarks that tertiary prevention includes emergency assistance, therapeutic and group programs, helplines, tutoring programs, weekends spent in nature, increased police protection.

Excluding social educator in the prevention of aggressive behavior a coordinator of prevention is participating. At schools that can be a selected teacher who is in charge, coordinates and directs activities of prevention and whose mission is to develop and implement preventive programs at school. Educational consultant who is also employee of the school and in area of prevention one is dedicated to solving problematic and delinquent development of children can also carry out this job. Last but not least is the school psychologist too, one whose tasks is creation and implementation of a variety of prevention and intervention programs to modify unwanted behavior, development programs of social communication, skills and social competence, training development of pro-social behavior, tolerance and conflict resolving, assertiveness, empathy and development of emotional intelligence. We can also include here school special educator, remedial teacher and irreplaceable role in prevention phase has a class teacher. In implementation of school-based prevention specialists and teachers are using variety of forms such as: discussion, exercises and games, lectures, training programs, interactively creative workshops, prevention leaflets and posters, and finally sports activities. Other forms: prevention during individual lessons, leisure time activities, competitions, exhibitions of works, debates, interviews, message boards, TV shows, school radio, theater and others. It's only a part of presented forms that teacher has available, one just have to implement. Prevention is essential and requires particularly enthusiastic teachers who are not intervening only when the problem with child is noticed. Problems need to be avoided mainly by getting to know child and by perception of child's daily behavior through which one is trying to say something.

**Conclusion.** Adaptation will be a success if the factors that contribute to problems to occur will be minimized. Family and the school of pupil will achieve such a level of school readiness and preparedness, that the student will have a minimum trouble in the transition to primary school. The new age brought us apart from new possibilities to solve problems new causes as well. Younger school age is the period when we can still influence and guide pupils in the right direction. It has been proven that pupils in the first stage of the education already tend to have an aggressive behavior and it is reasonable to deal with this issue. Pupils express their emotions inappropriately, they are too confident, insensitive, conflictive, explosive and don't realize that they hurt not only others but also themselves. We see too little into the lives of children that often want to say something to us but they don't know how. Teachers are too guarded and even quite often they are not willing to admit that right in their class there is a pupil with behaviour problems. They are trying to ease the situation and not give it great importance. Teacher should not forget that one is not alone, that one has always the support of professionals who are knowledgeable and able to cooperate and often parents too, who care for their children.

#### References:

1. ORAVCOVÁ, J. 2010. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 232 p. ISBN 978-80-8083-937-6.
2. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 p. ISBN 80-7169-195-X.



3. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 p. ISBN 80-247-1284-9.
4. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 456 p. ISBN 978-80-7367-828-9.
5. KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Važka, 2010. 312 p. ISBN 978-80-7165-811-5.
6. ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. 392 p. ISBN 80-7178-829-5.
7. VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. 872 p.
8. KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti*. Prešov: Fokus, 200. 121 p. ISBN 80-968452-2-5.
9. ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 2004. 197 p. ISBN 80-224-0781-X.
10. SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu - Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2006. 191 p. ISBN 80-8050-968-9.
11. ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. 272 p. ISBN 80-85931-48-6.
12. GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 208 p. ISBN 80-967721-1-2.
13. TOMKULIAKOVÁ, R., DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 156 p. ISBN 980-80-557-0386-2.
14. GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2005. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*. Nitra: UKF, 2005. 99 p. ISBN 80-8050-879-8.
15. FISCHER, S., ŠKODA. J. 2009. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 p. ISBN 978-80-247-2781-3.
16. VÁGNEROVÁ, M. 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese – Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002. 444 p. ISBN 80-7178-678-0.
17. ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991. 333 p. ISBN 80-900477-6-9.
18. GAJDOŠOVÁ, E. 2005. *Prevenca násilia na školách* In. *Prevenca*. č. 4. ISSN 1336-689.
19. JANSKÝ, P. 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2014. 292 p. ISBN 978-80-7435-534-9.
20. SVOBODA, J. 2014. *Agresia a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. 168 p. ISBN 978-80-262-0603-3.
21. MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. 152 p. ISBN 978-80-247-2310-5.
22. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. 175 p. ISBN 978-80-7367-426-7.
23. TOMOVÁ, M. 2015. *Nebezpečenstvo agresie a násilia v súkromí i na verejnosti* In. *Vychovávateľ*. Bratislava: EDUCATIO, 2015. roč. LXIII, č. 7-8. ISSN 0139-6919.
24. GAJDOŠOVÁ, E., BOGÁROVÁ, S. 2001. *Problémy žiakov v správaní spojené s agresivitou a šikanovaním*. Bratislava: metodické centrum, 2005. 81 p. ISBN 80-7164-309-2.
25. GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Zdroje vzniku násilia na školách a možnosti prevencie proti nemu* In. *Naša škola*. Bratislava: PAMIKO, 2000. roč. 3. č.1. ISSN 1335-2733.
26. KARIKOVÁ, S. 2001. *Základy patopsychologie dětí a mládeže*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. 156 p. ISBN 80-8055-486-2.
27. VAŠAŠOVÁ, Z., SALBOT, V. 2010. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Banská Bystrica: PDF UMB, 2010. 83 p. ISBN 978-80-8083-946-8.
28. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. 324 p. ISBN 80-7367-115-8.
29. RANSCHBURG, J. 1982. *Strach hnev agresivita*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. 148 p.

30. KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada publishing. 2004. 154 p. ISBN 80-247-0818-3.
31. LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 p. ISBN 80-85850-66-4.
32. HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. BB: PF UMB, 2006. 248 p. ISBN 80-80803-223-4.
33. KAMARÁŠOVÁ, L. 2012. *Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 135 p. ISBN 978-80-557-503-3.
34. GAŠPAROVÁ, M., HULOVÁ, Z., GABZDYL, J. 2016. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia progresívnym individualizovaným prístupom*. In *Psychologičeskaja studija : sbornik statej studentov, magistrantov, aspirantov, molodych issledovatelej kafedry prikladnoj psihologii VGU imeni P. M. Mašerova* / rec. A. L. Cerkovskij. vypusk 8. - 1. vyd. - Vitebsk : VGU imeni P. M. Mašerova, 2016. - ISBN 978-985-517-525-5. - S. 249-252.

### **Jarešová Aneta**

PaedDr., PhD

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

Pri citovej výchove detí treba začať s rozvíjaním ich schopnosti prijímať podnety citového charakteru tak, že im vytvoríme prostredie bohaté na citové zážitky krásy, dobra i múdrosti. Preto poslanie tak materskej, ako aj základnej školy v súčasnosti nadobúda nový rozmer práve v súvislosti s požiadavkou rozvíjať emocionálnu a v závislosti od nej emocionálnu inteligenciu detí. Práve týmito tendenciami a konkrétnymi možnosťami ich rozvíjania sa zaoberá nasledujúci príspevok.

**Kľúčové slová:** predškolský vek, mladší školský vek, emocionálna, emocionálna inteligencia, emocionálna výchova, predprimárna edukácia, primárna edukácia, kompetencie, edukačné programy, edukačné aktivity.

In the emotional education of the children we need to start with development of their own ability accept the cue of emotional character so, that we establish a surrounding with rich emotional experience full of beauty, goodness and knowledge. This is why the kindergarden as an elementary school at the present take the value of a new dimension exactly in connection to develop their emotionality and dependance of emotional intelligence. Exactly with this tendencies and concrete possibilities is about the following report.

**Key words:** preschool age, early school age, emotion, emotional intelligence, emotional education, preprimary education, primary education, competence, educational programs, educational activities.

УДК 159.942-053.4

## **ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU**

## **DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE**

Skúsenosťami, ktorými dieťa prechádza počas svojho detstva, spoluutvárajú jeho osobnosť a schopnosť vnímať a reagovať na svet okolo seba. V prostredí a vo vzťahoch, pre ktoré je charakteristická dôvera, láska, bezpečie a zároveň dostatok výziev, podnetov a príležitostí môže vyrastať primerane sebavedomé a vnímavé dieťa, s rozvinutým sociálnym

čítaním. Emocionálne a sociálne zrelé deti vnímajú svet so zvedavosťou a otvorenosťou. Na ceste poznávania zmyslu života sú pre deti nesmierne dôležité vnemy, dojmy ako aj priestor k tvoreniu i objavovaniu, pre fantáziu.

Emócie sú neoddeliteľnou súčasťou života každého človeka. Správna a primeraná emocionálna stimulácia detí v predškolskom i mladšom školskom veku je mimoriadne dôležitá pre celkový rozvoj osobnosti s presahom na kvalitu ich ďalšieho života. V rámci predprimárnej i primárnej edukácie je vhodné a potrebné vytvárať podnetné prostredie a podmienky bohaté na kvalitné emocionálne prežívanie detí. Vytváranie vhodnej socio-emocionálnej klímy v triede tvorí základ pre rozvoj kvalitného vzťahu učiteľa a dieťaťa, podnecuje jeho samostatnosť, tvorivosť, ako aj osobnú integritu dieťaťa, či utváranie základov jeho osobnej zodpovednosti.

V súvislosti s vývojovými trendmi je žiaduce rozvíjať u detí aj žiakov také kompetencie, ktoré budú môcť uplatniť jednak vo väčšine povolani, ale prispieť aj k ich vyrovnávaniu sa s rýchlymi zmenami v osobnom, pracovnom aj v spoločenskom živote. Průcha, Walterová a Mareš [1] pod pojmom kompetencie rozumejú súbor vedomostí, schopností, skúseností, postojov a hodnôt dôležitých pre učenie sa, osobnostný rozvoj, ako aj pre uplatnenie sa v živote.

K čomu slúži vymedzený súbor kompetencií? Turek [2] uvádza, že slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojových možností detí primeranej edukačnej činnosti. Vzájomné prepojenia medzi výchovou v rodine, edukáciou v školskom prostredí a spoločenským pôsobením na rozvoj osobnosti jedinca sú jednoznačné. Značnú časť odborných informácií jedinec získava práve prostredníctvom školskej edukácie, preto je dôležité, aby školy reflektovali nielen potreby súčasnej spoločnosti, ale aby boli schopné predvídať vývoj spoločnosti tak v lokálnych, ako aj v globálnych súvislostiach v budúcnosti a pružne na jednotlivé zmeny reagovať.

V rámci školského vzdelávania majú žiaci nadobudnúť kľúčové kompetencie, ktoré tvoria základ pre celoživotné vzdelávanie, a tiež umožňujú vstup do samostatného osobného aj pracovného života. Je dôležité vedieť, že pre každý stupeň vzdelávania sú v jednotlivých štátnych vzdelávacích programoch vymedzené cieľové požiadavky na dosiahnutú úroveň rozvoja kľúčových kompetencií.

Kľúčové kompetencie predstavujú podľa Suchožovej [3] prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý človek pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre úspešné začlenenie sa do spoločnosti, a tiež pre svoju úspešnú uplatniteľnosť v budúcom zamestnaní. Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, mnohé z nich sa navzájom prelínajú a na seba nadväzujú. Viacerí odborníci sa zhodujú v názore, že ich základy by mali byť osvojené do ukončenia povinnej školskej dochádzky a mali by sa stať východiskom pre ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia sa. Kľúčové kompetencie, z ktorých vychádzajú štátne vzdelávacie programy pre predprimárny aj primárny stupeň vzdelávania, sú vyjadrené v koncepte Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Ide o týchto osem kľúčových kompetencií: 1. *kommunikácia v materinskom jazyku*, 2. *kommunikácia v cudzích jazykoch*, 3. *kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky*, 4. *digitálne kompetencie*, 5. *naučiť sa učiť*, 6. *spoločenské a občianske kompetencie*, 7. *iniciatívnosť a podnikavosť*, 8. *kultúrne povedomie a vyjadrovanie*. Emocionálna výchova je prevažne

zastúpená v spoločenských a v občianskych kompetenciách. Všetky kľúčové kompetencie (komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie) sú rovnako dôležité, každá z nich prispieva k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Pre plnohodnotné fungovanie v živote je potrebné disponovať aj rozvinutými personálnymi a sociálnymi kompetenciami, ktoré patria medzi aspekty emocionálnej inteligencie.

Goleman [4] charakterizuje emocionálnu inteligenciu ako schopnosť vyznať sa sám v sebe, ale aj v ostatných, mať schopnosť vnútornej motivácie, a tiež byť schopný zvládnuť vlastné emócie a tiež emócie druhých. V tejto súvislosti vymedzuje **personálne kompetencie**, kde zaraďuje:

**Sebauvedomenie** ako schopnosť orientovať sa vo vlastných duševných pochodoch a stavoch, využitie intuície, poznanie vlastných možností. Súčasťou sebauvedomenia je:

- *emocionálne sebauvedomenie* – cit pre vlastné emócie, objektívne hodnotenie ich následku,

- *reálne sebahodnotenie* – poznanie svojich kvalít a možností,

- *sebadôvera* – čiže vedomie vlastnej hodnoty.

**Sebaovládanie** ako schopnosť zvládania okamžitých impulzov, pričom jeho súčasťou je:

- *spolahlivosť* – myslí tým dodržiavanie základných pravidiel slušnosti, zmysel pre fair play,

- *svedomitosť* – vedieť niest zodpovednosť za svoje správanie, pracovný výkon,

- *prispôsobivosť* – vedieť rýchle reagovať na zmeny,

- *schopnosť inovácie* – čiže dobre prijímať nové nápady, ale aj sám nimi disponovať.

**Motiváciu k vyšším cieľom**, pričom spomínaný autor sem zaraďuje:

- *ctížiadostivosť* – snahu o zlepšenie vlastnej práce,

- *lojalitu* – pričom myslí na stotožnenie sa s názormi a cieľmi skupiny,

- *iniciatívu* – schopnosť pohotovo sa chopiť príležitosti,

- *optimizmus* – ktorý predstavuje vytrvalosť na ceste k cieľu, ochotu prekonať prekážky, schopnosť odložiť uspokojenie na neskôr.

Goleman [4] vymedzil aj **sociálne kompetencie**, kde zaradil:

**Empatiu** ako uvedomenie si pocitov, potrieb a záujmov iných ľudí. Za jej súčasť považuje:

- *pochopenie* – ako schopnosť správneho odhadu pocitov a tendencií u iných, schopnosť a ochotu k nim prihliadať, aktívne ich ovplyvňovať,

- *schopnosť stimulovať osobný rast ostatných* – vycítiť potrebu povzbudení, podpory pre rozvinutie ich schopností,

- *orientáciu na ľudí* – myslí tým schopnosť predvídať a správne rozpoznať potreby iných a snahu ich uspokojiť,

- *snahu o rozvíjanie a využitie diverzity* – poukazuje na lepšie uplatnenie sa v požadovanom smere za pomoci rozdielnosti medzi ľuďmi,

- *cit pre politiku organizácie, sledovanie tendencií* - čiže schopnosť správne sa orientovať v protichodných emocionálnych prúdoch vnútri skupiny a cit pre premenlivosť mocenských vzťahov.

**Obratnosť v spoločenskom styku** alebo flexibilitu ako schopnosť dosiahnuť žiaduce zmeny zo strany ostatných. Zahŕňa sem:

- *schopnosť ovplyvňovať* – čiže ide o voľbu správnej taktiky pre získanie súhlasu,
- *schopnosť komunikácie,*
- *vodcovská schopnosť,*
- *ochotu k zmenám,*
- *schopnosť vytvárať väzby* – podpora užitočných vzájomných vzťahov,
- *schopnosť spolupracovať, smerovať spolu k spoločným cieľom,*
- *schopnosť tímovej práce, prehlbovať tímovú spoluprácu, kultivovať spoločné zameranie.*

Uplatňovanie týchto schopností a zručností v bežnom živote prospieva nielen kariére a úspechu na pracovisku, ale smeruje k väčšej úcte k človeku, k hlbšiemu porozumeniu medzi ľuďmi. Zámery a orientácia našej školskej politiky predpokladá nevyhnutnosť prieniku týchto schopností a zručností do všetkých typov našich škôl.

Ak v každodennom živote človek potrebuje sám spoznávať problémy, konštruovať vlastné plány a zadávať si úlohy, ak sám musí vedieť, čo nie je v poriadku a snažiť sa aktívne o zmenu, musí mu aj škola vytvárať adekvátne podmienky pre učenie sa osobnej zodpovednosti vo vzťahu k sebe a k iným. Hovorí sa, že rozvíjanie charakteru je základom demokratickej spoločnosti. Predpokladom pre jeho rozvoj je sebaovládanie a s ním úzko súvisí ďalšia kľúčová vlastnosť - sám seba motivovať pri učení, dokončovaní neoblíbených činností a pod. Aby sme dokázali udržať emócie pod vládou rozumu, potrebujeme silnú vôľu. Schopnosť vedieť odsunúť bokom vlastné sebecké záujmy a túžby pozitívne ovplyvňuje sociálne správanie sa človeka a otvára jeho cestu k empatii, súcitu aj k altruizmu (k láske k blížnemu).

Ciele ako aj vzdelávací obsah v materských školách je vyjadrený v nasledovných vzdelávacích oblastiach:

- Jazyk a komunikácia,
- Matematika a práca s informáciami,
- Človek a príroda,
- Človek a spoločnosť,
- Človek a svet práce,
- Umenie a kultúra,
- Zdravie a pohyb.

Problematica **emócií** a **emocionálnej výchovy** je zahrnutá vo vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť**, ktorá sa zameriava na poznávanie spoločenského prostredia a na prosociálnu výchovu. Konkrétne v podoblastiach **Ľudské vlastnosti a emócie** a **Prosociálne správanie**. Podoblasť Ľudské vlastnosti a emócie sa orientuje na rozoznávanie pozitívnych a negatívnych emócií a vlastností u seba a u druhých osôb (detí i dospelých), pričom sa presadzuje taktné usmerňovanie dieťaťa, ktoré ho má viesť k elementárnej sebareflexii. A podoblasť Prosociálne správanie sa sústreďuje na utváranie predpokladov pre prosociálne cítenie a správanie detí (napr. pri uplatňovaní pomoci, vďačnosti, obdarovania, či delenia sa), pričom dôraz sa kladie práve na to, aby vzorom pozitívneho etického správania sa pre deti bola práve učiteľka. Prosociálna výchova napomáha dieťaťu aj k vytvoreniu si pravdivého sebaobrazu a k získaniu primeranej sebaúcty, preto je dôležité integrovať ju do rôznych pedagogických situácií a rôznych okamihov počas celého dňa. Citový prístup treba presadiť do prostredia školy, medzi deti, do vzťahu učiteľky a dieťaťa. Pre deti by bolo prospešné včleniť osobnú dimenziu, osobné prežívanie a skúsenosť do existujúceho záväzného kurikula pre všetky materské školy. Pravdou je, že city sa prelínajú jednotlivými vzdelávacími

oblasťami, no skôr spontánne, než cielene – to však nie vždy znamená krok vpred v citovom rozvoji predškolača.

Kompetencie, ktoré rozvíjajú emocionalitu u detí predškolského veku, sú predovšetkým **komunikačné, sociálne, personálne a občianske kompetencie**. Na dôkladnejšie pochopenie podstaty personálnych a sociálnych kompetencií môže dopomôcť aj samotná Metodika predprimárneho vzdelávania [5], kde sa osobnostné kompetencie vymedzujú ako súhrn osobnostných vlastností a charakteristík, ktoré by malo dieťa predškolského veku nadobudnúť na konci predprimárneho vzdelávania. A sociálne kompetencie sú tu vymedzené ako odraz osobnostných charakteristík a vyznačujú sa etickým správaním a rešpektovaním všetkých hodnôt. Obe dve skupiny kompetencií sa viažu na proces personalizácie a socializácie.

V aktuálne platnom Štátnom vzdelávacom programe primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy z roku 2015 sa upriamuje pozornosť na rozvíjanie personálnych a sociálnych kompetencií prioritne v rámci vzdelávacích oblastí a prierezových tém do prierezovej témy – **Osobnostný a sociálny rozvoj**, ktorý má nadpredmetový charakter a prelína sa celým vzdelávaním. Popri rozvíjaní vedomostí žiakov na primárnom stupni vzdelávania sa kladie dôraz aj na rozvíjanie ich osobnostných a sociálnych kompetencií, ktoré spočívajú v schopnosti uvažovať nad sebou, o svojom aktuálnom živote, ale aj budúcom smerovaní, o kvalite svojich vzťahov s ľuďmi. Tieto kompetencie napomáhajú žiakom uplatňovať si svoje práva, ale zároveň rešpektovať aj práva, názory a postoje druhých. A tiež ich rozvíjanie u žiakov prispieva k podnecovaniu pozitívnej sociálnej klímy v škole a k vytváraniu dobrých medziľudských vzťahov. Aplikácia tejto prierezovej témy má prispieť k rozvoju nasledovných personálnych a sociálnych kompetencií žiakov mladšieho školského veku a na konci primárneho stupňa vzdelávania by mali mať rozvinuté nasledovné schopnosti:

- porozumieť sebe aj iným,
- optimálne usmerňovať svoje vlastné správanie a prejavovanie emócií,
- preferovať priateľské vzťahy v triede i mimo nej,
- osvojiť si, využívať a ďalej rozvíjať zručnosti komunikácie a vzájomnej kooperácie,
- nadobudnúť základné prezentačné zručnosti osvojené na základe postupného spoznania vlastných predpokladov a uplatňovať ich pri prezentácii seba aj vlastnej práce,
- získať a uplatňovať základné sociálne zručnosti pre adekvátne riešenie rozličných situácií,
- rešpektovať rôzne typy ľudí, ich názory a prístupy k riešeniu problémov,
- uprednostňovať základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo vlastnom živote.

Pri rozvíjaní emotionality detí majú nenahraditeľný význam aj stratégie a metódy rozvíjajúce ich emocionálnu inteligenciu. Prostredníctvom nich sa rozvíjajú u nich aj sociálne zručnosti, ktoré by si mali postupne osvojiť. Medzi tieto zručnosti patria v prvom rade zručnosť komunikácie, či je to už verbálna alebo neverbálna komunikácia. Dieťa by si malo taktiež osvojiť zručnosť vedieť sa podeliť o veci, malo by vedieť pri hrách a v činnostiach navzájom spolupracovať a taktiež dodržiavať pravidlá nielen v hre, ale aj tie, ktoré si vytvorili spolu s učiteľkou v triede. Pružinská [6] zhrnula základné stratégie týkajúce sa rodiča, učiteľa aj dieťaťa nasledovne:

- Dospelá osoba by mala prijať dieťa také aké je, mala by brať ohľad na jeho individualitu, mala by mať záujem o jeho záujmy, potreby a mala by medzi nimi vytvárať pozitívny, otvorený vzťah.

- Komunikácia medzi dospelou osobou a dieťaťom by mala byť otvorená, priama, bez tajností. Keď bude dieťa cítiť, že mu učiteľ/rodič dôveruje, postupne si bude vytvárať dôveru voči nim aj on.

- Dieťa by malo vidieť, že aj dospelí si medzi sebou aj medzi dieťaťom vedia prejavovať znaky náklonnosti, citov. Dieťa sa učí hlavne pozorovaním a napodobňuje správanie dospelých osoby.

