ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

ВИТЕБСК 2015

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях различного типа

Сборник научных статей

Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015

УДК 159.9(063)
ББК 88я431
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 23.10.2015 г.

Сборник основан в 2015 г.

Р е д а к т о р ы :
заведующий кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз;* старший преподаватель кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова *В.А. Каратерзи*

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :
профессор кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *О.Е. Антипенко;* доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *Л.Н. Абрамова;* доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат философских наук *А.И. Мурашкин;* доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат биологических наук *С.В. Лоллини;* доцент кафедры психологии и педагогики УО «ВГМУ», кандидат психологических наук *С.Ю. Девятых;* доцент кафедры правоведения УО ФПБ ВФ «Международный университет “МИТСО”», кандидат психологических наук *С.М. Стародынова;* доктор философии (PhD) (Республика Польша, Государственная высшая техническая школа в Ратибурже) *Иоланта Габздыль*

Р е ц е н з е н т ы :
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.Л. Церковский*

П86 **Психологический Vademecum: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях различного типа :** сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 222 с.
ISBN 978-985-517-510-1.

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 исследования ученых как Республики Беларусь, так и других стран (Польша, Словения).

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

УДК 159.9(063)
ББК 88я431

ISBN 978-985-517-510-1

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие ……... 5

Абрамова Л.Н., Мартинович Н.Е., Шабанова Н.Э. Проблема гендерных отношений в православной психологической традиции ……. 8

Антипенко О.Е. Эмерджентность как основа целостности: анализ личности Леонардо да Винчи с позиций синергетической парадигмы ... 13

Богомаз С.Л., Соборшова Е.В. Влияние детско-родительских отношений на развитие волевой сферы подростков …….. 21

Бурлакова Ю.В. Эмоциональные состояния выпускников вуза в период сдачи государственных экзаменов ……... 31

Виноградова С.А. Самоактуализация личности в процессе целевой подготовки практических психологов …… 38

Ганкович А.А. Педагогические технологии дистанционного курса «Психологическое консультирование» для виртуальной образовательной среды ВГУ имени П.М. Машерова …….. 44

Данилова Ж.Л., Лебедева Т.В. Психологическое сопровождение подростка в ситуации семейного конфликта …….. 49

Девятых С.Ю. Концепция развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи в образовании …….. 57

Ермоленко И.А., Северин А.В. Специфика перцептивных действий подростка при изучении предметов с вариативной формой …… 65

Каратерзи В.А. Векторное моделирование влияния среды на психическое развитие ребенка младенческого возраста ……..... 71

Косаревская Т.Е., Третьякова С.А. Психологические условия развития одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста …… 77

Лоллини С.В. Прогностическое значение спектральных и статистических показателей вариабельности сердечного ритма младших школьников …… 87

Милашевич Е.П. Любовная зависимость как психологический феномен …….. 94

Пашкович С.Ф., Богомаз С.Л. Психолого-педагогическое сопровождение психологической адаптации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата …….. 100

Поташева Ю.Л. Полоролевые представления детей старшего дошкольного возраста …….. 107

Прохоров Ю.М. Влияние семейных отношений на процесс социализации младшего школьника в условиях сельской школы …… 114

Прудникова И.И. Доверие как социально-психологический феномен …….. 123

Стреленко А.А. Психологические детерминанты ювенальной виктимности ……... 128

Струнина Н.Н., Руденок З.Г. Анализ ценностного компонента, культурной компетентности личности современного студента ……... 133

Уткевич В.А. Психологическое сопровождение процесса обучения в высших учебных заведениях Беларуси в условиях господства интегративно-синкретического типа мышления …… 138

Циркунова Н.И., Сечко Т.Н. Конфликты в профессиональной деятельности медицинских работников ……. 145

Шмуракова М.Е. Особенности жизнестойкости у студентов …….. 151

Cabanová Mariana, Kasáčová Bronislava. Diagnostikovanie grafomotorických spôsobilostí dieťaťa a diagnostické kompetencie učiteľa .. 157

Gabzdyl Jolanta, Huľová Zlatica. Agresywne zachowania dzieci w młodszym wieku szkolnym – wybrane zagadnienia …….. 163

Homoľová Tatiana. Adaptácia a adaptačné problémy žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávania ……. 175

Huľová Zlatica, Gabzdyl Jolanta. Vplyv rodiny na adaptačný proces dieťaťa v materskej škole …… 182

Jurkiewicz Waldemar. Psychologia informacji w procesie komunikacji rynkowej ……. 195

Kasáčová Lenka. Princíp hry v umení a v predprimárnom vzdelávaní .. 205

Miňová Monika. Prekoncepty o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít …….. 214

Szczurek-Boruta Alina. Kształtowanie kompetencji miedzykulturowej studentów pedagogiki ……. 217

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современной психологии есть такое понятие, как психологическое сопровождение. Сопровождение в буквальном смысле означает идти или ехать с кем-либо в качестве провожатого. Исходя их этого, можно сказать, что психологическое сопровождение – это вид психологической помощи на каком-то отдельном промежутке жизни для улучшения психологического развития личности человека. Это не значит, что человеком управляют, как марионеткой, а только лишь то, что его сопровождают, то есть направляют в нужном направлении, оставляя за ним выбор его дальнейших действий, не снимая с него ответственность за принятые им решения.

Кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова в 2010–2015 учебных годах выполнялась научная тема «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях различного типа». В результате разработки была создана эмпирическая модель, итогом которой и стали материалы данного сборника.

Виды психологического сопровождения

1. Это может быть, как помощь в профессиональном развитии человека (потеря работы, трудоустройство, переобучение, начало трудовой деятельности и т.д.), так и в психологическом (заниженная самооценка, раздражительность вследствие ранее пережитых ситуаций, неумение общаться и т.д.).

2. Психологическое сопровождение помогает решать проблемы не только отдельных личностей, но и групп людей. Сейчас сопровождение используется в школах, ВУЗах с целью улучшения социально-психологического развития учащихся в частности повышения успеваемости учеников и прививание жизненных ценностей, здорового образа жизни. Также за социально психологическим сопровождением обращаются семьи, чтоб разобраться и улучшить отношение в кругу семьи (при разводах, когда один из членов семьи заболел неизлечимой болезнью или страдает какими-то отклонениями).

3. Множество людей, просто не могут обойтись без психологического сопровождения, например дети которые закончили интернат, достигли определенного возраста и стоят на пороге вступления в привычную для нас жизнь. Эта жизнь для большинства людей привычна и обыденна, а для этой категории социально-психологическое сопровождение просто необходимо.

4. Также есть социально психологическое сопровождение для людей подвергшихся насилию, попавших в аварию, ставших свидетелями убийства все это для того, чтобы люди адаптировались и вернулись в свой привычный ритм жизни – это и есть цель психологического сопровождения.

Принципы модели психолого-педагогического сопровождения:

– научность – использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик;

– системность – организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса;

– комплексность – совместная деятельность различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: классных руководителей, учителей, педагога-психолога, социального педагога, логопеда, администрации и др.;

– превентивность – обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;

– открытость – последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнёрства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников образовательного учреждения;

– технологичность – использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе;

Цель: *психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса.*

Для достижения цели решаются следующие задачи:

1. Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов, обучающихся, родителей.

2. Развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) обучающихся, родителей, педагогов.

3. Обеспечение преемственности в психологическом сопровождении.

4. Сопровождение обучающихся в условиях образовательного учреждения:

– адаптации к новым условиям обучении;

– поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития;

– помощь в решении проблем социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута;

– формирование жизненных навыков;

– формирование навыков позитивного коммуникативного общения;

– профилактика нарушения эмоционально-волевой сферы;

– помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;

– профилактика девиантного поведения;

– предпрофильная подготовка и профессиональная ориентация;

– сопровождение одаренных обучающихся, детей «группы риска», обучающихся, находящихся под опекой.

5. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса личности и динамики ее психологического развития в процессе обучения, подбор методов и средств оценки сформированности универсальных учебных действий.

6. Выявление особых образовательных потребностей детей.

Основные направления психологического сопровождения.

1. Профилактическое направление.

Профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Психопрофилактическая работа – обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей:

– разработка и осуществление развивающих программ для личности с учетом задач каждого возрастного этапа;

– выявление психологических особенностей личности, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в интеллектуальном или личностном развитии.

2. Диагностическое направление.

Выявление особенностей психического развития личности, наиболее важных особенностей деятельности, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества. Диагностика может быть индивидуальной и групповой.

3. Консультативное направление (помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, родители).

Индивидуальное консультирование – оказание помощи и создание условий для развития личности, способности выбирать и действовать по собственному усмотрению, обучатся новому поведению.

Групповое консультирование – информирование всех участников образовательного процесса по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении.

4. Развивающее направление.

Развивающая работа (индивидуальная и групповая) – формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

5. Коррекционное направление.

Коррекционная работа (индивидуальная и групповая) – организация работы с личностью, имеющей проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики.

6. *Просветительско-образовательное направление.*

Психологическое просвещение и образование – формирование потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

7. *Профориентационное направление.*

Психолого-педагогическая поддержка делает процесс профессионального самоопределения личности последовательным, осознанным и обоснованным; она направлена на самопознание, выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Результатом руководства профессиональным самоопределением становится готовность к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

На протяжении жизни, каждый человек в той или иной мере нуждается в сопровождении. Именно по этому, если вам предлагают на каком-то нелегком этапе вашей жизни психологическое сопровождение – отказ от него не имеет никакого смысла. Доверьте свое психологическое состояние специалистам. На это направлены все материалы, представленные в данном сборнике. Авторами статей являются ведущие ученые и практики как Витебского региона, так и Польши, Словении.

УДК 316.6:271.2-055.1/.3

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Абрамова Л.Н., Мартинович Н.Е., Шабанова Н.Э.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
2175147lna@mail.ru

В статье речь идет о механизмах и параметрах восприятия и взаимопонимания людьми друг друга. Они же являются усиленными регуляторами налаживания взаимоотношений. Раскрывается динамика взаимоотношений между мужчинами и женщинами в православной доктрине и современном мире. Доказательная база текста опирается на художественную литературу и эмпирическую практику межполовых взаимоотношений.

Ключевые слова: гендерные отношения, когнитивная оценка, аффективное отношение самооценки, самосознание, взаимопонимание.

Евангелий постигая откровения,
Я мыслию все больше просвещен:
Есть тлен и прах трусливого забвенья
Есть – верность верных мироносец-жен.
Доктор психологических наук,
академик Украины В.А. Моляко

Введение. В Евангелии для человечества были четко определены социальные роли и взаимоотношения между мужчинами и женщинами. Однако, человечество эти советы, как и заповеди, проигнорировало. Поэтому актуальность проблем этих взаимоотношений будет всегда, т.к. каждая культурно-историческая эпоха порождает свои проблемы и нюансы.

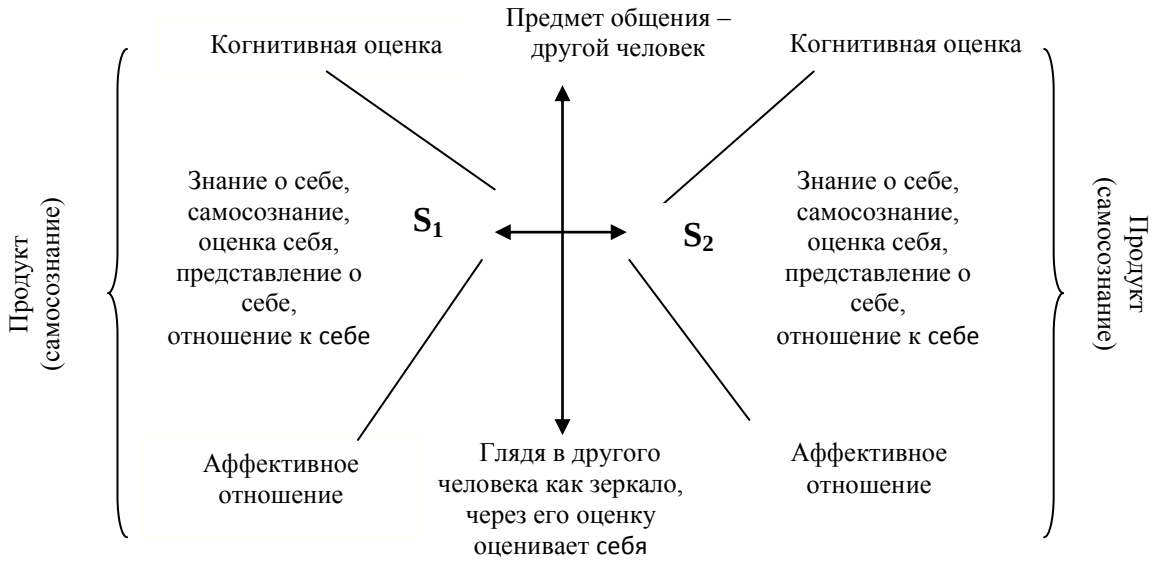
Наиболее последовательно и глубоко аспект общения разрабатывался с середины XX века коллективом исследователей научно-исследовательского института общей и педагогической психологии под руководством М.И. Лисиной. Причем общение рассматривалось ими как вид деятельности.

Анализ общения как вида деятельности предполагает определение предмета подобной деятельности, потребности, на удовлетворение которой она направлена, продукта, который возникает в результате осуществления этой деятельности, его мотивов, средств и т.п. Глубинной пружиной, в том числе и коммуникативной деятельности, является потребность на удовлетворение которой она направлена.

Идея К. Маркса о том, что «… человек сначала смотрится как в зеркало, в другого человека. Лишь относясь к человеку … как к себе подобному, человек … начинает относиться к самому себе как человеку» еще раз подчеркивает, что важнейшим результатом общения является познание другого человека и самого себя.

Схематически это выглядит так:

Общение – деятельностный подход



Цель – показать наработанные методологией экспериментальной психологии параметры продуктивной коррекции взаимоотношений не только между мужчинами и женщинами, но и в целом между людьми.

Материал и методы. В качестве материала и методов исследования были использованы подходы православной психологической методологии и экспериментальная база результатов исследования М.И. Лисиной.

Результаты и их обсуждение. Самосознание на протяжении всей жизни человека осуществляется в общении и, конечно, в разных видах деятельности. Оно содержится в продукте деятельности общения, в когнитивной и аффективной составляющих. Эти составляющие могут не совпадать: «Любовь зла – полюбишь и козла» утверждает народ.

Доказательно демонстрирует схему деятельностного подхода к общению и У. Шекспир:

«Мои глаза в тебя не влюблены, –
Они твои пороки видят ясно.
А сердце ни одной твоей вины
Не видит и с глазами не согласно».

Теперь уже хорошо всем известная библейская история падения Рая. Ева и Адам из-за тщеславия и гордыни «запустили» историю человечества и современный трагический сценарий. Древо познания принесло и продолжает нести экологические катастрофы и инфернальную мораль. Человечеству упорно навязывается идея сладости «запретного плода». Православие доказывает греховность этого плода. Рывок этой греховности красиво упаковывался во французской литературе, которая переводилась и интенсивно распространялась по всем европейским странам. Для вовлечения широких масс экранизировали роман «Опасные связи», но следует напомнить, к каким печальным последствиям привели настойчивые домогательства «влюбленного» повесы героиню романа Шо-

дерло де Лакло. Настойчиво совратив целомудренное сопротивление героини, предложил ей успокоиться следующим посланием.

«Все приедается, мой ангел, таков уж закон природы: не моя в том вина.

И если мне наскучило приключение, полностью поглощавшее меня четыре гибельных месяца, – не моя в том вина.

Если, например, у меня было ровно столько любви, сколько у тебя добродетели – а этого, право, немало, – нечего удивляться, что первой пришел конец тогда же, когда и второй. Не моя в том вина.

Из этого следует, что с некоторых пор я тебе изменял, но надо сказать, что к этому меня в известной степени вынуждала твоя неумолимая нежность. Не моя в том вина.

А теперь одна женщина, которую я безумно люблю, требует, чтобы я тобою пожертвовал. Не моя в том вина.

Я понимаю, что это – отличный повод обвинить меня в клятвопреступлении. Но если природа наделила мужчин только искренностью, а женщинам дала упорство, – не моя в том вина.

Поверь мне, возьми другого любовника, как я взял другую любовницу. Это хороший, даже превосходный совет. А если он придется тебе не по вкусу, – не моя в том вина.

Прощай, мой ангел, я овладел тобой с радостью и покидаю без сожалений: может быть я еще вернусь к тебе. Такова жизнь. Не моя в том вина». Шодерло де Лакло «Опасные связи».

Об этом же предупреждает А.С. Пушкин: «…Так на продажную красу, насытясь ею торопливо, разврат косится боязливо».

Многие ли женщины вооружились и спасали себя этими предупреждениями? Но сколько мужчин нашли для себя оправдание!

Точка невозврата в техническом прогрессе уже по оценкам разных научных экспертов пройдена и планета обречена. Набирает обороты к точке невозврата и ситуация гендерных отношений.

Рождение Богородицы в некоторой степени притормозила это соотношение, но феминистски взорвали этот процесс. Эмансипация теперь набрала такие обороты, что мусульманские женщины врываются в большую политику и «вырывают» власть у мужчин. Значит и там исчезает «остров тишины».

В Евангелии четко расписано гендерное соотношение: «…8. Итак желаю, чтобы на всяком месте произносили молитвы мужи, воздевая чистые руки без гнева и сомнения; 9. Чтобы также и жены, в приличном одеянии, со стыдливостью и целомудрием, украшали себя не плетением волос, ни золотом, ни жемчугом, ни многоценною одеждою; 10. Но добрыми делами, как прилично женам, посвящающим себя благочестию; 11. Жена да учится в безмолвии, со всякою покорностью; 12. А учить жене не позволяю, ни властвовать над мужем, но быть в безмолвии; 13. Ибо прежде создан Адам, а потом Ева; 14. И не Адам прельщен, но жена, прельстившись, впала в преступление; 15. Впрчем спасется чрез чадородие, если пребудет в вере и любви и в святости с целомудрием». Первое послание к Тимофею Св. апостола Павла Гл. 2, 8–15.

Место и роль женщины демонстрирует Богородица: «Когда же Он еще говорил к народу, Матерь и братья Его стояли вне дома, желая говорить с Ним.

И некто сказал Ему: вот Матерь Твоя и братья Твои стоят вне, желая говорить с Тобою. Он же сказал в ответ говорившему: кто матерь Моя, и кто братья Мои?

И указав рукою Своею на учеников Своих, сказал: вот матерь Моя и братья Мои;

Ибо кто будет исполнять волю Отца Моего Небесного, тот Мне брат и сестра и матерь». От Матфея Гл 12, 46–50.

В благовевствовании от Иоанна Богородица восхищает своим «статусом».

«На третий день был брак в Кане Галиливской, и Матерь Иисуса была там. Был также зван Иисус и ученики Его на брак. И как не доставало вина, то Матерь Иисуса говорит ему: вина нет у них. Иисус говорит Ей: что Мне и Тебе Жено? Еще не пришел час Мой. Матерь Его сказал служителям: что скажет Он вам, то сделайте». Как Адам и Ева нарушили запрет, так и наставления апостолов были попраны и в настоящее время еще более активно попираются. Гл. 2, 1–5.

После распятия Иисуса о Богородице апостолами больше нигде ничего не сообщается. Ни заповеди, ни притчи, ни сам образ жизни Иисуса Христа и Богородицы не стали предметом подражания. Сравнительно короткий промежуток человеческой истории, пока женщина еще держалась в тени пламенные строки она могла о себе услышать из уст Пушкина, Фета, Тютчева, Блока, Шекспира и гимн женщине Куприна:

«Загадка вечная, царица и раба
Звезда мечтателя, кровавый пир Спартаке
Из-за тебя одной всевечная борьба
Где гордый человек, то гений, то собака.
Ты мира колыбель, исходная тропа,
Ты, омлечившая созвездье Зодиака
Сильна ты, точно смерть и, как судьба слепа
Твой аромат пьянит страшней чем зерно мака.
Но, мудрая, в душе живучей как змея
Ты тайно сберегла всю мощность бытия,
И в грозный темный час унынья и упадка
Над миром вновь взойдешь, свет утренний лия,
И нам, рабам твоим дрожащим, будет сладко
Тебя короновать, о, вечная загадка». А. Куприн

Современная коронация ограничена и юридически законная, а рабство приобрело катастрофические размеры. Активное участие в порабощении женщин и детей принимают сутенеры, педофилы. Интенсивно распространяется деградация брачно-семейных отношений, навязывая всему миру однополые браки. Запад уродует психику детей с дошкольного возраста насильным внедрением сексуального просвещения. Антропологическая катастрофа приобрела такие размеры, что многие государства нуждаются, и, к счастью, пока могут получить гуманитарную помощь.

Разрушение концепта гендеры остановить уже нельзя. Стоит толь горько пожалеть о безвозвратно утраченном времени и тому месту, которое было определено ему в Евангелии:

«Да, по делам, да, по делам с нас спросится,
Как не маскируй все в слова хитро…
Поутру рано жены-мироносицы
Несли к могиле Господа Миро.
Они остались верными Спасителю
И истина всегда во всем проста:
Одни несут деянья победителю,
Другие – Сыну, снятому с креста.
В трагедии рождается прозрение –
Быть преданным до самого конца.
Какое нужно высшее смирение –
От падшего не отвратить лица.
Не убежать от грозно осужденного,
Не впасть, играя, в транс и забытье,
Омыть от крови тело сокрушенного
Свое подвергнув риску бытие.
И что и как плетет разноголосица
Знаменье Божье нам не изменить:
Путь к Богу выпал женам-мироносицам
И просто так его не заслужить.
Евангелий постигая откровения,
Я мыслию все больше просвещен:
Есть тлен и прах трусливого забвенья
Есть – верность верных мироносец – жен». В. Моляко

Теперь, когда уже нельзя остановить виртуальное общение, любое техническое устройство немедленно «разрезает» собеседника, позволяя иметь дело лишь с одним из его аспектов. И самое горькое то, что общение уже давно не требует общего пространства и времени, а потому пожалеем наше сознание и самосознание. Человек-собеседник перестал быть обязательным, или, по крайней мере, привилегированным элементом ситуации общения. Представим поколение, которое начинает овладевать получением сведений от неких технических устройств раньше, чем учиться общаться не только со сверстниками, но и с родителями. А где же нормальное гендерное развитие и воспитание? Гендер становится гомосексуалистом, трансвеститом и транссексуалом, в общении используются ярлыки типа «козел», «папик», «лох», «амбал», «шкаф», «дебил», «урод», «телка», «лахудра», «путана», «чувиха» и т.д. Бабушки выходят замуж за внуков, дедушки женятся на внучках. Практически стираются границы между воспитанием мальчиков и девочек. Гендер «размыл» половые различия, а это значительно усложнит воспитание мальчиков и девочек, юношей и девушек, и это подтверждает современная практика.

Заключение. Современные противоречия в межполовых отношениях сегодня носят необратимый характер, т.к. распадаются привычные браки, а на смену пришли уродливые однополые отношения. Они не только пришли, но их уже практически узаконили и навязывают человечеству.

УДК 159.923.2:001.32(450)"14/15"

ЭМЕРДЖЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ЦЕЛОСТНОСТИ: АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Антипенко О.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
lovekafedra@mail.ru

Данная статья посвящена проблеме формирования целостной личности, человека способного к творчеству в условиях современного индустриального общества. В последние десятилетия на смену механическому картезианскому представлению о мире и человеке приходят холистические и экологические воззрения.

Данная проблема рассматривается с позиций синергетической парадигмы на примере личности Леонардо да Винчи. Леонардо да Винчи был первым в ряду ученых, сосредоточивших внимание на паттернах, связывающих между собой основные структуры и процессы органических систем, имеющие много общего с идеями, нашедшими свое выражение в науке и живописи Леонардо да Винчи.

Автором статьи на основе философско-эклектического анализа выделены основные принципы организации научной деятельности великого ученого эпохи Возрождения.

На основе выделенных принципов автор предлагает свою конценцию организации процесса обучения и воспитания направленной на формрование целостной личности.

Ключевые слова: Эмерджентность, целостность, универсальность, синергетика, холистический подход, универсальность знания, универсальность мышления, качества личности.

Facile cosa e farsi universal
Leonardo da Vinci

Введение. Нельзя не обратить внимания на одно принципиальное для философии образования положение, определяемое синергетической парадигмой. Существенное изменение знаниево-информационной ситуации в мире и начало формирования новой практически для всего человечества системы ценностных ориентаций уже поставило на повестку дня всех систем образования вопрос о замене частичного, специального (узкого специалиста) или одномерного, по Г. Маркузе, человека на человека целостного, не простого исполнителя определенных функций, а делателя, творца.

Леонардо да Винчи был первым в ряду ученых, сосредоточивших внимание на паттернах, связывающих между собой основные структуры и процессы органических систем, показав тем самым универсальность окружающего нас мира. В последние десятилетия на смену механическому картезианскому представлению о мире и человеке приходят холистические и экологические воззрения, имеющие много общего с идеями, нашедшими свое выражение в науке и живописи Леонардо да Винчи. Его исходная идея о том, что все в органическом мире глубинно взаимосвязано и чрезвычайно сложно, что он пронизан творческим началом и когнитивным разумом, чрезвычайно актуальна. Гений Леонардо неразрывно связан с его непреодолимым желанием познать окружающий человека мир во всем его многообразии и единстве. Эта

жажда знаний, которая являлась самой характерной чертой его личности, сделала из него универсального ученого [1].

С наступлением нового века становится все более очевидно, что главные проблемы нашего времени – экологические, экономические, технические, социальные и политические – являются системными проблемами, которые невозможно решить в рамках концептуального аппарата нынешних социальных институтов и научных дисциплин. Для решения этих проблем требуется как универсальность знаний, так и универсальность мышления. Поэтому наука и искусство великого Леонардо, с их всеобъемлющем охватом, возвышенной и жизнеутверждающей этикой служит в наше время источником для разработки новых подходов к обучению и воспитанию нового поколения, способного решать сложные многоаспектные проблемы.

Универсальность Леонардо – наиболее притягательная, и в чем-то самая загадочная характеристика его личности. Именно о ней писали и пишут вот уже на протяжении более чем 500 лет. Тайна Леонардо да Винчи – это тайна универсальности, идеала, потерянного в Новое время, утраченного в погоне за деталями, уточнениями, за которыми не видна стройная картина мироздания. Леонардо является доказательством того, что универсальное возможно.

Материал и методы. Метод теоретического анализа научных трудов Леонардо да Винчи с использованием триангуляции и простраивания модели метакогнитивных способностей Леонардо да Винчи.

Результаты и их обсуждение. С точки зрения философии универсальное это – категория, обозначающая многосторонность, присущую отдельному явлению; способность единичного поворачиваться разными гранями. В отличие от категории «всеобщего», универсальное не есть общее, присущее многим предметам, но многое, присущее одному предмету. Таков, например, Леонардо да Винчи по отношению ко всем «вышедшим из него» научным темам. Универсальный ум, будучи актуально одним, является потенциально многим,причастен к разным областямзнания. Универсальное – это свойство личности, оставаясь актуально одним, быть потенциально многим;это не абстрактное, уводящее от единичного, а многосторонность, в нем заключенная.

Универсальность Леонардо да Винчи характеризуется прежде всего целостностью. Именно в одном человеке «*…соединились многие таланты и поразительные дарования. Он был не только великим художником, великим математиком, механиком и инженером, которому обязаны открытиями самые разнообразные отрасли наук. Он также был не менее выдающимся астрономом и космографом, геологом и ботаником, анатомом и лингвистом, лексикографом и поэтом, новеллистом и писателем-реалистом, дальновидным мыслителем, вносившим гуманистические критерии во всё, что составляло пространство его творчества» (Н.К. Рерих.1941)* .

Анализ личности гениального ученого всегда не прост и требует определенного методологического подхода. В своем анализе мы осуществили попытку выделения типичных, характерных особенностей личности Леонардо, взяв его собственные оригинальные определения из его работ.

Одно из первых качеств характерных для личности Леонардо является его неистощимая любознательность, страстноестремление к познанию и по-

ниманию **(Curiosita).** Это наиболее яркая черта его характера. О процессе познания он писал следующее: «Приобретение любого познания всегда полезно для ума, ибо он сможет отвергнуть бесполезное и сохранить хорошее. Ведь ни одну вещь нельзя, ни любить, ни ненавидеть если сначала ее не познать». «Так же, как поглощение еды без удовольствия превращается в скучное питание, так занятия наукой без страсти засоряет память, которая становится неспособной усваивать то, что она поглощает» [2, с. 12]. «Железо ржавеет не находя себе применение, стоячая вода либо гниет, либо замерзает на холоде, а ум человека, не находя себе применения, чахнет» [там же с. 24].

Еще одно замечательное качество Леонардо – поразительная способность к длительной интенсивной концентрации внимания (**Lungaintensivo concentrazione attenzione**) при этом он работал, по большей части не над одной, а над несколькими проблемами одновременно. В его записях «Об истинной и ложной науке» мы можем прочитать следующее: «Алгебра, которая находится в семье Марлиани и написана их отцом. О кости у Марлиани – Попроси учителя Абака показать тебе как следует находить квадратуру треугольника. – Попроси мессера Фацио показать тебе «О пропорциях…» – Спроси Бенедетто Портинари, каким образом бегают по льду во Фландрии. – «Пропорции» Алкинди вместе с примечаниями Марлиани от мессера Фацио. – Измерение солнца, обещанное мне маэстро Джованни Французом. – Самострел маэстро Джанетто. Книга Джованни Таверна, которую имеет мессер Фацио. – Нарисуй Милан. Размер канала, шлюзов и затворов (sostegni), больших судов и стоимость. – План Милана. – Группы Браманте. – Метеоры Аристотеля на итальянском. – Постарайся достать Витолона, который находится в библиотеке в Павии и трактует о математике. – Найди мастера по водным сооружениям и заставь рассказать о средствах защиты против воды и что они стоят, о шлюзе, о канале, о мельнице на ломбартский манер. – Внук Джан Анджело живописца имеет книгу о воде, которая принадлежала его отцу. – Паолино Скарпеллино, по прозвищу Ассиоло, хороший мастер по водным сооружениям [2, с.26–27].

В этой цитате хорошо прослеживается широта интересов Леонардо: алгебра, архитектура, философия, поэзия, мелиорация, градостроительство, астрономия, военное дело. И это не план на годы, а желание узнать все сразу.

С характерной для гения способностью к интенсивному сосредоточению тесно связана другая способность – к запоминанию большого объема информации в виде связного целого и обобщенного чувственного образа (**impressive, memoria**). Дословно эти термины можно перевести как «чувственная способность» или «способность памяти».Но гений Леонардо проявился в том, что он определил эти термины, как функцию определенных участков мозга и точно их локализовал. Поэтому, когда Леонардо описывал путь «образа» от глаза к impressive, то для него это был пространственный путь по «полому нерву» и т.д. к некому строго локализованному «чувствилищу» [2, с. 695].

Как показывают исследования психологов эта функция у людей одаренных ярко выражена, они способны запоминать огромный объем информации, чувственно его перерабатывая и затем трансформировать в конечный науч-

ный или творческий продукт. Примером могут служить Ньютон, Моцарт, Гете, Наполеон и др. Важной особенностью этой функции у гениальных людей является создание на определенной информационной основе чувственного образа. По всей видимости именно он становится затем основой творческого процесса. Сам Леонардо писал об этом так: «Чувства не ошибаются, ошибаются наши суждения» и далее «Мысленные вещи не прошедшие через ощущение, пусты и не порождают никакой истины» [2, с. 14].