- Ak vznikne nejaký konflikt, alebo problém týkajúci sa dieťaťa, je dôležité, aby dieťa mohlo byť súčasťou jeho vyriešenia.

- Učiteľ, ale aj rodič by mal byť kreatívny a mal by k nej viesť aj dieťa.

Metódy, ktoré rozvíjajú emocionálnu možnosť možno rozdeliť podľa Pružinskej [6] do týchto okruhov:

- Psychologická podpora detí zo strany učiteľa – učiteľ by mal prejavovať prevažne kladné emócie, mal by byť empatický, čiže mal by sa vedieť vcítiť do pocitov detí, mal by sa usmievať a čo najviac sa s deťmi radosť, počúvať ich a v prvom rade ich podporovať, aby vyjadrili to, čo cítia.

- Samoorganizovanie činnosti deťmi – je hodnotné pre vzájomné učenie sa, podporenie, organizovanie, ale aj vzájomné hodnotenie. Deti by mali pomáhať pri organizovaní činností, mali by vykonávať jednoduché úlohy, ako napríklad polievanie kvetov v triede, rozloženie stoličiek, umývanie štetcov, ukladanie hračiek, alebo pomáhať pri výzdobe triedy.

- Interakčné cvičenia – znamenajú, že sa učiteľ vzdá svojej dominantnosti a začlení sa do skupiny, v ktorej jej členov len usmerňuje.

- Inventarizácia citov – podstatou tejto metódy sú spomienky detí na pekné, alebo naopak neprijemné zážitky za posledné dni.

Je dôležité, aby už na začiatku dňa učiteľ pôsobil na emocionálnu stránku detí pomocou citového preladovania, pri ktorom pomáha aj hudba, tanec, spoločný spev, alebo aj objatie, ktoré je pre dieťa nesmierne dôležité.

### **Programy na podporu emocionálnej inteligencie detí**

*Ide o preventívne programy, v ktorých by nemali podľa Varholákovej [7] chýbať tieto nasledovné celky:*

- *oblasť kognitívnych spôsobilostí, do ktorých patrí regulácia svojho správania hlavne vo vypätých situáciách, vyhľadávanie vhodných riešení pri konfliktných situáciách, sebaopoznávanie a poznanie právnych a etických noriem,*

- *oblasť emocionálnych spôsobilostí, do ktorých patrí pomenovanie citov, ich prezentovanie a ovládanie v stresových i neprijemných chvíľach, vnímanie odlišností medzi citovým a rozumovým správaním,*

- *oblasť behaviorálnych spôsobilostí, do ktorých patrí i verbálna a neverbálna komunikácia.*

*Jeden z preventívnych programov, ktorý je zameraný na socio-emocionálny rozvoj detí v materských školách a na 1. stupni základných škôl je známy pod názvom **Druhý krok** (jeho starý názov bol *Srdce na dlani*). Prostredníctvom programu učia vyškolení pedagógovia a psychológovia deti byť empatickými, vcítiť sa do situácie iného, primerane komunikovať s inými, adekvátne riešiť konflikty, neubližovať iným, zvládať agresiu i hnev. Tento preventívny program podnecuje dobré sociálne vzťahy, súdržnosť v kolektíve a tiež spoluprácu školy a rodiny. Súčasťou tohto programu je *edukačná pomôcka – krabica s metodickými materiálmi*. Ich výhodou je, že si nevyžadujú ďalšiu prípravu, každá vyučovacia*

hodina práce s programom je podrobne vypracovaná na jednotlivých kartách. Krabica obsahuje aj veľkoplošné fotografie, ktoré znázorňujú situácie z každodenného života detí a tiež presnú metodickú inštrukciu pre učiteľov, ako s nimi na vyučovaní pracovať. Prostredníctvom nich môžu učitelia vysvetliť a poradiť deťom, ako zvládať agresiu, násilie, hyperaktivitu či introverziu (jednostranné zameranie sa na pozorovanie vlastných duševných pochodov). Ako si rozvíjať empatiu, komunikačné zručnosti, morálne správanie a celkovú súdržnosť v triede. Výučbový materiál obsahuje aj príručku, ktorá je sprievodcom programu a plyšové hračky (zajaca, psa a slimáka), ktoré pomáhajú deťom lepšie sa identifikovať s problémovou situáciou. Program predostiera možné riešenia existujúcich problémov na školách, na ktorých je čoraz častejší výskyt agresivity, šikanovania, útokov na spolužiakov a učiteľov, či intolerancia. Uvedený program má stanovené nasledovné ciele:

1. **Rozvíjať empatiu u detí.** Prvým krokom k pochopeniu pocitov iných a schopnosti vcítienia sa do ich prežívanej situácie je vedieť pochopiť svoje emócie a byť schopný o nich rozprávať.

2. **Znížiť agresiu a agresivitu na školách.** Tomuto sa snaží program prispieť prostredníctvom práce s deťmi, s ich emóciami, rozvíjaním sociálnych kompetencií a učí ich morálne správnym riešeniam konfliktov.

3. **Zvýšiť toleranciu k odlišnostiam v školách.** Program má za cieľ rozvíjať už aj v predškolskom veku a v mladšom školskom veku primeranú toleranciu k fyzickým, psychickým aj sociálnym odlišnostiam.

4. **Zlepšiť spoluprácu školy a rodiny.** Určením si pravidiel spolupráce s deťmi, so žiakmi, ale aj s ich rodičmi a spolupodieľanie sa na úspešnej realizácii programu, má významný vplyv na existenciu detí, žiakov nielen v triede, v škole, ale aj na život mimo nej.

5. **Prevenčia.** *Cieľom uvedeného programu je začať s ním pracovať už na predprimárnom stupni vzdelávania, aby sme čo najviac potlačili negatívne tendencie v správaní sa detí, pozdejšie žiakov a podporili ich zdravý rozvoj osobnosti.*

Preventívny program DRUHÝ KROK (v origináli *SECOND STEP*) je súčasťou edukácie v materských a základných školách vo viacerých krajinách sveta, napr. v Dánsku, Nórsku, Fínsku, Švédsku, Nemecku, Veľkej Británii, Rakúsku, Lotyšsku, Islande, Kanade, USA, Austrálii, či v Japonsku. Implementovať program do našich škôl dopomohlo združenie *PROFKREATIS*, ktorý je držiteľom licencie pre Slovensko. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR odporúča tento preventívny program aplikovať vo vyučovaní predmetu *Etická výchova na primárnom stupni vzdelávania, aj mimo vyučovania, či v práci školských psychologov.* [8]

Ďalší program pod názvom **Aby sme si rozumeli** je zameraný na rozvíjanie emocionálnej stránky dieťaťa a komunikácie. Program sa zameriava na deti predškolského veku a na vzájomné vzťahy medzi deťmi samotnými, ale i medzi deťmi a učiteľmi. Hlavným cieľom programu je ich naučiť porozumeniu a prijatiu seba samých, ale i druhých ľudí, ako aj vzájomnému rešpektu a otvorenej komunikácii. Priebeh programu podľa Rosovej [9] spočíva v aktivizovaní detí motiváciou, po ktorej potom postupne prejdú na jednotlivé aktivity, ktoré sú zamerané na rozvíjanie emócií a komunikácie. Učiteľ by mal byť vzorom pre deti v správaní a vo vzájomnej komunikácii. Mal by vyzdvihovať u detí úprimnosť, otvorenosť a individualitu u jednotlivca.

Ďalší podnetný rozvíjajúci program pod názvom **Každý máme svoju hviezdu na nebi**, ktorý je zameraný na rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku ponúkajú autorky Fabíková a Miňová [10]. Navrhované témy sú koncipované do štyroch



tyždenných edukačných projektov, ktoré majú nasledovné názvy – Najdôležitejšia osoba na svete, Cesta svetom emócií, Deti deťom a Každý z nás je iný.

Ďalšie konkrétne stimulačné edukačné programy, s ktorými môžu učitelia v praxi pracovať uvádzajú Lacová a Miňová [11] tieto:

–Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku - jeho autorkami sú Kopasová a Mačišáková z roku 2001. Program pozostáva z 54 cvičení, ktoré slúžia na podnecovanie prosociálneho správania sa u detí predškolského veku.

–Stimulačný program - *Dielnička srdca* z roku 2003, ktorý podporuje rozvoj emocionality dieťaťa a zároveň napomáha dospelým skloniť sa k svetu dieťaťa. Je určený pre prácu s deťmi predškolského veku.

–Edukačný program zameraný na rozvíjanie EQ pod názvom - *Mám rád/rada seba aj teba* z roku 2002 od autoriek Prešinská a Martonová.

–Program stimulácie sociomorálneho vývinu detí predškolského veku z roku 2006 od autorky Jackulíkovej, ktorý je zameraný na posilňovanie interpersonálneho porozumenia a morálneho usudzovania.

Ďalšie známe programy sú:

–„Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku“ od Kopasovej z roku 1998 vychádza z modelu prosociálneho správania sa od Rocheho Olivara z roku 1992, ktorý poukazuje na vlastnosti a schopnosti, ktoré je potrebné rozvíjať u detí a mládeže v záujme rozvoja prosociálneho správania s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov.

–Program rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov v škole, ktorého autorkami sú Dargová a Čonková z roku 2002. Uvedený program obsahuje súbor aktivít, ktoré sú zamerané na rozvíjanie kognitívnych, afektívnych i konatívnych kompetencií žiakov. Program je prioritne určený pre žiakov staršieho školského veku, ale v prípade potreby je možná jeho modifikácia aj pre mladší školský vek.

Uvedené edukačné programy sú podnetné, inšpiratívne a poskytujú námety, či návody, ako efektívne a systematicky rozvíjať emocionálnu inteligenciu či už u detí predškolského, alebo mladšieho školského veku.

Nasledujúce aktivity môžu poslúžiť ako námety a inšpirácia na rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí predškolského i mladšieho školského veku:

### **BINGO**

**Cieľ:** Aktivita je zameraná na rozvíjanie komunikačných schopností, vzájomnej spolupráce a na posilňovanie vzťahov v skupine.

**Vekové zameranie:** žiaci mladšieho i staršieho školského veku, dospelí

**Pomôcky:** hárok papiera a pero

**Postup:** Do vopred pripravených koloniiek si účastník aktivity vyhľadáva v skupine takých spoluhráčov, ktorí spĺňajú stanovenú požiadavku. V každej kolonke môže byť uvedené len jedno meno. Počet koloniiek je totožný s počtom účastníkov aktivity.

**Analýza:** Po vyčerpaní stanoveného času, ktorý sa účastníkom vopred stanoví na splnenie úlohy, sa následne zrealizuje analýza aktivity. Prostredníctvom rozhovoru zistíme, či sa účastníkom podarilo vyplniť všetky kolonky a kto v danej skupine splnil stanovené kritériá. Námety na jednotlivé požiadavky môžu byť nasledovné:

Nájdí v skupine osobu, ktorá sa považuje za prevažne šťastnú osobu.

Nájdí v skupine osobu, ktorá sa považuje za prevažne pesimistickú osobu.

Nájdi v skupine osobu, ktorá sa často usmieva.  
 Nájdi v skupine osobu, ktorá býva často smutná.  
 Nájdi v skupine osobu, u ktorej sa často mení nálada.  
 Nájdi v skupine osobu, ktorá nerada dáva najavo svoje emócie.  
 Nájdi v skupine osobu, ktorá sa nechá ľahko emocionálne rozladiť.  
 Nájdi v skupine osobu, ktorá sa rada smeje.  
 Nájdi v skupine osobu, ktorá sa musí často ospravedlňovať za svoje neprimerané reakcie.

Nájdi v skupine osobu, ktorá často utešuje druhých.

### **AKO SA DNES CÍTIŠ?**

**Cieľ:** Rozpoznávanie a rozlišovanie základných emócií.

**Vekové zameranie:** nie je ohraničené

**Pomôcky:** papierová tácka

**Postup:** Učiteľka si vopred pripraví papierovú tácku, na ktorej sú jednotlivé časti tváre pohyblivé (obočie, oči, nos, líca, ústa), aby sa z nich dali poskladať tváre odrážajúce rôzne pocity. Deti tvoria z pohyblivých častí rôzne tváre a definujú základné pocity. Učiteľka im kladie otázky typu: „Kedy si sa cítil šťastný/smutný/prekvapený/nahnevaný,...?“ „Čo si vtedy cítil?“ „Ako si sa správal, keď si bol šťastný/smutný/prekvapený/nahnevaný,...?“

**Reflexia:** Aktivita u detí rozvíja komunikačné spôsobilosti na základe symbolov, ktoré sú charakteristické pre jednotlivé druhy emócií. [12]



### **KAMIENKY**

**Cieľ:** Identifikácia vlastných emócií.

**Vekové zameranie:** 4 až 5 ročné deti

**Pomôcky:** kamene, temperové farby, štetce

**Postup:** Na prechádzke si deti nazbierajú rôzne kamene. Pomocou temperových farieb deti na každý kameň nakreslia časť tváre (oči, nos, ústa, obočie, atď.). Na papier si nakreslia obrys tváre. Na pokyn učiteľky každé dieťa z kameňov vytvorí tvár, ako sa momentálne cíti. Následne učiteľka s deťmi vedie rozhovor o pocitoch, ktoré znázornili.

**Obmena:** Učiteľka zadáva deťom úlohy: „Zhotov smutnú tvár.“, „Vyrobn veselú tvár.“, „Znázorni, ako vyzeráš, keď si prekvapený/šťastný.“

**Reflexia:** Deti si z prác urobia výstavku. Zmeny svojich pocitov môžu deti zaznamenať následnou obmenou tvári na svojej práci. [12]



### **OKULIARE**

**Cieľ:** Vedieť vyjadriť a prejsť svoje emócie. Uvedomiť si vplyv emócií na naše správanie sa.

**Vekové zameranie:** nie je ohrozené

**Pomôcky:** papierové okuliare

**Postup:** V triede máme „čarovné“ okuliare. Sú to okuliare šťastia, každý kto si ich nasadí, všetko vidí pozitívne, kladne „šťastnými očami.“

Deti sedia v kruhu na koberci. Každý si postupne nasadí „čarovné“ okuliare, povie čo pozitívne cez okuliare vidí, ako sa cíti, čo ho robí šťastným, ako prežíva šťastný deň, čo urobí, aby jeho deň bol krásny, s kým by chcel stráviť šťastný deň. Deti sa postupne vystriedajú.

**Reflexia:** Na záver sa učiteľka s deťmi v komunikačnom kruhu porozpráva o ich pocitoch z jednotlivých typov predstáv. Aké dni prežívajú najčastejšie, aké emócie prežívajú, keď majú šťastný/nešťastný deň. Ako emócie ovplyvňujú náš život. Aký deň prežívajú práve teraz. Ktorí ľudia majú najväčší vplyv na ich emócie, napr. rodičia, kamaráti, súrodenci a pod. Ktoré situácie sú pre nich emočne vypäté, ktoré im prinášajú radosť a spokojnosť, ktoré smútok. [13]



## **MOJE SRDIEČKO**

**Cieľ:** Uvedomovanie si svojho emocionálneho prežívania. Rozvíjať verbálne emocionálne sebvýjadrovanie, súčasne tým podporovať sebapoznávanie a tvoriace sa sebaaponímanie dieťaťa.

**Vekové zameranie:** 3 až 4 ročné deti

**Pomôcky:** papier, ceruzky, nožnice, maketa srdiečka, fixky

**Postup:** Maketu srdiečka si každé dieťa obkreslí na farebný papier a následne ho vystrihne. Učiteľ sa s deťmi porozpráva o tom, čo nám hovorí naše srdiečko – čo máme radi, čo sa nám páči, alebo naopak prečo sme smutní, kedy sme nešťastní, pre koho bije naše srdiečko, koho ľúbime, kto nás hnevá a pod. Následne si deti do srdiečok nakreslia seba a toho, pre koho ich srdiečko bije. Deti následne prezentujú svoje srdiečka. Prezentácia srdca je spojená s krátkym rozhovorom učiteľky a detí: „Kto všetko je ešte vo vašom srdiečku?“, „Na koho sa vaše srdiečko hnevá?, Prečo?“ „Koho máte veľmi rady?, Prečo? a pod.

**Reflexia:** Na záver učiteľka v komunikačnom kruhu spolu s deťmi zhodnotí, pre koho najčastejšie ich srdiečka bijú. [13]



## **HODINY**

**Cieľ:** Uvedomenie si a vyjadrovanie aktuálne prežívaných emócií.

**Vekové zameranie:** 3 až 4 ročné deti

**Pomôcky:** hodiny s obrázkami emócií

**Postup:** Učiteľka má pripravené hodiny, na ktorých sú znázornené rôzne emócie. Deti sedia v kruhu. Hodiny kolujú pomedzi detí. Každé dieťa ukáže ciferníkom na obrázok, ktorý najviac vystihuje jeho aktuálne prežívanie. Učiteľka s deťmi vedie rozhovor prečo sa takto cítia, ako by sa radšej chceli cítiť a pod.

**Reflexia:** Na záver v spoločnej diskusii učiteľka zhodnotí aj to, ktoré city mali najviac prirovnaní, ktoré city prežívame najčastejšie, s kým sa delíme o dobré, s kým o zlé pocity, s kým prežívame radosť, s kým smútok a sklamanie, kto nám pomôže vyrovnať sa so zlými pocitmi a pod. [13]



### ***SRDIEČKA***

**Cieľ:** Podporovať a rozvíjať schopnosť nadväzovať kontakty a vzťah s druhými. Vyjadriť kladné a záporné emócie k rovesníkom.

**Vekové zameranie:** nie je ohraničené

**Pomôcky:** čierne a červené srdiečko zavesené na šnúrke

**Postup:** Deti sedia na zemi v kruhu. Jedno dieťa má na krku zavesené maketu červeného a čierneho srdiečka. Prvé dieťa dá červené srdiečko tomu, koho má rád. Jemne kamaráta pohлади a povie mu: „Mám ťa rád, pretože ....“ Čierne srdiečko dá kamarátovi, ktorý ho nahneval, alebo mu ublížil so slovami: „Dávam ti čierne srdiečko, lebo si ma nahneval, keď .....“ „Citil som sa smutný, keď ....“. Deti si srdiečka navzájom vystriedajú. Dieťa, ktoré dostane čierne srdiečko sa kamarátovi, ktorému ublížil ospravedlní.

**Reflexia:** V komunikačnom kruhu učiteľka spolu s deťmi zhodnotí, kto najčastejšie dostával od rovesníkov čierne/červené srdiečko a prečo. Aktivita u detí rozvíja schopnosť objektívne hodnotiť správanie svojho kamaráta. [14]



### ***PRÍBEH EMÓCIÍ***

**Cieľ:** Otvorene hovoriť o svojich pozitívnych i negatívnych zážitkoch.

**Vekové zameranie:** 5 až 6 ročné deti

**Pomôcky:** kartičky s emóciami

**Postup:** Deti spolu s učiteľkou sedia v kruhu. V strede kruhu sú umiestnené kartičky s rôznymi emóciami. Úlohou detí je porozprávať príbeh, silný zážitok z ich života. „Deti, čo sa Vám nedávno stalo? Porozprávajte nám svoj príbeh. Použite kartičky s emóciami.“ Deti postupne rozprávajú svoje zážitky a navzájom sa počúvajú.

**Reflexia:** Hra u detí posilňuje sebadôveru, pretože každé dieťa sa na chvíľu stane stredobodom pozornosti celej skupiny. U detí zároveň podporujeme rozvíjanie schopnosti aktívne počúvať kamarát. [14]





### **KOCKA**

**Cieľ:** Rozpoznávať emócie na základe výrazu tváre, vyjadriť a definovať citové prežívanie druhých.

**Vekové zameranie:** 4 až 5 ročné deti

**Pomôcky:** papierová kocka s rôznymi druhmi emócií

**Postup:** Deti sedia v kruhu na koberci. Učiteľka deťom poskytne kocku, na ktorej sú nakreslené rôzne druhy emócií. Postupne každé dieťa hodí kockou. Úlohou dieťaťa je napodobniť emóciu, ktorá je nakreslená na kocke. Ostatné deti hádajú, aký druh emócie dieťa práve znázorňuje.

**Reflexia:** Táto hra objasňuje pojem neverbálnej komunikácie a ukazuje deťom, že mimika, gestá a pohyby o nich veľa prezradia. Následne učiteľka v komunikačnom kruhu vedie s deťmi rozhovor na tému, kedy jednotlivé emócie prežívali, ako sa vtedy cítili a tvárili. „Všimlo si vaše okolie, že ste šťastní/prekvapení, len na základe toho, ako ste sa tvárili?“ [14]



### **AKO SA ASI MÔŽE CÍTIŤ?**

**Cieľ:** Rozvíjať empatiu opisom konkrétnych obrázkov.

**Vekové zameranie:** 3 až 5 ročné deti

**Pomôcky:** obrázky zvierat

**Postup:** Učiteľka si pripraví súbor obrázkov zvierat, pričom zvieratá znázorňujú rôzne pocity. Deti sedia v kruhu a učiteľka im postupne ukáže jednotlivé obrázky. „Aké zvieratko je na obrázku?“ Úlohou detí je opísať, ako sa asi zvieratko na obrázku cíti. Prečo sa tak zvieratko cíti? Čo sa zvieratku mohlo pripať?

**Reflexia:** V komunikačnom kruhu sa učiteľka detí opýta, kedy sa oni cítili podobne ako zvieratká na obrázkoch, či to bolo pre nich príjemné, alebo nepríjemné. Aktivita u detí podporuje rozvíjanie schopnosti aktívne počúvať názor svojich rovesníkov. [15]



### **CÍTIM.SA**

**Cieľ:** Uvedomovanie si svojho emocionálneho prežívania. Rozvíjať verbálne emocionálne sebaujadrovanie, súčasne tým podporovať sebaopoznávanie.

**Vekové zameranie:** 4 až 6 ročné deti

**Pomôcky:** spoločenská hra „Cítim sa“

**Postup:** Deti sa rozdelia do skupín po štyroch. Učiteľka každej skupine poskytne spoločenskú hru Cítim sa. Deti hádžu kockou a následne sa panáčikmi posúvajú po políčkach. Ak panáčikom zastavia na políčku s emóciou, ich úlohou je definovať emóciu, kedy ju prežívajú, prečo sa tak cítia a ako by sa chceli cítiť.

**Reflexia:** Hra vedie deti k spolupráci a rešpektovaniu pravidiel hry. Po skončení aktivity si deti sadnú na koberec do kruhu. Učiteľka vedie s deťmi rozhovor v komunikačnom kruhu, deti sa opýta čo sa im počas hry najviac páčilo, či bolo pre nich ťažké znázorniť nejakú emóciu, ktorá emócia je pre nich najviac príjemná a ktorá naopak nepríjemná a pod. [15]



### **GRIMASY**

**Cieľ:** Rozpoznávať emócie na základe mimiky, vyjadrovať a dešifrovať citové prežívanie druhých.

**Vekové zameranie:** 3 až 6 ročné deti

**Pomôcky:** vankúše z „obrázkového súboru emócií“ znázorňujúce citové prejavy  
**Postup:** Každé dieťa si vyžrebuje jeden vankúš, na ktorý si sadne do kruhu. Vybrané dieťa znázorní mimikou, gestami alebo pohybmi tela emóciu, ktorá je znázornená na jeho vankúši. Ostatné deti hádajú, akú emóciu znázorňuje. Po uhádnutí dieťa ukáže ostatným svoj vankúš spolu s grimasou. Počas aktivity sa vystriedajú všetky deti.