Как отмечалось выше, Леонардо да Винчи был первым в ряду ученых, сосредоточивших внимание на паттернах, связывающих между собой основные структуры и процессы органических систем. В наше время такой научный подход называется системным мышлением. В этом и заключается суть того, что Леонардо понимал под **farsiuniversale.** Его знаменитый афоризм, приведенный в эпиграфе, взятый из «Трактата о живописи», «Facile cosa e farsi universale» – «Легко сделаться универсальным» – часто истолковывается в том смысле, что достичь бесконечной разносторонности легко, но если читать это утверждение в том контексте, где оно было высказано оно приобретает другой смысл. Рассуждая о телесных пропорциях, Леонардо писал в «Трактате о живописи»: «Знающему человеку легко сделаться универсальным, так как все наземные животные обладают подобием в членах тела, т.е. мускулах, нервах и костях и различаются только длиной и толщиной…» [3, с. 326].

Если перефразировать его тезис, то он может звучать так: «Для того, кто видит связующие паттерны легко быть системным мыслителем». Таким образом, под термином **universale** мы будем понимать системное мышление.

Arte/scientia – синтез науки и искусства, характерный для Леонардо, становится более понятным если учесть, что в то время эти термины употреблялись в другом смысле. **Arte** означало «мастерство», а **scientia** означало «знание», «теория». В записках Леонардо неоднократно повторяется, что мастерство живописи должно подкрепляться у живописца «наукой», то есть знанием природы и основных принципов. При этом он подчеркивал, что познание должно носить непрерывный процесс – **discorsomentale.**

Медленность и тщательность, необходимые при работе с масляными красками, идеально соответствовали подходу Леонардо. Он мог прерываться на несколько недель, прежде чем положить очередной слой краски. Леонардо переписывал отдельные свои картины годами, обдумывая каждую деталь собственного замысла и развертывая «умственное рассуждение», в котором он видел сущность своего искусства и науки. В его записях очень много примеров таких рассуждений и все они начинаются с вопроса, который он задавал самому себе, а затем путем рассуждения приходил к какому-либо решению. Часто это решение находило свое воплощение в конкретном опыте. Примером может служить его рассуждения (**discorso mentale**) в записках о геологии и физической географии, посвященные всемирному потопу. Он пишет: «Здесь возникает одно сомнение, а именно: потоп, происшедший во времена Ноя, был ли вообще или нет? – и здесь будет показано, что нет, по причинам, которые будут приведены. В Библии читаем, что названный потоп был следствием непрерывного всеобщего дождя, продолжавшегося 40 дней и 40 ночей и что этот дождь поднял воду на 6 локтей выше самой высокой горы

мира. Если действительно дождь был всеобщим, то он придал бы нашей Земле вид сферы, а не сферической поверхности каждая его часть одинаково удалена от центра соответствующей ей сферы; поэтому, если сфера воды находилась в подобном состоянии, то было невозможно, чтобы вода на ней двигалась, – ведь вода сама по себе не движется, если только не стекает вниз. Поэтому, как сошла бы вода подобного потопа, если здесь доказано, что у нее не было движения? А если она сошла, как же она двигалась, если не опускалась? Здесь естественные причины отсутствуют потому, чтобы разрешить такие сомнения, призвать на помощь чудо, если только не сказать, что эта вода испарилась от жара солнца» [2, с. 432–433]. Логика данного рассуждения, на наш взгляд, безупречна и может служить образцом организации такого мыслительного процесса как рассуждение. Схематично это можно представить так: постановка проблемы – оперирование фактами – вывод. И как подтверждение этого он пишет в записках об истинной и ложной науке: «Наукой называется такое разумное рассуждение, которое берет исток от своих последних начал; после этих начал уже не может найтись ничего в природе, что входило бы в состав той же науки» [2, с. 10].

Еще одной отличительной чертой личности Леонардо является **fantasia** – творческое воображение. Он понимал, что fantasia присуща не только художникам, – скорее это общее свойство человеческого разума. Он называл все сотворенное человеком «изобретениями» и проводил сравнения между изобретениями человека и творениями природы: «И он (глаз) превзошел природу, ибо простые природные возможности ограничены, а труды, которые глаз предписывает рукам – бесконечны, как показывает это живописец, придумывая бесчисленные формы животных и трав, деревьев и пейзажей» [2, с. 643]. С точки зрения современной науки это утверждение, безусловно, устарело, но в общем смысле эта формула все еще актуальна, т.к. она противопоставляет природные и искусственные образования. Выражаясь современным языком Леонардовское понятие «простейшие» означает эмерджентеные структуры, а «сложные» – искусственные.

Сила воображения в Леонардо была такова, что он делал зарисовки водоворотов (рис. 1), полета птиц (рис. 2), карты, которыми кстати пользовался Америго Веспучи, горение свечи (рис. 3) такими, что в настоящее время их можно получить с помощью специальной аппаратуры замедленной съемки, а подобную карту получить только с метеорологического спутника.

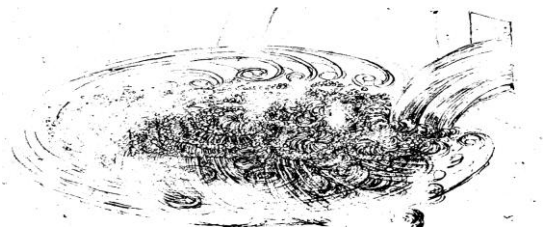


Рисунок 1



Рисунок 2



Рисунок 3



Рисунок 4



Рисунок 5

Развить в себе такого рода способности – задача архисложная, но необходимая в процессе становления научного мышления. Развитая Леонардо способность к творческому воображению привела его к целому ряду изобретений. Наблюдения за стрекозами привело к изобретению вертолета (рис. 4), парашюта (рис. 5). Замечательны и полны поэзии слова Леонардо посвященные творческому воображению в его записках о свете, зрении и глазе: «Разве ты не видишь, что глаз охватывает красоту всего мира? Он является начальником астрономии, он создает космографию, именно он дает советы всем человеческим искусствам и исправляет их» [2, с. 643].

Одна из революционных перемен, которые Леонардо привнес в натурфилософию XV века, заключалась в его выборе в пользу наблюдения за природой. Древнегреческие философы и ученые избегали экспериментировать, а большинство гуманистов Возрождения повторяли суждения классических авторов, принимая их на веру. Леонардо же неустанно подчеркивал важность **sperienza** – непосредственно-опытного познания природных явлений. Начиная с самых ранних своих записей, когда он только начинал научные исследования, и вплоть до последних дней Леонардо повсюду в записных книжках декларирует жизненную важность методического наблюдения и экспериментирования.

«Все наше познание начинается с ощущений», – отмечает Леонардо в первой книжке – Кодекс Тривульцио. «Мудрость – дочь опыта», – утверждает он в Кодексе Форстера, а в «Трактате о живописи» мы читаем: «Но мне кажется, что те науки пусты и полны ошибок, которые не порождены опытом, отцом всякой достоверности, и которые не кончаются в очевидном опыте, то есть если их начало, или середина, или конец не проходят ни через одно из пяти чувств» [3, с. 5–11]. Опытный подход, эксперимент, во времена Леонардо был революционным. Свое полное развитие он получил только XVII веке в эпоху научной революции. В одной из записных книжек, относящихся к позднему Римскому периоду творчества Леонардо, ему тогда было больше шестидесяти лет, он писал: «Сейчас я опишу сущность сборных весов…». И тут, как будто вдруг подумав о будущих читателях, нуждающихся в научных наставлениях, он обрывает собственную мысль и формулирует свой ны-

не знаменитый манифест научного метода: «Сначала я сделаю некий опыт, прежде чем пойду дальше, ибо мое намерение сначала провести опыт, а затем посредством рассуждения доказать, почему данный опыт вынужден протекать именно так. И в этом истинное правило того, как должен поступать изыскатели естественных действий» [2, с. 256]. Многократно повторенный опыт позволял, в конечном итоге, перейти к конкретной практике, что по мысли Леонардо являлось конечной целью научного исследования. Он писал: «Когда будешь излагать науку о движениях воды, не забудь под каждым положением приводить его практические применения, чтобы твоя наука не была бесполезна» [2, с. 23].

За пятьсот лет до того как научный метод был признан и должным образом описан, Леонардо да Винчи единолично развил его и применил на практике. Этот метод включал в себя: изучение доступной литературы, проведение систематических исследований, экспериментирование, осуществление многократных измерений, формулировки теоретических моделей, обобщение их с помощью математики.

Метод аналогий (**contraposto**) занимает значительное место в научном творчестве Леонардо. Он один из первых ученых Средневековья занялся сравнительным анализом и прежде всего в анатомии. Мы использовали этот метод как прием направленный на развитие у школьников аналитического мышления. В частности учащимся предлагалось найти аналогии, сравнить, противопоставить различные явления имеющие место в природе и обществе. Так, например, одно из заданий было взято нами из «Тетрадей по анатомии», где Леонардо сравнивает конечности павиана и человека. Задание формулировалось следующим образом: «Используя «Божественную пропорцию» Леонардо проведите сравнительный анализ строения тела обезьяны и человека. Сделайте вывод о том, почему обезьяна более ловкая и быстрая. Обоснуйте в ходе сравнительного анализа высказывание Леонардо о том, что любое животное, в том числе и муравей, во много раз сильнее человека. Ответьте на вопрос «Почему?», используя знания механики, анатомии, физиологии». Метод аналогий способствует развитию у учащихся универсализма, восприятию мира как единого целого, предполагает широту мышления и энциклопедичность знаний.

Методы научного творчества, предложенные в свое время Леонардо да Винчи, центральным звеном которых является поиск закономерностей через анализ причинно следственных связей. Он называл этот метод **compositioni stet resolutions**, движения от причин к следствиями от следствий к причинам, Леонардо часто повторял: «Природа причин становится явной из их действий, а из причин становится явной природа действий», «Нет действияв природе без причины; постигни причину и тебе не нужен опыт» (Записки о Механике) [2, с. 253].

На основании философско-эклектического анализа личности Леонардо да Винчи, который включал в себя анализ его научных трудов и комментариев к ним, нами были выделены интегративные характеристики личности да Винчи, которые мы рассматриваем как метаспособности, детерминирующие его универсальность, эмерджентность и холистический взгляд на мир. Леонардо постоянно работал над собой, формируя данные способности. Данный список включает в себя следующие категории:(данные термины не всегда со-

относятся с современным итальянским языком. Они взяты автором из оригинальных работ Леонардо и переведены автором. Поэтому дан их первоначальный вариант):

curiosita – неистощимая любознательность, страстное стремление к познанию и пониманию;

lunga intensivo concentrazione attenzione – способность к длительной интенсивной концентрации внимания;

impressive, memoria – запоминание большого объема информации в виде связного целого и обобщенного чувственного образа;

arte/scientia – синтез науки и искусства(целостность мышления и целостность работы мозга);

discorso mentale – обдумывание каждой детали собственного замысла, развертывание «умственного рассуждения»;

fantasiaimaginative – творческое воображение направленное на создание определенного продукта;

sperienza – непосредственно-опытное познание природных явлений;

compositionist etresolutions – движение от причин к следствиям и от следствий к причинам;

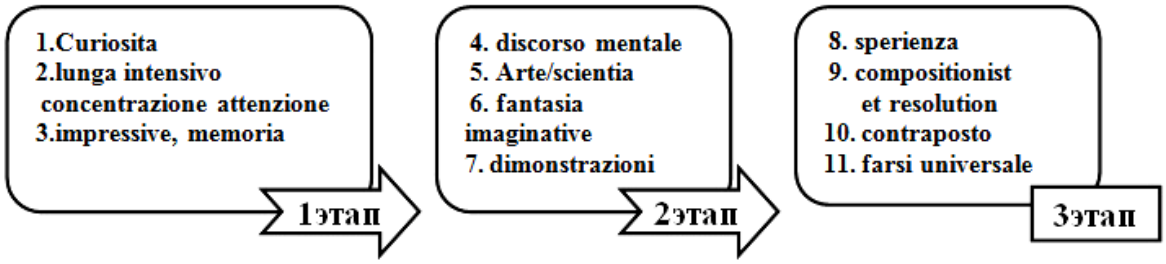
dimonstrazioni – приемы соотнесения демонстрационного эксперимента и моделирования с целью достижения истины;

contraposto – метод аналогий и противопоставлений;

farsi universale – системное мышление.

(Названия взяты из работ Леонардо, перевод автора)

Нами была предложена модель системы формирования метаспособностей, которая выглядит следующим образом:



Как видно на схеме, *развитие метаспособностей носит постепенно нарастающий характер, и на каждом этапе одни навыки дополняют другие и в конечном итоге перерастают в универсальную систему знаний и навыков умственной работы, имеющую в своей основе творческую направленность* [1].

Заключение. В результате анализа работ Леонардо и комментариев к ним различных авторов мы пришли к определенной технологической схеме работы, включающей в себя следующие методы научного поиска Леонардо:

1. Метод рефлексивно-личностных вопросов, возникающих из наблюдений.
2. Метод записных книжек (систематизация материала для эффективного запоминания и последующей работы с ним).
3. Метод зарисовки (совр. фотографирование, визуализация).
4. Метод эксперимента.
5. Метод моделирования.

6. Метод аналогий (сравнений и противопоставлений).

7. Думанье вслух и объяснение для себя.

8. Оценивание себя.

Наша система **«Curiosita или путь к Леонардо»** имеет направленность не только на развитие творческого (универсального) мышления, но в целом и на формирование личности. Она предусматривает формирование таких качеств, которые должны быть базовыми у творческой личности XXI века, а именно: универсализм, широта взглядов, высокий уровень познавательных способностей, научное мышление, творчество, желание познавать и изменять окружающий мир во благо этому миру.

Список использованной литературы:

1. Антипенко, О.Е. Формирование творческого мышления у одаренных детей: принцип Леонардо да Винчи Curiosita / О.Е. Антипенко // Образование личности. – 2012. – № 2. – С. 82–93.

2. Леонардо да Винчи, Избранные естественнонаучные произведения / Редакция, перевод, статья и комментарии В.П. Зубова. – М.: Академия наук СССР, 1955. – 1028 с.

3. Леонардо да Винчи, Анатомия: записи и рисунки / Редакция и комментарии В.Н. Терновского. – М.: «НАУКА», 1965. – 586 с.

4. Антипенко, О.Е. Использование задач Леонардо да Винчи для развития умения рассуждать / О.Е. Антипенко // Психология». – 2008. – № 3 – С. 55–59.

5. Антипенко, О.Е. Роль метакогнитивных процессов в развитии творческого мышления у студентов-психологов / О.Е.Антипенко // Право. Экономика. Психология. – 2015. – № 1. – С. 79–84.

6. Антипенко, О.Е. Формирование внутренних мотивов творческой активности школьников на примере личности Леонардо да Винчи / О.Е. Антипенко // Одаренный ребенок. – 2013. – № 2. – С. 3–12.

УДК 6.159.922.781.5

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Богомаз С.Л. [*], Соборшова Е.В.[**]

[*]ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

[**]Обольская средняя школа, Шумилинский район, Республика Беларусь

bohomas1960@tut.by

Статья посвящена актуальным вопросам психологической практики. Авторы на основе эмпирических результатов предприняли попытку создания эффективной профилактической системы мероприятий, направленных на развитие волевой сферы подростков путем гармонизации детско-родительских отношений. Разработанная программа может быть использована в работе психологами, педагогами дополнительного образования, классными руководителями и родителями.

Ключевые слова: личность, родитель, подросток, детско-родительских отношения, волевая сфера, коррекционная программа.

Введение. Детско-родительские отношения описываются психологами весьма различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов. Проблема детско-родительских отношений определяется всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие. Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у её старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Ребенок очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Семья подготавливает ребенка к жизни, является его первым и самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения.

В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались такие ученые как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаускас, Д.Б. Эльконин и другие. В зарубежной психологии исследования проводили Д. Боумринд, Э. Шефер и Р. Белл, Э. Эриксон, К. Хорни, М. Эйнсворт, Д. Боулби и многие другие.

Проблему воли принято рассматривать в числе наиболее сложных и дискуссионных вопросов современной психологии. Данной проблемой в разные периоды занимались многие отечественные и зарубежные исследователи: В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.К. Калин, А.Ц. Пуни, В.И. Селиванов, И.М. Сеченов, А. Ассаджиоли, Р. Мэй и др.

Развитие и формирование воли и волевых качеств личности начинается с самого раннего детства. Этому процессу многое содействует: и общение ребёнка со сверстниками, и игры, в которых он принимает участие. Огромная роль в формировании и развитии волевой сферы отводится и родителям, их отношению к ребёнку. Для подростка формирование воли стоит на одном из первых мест. Волевые люди становятся для него идеалом, на который он хотел бы походить. У детей очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения, за счет поведения необходимого, требуемого. Родители оказывают влияние на формирование личности ребёнка, являясь для него примером, на который он ориентируется.

Поняв специфику и особенности волевой сферы подростка, особенностей влияния детско-родительских отношений на неё, мы сможем целенаправленно влиять при помощи воспитательных воздействий на становление и развитие волевых качеств детей, помогать им в формировании волевой сферы, опираясь на особенности взаимодействия родителей и детей, как одного из главных факторов, влияющих на развитие личности ребёнка. Цель нашего исследования: изучение специфики детско-родительских отношений и её влияния на волевую сферу подростка.

Материал и методы. В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник «Родительское отношение к детям» (ОРО; авторы – А.Я. Варга, В.В. Столин). Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков.

2. Методика «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов). Методика описана Н.Н. Обозовым и предназначена для обобщённой характеристики силы воли испытуемого.

3. Методика «Социальная смелость» (фрагмент методики многофакторного исследования личности Р. Кеттела). Данная методика представляет собой опросник, содержащий 13 вопросов. Отвечая на них, подросток имеет выбор из трёх ответов. Вопросы непосредственно касаются оценки подростком своих действий в разных ситуациях.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. диагностический этап (констатирующий) включал в себя сбор информации с помощью методов психологической диагностики;

2. реализация содержания коррекционно-развивающей программы (формирующий) включала в себя проведение коррекционно-развивающих занятий с подростками;

3. контрольный этап (повторная диагностика) включал в себя повторный сбор информации.

Результаты и их обсуждение. В результате проведения первичной диагностики был получен ряд данных. Представим анализ данных, полученных по опроснику «Родительское отношение к детям» (ОРО; авторы – А.Я. Варга, В.В. Столин). По шкале «Принятие-отвержение» результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – **Результаты шкалы «Принятие-отвержение».**

Следует отметить, что 94% матерей и 94% отцов набрали низкие показатели по данной шкале. Можно сделать вывод о том, что большинство родителей воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части они испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду.

По шкале «Кооперация» результаты представлены на рисунке 2.

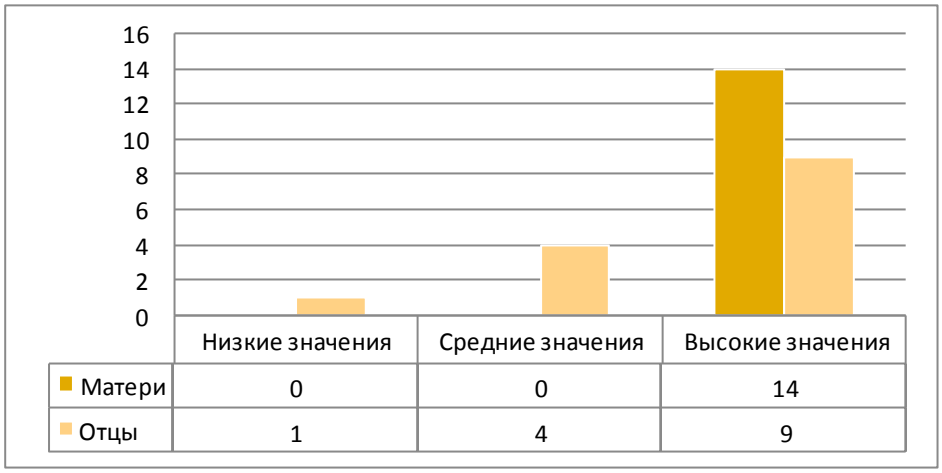


Рисунок 2 – **Результаты шкалы «Кооперация».**

Отметим, что у всех матерей по данной шкале набран высокий показатель. У 64% отцов по данной шкале набран высокий показатель, у 28% – средний показатель, у 8% – низкий показатель. Это может говорить о том, что родители в большинстве своём заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах.

По шкале «Симбиоз» результаты представлены на рисунке 3.

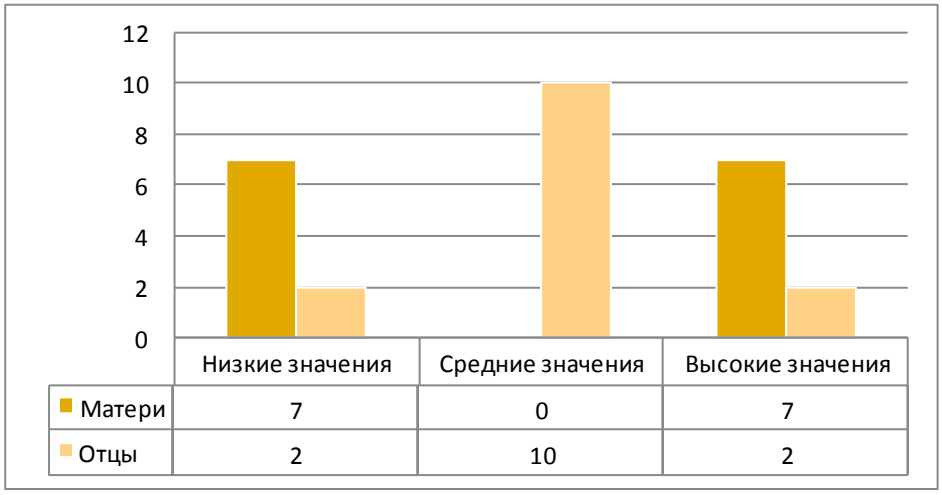


Рисунок 3 – **Результаты шкалы «Симбиоз».**

По данной шкале у 50% матерей были получены высокие значения, а у 50% остальных – низкие. У 72% отцов получены средние значения, у 14% – высокие значения и ещё у 14% – низкие значения по данной шкале. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком, т.е. родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает «отделятся» волей обстоятельств, т.к. по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда. Низкие баллы признак того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится.

По шкале «Контроль» результаты представлены на рисунке 4.

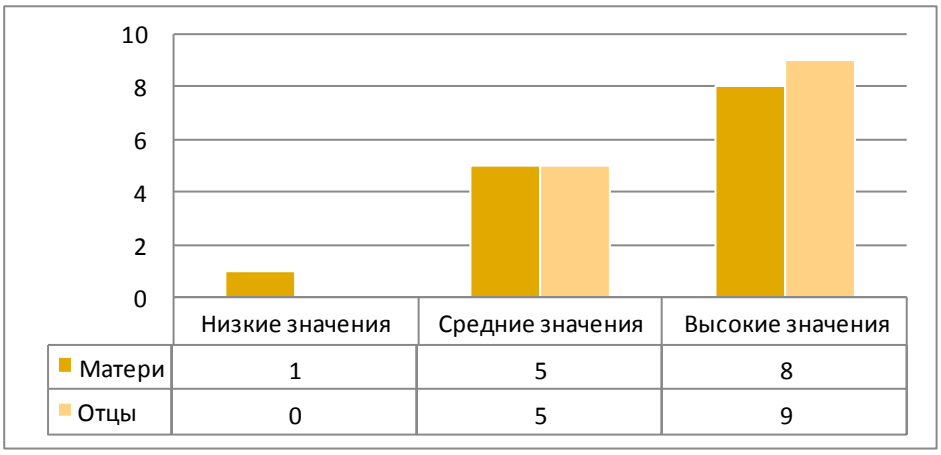


Рисунок 4 – **Результаты шкалы «Контроль».**

По данной шкале у 53% матерей были получены высокие значения, а у 47% остальных – низкие. У 65% отцов получены высокие значения, у 35% – средние значения. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальным особенностям, привычкам, мыслям, чувствам. Низкие баллы по этой шкале, напротив, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует.

По шкале «Отношение к неудачам ребёнка» результаты представлены на рисунке 5.

Следует отметить, что 94% матерей и 94% отцов набрали низкие показатели по данной шкале. Низкие баллы по шкале свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

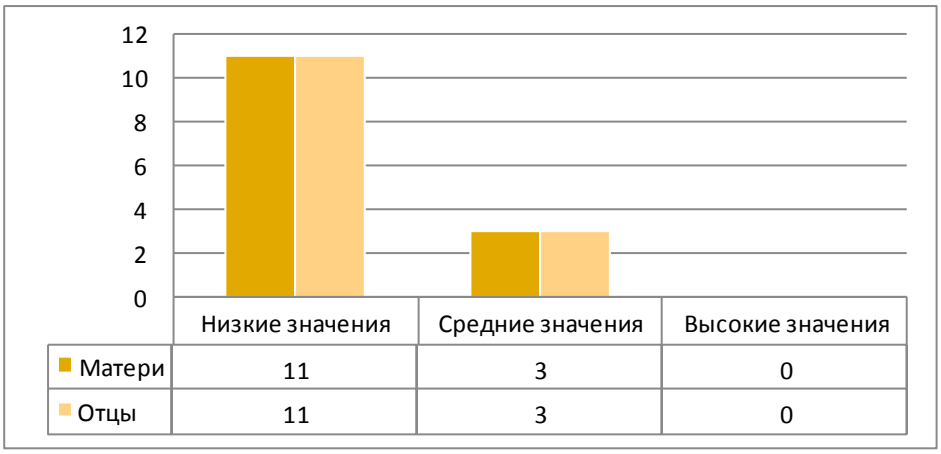


Рисунок 5 – **Результаты шкалы «Отношение к неудачам ребёнка».**

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют отметить, что спецификой детско-родительских отношений являются следующие характеристики:

- ✓ большинство родителей воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым; им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей; по большей части они испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду;
- ✓ большинство родителей заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь, сочувствует ему; поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных; доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах;
- ✓ половина матерей и около трети отцов стремятся к полной симбиотической связи со своими детьми (ощущают себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворять всех их потребности, стараются оградить от трудностей и неприятностей и др.), другая половина – устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком;
- ✓ у большей половины родителей в отношении детей отчетливо просматривается авторитаризм (требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ребенку во всем свою волю, следят за социальными достижениями ребенка); у остальных – напротив, контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует;
- ✓ большинство родителей неудачи ребенка считают случайными и верят в него.

Затем были подвергнуты интерпретации данные, полученные с помощью других методик. Результаты исследования по методике «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов) представлены на рисунке 6 и методики «Социальная смелость» (фрагмент методики многофакторного исследования личности Р. Кеттела) на рисунке 7.

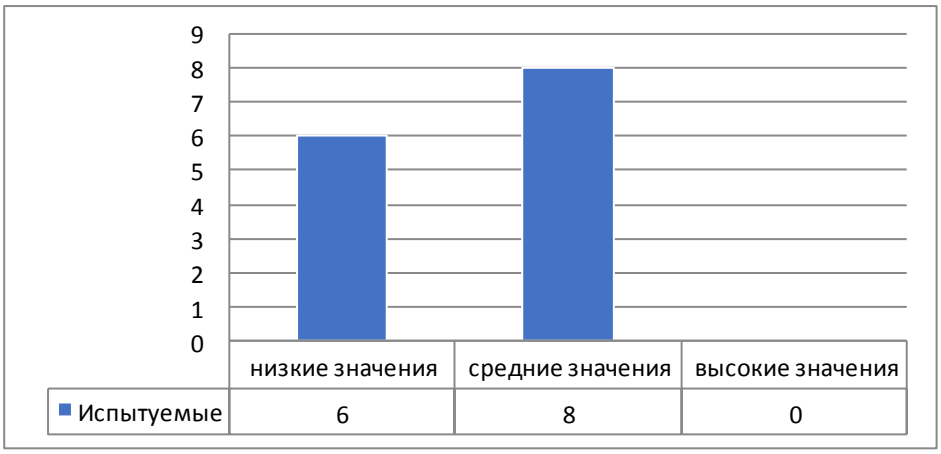


Рисунок 6 – **Результаты методики «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов).**



Рисунок 7 – **Результаты методики «Социальная смелость».**

Результаты исследования нами проанализированы с помощью компьютерной программы SPSS 16.0. Проверялись полученные данные на нормальность распределения. В данном случае отличий от нормальности распределения не обнаружено, следовательно, распределение показателей двух выборок является нормальным (на уровне значимости p = 0,05 все показатели переменной данного критерия больше 0,05).Далее результаты были проверены на наличие связи между изучаемыми признаками. Можно сделать вывод о том, что между изучаемыми явлениями существует следующая взаимосвязь:

– корреляционную связь можно наблюдать между шкалами «принятие-отвержение» и «контроль» (r = 0,431 при уровне значимости p = 0,05, следовательно, между шкалами существует прямая умеренная связь – увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной);

– корреляционную связь можно наблюдать между шкалами «принятие-отвержение» и «отношение к неудачам ребёнка» (r = 0,563 при уровне значимости p = 0,01, следовательно, между шкалами существует прямая умеренная связь – увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной);

– корреляционную связь можно наблюдать между шкалами «кооперация» и «симбиоз» (r = 0,509 при уровне значимости p = 0,01, следовательно, между шкалами существует прямая умеренная связь – увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной).

Проанализируем данные матерей. По результатам можно сделать вывод о том, что между изучаемыми явлениями существует взаимосвязь:

– корреляционную связь можно наблюдать между шкалами «принятие-отвержение» и «отношение к неудачам ребёнка» (r = 0,594 при уровне значимости p = 0,05, следовательно, между шкалами существует прямая умеренная связь – увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной);

– корреляционную связь можно наблюдать между шкалами «кооперация» и «отношение к неудачам ребёнка» (r = 0,557 при уровне значимости p = 0,05, следовательно, между шкалами существует прямая умеренная связь – увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной).

Следует отметить, что между показателями, характеризующими силу воли подростка и показателями матерей по шкалам опросника детско-родительских отношений, корреляционной связи не выявлено.

Проанализируем данные отцов. Следует отметить, что все показатели на уровне значимости p = 0,01 и p = 0,05, наличие корреляционной связи между сравниваемыми явлениями не выявляют.

В результате констатирующего этапа исследования были получены результаты, на основании которых нами была составлена программа коррекционно-развивающих занятий с подростками и их родителями, направленная на развитие детско-родительских отношений, создание доверительных и благополучных отношений между детьми и их родителями, которые будут способствовать развитию волевой сферы подростков.

После реализации содержания программы была проведена повторная диагностика, которая позволила выявить наличие изменений в изучаемых явлениях после проведения программы коррекционно-развивающих занятий. Для выявления изменений был использован один из методов статической обработки данных.

Сравним результаты первичной и вторичной диагностики матерей по опроснику «Родительское отношение к детям» (ОРО; авторы – А.Я. Варга, В.В. Столин). Данные представлены в виде диаграммы (рисунок 8).

По таким типам шкалам как «Кооперация», «Симбиоз», «Контроль», «Отношение к неудачам ребёнка» наблюдается разница в результатах, но на уровне p = 0,05 значения этих шкал больше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H° об отсутствии статически достоверных различий между группами; средние значения по шкале «Принятие-отвержение» – 9,11 и 19,89, и на уровне p = 0,05 значения этой шкалы меньше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H^1 о наличии статически достоверных различий между группами. Таким образом, изменение показателей по данной шкале говорит о том, что отношение матерей к своим детям изменилось в лучшую сторону: они стали больше поддерживать их, больше принимать их такими, какие они есть.

Сравним результаты первичной и вторичной диагностики отцов по опроснику «Родительское отношение к детям» (ОРО; авторы – А.Я. Варга, В.В. Столин). Данные представлены в виде диаграммы (рисунок 9).

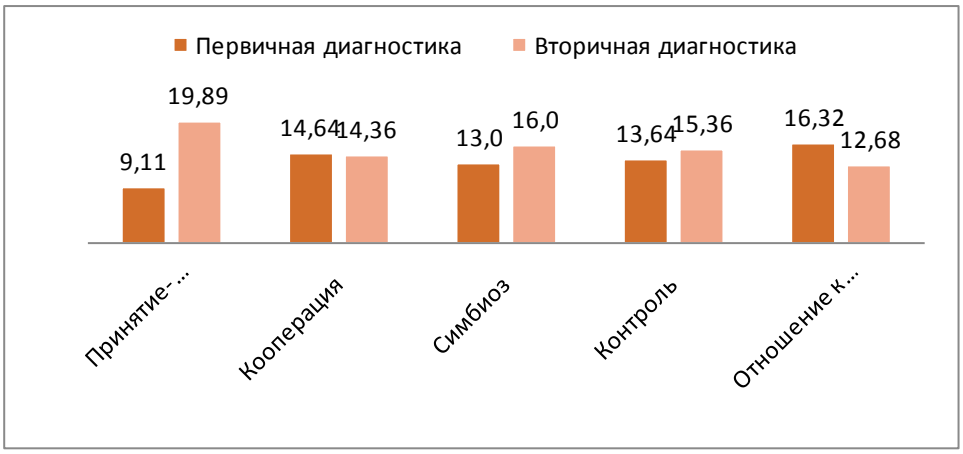


Рисунок 8 – **Результаты опросника «Родительское отношение к детям» (матери).**

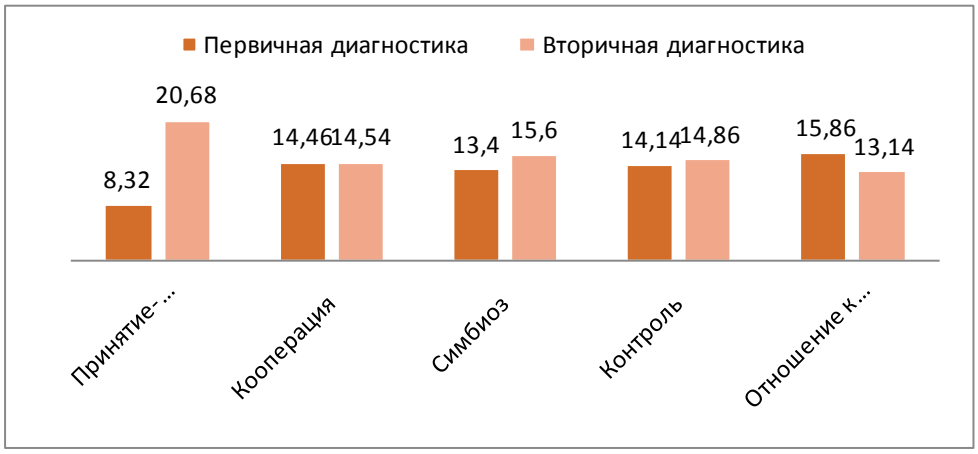


Рисунок 9 – **Результаты опросника «Родительское отношение к детям» (отцы).**

По таким типам шкалам как «Кооперация», «Симбиоз», «Контроль», «Отношение к неудачам ребёнка» наблюдается разница в результатах, но на уровне p = 0,05 значения этих шкал больше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H° об отсутствии статически достоверных различий между группами; средние значения по шкале «Принятие-отвержение» – 8,32 и 20,68, и на уровне p = 0,05 значения этой шкалы меньше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H^1 о наличии статически достоверных различий между группами. Таким образом, изменение показателей по данной шкале говорит о том, что отношение отцов к своим детям изменилось в лучшую сторону: они стали больше поддерживать их, больше принимать их такими, какие они есть.

Рассмотрим результаты первичной и вторичной диагностики детей по методике «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов). Данные представлены в виде диаграммы (рисунок 10).

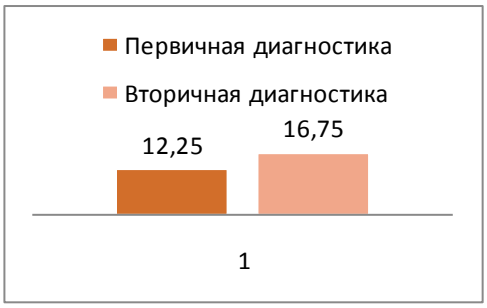


Рисунок 10 – **Результаты методики «Самооценка силы воли».**

Следует отметить, что наблюдается разница в результатах, но на уровне p=0,05 значения больше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H° об отсутствии статически достоверных различий между группами.

Рассмотрим результаты первичной и вторичной диагностики детей по методике «Социальная смелость». Данные представлены в виде диаграммы (рисунок 11).



Рисунок 11 – **Результаты методики «Социальная смелость».**

Следует отметить, что средние значения по методике – 10,14 и 18,86, и на уровне p = 0,05 эти значения меньше 0,05, следовательно, принимается гипотеза H^1 о наличии статически достоверных различий между группами. Таким образом, изменение показателей по данной методике может говорить о том, что программа тренинговых занятий оказалась эффективной в отношении развития волевой сферы подростков.

Таким образом, следует отметить, что результаты повторной диагностики по предлагаемым ранее методикам отличаются от результатов первичной диагностики. Изменились показатели характеризующие принятие родителем своего ребёнка. Это говорит о том, что отношение матерей и отцов к своим детям изменилось в лучшую сторону: они стали больше поддерживать их, больше принимать их такими, какие они есть. Результаты, описывающие волевую сферу также изменились в лучшую сторону: подростки стали более уверенно себя чувствовать, верить в себя и свой успех.

Заключение. Под родительским отношением принято понимать систему или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способов поведения с ним. Это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и

сверху вниз (диада «родители – ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы.

На основании результатов исследования реализации нашей программы можно дать ряд рекомендаций родителям подростков по созданию благоприятных отношений с детьми в семье:

– использовать совместные обсуждения проблем и достижений семьи;

– расспрашивать ребенка о его проблемах (вместо объяснений и констатации), это способствует развитию навыков мышления и критики; задавать вопросы детям только при наличии подлинного интереса к мнению и чувствам ребенка; нельзя задавать вопросы как «ловушки», если родитель заранее знает ответ;

– критикуя ребенка, лучше использовать Я-высказывания: «Я заметил, что ты не почистил зубы. Давай сделаем это сейчас»;

– давать детям возможность выбора хотя бы между двумя приемлемыми вариантами; по мере развития детей количество альтернатив можно увеличивать (техники перебора альтернатив);

– не заставлять или наказывать, а воспитывать, позволяя детям прочувствовать естественные или логические последствия их поступков; естественные последствия просты: если ребёнок стоит под дождем, он промокает; логические последствия требуют вмешательства родителей: если ребенок не кладет грязную одежду в корзину для белья, родитель ничего не говорит, но и не стирает эту одежду;

– применять не карательные методы коррекции поведения (тайм-аут, установление связи «дополнительная возможность – дополнительная ответственность», включение чувства юмора, замена чрезмерного многословия на корректное действие).

– стремиться оказать влияние на ценности и убеждения детей, оставляя за ними свободу выбора конкретных действий;

– стиль общения в семье должен быть основан на открытости, свободе, взаимном уважении.

– научить ребенка самостоятельно справляться с проблемами, постепенно передавая ему ответственность за поиск и принятие решения.

– научиться принимать помощь от детей.

УДК 159.942-057.87:378.279.1

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В ПЕРИОД СДАЧИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЭКЗАМЕНОВ

Бурлакова Ю.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
nasonya@yandex.ru

Статья посвящена проблеме изучения отрицательно окрашенных эмоциональных состояний студентов во время сдачи государственных экзаменов. Контроль знаний на современном этапе развития образования обязателен для всех студентов и имеет высокую социальную, воспитательную и образовательную значимость. Точность и объективность

оценки уровня подготовленности часто зависят от особенностей эмоциональной сферы студента, его умения во время экзаменационной ситуации показывать стабильные и адекватные результаты. Стресс, связанный с экзаменом, предполагает защиту как своего психоэмоционального состояния, так и энергетического тонуса, интенсивной интеллектуальной деятельности, напряжения ума и памяти. Вызывая изменения в психике, повышенный уровень тревоги отражается на эффективности и результативности деятельности, приводит к срывам, отказам от ее выполнения.

Ключевые слова: выпускники вуза, студенты, подготовка и сдача государственных экзаменов, тревожность, агрессивность, ригидность, фрустрация, эмоциональные состояния.

Введение. К типичным эмоциональным состояниям студентов следует отнести стресс, доминантные состояния, фрустрацию, тревожность, агрессию и депрессию. Все эти состояния в процессе учебной деятельности могут проявляться в той или иной степени, но все они проявляются и обостряются в ситуации подготовки и сдачи зачетно-экзаменационной сессии, и в том числе государственных экзаменов [2, с. 116].

Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих эмоциональное напряжение у обучающихся в высшей школе. В качестве основных причин данного феномена студенты выделяют неуверенность в своих знаниях и переоценку значимости экзамена. Страх перед экзаменом является одновременно психическим состоянием и свойством личности, характеризующим ее отношение к стрессогенным воздействиям, которые в одних случаях мобилизуют человека на активные действия и развитие, в других – парализуют, вызывая тревожность высокой интенсивности.

Изучением эмоциональных состояний студентов в различные периоды 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 другие. Хотя работы этих авторов являются значительным вкладом в разработку проблемы, в них изучены не все ее аспекты. Так, не рассматривались, например, в полной мере вопросы, связанные с динамикой негативных психических состояний студентов высших учебных заведений в процессе подготовки и сдачи экзаменов.

В настоящее время изучаются в основном физиологические изменения в организме перед экзаменами, соревнованиями, ответственными выступлениями. Публикации по этой проблеме единичны и представляют, главным образом, обзор зарубежных исследований, в которых анализу подвергаются, преимущественно, влияние эмоциональных состояний на деятельность, успешность, а также способы снятия и профилактики напряжения, возникающего в экстремальных ситуациях. В связи с этим, изучение эмоциональных состояний, возникающих в студенческий период жизни, становится социально – психологической задачей, так как данная проблема не позволяет, как в процессе обучения, так и в последующем, активно адаптироваться к социальным условиям, которые требуют от личности максимального проявления профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих быстрое освоение профессиональной деятельности.

Материал и методы. Исходя из выше изложенного нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось

сравнение эмоционального состояния студентов выпускных курсов дневной и заочной формы обучения в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов. Объектом исследования выступили студенты дневной и заочной формы обучения выпускных курсов факультета социальной педагогики и психологии специальности «Психология» УО «ВГУ имени П.М. Машерова». В экспериментальную группу вошли 11 студентов 51 группы дневного отделения и 19 студентов 65 и 67 групп отделения заочного обучения. Предметом исследования: являлись эмоциональные состояния студентов выпускников в период сдачи государственных экзаменов.

В рамках исследования применялись теоретические (сравнительный и сопоставительный анализ литературы), эмпирические (тестирование, опрос), а также статистические методы обработки полученных результатов.

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих диагностических методик: «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк); «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергера в адаптации (Ю.Л. Ханина), опросник Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии».

Наше исследование проходило в ряд этапов. На первом констатирующем этапе нами было организовано диагностическое обследование студентов экспериментальной группы, направленное на выявление особенностей эмоционального состояния испытуемых в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов. На следующем этапе мы провели статистическую обработку полученных данных, целью которой являлось выявление корреляционной взаимосвязи между изучаемыми показателями ситуативной и личностной тревожности и агрессивности студентов двух групп в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения эмпирического исследования все испытуемые были разделены на две группы: группу «1» составили 11 испытуемых 51 группы специальности «Психология» ДО ФСП и П УО «ВГУ имени П.М. Машерова» и группу»2» составили 19 студентов 67 группы ОЗО ФСП и П. УО «ВГУ имени П.М. Машерова».

Результаты, полученные нами в ходе проведения теста Г. Айзенка в группе студентов дневной формы обучения представлены на рисунке 1 «Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов дневной формы обучения».

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что в данной группе испытуемых, студентов с высоким уровнем таких эмоциональных состояний как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность выявлено не было. Средний уровень выявлен нами у 90,9% студентов дневной формы обучения по показателю «ригидность», у 81,9% по показателю «агрессивность», у 45,5% по показателю «фрустрация» и у 63,6% по показателю «тревожность». И, наконец, низкий уровень выявлен нами у 9,1% студентов данной группы по показателю «ригидность», у 18,0% по показателю «агрессивность» у 55,5% по показателю «фрустрация» и у 36,7% по показателю «тревожность». Таким образом, все показатели эмоциональной сферы в данной группе испытуемых находятся в пределах нормы, то есть большинство студентов дневной формы обучения не отличаются

депрессивным поведением, тревожностью, фрустрационной агрессией, которая может быть направлена на себя, на других, на весь свет, на вещи.

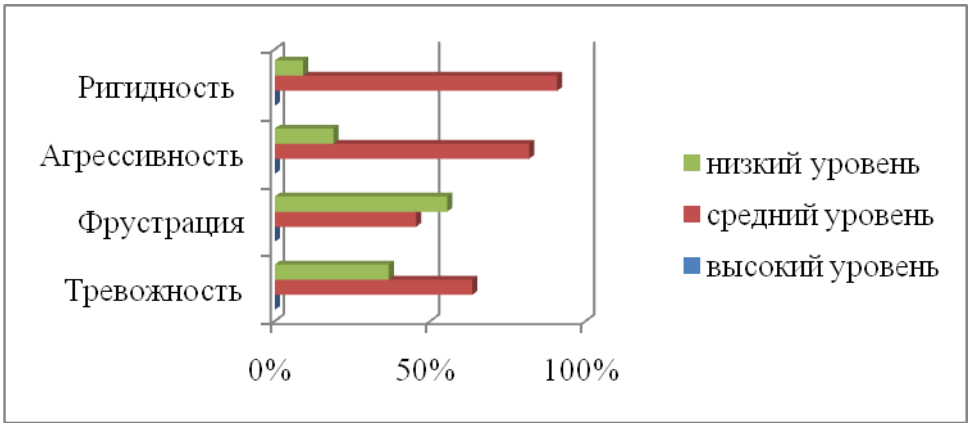


Рисунок 1 – **Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов дневной формы обучения.**

Результаты, полученные нами в ходе проведения теста Г. Айзенка в группе студентов заочной формы обучения представлены на рисунке 2 «Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов заочной формы обучения».

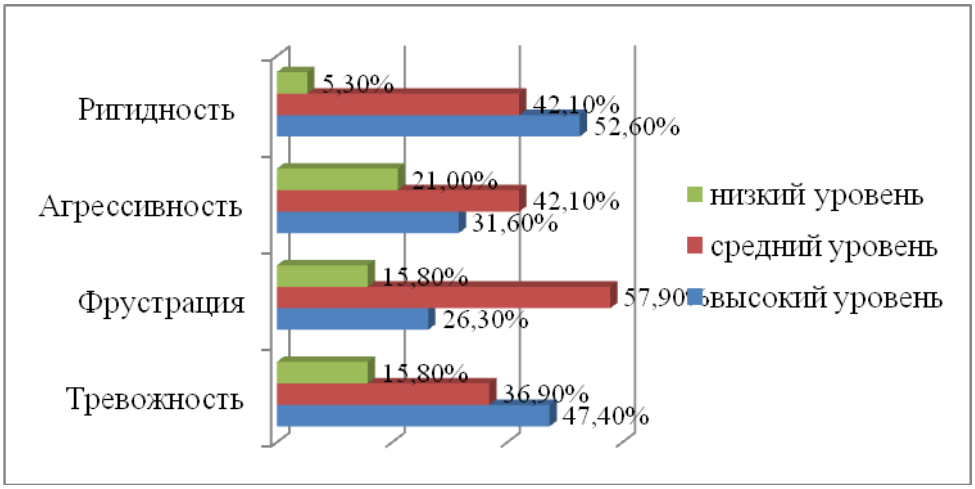


Рисунок 2 – **Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов заочной формы обучения.**

В ходе интерпретации и анализа полученных результатов, мы пришли к следующим выводам: в данной группе испытуемых 52,6% имеют высокий уровень ригидности, практически 50% студентов имеют высокий уровень тревожности, 31,6% студентов отличаются высоким уровнем агрессивности, и, наконец, 26,3% имеют высокий уровень фрустрации. В ходе дополнительной беседы с данными испытуемыми, мы выяснили, что они испытывают сильнейший психологический стресс в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов. Мы предполагаем, что это может быть

связано с тем, что испытуемые обучаются на заочной форме, соответственно имеют меньше представлений о составе, личностных и профессиональных особенностях членов государственной комиссии. Кроме того, большое влияние на данных испытуемых имеют так называемые «слухи», которые распространяются от бывших выпускников, студентов дневной формы обучения и других лиц, косвенно связанных с ситуацией сдачи государственных экзаменов.

Средний уровень изучаемых феноменов имеют 57,9% студентов по показателю «фрустрация», 47,4% студентов по показателю «тревожность» и 42,1% студентов по показателям «агрессивность» и «ригидность». Низкий уровень данных показателей выявлен нами у 21% испытуемых по показателю «агрессивность», у 15,8% по показателям «фрустрация» и «тревожность» и у 5,3% студентов по показателю «ригидность».

Сравнивая результаты по двум группам испытуемых, мы можем сделать следующие выводы: уровень тревожности у студентов дневной и заочной формы обучения имеет значительные различия, так, у студентов дневной формы обучения в целом тревожность находится на среднем уровне, а у студентов заочной формы обучения на высоком. Что касается фрустрации – состояния, вызываемого объективно непреодолимыми (чаще всего субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к цели или к решению задачи (переживание неудачи), то здесь, как мы видим, имеются так же существенные различия. У студентов дневной формы обучения высокий уровень фрустрации выявлен не был, тогда как у заочников он имеет место у 26,3% студентов. Полученные результаты, могут быть обоснованы тем фактом, что уровень фрустрации зависит от силы, интенсивности фрустратора, от функционального состояния человека, попавшего в фрустрационную ситуацию и от сложившихся при становлении личности устойчивых форм эмоционального реагирования на жизненные трудности.

Высокий уровень агрессивности не был выявлен нами у студентов дневной формы обучения, однако имеет место у трети испытуемых студентов заочников. Скорее всего, это реакция субъекта на фрустрацию, переживание неудачи, чем стремление нанести физический или моральный вред другим людям, причинить им неприятность. Поэтому, на наш взгляд, причинами возникновения такой агрессии являются: невозможность удовлетворить желание, отсутствие объективной причины неудовлетворенности, такая агрессия может быть направлена на себя, на других, на весь свет, на вещи. В формировании самоконтроля над агрессивностью и сдерживании агрессивных актов большую роль играет развитие психологических процессов эмпатии, идентификации и децентрализации, лежащих в основе способности к пониманию других людей и к сопереживанию им, способствующих формированию представления о другом человеке как уникальной ценности.

Ригидность, как личностная черта, показывает отношение или установку человека к изменениям, характеризуется недостаточной пластичностью в психической деятельности и поведении, трудностью переключения на что – то новое, сопротивлением изменениям, близком к упрямству, своего рода непроницаемостью. Данный факт может обосновать результаты, полученные

нами в ходе эмпирического исследования. Так в группе студентов заочников высокий уровень ригидности выявлен нами у 52,6% испытуемых, а в группе студентов дневной формы обучения он не был выявлен нами вообще.

Кроме того, в ходе сравнительного анализа результатов, полученных в ходе проведения данной методики в двух группах испытуемых, мы пришли к выводу о том, что студенты психологи дневной формы обучения имеют более низкий уровень ситуативной и личностной тревожности. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем фактом, что данные испытуемые имеют более богатый опыт прохождения различных психологических тренингов и лучше знают личностные и профессиональные особенности преподавателей, в том числе и членов государственной комиссии.

Естественно, что лица с высоким уровнем тревожности оказываются в невыгодном, по сравнению с другими, положении. А это приводит к замедлению или качественному ухудшению деятельности, появлению непредвиденных ошибок. Студенты с высоким уровнем тревожности характеризуются неспособностью быстро переключаться на новую деятельность при изменении условий. Таким студентам необходимо дать возможность более длительное время подумать над билетом, им нельзя ставить вопрос «в лоб» и требовать немедленного ответа. Лучше всего задать им дополнительные вопросы и попросить записать их, подумать и только затем отвечать. Прием экзамена у таких студентов должен проходить в форме непринужденной, доверительной беседы.

Результаты, полученные нами в ходе проведения опросника Басса – Дарки свидетельствуют о следующем: у студентов дневной формы обучения норма агрессивности свойственна большинству испытуемых изучаемой выборки (8 человек – 72,7%), агрессивность ниже нормы наблюдается у 3 человек (27,3%), показателей, превышающих норму, не обнаружено. Низкий показатель индекса враждебности выявлен лишь у одного испытуемого, 10-ти студентам присуща норма.

У студентов заочной формы обучения норма агрессивности свойственна 18 студентам (90,9%), процент студентов, имеющих показатели, превышающие норму агрессивности, составляет 5,3%, показатели ниже нормы в данной группе испытуемых выявлены нами не были. Высокий показатель индекса враждебности выявлен у 1 студента, норма враждебности свойственна 52,6% студентов, а показатели ниже нормы выявлены нами у 42% испытуемых данной группы.

Таким образом, по результатам, полученным нами в ходе проведения данной методики можно сделать вывод о том, что агрессивность и в группе испытуемых студентов дневной формы обучения, и в группе студентов заочной формы обучения в основном находится на уровне нормы. Уровень враждебности у студентов дневной формы обучения находится в пределах нормы, у большинства студентов заочной формы обучениях данный показатель ниже нормы.

Условиями, вызывающими данные состояния («нарушителями спокойствия») являются, к примеру, неожиданные изменения в обстановке деятельности; неудачи и ошибки; возможность различных неприятностей, обусловленных спецификой учебной деятельности или общения; ожидание

(иногда длительное) определенного результата и т.д. Поэтому, психические состояния в ситуации с неопределенным исходом деятельности проходят этапы изменения, как бы развертывания во времени до своего максимального значения к моменту приближения экзамена.

На следующем этапе нашего эмпирического исследования мы провели статистическую обработку полученных данных, целью которой являлось выявлении корреляционной взаимосвязи между изучаемыми показателями ситуативной и личностной тревожности и агрессивности студентов двух групп в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов. Наглядно полученные результаты представлены в таблице 1 «Результаты вычисления критерия Манна – Уитни»

Таблица 1 – Результаты вычисления критерия Манна – Уитни

	статус	Кол-во испытуемых	Средний ранг	Сумма рангов
Тест 1	Студены ДФО	11	20,08	502,00
	Студенты ЗФО	19	30,92	773,00
	Total	30		
Тест 2	Студены ДФО	11	19,72	493,00
	Студенты ЗФО	19	31,28	782,00
	Total	30		
Тест 3	Студены ДФО	11	21,36	534,00
	Студенты ЗФО	19	29,64	741,00
	Total	30		

Сравнивая средние ранги по всем тестам у студентов дневной и заочной форм обучения, мы можем сделать следующие выводы: по всем тестам, проведённым нами в ходе диагностического обследования студенты заочники имеют средний ранг выше, чем студенты, обучающиеся на дневной форме. Наиболее существенные различия наблюдаются в результатах двух групп по показателям агрессивности, ригидности и враждебности. Наименее существенные различия наблюдаются в результатах по показателю «тревожность».

Далее нами был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Значение коэффициента корреляции rs1, равное «+0,8» свидетельствует о сильной положительной корреляционной взаимосвязи между показателями личностной тревожности и агрессивности, значение коэффициента корреляции rs2, равное «-0,15» свидетельствует об отсутствии корреляционной связи между показателями ситуативной тревожности и агрессивности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что такое эмоциональное состояние как агрессивность проявляется в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов у трети студентов дневной, и половины студентов заочной формы обучения. При этом проявление агрессивности у студентов выпускников прямо пропорционально зависит от уровня их личностной тревожности.

Заключение. Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования и анализа полученных результатов, мы пришли к следующим выводам: в группе испытуемых дневной формы обучения испытуемых с высоким уровнем негативных эмоциональных состояний выявлено не было. Все показатели эмоциональной сферы в данной группе находятся в пределах нормы, то есть большинство студентов дневной формы обучения не отличаются депрессивным поведением, тревожностью, фрустрационной агрессией. В группе испытуемых заочной формы обучения 52,6% студентов имеют высокий уровень ригидности, практически 50% студентов имеют высокий уровень тревожности, 31,6% студентов высокий уровень агрессивности, и, наконец, 26,3% имеют высокий уровень фрустрации.

В результате статистической обработки полученных данных мы пришли к выводу о том, что такое эмоциональное состояние как агрессивность проявляется в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов у трети студентов дневной, и половины студентов заочной формы обучения. При этом проявление агрессивности прямо пропорционально зависит от уровня личностной тревожности студента и совершенно не зависит от уровня его ситуативной тревожности.

Список использованной литературы:

1. Психология состояний: хрестоматия / сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ: СПб.: Речь, 2004. – 608 с.

2. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю.Е. Сосновикова. – М.: Академический проект, 2007. – 117 с.

УДК 316.61:378.14:159.98

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Виноградова С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
s.a-vinogradova2010@mail.ru

Статья посвящена проблеме самоактуализации будущих педагогов – психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности. Рассматривается зависимость самоактуализации личности и представленность психологических защит в сознании личности. Установлена корреляционная зависимость между данными показателями, свидетельствующая о неэффективности процесса самоактуализации в ситуации выраженности защитных механизмов личности.

Ключевые слова: психолого-акмеологический подход, профессиональная компетенция, самоактуализация, психологическая защита, тренинг личностного роста.

Введение. В последние годы стала достаточно актуальной проблема профессиональной компетенции, которая уделяет большое внимание знаниям, умениям, навыкам, необходимым для успешного достижения профессио-

нальных целей. Проблема целевой подготовки специалистов и их компетенции в сфере практической психологии активно разрабатывается отечественными и зарубежными исследователями. Полученные результаты выступают концептуальной основой для оптимизации содержательно-методического обеспечения движения практического психолога к вершинам профессионализма, оптимизации всего процесса его профессионализации. В связи с вышесказанным, вызывает интерес, широко развиваемый психолого – акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, А.С. Гусева, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, И.Н. Семенов, А.П. Ситников и др.). С позиции данного подхода практический психолог признается целостной, уникальной и неповторимой творческой индивидуальностью, субъектом непрерывного процесса развития (саморазвития), познания (самопознания), профессионального функционирования (самовыражения, самореализации), личностно-профессионального совершенствования и самосовершенствования, активным, интенциональным и творческим субъектом деятельности [1]. Согласно психолого – акмеологическому подходу, стремление к росту, развитию, достижениям, самосовершенствованию, т.е. самоактуализации, необходимо целенаправленно развивать на стадии профессионального обучения, предшествующей стадии активной профессиональной деятельности. Данную точку зрения можно проследить в ряде работ отечественных психологов (Е.А. Климов, Г.Ю. Любимова, Я.Л. Коломинский, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Н.Г. Рукавишникова, П.А. Шавир).

Понятие «самоактуализация» предполагает стремление человека к более полному выявлению и реализации личностных возможностей, своего творческого потенциала, адекватное восприятие окружающих, высокий уровень психического здоровья и нравственности. В настоящее время ряд авторов трактует самоактуализацию как синоним личностного роста [2]. Практика подготовки будущих специалистов-психологов казалось бы, направлена на развитие коммуникативных, креативных, рефлексивных и других профессионально важных способностей, однако чаще всего носит разрозненный и фрагментарный характер и в результате не встраивается в общую картину самосознания.

Теме проблемы самоактуализации посвящено уже множество теоретических и эмпирических исследований. Впервые понятие «самоактуализация» мы находим еще у К. Гольдштейна. Впоследствии эту проблему исследовали А. Маслоу, К. Роджерс, У. Джеймс, Э. Шостром. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская, А.А. Реан, Е.П. Вахромов, Н.А. Вишнякова, Е.В. Столярская и другие.

Самоактуализация в широком смысле слова определяется формулой А. Маслоу: «Человек должен быть тем, чем он должен быть» и связываться с системой потребностей. А. Маслоу рассматривал потребность в самоактуализации, как иерархически высшую в ряду других потребностей. «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями» [3]. Анализируя различные определения данного понятия, можно вывести некую общую формулировку: самоактуализация – это присущее человеку стремление, процесс и результат

реализации личностного роста и всего своего творческого потенциала в социуме. Специфика самоактуализации проявляется еще на этапе подготовки будущего специалиста к практической деятельности. На наш взгляд, является важным отслеживать данный процесс на разных этапах учебы и создавать условия для его регуляции.

Материал и методы. Эмпирическое исследование по изучению самоактуализации проводилось на базе ВГУ им. П.М. Машерова. Респондентами являлись будущие педагоги – психологи, студенты 5-го курса факультета социальной педагогики и психологии (44 человека).

Методы получения информации по проблеме исследования – аналитический обзор литературы, наблюдение, беседа, тестирование («Самоактуализационный тест» (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская), методика диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, Е.Б. Ерышева, О.Ф. Клубовой и др.), корреляционный анализ (параметрический коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты и их обсуждение. По результатам методики «Самоактуализационный тест» (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская), число студентов, вышедших на уровень самоактуализации, составило 28% от общей выборки, 57% – находятся на уровне физической и психической нормы и 15% составляет количество студентов, у которых общий показатель самоактуализации находится на очень низком уровне. Наиболее высокие показатели в среднем по шкале самоуважения, шкалам поддержки, гибкости поведения, представлений о природе человека. По всем этим шкалам у испытуемых показатели выше среднего, что свидетельствует об их умении видеть свои положительные черты и не отрицать их, самостоятельно избирать свою систему ценностей, более того, реализовывать их в поведении, при этом сохраняя способность к адаптации в случае необходимости. Кроме того, у испытуемых прослеживается склонность к восприятию окружающего мира как благоприятной среды. Тем не менее, самый низкий средний балл наблюдается по шкале контактности, которая характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально – насыщенных контактов с людьми, то есть это свойство наименее характерно для представленной выборки.

Полученные результаты отражают недостаточно позитивную картину в среде будущих специалистов – психологов. Попытки проанализировать данное явление, вновь приводят к наиболее поздним работам А. Маслоу, где отмечается, что одним из важных шагов на пути к самоактуализации является обнаружение своих «защит» и работа по отказу от них. Он отмечает, что нам нужно лучше сознавать, как мы искажаем образа себя и образы внешнего мира посредством репрессий, проекций и других механизмов защиты.

Под психологической защитой мы понимаем систему стабилизации представлений личности о себе, направленную на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта между реальностью и привычным представлением о себе. Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний. Процесс самоактуализации может быть ограничен внутренними защитами, которые отрывают нас от самих себя.

В результате дальнейшего эмпирического исследования посредством методики диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, Е.Б. Ерышева, О.Ф. Клубовой и др.), у третьей части испытуемых была выявлена значительная корреляционная зависимость между некоторыми шкалами самоактуализационного теста и защитными механизмами.