**Reflexia:** V komunikačnom kruhu učiteľka zisťuje, kedy deti dané emócie prežívajú, ako sa vtedy cítia, ktoré pocity sú pre nich príjemné a ktoré nepríjemné, aké pocity prežívajú najčastejšie. Deti si uvedomujú, že na základe mimiky, gest a pohybov tela sa dajú znázorniť rôzne emócie. [15]



Emocionálna výchova pomáha stať sa otvorenejším, komunikatívnejším, priateľskejším, milujúcejším, milovanejším i radostnejším človekom. Je prostriedkom, ktorý napomáha stať sa lepším človekom. Emocionálny svet detí predškolského veku i mladšieho školského veku je odrazom toho, čo sa deje okolo nich. Správna a primeraná emocionálna stimulácia detí v predškolskom i mladšom školskom veku je mimoriadne dôležitá pre celkový rozvoj osobnosti s presahom na kvalitu ich ďalšieho života. Emocionálnu výchovu je možné realizovať prostredníctvom aktivít, ktoré deti vedú k prežívaniu rôznych emócií, k ich vnímaniu a reflektovaniu. Je dôležité umožniť deťom postupne poznávať vlastné emócie, vedieť ich identifikovať, rozlišovať, orientovať sa v tom, čo pre nich tá ktorá emócia znamená a ako ich môžu prijateľne prejavovať. Edukácia detí je spoločná cesta všetkých zainteresovaných a je potrebné veľmi uvážlivo pojednávať o jej vplyve aj následkoch, ktoré spôsobí, či zanechá v osobnosti dieťaťa. S touto skutočnosťou bezprostredne súvisí aj pôsobenie na deti prostredníctvom emocionálnej výchovy, jej systematická realizácia a cielené riadenie.

#### **Bibliografia:**

1. Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
2. Turek, I. Inovácie v didaktike. Bratislava: MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8
3. Suchožová, E. Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-857-7. Dostupné na internete: <http://www.mpc-edu.sk/library/files/suchozova.pdf>
4. Goleman, D. Emoční inteligence. Praha : Metafora, 2011. ISBN 80-85928-48-5. Kolektiv autorov. Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske : ŠPÚ, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7
5. Pružinská, L. Emocionálny svet detí predškolského veku. Prešov : Rokus, 2006. ISBN 80-89055-65-6
6. Varhoľáková, R. Činitele ovplyvňujúce úroveň emocionálnej inteligencie detí v predškolskom veku. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 57 s. ISBN 978-80-8052-886-7
7. [www.druhykrok.eu/druhy-krok/o-programe/](http://www.druhykrok.eu/druhy-krok/o-programe/)
8. Rosová, D. Prevencia v materskej škole. Preventívny program pre deti zameraný na rozvoj komunikácie a emocionálnej inteligencie. In Pedagogické rozhľady. 2011. Roč. 23, č. 5, 7 – 10 s. ISSN 1335-0404
9. Fabíková, A. – Miňová, M. Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5
10. Lacová, E. – Miňová, M. Naš kolotoč šťastia. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-86-9
11. Jarešová, A. – Hošková, S. Možnosti rozvíjania emocionálnej inteligencie. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/moznosti-rozvijania-emocionalnej-inteligencie>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 26.3.2015.
12. Jarešová, A. – Hošková, S. Rozvíjame emocionálnu inteligenciu – pokračovanie. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu-pokracovanie>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 27.3.2015.



13. Jarešová, A. – Hošková, S. Rozvíjame emocionálnu inteligenciu 3.časť. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu-3-cast>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 1.4.2015.
14. Jarešová, A. – Hošková, S. Rozvíjame emocionálnu inteligenciu 4.časť. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu-4-cast>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 2.4.2015.

**Kasáčová Bronislava**

Prof. PhD., PhD.

Doc. PaedDr.

**Babiaková Simoneta**

PhD.

The Department of Elementary and Preschool Pedagogy

Faculty of Education, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovak Republic

Štúdiá sa venuje teoretickým východiskám vedeckého poznania prekonceptov detí na prahu vzdelávania. Zároveň poukazuje na súčasnú potrebu skúmania ukrytého sveta detského myslenia a poznávania. Výsledky tohto skúmania potrebujú najmä učitelia, ktorí s deťmi v tomto veku pracujú. Ukazuje sa, že poznanie teórií učiteľovi nestačí, pretože v každodennej realite je nevyhnutné pružné reagovanie na aktuálne situácie. Pri tom je potrebné rešpektovať zásadné vedecké princípy a akceptovať individualitu dieťaťa.

Kľúčové slová: Pedagogický výskum, dieťa na prahu vzdelávania, výskum detského myslenia a poznávania, učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania, učiteľ výskumník

The study deals theoretical outputs over the field about knowledge and pre-concepts of children on the threshold of education. The aim of authors is to accent the need to search hidden world of current generation of young learners. Outcomes of the research would be important for primary and pre-primary teachers, because there is necessary to actualise traditional theories about children. A lot of situation in daily educational practice use do give inspiration for teacher's reaction.

Key words: Pedagogical research, child at the threshold of education, research into children's thinking and learning, teacher of preprimary a and primary education, teacher as researcher.

УДК 37.013:37.022

**KOGNITÍVNE PSYCHOLOGICKÉ TEÓRIE A ICH INŠPIRÁCIE  
PRE SÚČASNÉ PEDAGOGICKÉ VÝSKUMY  
COGNITIVE PSYCHOLOGICAL THEORIES AND THEIR INSPIRATION  
FOR CURRENT PEDAGOGICAL RESEARCH**

*„Niekedý má jedna posvätná spomienka z detstva väčší význam  
ako vysokoškolské vzdelanie.“ F.M. Dostojevskij*

**Úvod.** Dieťa v ontogenetickom pohľade je tradične témou psychologickou. Doposiaľ väčšinu poznatkov o detstve, dieťati, procesoch učenia poskytujú tak v príprave učiteľov, ako aj v literatúre prevažne psychológovia. Ontogenéza ľudskej psychiky ako tradičná teória je relatívne stabilná a pevne ukotvená vedná oblasť, s ktorou sa v príprave učiteľov podrobne oboznamuje každý adept učiteľstva. Špecifická pozornosť sa venuje kľúčovým obdobiam prislúchajúcim ku konkrétnej učiteľskej orientácii. Preto súčasné poňatie pedagogického výskumu čím ďalej tým viac akcentuje nutnosť, aby učiteľ bol schopný a kompetentný

realizovať bádanie v edukačnej realite. To je zároveň výzvou pre akademický pedagogický výskum – napomáhať pri poznávaní súčasného dieťaťa v bežných edukačných situáciách, tvoriť pedagogické výskumné stratégie a pomôcť učiteľom uchopiť rolu učiteľa výskumníka (*teacher as researcher*).<sup>1</sup>

Najzávažnejšie pre rané vzdelávanie je predovšetkým obdobie konca predškolského a začiatku mladšieho školského veku. Dieťa na počiatku vzdelávania je mimoriadne senzitivne na vplyv sociálneho a sprostredkované aj edukačného prostredia. Dodnes najcitovanejšími autormi v stredoeurópskom priestore v týchto súvislostiach sú Jean Piaget, Bärbel Inhelderová [1, 2] a ďalšie vydania) a Lev Semionovič Vygotskij [3], ktorí svojimi teoretickými prístupmi k dieťaťu významne ovplyvnili počas 20. storočia nielen psychológiu, ale najmä pedagogiku raného vzdelávania a významne poznamenali aj súčasnú predškolskú pedagogiku.

### **1. Teoretické východiská skúmania dnešných detí**

Dielo spomínaných autorov je rozsiahle a nie je zmyslom tejto štúdie rozoberať ho v celej šírke. Považujeme ho však za podnetné pre obrat pedagogiky k dieťaťu, ktorú možno v slovenskej pedagogickej spisbe zaznamenať najmä po roku 1989 – Kosová [4], a v Čechách teóriu Z. Helusa [5] známu ako „*dítě v osobnostním pojetí*“. A to nielen ako teoretické východisko, ale aj ako princíp, ktorý sa stal súčasťou prípravy učiteľov ako reflexívnych profesionálov. Predmetom reflexie učiteľa je (okrem iného) dieťa v pedagogických situáciách a procesoch. K vyššie uvedeným autorom niekoľko najpodstatnejších myšlienok z ich diela.

#### **1.1 Vygotského kultúrno-historická teória**

Vygotského kultúrno-historická teória [6] bola zameraná na význam kultúrnych a sociálnych interakcií v ranom veku dieťaťa. vygotskij bol presvedčený, že reč je hlavným psychologickým nástrojom rozvoja myslenia dieťaťa. s vekom dieťaťa a jeho rozvojom sa základná reč stáva viac komplexnejšou. vygotského teória je sprevádzaná v šiestich hlavných premisách:

- a) deti sa rozvíjajú prostredníctvom formálnych a informačných diskusií s dospelými,
- b) prvých pár rokov života je najkritickejších a rozhodujúcich pre ich rozvoj, pretože to je obdobie, keď sa v myslení a reči postupne stávajú nezávislými,
- c) komplex mentálnych aktivít začína ako sociálne aktivity,
- d) deti dokážu vykonať náročnejšie úlohy s pomocou niekoho vyspelejšieho,
- e) náročnejšie úlohy podporujú kognitívny rozvoj dieťaťa.

Deti sa prostredníctvom komunikácie nielen vyvíjajú, ale v komunikácii s dospelými odhaľujú svoju myseľ. Reč sa tak stáva nielen čím ďalej viac nezávislou, ale predstavuje hlavný pilier v sociálnych aktivitách dieťaťa. Tým sa rozvíja schopnosť riešiť náročnejšie úlohy a v dobre vedenom rozhovore prejavujú poznatky, postoje, pocity o javoch, ktoré by sme inými metódami ako prostredníctvom explorácie nespoznali. Vygotského teória proximálneho rozvoja je inšpirujúcim východiskom pre argumentáciu, prečo je pre učiteľov potrebné, aby existovali okrem teoretických poznatkov o deťoch aj reliabilné spôsoby skúmania aktuálneho stavu rozvoja dieťaťa. Nielen ako výsledky významných akademicky preverených výskumov, ale ako pružné, vedecky korektné aktuálne poznávanie prostredníctvom diagnostických a odborne reflektovaných poznatkov. Tieto poznatky potrebujeme aktualizovať permanentne pre súčasné vedecké poznanie a odbornú pedagogickú prácu. Potrebuje ich pružne aktualizovať aj učiteľ v didaktických procesoch zdôrazňuje A. Pollard. [7]

---

<sup>1</sup> Štúdia je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

## 1.2 Piaget a teória kognitívneho rozvoja

Jean Piaget [1] popísal a objasnil zmeny prebiehajúce v logickom myslení detí. Navrhol pre chápanie kognitívneho rozvoja proces prebiehajúci v štyroch stupňoch, založených na zrení a skúsenosti. Piagetova teória vychádza z predpokladu, že od toho, ako učiaci sa interagujú so svojim okolím závisí integrovanie nových poznatkov do existujúcej sústavy už osvojených vedomostí. V skratke zhrnuté:

- a) deti sa aktívne učia tým, že konštruujú svoj poznatkový svet zo svojho okolia,
- b) deti sa učia asimiláciou (procesy, ktorými si jedinec prispôsobuje okolie) a akomodáciou (prispôsobovanie sa jedinca okoliu) a komplex kognitívneho rozvoja má snahu nadobúdať rovnováhu medzi nimi,
- c) integrácia fyzického a sociálneho prostredia je kľúčom pre kognitívny rozvoj,
- d) rozvoj prebieha v štyroch fázach [1].

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: aké sú dnešné deti, ktoré prichádzajú do škôl vo veku 6 rokov? Aké sú konštrukty ich poznatkov? Na aké štruktúry vedomostí má učiteľka detí v predškolskom veku nadväzovať pri individualizácii obsahu oficiálneho kurikula? V akých sociálnych sieťach a pravidlách žijú deti, ktoré sa v ranom vzdelávaní majú asimilovať a prispôbovať? Ako napomáhať komplexu kognitívneho rozvoja, aby deti nadobudli rovnováhu vo svete inštitucionálneho poznávania sveta, ľudí a seba samého? A nakoniec, ako postupuje ich rozvoj?

## 1.3 Jerome Bruner a jeho „narrative modes“

Ďalším inšpirujúcim teoretikom v danej oblasti je *Jerome Bruner* [8] jeden zo zásadných tvorcov kognitívnej vedy a tvorca reformy vzdelávania v USA v 60-tych a 70-tych rokoch. Jeho dielo pomáha odborníkom nahliadnuť cez naratívne metódy do logiky a štruktúry myslenia dieťaťa. Otvára mnohé tajomstvá mentálneho života. Brunerove „*narrative modes*“ resp. tri základné módy reprezentácie informácií a znalostí, ako pripomína Thorová, [9] pomáhajú využiť tajomstvo reči, ako nástroja myslenia. Reč dieťaťa umožňuje odhaliť a pochopiť jeho myslenie a predstavy tým, že reč vypovedá o nepotlačiteľnej aktivite detskej predstavivosti. Vo svojich výskumoch rozvoja detí [8] J.S. Bruner hovorí o troch úrovniach učebných módov, reprezentácií. Tieto módy popisuje a zdôvodňuje v kontexte s rozvojom jazyka. Dieťa a mladý človek nimi prechádzajú plynule a príklady sa týkajú práce s knihou, resp. písaným textom:

- 1. enaktivné štádium – je charakterizované priamou manipuláciou s objektmi, bez vytvárania reprezentácií – napr. hra s knihou,
- 2. ikonické štádium – je charakterizované vnútornými reprezentáciami externých predmetov a javov vizuálne, alebo symbolmi – napr. pozorovanie a obhliadanie obrázkov,
- 3. symbolické štádium – je charakterizované vytváraním symbolických reprezentácií externých javov prostredníctvom slov, formulácií, alebo iných symbolických znakov – napr. čítanie ako štúdium.

Dôležité je uvedomiť si, že Bruner nepripisuje štádiá ku konkrétnemu veku dieťaťa, ale v každej skúsenosti existuje postupnosť prejavov, ktoré niektorému z týchto štádií prislúchajú. Dokonca aj dospelí pri poznávaní niečoho nového postupne prechádzajú uvedenými štádiami. V edukačnej práci je kľúčovým konceptom komunikácia medzi učiteľom a žiakom, rodičom a dieťaťom, čo zdôrazňuje myšlienku dôležitosti reči dieťaťa pre možnosti dosahovania edukačných cieľov. V týchto súvislostiach je nevyhnutné porozumieť, čo dieťa dokáže, ako rozumie seba, svetu, druhým ľuďom, v čom spočíva jeho spôsob uvažovania, prípadne, kde sa utvárajú stupne uvažovania, myslenia – odvolávajú sa na Piagetove štádiá kognitívneho

rozvoja: senzomotorické (0-2 roky), predoperačné (2-7 rokov), štádium konkrétnych operácií (7-12 rokov), štádium formálnych operácií (12 – a viac). Dnes je známe, že toto členenie je do určitej miery akademickou teóriou, ktorú niektoré výskumy „nabúrali“. Avšak inšpirácia, ktorú Piaget poskytol iným teoretikom je dodnes obdivuhodne priezračná. Popri tom je zrejmá v Brunerovej teórii konštruktivismu v edukácii aj paralela s Vygotského zónou proximálneho rozvoja (ZPD), najmä v tom, že dôležitým podnetom pre dieťa je podpora dospelého, skúsenejšieho, zručnejšieho, pretože umožňuje prostredníctvom reči a komunikácie prestupovať medzi jednotlivými štádiami [10].

Brunerov prínos pre pedagogiku a najmä predškolskú pedagogiku resp. *early childhood education and care* spočíva nielen v novokoncipovaných princípoch edukačnej psychológie. Pre výskum dieťaťa otvoril nové pohľady a možnosti poznávania myslenia, poznania, cítenia skúseností a mysle dieťaťa priamo učiteľom.

#### 1.4 Fenomenologické východiská

Za ďalšie teoretické opory pri uchopení výskumného zámeru možno považovať fenomenologický prístup k skúmanému javu. V reči dieťaťa sa prejavuje jeho vlastné chápanie sveta a javov, z ktorých pozostáva. Preto najcennejším pre poznávanie dieťaťa a jeho chápania sveta je autentický výrok dieťaťa na podnetový pojem. Autentická výpoveď bude len podnecovaná tak, aby dieťa bližšie vysvetlilo, ako pojmy chápe, aké asociácie vyvolávajú, odkiaľ získalo poznatky o pojme, či má s ním skúsenosť a to vlastnú, alebo získanú. Neoddeliteľné je aj zistenie, či dieťa chápe pôvod javu, ktorý pojem označuje a dôsledky existencie alebo neexistencie javu. Zásadné je, aby sa výroky detí ponechali v autentickej a pôvodnej podobe a priamo pri zdroji sa odhalila semiotika pojmov.

Relatívne samostatným konceptom v pedagogickom výskume je fenomenologická teória s fenomenografickým prístupom. Vo vzťahu k výskumu dieťaťa prostredníctvom učiteľa ako insidera chceme upozorniť na to, že tento prístup má blízko ku konceptu reflexívneho praktika *reflective practitioner*, učiteľa výskumníka *teacher researcher* [11] alebo reflexívneho výskumníka *reflective inquirer* [12].

Za ich východisko sa považuje fenomenológia (*phenomenology*) tzv. deskriptívna psychológia alebo náuka o podstatách, ktoré vychádzajú zo skúsenosti a prežívania, z toho, že psychické fenomény, resp. javy sa netvorí vedomím, ale sú bezprostredne dané. Stala sa podnetom k vzniku nového poňatia antropológie, psychológie, psychoterapie, pedagogiky, sociológie a najmä spoločensko-vedných metodologických prístupov a výskumov [13]. Fenomenologická psychológia ako jedna z existencialistických škôl sa zameriava na individuálnu skúsenosť sprostredkovanú introspekciou, sebaopozorovaním. Ako taká odmieta interpretácie podľa vopred vypracovaných šablón a vzorcov správania. Fenomenologický prístup (*phenomenological approach*) sa zameriava na subjektívnu skúsenosť. Vychádza z individuálneho konceptu osobnosti, zaujíma sa o vnútorné prežívanie a zážitky. Z tohto pohľadu sa zaraďuje do humanistickej psychológie. Základnú motivačnú silu človeka vidí v sklone k vnútornému rozvoju a v potrebe sebarealizácie. Fenomenologická metóda sa v aplikačných prístupoch zameriava na uvedomovanie seba samého, toho, čo človek prežíva v danom okamihu. S tým súvisí pojem fenoménové pole, čo je súhrn toho, čo práve človek prežíva, súhrn a pôsobenie javov prítomných a vnímaných (hoci aj v myšlienkach, teda aj doterajšej skúsenosti, ktorá sa myslením sprítomňuje a jedinca v danom okamihu ovplyvňuje). Naopak to, čo je síce prítomné, ale človek to nevníma, nemá vplyv na jeho myslenie, prežívanie a konanie. F. Marton [14] je autorom pojmu fenomenografia (*phenomenography*) – fenomenologického prístupu k učeniu, ktorý študuje postupy učenia v

širokom rámci skúseností, poňatí (*beliefs*) a názorov tak detí ako aj dospelých. Širšie sa tento pojem vysvetľuje ako popis, rozbor a objasnenie toho, ako ľudia chápu a prežívajú okolitý svet. Fenomenografia sa výrazne začala uplatňovať s nástupom kvalitatívneho výskumu do pedagogickej metodológie a postupne sa stala aj metódou uplatňovanou v edukačnom procese. Konkrétne v rozvoji študentov – učiteľov je fenomenografia metódou edukačnou a zároveň výskumnou, slúžiacou na poznávanie procesov učenia druhých i sebapoznávanie [15].

S rozvojom kvalitatívneho výskumu a jeho uplatnenia v koncepciách prípravy učiteľov je fenomenografia jedným z nástrojov akčného výskumu študentov a triedy a obsahovej analýzy textov portfólií, denníkov a reflexií. Využíva sa aj ako reflexívne skúmanie (*reflective inquiry*) edukačnej reality aj procesu rozvoja [12] a prípravy študentov učiteľstva (*student inquiry*) ako reflexívnych praktikov.

### 1.5 Reflexívny princíp vo výskume

Vychádzajúc z prístupu reflexívnej výučby ako profesionálnej praxe založenej na získaných faktoch o deťoch v edukačných súvislostiach (*reflective teaching* ako *evidence informed professional practice*) podľa Pollarda [7], je dôležité porozumieť rozvoju v procese učenia sa dieťaťa [16]. Na základe teórie reflektovanej v edukačnej praxi je diskusia vedená s deťmi prostredníctvom porozumenia ich reči dôležitým kódom pre odhalenie ich vývinovej etapy. *Reflective teaching* ako *Evidence Informed Professional Practice* v diele A. Pollarda je inšpirujúcou pre prepojenie výskumu a edukačného procesu. Autor upozorňuje, že v živote edukačnej skupiny, či triedy existujú javy, ktoré učiteľ má k dispozícii pre lepšie uchopenie edukačného procesu. Bohatú bázu pre učiteľovo skúmanie a akčný výskum poskytuje dieťa ako jednotliviec, aj dieťa v sociálnych situáciách. Dôležité je zvládnuť metódy a techniky, ako dáta zbierať a kolektovať, naučiť sa ich analyzovať, interpretovať a využívať výskumné zistenia. Umožňuje to konkrétne využitie v akčnom výskume učiteľa ako výskumníka a má v našom projekte viac úrovní.

V poňatí reflexívnej fenomenografie ako výskumného prístupu bol vytvorený model výskumu rešpektujúci tieto princípy [17]. Ide o UCD-ACR-NIM *understanding child's development as core of reflection via narration inside mind*, čo je akronym vytvorený z týchto princípov:

- UCD – *Understanding Child's Development*. Vytvorenie príkladov zo života detí pomáha dospelým lepšie porozumieť deťom a poskytuje oporu pri snahe o ich rozvoj. Toto je hlavná myšlienka navrhovaného výskumného postupu.

- ACR – *Analysis Categories Reflected theory*. Ponúknuť získaných výstupov po procedúre analýzy a kategorizácie v súlade s teoretickými štruktúrami: vytvorenie reflexívnej metodiky pre učiteľa. Ide o metodológiu výskumného postupu, ktorý stavia na teoretických východiskách. Zároveň smeruje k vytvoreniu subtilných sekvenčných teórií o jednotlivých čiastkových predmetoch výskumu.

- NIM – *Narrative Instruments and Methods*. Rozšírenie existujúcej databázy výskumných nástrojov o inovované a deťom primerané metódy skúmania. Tu ide o inštrumentálnu oporu pri používaní jednotlivých metód tak, aby učiteľ ako výskumník (*teacher as researcher*) plánoval, používal nástroje a metódy korektne, aby ich dokázal správne analyzovať, interpretovať a výsledky aplikovať.