Таблица 1 – Корреляционная зависимость шкал самоактуализационного теста и механизмов психологической защиты

Шкала самоактуализационного теста	**Механизм психологической защиты**
Шкала ценностных ориентаций	Компенсация, проекция и интеллектуализация
Шкала сензитивности к себе	Замещение
Шкала самопринятия	Замещение, реактивное образование
Шкала представлений о природе человека	Отрицание
Шкала принятия агрессии	Замещение

Таким образом, в большинстве случаев наблюдается влияние такого механизма защиты, как замещение. Л.И. Вассерман отмечает, что у здоровых людей наблюдаются такие механизмы психологической защиты, как «отрицание» и «интеллектуализация». Данные механизмы являются наиболее адекватными и присущи адаптивным людям. Например, больные люди характеризуются следующим набором механизмов психологической защиты: «замещение», «проекция», «вытеснение». Эти механизмы являются наименее адаптивными, затрагивают неосознанные внутриличностные проблемы и не позволяют справиться с возникшими проблемами [4].

В целом по выборке у испытуемых преобладают такие защитные механизмы, как регрессия, отрицание и компенсация. Регрессия проявляется в возврате к детским стереотипам поведения, что сдерживает чувство неуверенности в себе и страх неудачи путем возвращения в более благоприятное время своей жизни. Посредством отрицания личность либо не признает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо не принимает какой-либо внутренний импульс или сторона самое себя. Компенсация проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Таким образом, для представленной выборки в случае фрустрирующей ситуации характерен возврат к детским стереотипам поведения, отрицание негативных факторов и замена либо присвоение других свойств, качеств вместо неприемлемого свойства или качества. Используя данные предыдущей методики, можем предположить, что данные механизмы начинают срабатывать в ситуации субъект – субъектного общения.

По результатам второй методики – диагностики типологий психологической защиты – у той группы испытуемых, которая характеризуется уровнем пограничных психических расстройств, преобладают такие механизмы психологической защиты, как компенсация и замещение. Компенсация представ-

ляет собой попытки найти замену реальным или воображаемым нетерпимым качествам, свойствам. Замещение проявляется в разрядке подавленных эмоций, которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В целом, действие защитных механизмов блокирует способность человека к адекватному восприятию, принятию себя и мира (т.е. самосознанию), и как следствие, становится невозможным естественное выражение чувств и налаживание контактов с окружающими.

Теперь рассмотрим результаты обеих методик для той группы испытуемых, у которых самоактуализация находится на уровне пограничных расстройств, неврозов. Наиболее низкие показатели у последних по шкалам контактности (83% от этой группы), шкале сензитивности к себе (67%). Затем следуют шкалы самопринятия и креативности и гибкости поведения, самоуважения, синергии и принятия агрессии. Таким образом, эта группа испытуемых характеризуется затрудненностью процессов самосознания, самопринятия и творческого мышления. Для сравнения: наименьшие показатели у группы студентов, вышедших на уровень самоактуализации, распределяются по шкалам контактности, компетентности во времени и креативности (67, 58 и 58% соответственно), то есть можно сделать вывод о том, что отличие двух групп заключается в показателях по шкалам сензитивности к себе, самопринятия и шкале ориентации во времени. Еще одно важное отличие: в данной выборке все шкалы представлены значимыми показателями, в отличие от предыдущей группы, в которой значимыми показателями представлены только десять из четырнадцати шкал. Принимая во внимание все вышеизложенное, вполне обоснованным будет утверждение о том, что при затрудненном процессе самоактуализации прежде всего ограничивается способность человека к самопринятию, самосознанию.

Несмотря на то, что механизмы психологической защиты используются человеком для адаптации к психотравмирующим ситуациям, этот процесс не носит позитивный характер, а лишь затрудняет непосредственное осознание проблемы и препятствует адекватному ситуации поиску решения, зачастую надолго отдаляя его. На наш взгляд, психологически здоровая личность не нуждается в использовании защитных механизмов, так как открыта новому опыту, склонна к принятию себя и собственных переживаний, а следовательно, и к принятию реальности, то есть более способна к здоровому росту – самоактуализации.

Для здорового самоактуализирующегося организма характерно стремление к новому познанию, открытость опыту. Эти процессы не всегда бывают безболезненны, но только здоровый организм способен адекватно их оценить, осознать и вынести положительные знания. Преодоление эго-защит – необходимый шаг на пути к самоактуализации. Акцентируя внимание на функциональном значении психологических защит для личности, его парадоксальном характере – оберегая на некоторое время осознание личностью негативных эмоций, они, искажая информацию, в конце концов, заставляют личность существовать в иллюзорном мире, тормозя ее развитие, препятствуя решению возникающих проблем. Чаще всего, защитные механизмы складываются у человека «неуверенно себя чувствующего в жизни». Самодостаточная личность наиболее успешно освобождается от психологических защит и менее «чувствительна» к их возникновению. Важнейший путь освобождения от действия защитных ме-

ханизмов – целостное развитие личности, ее самосознания, а также формирование адекватной возможностям жизненной перспективы.

Готовность юного человека принять на себя ответственность за происходящее в его жизни означает готовность к осознанию новых проблем, к их решению. И, наконец, смещение акцентов с собственного внутреннего мира на взаимодействие в реально существующем мире открывает молодым людям неизведанный мир профессии, что в дальнейшем становится основой для самоактуализирующегося творчества.

В связи с вышеизложенным, возникает вопрос, есть ли методики, позволяющие развивать людей в направлении самоактуализации? По представлению психологов гуманистической направленности, в данном случае о методиках говорить нельзя. А. Маслоу писал: «Лучшим путем к хорошей жизни для его пациента может быть только один: еще более быть самим собой. Научиться высвобождать подавленное, познавать собственное Я, прислушиваться к «голосу импульса», раскрывать свою величественную природу, достигать понимания, проникновения, постигать истину – вот, что требуется» [3].

К. Роджерс отмечал, что «С течением лет я далеко ушел от своих первоначальных представлений, состоящих в том, что помощь человеку основана на техническом мастерстве; что профессионал может советовать, манипулировать, формировать человека ради достижения желаемого результата. Основной направляющей силой в терапевтическом взаимодействии должен быть клиент, а не терапевт. Когда я пытаюсь учить, как я иногда это делаю, я ужасаюсь тем, настолько незначительны достигнутые результаты, хотя иногда кажется, что обучение проходит успешно. Когда это случается, обнаруживается, что в результате приносится вред. По-видимому, обучение вселяет в человека недоверие к своему собственному опыту и разрушает значимое для него знание. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не важны, либо вообще вредны» [5].

Возможно, путь самоактуализации, в представлении гуманистических психологов, действительно не предполагает техник и методик в обычном понимании этих слов. Согласно другим представлениям, рост и развитие личности может осуществляться с помощью самых разнообразных средств и методик. В арсенале специалиста-психолога, занимающегося развитием личности – сотрудничество в его саморазвитии, учеба, тренировка, передача знаний, предъявление образцов, отработка умений и навыков. По результатам эмпирических данных был разработан тренинг личностного роста, предполагающий актуализацию и работу с защитными механизмами личности, что в результате будет способствовать более эффективному развитию самосознания и профессиональному становлению будущего специалиста.

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования у третьей части испытуемых была выявлена значительная корреляционная зависимость между некоторыми шкалами самоактуализационного теста и защитными механизмами. Наибольшая зависимость выявлена по шкалам спонтанности, синергии, принятия агрессии и шкале контактности. Следовательно, действие защитных механизмов блокирует способность человека к адекватному восприятию, принятию себя и мира (т.е. самосознанию), и как следствие, становится невозможным естественное выражение чувств и налаживание контактов с окружающими. Таким образом, можно говорить о том, что действие защитных меха-

низмов влияет, прежде всего, на область субъект – субъектных отношений, восприятие и принятие человеком как окружающих, так и самого себя. Эти процессы тесно связаны с самосознанием личности. Результаты исследования показали, что некоторые шкалы самоактуализационного теста непосредственно коррелируют с конкретными видами психологических защит. Наибольшее число шкал коррелирует с таким механизмом эго – защиты, как замещение.

По результатам эмпирических данных был разработан тренинг личностного роста, предполагающий актуализацию и работу с защитными механизмами личности, что в результате будет способствовать более эффективному развитию самосознания и профессиональному становлению будущего специалиста.

Список использованной литературы:

1. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001.

2. Коптева, С.И. Познай себя: Актуальные проблемы психологии самосознания: учеб.-метод. пособие / С.И. Коптева, А. Лобанов. – Мн.: ООО «ФУАинформ», 2002.

3. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982.

4. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для врачей и психологов / Л.И. Вассерман, О.Ф. Клубова и др. – СПб.: Питер, 1999.

5. Роджерс, К. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.

УДК 378.018.4:004.7(476.5):159.98

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ» ДЛЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

Ганкович А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
kpsiholog@vsu.by

Статья посвящена проблеме педагогических технологий в дистанционной форме обучения. Поэтому необходимо понять, в чем специфика данной формы обучения, какую роль может играть дистанционная форма обучения в жизни современного общества.

В данной статье рассматриваются современные парадигмы образования, специфика обучения в виртуальной образовательной среде на основе модульного дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, образовательные модули, внутридисциплинарные и междисциплинарные связи, компетенции специалистов.

Введение. Современная парадигма образования предполагает формирование у человека целостной картины мира во всех ее разнообразных проявлениях. Психолого-педагогические технологии, под которыми мы понимаем процессуально прописанные методы обучения, являются компонентами системы обучения.

Некоторые философы, педагоги, психологи от образования (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Л.А.Василенко и др.) склонны говорить не просто о системном подходе в образовании, а о синергетическом подходе, который в большей мере отражает современные тенденции к интеграции знаний, самоорганизации систем [1]. Синергетика имеет междисциплинарный характер и способствует синтезу знаний из разных областей, более широкому взгляду на картину мира, преодолению сугубо дисциплинарного подхода к познанию.

Использование для этих целей педагогических технологий, направленных на то, чтобы применять полученные в результате систематического изучения фундаментальные знании из разных областей науки, из собственных наблюдений для решения жизненно важных проблем, синтезировать эти знания. Это – принципиально иное решение, которое позволяет не просто усваивать новое, но все равно готовое знание, пусть и выстроенное на межпредметном уровне, а самостоятельно исследовать проблему, искать и находить пути ее решения на основе применения полученных ранее знаний из разных предметных областей, причем на основе критического мышления, что означает формирование собственной позиции, подтвержденной самостоятельно отобранными фактами, аргументами. Такие технологии действительно могут решить проблему синергетического подхода к образованию.

В связи с вышеперечисленным, целью данной статьи является рассмотрение возможностей виртуальной образовательной среды. Применение педагогических технологий с позиции модульного обучения, что является неотъемлемой частью программы обучения в системе менеджмента качества образования.

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды теоретиков и практиков в области философии, педагогики, психологии, менеджмента образования, деятельность УНКЦ (учебный научно-консультационный центр) кафедры психологии УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», материалы стажировки магистрантов Смоленского государственного университета по теме «Организационное консультирование» в рамках Международного проекта «ТЕМПУС IV», а так же многолетний опыт работы авторов со студентами и магистрантами. В работе использованы методы исторического анализа, моделирование и триангуляция, кроме того, привлекались элементы эмпирических методов.

Результаты и их обсуждение. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника**.**

В определении дистанционного обучения нам очень важно показать, что, как и в любой другой образовательной системе, здесь происходит взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой в рамках принятой концепции обучения, но реализуется это взаимодействие, как и вся познавательная деятельность учащихся, специфичными средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий.

Дистанционное обучение как компонент системы непрерывного образования должно базироваться в первую очередь на терминологии, принятой в педагогике, дидактике и частных методиках с учетом, разумеется, специфики средств реализации дидактических, педагогических задач [2]. Педагогические

технологии, под которыми мы понимаем процессуально прописанные методы обучения, являются компонентами системы обучения.

В курсе «Психологическое консультирование» мы пользовались наиболее адекватными методами, отражающими основные принципы личностно-ориентированного подхода, с одно стороны, и проблемного обучения – с другой:

- ✓ обучение в сотрудничестве (cooperativelearning);
- ✓ метод проектов;
- ✓ эвристические методы: дискуссий, мозговой атаки, ролевых, (деловых игр и пр.;
- ✓ разноуровневое обучение;
- ✓ «портфолио».

В дистанционной форме обучения эти методы реализовываются специфичными средствами интернет-технологий. Следует отметить, что практически никто среди педагогического сообщества не оспаривает тот факт, что перенесение традиционных технологий обучения в среду дистанционного образования неэффективно. Все согласны, что специфика дистанционного образования предполагает замену традиционных педагогических технологий современными, отражающими тенденции развития мировой системы образования [4].

Внутридисциплинарные и междисциплинарные связи в вузовском обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки специалистов первой ступени, существенной особенностью которой является овладение ими обобщенным характером познавательной деятельности. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

С помощью многосторонних внутридисциплинарных и междисциплинарных связей не только на качественном новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания магистрантов, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому внутридисциплинарные и междисциплинарные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании магистрантов.

Для того чтобы вывести наиболее правильное и информативное определение понятию «междисциплинарные связи», надо подвести его под другое, более широкое. Таким более широким, родовым понятием по отношению к категории «междисциплинарная связь» является понятие «межнаучная связь», но и первое и второе являются производными от общего родового понятия «связь» как философской категории. Отсюда становится очевидным, что «междисциплинарные связи» есть, прежде всего, психолого-педагогическая категория, и существенной основой ее является связующая, объединяющая функция. Исходя из этого того, определяем: междисциплинарные связи есть психолого-педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве. Разнообразие высказы-

ваний о психолого-педагогической функции междисциплинарных и внутридисциплинарных связей объясняется многогранностью их проявления в реальном учебном процессе. Кроме того, сказывается недостаточный учет связи психологии и педагогики с другими науками.

Предлагаемый курс, как область междисциплинарного научного знания, интегрирует в себе данные психологии, менеджмента, педагогики, конфликтологии, социологии, этики, в исследовательской плоскости пересекается и соприкасается с объектными областями целого ряда других наук, что позволяет определить достаточно широкое проблемное поле для организации процесса обучения (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Междисциплинарные связи

Наименование дисциплины	**Разделы и темы необходимые для изучения дисциплины**
Междисциплинарные связи	
Психология	• Задачи психологической науки на современном этапе • Методы психологии • Когнитивная психология • Психология личности • Психодиагностика • Теория и методика психотренинга
Педагогика	• Общая характеристика основных педагогических явлений и процессов • Педагогическое мастерство и творчество • Специфика обучения, его методы и формы • Специфика воспитания, его содержание и методы
Менеджмент	• Подходы в развитии теории управления • Сущность и принципы управленческой деятельности Элементы и теории организации • Психология субъекта управленческой деятельности • Коммуникативные процессы в управленческой деятельности • Руководство и лидерство • Способности к управленческой деятельности
Этика	• Этические принципы • Границы конфиденциальности • Профессиональные этические принципы Организационная культура
Социология	• Цели и задачи социологии • Социология управления в организации
Конфликтология	• Конфликты в организациях • Конфликты в межличностных отношениях • Причины возникновения конфликтов • Конфликтные типы личности • Управление конфликтами • Методы разрешения конфликтов

Внутридисциплинарные связи	
Психология труда	• Психологические особенности и закономерности трудовой деятельности • Трудовая деятельность: ее психофизиологические и исполнительские характеристики
Технологии индивидуального и группового консультирования	• Специфика организации личностно- ориентированного и социально- организованного направлений в организационном консультировании • Тренинг • Коучинг • Особенности диагностической работы психолога-консультанта в организации
Психология и этика деловых отношений	• Психологические аспекты формирования этических норм • Основы психологии и этики делового общения • Основы психологической культуры • Этикет в деятельности современного делового человека
Социология	• Специфика развития социологии за рубежом • Прикладные аспекты развития социологии
Психология личности	• Эмоционально-волевая сфера личности • Направленность личности • Самосознание личности и ее жизненный путь • Психические состояния
Социальная психология	• Основные социальные процессы и поведение человека: социальная фасилитация, социальное научение социальное подкрепление, социальный контроль Личность и малая группа • Изменения и развитие, статус, социализация личности и ее механизмы • Понятие малых групп: классификация динамические процессы, социально – психологический климат, психологическая совместимость • Социометрическая структура группы

Существенное расширение ареала знаний в области психологического консультирования диктует новые требования к подготовке современных специалистов, чьё основное предназначение – психологическая практика. Обучающиеся по данному модулю должны не просто овладеть суммой знаний, умений и навыков, гораздо важнее привить обучающимся умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной реализации и полезного участия в жизни общества (компетентность)».

Заключение. На сегодняшнем этапе развития, когда в большинстве стран происходит переход к информационной эре, которая характеризуется использованием программно-управляемого оборудования, и других технических коммуникаций, ставятся высокие требования к подготовке специалистов. Основным показателем уровня квалификации современного специали-

ста является профессиональная компетентность, которая включает в себя содержательный и процессуальный компоненты, которые являются связующей цепочкой знаний, умений и навыков. В отличие от обобщенного «социального заказа общества» на подготовку специалиста, профессиональная компетентность выражает реальный уровень подготовки кадров, предлагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в конкретных условиях. Конкретный специалист должен знать сущность проблемы, уметь решать ее практически, владеть гибкостью метода [3].

Для реализации обозначенных требований происходит беспрерывное совершенствование системы обучения. Наиболее распространенная сегодня предметная система обучения терпит значительную модернизацию, направленную на интеграцию предметов в новое качество и переход к модульной системе обучения. Именно эти задачи и решает дистанционный курс «Психологическое консультирование» виртуальной образовательной среды ВГУ имени П.М. Машерова.

Список использованной литературы:

1. Леднёв, В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры / В.С. Леднёв. – М.,1980.

2. Профессиональная педагогика. – М., 1997.

3. Образовательный менеджмент: учебное пособие для магистратуры по 0–23 направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов [и др.]; сост. и общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.

4. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Е.С. Полат и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

УДК 159.922.76-053.6:316.624

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКА В СИТУАЦИИ СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА

Данилова Ж.Л., Лебедева Т.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
danilova_17@mail.ru

Данная статья освещает актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения и определения эффективности профилактических мероприятий, направленных на работу с подростками, находящимися в ситуации семейного конфликта. Цель данного исследования – определение эффективности оказания комплексной психологической помощи подростку в ситуации возрастного кризиса и внутрисемейного конфликта.

Ключевые слова: конфликт, внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, подростковый кризис, детско-родительские отношения, психолого-педагогическое сопровождение, профилактическая работа.

Введение. Психологическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка. Сопровождение – это способ включения индивида в про-

цесс взаимодействия с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия. Это деятельность двух субъектов жизни: помогающего психолога и клиента, принимающего ее (подростка). Но принимающий помощь выступает как активный субъект своей жизни. Иначе вне активности принимающего помогающая деятельность положительного эффекта принести не может [1].

Феномен конфликта нельзя однозначно оценить, как отрицательное или положительное явление. Анализ различных точек зрения по данной проблеме показывает, что конфликты могут оказывать разное влияние на личность. С одной стороны, конфликты усложняют психическую жизнь, способствуют ее переходу на новые, более сложные уровни функционирования, с другой – могут привести к нарушению гармонии взаимоотношений Психологический конфликт в детско-родительских отношениях относится к семейно-бытовому конфликту, и является основной причиной эмоциональных стрессов и неврозов [2].

Опытно-экспериментальная базой исследования явилась ГУО «Средняя школа № 35 г. Витебска». В исследовательской работе приняла участие девочка-подросток 14 лет.

Материал и методы. Исследование проходило в несколько этапов. Первый этап (ноябрь 2014 года). Изучение теоретических и практических аспектов проблемы в психолого-педагогической литературе, формулировка цели, предмета, объекта, задач исследования. Второй этап (декабрь 2014 года – январь 2015 года). Сбор информации, организация и проведение диагностических мероприятий, обработка эмпирических данных. Третий этап (февраль–март 2015 года). Реализация коррекционно-развивающей программы, анализ эффективности исследования.

Для достижения определенной цели, решения поставленных задач использовалась композиция различных методологических подходов, методов и методик сбора и обработки эмпирических данных: основные и широко применяющиеся методологические подходы, и принципы, являющиеся общим средством планирования и проведения эмпирических исследований; методы получения информации по проблеме исследования.

Таким образом, для решения поставленных задач и исходных положений был использован комплекс методов исследования: 1) теоретические методы (анализ научной литературы по проблеме исследования; сравнение и обобщение различных подходов и взглядов авторов, путей решения исследуемого вопроса); 2) эмпирический метод представлен комплексом методик: изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (по А.А. Реану); методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталова; «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, автор Е.Шафер); «Тактика поведения в конфликте» К. Томаса; проективная методика «Рисунок семьи»; 3) количественный и качественный анализ результатов исследования.

Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования. Цель: определить уровень самооценки. Перечислены 20 различных качеств личности. В левой колонке (N) испытуемый ранжирует эти качества по тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке (Л) ранжирует эти качества по

отношению к себе. Субъективное благополучие больше испытывают люди с хорошим удовлетворением базовых психологических потребностей и соответствующих им внутренних ценностей. Поэтому важно выявление внутриличностных конфликтов в ценностно-мотивационной сфере.

Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталова. Цель: определить уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах. Следует отметить, что к настоящему моменту имеется большое количество исследований с использованием методики УСЦД для выяснения специфики внутренних конфликтов, адаптации, типов смыслообразования, ценностных установок. Завышенная самооценка появляется в условиях эмоционального отвержения и воспитания при безнадзорности или вседозволенности со стороны родителей. Завышенная самооценка может развиваться и в условиях безотчетной любви родителей, воспитывающих избалованного ребенка. Следующая методика использовалась с целью прояснить картину причин выявленных внутриличностных конфликтов.

Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, автор Е. Шафер). Цель: изучить особенности восприятия и понимания подростком воспитательной практики родителей. Методика позволяет изучить особенности восприятия и понимания подростками воспитательной практики их родителей, расширить представления о формирующемся самосознании подростков, о взаимосвязях восприятия подростками воспитательной практики родителей с их характерологическими и патохарактерологическими особенностями, спецификой межличностного общения родителей. Анализ полученных результатов, соотнесенных с данными других личностных тестов, позволяет лучше понять причины нарушения семейных отношений. В связи с этим, необходимо определить: каким образом ведет себя подросток в конфликтных ситуациях [3, с. 60].

Методика «Тактика поведения в конфликте» К.Томаса. Цель: оценить индивидуальную стратегию и тактики поведения в конфликтной ситуации. Автор методики К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются продуктивными или деструктивными; каким образом можно стимулировать продуктивное поведение. Психологические исследования детей и подростков показывают, что факторы, влияющие на становление детской психики, противоречивы: в одном случае они способствуют, в другом – препятствуют оптимальному развитию личности ребенка. Так, взаимоотношения в родительской семье, отношения к ребенку со стороны родителей могут сформировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и самого себя в этом мире; те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием, могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим, дефицитарности в общении со сверстниками, иными словами – к низкому потенциалу самореализации. Для детального изучения детско-родительских отношений проведена следующая методика.

Проективная методика «Рисунок семьи». Цель: изучить особенности взаимоотношений между членами семьи. Инструкция: «Нарисуй свою семью, где каждый член семьи изображен в виде фантастического существа». В протоколе фиксируется время выполнения задания, все вопросы и высказывания испытуемого, стирания, поправки и прочее.

Результаты и их обсуждение. Анализ эффективности индивидуальной программы психологического сопровождения подростка в ситуации семейного конфликта проводился с учетом предыдущих этапов, что дает возможность представить целостную картину изменений и сделать выводы о результативности самого эмпирического исследования.После проведения коррекционно-развивающих занятий было проведено повторное диагностическое обследование подростка с целью выявления эффективности программы.Результаты по изучению самооценки с помощью процедуры ранжирования (по А.А. Реану) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (по А.А. Реану)

№ п/п	Качество личности	d	d^2
1	Уступчивость	1	1
2	Смелость	5	25
3	Вспыльчивость	2	4
4	Нервозность	9	81
5	Терпеливость	7	49
6	Увлекаемость	0	0
7	Пассивность	1	1
8	Холодность	7	49
9	Энтузиазм	1	1
10	Осторожность	8	64
11	Капризность	0	0
12	Медлительность	4	16
13	Нерешительность	4	16
14	Энергичность	1	1
15	Жизнерадостность	5	25
16	Мнительность	1	1
17	Упрямство	8	64
18	Беспечность	1	1
19	Застенчивость	6	36
20	Ответственность	1	1

Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определена разность (d), которая возводится в квадрат (d^2). Сумма квадратов (сумма d^2) равна 436. По формуле определен коэффициент ранговой корреляции 0,673. Значение коэффициента корреляции говорит о наличии значимой положительной связи между «Я» идеальным и «Я» реальным, что свидетельствует о положительной самооценке. Самооценка положительная, имеется тенденция к завышению. Сравнительный анализ результатов исследования показал, что после проведения

коррекционно-развивающих занятий программы самооценка подростка неадекватная завышенная стала положительной адекватной (Рисунок 1).

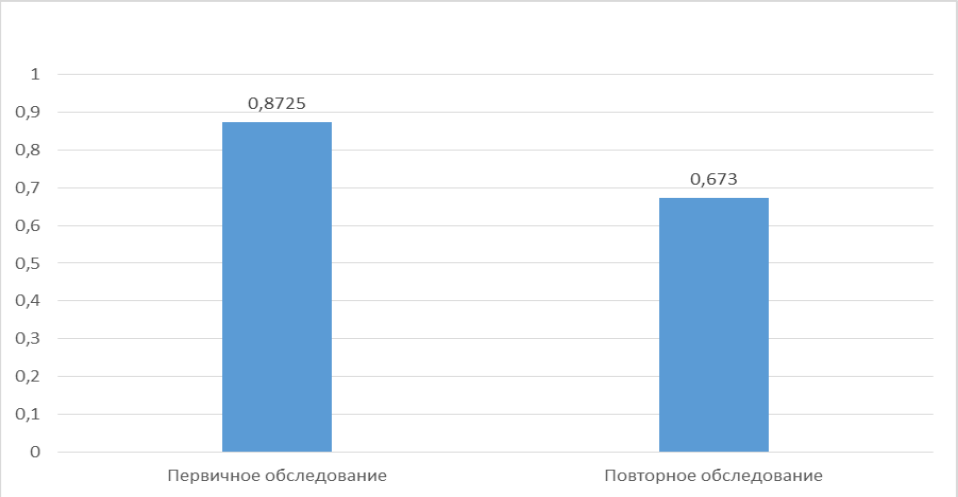


Рисунок 1 – **Сравнительный анализ самооценки.**

Результаты повторной диагностики по методике «Тактика поведения в конфликте» К. Томаса следующие: Соперничество – 3, Сотрудничество – 7, Компромисс – 6, Избегание – 6, Приспособление – 8. При сравнении количественных оценок между собой выявлены наиболее предпочтительные формы социального поведения испытуемой в ситуации конфликта, тенденции её взаимоотношений в сложных условиях: уступка. Тактики компромисса, сотрудничества и избегания попадают в «коридор» оптимальной стратегии поведения. При этом тактика противоборства имеет низкое значение. Сравнительный анализ использования тактик поведения в конфликте испытуемым до и после коррекционно-развивающих занятий показал, что ранее применялись из пяти тактик только четыре, теперь – все (Рисунок 2).

Анализ повторной методики «Рисунок семьи» показал следующее. На рисунке изображены все члены семьи. Последовательность рисования членов семьи: отец, мать, дочь. Фигуры расположены на расстоянии. В семейном «ряду» оставлены пустые промежутки, вероятнее всего, они отражение невидимого барьера между членами семьи. Фигура Насти расположена ближе к матери. Часть семьи (мать и дочь) расположена в одной группе, а отец – отдалено, это указывает на чувство невключенности, отчужденности. В случае отдаления одного члена семьи можно предполагать негативное отношение ребенка к нему, иногда судить об угрозе, исходящей от него. Стирание нарисованных деталей отца и себя с лучшим результатом связано с позитивными эмоциями по отношению к рисуемому члену семьи. У отца изображены руки в стороны, то есть агрессивная поза. Все персонажи без ушей, никого не слушают, игнорируют то, что о них говорят. Фигура ребёнка яркая, нарисована более тщательно, прорисованы детали (венок) говорит о демонстративности и важности собственной личности, считает себя значимым и уникальным. Контурное рисование (простым карандашом) – неблагополучие ребёнка в семье. Крупные детали – раскованность, отсутствие напряжения и утомления. Пре-

обладание ярких цветов – хорошее настроение. Теплые и горячие цвета (малиновый, оранжевый) – напористый и непоседливый ребёнок. У всех глаза «щёлочки» – нежелание видеть что-либо. Внутренний запрет на плач (человек замкнут, сознательно или подсознательно не показывает свои эмоции, чаще отрицательные). Изображение рта в виде чёрточки у матери говорит о сокрытии своих чувств, не может выразить их словами или влиять на других. Таким образом, в семье недостаток эмоционального контакта, девочка ближе к матери. Между членами семьи существует психологическая дистанция в общении. Отец занимает позицию невключенности, отчужденности, имеется признак агрессивности. Тем не менее? подросток в семье чувствует себя значимым, нужным. К отцу противоречивые чувства.

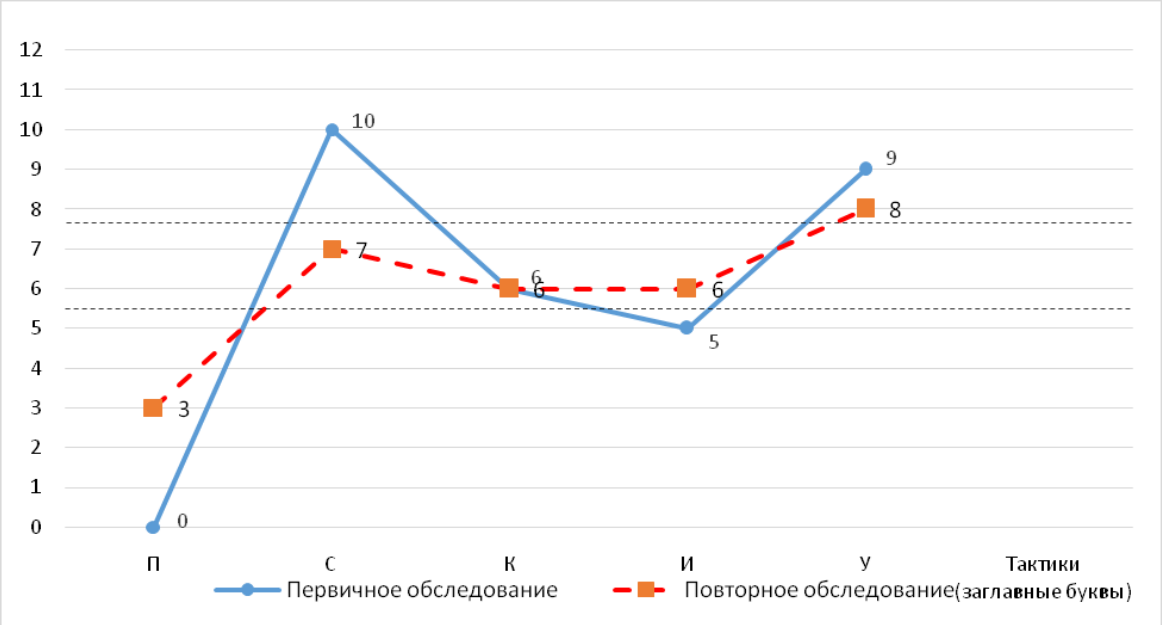


Рисунок 2 – **Сравнительный анализ индивидуальных профилей тактик регулирования конфликтов.**

При сравнительном анализе рисунков выявлена динамика во взаимоотношениях подростка с отцом. В первичном рисунке девочка со стороны отца чувствовала враждебность, агрессивность (зубы, открытый рот, руки в стороны), во втором – элементов агрессивности меньше и наблюдаются положительные эмоции к отцу. У самой испытуемой нет признаков агрессивного поведения. По-прежнему наблюдаются признаки неблагополучия ребёнка в семье: недостаток эмоционального контакта, психологическая дистанция в общении. нежелание видеть что-либо и слышать друг друга. При этом, изначально Настя чувствует себя отвергнутой и ненужной в семье, стремиться отрешиться от мира (фигура маленькая, в профиль, спиной к родителям). При повторной диагностики обнаружено чувство собственной важности и значимости.

Анализ эффективности психокоррекционно-развивающей программы «Конструктивное разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов в системе «подросток-родитель». Сложной темой оказалась независимость от родителей и свобода: «сейчас не могу решать – я еще ребенок», «мы

(родители) всё за тебя решили». Сложности с дифференциацией эмоций, чувств, с их названием, определением. Было сопротивление, связанное с информацией о том, что в состоянии радости, грусти, злости, обиды не слышит других людей. Было неприятно, считая себя уверенной и в целом неагрессивной, обнаружить признаки противоположные и того, и другого. Трудности участника в определении черт, качеств личности, отрицание наличия страхов. Таким образом, у подростка появилось желание изменить свое отношение к каким-то жизненным ситуациям, учиться на трудностях; приобретены навыки распознавания своих и чужих эмоций; осознание значимого микросоциума и своей ответственности в конфликте с родителями.

По итогам проведенной исследовательской работы, важными для нас явились разработанным методические рекомендации для специалистов психологического профиля, работающих с детьми и подростками. Программа психологического сопровождения подростка предназначена для индивидуальной психологической работы психолога с подростком, имеющим конфликтные отношения с родителями, трудности в общении, внутриличностные конфликты. Индивидуальная программа может применяться тогда, когда работа с подростком в группе невозможна, когда проблемы носят индивидуальную особенность, а не межличностного характера, когда необходимо постоянное наблюдение психолога за процессом развития личности подростка. Также в ситуации, когда родители предпочитают привести ребенка «на коррекцию», не желая менять что-то в собственных отношениях и поведении. Психологическую помощь следует понимать целостно, поскольку любое воздействие, оказанное специалистом, влияет не только на протекание какой-либо одной функции, но и на личность в целом. Системный подход позволяет объяснить качественные механизмы свойств системы. В связи с этим психологическая помощь имеет не только содержательные характеристики, влияющие на отдельные стороны, но и динамику развития всей системы личности в онтогенезе. В работе рекомендуется совместная деятельность с подростком, так можно оказать на него положительное воздействие. Это происходит благодаря тому, что принимающий помощь чувствует поддержку, а причины и результаты всех его трудностей становятся понятными. Психологическая помощь нацелена на то, чтобы изменить что-то в человеке, обратившегося за консультацией. Преодолевая трудности в деятельности, иногда новой для субъекта, принимающий психологическую помощь изменяется, изменяется и его отношение к людям или событиям. Иными словами, психологическая помощь специалиста помогает человеку принимать самостоятельные конструктивные решения, тем самым способствуя его личностному росту. Важным элементом является формирование у принимающего помощь устойчивости к неблагоприятным воздействиям окружающей среды, умению претерпевать неприятности от грубых, конфликтных, агрессивных людей. Принцип адаптации акцентирует внимание дающего помощь на спокойном вхождении в новую среду, учит не обращать внимания на временные неудобства и фокусироваться на том, что даже отрицательные действия среды могут нести положительный импульс, поскольку расширяют опыт знакомства с окружающим. Помогающий специалист должен принимать все проблемы нуждающегося в поддержке, соблюдая профессиональную этику и главное правило – «не навреди» [4].

Психологическая помощь будет эффективной тогда, когда одновременно в помогающей деятельности будет участвовать не только один специалист, но и родители, педагоги, возможно, сверстники. В процессе оказания психологической помощи специалист фокусируется на подростке, признавая его приоритеты, создает равноправные отношения.

Заключение. Анализ эффективности психокоррекционно-развивающей программы «Конструктивное разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов в системе «подросток-родитель» показал, что у подростка появилось желание изменить свое отношение к каким-то жизненным ситуациям, учиться на трудностях; приобретены навыки распознавания своих и чужих эмоций; осознание значимого микросоциума и своей ответственности в конфликте с родителями.

Таким образом, нами были выявлены положительные изменения показателей по использованным методикам и проведенным занятиям по коррекционно-развивающей программе. Следовательно, показана эффективность индивидуальной программы психологического сопровождения подростка в ситуации семейного конфликта, которая способствовала исчезновению в поведении агрессивных тенденций и появлению доброжелательности; формированию способности контролировать эмоции, умению применять приемлемые способы проявления нежелательных эмоций (не причиняя вред другим); приобретению навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций, адекватному использованию разнообразия тактик поведения в конфликте, формированию адекватной самооценки.

Список использованной литературы:

1. Данилова, Ж.Л. Модель социально-психологической помощи семье и детям / Ж.Л. Данилова // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб. науч. ст., Витебск, 20–21 октября 2011 г. / науч. ред. А.П.Орлова; отв. за выпуск С.А. Моторов. – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2011. – С. 259–261.

2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

3. Лебедева, Т.В. Психологическая помощь подростку в ситуации семейного конфликта / Т.В. Лебедева // Психологическая студия: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова», 2015. – Вып. 7. – С. 60–64.

4. Реан, А.А. Психология подростка. Полное руководство / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 504 с.

УДК 37.018.1:371

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАНИИ

Девятых С.Ю.
УО «ВГМУ», г. Витебск, Республика Беларусь
devyatych@mail.ru

Ведущая идея концепции состоит в том, что педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи, интегрируя внутренний фамилистический потенциал обучающихся и ресурсы внешней образовательной среды, обеспечивает развитие фамилистических ориентаций обучающихся через освоение и принятие ими культурных ценностей фамилизма в условиях ценностно-опосредованной жизнедеятельности со-бытийной общности педагогов и учащихся в процессе их совместного смыслотворчества.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, развитие личности, семейные ценности, учащаяся молодежь.

Введение. Актуальность разработки концепции развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи в образовании определяется как потребностями общества в оптимизации добрачного поведения молодежи, укреплении семьи, преодолении негативных явлений в сфере супружества и родительства, так и потребностями развивающейся личности в обретении индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов.

Материал и методы. В основе концепции лежит совокупность противоречий, характеризующая уровень теоретико-методологического обоснования и методического обеспечения педагогического сопровождения процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи в образовании.

На теоретическом уровне это противоречие заключается в понимании сущности процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи и отсутствием ясности в понимании ее сути педагогического сопровождения этого процесса.

На методологическом уровне – это ориентация социального воспитания в сфере отношений полов на «формирующие» педагогические парадигмы, и пониманием того, что поведение человека в сфере отношений полов определяется ценностным оснащением его личности, что с необходимостью предполагает разработку педагогических концепций социального воспитания в сфере отношений полов, нацеленных в своем педагогическом воздействии на систему ценностных ориентаций обучающихся.

На методическом уровне – противоречие между потребностями молодых людей к выбору той или иной ценностной позиции в сфере отношений полов и недостаточной разработанностью методик, обеспечивающих возможности этого выбора.

Результаты и их обсуждение. Основу изучения феномена ценностного развития личности составил культурологический подход к анализу педагогических явлений. Ключевым здесь выступает понятие ***семейный образ жизни*** –

культурно-обусловленный и исторически конкретный наиболее типичный образ жизни людей, *представленный социокультурными институтами брака, семьи, супружества и родительства*, предполагающий реализацию человеком своей сексуальности в признанном обществом союзе мужчины и женщины, объединенных общностью экономической и духовной жизни с целью рождения и воспитания в нем детей. Семейный образ жизни выступает ядром ***сексуальной культуры***, под которой мы понимаем символическое истолкование личностного и межличностного выражения феномена полового влечения, зафиксированного в нормах и правилах, предписывающих определенные способы его реализации в практических действиях и определенную мотивацию этих действий.

Сексуальная культура – лишь один из аспектов ***гендерной культуры***, которую, на наш взгляд, можно определить как мировоззренческое истолкование феномена человеческой раздельнополости, проявляющееся в наделении биологических различий между мужчинами и женщинами социальным значением, построении на этой основе социально-половой стратификации, определяющей при помощи норм и правил образ действий людей как представителей определенного пола. Важно отметить, что понятие «сексуальная культура» более узкое и представляет собой лишь один из аспектов термина «гендерная культура», связанный с реализацией сексуальности.

Мировоззренческим основанием семейного образа жизни выступает ***фамилизм*** – обусловленные культурой, господствующие в обществе представления о гендерной дифференциации, сущности и природе сексуальности, целях и способах ее реализации в совместной жизнедеятельности мужчины и женщины. Фамилизм как система общественных убеждений имеет ценностную природу, т.е. может выступать как ориентир для выбора жизненных целей и способов их достижения.

Развитие семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи рассматривалось нами в контексте идей о воспроизводстве сексуальной культуры в процессе социализации, что предполагает, во-первых, связь основных характеристик социализации с состоянием и эволюцией семьи; во-вторых, исторически конкретный характер этого процесса; в-третьих, семейный образ жизни выступает в этом процессе в качестве основного средства, определяющего общую линию этой социализации, в-четвертых, семейный образ жизни как ценностный феномен выступает в качестве *нормативного содержания* сексуальной социализации.

Опираясь на положения отечественной педагогической науки (Л.В. Байбородова, Н.Ф. Голованова, О.Н. Козлова, Л.И. Новикова, В.А. Сластенин и др.), концепция рассматривает образование как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью подготовки ее к активной жизни во всех сферах общества. В этой связи, ***педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи*** рассматривается нами как педагогическая деятельность, призванная создать и реализовать совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для целенаправленного и активного усвоения учащимися социокультурных ценностей фамилизма, развития фамилистических ориентаций и формирования индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов.

Фамилистические ориентации (семейно-ценностные) личности – система социальных установок и убеждений, раскрывающих нравственный смысл реализации человеком своей сексуальности, проявляющихся в приоритетной ориентированности личности на реализацию ценностей семейного образа жизни в своей жизненной программе.

В процессе педагогического сопровождения происходит обогащение и развитие ***фамилистического потенциала*** обучающихся, под которым мы понимаем совокупность объединенных в систему прижизненно приобретенных ориентаций и убеждений личности, отражающих ту или иную степень принятия ею социокультурных ценностей фамилизма и определяющих ее способность воспроизводить семейный образ жизни на социально-заданном уровне.

Развитие фамилистических ориентаций личности является результатом ее приобщения в процессе социализации в сфере отношений полов к фамилистическим ценностям, когда человек переводит приобретенный и усвоенный им опыт в личностный план, превращает в содержание собственных взглядов и убеждений.

Педагогическое сопровождение создает условия для ***фамилистического развития*** учащейся молодежи – процесса качественного преобразования системы социальных ориентаций и убеждений учащегося, определяющих его поведение в сфере отношений полов в процессе активного и целенаправленного усвоения культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей, приводящего к позитивному изменению его внутреннего мира и обеспечивающему основу для самоопределения в сфере семьи и родительства и в жизни в целом.

Ведущая идея исследованиясостоит в том, что педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи, интегрируя внутренний фамилистический потенциал обучающихся и ресурсы внешней образовательной среды, обеспечивает развитие фамилистических ориентаций обучающихся через освоение и принятие ими культурных ценностей фамилизма в условиях ценностно-опосредованной жизнедеятельности со-бытийной общности педагогов и учащихся в процессе их совместного смыслотворчества.

Целью педагогического сопровождения процесса социализации учащейся молодежи в сфере отношений полов является создание и реализацию условий, обеспечивающих развитие фамилистических ориентаций обучающихся. Фамилистическое развитие как результат педагогического сопровождения социализации в сфере отношений полов обеспечивается достижением конгруэнтности между личными и культурными смыслами ценностей семейного образа жизни и обеспечивает формирование индивидуально-ценостной позиции обучающихся в сфере отношений полов.

Таким образом, ***результатом развития*** фамилистических ориентаций учащихся на определенном временном или возрастном этапе является сформированность индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов в конкретный момент времени на основе:

– обогащения личного опыта фамилизма учащихся за счет приобщения к ценностям фамилизма;

– расширения ценностно-смысловой сферы личности за счет включения в нее социокультурных смыслов фамилизма;

– достижения конгруэнтности между лично-значимым смыслом ценностей фамилизма обучающихся и социокультурными смыслами этих ценностей в процессе их осмысления, понимания и переосмысления;

– иерархизации индивидуальных ценностей, выстроенной на базе традиционно-ценностного отношения к браку, семье, супружеству и родительству;

– приобретения навыков рефлексии личных жизненных проблем, целей и способов их достижения;

– приобретения опыта решения личностных и межличностных проблем в процессе жизнедеятельности ценностно-опосредованной событийной общности педагогов и учащихся.

Анализ литературы (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Асмолов, М.М. Бахтин, Е.Г. Белякова, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.С. Кашлев и др.) позволил выделить значимые для нашего исследования ***положения, отражающие специфику развития фамилистических ориентаций личности*** в педагогическом процессе образовательного учреждения:

– в основе включения личности в социальные связи лежат личные ценности, выражающие отношения личности к тем или иным объектам, ради которых разворачивается деятельность; личные ценности есть производные от социальной позиции человека;

– превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включается в практическую реализацию этой ценности, ощущая ее как свою;

– процесс развития личности связан со становлением субъектности, личностным самоопределением, как формированием смысловой системы личности; источником развития выступает событийная общность; механизмом личностного развития является рефлексия;

– единицей развития выступает событие, которое представлено проблемно-конфликтной ситуацией, разрешение которой связано со снятием противоречия между личным смыслом ценности и ее социокультурным смыслом;

– внешняя сторона характеризуется событийностью и диалогичностью; внутренняя сторона процесса развития характеризуется мерой активности личности, личность сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним.

Исходя из проведенного анализа и обобщения, правомерно определить фамилистическое развитие учащихся как процесс активного усвоения ими культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей, приводящий к позитивному изменению их внутреннего мира, обеспечивающему основу для их самоопределения в сфере отношений полов и в жизни в целом.

Развитие фамилистических ориентаций учащихся в педагогическом процессе учреждения образования характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней ее сторон. *Внешняя сторона* фамилистического развития представляет собой гармонизацию культурно обусловленных смыслов фамилистических ценностей с индивидуальными смыслами этих ценностей, через создание условий, побуждающих учащегося к осмыслению и переосмыслению социокультурных смыслов фамилистических ценностей, что обеспечивает их приобщение к этим ценностям, а также оказание педагогической поддержки в ситуации ценностного выбора. *Внутренняя сторона* фамилистического разви-

тия представлена фамилистическим потенциалом учащихся и их направленностью на самоопределение в сфере отношений полов.

Главная особенность внешней стороны ценностного развития состоит в построении событийной общности педагогов и учащихся, что предполагает рассмотрение акта их взаимодействия как события. Структура *со*-бытийности образуется ситуацией противоречия между личным смыслом ценности и ее социокультурным смыслом и специальными действиями, направленными на преодоление этого противоречия. Действия по построению *со*-бытийности строятся на противопоставлении личного и социокультурного смыслов ценностей и установлении конгруэнтности между ними.

Осмысление и преобразование социокультурных смыслов ценностей происходит во внутреннем пространстве личности. Ценностное восприятие новой информации обогащает личность, становится внутренним источником развития. Для того чтобы началось движение внутреннего развития, осознание необходимости изменений должно появиться у учащихся «изнутри», стать личностно значимым. Основным средством возникновения этого процесса является рефлексия.

Таким образом, фамилистическое развитие учащихся обеспечивается на «внутреннем» уровне посредством личностного роста. Внутренняя сторона фамилистического развития предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений внутреннего мира учащихся, направленный на их реализацию в сфере отношений полов. Соответствующим образом организованный педагогический процесс становится внешним регулятором внутренней стороны развития фамилистических ориентаций учащейся молодежи.

Системообразующим фактором образования выступает подход, парадигма, позволяющая осуществить рациональный и системный подбор базовых компонентов – цели, содержания, принципов, средств и форм педагогической деятельности. Такая универсализация образовательной системы ориентирует на отражение связи ценностно-смыслового компонента системы с содержанием, основными направлениями ее деятельности, организационными формами, содержанием взаимодействия и средой и оперативным управлением системы [1].

Многоаспектность развития личности, необычайная сложность этого процесса, многоуровневость проявлений предполагает, что создание педагогической системы, ориентированной на развитие фамилистических ориентаций учащихся будет ориентироваться как на исторически сложившиеся в отечественной педагогике подходы, так и инновационные идеи, отражающие реалии современного образовательного процесса.

Л.П. Буева указывает на то, что проблему генезиса личности невозможно решить, абстрагируясь от развития общества, по законам которого формируется ее образ жизни и мыслей, поскольку главный источник детерминации социального поведенияличности находится в диалектической взаимосвязи личности и общества. Иначе говоря, процесс развития личности связан с овладением ею культурой, что и определяет обращение к основным положениям ***культурологического подхода*** [2].

Использование культурологического подхода предполагает наполнение содержания образования культурными, т.е. человеческими смыслами, для

реализации которого требуются технологии, характерные черты которых сотрудничество и диалогичность [3]. Таким образом, культурологический подход в его приложении к воспитанию в сфере отношений полов позволяет трактовать усвоение семейного образа жизни как процесс личностного открытия, при котором происходит индивидуально-личностная акцентуация заложенных в нем культурных смыслов.

Взаимодействие общества и личности предполагает взаимную детерминацию индивидуального и социального, хотя эти системы разного уровня: общество и личность не равноценные полюсы взаимодействия, однако личность – не просто клетка в многоклеточном организме, ей присуща творческая роль в создании и развитии социальных систем [4].

Вместе с тем, выполнять свою конструирующую функцию педагогика может только на основе глубокого и всестороннего изучения своего объекта и своего предмета, поскольку становление субъектности, духовное развитие личности, образование человека – проблемы, стоящие на стыке философии, социологии, психологии [5].

Необходимость изучения Человека во всей его сложности и полноте его связей предполагает обращение к теоретическим положениям ***антропологического подхода***. С позиций антропологического подхода воспитание рассматривается как специфически человеческий способ бытия и как специальная деятельность, имеющая чрезвычайно высокую ценность. Воспитание соответствует природе человека. Он испытывает нужду и способность к воспитанию, а также потребность в осмыслении этого процесса с теоретической точки зрения [6].

Представители антропологической парадигмы исходят из идеи социальной природы мотивации учения, и полагают, что воспитание – движение от любопытства к мысли. Отсюда – необходимость пробуждать любопытство. При этом, живая связь с окружающей действительностью рассматривается в качестве средства положительной мотивации воспитанников. Продолжением идеи воспитывающей и обучающей среды, реализованной педагогами-антропологами, становилась идея воспитания как организация самодеятельности детей, в ходе которой воспитание и обучение превращаются в естественный продукт их собственного творческого усилия [7].

Общий механизм реализации этого процесса и тип взаимоотношений его участников раскрывает воспитательная парадигма самореализации личности. Педагог как бы «ведет» воспитанника, помогая войти в мир культуры, создавая педагогические ситуации, где он может проявить свою активность. Педагогическое руководство органически соединяется с саморазвитием ребенка и оказывает свое «формирующее» влияние через это саморазвитие [корнетов]. Важным условием саморазвития личности выступает умение пользоваться свободой, которое, по мнению К.Д. Ушинского, и является истинной целью воспитания [8, с. 474].

Реализация антропологического подхода предполагает работу в пространстве субъективной реальности человека, где происходит осознанное и целенаправленное проектирование жизненных и образовательных ситуаций, в которых оказывается возможным и становление собственной субъектности [6].

Обращение к ***социализирующему подходу*** (Бочарова В.Г., Галагузова М.А., Шакурова М.В., Ясницкая В.Р.) позволяет представить воспитание как многомерную и открытую систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные источники.

Основной смысл подхода выстраивается вокруг феномена социального. Так, Зеньковский В.В. [9] видел цель воспитания в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, воспитания духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами. Достижение этой цели возможно только тогда, когда институты воспитания и семья отражают наличную связь со всей социальной средой, в которой они находятся. Только при соблюдении этого условия, процесс социального воспитания обеспечивает равномерное взаимодействие ребёнка и среды.

Обращение к ***диалогическому подходу*** вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена [2]. Применение диалогического подхода позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития [10].

По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит целью «снятие» этой проблемности. Диалог развертывается как некая жизненная ситуация, как образ жизни педагога и ученического коллектива и выступает также как своеобразная технология усвоения эмоционально-ценностного опыта. Включение учащегося в диалог означает создание личностно развивающей педагогической ситуации [5, с. 67].

Обращение к основным положениям ***рефлексивного подхода*** предполагает опору на рефлексивную деятельность учащихся. Предполагается, что рефлексирующее осмысление учащимся своей собственной образовательной деятельности и ее результатов, сравнение и сопоставление себя с другими участниками образовательного процесса имеет стимулирующее значение, побуждает к постоянной и продуктивной внутренней работе над собой. Выводы на основе самооценки и внутренней дискуссии держат в постоянном интеллектуальном тонусе, мотивируют на новые достижения, что способствует развитию целостной, творческой индивидуальности и направлены на построение пространства саморазвития [3].

Заключение. Указанные теоретические подходы не имеют взаимоисключающего характера, они скорее дополняют друг друга, составляя суть педагогического мышления, нацеленного на развитие личности, а их синтез может быть достигнут в ***рефлексивно-диалогическом*** подходе как стратегии реализации двусторонности процесса развития фамилистических ориентаций учащихся в педагогическом процессе образовательного учреждения.

Названный подход объединяет, во-первых, идею индивидуально-личностной акцентуации заключенных в культуре смыслов фамилистических ценностей (культурологический подход), во-вторых, идею использования мето-

дов, позволяющих работать в субъективном пространстве человека, пространстве, в котором происходит осознание и целенаправленное проектирование жизненных и учебных ситуаций (антропологический подход), в-третьих, идею свободы, вне которой нет ни воспитания, ни творчества (социализирующий подход), идею диалогизма как способа существования культуры, общности и личности (диалогический подход) и идею рефлексивности как механизма развития личности, общности и культуры (рефлексивный подход).

Рефлексивно-диалогический подход позволяет реализовать:

– идею диалога как способа преодоления проблемно-конфликтной ситуации в событийной общности педагогов и учащихся, порожденной несовпадением индивидуальных и культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей;

– идею рефлексии в образовании, направленную на стимулирование внутренней активности личности в осознании, осмыслении, понимании и принятии культурно-ценностных смыслов фамилистических ценностей.

С точки зрения целостности, при реализации рефлексивно-диалогического подхода можно принять следующее: источником содержания образования выступает семейный образ жизни, представленный институтами брака, семьи, супружества и родительства, как социокультурная ценность, раскрываемая и как ценность-цель, поскольку в семейной жизни человек раскрывает и реализует свою человеческую сущность, и как ценность-средство, поскольку семейный образ жизни выступает условием и средством самореализации человека; носителем социокультурных смыслов семейного образа жизни и стоящих за ним фамилистических ценностей выступает педагог; условием, обеспечивающим целостность педагогического процесса, становится смещение образования на ценностно-смысловые компоненты семейного образа жизни. Освоение культурных ценностей и смыслов фамилизма осуществляется в условиях организованной, ценностно-опосредованной жизнедеятельности в событийной общности педагогов и воспитанников.

Список использованной литературы:

1. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1992. – 125 с.

2. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 351 с.

4. Кононенко, Б.П. Большой толковый словарь по культурологи / Б.П. Кононенко. – М.: АСТ, 2003. – 512 с.

5. Колесникова, И.А.Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – М.: Детство-Пресс, 2002. – 288 с.

6. Слободчиков, В.И. Очерки психологии развития / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с.

7. Прудникова, В.А. Воспитание – антропологический подход / В.А. Прудникова, В.В.Комаров, Н.С. Искрин. – Самара, 2001. – 117 с.

8. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт психологической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

9. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 271 с.

10. Колесникова, И.А.Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – М.: Детство-Пресс, 2002. – 288 с.

11. Ильин, Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

12. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии. – изд. 2-е / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.

УДК 159.937

СПЕЦИФИКА ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ С ВАРИАТИВНОЙ ФОРМОЙ

Ермоленко И.А.[*], Северин А.В.[**]
[*]ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
[**]БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь
Irinae778@mail.ru, psyseverin@mail.ru

Статья посвящена проблеме перспектив развития перцептивных действий подростков в учебном процессе в условиях компьютеризации обучения.

Ключевые слова: восприятие, перцептивные действия, подростки, предметы с вариативной формой, шкала упругости, компьютеризация, научение, образы объектов.

Введение. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко отмечали, что изучение перцептивных действий является приоритетным и перспективным направлением в психологической науке. Под перцептивным действием в психологии принято понимать «основные структурные единицы процесса восприятия у человека», это операции, направленные на анализ, получение и уточнение сенсорной информации при восприятии предметов (А.В. Запорожец). Понятие перцептивного действия отражает парадигму активности субъекта при восприятии объекта, выделении его как предмета из фона. Изучение перцептивных действий проводилось рядом исследователей в разных контекстах: при изучении психического образа, хода его формирования, регуляции когнитивного поведения, изучении зрительного восприятия, взаимосвязи движений глаза и руки (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, М.А. Кремень, Дж. Брунер, Дж. Гибсон, Дж. Селли, и др.). Согласно Ж. Пиаже, В.А. Ганзену, Н.Л. Мориной, перцептивные действия с предметами с вариативной формой имеют свою специфику [1; 2]. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия. Степень вариативности ряда предметов (листья и ветки дерева, батон хлеба, почва, тело человека, мяч, пружина и т.п.) при их восприятии человеком каждый раз уточняется заново. Поэтому такой специфический навык человеку следует регулярно подкреплять. Восприятие жесткого (константного) по форме предмета не требует обязательного нанесения на него перцептивного воздействия рукой в случае его повторного восприятия. Форма такого предмета сохраняет относительное постоянство, поэтому ее можно воспринимать и зрительно, и на расстоянии.

В то же время при каждом восприятии предмета с вариативной (изменчивой) формой необходимо, кроме зрительного восприятия, еще и моторное воздействие на него рукой. Под предметами с вариативной формой понимаются такие предметы, которым присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность. От усилия мышц руки человека при перцептивных воздействиях на него они меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение (Г.В. Лосик) [3].

При восприятии предметов, обладающих вариативной формой (ветка дерева, мяч, хлеб, туловище животного и др.) в коре головного мозга активируются специальные нейроны-детекторы, которые кодируют признаки изучаемого предмета (Е.Н. Соколов) [4]. Ряд авторов указывает, что при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов (Н.Л. Морина, Г.В. Лосик). Субъективные оценки человека по данной шкале дают информацию о степени изменяемости или вариативности предмета, которую можно представить в виде матрицы субъективных различий. При этом в восприятии вариативности формы предмета активное участие принимает не только рука, но и зрение. Именно зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки, помогают запоминать вариативность (Г.В. Лосик) [4; 5]. Показатели по шкале упругости дают исследователю информацию о степени изменяемости или вариативности предмета. Согласно теории перцептивных действий, для формирования образа предмета с вариативной формой, в любой перцептивной системе должны иметь место три условия (алгоритм совершения гностического перцептивного действия):

1. Перцептивная система в случае гностических действий непременно должна иметь, во-первых, механизм активного воздействия на предмет и, во-вторых, механизм синхронного измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия. Указанный феномен требует наличия у перцептивной системы дополнительно моторной системы, которой она синхронно управляет при воздействии на изучаемый предмет.
2. Воздействия субъекта восприятия на предмет должны быть строго однокоординатными, элементарными. В состоянии предмета от таких воздействий происходят не плавные переходы, а скачки элементарной физической природы.
3. Воздействие субъекта восприятия на предмет должно совершаться быстротечно, непродолжительно, оно порождает скачок в его состоянии. Перцептивная система должна «снимать» два близких во времени описания предмета, до и после воздействия на него, и объединять их в пару. Воздействие на предмет должно совершаться «на фоне тишины», т.е. в момент отсутствия внешних воздействий на предмет [3].

В современном мире все чаще человек обращается к компьютеру. Школа не стала исключением. Компьютеризация учебного процесса растет с геометрической прогрессией. Это приводит к необходимости пересматривать методики преподавания предметов, структуру построения уроков. Возможно, быстрее и дешевле учителю показать ученикам строение птицы, рыбы или скелета человека на мониторе компьютера, чем на реальных макетах и моделях. Однако в это время ученики лишены возможности реально прикоснуться

к моделям (нанести перцепт), оценить размеры, естественный цвет, текстуру и т.д. Как показывает практика, совершение этих действий порождает и комплекс определенных ощущений, что ведет к более качественному запоминанию материала. Блокировка же возможности наносить перцепт (как в случаях с TV, PC, мультимедийными презентациями) лишает ученика знаний о степенях свободы и динамике частей предмета, гравитационных, текстурных, температурных и других его свойствах, а значит, обедняет образ, снижает умения применить этот предмет на практике.

Материал и методы. Для выявления особенностей, специфичности перцептивного действия с предметом вариативной формы был проведен эксперимент, который ставил цель изучить соотношение шкалы вариативности предмета с иными возможными шкалами оценки его свойств. Экспериментально оценка испытуемым свойств предмета может быть изучена по заранее заданным инструкцией параметрам предмета в виде сравнения его оценок с образцами-эталонами по заранее заданным шкалам, диагностирующим данные параметры. Ставилась цель проверить, связана ли оценка человеком вариативности формы предмета с оценкой иных свойств и параметров предмета. Только после проверки этого факта правомерен эксперимент, выявляющий, существует ли у испытуемого при оценке вариативности формы предмета отдельная психологическая шкала оценки вариативности. При проведении первого эксперимента испытуемый давал субъективные оценки разным свойствам предмета по заранее заданным экспериментатором параметрам: размер, упругость предмета в виде сравнения испытуемым оценок предъявленного предмета с образцами-эталонами. В исследовании приняли участие три уравненные между собой по когнитивным способностям группы подростков (90 подростков в возрасте 13−15 лет, по 30 человек в каждой группе). Подростки первой группы сравнивали предъявляемый предмет с эталоном и оценивали размер и упругость каждого предмета одновременно зрительно и тактильно. Подростки второй группы оценивали те же предметы, сравнивая их с эталоном, но только зрительно; третьей – оценивали эти же предметы, но сравнивая с эталоном, только тактильно. В качестве стимулов предъявлялись предметы из набора, который был разработан с учетом градаций параметров предмета – размера и его упругости. Из большого набора предметов посредством генератора случайных чисел были отобраны стимулы в количестве 12 предметов (рисунок 1).