Podľa Pollarda [7] je dôležitou intelektuálnou zručnosťou pri snahe porozumieť deťom, edukačným javom a procesom učenia, rozvíjať učiteľskú spôsobilosť skúmať deti a vedieť sa poučiť z výskumov iných [11, s. 77-81]. Pre tento zámer treba rozlišovať: *scientific research*, *interpretive research*, *action research*, *critical research*, *post-modern research*. Práve v

súvislosti s akčným výskumom v 70-tych rokoch 20. storočia vznikol a prenikol do výskumu aj edukačnej praxe termín „*teacher as researcher*“, pričom táto myšlienka rezonuje stále viac. Zároveň je kľúčovou aj v našom výskume, lebo najmä učiteľovi je náš výskum adresovaný.

## **2. Výskum dieťaťa na prahu vzdelávania a jeho význam pre učiteľa**

Vstup dieťaťa do základnej školy je v jeho živote zásadným medzníkom. Prijíma rolu žiaka a začína povinnú školskú dochádzku. Úlohou učiteľov primárnej školy je ontogeneticky citlivo prispôbiť prostredie školy vývinovým charakteristikám detí mladšieho školského veku a procesy vyučovania individuálnym osobitostiam jednotlivcov s cieľom zabezpečiť ich plynulý rozvoj v kognitívnej, socio-emocionálnej a psychomotorickej oblasti. Práve v primárnom vzdelávaní je rola učiteľa výskumníka (*teacher as researcher*) veľkou výzvou.

Keďže najdôležitejšou činnosťou žiaka sa stáva učenie sa, je veľmi dôležité, aby učiteľ poznával jeho jazykové kompetencie, jeho kognitívny štýl, motiváciu a celkový postoj k poznávaniu. Centrom pedagogického skúmania učiteľa primárneho vzdelávania v oblasti kognitívneho a socio-emocionálneho rozvoja žiakov by mal byť vývin ich myslenia a reči vo vzťahu k rozvoju ich jazykových a komunikačných kompetencií vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Zdôvodňujeme to myšlienkou L. S. Vygotského, že: „*Abstraktné myslenie dieťaťa sa rozvíja na všetkých vyučovacích hodinách a jeho vývin sa nerozkladá na riečište zodpovedajúce všetkým predmetom, z ktorých sa skladá školské vyučovanie. Intelektuálny vývin dieťaťa nie je rozčlenený a neuskutočňuje sa podľa predmetového systému.*“ [18].

### **Reč a myslenie dieťaťa na prahu vzdelávania**

Dieťa už v ranom veku dokáže pri rozvíjaní reči využívať myslenie, teda jeho reč sa stáva intelektuálnou i keď genetické korene reči a intelektu sú odlišné, čo sa vo vývine myslenia prejavuje predrečovým obdobím a vo vývine reči ako predintelektuálne štádium [18, s. 64]. Na základe detskej reči dokážeme analyzovať myslenie dieťaťa a odhaliť jeho predstavy. Význam jazyka pre rozvoj myslenia popisuje vo svojich prácach aj J. Bruner [19, 20, 21]. Dieťa si v prvom roku života kóduje informácie na základe vnímaného pohybu, približne od prvého do šiesteho roka ukladá informácie prevažne vizuálne vo forme obrázkov (na základe mentálnych obrazov v mysli – ikonická forma myslenia – *iconic representation*). Neskôr si už dokáže informácie ukladať vo forme kódu alebo symbolu, akým je jazyk (symbolická forma myslenia – *symbolic representation*). Kóduje senzorické informácie do zmysluplných reprezentácií toho, čo vníma a to na základe porozumenia významu slov. Podľa J. Brunera [21] je jazyk dôležitý aj pre schopnosť vyrovnáť sa s abstraktnými pojmami a na základe neho si rozvíjať komplexnejšie a flexibilnejšie poznanie. R. J. Sternberg [16, s. 353] dodáva, že jazyk ovplyvňuje aj spôsob, akým dieťa kóduje, ukladá informácie do pamäti a spätne ich vyvoláva. Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoju inteligenciu a schopnosť riešiť problémy. Obaja vedci, L. S. Vygotskij aj J. Bruner, tvrdia spoločne, že „*ľudské „ja“ je utvorené svetom, v ktorom žije, a ľudia sú kultúrnymi a sociálnymi aktérmi*“, ako týchto autorov porovnáva Y. Bertrand [22, s. 133].

Začiatok mladšieho školského veku je z hľadiska kognitívneho vývinu koncom takzvaného predoperačného štádia a začiatkom štádia konkrétnych operácií [1]. Mladší školský vek predstavuje v našom poňatí prah vzdelávania. Podľa Piagetovej teórie si v tomto období deti vytvárajú koncepty napodobňovaním symbolickej hry, kresby, obraznej predstavy a samozrejme aj jazyka a reči. Jazyk predstavuje jeden z kultúrnych nástrojov, ktorý dieťa využíva aj mimo fyzickej reality. L. S. Vygotskij [18] zdôrazňuje význam vnútornej reči pre myslenie. Detská reč ako hlavný z prostriedkov rozvíjania gramotnosti a jazyk ako jej

technický prostriedok sú nevyhnutným predpokladom vpravovania sa dieťaťa do kultúry. Osvojovanie jazyka je podmienené vzťahom medzi dedičnosťou a prostredím. Vplyv dedičnosti na vývin jazyka potvrdil N. Chomsky [23, 24] tzv. modulom jazykového vývinu (*language-acquisition device*), ktorým preukazuje, že človek je neuropsychologicky predurčený na osvojovanie si jazyka. Podľa A. Browne [25] môžu aj učitelia a ďalší dospelí zohrať dôležitú úlohu pri rozvíjaní hovoreného jazyka malých detí. Podmienkou je, aby reagovali na reč dieťaťa potom, ako pozorne vypočujú jeho slová a ich význam, aby vytvárali prostredie a dôvody pre spoločné rozhovory s dieťaťom a poskytovali mu modely sociálnej komunikácie. Je žiaduce, aby dospelí dieťaťu kládli otvorené otázky a riešili spolu problémy, prijímali komunikáciu s dieťaťom ako rovnocenné partnerstvo a predpokladali, že to, čo chce dieťa povedať, je dôležité. Pre rozvoj komunikačnej kompetencie dieťaťa je potrebná najmä atmosféra bezpečia. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč i myslenie detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia najmä preto, aby dosiahli svoje komunikačné zámery. Teda jazyk používajú najmä z pragmatických dôvodov a ovládanie gramatických štruktúr a tvarov jazyka predbieha ich logické myslenie a myšlienkové operácie, ktoré týmto tvarom zodpovedajú. Myšlienkové operácie dieťaťa predbiehajú ovládanie štruktúr jazyka v jeho všetkých rovinách.

Ak sa vstupom do základnej školy z dieťaťa stáva žiak a jeho hlavnou činnosťou je učenie sa, potom sa od učiteľa primárneho vzdelávania očakáva, že bude na vyučovaní prostredníctvom edukačných stratégií podporovať nové metódy myslenia a typy myšlienkových štruktúr žiakov. Nové myšlienkové štruktúry podľa Vygotského [18, s. 90] dávajú možnosť prekročiť činnosť, ktorá bola pôvodne predmetom žiakovho učenia sa a posúvajú ho v jeho myslení ďalej. Teda učenie nielen krok za krokom nasleduje vývin dieťaťa, ale môže ísť aj pred jeho vývinom, posúva ho dopredu a vyvoláva v ňom neologizmy.

#### ***Význam akčného výskumu pre učiteľa***

Uvedené teórie sú výzvou pre učiteľa výskumníka a jeho výskumnú činnosť, ktorá by mala predchádzať projektovaniu edukácie. Len učiteľ, ktorý dokonale pozná svojich žiakov, v každej situácii ich sleduje a skúma, môže podporovať rozvoj ich myslenia a reči. Kognitívny rozvoj každého jednotlivca je možné skúmať prostredníctvom rôznych indikátorov. Jedným z nich sú aj žiacke prekoncepty a ich sémantika v prirodzených výpovediach. Je len na učiteľovi, aké výskumné nástroje a výskumné produkty využije, aby mohol v praxi lepšie porozumieť súčasnému žiakovi začínajúcemu školskú dochádzku. Jednou z možností je metóda rozhovoru. Prostredníctvom pološtruktúrovaných mikrorozhovorov, zameraných na rovinu lexikálnej zásoby, gramatickej stavby a sémantiky detských výpovedí je možné skúmať žiacke prekoncepty, ktoré učiteľa vovedú do kognitívneho i socio-emocionálneho sveta detí [26, 17]. Pojmy, na ktoré sa učiteľ pýta môžu vyplývať z učiva vzdelávacích predmetov ale i z prirodzených situácií mimo vyučovania. Výpovede sa kódujú a kategorizujú kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Mladší školský vek je charakteristický konkrétnym myslením a úprimnosťou výpovedí, preto sa domnievame, že mikrorozhovormi môže učiteľ skvalitniť diagnostikovanie svojich žiakov s cieľom dozvedieť sa, akí skutočne sú.

***Pološtruktúrovaný flexibilný mikrorozhovor (mikro-interview)*** je potrebné dopredu pripraviť formou presného znenia otázok s možnosťou doplňujúcich otázok. Výskumník môže mať stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

- Pochopenie významu pojmu zisťujeme otázkou: *Čo je to?*
- Porozumenie účelu zisťujeme otázkou: *Načo nám to je?*
- Pôvod skúsenosti zisťujeme otázkou: *Odkiaľ to vieš?*

Chápanie reality dopĺňame paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby ... (niečo nebolo)?* Z kontextu detskej výpovede sa pokúsime vyvodit' aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite.

Výskumník má určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumie a pokiaľ bude možné z výpovede zaznamenáva aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to môžu slúžiť dopĺňajúce otázky, ktoré vyplynú z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožní viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (žiakmi). Výpovede žiakov je tak možné hromadne spracovávať a porovnávať. Ide o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťujeme, aký význam žiaci predmetným pojmom prisudzujú [26].

Ďalej je zaujímavé, ako dokážu opísať ich účel – cieľ, konkrétnu skúsenosť, či zážitok v súvislosti s predmetným pojmom, alebo odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápú realitu. V niektorých prípadoch možno očakávať, že zo žiackych výpovedí bude možné identifikovať vzťah – postoj (v zjednodušenom poňatí s kladným alebo záporným emocionálnym ladením) k entite vyjadrenej pojmom. Je jasné, že žiaci neporozumejú všetkým pojmom rovnako, že nemajú rovnaké skúsenosti a realitu nechápú rovnako. Sémantická pamäť je funkčný systém, ktorý sa nekryje s lexikónom, fonológiou a ortografiou [16], ale domnievame sa, že súvisí s pragmatickou rovinou jazyka. Dieťa, ktoré nikdy neuzrelo skutočné divadlo (dramatické umenie), ale má toto slovo v lexikóne, si môže myslieť, že pojem divadlo znamená pretváрку (*Nehraj mi tu divadlo!*). Deti, ktoré doma nepočúvajú rozhlas (rádio), si môžu myslieť, že slovo rozhlas znamená informačný systém obce (*Že niekto rozpráva do takej škatuľky a to na celú dedinu z mikrofónu vychádza zvuk.* žiak 1. ročníka ZŠ, 6 rokov 10 mesiacov).

Niektorí žiaci nedokážu vyjadriť svoj vzťah, pretože ešte nemajú dosť široký slovník a málo používajú slová s emocionálnym ladením. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí musíme brať do úvahy sémantický ale aj pragmatický význam detských viet. Kým doslovný význam vety nazývame sémantický, vyjadrený (aj komunikovaný) význam nazývame pragmatický, keďže k jeho určeniu potrebujeme poznať kontext [27]. Dá sa teda povedať, že jedna veta, použitá či nepoužitá, má jeden jediný, stabilný sémantický význam, ale môže viesť k množstvu pragmatických významov odlišných od vyjadreného významu. Pološtruktúrovaný rozhovor má dopredu určenú jednoduchú štruktúru otázok, ktorá ale nevylučuje to, že výskumník vedie rozhovor prirodzene, poradie otázok mení a podľa potreby ich dopĺňa. Výskumný nástroj musí byť sociálne, gendrovo aj ontogeneticky citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí žiakov v mladšom školskom veku.

Cieľovými oblasťami nášho výskumu nazvaného „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ je pedagogická teória, príprava učiteľov, pedagogická metodológia a výskum ale tiež edukačná prax a jej potreby v podobe vytvorených výskumných nástrojov, poznatkov o dieťati a metodologickej opory pre učiteľov výskumníkov.

### 3. Metodológia výskumu „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“

Detská reč je významným identifikátorom jeho rozvoja [28]. Vypovedá o jeho stupni zrenia, ale aj o jeho aktuálnom stupni utvárania predstáv o objektoch jeho poznávania. Zároveň je aj cestou do jeho duše. Jednak tým, že prostredníctvom reči dokáže chápať aj prijímať vysvetlenia, a zároveň poskytuje dospelému „vstupenku“ do svojho sveta. Ako kľúčovú stratégiu pre skúmanie detí sme zvolili *procedúru analytickej indukcie*. Pri procedúre



analytickej indukcie výskumník postupne, prípad za prípadom, zbiera informácie, ktoré bezprostredne analyzuje, interpretuje, kategorizuje interpretované javy a dáta. Postupne pridáva kategórie podľa toho, ako sa vynárajú nové prípady a krok po kroku sa rodí, indukuje jeho subtilná teória o jave. Zo sady subtilných teórií vzíde, predpokladáme, grounded theory, resp. sformulujeme hypotézu. Hypotéza, sformulovaná ako výsledok kvalitatívnej procedúry následne môže byť predmetom testovania, prípadne môže byť replikovaná v iných podmienkach, alebo s odstupom času.

V rámci procedúry analytickej indukcie je hlavnou metódou zberu informácií z reálneho edukačného prostredia rozhovor a kresba doplnená o interview. Interview bude prebiehať v škole, triede, počas vyučovania resp. vo voľnom čase detí. Získané výpovede následne možno analyzovať po obsahovej (čo vypovedá), formálnej (ako chápe) stránke ako aj identifikovať štruktúru myšlienkových procesov (na akej úrovni).

Vzhľadom na špecifickosť skúmaného terénu a predmetu výskumu ide o výskum interpretačný a akčný. V určitom slova zmysle a spôsobom zberu dát je to *ethnographic research*, pretože považujeme skúmanú skupinu za špecifickú sociálnu skupinu v súlade tematikou *sociológie detstva*.

### **Metódy zberu dát**

Kľúčovou metódou je *špecifický rozhovor*. Ide o *bateriu flexibilných mikro-interview*, zacielených na detské chápanie pojmov. Pojmy sa týkajú detského sveta a sú zoskupené v trsoch podľa čiastkových cieľov: gramotnosť (literárna, jazyková, digitálna – *computer literacy*), sociálny svet dieťaťa (rodina, škola, očakávania/ambície, hry), hodnoty (viera, relígia, kultúra, ideológia, budúcnosť), city (priateľstvo, láska, strach, obavy), svet práce (povolania, peniaze, skúsenosti). Trsy ako *clusters* pojmov sa utvárajú vo výskumnom tíme asociáciami, kumuláciou a triedením. Súvisiacim cieľom je zisťovanie a analyzovanie a kategorizovanie detských reprezentácií, resp. úrovni myslenia alebo tiež *child's thinking skills* [29]. V súvislosti s tým aktuálne prebiehajú pilotné prieskumy, ktorými overujeme metodiku interview bližšie: [26], postup vedenia interview a korigujeme očakávané zistenia. V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním sa špecificky zameriame aj na relevantné pojmy a ich chápanie deťmi [30, 23].

Druhou kľúčovou metódou je *procedúra detskej kresby s interview* v niekoľkých variantoch: tematická kresba, voľná kresba, kresba rodiny, kresba zážitku, kresba želania dieťaťa a komix [31] vo dvoch podobách: slepý komiks a nemý komiks.

Doplňujúcou metodológiou exploratívneho typu sa zameriame aj na výpovede relevantných skupín dospelých a ich názory na tému: Aké sú dnešné deti? Tento pridaný výskum bude mať povahu kvantitatívneho výskumu. Za relevanciu považujeme aktuálny a prežívaný vzťah dospelého k deťom, budú to učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania, rodičia a starí rodičia detí aktuálneho veku, teda insideri výskumného problému.

Zber informácií sa bude realizovať ako PAR participačno-akčný výskum; pre tento postup je potrebné angažovať okrem kľúčovej skupiny výskumníkov aj spolupracovníkov, ktorí sú insideri skúmaného terénu. Kľúčovou skupinou pre zber dát budú členovia výskumného tímu. Títo vyškolia a na základe pripravenej metodiky budú supervízormi pre doktorandov a študentov v rámci ich účasti na pedagogickej praxi v škole. Participanti-insideri, budú doplnení aj spomedzi učiteľov, participujúcich na pedagogickej praxi – teda cviční učitelia. Títo sú systematicky vedení k spolupráci s fakultou a vedú študentov na praxi. Zároveň je ich spolupráca podložená zmluvou s fakultou o spolupráci pri vzdelávaní študentov a participácii na čiastkových výskumných cieľoch.

### ***Metódy a ich postavenie vo výskume***

Splnenie cieľa spočíva vo vytvorení výskumného postupu dvoma stratégiami: zhromaždiť a vytvoriť a) kvalitatívne stratégie b) kvantitatívne metódy. S tým súvisí vytvorenie štruktúrovanej výskumnej batérie pre edukačné výskumy dieťaťa 5,5 – 7 rokov, perspektívne bude možné uskutočniť v časovej následnosti opakované sledovanie detí a ich rozvojových posunov.

Tvorbu výskumných nástrojov treba koncipovať tak, aby boli vhodné a metodicky usmernené pre použitie učiteľmi a študentmi učiteľstva a aby boli validné pre špecifickú skúmanú skupinu – deti. Dôležité je, aby ich mohli používať v prirodzenom prostredí školskej triedy, voľno-časových aktivít, resp. aj pre rodičov v domácom prostredí detí:

a) kvalitatívne postupy môžu byť využiteľné ako didaktické úlohy v prirodzenom edukačnom prostredí a počas edukačného procesu. Zároveň výskumné nástroje zamerané na predmetné oblasti poznávania dieťaťa v edukačnej a sociálnej realite poskytnú spätnú väzbu výskumníkovi aj učiteľovi o aktuálnej úrovni rozvoja detí, čím sa výskumník učiteľ učí používať výskumné metódy;

b) kvantitatívne – prostredníctvom dotazníkov sa zameriame na relevantnú skupinu dospelých s cieľom získať ich názory na dnešné deti. Pri spracovaní výsledkov skúmania kvalitatívnou cestou budú použité prosté výpočty, využiteľné ako nástroje na monitoring akčného výskumu v triede,

Pre spracovanie získaných informácií sú použité metódy a postupy deskriptívneho popisu a analýzy kvalitatívnych dát: metóda vytvárania trsov, metóda zachytenia vzorcov, metóda prostého výpočtu, metóda kontrastov a porovnávaní, využívania metafor, metóda hľadania a vyznačovania vzťahov, metóda faktorovania, tvorba kategórií a priradovania.

### ***Výskumný súbor***

Výskumný súbor sa bude utvárať postupne kumulatívnym spôsobom. V prvej etape sa sústredíme na deti vo veku 5,5 – 7 rokov. Ako je typické pre procedúru analytickej indukcie, skúmané osoby sa budú postupne priberať. Kritériom výberu osôb bude vek, jasne určený výskumným zámerom – dieťa na prahu vzdelávania. Ďalším triediacim znakom bude ich vzťah k edukačnému zaradeniu: a) materská škola (preprimárna edukácia – prípravný ročník); b) primárna edukácia (prvý ročník).

### ***Etické postoje výskumníka skúmajúceho dieťa.***

Postoje výskumníkov, ktorí sa vydajú kvalitatívnou cestou majú blízko k teóriám o reflexivite. A. Pollard [7] ich sformuloval na základe Deweyho (*Ako rozmyšľame: Vzťah reflexívneho myslenia a edukačného procesu*, 1933) konceptu aplikácie poznatkov o reflexívnej činnosti do procesov poznávania a inovovania edukačnej reality. Na tomto mieste ich parafrázujeme pre vytvorenie paralely: reflexívnosť vo výskume takto:

1. Reflexívnosť v pedagogickom výskume znamená aktívny záujem o ciele a dôsledky nášho konania so zreteľom na dosiahnutie optimálnej účinnosti.

2. Reflexívnosť v pedagogickom výskume prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas ktorého výskumník nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.

3. Reflexívnosť v pedagogickom výskume vyžaduje spôsobilosť využívať metódy získavania informácií o realite pre podporu rozvoja svojich spôsobilostí.

4. Reflexívnosť v pedagogickom výskume vyžaduje postoje: nezaujatosť, zodpovednosť a nadšenie.

5. Reflexívnosť v pedagogickom výskume je založená na učiteľskom usudzovaní, ktoré čerpá informácie čiastočne zo situácie a jej sebareflexie a čiastočne z pedagogicko-psychologických poznatkov.

6. Reflexívnosť v pedagogickom výskume, profesionálny rozvoj a personálne naplnenie sa rozvíja prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Paralela pedagogického výskumu dieťaťa a reflexívnej výučby nie je náhoda. Súvisí so zámerom ponúknuť pre učiteľky, študentky a študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, výskumníkov s ambíciami porozumieť a prinášať nové poznanie o deťoch a ich sociálnom, predmetnom aj edukačnom svete. Aktuálne poznatky a aktérov ranej edukácie môžu priniesť reflexiu sveta, ako ho vidia a vnímajú deti. Ak teórie o učiteľovi výskumníkovi majú ožiť v našich školách, treba aby výskumníci dokázali reflexívne poznávať svet detí a učiteľov. Aby teórie o deťoch ožili skutočnými deťmi a takto pomohli učiteľom a učiteľkám nielen sa o deťoch učiť, ale naučili sa ich sami spoznávať.