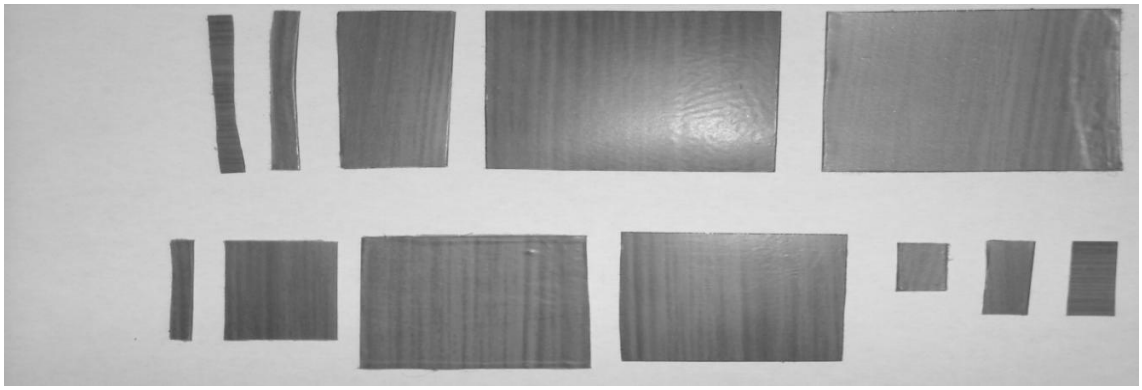


Рисунок 1 – **Предметы-стимулы сенсорного набора.**

До проведения эксперимента указанные три параметра каждого из 12-ти предметов были измерены приборами объективно и описаны (таблица 1).

Таблица 1 – Параметры предметов-стимулов

Размер предмета (см)	Величина упругости материала
8х6,4	50% средняя
8х6,4	20% мягкая
8х2,5	20% мягкая
8х0,4	50% средняя
8х0,4	20% мягкая
5х6,4	50% средняя
5х6,4	20% мягкая
5х2,5	80% твердая
5х0,2	80% твердая
1х6,4	80% твердая
1х6,4	20% мягкая
1х2,5	80% твердая

В начале эксперимента испытуемому предъявлялись эталоны-образцы (большого размера, большой упругости). Затем эталоны убирались, и испытуемому предлагалось оценить сходство каждого из 12 предметов-стимулов с эталоном по шкале от 0 до 10 (0 или 0% – нет подобия, 10 или 100% – максимальное сходство). Для обработки и анализа полученных результатов были использованы: дисперсионный анализ и апостериорный критерий Тьюки. Независимой переменной в первом эксперименте выступало условие восприятия признаков предметов (размера, упругости): а) одновременно восприятие зрительное и тактильное, б) только зрительное восприятие, в) только тактильное восприятие предмета. Зависимой переменной выступала точность оценки каждого параметра: размера, упругости предмета.

Результаты и их обсуждение. Правильность оценки испытуемым параметра предмета соотносилась с истинным значением градаций предметов-стимулов эталона-образца по трем уже сообщенным ему характеристикам (таким как размер, упругость): Соответственно испытуемому были показаны эталоны с сохранением данных градаций по каждому признаку предмета: 0%, 20%, 50%, 70%, 100%. Результаты первого пилотажного эксперимента представлены в рисунке 2.

Анализ средних оценок в условии восприятия «глаз+рука» при помощи дисперсионного анализа показал, что значения точности оценки испытуемым размера, упругости предмета примерно одинаковы ($F_{эмп}$ = 0,0015, при $p \leq 0,05$). Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что при условии совместной работы зрения и руки при оценке всех трех свойств предметов, у подростков оказывается высокая точность оценки этих свойств по заданным параметрам.

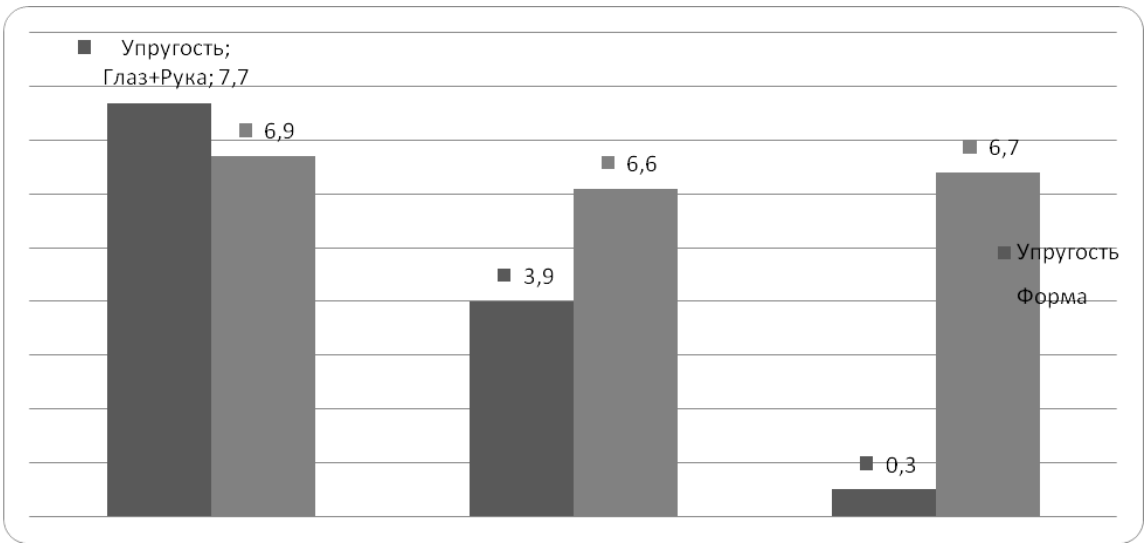


Рисунок 2 – **Точность оценки упругости и размера предмета при разных условиях оценки (в баллах по 10-балльной шкале).**

Проведенный анализ оценок в условиях восприятия «рука» показал, что точность восприятия изменилась, средние значения точности оценок размера предмета, как и ранее примерно одинаковы, а точность оценки упругости стала низкой (3,9 балла по 10-бальной шкале оценки). Это значит, что при использовании испытуемыми в восприятии только руки (без зрения) точность оценки размера и формы остается прежней, а точность оценки упругости снижается ($F_{эмп}$ = 38,9 при $p \leq 0,05$).

Также был проведен анализ оценок в условиях восприятия «глаз», который выявил, что точность оценки упругости еще больше упала, а точность оценки размера предмета осталась высокая. Это говорит о том, что для оценки именно упругости активность руки важнее, чем зрение. При использовании испытуемыми только зрения (без руки) точность оценки размера предмета остается прежней, но точность оценки упругости сильно снижается ($F_{эмп}$ = 15,2 при $p \leq 0,05$). Для дополнительного анализа различия между средними значениями при оценке размера, и упругости предметов подростками был применен апостериорный критерий Тьюки (HSD = 6,17). Он оказался больше, чем разница между средними значениями оценок по каждой из шкал. Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что для оценки размера предмета достаточно зрения, и участие руки не является при этом весьма важным.

Заключение. Анализ результатов исследования перцептивных действий подростков с предметами с вариативной формой позволил выявить специфику перцептивных действий с вариативными предметами. Данный вид перцептивных действий используется человеком не для обнаружения или идентификации, опознания предметов, а служит для формирования особой признаковой шкалы для оценки вариативности предмета. Исследуемый вид перцептивных действий следует соотносить с завуалированной целью восприни-

мающей системы человека – кодировать функцию отражаемого предмета. Подтверждено, что шкала оценки размера предмета, которая использовалась в опытах А.В. Запорожца при иных видах перцептивных действий, не используется при оценке вариативности формы предмета. Установлено, что при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов. Данная шкала (упругости) позволяет оценить степень изменяемости или вариативности предмета на основании субъективных оценок человеком различий предметов с вариативной формой.

Вариативность формы предмета является самостоятельным перцептивным параметром восприятия и не является эффектом смешения оценки параметров. Шкала оценки размера предмета, которые испытуемый использовал в опытах А.В. Запорожца при иных видах перцептивных действий, не используется при оценке вариативности формы предмета. Шкала оценки вариативности формы предмета (упругости) является репрезентативным индикатором сформированности у подростка навыка воспринимать предметы вариативной формы. Метод многомерного шкалирования применим для обработки бальных оценок и количественной оценки сформированности навыка перцептивных действий с предметами вариативной формы.

Данное исследование оказывается значимым ещё в плане изучение того, как именно учащиеся воспринимают предметы вариативной формы на экране монитора, используя компьютерную мышку. Отсутствие перцептивных действий необходимого качества при изучении объектов окружающего мира может привести к формированию искажённых образов. Перцептивные действия среальными предметами в таком случае выступают для подростков как условие и предпосылка успешности их научения, общественной социализации и индивидуализации. Важно, насколько адекватен, тождественен реальной действительности тот образ предмета, который формируется вследствие зрительного и тактильного восприятия. Критерием адекватности становится практика использования данного предмета подростком, успешность учебного процесса у школьника.

Список использованной литературы:

1. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – 160 с.

2. Морина, Н.Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика / Н.Л. Морина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 70–87.

3. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г.В. Лосик. – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.

4. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М.: МГУ, 2003. – 288 с.

5. Северин, А.В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 7–13.

УДК 159.922.736.2

ВЕКТОРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СРЕДЫ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Каратерзи В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
v_123456789@list.ru

Статья посвящена проблеме организации условий, необходимых для полноценного психического развития детей, лишенных родительского попечения. Установлена взаимосвязь между характеристиками когнитивной среды и психическим развитием младенцев. На основе моделирования показана возможность прогноза и изменения динамики психического развития воспитанников дома ребенка при создании оптимальных условий. Отмечается особая роль взрослых в психическом развитии детей первого года жизни. Система взаимодействия со взрослым рассматривается как человеческий фактор среды, определяющий ее доминирующий тип. Показана возможность использования векторного моделирования для прогноза динамики психического развития изучаемой категории детей при изменении доминирующего типа среды посредством преобразования системы взаимодействия взрослых с детьми.

Ключевые слова: когнитивная среда, векторное моделирование, прогноз динамики психического развития младенцев.

Введение. Одной из ведущих общенаучных методологий, в рамках которой должно осуществляться изучение сложных и динамичных характеристик средовых воздействий на человека, является современная теория систем. Рассмотрение психики как подсистемы системы «человек – среда» – один из вариантов системного подхода. Существование, функционирование и развитие человека определяются генетической и социальной программами. Реализация названных программ оказывается возможной благодаря информационному взаимодействию человека со средой и целенаправленному воздействию на нее. Информационный компонент моделирования процессов жизнедеятельности и обучения призван предоставлять разнообразные сенсорные впечатления и этим обеспечивать развитие человека.

Материал и методы. С целью предсказания влияния изменений в организации когнитивной среды на перспективы психического развития младенцев нами было использовано векторное моделирование. Данная методика была предложена В.А. Ясвиным. В свою очередь, автор опирался на типологию «воспитывающих сред» Я. Корчака, в которой выделяются догматическая и идейная среды, среда безмятежного потребления, а также внешнего лоска и карьеры.

Согласно исследованию В.А. Ясвина, тип среды определяется, прежде всего, содержащимися в ней условиями и возможностями, которые способствуют развитию, с одной стороны, активности либо пассивности ребенка, с другой, – его личностной свободы либо зависимости [1, с. 80].

Векторное моделирование среды становится возможным при построении системы координат, которая содержит оси «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Векторы в данной системе координат моделируют определенные типы среды. Диагностика типа среды осуществляется посредством проведения опроса. Результаты ответов на вопросы отражаются в системе коорди-

нат по принципу: один ответ – один пункт на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости»). По результатам диагностики в системе координат строится вектор, соответствующий типу среды.

Оценка параметра «активность» связана с анализом качеств инициативности, целеустремленности и упорства; «пассивность» выражается в отсутствии этих свойств. Независимость поступков, возможность выбора деятельности, самостоятельность характеризуют параметр «свобода»; «зависимость» понимается как приспособленчество и конформизм [1, с. 80].

Наибольшие возможности для развития предоставляет творческий тип среды, наиболее неблагоприятными последствиями характеризуется воздействие догматической среды. Введение трех подтипов в каждом из базовых типов среды дает возможность более подробной характеристики формирующейся в них личности [1; 2; 3]. В качестве двенадцати подтипов исследователями выделяются карьерная среда зависимой активности, типичная карьерная среда, карьерная среда активной зависимости, догматическая среда пассивной зависимости, типичная догматическая среда, догматическая среда зависимой пассивности, безмятежная среда свободной пассивности, типичная безмятежная среда, безмятежная среда пассивной свободы, творческая среда активной свободы, типичная творческая среда, творческая среда свободной активности (рисунок 1).

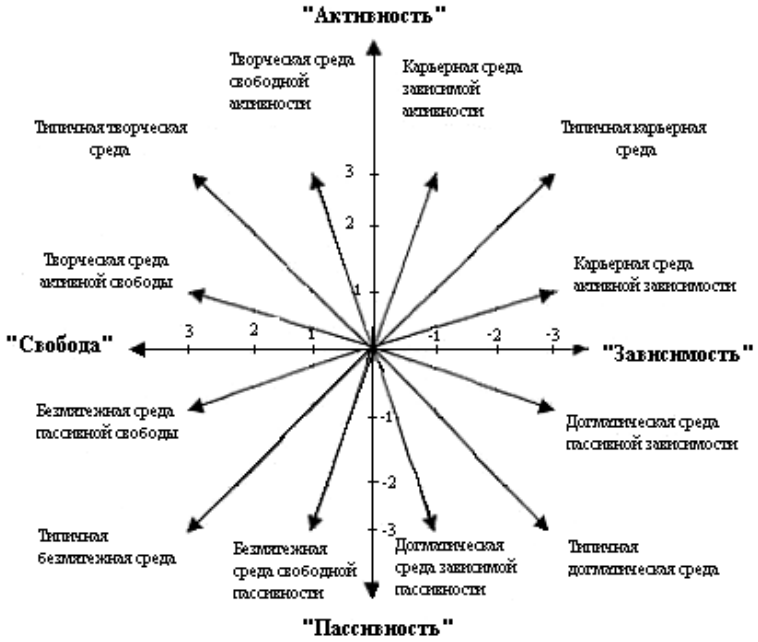


Рисунок 1 – **Полный спектр возможных векторных моделей среды.**

На основе диагностики анализируемая среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов:

– безмятежная среда. Деятельность в такой среде сводится к реализации желаний детей, характеризуется произвольностью, стихийностью, отсутствием как наказаний, так и поощрений, частичной безнадзорностью. Позиция взрослого определяется ролью стороннего наблюдателя, осуществляющего уход и присмотр за детьми. К чертам личности, формирующейся в данной

среде, можно отнести скромность, апатичность, низкую самооценку, довольствование тем, что есть. Основной чертой является пассивность [1; 2];

– карьерная среда. Является антиподом безмятежной среды. Основное стремление – культивирование и поддержание детской активности и самостоятельности. Преобладают коллективные формы работы, требование беспрекословного подчинения, действия в интересах группы. Характеристиками личности выступают упорство, самоуверенность, хитрость, бездуховность. В поведении отмечается стремление к развлечениям, может встречаться мелкое воровство [1; 2];

– догматическая среда. Деятельность в такой среде характеризуется наличием запретов, контроля, несправедливых требований. Отмечается, что такой тип среды характерен для закрытого заведения, и в этом случае преобладает гиперопека, изнеживание, формализм. Ребенок служит лишь объектом воздействия. Содержание воздействия строго регламентировано и едино для всех детей. Дети обязаны соблюдать дисциплину и подчиняться требованиям во избежание наказания. К личностным особенностям можно отнести равнодушие, ожесточенность, беспомощность, трусость, злобность, безынициативность [1; 2];

– творческая среда. Стратегия и тактика такой среды соотносимы с личностно-ориентированной моделью воспитания. Типичными являются терпимость, уважение, нравственность, творчество, свобода. Взаимодействие с ребенком направлено на развитие его способностей, предоставление возможностей реализации собственной активности. Организация пространства способствует различным видам деятельности, в которых реализуется склонность ребенка что-то для себя открывать, применять свою фантазию. В такой среде формируются смелость, энтузиазм, предприимчивость, активность, радость, высокая самооценка, доверие ребенка, радость существования, свобода суждений и поступков [1; 2].

Результаты и их обсуждение. Для построения модели среды и отнесения ее к определенному типу была осуществлена диагностика типа среды воспитательного учреждения в соответствии с диагностическими вопросами. В исследовании приняли участие 54 работника дома ребенка. Результаты представлены на рисунке 2.

Анализ данных, представленных на рисунке 2, позволяет сделать вывод о том, что наиболее типичной для закрытого детского учреждения является догматическая среда, в наименьшей степени представлен творческий тип среды (характерная система взаимодействия отмечена у 2 взрослых), второй по частоте встречаемости является безмятежная среда, и затем – карьерный тип среды.

Особой значимостью обладает оценка перспектив психического развития в каждом из базовых типов среды, а также возможность изменения его динамики при изменении характеристик среды.

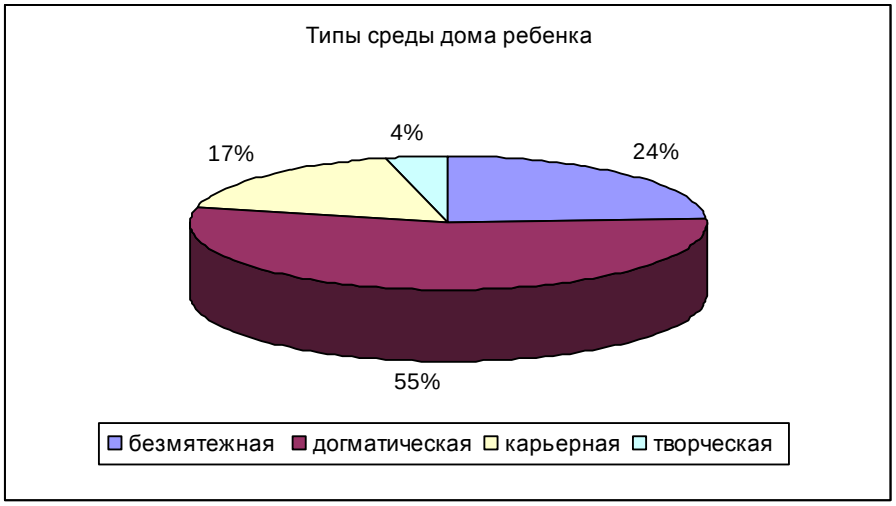


Рисунок 2 – **Представленность четырех основных типов среды в закрытом детском учреждении.**

Применение векторного моделирования позволило Н.Ю. Михайловой рассматривать вектор, соединяющий два полярных типа среды (творческий и догматический) как вектор благополучия-неблагополучия семьи, которая в указанном исследовании выступала в качестве человеческого фактора средовых воздействий [2, с. 68]. Благополучное воздействие человеческого фактора среды продвигает психическое развитие в направлении активности и свободы, неблагополучие – в направлении зависимости и пассивности [2; 4].

В нашем исследовании человеческий фактор представлен системой взаимодействия взрослых с ребенком, следовательно, означенный вектор в модели выступает как вектор благополучия-неблагополучия контактов со взрослым (рисунок 3).



Рисунок 3 – **Вектор влияния контактов со взрослым.**

В диссертационном исследовании Н.Ю. Михайловой доказано, что изменение человеческого фактора смещает вектор личностного развития в смежный подтип среды [2, с. 69]. Как уже указывалось ранее, человеческий фактор представлен в нашем исследовании системой взаимодействия взрос-

лых с детьми, и его изменение, следовательно, может существенно повлиять на перспективу психического развития воспитанников дома ребенка [5].

В результате действия вектора «взаимодействие со взрослыми» подтип среды может быть отнесен к смежному с ее основной средой типу в направлении увеличивающихся степеней либо «активности» и «свободы», либо «зависимости» и «пассивности» в связи с характеристиками системы взаимодействия со взрослыми. Полученный путем такого смещения вектор рассматривается как «вектор развития», который формируется в данной среде.

Согласно результатам диагностики типов среды в доме ребенка, как указывалось выше, доминирующим является догматический тип. Изменение системы взаимодействия взрослых с детьми в направлении творческой среды смещает вектор психического развития по оси благополучия контактов со взрослым в направлении роста активности и свободы формирующейся личности. Существует возможность смещения вектора психического развития в смежный безмятежный тип среды, характеризующийся увеличением степени свободы при сохранении общей пассивности личности. Есть основания сделать вывод о том, что изменение системы взаимодействия со взрослым в направлении увеличения активности ребенка смещает вектор психического развития в смежный, оценочный тип среды. Безмятежная, оценочная и творческая среда являются более благоприятными в плане прогноза развития, чем догматическая. Представленные векторные модели могут быть соотнесены с различными видами среды [2].

Говоря о возможности проектирования образовательной среды, В.А. Ясвин указывает на необходимость уяснения единиц ее психологического анализа. К единицам структуры среды Г.А. Ковалев относит физическое окружение, человеческие факторы (социальное окружение) и программу обучения (для среды учреждений образования) [1; 6].

Под физическим окружением понимается природное и искусственное окружение. К природному могут быть отнесены особенности ландшафта, к искусственному – архитектурные особенности здания, специфика внутренних конструкций, пространственная структура помещений, учет принципов открытости-закрытости, гибкости, личного пространства. Возможность и широта пространственных перемещений субъектов и т.д. Так, указывается, что полное отсутствие личной территории («территориальная депривация») приводит к беспомощности, неуверенности, безынициативности [6, с. 18–19].

Человеческие факторы предполагают учет социальных и эмоциональных контактов с родителями и воспитателями, пространственной и социальной плотности субъектов учебно-воспитательного процесса, личностные особенности воспитанников и т.п. При анализе данного структурного компонента подчеркиваются проблемы развития, являющиеся следствием дефицита общения с родителями, недостатка близких в пространственном отношении тактильных и эмоциональных контактов [6, с. 19].

Программа обучения описывает стиль воспитания, характер социально-психологического контроля, формы воспитания взрослых, работающих в одной смене (могут быть кооперативными или конкурентными), и сочетаемость систем воспитания различных смен ухаживающих взрослых, содержание коррекционно-развивающих программ и т.п.

Модель среды должна строиться с учетом всех выделенных компонентов и их особенностей, способствующих нормальному развитию детей, «проектирование образовательной среды – это взаимосвязанное проектирование каждого из компонентов в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, а также администрации образовательного учреждения)» [1, с. 83].

Г.А. Ковалев выделяет принципы организации среды, в которой ребенок живет и развивается, составленные на основе требований, разработанных В.А. Ясвиным: 1) гетерогенности и сложности среды; 2) связности функциональных зон; 3) гибкости и управляемости среды; 4) обеспечения символической функции среды; 5) индивидуализированности среды; 6) аутентичности среды.

Организация гетерогенной и сложной структуры среды предполагает возможность нахождения всеми субъектами взаимодействия предметов для реализации своей деятельности. Необходимо достаточное количество различного рода предметов, игрушек, имеющих разнообразные функциональные возможности. Такая структура среды призвана стимулировать самостоятельное творчество детей, поиск ими новых возможностей знакомых объектов среды.

Связность различных функциональных зон среды дает возможность многоцелевого использования объектов окружения. Это, в свою очередь, позволяет воспринимать различные виды деятельности как дополняющие друг друга, что обеспечивает непрерывность и разнообразие воспитательного процесса.

Организация гибкости и управляемости среды подразумевает учет возможности трансформации пространства и объектов окружающей среды в связи с изменяющимися условиями и видами деятельности. В такой среде взрослые могут побуждать детей к преобразующей творческой активности не только вербальными средствами, но и путем изменения пространственно-предметного окружения.

В символической функции среды заключены возможности для опосредованного познавательного и эстетического развития воспитанников.

Индивидуализированность среды позволит избежать «территориальной депривации» [6, с.18] посредством организации персонального пространства для каждого воспитанника. Как указывает В.А. Ясвин, наличие такого пространства обеспечивает ощущение физической и эмоциональной безопасности и является необходимым условием личностного развития [1, с. 85].

Организация аутентичности среды предполагает максимальный учет индивидуальных особенностей субъектов воспитательного процесса. Такая среда позволяет действовать в наиболее благоприятном для всех участников ритме.

Описанные принципы и требования организации среды воспитательно-образовательных заведений согласуются с выделенными нами характеристиками когнитивной среды, способствующими нормальному психическому развитию детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

Заключение. В соответствии с рассмотренной типологией среды, наибольшие возможности для развития предоставляет творческий тип среды, наиболее неблагоприятными последствиями характеризуется воздействие

догматической среды. Согласно результатам диагностики типов среды в доме ребенка, доминирующим является догматический тип. С целью прогноза влияния среды на перспективы психического развития младенцев нами было использовано векторное моделирование, показавшее, что изменение системы взаимодействия взрослых с детьми в направлении творческой среды смещает вектор психического развития по оси благополучия контактов со взрослым в направлении роста активности и свободы формирующейся личности. Существует возможность смещения вектора психического развития в смежный безмятежный тип среды, характеризующийся увеличением степени свободы при сохранении общей пассивности личности. Изменение системы взаимодействия со взрослым в направлении увеличения активности ребенка смещает вектор психического развития в смежный, оценочный тип среды. Безмятежная, оценочная и творческая среда являются более благоприятными в плане прогноза развития, чем догматическая.

Список использованной литературы:

1. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

2. Михайлова, Н.Ю. Деятельность психолога дошкольного учреждения по формированию коррекционно-развивающей игровой среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н.Ю. Михайлова. – Тверь, 2000. – 134 л.

3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

4. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт // Избранные педагогические сочинения / сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 203–204.

5. Каратерзи, В.А. Опыт применения моделирования для прогноза динамики психического развития воспитанников дома ребенка / В.А. Каратерзи // Психологический журнал. – 2006. – № 4(12). – С. 93–98.

6. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.

УДК 159.922.76-056.45

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Косаревская Т.Е., Третьякова С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
kos.tat@mail.ru

В статье анализируется состояние проблемы выявления и развития творческой и лидерской одаренности дошкольников и младших школьников. Целью данной работы явилось изучение особенностей развития творческой и лидерской одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста; определение условий, способствующих развитию их творческого потенциала и лидерских качеств. Определены условия, необходимые для развития одаренности дошкольников и младших школьников. Разработана программа по развитию творческого потенциала и лидерских качеств «Школа активного действия» для дошкольников и младших школьников, включающая развивающие занятия с элементами

тренинга. Прослежена взаимосвязь между творческой и лидерской одаренностью младших школьников, между интеллектуальной и творческой одаренностью дошкольников и младших школьников. Разработанная программа развития творческого потенциала и лидерских качеств детей младшего школьного возраста «Школа активного действия» может быть использована педагогами дополнительного образования, психологами, классными руководителями и родителями в практической деятельности с младшими школьниками. Одним из вариантов решения проблемы развития способностей является соответствующее целенаправленное обучение, как в условиях дошкольного учреждения, так и в начальной школе. Внедрение и использование за счет факультативных занятий или занятий по интересам развивающих программ по данному направлению значительно повышают уровень креативности детей и влияют на коммуникативные навыки.

Ключевые слова: одаренность, творческая и лидерская одаренность, дети дошкольного и младшего школьного возраста, условия развития одаренности.

Введение. В современной психологической науке проблема одаренности разрабатывается интенсивно, как зарубежными, так и отечественными учеными. Этот материал объемен, сложен, часто противоречив, требует широкого осмысления и разностороннего подхода. Интерес к данной проблеме очень высок не только со стороны психологов и педагогов, но также родителей и самих детей. Выявление и поэтапное развитие одаренности ребенка является достаточно сложной, но очень важной задачей.

Актуальность изучения проблемы развития творческой и лидерской одаренности объясняется, прежде всего, существующими противоречиями: несоответствием между требованиями современного общества в обеспечении развития одаренности детей, его социальным заказом на творческую, социально активную личность и недостаточным научным осмыслением в теории и практике данной проблемы; необходимостью повышения эффективности процесса развития творческой и лидерской одаренности и недостаточным уровнем разработки и внедрения в учреждения образования программ внеклассных занятий, содействующих развитию творческого потенциала и лидерских качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста. Этот возрастной период наиболее сензитивен для целенаправленного формирования личности ребенка. Происходит перестройка системы взаимоотношений с действительностью, развитие воображения, стремление к лидерству.

Среди зарубежных ученых, занимавшихся проблемой детской одаренности, можно выделить Дж. Рензулли, П. Торренса, Дж. Гилфорда. Среди отечественных ученых – Н.С Лейтеса, Н.Н. Поддьякова, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожца, А. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Б.М. Теплова [1, 3, 8, 9, 11]. Предложен ряд оригинальных концепций детской одаренности. Наиболее крупной работой в этой области явилась концептуальная модель одаренности, предложенная коллективом авторов (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин). Концепция позволяет успешно решать широкий спектр научно-практических задач диагностики, прогнозирования, развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка, воспитания и обучения одаренных детей в образовательном процессе [3].

Проблема лидерства проанализирована в работах А.В. Батаршева, Б.Ф. Ломова, Л.М. Митиной, А.В. Петровского. Интерес представляют иссле-

дования, посвященные коммуникативной деятельности (В.К. Дьяченко, А.В. Мудрик, С.Ю. Курганов). Существенные аспекты выявления и развития одаренности к лидерству рассматривались в работах Ю.Д. Бабаевой, В.С. Юркевич [2, 5, 10, 12].

Целью данной работы явилось изучение особенностей развития творческой и лидерской одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста, определение психологических условий, способствующих развитию их творческого потенциала и лидерских качеств.

Исходя из цели, были определены следующие задачи:

1. На основе анализа научно-методической литературы и опыта работы выявить психологические условия развития творческой и лидерской одаренности школьников.

2. Разработать программу развития одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3. Разработать планы развивающих занятий с элементами тренинга, направленные на развитие креативности, воображения, памяти, внимания, логического мышления, лидерских качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста

4. Провести исследования, позволяющие определить влияние занятий по программе «Школа активного действия» на развитие творческой и лидерской одаренности младших школьников.

5. Проследить взаимосвязь между проявлением интеллектуальной и творческой одаренности дошкольников и младших школьников, а также между проявлением творческой и лидерской одаренности младших школьников.

Материал и методы. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме; диагностика творческой, интеллектуальной и лидерской одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста; наблюдение за детьми в процессе их деятельности.

Для исследования творческого мышления детей младшего школьного возраста мной была использована батарея тестов Туник Е.Е. «Творческое мышление». Для выявления лидерских качеств использовалась методика «Нарисуй свой характер» и метод «Социометрия»[4; 11; 12].

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Государственная гимназия № 4», а также учреждения образования детский сад № 99. Обследовались учащиеся 3 и 4 классов гимназии и дошкольники. Всего в исследовании приняло участие 85 ребенка, 65 ученика гимназии и 23 дошкольника.

Первый этап исследования заключался в оценке эффективности программы занятия по интересам «Школа активного действия», направленного на развитие креативности и лидерских качеств детей младшего школьного возраста. На этом этапе были использована методика «Батарея тестов», проективная методика «Нарисуй свой характер», социометрические исследования.

В рамках данного исследования было обследовано две группы учащихся гимназии. Первая группа детей занятий по интересам «Школа активного действия» не посещала. Учащиеся второй группы в течение учебного года посещали занятия по интересам «Школа активного действия», направленные на развитие

творческого потенциала и лидерских качеств детей младшего школьного возраста. На первом этапе участие в исследовании приняло 42 ребенка в возрасте от восьми до 10 лет. Это были учащиеся третьих классов гимназии.

На втором этапе в исследования принимали участие 23 ученика 4 класса УО «Государственная гимназия № 4 г. Витебска » и 23 дошкольника, посещающих курсы для будущих первоклассников при гимназии. На данном этапе использовались методики: «Сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса, задание «Закончи рисунок». Тест «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).

Психологические условия и факторы развития творческой и лидерской одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Обозначим основные понятия.

В результате исследований среди способностей личности выделена способность особого рода – порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, разрешать проблемные ситуации. Такая способность названа **креативностью** или способностью к творчеству. Под креативными способностями учащихся понимают комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание.

Феномен креативности понимается по-разному, в зависимости от того, что оказывается в центре рассмотрения: креативная личность, креативный продукт или креативный процесс.