**Záver.** Predpokladaný prínos výskumu sa dá očakávať v niekoľkých základných oblastiach:

a) Pedagogická teória, kde prínos bude najmä v rozšírení, ale najmä aktualizácii vedeckého poznania v edukačných vedách, ako aj v príprave budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie. Prínosom má byť aj to, že získané poznatky napomôžu lepšie interdisciplinárne prepojenie so psychologickou súčasťou štúdia, edukačnou, sociálnou a ontogenetickou psychológiou, špeciálnou pedagogikou, ale aj didaktikou a pre jednotlivé vzdelávacie oblasti. Vzhľadom na nadväznosť projektu na predchádzajúce výskumy, môžeme plynule niektoré overené výskumné a depistážne nástroje využiť pre permanentné získavanie údajov o deťoch na počiatku vzdelávania.

b) Edukačná prax preprimárneho a primárneho vzdelávania. Prostredníctvom vybraných a vytvorených výskumných nástrojov poskytne výskum aktuálne poznatky najmä o edukačných, aj sociálnych a výkonových charakteristikách detí priamo učiteľom-participantom prostredníctvom akčného výskumu. Tieto výsledky budú zároveň tvoriť aj výskumnú databázu. Pre akčný výskum v práci učiteľiek preprimárneho a učiteľov primárneho vzdelávania môžu tvoriť metodologickú oporu. Následné využívanie výskumných zistení v edukačnej praxi môže byť významným prínosom aj pre spoluprácu učiteľov, školských a poradenských psychológov a špeciálnych pedagógov. Výskum je aplikáciou konceptu reflektovanej teórie v ponímaní učiteľskej profesie.

c) Príprava učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania a ich ďalšie vzdelávanie – získané poznatky bude možné implementovať do súčasnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania. Posilní sa koncept reflexívnej prípravy učiteľa, ktorá je kľúčovou ideou na našom pracovisku: Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, PF UMB, Banská Bystrica. Pre kontinuálne – celoživotné vzdelávanie môžeme ponúknuť ďalšie vzdelávanie zamerané na aktualizované poznatky o deťoch mladšieho školského veku učiteľom v praxi. Vytvorením študijnej literatúry, ale aj čiastkových výsledkov a sprístupnením študentom učiteľstva sa posilní implementácia konceptu reflektovanej teórie prostredníctvom akčného výskumu a využitia cieľa ako kategórie hodnotenia. [32] Výskum by mal pomôcť študentom predškolskej a elementárnej pedagogiky ako aj učiteľom v praxi lepšie porozumieť dnešným deťom a súčasnému fenoménu „detský svet“. Zároveň sa posilnia kompetencie učiteľiek materských škôl a učiteľa ako výskumníka rozvojom jeho diagnostických a výskumných spôsobilostí [30].

d) Pedagogická metodológia a výskum – tvorba štruktúrovanej výskumnej batérie poznania o deťoch tejto vekovej skupiny rokov 2015 – 2018 umožní lepšiu komparabilnosť medzinárodných čiastkových výskumov a perspektívne vytvorí poznatkovú databázu pre ďalšie rozvíjanie poznania v oblasti pedagogického výskumu: porovnávanie komparácia z longitudinálneho aspektu. Dlhodobý zámer projektu si kladie vyššiu ambíciu, nad trojročný rámcový rozsah projektu VEGA: po čase ho replikovať s cieľom zaznamenať vývojové tendencie a dynamiku premien dieťaťa predškolského a začiatku mladšieho školského veku.

Medzinárodné poznávanie a komparácia relevantnej problematiky je zámerom projektu: zapojiť do niektorých špecifických oblastí aj interdisciplinárnu komparáciu. Ambicióznejšie očakávania sú výzvou pre budúce a opakované skúmanie detí relevantného vekového obdobia po uplynutí času a následná komparácia zmien detského sveta.

### Literatúra:

1. PIAGET, J., INHELDER, B. 1967. *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton. 1967.
2. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. 120 s.
3. VYGOTSKIJ, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1934.
4. KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 1995, 1996, 1998, 2000.
5. HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním ponětí*. Praha : Portál, 2004.
6. KONZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.S., MILLER, S.M. (eds.) 2003. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: University Press. 2003.
7. POLLARD, A. 2008. *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
8. BRUNER, J. S. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.
9. THOROVÁ, K. 2015 *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2015.
10. BRUNER, J. S. 1978. The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241–256). New York: Springer-Verlag. 1978
11. SPILKOVÁ, V. 2002. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 2, s. 44 – 61
12. LOH, B. – RADINSKY, J – REISER, B. J. EDELSON, B. C. – GOMEZ, L. M. 1998. The Progress Portfolio: Designing Reflective Supports for Different Phases of Classroom Investigations. *Štúdiá prezentované na Konferencii Americkej asociácie pre edukačný výskum AERA*. 13. – 17. apríl, 1998 San Diego.
13. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
14. MARTON F. 1974. Some Effects of Content-neutral Instructions on Non-verbatim Learning in a Neutral Setting." *Scandinavian Journal of Educational Research* 18 (1): 199–208. doi:10.1080/0031383740180112.
15. MASFELDER-LONGAYROUX, D. D. – VERLOOP, N. – BEIJAARD, D. 1999. *Student Teachers' reflections on their Learning Process: a Phenomenographic Analysis*. Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction. Göteborg: august 1999.
16. STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívni psychologie*. Praha :Portál, 2002.
17. KASÁČOVÁ, B. 2015. *Children at the threshold of education and their world*. [In:] *Proceedings include at ICERI 2015 conference*. Sevilla, 2015.
18. VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha : Portál, 2004.
19. BRUNER, J. S. 1957. *Going beyond the information given*. New York: Norton.
20. BRUNER, J. S. 1960. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
21. BRUNER, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press
22. BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 247. ISBN 80-7178-216-5.

23. CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts, 1965. [online] [cit. 2016-06-01] Dostupné na internete: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
24. CHOMSKY, N. 1988. *Problems of Knowledge and Freedom: The Russell Lectures.*, Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1972.
25. BROWNE, A. 2009. Developing Language and Literacy 3–8. University of East Anglia, UK, 2009.
26. BABIAKOVÁ, S. 2015. *Children's preconcepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla, 2015.
27. GEISTOVÁ, ČAKOVSKÁ, B. 2011. Problem identity jazykového výrazu a vzťahy synonymie z hľadiska logickej, lingvistickej a pragmatickej sémantiky. Individuals and properties. Špeciálne číslo Organonu, 2011, nr F (18), s. 115–125.
28. BRUNER, J. S. 1976. Prelinguistic prerequisites of speech. In R. Campbell and P. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language*, 4a, 199-214. New York: Plenum Press. 1976.
29. HANESOVÁ, D. 2001. Development of Thinking Skills in ESP. In *CO-MA-TECH 2001*. Vol. II. Bratislava : STU, 2001 s.. 501-506.
30. CABANOVÁ, M. 2014. Diagnostic competence of a teacher. In *Educating for the future : proceeding of the ATEE 38th annual conference*. Halden 2013. Brussel : Assotiation for teacher education in Europe. 2014.
31. KASÁČOVÁ, L , SOKOL, M. 2010. Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy. Banská Bystrica: PF UMB. 2010.
32. GABZDYL J. Cel jako kategoria oceny efektywności kształcenia wczesnoszkolnego. In Diušková, A. Kasáčová, B. a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 213-251.

**Kędzierska Grażyna**

dr

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Wydział Nauk Społecznych, Zakład Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Polska

**Kotowska Monika**

dr

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Prawa i Administracji, Katedra Kryminologii i Polityki Kryminalnej, Polska

Každého roku w Polsce organy ścigania zatrzymują ponad tysiąc osób podejrzanych o działalność w przestępczości zorganizowanej. Powstawaniu i rozwojowi zorganizowanych grup przestępczych sprzyjają czynniki psychologiczne jak osobowość i temperament, procesy uczenia się, poziom rozwoju umysłowego oraz agresja. Agresja w działalności zorganizowanych grup przestępczych, do niedawna stanowiła podstawę ich funkcjonowania i podstawę rekrutacji jednostki do grupy. Dzisiaj zdecydowanie dostrzega się wyraźne różnice jeżeli chodzi o cechy jednostki predestynujące ją do udziału w grupie przestępczej. Decydujące stają się takie elementy jak: więzy społeczne, więzy zawodowe, spędzanie czasu wolnego i określone wydarzenia życiowe jednostki. Zorganizowana grupa przestępcza tworzy zbiorowość opartą na współdziałaniu i wzajemnym oddziaływaniu, na przyjętych normach, które wynikają z dążenia do osiągnięcia konkretnego celu, który może być osiągnięty jedynie poprzez dobór odpowiednich jednostek ludzkich. Fenomenem zorganizowanej przestępczości jest jej trwały rozwój dzięki umiejętności elastycznego dostosowywania się do aktualnych warunków środowiska, w którym działa. Zorganizowane struktury przestępcze szczególnie ściśle przestrzegają reguł i zasad funkcjonowania tak przy rekrutacji odpowiednich jednostek, potem przy utrzymywaniu ich w dyscyplinie i lojalności wobec grupy, jak i w konspiracji działań oraz dbałości o bezpieczeństwo grupy.

Słowa klucze: czynniki psychologiczne człowieka, agresja, zachowania agresywne nieletnich, przestępczość zorganizowana, zorganizowana grupa przestępcza.

Each year in Poland law enforcement agencies detain more than a thousand people suspected of organized crime. The emergence and development of organized crime groups is driven by psychological factors such as personality and temperament, learning processes, mental development, and aggression. Aggression in the activities of organized criminal groups has until recently been the basis for their functioning and the basis for the recruitment of individuals into the group. Today, there are clearly distinct differences in the characteristics of individuals predisposing it to participation in a criminal group. The decisive elements are: social relationships, professional relationships, leisure activities and specific life events of the individual. Organized crime groups create collectivity based on synergies and interactions, based on norms that result from the pursuit of a specific goal that can only be achieved by the selection of the right human beings. The phenomenon of organized crime is its sustainable development due to the ability to adapt to the current environment in which it operates. Organized crime structures strictly adhere to the rules and principles of operation when recruiting the appropriate units, then maintaining them in discipline and loyalty to the group, as well as in the conspiracy of activities and the security of the group.

Keywords: psychological factors of men, aggression, aggressive behavior of minors, organized crime, organized criminal group.

УДК 159.942.6-053.5:343.2

**AGRESJA JEDNOSTKI JAKO CZYNNIK REKRUTACJI DO  
ZORGANIZOWANEJ GRUPY PRZESTĘPCZEJ  
AGGRESSION OF THE INDIVIDUAL AS A RECRUITMENT FACTOR  
TO AN ORGANIZED CRIMINAL GROUP**

W 2016 roku w Polsce organy ścigania swoim zainteresowaniem obejmowały 874 zorganizowane grupy przestępcze. W tej liczbie było 739 grup polskich, 126 międzynarodowych, 3 rosyjskojęzyczne i 6 grup cudzoziemców. Według klasyfikacji Policji przestępcze grupy zorganizowane wykazują specjalizację w obszarze przestępstw kryminalnych, narkotykowych lub ekonomicznych, ale są też grupy zajmujące się działalnością multiprzestępczą. W ostatnich latach Policja notuje największą aktywność i wzrost liczby grup działających w sferze ekonomicznej (2015 – 320 grup, 2016 – 341). W 2016 roku 1362 osoby usłyszały zarzut udziału w zorganizowanej grupie przestępczej (art. 258 § 1 i 2 kk) a 160 osobom przedstawiono zarzut kierowania grupą lub związkiem przestępczym (art. 258 § 3 kk).

Każdego roku organy ścigania zatrzymują ponad tysiąc osób podejrzanych o działalność w przestępczości zorganizowanej, jednak na miejsce tych, którzy zostali wyeliminowani z aktywnej działalności przestępczej trafiają następni. W latach 2013 – 2016 liczba członków zorganizowanych grup przestępczych rozpoznana przez polską Policję wynosiła odpowiednio: 2013 – 8258, 2014 – 7858, 2015 – 6829, 2016 – 6939 [1, s. 4].

Zorganizowana grupa przestępcza może być istotnym modyfikatorem ludzkich zachowań. Powstaniu, a później rozwojowi bądź tylko trwaniu zorganizowanej grupy przestępczej sprzyjają czynniki psychologiczne, ponieważ to one głównie powodują u człowieka chęć uczestniczenia albo nawet organizowania przestępczości. Z tej perspektywy możliwe jest występowanie bardzo specyficznych form czynów przestępnych dokonywanych

pod wpływem grupy. Zalicza się do nich „wymuszenie” popełnienia przestępstwa dokonane na członku grupy lub poza grupą, „wmanewrowanie” w przestępstwo polegające na swoistej eskalacji stawianych przez grupę zadań oraz „inicjację przestępczą” jako warunek przyjęcia do grupy. Pozycja, jaką zajmuje jednostka w strukturze wewnątrzgrupowej w różnym stopniu może wpływać na zachowania innych członków grupy lub przeciwnie – ulega ona wpływom grupy. Niektóre czynniki psychologiczne kształtują wizerunek danego przestępcy określając jego profil i model prowadzonej działalności przestępczej. Czynniki psychologiczne bezpośrednio wpływają na motywacje zachowań jednostki ludzkiej. Do czynników najczęściej wymienianych należą osobowość i temperament, procesy uczenia się, poziom rozwoju umysłowego oraz agresja [2, s. 305 i nast.].

Jednostka ludzka działająca w zorganizowanej grupie przestępczej na ogół cechuje się osobowością, która umożliwia jej podejmowanie trudnych decyzji, pozwala być twardym, bezlitosnym i dążącym do celu przestępcą. Osobowość jest ściśle związana z obszarem działania grupy przestępczej, w której jednostka funkcjonuje. Określony rodzaj działalności grupy wymusza przyjęcie pewnych cech osobowości i utrzymanie ich ze względu na udział w tej grupie. Dlatego też jeżeli następuje jakakolwiek zmiana osobowości, to dzieje się to w momencie przystąpienia jednostki do grupy a dodatkowo jest uwarunkowana miejscem, które jednostka zajmuje w hierarchii grupy. Inaczej zachowuje się człowiek działający w zorganizowanej grupie przestępczej ukierunkowanej na działalność kryminalną np.: wymuszenia, porwania dla okupu, ściąganie haraczy, handel ludźmi, a inaczej człowiek działający w zorganizowanej grupie przestępczej ukierunkowanej na działalność ekonomiczną związaną z przestępstwami w obrębie działania instytucji państwowych, przedsiębiorstw, bankowości.

Również temperament członka przestępczej grupy zorganizowanej może być związany ze sferą jej działalności. Zatem [3, s. 98-101]:

a) ekstrawertycy mogą dobrze się czuć w zorganizowanych grupach przestępczych zajmujących się: handlem ludźmi, prostytutką, sutenerstwem, produkcją, przemysłem i rozprowadzaniem narkotyków, środków anabolicznych, kradzieżami i przemysłem samochodów,

b) introwertycy, z kolei jako główny obszar działania wybiorą zorganizowaną przestępczość ekonomiczną, pranie brudnych pieniędzy, przestępczość teleinformatyczną i elektroniczną,

c) neurotycy zrealizują się w przestępczości zorganizowanej nastawionej na wymuszanie stałych okupów, uprowadzeniach dla okupu, rozbojach drogowych,

d) a psychotycy będą najlepsi w terrorze kryminalnym, zabójstwach na zlecenie.

W grupie przestępczej rotacja jednostki ludzkiej jest częstym zjawiskiem i w różnych obszarach działalności tej samej grupy (w przypadku grup multiprzestępczych) mogą występować jednostki, które potrafią dostosować się do aktualnych zadań.

Czynnikiem psychologicznym sprzyjającym przestępczości zorganizowanej jest też proces uczenia się zachowania przestępczego. Zgodnie z koncepcją A. Bandury zachowania przestępczego, szczególnie o charakterze agresywnym, człowiek uczy się przez własne, bezpośrednie doświadczenie, bądź przez naśladownictwo. Zachowania takie wzmocnieniu, jeśli są nagradzane. Im człowiek jest młodszy i mniej dojrzały, tym większa jest jego podatność na internalizację norm przestępczych [4, s. 784-785].

Z perspektywy polskiego systemu prawnego zorganizowaną grupę przestępczą mogą stanowić już trzy osoby [5, s. 349; 6, s. 58]. W takiej grupie proces uczenia się zachowania

przestępnego odbywa się na płaszczyźnie wzajemnego konsensusu, którego celem jest popełnienie przestępstwa. Jednak osoby te będą bardziej koncentrować się na procesie przygotowania i popełnienia przestępstwa niż na uczeniu się zachowania przestępnego. Inaczej proces ten przebiega w zorganizowanych grupach przestępczych liczących kilkunastu bądź kilkudziesięciu członków, gdy grupa może być nastawiona na werbowanie nowych jednostek, które swym działaniem mogą znacząco pomóc w osiągnięciu zmierzonego celu. Przystąpienie nowej jednostki do grupy powoduje rozpoczęcie procesu uczenia zachowań, które grupa uważa za pożądane. W zależności od prowadzonej działalności przestępczej grupa rozpoczyna proces uczenia nowo zwербowanej jednostki ludzkiej w celu sprawdzenia i potwierdzenia jej przydatności. Proces uczenia się przez jednostkę najczęściej przyjmuje postać praktyczną, gdyż tylko tak grupa jest w stanie sprawdzić czy nowa jednostka ludzka jest w stanie sprostać zadaniom. W ten sposób przestępczość zorganizowana może się rozwijać. Likwidacja grup i osądzenie ich członków nie daje spodziewanych wyników w eliminowaniu przestępczości zorganizowanej, ponieważ na „puste” miejsca są werbowane nowe jednostki ludzkie, które dzięki procesowi uczenia się zachowań przestępnych odbudowują stare struktury przestępcze lub zakładają nowe grupy przestępcze.

Badania psychologiczne nie wskazały jednoznacznie, iż niższy stopień rozwoju umysłowego może powodować zachowanie przestępne. Ludzie o wysokim poziomie rozwoju umysłowego także popełniają przestępstwa działając w zorganizowanych grupach przestępczych. Niewątpliwie jest natomiast, że negatywne warunki społeczne i wpływ środowiska mogą u osób z niższym stopniem rozwoju umysłowego pogłębiać chęć popełniania przestępstwa [7, s. 35]. Zorganizowane grupy przestępcze wykorzystują takie jednostki w celu zaspokojenia potrzeb grupy ustawiając je jako najniższy szczebel w hierarchii, czyli jako tzw. „żołnierzy” lub „ludzi od brudnej roboty”. Obserwacja zjawiska pokazuje, iż większość jednostek ludzkich o niskim poziomie rozwoju umysłowego pochodzi ze środowisk patologicznych, gdzie przestępczość zorganizowana stanowi jedną z możliwości funkcjonowania w społeczeństwie, dającą możliwość zarabiania gotówki na utrzymanie siebie, a czasem i całej rodziny.

Czynnikiem o dużym znaczeniu dla przestępczości zorganizowanej, szczególnie o charakterze kryminalnym, jest agresja. Z psychologicznego punktu widzenia agresja oznacza zamierzone działanie w celu sprawienia drugiemu człowiekowi przykrości lub bólu. Jest to zachowanie człowieka mające na celu wyrządzenie szkody innej osobie lub instytucji. Działanie to może być fizyczne lub werbalne, skuteczne lub nieskuteczne, lecz w dalszym ciągu pozostaje agresją [8, s. 325]. Agresja może wystąpić jako pojedynczy atak lub sekwencja zachowań. U niektórych ludzi zachowania agresywne występują niezwykle rzadko, tylko przy bardzo silnych bodźcach, u innych tego typu zachowania mogą występować wielokrotnie, odznaczając się przy tym znacznym nasileniem i są przejawiane w stosunku do dużej liczby osób, wywołane przy tym stosunkowo drobnymi przyczynami w wielu różnych sytuacjach. Zachowanie agresywne tylko w niektórych przypadkach jest przekroczeniem jakiejś normy prawnej. Dlatego agresja mimo, że przejawia się w różnych rodzajach i sposobach zachowań (pobicie, krytykowanie kogoś, wymyślanie) jest chodź o uruchamiające ją mechanizmy jest zjawiskiem dość niejednorodnym. Zachowania agresywne mogą służyć bądź rozładowaniu napięcia emocjonalnego wywołanego niezaspokojeniem jakiejś potrzeby, bądź mogą stanowić środek do osiągnięcia celu. Niektóre zachowania przestępcze mogą być aktami agresji jeśli celem sprawcy było wyrządzenie szkody, ale nie będą, jeśli sprawca chciał tylko uzyskać korzyść majątkową [9, s. 7,40].



Rola środków masowego przekazu w genezie zachowań agresywnych charakterystycznych dla członków grup przestępczych jest ciągle dyskutowana. Różnice zdań między badaczami mają kilka powodów. Niezależnie jednak od tego środki masowego przekazu rządzą się swoimi prawami w prezentowaniu zjawiska jakim jest przestępczość zorganizowana.

Charakterystycznym dla współczesnej rodziny jest bardzo silne codzienne zespolenie jej funkcjonowania z mediami elektronicznymi. Stanowią one bowiem integralny składnik życia rodziny, nierzadko przez wiele godzin, w różnych porach dnia [10, s. 139]. Telewizyjne serwisy informacyjne w kwestii przestępczości zorganizowanej ograniczają się z reguły do informowania o problemie, pokazywania zatrzymania członków grupy lub informowania o obszarze działalności. Raczej rzadko są emitowane programy na temat zwalczania tego typu przestępczości. Często natomiast można oglądać obraz przestępczości zorganizowanej w filmach, głównie produkcji amerykańskiej. Ukazuje się w nich sylwetki różnych przestępców, lansując przyjemny i lekki styl życia, łatwe oraz szybkie osiąganie dochodów, wprost gloryfikując gangsterów. Media kreują obraz przestępcy – bohatera, tworzą jego mit, pokazują bogactwo mafiosów, uczą reagowania na problemy przemocą [11, s. 48]. Jednostka ludzka obserwując zjawisko na ekranie telewizora może przyjąć takie zachowanie za dobre, widzi siebie jako bohatera, uświadamia sobie jakie możliwości niesie uczestnictwo w takiej grupie. Nie ulega wątpliwości, że bezkrytyczne oglądanie filmów o tematyce związanej z przestępczością zorganizowaną może sprzyjać podjęciu tego typu przestępczości. Niestety z powodu braku rozległych badań nad wpływem telewizji na powstawanie i rozwój przestępczości zorganizowanej, nie można dokładnie określić w ilu procentach dana jednostka ludzka nabywa podstawy do bycia członkiem zorganizowanej grupy przestępczej wprost ze środków masowego przekazu. Telewizja ma jednak istotny wpływ na rozwój zjawiska poprzez ukazywanie agresji i przemocy co powoduje, że jednostka ludzka staje się ofiarą telewizji, natomiast jej odbiciem, a zarazem mechanizmem obronnym staje się możliwość przelania tych zachowań na inną jednostkę ludzką w celu osiągnięcia zamierzonego celu najczęściej związanego z popełnieniem przestępstwa [3, s. 417 i nast.].

Kryminologiczne spojrzenie na agresję określa się jako psychologię zachowań agresywnych, która dzieli agresję na obiektywną i subiektywną. Agresja obiektywna zwraca uwagę na skutki wywołane przez dane zachowanie, a więc zachowania wywołujące u danej osoby określoną szkodę, skutek w postaci śmierci, zranienia, bólu lub innego cierpienia fizycznego, bądź też powstania w ogóle szkody fizycznej lub psychicznej. Agresja subiektywna zwraca uwagę na „stronę podmiotową” osoby działającej, na jej specyficzny stan emocjonalny lub występujący u niej zamiar wywołania śmierci lub zranienia, spowodowania bólu lub cierpienia u innej osoby [3, s. 263].

Agresja w działalności zorganizowanych grup przestępczych, zwłaszcza o charakterze kryminalnym, stanowi podstawę ich funkcjonowania, ponieważ zachowania agresywne występują tu znacznie częściej niż gdzie indziej [9, s. 103]. W skupiskach przestępczych jednostka ludzka jest nieustannie atakowana obrazami aktów agresji i przemocy, a więc ma większe niż gdzie indziej szanse nabycia wzorów takich zachowań. W tych obszarach agresja i przemoc są zjawiskami „normalnymi”, stają się przedmiotem międzypokoleniowej transmisji kulturowej. Zachowania agresywne są w takiej sytuacji normalnym i spodziewanym rodzajem reakcji innych jednostek, co prowadzi do wykształcenia się u innych nawyku reagowania agresją i przemocą w wielu sytuacjach, w których dla zewnętrznego obserwatora nie ma to najmniejszego sensu.

Kryminologia szczególnie chętnie rozpatruje czynniki ryzyka czyli warunki zwiększonego prawdopodobieństwa popełniania przestępstw lub czynów karalnych w kontekście przestępczości nieletnich. Nawet badając dorosłych sprawców przestępstw, autorzy odwołują się do ich dzieciństwa i adolescencji, wychodząc z założenia, że są to znaczące okresy, jeśli chodzi o kształtowanie się postaw, tożsamości a następnie utrwalanie problemów rzutujących na dalszy rozwój człowieka [12, s. 167 i nast.]. Niewątpliwie do zorganizowanej przestępczości trafia pewna liczba nieletnich, choć brak jest w Polsce reprezentatywnych badań dotyczących tej problematyki. Dorośli przestępcy wykorzystują nieletnich do drobnych kradzieży, nielegalnego wprowadzania do obrotu środków odurzających, zebrania na które dzieci dobrowolnie i chętnie się zgadzają, w zamian za różne formy gratyfikacji. Nieletni są też wykorzystywani przez grupy przestępcze w prostytucji dziecięcej. Są to niesamoistne formy udziału nieletnich w przestępczości zorganizowanej. Ale istnieje również forma samoistna, w której nieletni świadomie i z premedytacją podejmuje współpracę z grupą, wchodzi w jej skład i przystępuje do przestępczej działalności. Kariera kryminalna nieletniego z reguły przebiega według schematu przynależności do kolejnych struktur nieformalnych, według pokonywania szczebli zaawansowania w popełnianiu czynów karalnych.

W literaturze od dawna zwraca się uwagę, że w miarę rozwoju cywilizacyjnego wzrasta niewspółmierność użytej przez nieletnich siły i ogromu zadanych ran do wielkości uzyskanych korzyści majątkowych [13]. Sposób działania nieletnich sprawców w dokonywaniu przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu częściej jest nacechowany bezwzględny wręcz sadystycznym zachowaniem [14; 15]. Niezależnie od liczby czynów agresywnych, zwiększa się ich brutalność oraz pojawiają się nowe formy agresji przestępczej, wcześniej nieznane lub występujące śladowo [16].

Psycholodzy upatrują źródeł zachowań agresywnych i destrukcyjnych młodych ludzi głównie w kondycji rodziny, a zwłaszcza w deficycie roli ojca. Wydaje się, że współcześnie brak ojca polega coraz częściej nie tylko na fizycznej absencji, ale również na nieobecności emocjonalnej. Funkcję wychowawczą i tzw. głowy rodziny pełni wówczas głównie matka, która rolę tę musi najczęściej łączyć z życiem zawodowym. Małoletni – dotyczy to w szczególności chłopców – nie mają, zatem pozytywnych wzorców męskich, niezbędnych do prawidłowej socjalizacji. Późniejsze uczestnictwo w grupie (często przestępczej) to jeden ze sposobów poszukiwania męskiego autorytetu godnego naśladowania i będącego nieudolnym substytutem ojca [17, s. 208].

Grupowe wzory zachowań agresywnych, aby stać się trwałym elementem repertuaru zachowań danej jednostki ludzkiej działającej w strukturach zorganizowanej grupy przestępczej muszą zostać w jakiś sposób utrwalone. Temu z kolei służą mechanizmy podtrzymywania zachowań agresywnych:

- a) wzmocnienia zewnętrzne, gdy zachowania agresywne dają jednostce konkretne korzyści, w postaci określonych zysków lub redukcji niekorzystnej sytuacji, która stanie się wtedy nagrodą,
- b) wzmocnienia zastępcze, polegające na obserwacji, jak inni są karani lub nagradzani za poszczególne zachowania,
- c) wzmocnienia wewnętrzne, gdy jednostka dla złagodzenia poczucia winy i wyrzutów sumienia związanych z zachowaniami agresywnymi, musi uciekać się do różnych technik neutralizacji, aby w ten sposób nie odczuwać dysonansu [18, s. 37].

Liczne badania prowadzone na przestrzeni wielu lat nad przestępczością nieletnich pokazują, że mimo, iż w statystykach ciągle dominują czyny karalne przeciwko mieniu to

zauważa się pewną zmianę proporcji. Na przykład z badań akt spraw nieletnich zarejestrowanych w sądowych repertoriach NOW i NK w latach 1999 – 2003 wynika, że na 500 nieletnich (dziewcząt i chłopców) aż 100 było sprawcami rozboju i 111 – pobicia. Nieletni, dopuszczający się rozboju to najczęściej chłopcy w wieku 15-16 lat. Rozbój wymaga od sprawcy większej niż w przypadku innych przestępstw samodzielności, odwagi i zaawansowania w działalności przestępnej i demoralizacji. Badania te pozwoliły również ustalić, że najczęściej nieletni popełniają czyny karalne w grupach, z tego większość w grupie nieletnich lub we współdziałaniu z nieletnim. Równocześnie analiza ta pokazała, że jest niewielka grupa nieletnich, która czyny karalne popełnia wspólnie z dorosłym lub dorosłymi [17, s. 195-210]. Jednak uważa się, że największe niebezpieczeństwo demoralizacji i wykołajenia niesie przynależność nieletnich do zorganizowanych grup przestępczych.

Formami przestępczości zbiorowej kryminologia zajmowała się od dawna, zwłaszcza w związku z badaniami nad procesami wykołajania się nieletnich i młodocianych. Stąd wywodzą się pojęcia bandy, szajki i gangu, które pojawiły się w związku z wynikami badań prowadzonych już w latach 20. i 30. w USA [19, s. 85]. Młodzieżowe grupy przestępcze [20, s. 125 i nast.] ze względu na rodzaj działalności dzieli się na gangi kradnące, chuligańsko-kradnące i chuligańskie. Gangi kradnące, zwane szajkami cechuje większa spójność niż gangi chuligańskie. Szajka jest najczęściej wyalienowaną grupą mającą swoją dyscyplinę, stałych wodzów, miejsce spotkań i magazyn łupów. Członka szajki obowiązuje absolutna i bezwzględna lojalność wobec grupy, podobieństwo wyglądu, zachowań i myślenia. Dla młodego człowieka życie w gangu staje się nowym życiem i właściwie zasadniczym życiem społecznym [21]. Wszystkie gangi są ośrodkami demoralizacji młodszych przez starszych. Grupa wzmacnia agresywność jej członków, daje poczucie anonimowości. Ponadto dzięki swoim pozaprzestępczym funkcjom jak wspólne spędzanie czasu, zdobycie uznania i aprobaty przyciąga jednostki pozbawione należytej opieki [22, s. 29].

W 2002 roku Z. Rau opublikował badania nad przestępczością zorganizowaną w Polsce. Część badań skupiła się na ustaleniu trzech kwestii: po pierwsze, obrazu przestępczości zorganizowanej w świadomości nieletnich, po drugie poziomu dążenia nieletnich by być podmiotem rekrutacji do zorganizowanej grupy przestępczej i po trzecie, poziomu nastawienia nieletnich do przestępczości zorganizowanej. Badanie prowadzono wśród 100 nieletnich sprawców czynów karalnych metodą wywiadu. W ramach pierwszej kwestii nieletni respondenci uznali, że członek zorganizowanej grupy przestępczej powinien być: twardy, bezlitosny, groźny, zły, nieugięty, skuteczny, odważny, silny, sprytny ale także inteligentny, spokojny, mądry i ostrożny. 69% badanych nieletnich stwierdziło, że członek zorganizowanej grupy przestępczej może używać narkotyków. Druga kwestia badawcza podjęta przez Z. Raua koncentrowała się na pytaniu: jakie swoje cechy rekomendowałbyś przy wstępowaniu do grupy? Nieletni uważali, że do działania w zorganizowanej grupie przestępczej predestynują ich cechy, które opisywali następująco: jestem spokojny, czujny, lojalny, sprytny, odważny, zdyscyplinowany, sprawny fizycznie, agresywny, brutalny, konsekwentny, nie mam skrupułów, nie denerwuję się tym co robię, nie boję się Policji, umiem dobrze kraść, włamywać się, umiem posługiwać się bronią palną. 40% respondentów wskazała, że dobrze by funkcjonowali w takiej grupie.

I wreszcie trzecia kwestia sprowadzająca się do próby określenia nastawienia respondentów do przestępczości zorganizowanej przez pryzmat oceny osoby funkcjonującej w takiej grupie. Przede wszystkim badanie pokazało, że 21% respondentów pozytywnie ocenia zjawisko, a 16% uważa znanego sobie członka grupy przestępczej za wzór. Badani

wskazują, że jest dobry, jest w stosunku do mnie w porządku, chociaż charakter ma wredny bo bije innych, idzie z nim pogadać itd. Są to oceny bardzo subiektywne, pod kątem stosunku do oceniającego. Mimo, stosunkowo niewysokiego udziału wskazań pozytywnych zjawiska przestępczości zorganizowanej, okazuje się, że 45% respondentów nie miałyby problemu z popełnieniem zabójstwa będąc w grupie przestępczej, a aż 70% zrobiłaby to jeżeli miałby to być sprawdzian lojalności. Nieletni respondenci tych badań prowadzonych na początku XXI wieku godzili się na popełnianie najcięższych przestępstw z użyciem przemocy już przy wchodzeniu w struktury grupy [23, s. 237 i nast.]. Obraz działalności grupy przestępczej w świadomości badanych był jednoznaczny, przede wszystkim oparty na zachowaniach agresywnych jej członków.

Istotnym elementem istnienia zorganizowanych grup przestępczych jest ich siła. Im grupa jest bardziej pierwotna, tym większe ma możliwości oddziaływania na swoich członków pod wieloma względami. Wpływowi podlegają wartości i przekonania, ponieważ jednostka ludzka przyjmuje kulturowe symbole ważne dla grupy. Przedmiotem oddziaływania jest także zachowanie w ramach określonych ról oraz motywacje wynikające z udziału w grupie. Grupa ma także wpływ na uczucia i emocje, ponieważ stany jednostki ludzkiej podlegają wahaniom w zależności od tego, jak kształtują się kontakty z osobami, które są ważne i mają wpływ na istnienie grupy [24, s. 104].

Zorganizowane grupy przestępcze rekrutują osoby z różnych grup wiekowych. Ostatnie badania karier przestępczych pokazują, że zasoby kadrowe przestępczości zorganizowanej różnią się od przestępców pospolitych [25, s. 356 i nast.; 26, s. 73]. Coraz częściej podkreśla się, że zorganizowane grupy przestępcze zrzeszają przede wszystkim ludzi dorosłych [27, s. 82]. W Polsce badania karier kryminalnych dorosłych przestępców są dopiero we wstępnej fazie, a i literatura zagraniczna nie przynosi zbyt wielu doniesień na ten temat. Zdecydowanie jednak już dostrzega się wyraźne różnice w cechach jednostki predestynujących ją do udziału w grupie przestępczej. Zwraca się w tym zakresie uwagę na cztery decydujące elementy: więzy społeczne, więzy zawodowe, spędzanie czasu wolnego i określone wydarzenia życiowe jednostki [25, s. 69 i nast.]. Możliwość udziału w grupie i przydatności przestępczej jest uzależniona od kontaktów osobistych, specjalistycznej własnej wiedzy, posiadanego sprzętu lub pieniędzy. Do rekrutacji wykorzystuje się fora internetowe, w mniejszym stopniu kontakty więzienne. Oznacza to kwestionowanie tradycyjnego obrazu werbunku do zorganizowanych grup przestępczych, a więc rozpoczynania kariery od „najprostszych” i „najbrudniejszych” prac a następnie systematyczne wspinanie się po szczeblach „drabiny” by udowodnić swoje umiejętności i lojalność.

Życie w społeczeństwie jest regulowane przez normy społeczne, wśród których znajdują się normy prawne, narzucane jednostkom przez państwo. Różne normy regulują zachowania członków każdej zbiorowości. Zorganizowana grupa przestępcza też tworzy pewną zbiorowość opartą na współdziałaniu i wzajemnym oddziaływaniu, na przyjętych normach, które wynikają z dążenia do osiągnięcia konkretnego celu. Jednak cel zorganizowana grupa przestępcza może osiągnąć jedynie poprzez dobór odpowiednich jednostek ludzkich. Fenomenem zorganizowanej przestępczości jest jej trwały rozwój dzięki umiejętności elastycznego dostosowywania się do aktualnych warunków środowiska, w którym działa. Zorganizowane struktury przestępcze szczególnie ściśle przestrzegają reguł i zasad funkcjonowania tak przy rekrutacji odpowiednich jednostek, potem przy utrzymywaniu ich w dyscyplinie i lojalności wobec grupy, jak i w konspiracji działań oraz dbałości o bezpieczeństwo grupy.

### References:

1. Sprawozdanie z działalności Centralnego Biura Śledczego Policji za rok 2016 (w ujęciu statystycznym), Warszawa 2017, PDF.
2. Hołyst B., Psychologia kryminalistyczna, Warszawa 2009.
3. Błachut J., A. Gaberle, K. Krajewski, Kryminologia, Wydawnictwo Arche s. c., Gdańsk 2006.
4. Hołyst B., Kryminologia, LexisNexis, Warszawa 2001.
5. Filipkowski W., Pływaczewski E., [w:] M. Filar (red.), Kodeks karny. Komentarz, Warszawa 2012.
6. Skała J., Normatywne mechanizmy zwalczania przestępczości zorganizowanej w świetle przepisów kodeksu karnego (cz.1), „Prokuratura i Prawo” 2004 nr 7-9.
7. Bułat K., P. Czarniak, A. Gorzelak, K. Grabowski, M. Iwański, P. Jakubek, J. Jodłowski, M. Małek, S. Młodawska- Mąsior, A. Papierz, M. Stożek, Kryminologia, repetytorium, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Kraków 2007.
8. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, Psychologia społeczna, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
9. Wójcik D., Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej, Polska Akademia Nauk 1977.
10. Izdebska J., Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne, Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2015, ISBN 978-83-61612-26-1.
11. Jachacy K., Szczygiel M., Dłatego, że jest to trudne, Pal. 1998, Nr 9-10.
12. Kiliszek E., Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich, Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja 2013, nr 21.
13. Kolejwa M., Przestępczość w rodzinach recydywistów kryminalnych, Warszawa 1980.
14. Analiza dotycząca demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz zjawisk patologicznych wśród dzieci i młodzieży w 1996 r., Komenda Główna Policji, Warszawa 1997.
15. Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich w 2001 r., Komenda Główna Policji, Warszawa 2002.
16. Rode D., Społeczne i psychologiczne determinanty przestępczych zachowań agresywnych młodzieży [w:] Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie transformacji, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.
17. Kotowska M., Uwarunkowania przestępczości nieletnich w województwie warmińsko - mazurskim w świetle badań empirycznych, „Archiwum Kryminologii” 2011, t. XXXIII, ss. 195-210.
18. Toroń B., Przestępczość skazanych kobiet i mężczyzn w perspektywie biograficznej, Impuls, Kraków 2013, ISBN 978-83-7850-391-0.
19. Gaberle A., Przestępczość grupowa w Polsce jako zjawisko kryminologiczne i prawno karne, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, 1998, z. 1-2, s. 85, ISSN 1506-1817.
20. Makowski A., Dewiacje społeczne i socjalizacja reedukacyjna młodzieży. Diagnoza, terapia, profilaktyka, Warszawa 2000, ISBN 83-86503-90-4.
21. Müller T., Podkultury młodzieżowe, Warszawa 1987.
22. Hołyst B., Zabójstwa popełniane przez nieletnich [w:] Młodociani mordercy. Studia nad agresją i zbrodnią, red. W. Ambroziak, F. Zieliński, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2003.
23. Rau Z., Przestępczość zorganizowana w Polsce i jej zwalczanie, Kantor Zakamycze, Kraków 2002.
24. Turner J. H., Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
25. Van Koppen M. V., de Poot Ch. J. i Blokland A. J. w publikacji: Comparing Criminal Careers of Organized Crime Offenders and General Offenders, „European Journal of Criminology” 2010, nr 7.
26. Kleemans E. R., de Poot Ch. J., Criminal Careers in Organized Crime and Social Opportunity Structure, „European Journal of Criminology” 2008, vol. 5 (1).
27. Ociecek G., Ocena poziomu makiawelizmu wśród polskich świadków koronnych jako czynnik oceny wiarygodności ich zeznań, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2013, nr 9.

**Pašková Lucia**

PaedDr., PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

The authors of this paper are focused on specifics of safe background at schools. It is an analysis of application a positive psychology at modern school in quality of school context. The article deals about a socio-emotional health of students and pupils (index covitality) and it's psychological indicators (belief in self, believe in others, engagement living, emotional competence) with focus on cooperation between family and school.

Key words: safety, socio-emotional health, pupils, students, positive psychology, self-efficacy.

УДК 159.922.7:371.78-053.5

### **MODERNÁ ŠKOLA – ZDROJ BEZPEČIA MODERN SCHOOL – SOURCE SAFE**

**Úvod.** Fakt, že tradičné školstvo už nestačí držať krok s tempom rozvoja spoločnosti, nie je novým zistením. Doba, v ktorej žijeme sa vyznačuje neustálymi spoločensko-politickými, či technologickými zmenami. Preto pokiaľ chce jedinec plnohodnotne fungovať a realizovať sa v takomto prostredí musí tieto zmeny rešpektovať, prijať, alebo sa im prispôbiť, čo znamená, že si už so svojimi školskými vedomosťami a zručnosťami nevystačí nikto z nás. Potrebujeme zistiť kto sme, akí sme, ako nás vníma okolie a prečo je to tak, aké sú naše slabé a predovšetkým silné stránky, ako rozvinúť svoj potenciál a vyťažiť z neho čo najviac. A popri tom všetkom prežiť plnohodnotný a šťastný život. Tradičná škola však už nedokáže formovať jedinca kompetentného naplniť tieto ciele a preto je nevyhnutné uskutočniť veľa zmien v systéme edukačného procesu, jeho obsahu, formách, metódach. Okrem toho súčasná škola napriek deklarovanému cieľu "komplexného a harmonického rozvoja osobnosti žiaka" kladie dôraz predovšetkým na jeho výkon v učení, pričom kritériom školskej úspešnosti je známka. Neodmysliteľnou súčasťou podávania takýchto výkonov je klíma presýtená napätím, konfliktami a stresom ako takým. Menší dôraz sa kladie na emocionálny a sociálny rozvoj žiakov, postavený predovšetkým na rozvoji ich samostatnosti, tvorivosti a individuálnych predpokladov. V súvislosti s uvedeným vzrastá potreba humanistického poňatia edukácie. Humanizácia edukácie vedie k celkovej kultivácii človeka, umožňuje mu využívať jeho skúsenosti, učí ho hodnotiť okolité javy ako aj spoznávať a prežívať seba samého.

*(Humanizmus ako filozofický smer zdôrazňuje dôstojnosť a hodnotu človeka a jeho sebarealizáciu. Humanistickí teoretici sú v opozícii behaviorizmu a psychoanalýze. Veria, že človek má v sebe potenciál pre zdravý a tvorivý rast. Ak prijímame zodpovednosť za vlastné životie a uplatníme svoj potenciál, tak prekonáme aj vplyvy rodičovskej výchovy, vzdelávania a iných sociálnych tlakov. Humanistická psychológia je definovaná prostredníctvom zážitku. Východiskom je vedomé prežívanie človeka, ku ktorému pristupuje ako k celku, bojuje za jeho slobodu a autonómiu. Za podstatu ľudskej osobnosti považuje sebarealizáciu, sebaaktualizáciu, realizáciu svojich možností a schopností, realizáciu svojho JA.)*

**Humanizácia edukácie.** Humanizácia edukácie predstavuje humanistický prístup k výchove a vzdelávaniu. Podľa [1, s. 3-4] ide o prístup, ktorý prepája kognitívne elementy rozvoja osobnosti s afektívnymi prvkami. Edukáciou nazýva interakčné spojenie výchovy a

vzdelávania, kde vzdelávanie je súčasťou výchovy a nie naopak, ako sa doposiaľ tradovalo. [2, s. 334-340] tvrdí, že možnosti a prvky humannej edukácie sú najlepšie viditeľné v alternatívnych školách. Za najdôležitejšie považuje skúsenosť v oblasti zmeny celkovej klímy školy v prospech detí a učiteľa (antiautoritatívne pôsobenie, odstraňovanie sociálnych a psychických bariér, sociálny charakter komunikácie a pod.), organizáciu vzdelávacieho obsahu (najmä integrácia všeobecného a odborného vzdelávania a nové štrukturovanie vyučovacej látky), ako aj nové až „neškolské“ formy a štruktúry vzdelávacej praxe (individuálne plány, záujmové kurzy a pod.). [3] zdôrazňuje, že pre humanistickú školu a humanizovanú sociálnu atmosféru škôl je charakteristická atmosféra dôvery, otvorenosti, priateľstva, konfrontácie, neformálnosti a blízkosti. Kým v tradičnej škole sú medziľudské vzťahy často rezervované a chladné, pre humanistickú školu sú typické vzťahy priateľské a srdečné. Pokiaľ ide o komunikáciu tá sa v klasickej škole realizuje poväčšine medzi ľuďmi s tým istým sociálnym statusom, v humanistickej škole je komunikácia otvorená rôznymi smermi a to v smere k vedeniu školy, v smere ku žiakom a k ich rodičom. Bežná a samozrejmalá je priama komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi, s priamym vyjadrovaním svojich emócií a pocitov. Rovnako je to v prípade otvorenosti a konfrontácie pri predkladaní návrhov, pripomienok, myšlienok a spolupráca pri riešení problémových situácií. Vzťahy medzi učiteľmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi sú založené na vzájomnej spolupráci a partnerstve.

Podľa humanistickej psychológie je hlavnou hnacou silou ľudskej osobnosti a života tendencia k sebarealizácii – sebaaktualizácii. Jedným z jej zakladateľov bol Rogers, ktorý vychádzal z predpokladu, že ak má človek slobodu rozvíjať sa ľubovoľným smerom, bude sa rozvíjať smerom, ktorý je zo spoločenského hľadiska možné označiť ako pozitívny. Uvedený autor predpokladal, že ak je aktualizácia tendencia vytvorená v atmosfére dôvery vo vzťahu, dochádza k jej mobilizácii a uvoľneniu síl osobnostného rastu v pozitívnom smere.