Креативная личность. Творческие личности предпочитают многоплановость и многосторонность. Они переживают более дифференцированно и широко, более независимы в своих суждениях, сопротивляются подавлению и ограничению. Они обладают чувством юмора, любопытны, чутки. Отличаются фантазией, гибкостью и оригинальностью[9].

Креативный продукт. Продукт творчества, по мнению Гилфорда, может быть осязаемым, признанным культурой и психологическим. Индивидуальная креативность – мир опыта отдельного человека. Общественная креативность – направляет взор на всю культуру. Ребенок, которому удается сделать то, что он никогда не делал индивидуально, очень креативен, глобально же он незаметен.

Креативный процесс имеет четыре фазы: подготовительная фаза с установлением проблемы и собиранием материала; инкубационная фаза, в которой имеющееся знание сталкивается с проблемой и собранным материалом, образуя новые отношения; фаза понимания, в которой приходит решение; фаза проверки.

Креативное мышление – удерживает полюса и объединяет противоположные элементы, такие как фантазия, свободные идеи, дивергенция, внутриличностное общение, субъективная реакция и логика, классификация идей, конвергенция, межличностное общение, объективная формулировка. Хорошо развитый интеллект – одно из условий креативности.

При оценке креативности Е. П. Торренс и Дж. Гилфорд учитывают четыре критерия:

– продуктивность или беглость – способность к продуцированию максимально большого числа идей;

– гибкость – способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса;

– оригинальность – способность выдвигать новые идеи;

– разработанность – способность творчески разрабатывать существующие идеи [11].

Лидерская или социальная одаренность. Синонимом этого понятия является выражение «организаторские способности». Такая одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения. Лидерская одаренность, по мнению многих исследователей, предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, хорошо развитую интуицию, понимание чувств и потребностей других, способность к сопереживанию. Яркое чувство юмора, помогает им нравиться другим людям [5].

Условиями и предпосылками развития у человека способностей являются обстоятельства его жизни. Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями, возможность подражания творческой личности. Развитие креативности идет по следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (независимость, мотивация самоактуализации). Главным фактором, определяющим это развитие, является позиция, занимаемая взрослым по отношению к ребенку [6].

В ходе социализации устанавливаются весьма специфические отношения между творческой личностью и социальной средой. Во-первых, часто креативы испытывают дискриминацию в школе из-за преобладания жесткой регламентации поведения. Учителя могут оценивать креативов как демонстративных и упрямых. Сопротивление таких детей репродуктивным работам, расценивается как лень. Часто талантливые дети становятся объектом преследований сверстников. По данным Гилфорда, к концу школы они могут впадать в депрессию, маскировать свои способности. Однако такие дети быстрее проходят начальные уровни развития интеллекта и достигают высоких уровней развития нравственного сознания. Согласно российским данным, около 20 процентов учащихся являются одаренными, но не получая поддержки для развития способностей, действительно одаренными остаются только 2-5 процента [1].

Важно создать условия, при которых креативный ребенок мог бы проявить себя. С дошкольного возраста ребенка его следует **приобщать к творчеству.** Неограниченные возможности анализировать высказанные идеи и предложения, глубоко вникать в существо проблем способствуют проявлению природной любознательности и пытливости, развитию аналитического и критического мышления.

На уровне школы необходимым условием является наличие у учителя навыков распознавания одаренности своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане учебы и отношений со сверстниками. А при необходимости – указание путей обращения во внешкольные заведения, работающие с одаренными детьми. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские, центры каникул для одаренных детей, дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы. Существен-

ную роль в организации системной работы с детьми с лидерской одаренностью играют общественные объединения и ассоциации.

В системе **дополнительного образования** могут быть выделены следующие **формы обучения** одаренных детей:

– обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;

– работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;

– каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;

– система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

– детские научно практические конференции и семинары и др. [6; 7].

Важнейшим аспектом, определяющим развитие одаренности, психологи считают **Я-концепцию** ребенка. Самовосприятие личности формируется на основе субъективных и объективных оценок окружающих нас людей. Р.Бернс считает, что Я-концепция играет троякую роль. Она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. К. Тэкэкс обращает внимание на то, что роль родителей в обретении ребенком положительного Я, основы личного сознания бытия незаменима, а позаботиться о физическом развитии, интеллектуальном росте или о совершенствовании его особого таланта могут и другие люди. Ведь их задача – это вырастить своего ребёнка счастливым, адекватно реагируя на его способности, не приглушая его неординарности. Поэтому необходимо с самого раннего детства уважать ребёнка, тактично, в меру подчёркивать в нём его индивидуальность, позволять детям как можно чаще высказывать свои творческие идеи, быть восприимчивым слушателем, одним словом – понять своего неординарного ребёнка, быть для него примером и подражанием во всём [2; 10].

Детские сады и школы оказывает существенное влияние на формирование Я-концепции ученика. Учитель, стремящийся к развитию креативности учащихся, должен, прежде всего, обеспечивать условия благоприятные для творчества учащихся, то есть облегчать и стимулировать появление вопросов, новых ракурсов, идей. Основной целью такого обучения является организация соответствующего окружения, способствующего формированию творческого отношения к окружающей действительности. Н. Роджерс выделяет несколько условий становления творческого потенциала личности, которые, на наш взгляд, могут быть отнесены и к общей одаренности индивида. Это психологическая безопасность, психологическая свобода, эмпатическое понимание и свобода от оценок, принятие, создаваемое атмосферой любви и доверия.

Именно эти условия лежат в основе здоровой Я-концепции личности, способной к саморазвитию, созиданию, реализации своих творческих возможностей. Современные исследователи считают **особенности личностного развития** способных детей одним из факторов становления одаренности. Наиболее часто упоминаемыми качествами личности одаренного ребенка, способствующими развитию потенциала, являются: трудолюбие, упорство в достижении цели, развитое целеполагание, чувство справедливости, чувство юмора. Кроме положительных черт личности у одаренных детей встречаются

черты личности, тормозящие развитие способностей. Нередко среди них встречаются дети с заниженной самооценкой; школьники, отрицающие авторитеты и не умеющие прислушиваться к чужому мнению; застенчивые, молчаливые, тревожные дети. Ученые отмечают, что проявление тех или иных черт личности может быть обусловлено типом одаренности. При этом можно сказать, что только комплексная работа совместная с классным руководителем, школьным психологом, родителями может дать положительные результаты.

С учетом вышесказанного сформулированы следующие **принципы выявления одаренных детей**:

комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

анализ его поведения в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности);

использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды»;

подключение к оценке одаренного ребенка экспертов, специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности.

оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения;

преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, таких как: анализ продуктов деятельности. Наблюдение. Беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. При выявлении одаренных детей, более целесообразно использовать комплексный подход [4].

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность.

Одной из задач исследования являлась разработка программы развития креативности и лидерских качеств дошкольников и младших школьников. Вариантом решения проблемы развития способностей является соответствующее целенаправленное обучение, как в условиях дошкольного учреждения, так и в начальной школе. Внедрение и использование за счет факультативных занятий или занятий по интересам развивающих программ по данному направлению значительно повышают уровень креативности детей и влияют на коммуникативные навыки. Исследование проводился на базе УО «Государственная гимназия № 4». Из числа участников эксперимента было сформировано две группы. В первую группу входили учащиеся, не посещающие занятия по развивающей программе. В другую группу вошли учащиеся, которые в течение учебного года еженедельно посещали занятия по

интересам «Школа активного действия». Целью программы являлось повышение уровня развития основных характеристик креативности: вербальной и образной оригинальности, продуктивности, гибкости, чувствительности противоречиям, вариативности. Формы работы с детьми, на которые делался акцент, являлись общегрупповыми и индивидуально-личностными. Результатом работы явилось совершенствование умений формулировать проблему; генерировать идею и выдвигать гипотезу; давать оценочные суждения; обобщать мыслительные операции; изменять и преобразовывать задания; осуществлять перенос знаний и умений на незнакомые ситуации;

Результаты и их обсуждение. По данным исследования результат по вербальной части теста во второй группе детей, которые посещают занятия кружка по программе «Школа активного действия», превышает результат первой группы почти в два раза – 13,3 балла по сравнению с 7,5 балла.

Результаты выполнения сокращенного варианта изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса (задание «Закончи рисунок») дошкольниками были следующими. Среднее значение по группе дошкольников составило 27,2 балла. Самый высокий результат больше среднего 10 детей показали результат по тесту выше среднего, что составляет 43,5 процента. Дошкольники показали более высокие результаты оригинальности по сравнению с младшими школьниками.

Результаты, показанные по данной методике учащимися четвертого класса, следующие. Среднее значение по группе: 32,2. Во второй группе учащихся четвертого класса всего шесть учащихся показали уровень выше среднего, что составило всего 23 процента. Результаты позволяют сделать вывод, что в группах дошкольников и учащихся четвертого класса среднее значение уровня креативности различается всего на пять баллов. Однако больший процент детей в группе дошкольников показали результат выше среднего. В группе учащихся четвертых классов результаты очень разные от 14 баллов самый низкий результат до 78 баллов самый высокий результат. В группе младших школьников оказались низкие показатели по критерию оригинальность.

Группа дошкольников, которые посещают курсы будущего первоклассника, показала высокие результаты по уровню интеллектуального развития (тест «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф)) результат всех обследуемых дошкольников превысил норму.

Если сравнивать результаты двух групп результаты второй группы по развитию вербального мышления почти в два раза превышают средние баллы первой группы. На этом основании можно сделать вывод о том, что занятия по программе «Школа активного действия» оказывают положительное влияние на развитие творческой одаренности детей.

Дети второй группы, которые посещают занятия по программе, направленной на развитие творческих способностей, без затруднений справлялись с заданиями, даже с такими сложными, как субтест 2 «Последствия ситуации» и субтест 3 «Выражение». Во второй группе, среднее значение по субтесту «Словесная ассоциация» составило шесть. Дети этой группы написали больше определений предложенного слова, перечисленные слова можно было расположить по большему количеству категорий. Ответ, отличающийся оригинальностью, также был зафиксирован во второй группе. Выполнение суб-

теста 6 «Эскизы» вызвал затруднения у первой группы, что не характерно для второй группы, где все дети отлично справились с заданием.

Если сравнивать результаты теста «Нарисуй свой характер» и результаты социометрического метода, то можно сказать о том, что представления ребят о себе как о лидере, стремление занять лидерские позиции в коллективе соответствует реальному положению дел.

Кроме того, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что лидерская и творческая одаренность взаимосвязаны. Школьники, чьи показатели были наиболее высокими при выполнении батареи тестов «Творческое мышление», проявляют лидерские качества и пользуются авторитетом в классе. Результаты показывают, что уровень интеллекта и креативности находятся в меньшей зависимости, чем лидерство и креативность.

Заключение. Рассматривая феномен детской одарённости, можно сделать следующие выводы. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе выполнения ребенком содержательной деятельности. В детские годы стремительное умственное развитие происходит у всех детей, оказывая решающий вклад детских лет в становление интеллекта.

Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Как правило, их отличает высокая любознательность и исследовательская активность. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы. Одаренных детей также отличает повышенная концентрация внимания, упорство в достижении результата.

В ходе исследования были выявлены следующие закономерности.

При организации работы по программе развития творческого потенциала и лидерских качеств «Школа активного действия» результаты детей оказываются значительно выше. Учащиеся, которые посещают внеклассные занятия по программе развития креативных способностей и лидерских качеств, показали более высокие результаты по всем семи тестам методики, по сравнению с одногодками, учащимися третьих классов, которые не посещали развивающие занятия.

Одной из задач исследования было отслеживание взаимосвязи между проявлением творческой и лидерской одаренностью младших школьников. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что дети, которые показывали высокие результаты в субтестах методики «Творческое мышление» стремятся занять лидирующие позиции в коллективе, обладают коммуникативными способностями, имеют свою, независимую точку зрения, имеют адекватную, не заниженную самооценку. О лидирующих позициях свидетельствуют также результаты проведенного социометрического исследования. Дети, проявившие лидерские качества при проведении проективной методики, оказались в категориях «звезд» и «предпочитаемых» по результатам социометрических исследований.

Кроме того, при проведении исследования была отслежена взаимосвязь между проявлением интеллектуальной и творческой одаренности дошкольников и младших школьников.

Таким образом, в работе рассмотрены понятия творческой и лидерской одаренности младших школьников; разработана и апробирована программа развития творческого потенциала и лидерских качеств детей младшего школьного возраста «Школа активного действия». Программа направлена на умственное, эмоциональное и социальное развитие детей, помогает ребенку в самовыражении, поощряет инициативу, развивает творческое мышление. Программа может быть использована педагогами дополнительного образования, психологами, классными руководителями и родителями в практической деятельности с младшими школьниками.

Для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся нужно предлагать следующие задания: классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям; устанавливать причинно-следственные связи; видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами; рассматривать систему в развитии; делать предположения прогнозного характера; выделять противоположные признаки объекта; выявлять и формировать противоречия; разделять противоречивые свойства объектов; представлять пространственные объекты.

Можно также сделать вывод о том, что ресурсом эффективных форм работы с одаренными детьми являются тематические внеклассные занятия, которые проводятся по программам развития одаренных детей, дают возможность реализовывать их интересы, выходящие за рамки школьной программы, развивать креативность детей и их лидерские качества.

Развитием, как творческого потенциала ребенка, так и лидерского нужно целенаправленно заниматься. Данный тип работы с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Воспитание у ребенка творческого отношения к действительности, развитие умения находить оригинальные решения в нестандартных ситуациях, формирование умение общаться с людьми, демонстрировать свою лидерскую позицию – это на сегодня одна из приоритетных задач стоящих как перед психологами, так и перед педагогами.

Список использованной литературы:

1. Бараева, Е.И. Психолого-педагогический портрет одаренной личности: основные закономерности выявления и развития одаренности, активизации индивидуального и творческого потенциала ребенка / Е.И. Бараева // Народная асвета. – 2014. – № 2. – С. 21–25.

2. Белавина, О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации / О.В. Белавина // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С.41–54.

3. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: МИОО, 2005. – Вып. 1. – 176 с.

4. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: понятие, виды, диагностика / Д.Б. Богоявленская // Психология. – 2008. – № 2. – С. 42–48.

5. Вайнштейн, Л.А. Психология управления и основы лидерства: учеб. пособие / Л.А. Вайнштейн. – Минск: ГИУСТ БГУ. – 2008. – 279 с.

6. Гусарова, Е.В. Программа «Интеллект» по работе с обучающимися, имеющими высокую познавательную мотивацию / Е.В. Гусарова // Завуч начальной школы. – 2012. – № 8. – С.7–14.

7. Добрякова, Е.В. Проблемы развития творческих способностей детей дошкольного возраста / Е.В. Добрякова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 1. – С. 16–26.

8. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 362 с.

9. Лейтес, Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтис // Управление современной школой. Завуч. – 2009. – № 8. – С. 45–49.

10. Лидерство в детском коллективе/ автор-сост. Л.М. Волкова. – Мн.: Красико–Принт, 2008. – 128 с.

11. Савенков, А.И. Детская одаренность и проблема жизненной успешности / А.И. Савенков // Управление современной школой. Завуч. – 2009. – № 8. – С. 9–19.

12. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте: пособие для педагогов и педагогов-психологов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е.А. Панько; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мозырь: Белый Ветер, 2005. – 163 с.

УДК 612.176.4-057.874

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СПЕКТРАЛЬНЫХ И СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лоллини С.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Lsvia@tut.by

Переход от сложившихся первичных условий воспитания в семье и дошкольном учреждении к качественно иной атмосфере школьного обучения сопряжен с форсированным вступлением в иной социум, резким нарастанием умственных, психоэмоциональных, физических нагрузок и ломкой традиционных динамических стереотипов поведения. В своей совокупности они предъявляют высокие требования к личности ребенка, его интеллектуальным потенциям и приспособительным возможностям, приводя зачастую (в 32%) к их срыву, то есть «школьной дезадаптации».

Отсюда возникает необходимость детального, углубленного изучения меры готовности 6–8 летних детей переступить школьный порог и включиться в образовательный процесс с оптимальной отдачей активности.

Проведенный кросскорреляционный анализ статистических и спектральных показателей ВСР показал тесную взаимосвязь дыхательных колебаний и ВСР, на разных сроках обучения корреляционные связи существенно меняются.

Выполненные нами исследования кросскорреляционных связей статистических и спектральных показателей ВСР значительно углубляют понимание физиологических процессов происходящих у младших школьников при адаптации к школьному процессу. Выявленные корреляционные взаимосвязи экстраполированные на физиологические процессы позволяют говорить о волнообразности и фазовости процессов адаптации, что может иметь существенное значение при планировании интенсивности работы школьников первых лет, обучению в школе.

Ключевые слова: адаптация, вариабельность сердечного ритма, дезадаптация, кросскорреляционный анализ.

Введение. Переход от сложившихся первичных условий воспитания в семье и дошкольном учреждении к качественно иной атмосфере школьного обучения сопряжен с форсированным вступлением в иной социум, резким нарастанием умственных, психоэмоциональных, физических нагрузок и ломкой традиционных динамических стереотипов поведения. В своей совокупности они предъявляют высокие требования к личности ребенка, его интеллектуальным потенциям и приспособительным возможностям, приводя зачастую (в 32%) к их срыву, то есть «школьной дезадаптации».

Отсюда возникает необходимость детального, углубленного изучения меры готовности 6–8 летних детей переступить школьный порог и включиться в образовательный процесс с оптимальной отдачей активности. Немаловажно и то, что школьные учреждения также не располагают достаточным арсеналом простых и надежных критериев, позволяющих судить об успешности вхождения первоклассников в образовательный процесс. Вместе с тем еще в 60–70 гг. прошлого века были представлены нетрудоемкие, высокоинформативные, неинвазивные методы донозологической диагностики, широко привлекаемые в настоящее время. Ключевым принципом их является анализ вариабельности сердечного ритма (ВСР) [1]. Так называют отклонение длительности R – R интервалов электрокардиограммы от среднего значения определяемого за период от 2 минут до 24 часов. Оценка ВСР позволяет количественно охарактеризовать активность симпатического и парасимпатического отделов автономной нервной системы через их влияние на функцию синусового узла. Однако применимость данного подхода для оценки адаптативности, к школьному обучению не выяснялось. В равной мере не предпринимались систематические попытки создания на его основе алгоритмов того же назначения. Вместе с тем, оценка и учёт различных, разобщенных, параметров ВСР не дают целостной картины взаимодействия различных уровней регуляции сердечного ритма. Для этого вероятно, целесообразно рассматривать все показатели ВСР в неразрывной взаимосвязи с этапами адаптации к школьному процессу.

Решение перечисленных вопросов, несущих бремя социальной актуальности, делает оправданными и своевременными усилия, направленные в данном аспекте, что и предопределило необходимость выполнения настоящего исследования.

Материал и методы. Исследовалась вариабельность сердечного ритма у 205 детей в возрасте от 6 до 8 лет. Из них 101 мальчик и 104 девочки.

Все дети были разделены на группы, пребывавшие в первом классе (112 детей), и втором классе при общеобразовательной школе (93 ребенка).

Исследования проводились в 5 этапов:

- первый – за 3–5 дней до начала занятий в школе.
- второй, третий, четвертый – соответственно спустя 30–35, 60–65 и 90–95 дней после включения в школьный режим.
- пятый – в конце учебного года (весной) по прошествии 270 дней занятий.

Для оценки и расчета показателей вариабельности сердечного ритма (ВСР) проводилась регистрация электрокардиограммы, объективно отражающей частоту сердечных сокращений. Простота проведения исследования,

стабильность и объективность в сочетании с неинвазивностью делает метод электрокардиографии незаменимым для объективной оценки частоты сердечных сокращений.

Продолжительность регистрации электрокардиограммы составляла 5 минут. Регистрация ЭКГ проводилась стандартным электрокардиографом ЭКГ – 01Т. Усиленный сигнал через АЦП поступал в ОЗУ персональной ЭВМ «Contura – 410». Дыхательные колебания регистрировались при помощи тензодатчика прикрепляемого на грудную клетку. После завершения процедуры регистрации ЭКГ и дыхательных колебаний у детей измеряли артериальное давление, определялся рост и вес.

Вариации интервалов R – R в состоянии покоя представляют собой точную настройку механизмов контроля сердцебиений. Афферентная вагусная стимуляция приводит к рефлекторному возбуждению эфферентной вагусной активности и ингибированию эфферентной симпатической активности [2–4]. Эффекты противоположно ориентированного рефлекса опосредуются стимуляцией эфферентной симпатической активности [5–9]. Эфферентная вагусная активность также сдерживается влиянием эфферентной кардиальной симпатической активности [10]. Эфферентная симпатическая и вагусная импульсации, влияющие на синусовый узел, характеризуются разрядом, преимущественно синхронизированным с каждым сердечным циклом, который модулируется, центральными (вазомоторным и дыхательным центрами) и периферическими (колебаниями артериального давления и дыхательными движениями) импульсами. Эти осцилляторы генерируют ритмичные изменения нейронных разрядов, проявляющихся в коротких и длительных альтерациях сердечной деятельности. Анализ этих колебаний позволяет судить о функции центральных механизмов регуляции сердечного ритма, симпатической и вагусной эфферентной активности, гуморальных факторов, состоянии синусового узла. А стало быть, оценить адаптационные возможности организма.

Полученные массивы ЭКГ данных обрабатывались по компьютерной программе, которая позволяет определять следующие математические и спектральные показатели:

- Мо (сек.) – мода массива – наиболее часто встречаемое значение R – R интервала, характеризует степень гуморального влияния на синусовый узел.
- АМо (%) – амплитуда моды – процентное содержание Мо в массиве данных, отражающее влияние симпатического отдела вегетативной нервной системы на синусовый узел,
- Δ Х – вариационный размах массива R-R значений, показатель, характеризующий автономную регуляцию ритма сердца.
- σ – среднее квадратичное отклонение массива R-R значений.
- ИН – индекс напряжения интегральный маркер централизации адаптативных процессов.
- ВПР – вегетативный показатель ритма.

Индекс напряжения исчисляется по формуле:

$$ИН = \frac{Амо\,(\%)}{2 * Мо\Delta Х\,(с)}$$

Вегетативный показатель ритма рассчитывается по формуле:

$$ВПР = \frac{1}{Мо\Delta X}$$

Спектральный анализ массивов проводился с помощью вычисления интеграла Фурье. Оценивались следующие величины спектральной мощности:

VLF (Verylowfrequency) – мощность «очень» низкочастотного диапазона – 0,01–0,04 Гц отражает церебральную симпатико-адреналовую активацию;

LF (lowfrequency) – мощность низкочастотного диапазона – 0,05–0,15 Гц отражает активность симпатического отдела ВНС;

HF (highfrequency) – мощность высокочастотного диапазона – 0,15–0,50 Гц отражает активность парасимпатического отдела ВНС;

VHF (Veryhighfrequency) – мощность очень высокочастотного диапазона – 0,4–0,15 Гц отражает активность парасимпатического отдела ВНС.

Выделение четырех частотных диапазонов обусловлено различием их формирования: диапазон очень низкочастотного спектра отражает состояние надфункциональных структур; диапазон низкочастотного спектра – симпатической и диапазон высокочастотного спектра – парасимпатической систем на сегментарном уровне [11].

Результаты и их обсуждение. Проведенный кросскорреляционный анализ статистических и спектральных показателей ВСР показал тесную взаимосвязь дыхательных колебаний и ВСР, на разных сроках обучения корреляционные связи существенно меняются.

С целью изучения взаимосвязи между статистическими и спектральными показателями нами проведен кросскорреляционный анализ.

Существенным являлась гипотеза о тесной взаимосвязи между частотой сердечных сокращений и дыхания при нормальном состоянии ребенка.

Выполненные исследования, у детей первой группы, показали, что на разных сроках обучения корреляционные связи существенно меняются. При обработке данных, полученных до начала учебных занятий, отмечены достаточно прочные и многочисленные корреляционные связи между статистическими и спектральными показателями ВСР, что с физиологической точки зрения может указывать на существенную взаимосвязь между частотой дыхания и сердечной деятельности (табл. 1).

Через 30 дней от начала учебного процесса количество связей значительно уменьшалось. На 60 день обучения количество значимых корреляций сравнивалось с их уровнем до обучения, но при этом существенно увеличивались корреляционные связи VLF практически со всеми статистическими и спектральными показателями. К 90 дню обучения количество корреляционных связей снова уменьшилось. Окончание учебного года ознаменовано существенным их обеднением. Связь ΔX и HF отсутствует, сохраненная с VHF достаточно низка ($R = 0,52$), что указывает на значительное напряжение адаптации детей этой группы.

Итак, кросскорреляционный анализ детей данной группы подтвердил динамику изменений показателей ВСР на различных сроках школьного процесса.

Некоторое снижение плотности корреляционных связей на 30 день объяснима. В то же время исчезновение корреляции между ΔX и HF к концу учебного года говорит о существенном напряжении регуляторных механизмов и даже об их срыве у ряда детей. Проведенный анализ подтверждает динамику изменений основных статистических и спектральных показателей на различных сроках учебного процесса. Прослеживается фазовость изменения основных показателей с периодичностью приблизительно 60 дней. Логично предположить, что процессы адаптации у детей протекают фазово, затухая.

Таблица 1 – Кросскорреляционные связи между показателями первой группы

Исследования	Показатели	Mo	AMo	ΔX	ИН	VLF	LF	HF	VHF
Исходные данные	**Mo**	1,00	-0,55*	0,51*	-0,49*	-0,65*	0,71*	0,52*	0,52*
	AMo	-0,55*	1,00	-0,77*	0,93*	0,54*	-0,45*	-0,52*	-0,47*
	ΔX	0,51*	-0,77*	1,00	-0,73*	-0,72*	0,54*	0,69*	0,74*
	ИН	-0,49*	0,93*	-0,73*	1,00	0,47*	-0,41*	-0,45*	-0,39*
	VLF	-0,65*	0,54*	-0,72*	0,47*	1,00	-0,91*	-0,96*	-0,78*
	LF	0,71*	-0,45*	0,54*	-0,41*	-0,91*	1,00	0,82*	0,54*
	HF	0,52*	-0,52*	0,69*	-0,45*	-0,96*	0,82*	1,00	0,67*
	VHF	0,52*	-0,47*	0,74*	-0,39*	-0,78*	0,54*	0,67*	1,00
30 дней	**Mo**	1,00	-0,55*	0,49*	-0,68*	-0,50*	0,28	0,54*	0,32
	AMo	-0,55*	1,00	-0,58*	0,88*	0,68*	-0,54*	-0,67*	-0,31
	ΔX	0,49*	-0,58	1,00	-0,80*	-0,77	0,34*	0,75*	0,78*
	ИН	-0,68*	0,88*	-0,80*	1,00	0,80*	-0,53*	-0,76*	-0,55*
	VLF	-0,50*	0,68*	-0,77*	0,80*	1,00	-0,76*	-0,90*	-0,63*
	LF	0,28	-0,54*	0,34	-0,53*	-0,76*	1,00	0,50*	0,11
	HF	0,54*	-0,67*	0,75*	-0,76*	-0,90*	0,50*	1,00	0,57*
	VHF	0,32	-0,31	0,78*	-0,55*	-0,63*	0,11	0,57*	1,00
60 дней	**Mo**	1,00	-0,50*	0,41*	-0,64*	-0,54*	0,62*	0,55*	0,04
	AMo	-0,50*	1,00	-0,67*	0,85*	0,71*	-0,53*	-0,61*	-0,45*
	ΔX	0,41*	-0,67*	1,00	-0,71*	-0,88*	0,29	0,85*	0,77*
	ИН	-0,64*	0,85*	-0,71*	1,00	0,68*	-0,53*	-0,60*	-0,40*
	VLF	-0,54*	0,71*	-0,88*	0,68*	1,00	-0,60*	-0,94*	-0,66
	LF	0,62*	-0,53*	0,29	-0,53*	-0,60*	1,00	0,51*	-0,10
	HF	0,55*	-0,61*	0,85*	-0,60*	-0,94*	0,51*	1,00	0,52*
	VHF	0,04	-0,45*	0,77*	-0,40*	-0,66*	-0,10	0,52*	1,00
90 дней	**Mo**	1,00	-0,66*	0,59*	-0,63*	-0,66*	0,65*	0,45*	0,63*
	AMo	-0,66*	1,00	-0,84*	0,94*	0,69*	-0,47*	-0,62*	-0,65*
	ΔX	0,59*	-0,84*	1,00	-0,78*	-0,83*	0,54*	0,74*	0,85*
	ИН	-0,63*	0,94*	-0,78*	1,00	0,60*	-0,38*	-0,57*	-0,55*

	VLF	-0,66*	0,69*	-0,83*	0,60*	1,00	-0,83*	-0,90*	-0,78*
	LF	0,65*	-0,47*	0,54*	-0,38*	-0,83*	1,00	0,60*	0,53*
	HF	0,45*	-0,62*	0,74*	-0,57*	-0,90*	0,60*	1,00	0,58*
	VHF	0,63*	-0,65*	0,85*	-0,55*	-0,78*	0,53*	0,58*	1,00
270 дней	**Mo**	1,00	-0,26*	0,38*	-0,41*	0,51*	0,48*	0,24*	0,33*
	AMo	-0,26*	1,00	,64*	0,92*	0,52*	-0,40*	-0,32*	-0,43*
	ΔX	0,38*	-0,64*	1,00	-0,74*	-0,83*	0,46*	0,47*	0,89*
	ИН	-0,41*	0,92*	-0,74*	1.00	0.60*	-0.44*	-0.30*	-0,50*
	VLF	-0,51*	0,52*	-0,83*	0,60*	1,00	-0,81*	-0,58*	-0,78*
	LF	0,48*	-0,40*	0,46*	-0,44*	-0,81*	1,00	0,38*	0,35*
	HF	0,24*	-0,32*	0,47*	-0,30*	-0,58*	0,38*	1,00	0,48*
	VHF	0,33*	-0,43*	0,89*	-0,50*	-0,78*	0,35*	0,48*	1,00

* – достоверность (P<0,05)

У школьников второй группы, при анализе данных полученных до начала учебных занятий, отмечены немногочисленные корреляционные связи между статистическими и спектральными показателями ВСР (табл. 2).

Через 30 дней от начала учебного процесса количество связей значительно увеличилось. Так отмечена высокая корреляционная связь Мос ΔX, LF, HF, VHF, что указывает на тесную взаимосвязь между частотой дыхания и сердечной деятельности. На 60 сутки обучения количество корреляционных связей достигало уровня связей, – к 30 дню обучения, но при этом существенно увеличивались корреляционные связи VLF практически со всеми статистическими и спектральными показателями. К 90 дню обучения количество корреляционных связей снова уменьшилось. Окончание учебного года ознаменовано стабильным состоянием корреляционных связей. Связь ΔX с LF, HF, VHF сохраняется, что указывает на адаптированность физиологических процессов.

Итак, кросскорреляционный анализ детей данной группы подтвердил динамику изменений показателей ВСР на различных сроках школьного процесса.