Prenesením tejto koncepcie do edukačného prostredia by bolo možné predpokladať, že učiteľ, ktorý dôveruje ľudskej kapacite vývinu vlastných potencialít sa nebojí, že žiak pôjde vlastnou chybnou cestou. Snaží sa mu však poskytnúť veľa príležitostí a dovolí mu zvoliť si vlastnú cestu v učení. Jedným z učiteľových cieľov je rozvinúť kvalitnú klímu v triede a harmonické osobné vzťahy so žiakmi. Facilitujúci učiteľ dôveruje žiakom, verí, že sa učia spôsobom, ktorý je pre nich najvhodnejší a nesnaží sa ich viesť rigidným spôsobom, ktorý je vopred stanovený naplánovaným učivom. V školskej triede, kde je vytvorený priestor a čas na individuálne vyjadrenie, kde žiaci a učitelia sú „celou“ osobnosťou a nielen len „intelektom“, je žiaduci taký štýl vyučovania, ktorý sa líši od tradičných didaktických modelov uplatňujúcich sa vo viacerých inštitúciách. Facilitovanie učenia spočíva v určitých postojových kvalitách, ktoré existujú v osobnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

V súvislosti s Rogersovou koncepciou [3] charakterizuje štyri princípy, na ktorých sa buduje vzťah učiteľ - žiak, motivácia k učeniu a sebarozvoju:

- kongruencia – učiteľova autenticita, pravdivosť, otvorenosť, úprimnosť k žiakom a sebe;
  - akceptácia – prijímanie žiakov takých, akými skutočne sú, bez predsudkov. Je to bezpodmienečné prijatie každého žiaka ako hodnoty, osobnosti ;
  - empatia – vcítenie sa do žiaka, porozumenie jeho prežívaniu, citom a pocitom;
  - autoevalvácia – prenesenie ťažiska hodnotenia žiaka zvonka na žiaka samotného.
- Za atribúty humanistickej školy sú považované:

1. Spolupráca a konfrontácia názorov medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľským zborom a skupinami, či triedami žiakov.
2. Rešpektovanie práv všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.
3. Kognitívny, emocionálny a sociálny vývin žiakov a učiteľov.
4. Sloboda účastníkov pri dosahovaní svojich vlastných cieľov.
5. Priama, otvorená a autentická komunikácia medzi všetkými účastníkmi.
6. Uplatňovanie kreatívnych spôsobov riešenia problémov.
7. Verejné diskusie týkajúce sa sociálnej dynamiky skupín.
8. Možnosť kritického posúdenia organizácie a riadenia školy učiteľmi i žiakmi.

Sociálne interakcie medzi učiteľom a žiakom sa v humanistickej škole vyznačujú obojsmernou otvorenou komunikáciou, snahou o vzájomné porozumenie, schopnosťou dať i prijať konštruktívnu kritiku a spoluprácou. Vedenie školy robí rozhodnutia týkajúce sa školy a edukačného procesu až po konfrontácii so všetkými zúčastnenými. Konflikty sú považované za súčasť reality života. Negatívne emócie a hnev sú vyjadrované otvorene a priamo. Účastníci konfliktu sú pripravení, že nemusia nájsť súhlas so svojím názorom a budú musieť pristúpiť ku kompromisu. Reakcie na konflikt alebo kritiku nesmú byť agresívne ani únikové, ale naopak vždy asertívne. Nakoľko sú normy humanistickej školy vystavané na pluralite a rôznorodosti, jedinci sú pripravení, že v škole sa budú vyskytovať aj konflikty a že ich názory na riešenie môžu podliehať otvorenej kritike. Zároveň sa však považuje za samozrejmé, že každý problém sa rieši spoločne a pri hľadaní riešenia sa berú do úvahy vždy záujmy ďalších jedincov v škole. Každý je zodpovedný sám za seba, ale zároveň je pripravený poskytnúť pomoc ostatným, kedykoľvek o to požiadajú alebo pomoc potrebujú. Žiaci preberajú zodpovednosť za svoj osobnostný rozvoj, ako aj za učebný výkon.

Pri aplikácii humanistických princípov v edukačnom procese sa uplatňujú štyri psychologické koncepcie:

1. terapeutická koncepcia;
2. behaviorálna koncepcia;
3. koncepcia duševného zdravia;
4. koncepcia skupinovej dynamiky.

Každá z uvedených koncepcií má svoje pozitíva i nedostatky. V našich edukačných podmienkach sa osvedčila predovšetkým koncepcia tvorivo – humanistickej výchovy (THV), ktorá sa postupne využíva v konkrétnom výchovno-vzdelávacom procese na slovenských školách [4, s. 7-17].

Východiská THV:

**I. Výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie.** Aby sa dosiahla zmena filozofie výchovy a následne školstva smerom od vzdelávania k výchove, je podľa autora potrebné - zmeniť filozofiu výchovy a školského systému v smere humanizácie, uskutočniť kurikulárnu transformáciu, zmeniť prípravu učiteľov, vychovávateľov a systém ich celoživotného vzdelávania.

Tradičná príprava učiteľa akceptuje:

- predmet – učiteľ ako matematik, biológ a pod.;
- metodiku – učiteľ ako metodik predmetu;
- psychológiu – učiteľ ako dobrý diagnostik a psychológ, psychologická gramotnosť;
- nonkognitívnu prípravu učiteľa – učiteľ ako vychovávateľ a zážitkový pedagóg.

Humanistická príprava učiteľa akcentuje:



- učiteľ ako človek, nonkognitívna príprava vychovávateľ;
- vychovávateľ ako psychológ a metodik;
- učiteľ – pedagóg ako predmetár.

**2. Rozvíjanie najvyšších kognitívnych funkcií.** Najvyššie kognitívne funkcie obsahujú v sebe podnety pre motiváciu, emocionálny rozvoj a tvorivosť.

**3. Štrukturovanie nonkognitívnych funkcií.** Ide o tieto nonkognitívne funkcie:

**K** – kognitivizácia, ktorej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť a riešiť problémy.

**E** – emocionalizácia, jej cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetenciu pre čítanie, prežívanie, rozvíjať jeho city a emócie.

**M** – motivácia, cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti a jej aktivity.

**S** – socializácia, jej cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ho komunikovať a tvoriť progresívne medziľudské vzťahy.

**A** – axiologizácia, ktorej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť a hodnotiť.

**K** – kreativizácia, cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

**4. Nové chápanie faktu t.j. interakčnej jednotky učiteľ - žiak vo výchove.** Interakciu je možné zaznamenať prostredníctvom elektronických nosičov, následne analyzovať a posúdiť viacerými pozorovateľmi čo umožňuje napr. hodnotiť učiteľove štýly vyučovania.

**5. Akcent na funkciu a procesy osobnosti.** K nim sa zostavuje súbor premyslených činností. Koncepcia naznačuje, že je potrebné rozvíjať funkcie pomocou činností.

Podľa autora THV ide o všeobecný systém rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti, ktorý predstavuje kompatibilitu, socializáciu a personalizáciu každého dieťaťa.

Vo vzdelávaní zameranom na človeka dochádza k niektorým viditeľným zmenám v oblasti mocenských vzťahov. Učiteľ nenúti svojich žiakov, aby pracovali, aby sa učili, ani ich neznámkuje. Ponúka im svoju pomoc v určitej oblasti, ktorú ovláda, kde je odborníkom. Je to vlastne príležitosť, ponuka a záleží na žiakovi, nakoľko využije tieto zdroje. Facilitátor utvára vhodnú klímu, v ktorej učitelia sa je schopný prevziať riadenie. Žiak má v rukách moc rozkazovať, ale preberá aj zodpovednosť za svoje činy.

Hodnota humanistickej školy teda spočíva v rešpektovaní individua - žiaka aj učiteľa – a v úsilí zabezpečiť ich osobnostný rozvoj a psychické zdravie. V centre pozornosti je v prvom rade človek a jeho kognitívny, emocionálny, sociálny a morálny vývin. Ciele školy sa podriaďujú požiadavkám a potrebám pozitívnych medziľudských vzťahov. Humanisticky orientovaní psychológovia a pedagógovia presadzujú vo výchovno-vzdelávacom procese vyššiu emocionalizáciu spojenú s nedirektivitou, náročnosťou i pozitívnu motiváciu prostredníctvom hodnotenia a sebahodnotenia. Preferujú socializáciu a komunikáciu, kreativizáciu a axiologizáciu a tak zabezpečujú naplnenie cieľov humanistickej edukácie.

**Pozitívna psychológia v škole.** Napriek niekoľkoročnej snahe o humanizáciu edukačnej reality slovenských škôl v našej spoločnosti naďalej pretrvávajú orientácia predovšetkým na nápravu a odstraňovanie nežiaduceho správania. V súvislosti s uvedeným, sa však v zahraničí v posledných rokoch začínajú objavovať štúdie a trendy presúvajúce pozornosť nielen psychológov, ale i pedagógov, vychovávateľov a iných profesionálov pracujúcich v oblasti edukácie, z patogenetického pohľadu (*negatívna paradigma*) k pozitívnym kvalitám a teda k vnútorným psychickým zdrojom jednotlivca vzdorovať rizikám a nebezpečenstvu (*salutogenetický pohľad*). Ide o prínos relatívne nového prístupu pozitívnej

psychológie označovanej aj ako –psychológiu silných stránok človeka (*psychology of human strengths*). Ide o prístup orientovaný na štúdium pozitívnych emócií (*sebadôvera, nádej, radosť*), pozitívnych osobnostných vlastností (*altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora...*), schopností (*nadanie, inteligencia a pod.*). Vo všeobecnosti sa pozitívna psychológia prezentuje ako veda o pozitívnych individuálnych črtách, pozitívnych životných zážitkoch, skúsenostiach a pozitívne fungujúcich spoločenstvách a inštitúciách, ktorá sa na rozdiel od tradičného patologizujúceho prístupu najmä klinickej psychológie k človeku snaží hľadať spôsoby, ako umožniť ľuďom prežiť šťastnejší a zmysluplnejší život [5, s. 97-117], [6], [7].

Podľa [8, s. 4-5] pozitívna psychológia zdôrazňuje pozitívne stránky osobnosti človeka, jeho psychické sily, potenciál jedinca, silné stránky jeho osobnosti. Zároveň do centra empirického záujmu tohto vedného odboru sa zaraďujú konštrukty ako *wellbeing*, spokojnosť, šťastie, pohoda, sebaúčinnosť, reziliencia, láska, priateľstvo, radosť, optimizmus, odolnosť, empatia, odpúšťanie, spiritualita, zmysel života a pod.

Ako uvádzajú [9] v zmysle orientácie na silné stránky osobnosti človeka je prostredníctvom množstva výskumov poukazované na existenciu 6 základných cností, ktoré integrujú základné pozitívne vlastnosti (silné stránky) človeka, vo svojej komplexnosti vytvárajúce koncept tzv. dobrého charakteru. Konkrétne je to múdrosť a poznanie, odvaha, humánnosť, spravodlivosť, disciplinovanosť a transcendencia, pričom podľa [10, s. 567-583] sa tieto môžu v snahe o ich hlbšie poznanie a analýzu vnútorne ďalej členiť (*napríklad múdrosť na lásku k učeniu, zvedavosť, úsudok, originalitu, sociálnu inteligenciu a pod.*).

Pozitívna psychológia zdôrazňuje silné stránky a vlastnosti človeka, ktoré prispievajú k jeho subjektívnej pohode a psychickému zdraviu. Napriek počiatkovej orientácii na dospelú populáciu sa jej pozornosť postupne rozšírila na človeka ako takého v akejkoľvek životnej etape. Aplikácia pozitívnej psychológie v školách i školských zariadeniach predpokladá budovať tzv. pozitívny model školy. Čo však neznamena popieranie v škole existujúcich, ťažkostí, porúch a problémov. Trend prieniku pozitívnej psychológie do škôl môže pomôcť nasmerovať našu činnosť na optimálne fungovanie školy, na hľadanie zdrojov pre rozvoj nielen jedinca ako individua, ale aj v rámci society, ktorá ho obklopuje. Pokiaľ tieto zdroje nájdeme a budeme rozvíjať dôjde k redukcii tradičných psychologických a sociálnych intervencií. Podľa [11, s. 150-163] tento model nemá ambíciu súťažiť s klasickým modelom školy, ale vhodne ho doplniť. V programe pozitívnej psychológie preto medzi základnými cieľmi môžeme nájsť ako snahu o prevenciu výskytu negatívnych javov a zážitkov, tak aj podporu pozitívnych fenoménov.

Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, na seba, na svet a na seba v ňom. Ide o podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole i mimo nej. Pozitívna psychológia nastoľuje princíp žiackej radosti z poznávania, učenia sa a riešenia problémov.

Tento trend stojí na 3 základných pilieroch:

1. Využívanie pozitívnych emócií (žiakov, učiteľov, iných, napr. odborníkov v škole, rodičov);
2. Využívanie pozitívnych osobnostných charakteristík, schopností, nadania a talentu žiakov;
3. Využívanie pozitívnych sociálnych inštitúcií (demokracia, rodina, školská edukácia podporujúca pozitívny rozvoj osobnosti).

V rámci aplikácie pozitívnej psychológie to znamená budovanie tzv. pozitívneho modelu školy podporujúceho silné stránky jedincov. [12] hovoria o nasledujúcich témach pozitívnej psychológie v školskom prostredí:

- konceptné základy pozitívneho vývinu študentov (životná spokojnosť, nádej, optimizmus, charakter, vďačnosť, pozitívne vnímanie seba, regulácia emócií, empatia, flow-koncept);

- zdroje pozitívneho vývinu (rozvoj sebaefektívnosti, motivácie, tvorivosti, spokojnosti so školou, adaptácie na školu, triednej atmosféry, rovesníckych vzťahov, rodičovskej spolupráce, aktívnej participácie);

- facilitátory vývinu v školstve (školské intervencie, pozitívne modely disciplíny, prevencia šikanovania, pozitívna adaptácia na školu, načúvanie žiakom, práca s postihnutými žiakmi, participatívne aktivity, prevencia rizikového správania, šport, strava, kultúrny kontext, legislatíva).

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl by mala byť postavená na:

- rozvoji možností, schopností, nadania a talentu detí v školách a v rodinách formou preventívnych, diagnostických a intervenčných programov;

- posilňovaní spokojnosti, pohody a vysokej produktivity práce a mentálneho zdravia všetkých zamestnancov škôl;

- vzdelávaní a výcvikoch, ktoré učia jednotlivcov, skupiny ľudí a komunity rozvíjať svoje najlepšie kvality a zvyšovať si svoje mentálne zdravie;

- využívaní programov pozitívneho rozvoja osobnosti jedincov,

- spolupráci s obdobnými organizáciami doma i v zahraničí;

- spolupráci s odborníkmi pracujúcimi v oblasti zdravia a pozitívnej psychológie...

Medzi jednotlivé atribúty pozitívnej psychológie viažuce sa ku kvalite života, či subjektívnej pohode v dospelosti, avšak formujúce sa v detstve, patrí napríklad osobná pohoda (wellbeing), sebadôvera, sebaregulácia, sebaúčinnosť, šťastie, životná spokojnosť, reziliencia a i.

**Sebaúčinnosť.** Jedným z konceptov, ktorého vzťah k subjektívnej pohode je pomerne často empiricky analyzovaný, je práve sebaúčinnosť (self-efficacy, sebaefektívnosť, sebauplatnenie). [13, s. 185-241] vo svojej sociálno-kognitívnej teórii vychádza z tradícií behaviorizmu, avšak na rozdiel od tejto koncepcie zaviedol model recipročného determinizmu, v ktorom podstatnú úlohu pripísal sebaregulácii. Sebaúčinnosť (self-efficacy) je v tejto teórii chápaná ako presvedčenie ľudí o svojich schopnostiach uplatňovať kontrolu nad všetkými udalosťami, ovplyvňujúcimi ich životy. Čiže pre dosiahnutie svojich cieľov sa ľudia pokúšajú riadiť udalosti, ktoré ovplyvňujú ich život. Subjektívne presvedčenie o tejto kontrole má silný motivačný efekt, avšak vždy sa vzťahuje ku konkrétnemu kontextu, preto je skôr dynamickým kognitívnym procesom, než stálou kognitívnou štruktúrou. Pre posilnenie sebaúčinnosti sú podľa Banduru dôležité konkrétne zážitky úspechu (predmetného výkonu), sociálnymi modelmi sprostredkované skúsenosti, sociálne presvedčanie pri vykonávaní konkrétnej úlohy (napríklad verbálne presvedčanie o úspechu) a aktívne zlepšovanie osobnej efektívnosti pozitívnym fyzickým a psychickým stavom. Z jeho výskumov vyplýva, že jedinci s vysokou úrovňou sebaúčinnosti sú kognitívne vynaliezavejší, strategicky flexibilnejší a efektívnejší v riadení svojho okolia a motivácie svojho na cieľ zameraného správania. Náročné úlohy vnímajú ako výzvy, sami si záväzne kladú náročnejšie ciele, sú flexibilnejší pri ich dosahovaní a pri ťažkostiach v úsilí nepoľavujú. Takíto ľudia si tiež cenia

úsilie a rýchlejšie sa zotavia po chybách a neúspechoch. V inej štúdii zas [14] konštatoval negatívne súvislosti sebaúčinnosti s aspiráciami na školský výkon, vulnerabilitou voči depresii, problémovým správaním detí – asociálnymi aktivitami a agresivitou. Deti, ktoré mali vyššiu mieru sebaúčinnosti, boli odolnejšie voči tlaku vrstovníkov, viac kontrolovali svoje problémové správanie a mali sklon k sebasankcionovaniu za ubližovanie iným. [15] potvrdili signifikantné súvislosti medzi sebaúčinnosťou a akademickým úspechom a konštatovali existenciu súvislostí sebaúčinnosti so školským výkonom, kde môže sebaúčinnosť viesť nielen k zlepšovaniu výkonu, ale aj k zmierňovaniu problémového správania. Zistili tiež, že deti s nižšou úrovňou sebaúčinnosti sú hodnotené ako hyperaktívnejšie, agresívnejšie a delikventnejšie pričom majú viac somatických ťažkostí. Učitelia majú tendenciu vnímať ich ako nervóznejšie a nepozornejšie a spôsob ich hodnotenia na vyučovaní môže spätne ovplyvňovať sebaúčinnosť žiakov.

Viacere výskumné zistenia potvrdzujú, že sebaúčinnosť slúži ako faktor ochrany či odolnosti voči stresu vo vzťahu s psychickým zdravím. Napr. [16] skúmali v longitudinálnej štúdii mediačný efekt sebaúčinnosti a sociálnej opory na duševné zdravie a zistila, že sebaúčinnosť bola významným prediktorom uzdravenia. To, že sebaúčinnosť je prediktorom zdraviu prospešného správania aj u detí, potvrdzujú niektoré štúdie, ktoré skúmajú rizikové správanie. Sebaúčinnosť je dôležitým preventívnym faktorom voči rizikovému správaniu. Viera v schopnosť úspešne zvládnuť problémové situácie, flexibilita pri voľbe alternatívneho správania v problémovej situácii a snaha toto správanie udržať sú typické práve pre sebaúčinnosť.

Jedným z najdôležitejších miest, kde sa sebaúčinnosť utvára je rodina a škola. Zvýšená úroveň sebaúčinnosti podporuje angažovanosť a lepšie výsledky, pričom nižšia miera vedie k horším výsledkom a menšej vytrvalosti jedincov.

**Subjektívna pohoda.** Pozitívne vnímanú kvalitu života a prežívanie habituálnej subjektívnej pohody detí priaznivo ovplyvňujú pozitívne citové vzťahy rodičov k dieťaťu. Tie by mali byť podporené primeranými nárokmi na dieťa zo strany oboch rodičov, kvalitou vzťahu medzi rodičmi, vysokou súdržnosťou v rodine, otvorenou obojsmernou komunikáciou, nízkou mierou konfliktnosti v rodine, jasne formulovanými pravidlami a povinnosťami jednotlivých členov rodiny, ale i rozvíjaním prosociálneho správania. Vysokoškolské vzdelanie rodičov priaznivo ovplyvňuje sebaocenenie, subjektívnu kvalitu života, prežívanie celkovej životnej spokojnosti a aktuálnej psychickej i fyzickej subjektívnej pohody. Ekvivalentom subjektívnej pohody je konštrukt šťastia, kde podľa [17] majú zdravšie návyky, nižší krvný tlak i odolnejší imunitný systém tí šťastnejší, čo potvrdzuje väzbu pozitívnych emócií k zdraviu a vyššiemu veku.

Z osobnostných vlastností sa s kognitívnym komponentom subjektívnej pohody – životnou spokojnosťou najčastejšie spája v pozitívnom smere extravergia a negatívnom smere neuroticizmus [18, s. 59-65]. Z výskumov [19, s. 542-575], [20, s. 189-216], [21] vyplynulo, že extroverti sú šťastnejší, častejšie prežívajú kladné emócie a cítia sa komfortnejšie v sociálnych situáciách ako introverti. Sebaúcta sa vo výskume [22, s. 59-60] ukázala ako základným indikátor subjektívnej spokojnosti jedinca, pričom sa používa ako index mentálneho zdravia, emocionálneho prispôsobenia a všeobecnej schopnosti vyrovnávať sa s problémami života.

Ako sme už spomenuli v slovenských školách stále pretrvávajú orientácia na riešenie už vzniknutého problému, namiesto účinnejších a z hľadiska dlhodobej perspektívy efektívnejších postupov a aktivít nasmerovaných na podporu duševného zdravia žiakov.

Účinným nástrojom sa tak ukazuje primárna prevencia zameraná na predchádzanie nežiaducich sociálno-patologických javov. Prevencia ako nemanipulatívna a neagresívna forma je „úspornejšia“ ako vynakladanie množstva finančných prostriedkov na riešenie už vzniknutých problémov, čo potvrdzujú skúsenosti z okolitých krajín, ktoré už niekoľko desaťročí realizujú viaceré preventívne a intervenčné programy zamerané na podporu mentálneho zdravia detí a mládeže, na rozvíjanie ich sociálnej a emocionálnej inteligencie, ktorej súčasťou je aj rozvíjanie prosociálneho a kooperatívneho správania. Overovanie a realizovanie preventívnych programov na školách sa ukazuje ako jedna z najefektívnejších foriem prevencie sociálno-patologických javov aj na slovenských školách. Tak ako v iných krajinách aj na Slovensku zaznamenávame postupný nárast sociálno-patologických javov s čoraz väčším podielom agresie a násilia. Ako uvádzajú [23] moderná škola by mala byť jedným z najbezpečnejších miest pre sociálnu interakciu avšak výskyt neraz patologických prejavov hnevu, problémového (rizikového) správania, násilia i agresie sa závažnou rýchlosťou presúva aj na prvý stupeň základných škôl a objavuje sa tak u žiakov mladšieho školského veku. V súčasnosti má veľké množstvo slovenských škôl vypracovaný plán sekundárnej prevencie agresívnych prejavov určený žiakom druhého stupňa. Znepokojujúce zistenie o stúpajúcom trende výskytu takýchto prejavov aj u výrazne mladších žiakov nás vedie k snahe posilniť sociálno-emocionálny vývin osobnosti žiaka.

**Sociálno-emocionálne zdravie.** Zdravie sa väčšinou umiestňuje na popredných miestach hodnotovej hierarchie každého z nás a je jedným zo základných práv každého človeka. Dobré zdravie“ prispieva ku kvalite života, životnej spokojnosti i subjektívnej pohode.

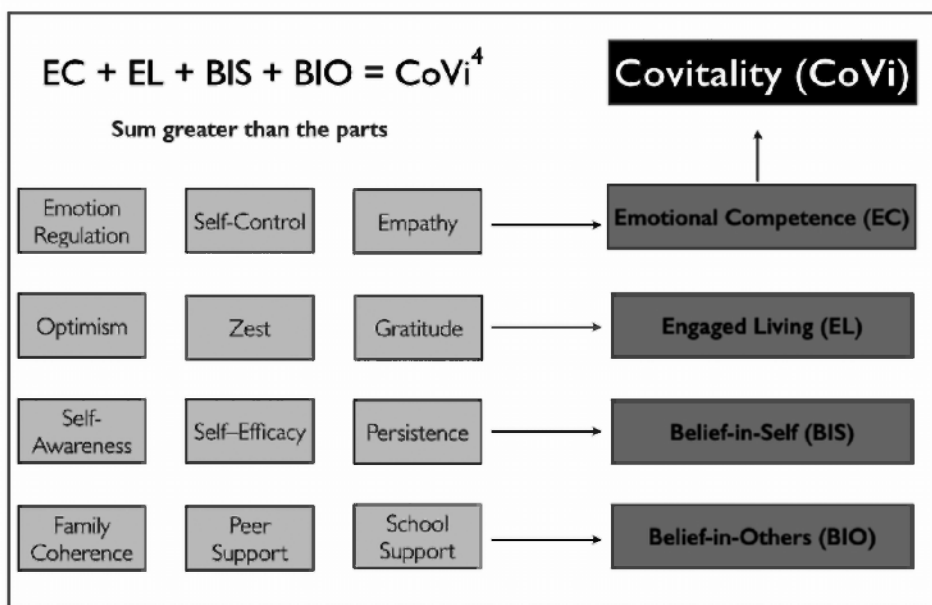
Duševné zdravie sa v širšom zmysle chápe ako optimálna duševná kondícia vyznačujúca sa adekvátnou percepciou reality, primeranou autonómiou, pozitívnym sebaaponímaním, sebadôverou, dobrou sociálnou adjustáciou, integritou osobnosti so zameraním na zmysluplný životný cieľ.

[24] charakterizuje duševné zdravie ako relatívne premenlivý stav, ktorý na jednej strane odráža aktuálny psychický stav, no zároveň môže nadobudnúť i charakter stabilnej osobnostnej vlastnosti. Duševné zdravie je v jeho koncepte odvodené od zvládania externých a interných požiadaviek a psychické kompetencie, potrebné na zvládanie týchto nárokov, ako i pozitívne emocionálne naladenie sa považujú za základné predpoklady duševného zdravia. Podľa uvedeného autora štruktúru duševného zdravia tvoria komponenty integrujúce psychickú a fyzickú subjektívnu pohodu, sebaaktualizáciu a pozitívne sebahodnotenie.

Zdravie už dávno nie je vnímané ako opak choroby, či neprítomnosť subjektívnych ťažkostí, ale je považované za stav celostnosti a integrácie. V posledných rokoch sa do popredia dostávajú pojmy ako mentálne či sociálne zdravie. Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti sa považuje za pomerne súhrnný stav zdravia s bio-psycho-sociálnym a spirituálnym obsahom, ako celku organizmu jedinca, jedincov, sociálnych skupín, v súlade s prírodným a spoločenským prostredím. Zdroje svojho zdravia jedinec nachádza vo svojom bezprostrednom okolí v sociálnych vzťahoch – rodina, priatelia, obec, kraj, štát, v harmónii vnútorného prostredia organizmu človeka ako jedinečného jedinca a spoločnosti v užšom (rodina) a širšom slova zmysle. Ide o vzťah vnútorného prostredia (bio-psycho-sociálny a spirituálny priestor) s atribútmi osobnej slobody, citov a hodnotiacimi postojmi k vonkajšiemu prostrediu sociálnej slobody, spolupatričnosti a sociálnych noriem, ktoré sú zamerané na osobnú a sociálnu pohodu.

WHO definuje mentálne zdravie ako well-being, v ktorom si jedinec uvedomuje svoj potenciál, zvláda každodennú záťaž a produktívne koná. Celkovú životnú spokojnosť a sebaovládanie možno považovať popri ďalších faktoroch (vitalita, spokojnosť v osobnom živote, sociálne zdravie) za relatívne samostatný faktor duševného zdravia jedinca, nezávislý od jeho fyzického či sociálneho stavu. Medzi často uvádzané faktory podporujúce mentálne zdravie patria – sociálne zručnosti, pozitívne interakcie s vrstovníkmi, emocionálna stabilita, empatia, sebaregulácia, schopnosť konštruktívneho riešenia problémov, pozitívne sebaponaťie či sebadôvera, ako aj bezpečná vazba rodiny, školy a spoločnosti.

[25, s. 753-775] je autorom medzinárodne často využívaného modelu mentálneho zdravia detí, mladých ľudí v základných, stredných a vysokých školách, ktorý je postavený 4 kľúčových pozitívnych doménach mentálneho zdravia (positive mental health domains), vychádzajúcich zo sociálnej psychológie, obrazu seba a kognitívnej terapie – sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a angažovanosť v každodennom živote (G 1). (Okrem uvedených štyroch domén má model sociálno-emocionálneho zdravia aj 12 indikátorov, ktoré zastupujú jedinečné pozitívne konštrukty sociálno-emocionálneho zdravia, a ktoré sú spojené so štyrmi všeobecnejšími pozitívnymi oblasťami socio-emocionálneho zdravia.)



**G 1: Model sociálno-emocionálneho zdravia.**

**Emocionálna kompetencia** je tvorená:

– empatia – vnímanie, pochopenie a vcítenie sa do emocionálnych stavov prejavovaných inými ľuďmi;

– regulácia emócií – primerané prejavy pozitívnych emócií a ovládanie negatívnych emócií;

– sebakontrola – efektívne prejavy správania a jeho situačné ovládanie.

**Životná zaangažovanosť** je vytvorená z:

– vd'ačnosť – pozitívne prežívanie ako následok benefitov plynúcich z transakčných možností;

– nadšenie – energické prežívanie prítomnosti;

– optimizmus – očakávanie pozitívnych udalostí v budúcnosti.

**Sebadôvera** pozostáva z 3 indikátorov:

- sebavedomie – uvedenie si vlastnej hodnoty;
- sebaúčinnosť – vlastná efektívnosť pri plnení požiadaviek okolia;
- vytrvalosť – neodkloniteľnosť snahy dosiahnuť cieľ aj v prípade nepriaznivých okolností.

**Dôvera v iných** pozostáva z:

- podpora rovesníkov – uvedenie si záujmu a užitočné vzťahy s vrstovníkmi;
- podpora školy – uvedenie si záujmu a konštruktívnej podpory zo strany školy;
- súdržnosť rodiny – uvedenie si záujmu a užitočné vzťahy medzi členmi rodiny.

Uvedené domény vyúsťujú do kovitality, ktorá je chápaná ako súčasná prítomnosť viacerých pozitívnych vlastností u jedinca. Ide o latentný konštrukt zastrešujúci viaceré indikátory sociálno-emocionálneho zdravia. Na meranie indexu kovitality bol vypracovaný dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS (Social Emotional Health Survey) umožňujúci meranie mentálneho zdravia žiakov v školách a následnú identifikáciu tých študentov, ktorí pre svoj efektívny sebarozvoj potrebujú preventívny alebo intervenčný zásah.

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl v snahe podporiť mentálne zdravie žiakov nebude úspešná bez efektívnej spolupráce s rodinou. Kvalita školy a kvalita vyučovacieho procesu závisí aj od dosiahnutia spokojnosti všetkých zúčastnených subjektov v pozícií učiteľ – rodič – žiak. Čím viac budú všetky tri zložky zapojené do vzdelávacieho procesu školy, tým účinnejšie môže škola dosahovať vytýčené ciele. Treba si uvedomiť, že zapojenie rodičov a ich aktívna spolupráca prináša zlepšenie a skvalitnenie fungovania školy, ktorej úlohou je, v rámci skvalitnenia edukačného procesu, zabezpečiť také podmienky, ktoré umožnia nielen vytvoriť s rodičmi detí vzťah založený na dôvere, ale ho aj udržať a ponúknuť rodičom vyhovujúce možnosti spolupráce. Výskumy potvrdzujú, že ak sa niektorý člen z rodiny aktívne podieľa na dianí v škole, dieťaťu stúpa sebavedomie, prežíva podporu rodičov, ktorí uznávajú a schvaľujú jeho aktivity v škole. Takýto žiak následne dokáže lepšie akceptovať autoritu a má pozitívnejší postoj ku škole. Rodičom umožňuje spolupráca uvedomiť si, aké majú kompetencie, môžu lepšie porozumieť otázkam, ktoré sa spájajú s vývinom ich dieťaťa. Učiteľ môže na základe pozorovania v konfrontácii s údajmi od rodičov prispôbiť podmienky v škole tak, aby vyhovovali potrebám detí a podporili tak ich individuálny rozvoj. [26] rozdeľujú spoluprácu rodičov so školou do troch základných úrovní:

1. **minimálna úroveň spolupráce:** škola len informuje, oznamuje a kladie požiadavky rodičom detí,
2. **partnerská úroveň:** škola zapája rodičov rôznym spôsobom do diania školy,
3. **rozhodujúca úroveň:** škola a rodina spoločne a rovnomerne pracujú na tom, aby sa vytvorili dobré vzdelávacie možnosti pre deti.

Spoluprácu rodiny a školy nezabezpečuje len učiteľ, ale i školský psychológ, výchovný poradca, či špeciálny pedagóg a môže prebiehať individuálnou formou (písomné alebo telefonické informovanie o pokroku dieťaťa, oboznámenie rodičov s programom rodičovských stretnutí vopred, pretože tak si môžu pripraviť otázky a aktívne sa podieľať na dianí, poskytnutie rodičom dôležité informácie o škole, o jednotlivých učiteľoch, venovanie špeciálnej pozornosti neúplným rodinám, prípadne navštívenie niektorých rodín) alebo skupinovú formou (informovanie rodičov o inovačných programoch, vylepšených učebných plánoch a osnovách v škole, rôzne prednášky a besedy na témy, ktoré si rodičia sami vyberajú, pretože ich považujú za dôležité, alebo organizovanie výcvikových programov pre

rodičov, aby získali lepšie sociálne zručnosti, vedeli riešiť konflikty vyrovnávať sa s náročnými životnými situáciami).

Je nevyhnutné, aby spolupráca rodiny a školy prebiehala počas celej školskej dochádzky, od prvého ročníka základnej školy s postupným prehĺbovaním a rozširovaním. Vstup dieťaťa do školy je významným a špecifickým medzníkom nie len v živote dieťaťa, ale v živote celej rodiny. Je to významný moment, kedy dieťa prichádza do nového prostredia, v ktorom sa musí čo najrýchlejšie a najefektívnejšie adaptovať, pričom vzniknuté problémy efektívne vyrieši práve spolupráca učiteľa a rodiča. Pre dosiahnutie kvalitnej spolupráce by mala škola rešpektovať, že rodina má právo zvoliť si konkrétny spôsob spolupráce so školou a plánovať rodičovské združenia a konzultácie v čase, ktorý aj rodinám vyhovuje. Dôležitá je pozitívna spätná väzba v rodine. V budovaní kvalitnej spolupráce by mali škola aj rodina prejavovať trpezlivosť a rešpektovať, že všetko nejde hneď, pretože partnerské vzťahy sa budujú priebežne a postupne, vyžaduje si to čas a úsilie, čo je pre obe strany náročné. [27, s. 16-30] uvádza základné pravidlá, o ktoré by sa mala škola opierať ak má záujem o kvalitnú spoluprácu s rodičmi: zachovávať vzájomnú úctu medzi rodičmi a učiteľmi, uplatniť tvorivý prístup a flexibilitu, konzultovať s rodičmi ich očakávanie, pokúsiť sa získať pre spoluprácu so školou celú rodinu, zamerať sa na silné stránky dieťaťa aj rodiny, používať pozitívne hodnotenie a dodržiavať diskretnosť, pretože dôvera je základným prvkom vzťahu vzájomnej spolupráce.

V súčasných školách sa spolupráca rodiny a školy najčastejšie realizuje prostredníctvom triednych učiteľov, ktorých úlohou je predovšetkým apelovať na rodičov aby rozvíjali individualitu dieťaťa v najširšom zmysle slova, podnecovať ich k intenzívnejšiemu pôsobeniu na deti v emocionálnej oblasti, ktorá je pre rodinu nezastupiteľná, aktivizovať rodičov tak, aby našli partnerský vzťah ku škole a využili svoje schopnosti a záujmy v priamej výchovnej spolupráci, viesť rodičov k vytvoreniu optimálnej pokojnej rodinnej atmosféry s cieľom pokojného zdravého vývinu detí. Z hľadiska mentálneho zdravia a optimálneho vývinu žiakov je potrebné, aby škola bola voči rodičom otvorená a zapájala ich do priameho edukačného procesu. Rodičia tak svojou aktívnou spoluprácou nebudú iba pasívnymi pozorovateľmi a kritikmi školy. Novým prvkom spolupráce je finančná a materiálna pomoc rodičov, ktorá okrem iného prináša aj fenomén „podnikateľských detí“ a s tým spojený nový typ výchovných problémov, či zvyšovanie sociálnych rozdielov medzi žiakmi.

Kohlberg v spolupráci rodiny a školy uprednostňuje komunikáciu „cez dieťa“. Takáto komunikácia prebieha prostredníctvom odkazov, ale aj tým ako dieťa rozpráva o škole, o rodine, aký je jeho verbálny prejav, či prostredníctvom jeho záujmov, cieľov, či aktuálne prežívaných emócií. Vnímavý učiteľ ľahko rozpozná osobné problémy dieťaťa, ťažkosti v rodine i naopak, rodičia môžu na svojom dieťati spozorovať problémy v škole. Pre rodičov sú významné informácie, ktoré im ich dieťa reprodukuje, pretože sa na školu pozerajú z prostredníctvom svojho dieťaťa.

**Komunikácia rodiny a školy.** Efektívna komunikácia rodiny a školy môže výrazne prispieť k úspechu dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Pri správnej komunikácii školy a rodiny dochádza k zvýšeniu koncentrácie pozornosti a motivácie žiakov, ktoré potom dosahujú aj lepšie študijné výsledky. [28] rovnako poukazujú na potrebu jasnej a presnej komunikácie. Tvrdia, že ak sa má niečo komunikáciou zlepšiť, je nutné to presne pomenovať. Učiteľ sa preto nemôže uspokojiť len so všeobecným tvrdením rodičov, že sa ich dieťa v škole necíti dobre, ale musí zistiť podrobnosti - v ktorej situácii sa necíti dobre, na akom predmete, prečo... Rovnako rodičia by sa nemali uspokojiť s tvrdením učiteľa, že ich dieťa



musí pridať, ale musia sa pýtať konkrétne, na ktorých predmetoch, v akých oblastiach má dôjsť k zlepšeniu.

[29] poukazujú na reálne problémy, ktoré znižujú kvalitu vzájomnej komunikácie rodiny a školy, prípadne úplne bránia jej rozvoju. Ide o pasivitu rodičov, ich pracovné vyťaženie, prípadne nezaujímajú rodičov, ako aj stratu autonómie pedagógov a nedostatočnú pripravenosť učiteľov na prácu s rodičmi.

Spoločnosť dnes od škôl očakáva podiel na riešení sociálnych problémov žiakov. Škola a učitelia sa musia podieľať na živote svojich žiakov, nemôžu však nahradiť činnosť detskej psychoterapeutickej kliniky ani odboru sociálnej starostlivosti.

V súčasnosti sa vo vzájomnej komunikácii rodiny a školy objavujú nové tendencie. Patrí k nim predovšetkým prehlbujúca sa diferenciácia postojov rodičov k vzdelávaniu svojich detí, ku škole a učiteľom. Zvyšuje sa tlak rodičov na kvalitu edukačného procesu, ako aj intenzita záujmu o informácie o svojom dieťati.

Súčasným trendom spolupráce rodiny a školy je využitie online priestoru prostredníctvom internetovej stránky školy. Online prieskum ukázal, že rodičia a učitelia chápu a uznávajú význam školských webových stránok, aj keď nemajú zhodný názor na ich obsah. Dlhodobejšie fungovanie internetových stránok škôl v praxi umožnilo sumarizovať výhody a nevýhody spolupráce rodičov a školy prostredníctvom elektronických médií. Výhodami tejto komunikácie je, čas - rodič má denne informácie o svojom dieťati, ide o rýchly prenos zvlášť všeobecných informácií. Za ďalšiu výhodu môžeme považovať, že v prípade potreby osobnej komunikácie rodičia prichádzajú do školy vzhľadom na poskytnuté informácie na internete, pripravení. Nevýhodami takejto formy spolupráce je, že rodičia a učitelia musia byť počítačovo gramotní a všetci účastníci musia mať prístup k internetu, rovnako rizikom je i možnosť zneužitia hesla, úniku informácií, či všetky negatíva spojené s obmedzením osobnej komunikácie tvárou v tvár. Učitelia, za nevýhodu považujú aj to, že pravidelná aktualizácia dát znamená pre vyčerpaného učiteľa ďalšiu prácu navyše.

V každom prípade rodičia si v súčasnosti želajú mať vo vzdelávaní svojich detí väčšiu úlohu ako by mnohí pedagógovia predpokladali. Sociálne a rodinné zázemie má hlavný vplyv na výsledky dieťaťa v škole ako i na jeho profesijnú kariéru. Škola a rodina sú dva zdroje rôznych vstupov do socializačného procesu, pričom škola produkuje príležitosti, požiadavky a odmeny a rodina produkuje postoje, motiváciu a sebaoponovanie. Rodina vytvára stavebné kamene, na ktorých je možné stavať vzdelávanie v škole a prispievať tak k formovaniu silných stránok osobnosti každého žiaka.

**Záver.** Škola stáva inštitúciou, ktorá by popri vzdelávaní mohla výrazne formovať podporovať a rozvíjať aj sociálnu a emocionálnu inteligenciu žiakov, ich sociálne kompetencie a zdravie. Práve od školy sa požaduje, aby sa zamerala nielen na výkon, rozvoj vedomostí a akademických kompetencií, ale dbala aj o vytváranie takých podmienok, ktoré sú postavené na atmosfére bezpečia, istoty, či dôvery, čo sa premietne v mentálnom zdraví žiakov aj ich učiteľov.

Je preto nevyhnutné apelovať na vytváranie bezpečného školského prostredia, efektívnych medziludských vzťahov, priaznivej sociálnej klímy, podpory sebadôvery, sebaúcty, sebaoponovania, poznávania druhých a lepšieho chápania ich správania. Pre realizáciu uvedených krokov sa ako najefektívnejšie javia predmety ako Etická výchova, Občianska výchova, Triednické hodiny a v podstate každodenný život v škole, či akýkoľvek predmet.

Vychádzajúc z Furlonga modelu je potrebné skvalitniť pregraduálnu prípravu učiteľov nielen v oblasti ich odborných a profesijných kompetencií, ale aj v oblasti rozvoja ich osobnosti, a osobnostných vlastností. Rovnako nevyhnutná je spolupráca škôl so zdravotníckymi, edukačnými a sociálnymi zariadeniami, ktoré vykonávajú starostlivosť o deti a mládež. Využívať kooperáciu so školskými psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, sociálnymi pracovníkmi, psychiatrami, zdravotníckymi pracovníkmi a spolu s nimi riešiť závažnejšie problémy v správaní a učení, ktoré sa v škole vyskytujú a ktoré narúšajú zdravé sociálne a edukačné podmienky. Tiež považujeme za potrebné robiť na školách pravidelnú autoevaláciu mentálneho zdravia žiakov ako prevenciu viacerých sociálnych, emocionálnych a behaviorálnych problémov.

Prevenciou dobrého mentálneho zdravia je aj využívanie dlhodobých preventívnych programov zameraných na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov a zaradených do priamej výučby.

### Bibliografia:

2. ZELINA, M. 1993. Koncepcia tvorivo humanistickej výchovy. In: *Technológia vzdelávania*, 1, s. 3-4.
3. RÝDL, K. 1991. Prvky humanizace vzdělávání v teorii a praxi alternativních škol. *Pedagogická revue*, 43, č. 5, s. 334 – 340.
4. ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.
5. ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Iris, s. 7-17.
6. MAREŠ, J. 2001. Pozitívni psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 45, 2, 97-117.
7. SELIGMAN, M. E. P. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*: Free Press.
8. SELIGMAN, M. E. P. 2003. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*: Free Press.
9. ZELINA, M. 2014. Pozitívna psychológia v škole. In: *Učiteľské noviny*, 57, s. 4-5.
10. SALBOT, V. – PAŠKOVÁ, L. 2013. *Psychológia osobnosti pre učiteľov : (vysokoškolské učebné texty)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
11. MAREŠ, J. 2008. Posttraumatický rozvoj: nové pohľady, nové teórie a modely. *Československá psychologie*, 52, 6, 567-583.
12. SLEZÁČKOVÁ, A. 2010. Příspěvek pozitivní psychologie oblasti výchovy a vzdělávání. In *Sborník příspěvků z konference Škola jako místo setkávání*. Praha: FF UK. s. 150-163
13. USHER, E. L. - PAJARES, F. 2009. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. In *Review of Educational Research*.
14. BANDURA, A. 1999. Social cognitive theory of personality. In D. Cervone, Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality* (s. 185 - 241). New York/London, The Guilford Press.
15. BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
16. URBÁNEK, T. - ČERMÁK, I. 1996. *Self-efficacy dětí ve školní činnosti*. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc. Brno.
17. YOU, S. - FURLONG, M.J. - FELIX, E. - O'MALLEY, M.D. 2015. Validation of the Social and Emotional Health Survey for five sociocultural groups: Multigroup invariance and latent mean analyses. *Psychology in the Schools*. Advanced online publication.
18. EVANS W. S. 2009. *School Mental Health: A multidisciplinary Research and Practice Journal*. New York: Springer. Vol. 1.
19. KORDÁČOVÁ, J. 2004. *Kvalita života optikou osobných presvedčení*. Ústav experimentálnej psychológie SAV. Bratislava. s. 59-65
20. DIENER, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542 – 575.

21. DIENER, E. - SUH, E. 1997. *Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators*. Social indicators Research, 40, 189-216.
22. DIENER, E. - BISWAS-DIENER, R. 2008. *Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Publishing.
23. HEID, H. 2009. Qualität von Schule – zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. van Buer, & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 59-60.
24. VALIHOVÁ, M. – PILKOVÁ, J. 2016. *Emocionálna inteligencia detí v rannej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum.
25. BECKER, A. E. 1995. *Body, Self, and Society: the View from Fiji*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
26. FURLONG, M. J. - YOU, S. - RENSHAW, T.L. - O MALLEY, M.D. - REBELEZ, J. 2013. Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Child Indicators Research*, 6. Springer. s. 753-775.
27. VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNY, V. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava, Slovenská republika: IRIS.
28. GAJDOŠOVÁ, E. 2013. *Kvalita školy, edukometria a psychológia*. In: *Psychologické aspekty kvality školy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie uskutočnenej dňa 16. októbra 2013 v Bratislave. Bratislava: Profkreatis, 2013. s. 16-30.
29. KALHOUS, Z. - OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha, Česká republika: Portál.
30. RABUŠICOVÁ, M. - ŠEĐOVÁ, K. - TRNKOVÁ, K. - ČIHÁČEK, V. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMEKUM:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать 22.11.2017. Формат 60х84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 13,19. Уч.-изд. л. 17,32. Тираж 50 экз. Заказ 201.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.