Таблица 2 – Кросскорреляционные связи между показателями второй группы

Исследования	**Показатели**	**Mo**	**AMo**	**ΔX**	**ИН**	**VLF**	**LF**	**HF**	**VHF**
Исходные данные	**Mo**	1,00	-0,55*	0,51*	-0,49*	-0,65*	0,71*	0,52*	0,52*
	AMo	-0,55*	1,00	-0,77*	0,93*	0,54*	-0,45*	-0,52*	-0,47*
	ΔX	0,51*	-0,77*	1,00	-0,73*	-0,72*	0,54*	0,69*	0,74*
	ИН	-0,49*	0,93*	-0,73*	1,00	0,47*	-0,41*	-0,45*	-0,39*
	VLF	-0,65*	0,54*	-0,72*	0,47*	1,00	-0,91*	-0,96*	-0,78*
	LF	0,71*	-0,45*	0,54*	-0,41*	-0,91*	1,00	0,82*	0,54*
	HF	0,52*	-0,52*	0,69*	-0,45*	-0,96*	0,82*	1,00	0,67*
	VHF	0,52*	-0,47*	0,74*	-0,39*	-0,78*	0,54*	0,67*	1,00

30 дней	**Mo**	1,00	-0,50	0,97*	-0,89*	-0,93*	0,87*	0,93*	0,97*
	AMo	-0,50	1,00	-0,62	0,82*	0,74	-0,74	-0,72	-0,67
	ΔX	0,97*	-0,62	1,00	-0,95*	-0,97*	0,90*	0,97*	0,97*
	ИН	-0,89*	0,82*	-0,95*	1,00	0,96*	-0,89*	-0,98*	-0,94*
	VLF	-0,93*	0,74	-0,97*	0,96*	1,00	-0,97*	-0,98*	-0,97*
	LF	0,87*	-0,74*	0,90*	-0,89*	-0,97*	1,00	0,90*	0,93*
	HF	0,93*	-0,72	0,97*	-0,98*	-0,98*	0,90*	1,00	0,94*
	VHF	0,97*	-0,67	0,97*	-0,94*	-0,97*	0,93*	0,94*	1,00
60 дней	**Mo**	1,00	-0,47	0,22	-0,50	-0,15	-0,12	0,33	0,25
	AMo	-0,47	1,00	-0,87*	0,99*	0,85*	-0,71	-0,94*	-0,65
	ΔX	0,22	-0,87*	1,00	-0,86*	-0,98*	0,82*	0,98*	0,91*
	ИН	-0,50	0,99*	-0,86*	1,00	0,81*	-0,62	-0,92*	-0,68
	VLF	-0,15	0,85*	-0,98*	0,81*	1,00	-0,90*	-0,97*	-0,86*
	LF	-0,12	-0,71	0,82*	-0,62	-0,90*	1,00	0,82*	0,60
	HF	0,33	-0,94*	0,98*	-0,92	-0,97*	0,82*	1,00	0,85*
	VHF	0,25	-0,65	0,91*	-0,68	-0,86*	0,60	0,85*	1,00
90 дней	**Mo**	1,00	-0,84	0,89*	-0,83	-0,93*	0,84	0,86	0,81
	AMo	-0,84	1,00	-0,93*	0,95*	0,98*	-0,86	-0,96*	-0,48
	ΔX	0,89*	-0,93*	1,00	-0,91*	-0,96*	0,80	0,95*	0,70
	ИН	-0,83	0,95*	-0,91*	1,00	0,95*	-0,95*	-0,86	-0,61
	VLF	-0,93*	0,98*	-0,96*	0,95*	1,00	-0,89*	-0,96*	-0,65
	LF	0,84	-0,86	0,80	-0,95*	-0,89*	1,00	0,74	0,67
	HF	0,86	-0,96*	0,95*	-0,86	-0,96*	0,74	1,00	0,50
	VHF	0,81	-0,48	0,70	-0,61	-0,65	0,67	0,50	1,00
270 дней	**Mo**	1,00	-0,56	0,62	-0,53	-0,84*	0,85*	78	-0,03
	AMo	-0,56	1,00	-0,94*	0,99*	0,74	-0,68	-0,68	-0,43
	ΔX	0,62	-0,94*	1,00	-0,94*	-0,81	0,81	0,66	0,62
	ИН	-0,53	0,99*	-0,94*	1,00	0,70	-0,66	-0,62	-0,50
	VLF	-0,84*	0,74	-0,81	0,70	1,00	-0,98*	-0,94*	-0,20
	LF	0,85*	-0,68	0,81	-0,66	-0,98*	1,00	0,86*	0,30
	HF	0,78	-0,68	0,66	-0,62	-0,94*	0,86*	1,00	-0,10
	VHF	-0,03	-0,43	0,62	-0,50	-0,20	0,30	-0,10	1,00

* – достоверность (P<0,05)

Заключение. Необходимо отметить, что в стандартах оценки ВСРуказано, что мощность VLF вычисленная в коротких записях имеет сомнительную физиологическую сущность, поэтому интерпретировать ее параметры не рекомендуется [10]. Нами обнаружены четкие корреляционные связи этого показателя с другими параметрами ВСР. Это дало нам основание разделить мнение о том, что VLF связана с психоэмоциональным напряжением и отражает сложные влияния со стороны надсегментарного уровня регуляции на сердечный ритм [2]. Его значения являются маркером степени интенсивности связи автономных уровней регуляции кровообращения с надсегсентарными, в том числе с гипофизарным – гипоталямическим и корковым уровнями.

Таким образом, проведенные нами исследования кросскорреляционных связей статистических и спектральных показателей ВСР значительно углубляют понимание физиологических процессов происходящих у младших школьников при адаптации к школьному процессу. Исследованные корреля-

ционные взаимосвязи экстраполированные на физиологические процессы позволили выявитьволнообразность и фазовость процессов адаптации, что может иметь существенное значение при планировании интенсивности работы школьников первых лет, обучению в школе.

Список использованной литературы:

1. Баевский, Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. – М.: Медицина, 1985. – 528 с.

2. Баевский, Р.М. Анализ вариабельности сердечного ритма с помощью комплекса «Варикард» и проблема распознания функциональных состояний. Хронобиологические аспекты артериальной гипертензии в практике врачебной экспертизы / Р.М. Баевский, Ю.Н. Семенов, А.Г. Черникова. – М.: Медицина, 2003. – С. 167–178.

3. Захарова, Н.Ю. Физиологические особенности вариабельности ритма сердца в разных возрастных группах / Н.Ю. Захарова, В.П. Михайлов // Вестник аритмологии. – 2003. – № 31. – С. 37–41.

4. Хаспекова, Н.Б. Колебательные и переходные процессы ритма сердца в анализе патогенеза и терапии вегетативной дисфункции при неврозах / Н.Б. Хаспекова // в кн. Нарушения высшей нервной деятельности, их патогенез и нейропептидная коррекция. – М.: Наука, 1992. – С. 66–86.

5. Судаков, К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу / К.В. Судаков. – М.: Наука, 1998. – 260 с

6. Finley, J.P. Heart rate variability in infants, children and young adults / J.P. Finley, S.T. Neugent // J. Auton. Nerv. Syst. – 1995. – Vol. 51. – P. 103–108.

7. Koizumi, K., Terui N., Kollai M. Neural control of the heart:significance of double innervation reexamined // J. Auton.Nerv. Sys. – 1983. – Vol. 7. – P. 279–294.

8. Koizumi, K., Terui N., Kollai M. Relationschipsbetween vagal and sympathetic activities in rhythmic fluctuations // Mechanisms of blood pressure waves. – Jap. Sci.Soc.Press. 1984. – P.43–56.

9. McCabe, P.M., Yongue B.G., Ackles P.K. Changes in heart period, heartperiod variability, and a spectral analysis estimate of respiratory sinus arrhythmia in response to pharmacological manipulations of the baroreceptor reflex in cats // Psychophysiology. – 1985. – Vol. 22. – P. 195–203.

10. Вариабельность сердечного ритма. Стандарты измерения, физиологической интерпретации и клинического использования. – СПб.: Изд-во АОЗТ «Инкарт», 2001.

11. Колен, А. Клиническая эпидемиология. Основы доказательной медицины / А. Колен, Р. Флетчер, С. Флетчер. – М.: Медиа Сфера, 1998. – С. 32–60.

УДК 316.624

ЛЮБОВНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Милашевич Е.П.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

В данной статье представлены результаты теоретического анализа и практического исследования такого психологического феномена как любовная зависимость, которая, по сути, является одной из нехимических форм аддиктивного поведения личности. Представлены определения любовной зависимости, обозначены ее характеристики, выделены предикторы, которые способствуют негативному переживанию чувства любви. Исследо-

вание любовной зависимости открывает новые перспективы изучения этого сложного феномена в период ранней и средней взрослости в женской психологии.

Ключевые слова: любовная зависимость, аддикция, покорность, подчинение, предикторы, эмоциональная опора на других, стремление к автономии, неуверенность в себе.

Введение. В настоящее время в психологии уделяется большое значение проблемам зависимого поведения, так как свобода человека является одной из важнейших ценностей. Гармоничные отношения между мужчиной и женщиной характеризуются наличием свободы между партнерами. Любовь, близкие отношения, супружество не должны порождать состояния жертвы, подавление одного партнера другим, снижение их личностной значимости и ценности, а наоборот создавать условия для личностного роста. Несвобода партнеров в гендерных взаимодействиях может привести к возникновению любовной зависимости и, значительно, осложнить эти отношения, негативно влияя на развитие личности, формирование сценария жизни, карьерный и профессиональный рост, психическое и соматическое здоровье. Обращаясь к работам многих исследователей, можно придти к выводу, что тема любовной зависимости приобретает в современном социуме все большую популярность, она весьма обширна, местами противоречива и сложна, в связи с чем, требует дальнейшего её исследования и научной разработки. По мнению И.Н. Хмарука, значимость проблематики любовных аддикций заключается в том, что они поражают преимущественно лиц молодого возраста, и приводят к быстрой десоциализации этих людей, что заканчивается значительным прямым и косвенным экономическим ущербом для каждого из них, их семей и общества в целом; повышают уровень аутодеструктивного и аутоагрессивного поведения у аддиктов и способствуют большому количеству коморбидных расстройств [1]. Поэтому анализ этого сложного социально-психологического явления целесообразно начать с определения понятия любовной зависимости (аддикции).

Идея о том, что любовные отношения также могут носить аддиктивный характер, была высказана четверть века назад. Как отмечает Т. Тиммрек, термин «любовная аддикция» применим к лицам, навязчиво добивающимся восстановления прежнего, доставляющего удовольствие уровня отношений с бывшим объектом любви. Дисфункциональные эмоциональные состояния, такие как недоверие, чувство отклонения, потеря себя, укоренившийся гнев, ощущение неудачи, потери и масса других отрицательных эмоций и вслед за этим множество саморазрушающих моделей поведения возникают в эмоционально раненом любовном аддикте [2].

Любовная зависимость – это аддикция, сформированная на базе межличностных отношений. Любовная аддикция, в понимании Короленко Ц.П. и Дмитриевой Н.В., – это аддикция отношений с фиксацией на другом человеке, для которой характерны отношения, возникающие между двумя аддиктами. Поэтому отношения, в которые вступает любовный аддикт, называются соаддиктивными. Наиболее типичным для них вариантом являются отношения любовного аддикта с аддиктом избегания. С точки зрения И. Ципоркиной, Е. Кабановой, любовная зависимость – это чрезмерная привязанность к

определенному человеку, сопровождаемая потерей самоконтроля, навязчивым поведением, невосприимчивостью к отказам и оскорблениям [3].

Проблемами любви, ее нарушений и кризисов занимались такие известные зарубежные исследователи, как А. Адлер, М. Балинт, О. Кемплер, О. Кернберг, Б. Хеллингер и др. Вопросы преодоления кризисов любви в личной и семейной жизни освещались Г. Бейтсоном, М. Боуэном, Д. Винникотом, К. Уитакером, Дж. Зинкером, К. Маданес, М. Сельвини Палаццоли, П. Пепп, Р. Резником, Г. Саймоном, В. Сатир, С. Минухином. Среди российских и отечественных теоретиков и практиков в области психологии семьи, любви и консультирования и терапии по поводу этих запросов можно назвать Ю. Алешину, Е. Бондарчук, А. Варгу, Ю. Гиппенрейтер, З. Кисарчук, А. Лидерса, О. Черникова.

Одним из первых в России, основные типы нехимических зависимостей, к которым относится и любовная зависимость описал А.Ю. Егоров. Он выделяет следующие характеристики любовной зависимости: в одной из них автор описывает любовь как попытку наверстать другую любовь, упущенную в детстве. Это – детская травма душевного характера, полученная в результате ранних детских конфликтов, связанных с отношениями матери и ребенка (недостаток заботы, дефицит общения, отсутствие уважения, небрежность, равнодушие), также это могут быть сексуальные домогательства взрослых или жестокое обращение с ребенком. Все эти факторы ведут к тому, что человек, хочет он того, или нет, привносит элементы своей травмы или неудовлетворенности в существующие любовные отношения. Прежние обиды, разочарования и страдания начинают сказываться на нынешней любви, человек пытается за счет партнера возместить утаенную от него в детстве любовь.

Другой характеристикой любовной зависимости является желание ненасытности и потребности в любви. Основными формами ее выражения являются ревность и требование абсолютной**,** безусловной любви. Невротическая ревность, в отличие от ревности здорового человека, которая может быть адекватной реакцией на опасность потери чьей-то любви, совершенно несоизмерима опасности. Она диктуется постоянным страхом утратить обладание этим человеком– вследствие этого любой другой интерес, который может быть у данного человека, представляет потенциальную опасность.

Также Егоров А.Ю. выделяет **позицию покорности и эмоциональной зависимости** в любовной зависимости. Покорность может выражаться в том, что человек не будет осмеливаться высказывать несогласие со взглядами и действиями другого человека или критиковать его, демонстрируя только полнейшую преданность, восхищение и послушание. Подчинение может доходить до того, что человек будет вытеснять не только агрессивные побуждения, но также все тенденции к самоутверждению, будет позволять издеваться над собой и приносить любую жертву, какой бы пагубной она ни была. Родственна позиции подчинения и неразрывно переплетена с ней та эмоциональная зависимость, которая возникает в результате невротической потребности человека уцепиться за кого-то, дающего надежду на защиту. Такая зависимость не только может причинять бесконечные страдания, но даже быть исключительно пагубной [2].

Если рассматривать характеристики любовной зависимости как аддиктивной формы отношений, то следует отметить, что любовный аддикт, в процессе аддикции, уделяет непропорционально большое количество времени и внимания человеку, к которому у него возникла аддикция. Также аддикт находится во власти переживаний нереальных ожиданий в отношении безусловного положительного отношения к себе со стороны другого человека, находящегося в системе этих отношений. Любовный аддикт забывает о себе, перестает заботиться о себе и думать о своих потребностях вне аддиктивных отношений. Такое отношение к себе распространяется на его здоровье, отношения с другими и прежде всего близкими людьми. Анализ психологического состояния аддикта позволяет установить наличие у него серьезных эмоциональных проблем, центральную часть в которых занимает страх. Данный перечень характеристик не является исчерпывающим, поскольку в каждом конкретном случае возможны свои проявления любовной зависимости. Однозначно, что любовная зависимость – это вид психологической зависимости, ничуть не менее опасная форма аддикции, чем алкогольная и наркотическая. Следовательно, любовная зависимость подлежит коррекции, лечению. В такой ситуации люди обращаются за психологической и психотерапевтической помощью к специалистам.

Как отмечают Скворцова С., Шумский В. в статье, опубликованной в научном журнале Международного общества экзистенциального анализа и логотерапии (GLE-International) «Экзистенциальный анализ» (Existenznalyse), феномен зависимых отношений в жизни встречается достаточно часто, но в психологических исследованиях проблеме зависимости в близких межличностных отношениях практически не уделяется внимания, в отличие от алкогольной, никотиновой или наркотической зависимости. Кроме того, на настоящий момент отсутствует единое понимание природы, психопатологии, клинической динамики любовной зависимости, вызывает затруднения диагностика такого поведения и оказание психологической помощи, терапии и профилактике зависимого поведения в любовных отношениях. Теоретическая и практическая значимость разработки проблемы любовной зависимости делает актуальными исследования проявления этого психологического феномена у женщин.

Целью нашего исследования – выявить индивидуально-психологические предикторы любовной зависимости у женщин ранней и средней взрослости.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования использовались психодиагностические методы. Так с целью выявления любовной зависимости у женщин использовался тест – опросник на определение любовной аддикции Егорова А.Ю. Данный тест был создан в 2007 г., он нацелен на диагностику зависимости в межличностных отношениях, и используется для диагностики зависимости от другого человека – иначе любовной зависимости, от партнера. Опросник состоит из 40 суждений, итоговое значение уровня зависимости подсчитывается путем суммирования баллов по всем утвердительным суждениям. Опросник на выявление любовной аддикции может быть использован как в индивидуальной, так и в групповой форме диагностики. Заполнение опросника не требует ограничения во времени и занимает, как правило, 10–15 минут.

Для изучения индивидуально-психологических предпосылок любовной зависимости у женщин были использованы следующие методики:

Тест на межличностную зависимость – методика Р. Гиршфильда, адаптация О.П. Макушиной. Данная адаптированная методика широко используется для диагностики зависимости от другого человека. Тест состоит из 48 утверждений, которые распределяются по 3 шкалам: эмоциональная опора на других, на других, неуверенность в себе, стремление к автономии. Опросник Брайана Робинсона, позволяющий выявить зависимость образа мыслей от переживаний прошлого [4]. Тест – опросник для определения уровня самооценки автора С.В. Ковалева был создан им в 1992 г. Данная методика используется нами для определения уровня самооценки личности. Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина), позволяющая диагностировать личностную (неизменную) и реактивную (ситуационную) тревожность женщин.

Все психодиагностические методики достаточно надежны и соответствуют возрасту респондентов.

Результаты и их обсуждение. В исследовании принимали участие 40 женщин в возрасте от 20 до 36 лет, из них 8 человек замужем со стажем семейной жизни от 2 до 10 лет и 32 женщины не замужем. Как отмечают многие ученые в области психологии развития, для этого возраста характерно вступление в межличностные отношения, выбор супруга, заключение брака, это возраст предварительного самоопределения и осознания себя как взрослого человека с его правами и обязанностями, сформированности представлений о своей будущей жизни и работе. Говоря о роли близких отношений в жизни женщины, следует отметить, что подсознательно все люди стремиться к близости с рождения – это естественная биологическая потребность. Тот, кто не имеет близких отношений, начинает чувствовать одиночество и никчемность, теряет смысл жизни, и зачастую впадает в депрессию. К тому же, отношения с противоположным полом – это лучшая почва для личного развития. Именно в любовных отношениях раскрываются самые сильные и самые слабые стороны личности женщины. Именно во взаимоотношениях с мужчинами, женщины находят множество вариантов самореализации. В существовании брачных отношений во все времена в первую очередь была заинтересована женщина. В исследовании Розеновой М.И. отмечалось, что любовная аддикция преимущественно женский феномен, женщина более склонна проявлять одержимость во взаимоотношениях с мужчиной [5].

Использование теста на выявление любовной аддикции (по А.Ю. Егорову) позволило определить выраженность любовной зависимости в выборке. Обработка результатов по данному тесту показала, что из 40 участников исследования только у 6-ти женщин отсутствовала данная зависимость, у остальных респондентов было выявлено присутствие феномена зависимости (18 человек, возраст от 20 до 36 лет) или высокий уровень зависимости (16 человек в возрасте от 20 до 33 лет).

Также можно отметить, что у тех женщин, у которых был выявлен фактор аддикции, в основном низкий уровень самооценки при котором человек нередко болезненно переносит критические замечания в свой адрес, чаще

старается подстроиться под мнение других людей, сильно страдает от избыточной застенчивости. Установлена связь, что у респонденток с высоким уровнем любовной зависимости наблюдается и высокий уровень тревожности по шкале самооценки уровня тревожности.

По итогом проведения методики на межличностную зависимость О.П. Макушиной, можно сказать, что женщины имеющие высокий уровень зависимости, также неуверенны в себе и имеют низкое стремление к автономии, что подтверждает теорию о причинах любовной аддикции, женщины не имеющие высокого уровня зависимости в основном имели средний уровень неуверенности в себе и стремление к автономии, также у 2-х респондентов с зависимостью наблюдался высокий уровень эмоциональной опорой на других, у остальных женщин этот показатель средний.

Заключение. Большое внимание в современной психологии уделено таким видам аддикций, как химические и зависимость от среды интернет. Значительно меньше внимания сконцентрировано вокруг феномена любовной зависимости, и это можно объяснить тем, что подобные взаимоотношения в социуме принимаются за нормальные, симптомы зависимости объясняются «настоящей любовью», а здоровая любовь, когда люди чувствуют себя комфортно как в обществе друг друга, так и порознь, принимаются за такие уровни аттракции как дружба, симпатии, увлеченность. Как показывает теоретический обзор подходов к зависимым отношениям в психоанализе, гештальтпсихологии и транзактном анализе, для зависимости в близких межличностных отношениях характерны такие признаки как: смешение и растворение личностных границ, утрата доступа к собственной личности, невозможность равных партнерских отношений (в зависимости один из партнеров является доминирующим, другой– подчиненным). В то же время, анализируя распространенность любовных аддикций в социуме и их клинические проявления, можно говорить о **1**большой значимости изучения тематики любовных зависимости и, особенно, способов совладания с таким переживанием.

Исследование феномена любовной аддикции представляет собой определенные сложности, связанныё с отбором методик и диагностикой такого психического состояния, индивидуальными проявлениями аддикции. Полученные результаты позволяет сделать вывод, что индивидуально-психологическими предикторами любовной зависимости у женщин являются: низкая самооценка, низкий уровень автономности, неуверенность в себе, высокий уровень тревожности, потребность в эмоциональной опоре на другого человека.

Данное исследование является только шагом на пути познания психологического феномена любовной зависимости у женщин и адресных рекомендаций для людей, переживающих данное состояние.

Список использованной литературы:

1. Хмарук, И.Н. Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга: автореф. дис. … на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / И.Н. Хмарук. – Ростов н/Д, 2000. – 23 с.

2. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.

3. Ципоркина, И.В. Психологическая зависимость: как не разориться, покупая счастье / И.В. Ципоркина, Е.А. Кабанова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. – 336 с.

4. Москаленко, В.Д. Когда любви слишком много / В.Д. Москаленко. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2015. – 224 с.

5. Розенова, М.И. Нарушения личностной целостности в случаях аддиктивно-нарциссической патологии их проявления в отношениях любви / М.И. Розенова // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 239–251.

УДК 159.9.072.432

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Пашкович С.Ф., Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
suhov69@mail.ru, bohomas1960@tut.by

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

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

Введение. Ситуация ограниченных физических возможностей, когда человек не имеет возможности свободно передвигаться, совершать даже элементарные действия по самообслуживанию, неизбежно накладывает отпечаток на ход всей его жизни. Невозможность выполнения набора общепринятых социальных ролей, вне зависимости от того, родился ли человек с дефектом, либо приобрел его в результате травмы или заболевания, повышенная восприимчивость к внушающим влияниям различного рода у лиц данной категории может способствовать переходу из состояния активного поиска способов абилитации, реабилитации и путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности.

В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися 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, М.Ш. Магомед-Эминов, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др. Начиная со второй половины прошлого века и по сей день в научной психологической литературе появляется всё больше зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению копинг-поведения. 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 ко-

пинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совпадающего со стрессом поведения. Все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненными 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 вязи с этим актуальной становиться проблема психолого-педагогического сопровождения психологической адаптация человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психолого-педагогического сопровождения психологической адаптация человека с ограниченными возможностями, содействующей 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 с ограниченными физическими возможностями 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. Фолкман, 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, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [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. Одной из основных задач, решаемых при помощи копинг-стратегий, является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо

неблагоприятных воздействий. Вряд ли кто-либо будет подвергать сомнению тот факт, что ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно 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 обычным способом, то есть, 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.

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 становиться 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, переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистем-

ного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становиться мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие, 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 удается 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 с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата. 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 участие 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.

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами было принято решение применить методику 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. Помимо этого нами был применен качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

Заключение. Таким образом, наше исследование продемонстрировало возможности программы психолого-педагогического сопровождения психологической адаптация человека с повреждением опорно-двигательного аппарата. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании испытуемых. 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, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка движения к намеченной цели не принесет ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения 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 предположить, что испытуемые долгое время представляли, что неуспех во всех делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у них слишком много планов, и у них просто не хватает времени для реализации всего задуманного. На данный момент 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. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, во многих случаях 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. Эти

негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят 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. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что программа психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации может быть использована психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

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 последипломного 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. Сер. С, психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2. – С. 32–43.

5. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002.

УДК 159.922.736.3:316.663.5

ПОЛОРОЛЕВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Поташева Ю.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
djl-pr@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования полоролевых представлений у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования выявлены особенности представлений дошкольников о поле, а также предложена программа по формированию представлений о поле у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: психосексуальное развитие, полоролевая социализация, половая идентичность, полоролевая дифференциация, полоролевое воспитание, психологический пол.

Введение. В последнее десятилетие проблемы полоролевой социализации ребенка привлекают большое внимание психологов, которые стремятся выяснить, в какой мере половые различия обусловлены биологическими и социальными факторами, каковы психологические механизмы возникновения половых ролей.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме полоролевой социализации показал, что многие годы наука и практика недостаточно учитывала пол как важную характеристику ребёнка. Ссылаясь на данные многочисленных комплексных исследований, И.С. Кон, констатирует, что в любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному, в любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному общаются с ними [1; 2]. С точки зрения Б.Г. Ананьева, возраст и половая принадлежность являются важнейшими индивидными особенностями человека и учитывать их необходимо начиная с дошкольного возраста. На наш взгляд, данные особенности следует учитывать с момента рождения ребенка.

Исследования последних лет (Г.Ю. Акинщикова, Л.А. Арутюнова, А.И. Захаров, В.С. Мухина, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина, Т.П. Хризман) показали, что половые различия формируются в раннем детстве. В старшем дошкольном возрасте активно протекает процесс полоролевой социализации, ярко проявляются психологические особенности девочек и мальчиков, формируются свойственные полу интересы и склонности, усваиваются типичные для пола модели поведения.

Известно, что полоролевая социализация дошкольников включает три аспекта: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [3, с. 10]. Так, изучением когнитивного аспекта полоролевой социализации занимались такие ученые, как Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.А. Репина. Эмоциональный аспект наиболее полно раскрыт в работах Д.В. Колесова, А.Е. Ольшанниковой, Н.Б. Сельверовой, Т.П. Хризман. Поведенческий аспект, как модель типичного для пола поведения, отражен наиболее полно в работах И.С. Кон, Д.В. Колесов, Т.А. Репиной, Н.В. Плисенко. Учёные подчёркивают значи-

мость полоролевой социализации дошкольников, необходимость формирования адекватной полу модели поведения.

Однако, несмотря на достаточно широкое теоретическое освещение вопросов полоролевой социализации, существует ряд сложностей в осуществлении дифференцированного воспитания с учётом пола в дошкольных учреждениях. Таким образом, целью исследования явилось изучение особенностей формирования полоролевых представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Материал и методы. Изучение полоролевых представлений старших дошкольников осуществлялось с помощью следующих методов и приемов:

- диагностический прием «Рисунок человека»,
- стандартизированное наблюдение,
- беседа с детьми.

Рисунок человека. Данный прием был направлен на выявление особенностей восприятия ребенком самого себя, его полоролевых предпочтений и ориентаций. Детям предлагалось нарисовать человека, не указывая, кого конкретно, без уточнений представлений детей о своей принадлежности к тому или иному полу.

Стандартизированное наблюдение. Целью наблюдения стало изучение сформированности полоролевых представлений у детей старшего дошкольного возраста. Наблюдение осуществлялось за спонтанной игровой деятельностью (во время свободного от занятий времени).

Наблюдение проводилось по следующим показателям поведения детей в игре:

- эмоциональное состояние ребенка;
- активность ребенка;
- навыки общения со сверстниками;
- навыки общения со взрослыми;
- проявление элементов сюжетно-ролевой игры.

Результаты фиксировались в протоколе наблюдения за детьми.

При реализации наблюдения учитывалось эмоциональное состояние ребенка, его активность, навыки взаимоотношений со сверстниками в игровой группе и взрослыми, поведение ребенка (умение на вопрос взрослого называть свою роль в соответствии с выполняемым действием). В качестве материала использовались куклы, машинки, строительный материал, наборы детских игр и игрушек (мебели, посуды, парикмахера, доктора). Очень важно при проведении наблюдения было уловить проявление сюжетно-ролевой игры. Организация наблюдения не предполагала инструктирование детей по поводу игровой деятельности. Выбор игры осуществлялся детьми самостоятельно, спонтанно.

Беседа. Беседа направлена на уточнение знаний детей о своей половой принадлежности, понятий о внешности человека. В беседе совершенствуется речевая активность детей и осуществляется попытка привлечения внимания детей к половым и возрастным различиям людей. При анализе учитывается понимание ребенком роли мужчины и женщины.

Результаты и их обсуждение. Исследование реализовано на базе ГУО «Ясли-сад № 74 г. Витебска» и базе ГУО «Ясли-сад № 101 г. Витебска». Все-

го в исследовании приняло участие 20 детей старшей группы (10 мальчиков и 10 девочек).

Результаты по методике «Рисунок человека».

Анализируя рисунки детей, можно сделать вывод, что уровень интеллектуального и психического развития в норме без нарушений в общении, высокий эмоциональный настрой у детей составляет 80% из числа тестируемых. Восприятие себя и идентификация себя со своим полом составляет 95% (из 100% числа детей).

Результаты стандартизированного наблюдения.

Результаты наблюдений за игровой деятельностью детей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты наблюдения за игровой деятельностью детей

Показатели наблюдения	*Проявления*	*Мальчики, %*	*Девочки, %*	*Всего, %*
Эмоциональное состояние ребенка	оптимальное, с удовольствием включается в игровую деятельность	90	70	80
	Пониженная	10	30	20
Активность ребенка	Нормальная	90	100	95
	Пониженная	10	–	5
Навыки общения со сверстниками	Инициативные	80	30	55
	Ответные	20	70	45
Навыки общения со взрослыми	общение со взрослыми после разминки (тренинга)	40	80	60
	легко вступает в контакт со взрослыми	60	20	40
Проявление элементов сюжетно-ролевой игры	на вопрос взрослого называет свою роль в соответствии с выполняемым действием	100	100	100

Из таблицы видно, что у 80% детей оптимальное эмоциональное состояние, дети с удовольствием включаются в игровую деятельность (у 20% детей отмечено пониженное эмоциональное состояние, в игре проявляют себя вяло и безиницыативно); 60% участвующих в наблюдении вступают во взаимоотношение со взрослыми после разминки (тренинга), 40% – легко вступают в контакт со взрослыми. Из таблицы также видно, что 100% детей присутствует проявление элементов сюжетно-ролевой игры и умение ребенка на вопрос взрослого называть свою роль в соответствии с выполняемым действием.

Во взаимоотношении детей со сверстниками в игровой группе наблюдается инициативное поведение у 80% мальчиков и 30% у девочек, что подтверждает влияние родительских установок на формирование у девочек таких качеств, как послушание, уступчивость, покорность. Подобная картина отмечается в общении со взрослыми, так, 60% из наблюдаемых мальчиков легко вступают в контакт со взрослыми, у девочек этот процент составляет 20.

Таким образом, мы видим, что полоролевые представление у детей старшего дошкольного возраста сформированы наиболее полно.

При проведении беседы с детьми (при анализе учитывалось понимание ребенком роли мужчины и женщины), можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста представление о своей половой принадлежности сформировано. Примеры высказываний детей представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты беседы с детьми

Вопрос	Ответ ребенка
Как ты думаешь, чем мальчик отличается от девочки?	*Денис:* «Мальчик похож на папу, такой же смелый и сильный, а девочки – трусихи и плаксы». *Лиза:* «Мальчики не носят красивых бантиков, играют в машинки. А девочки любят играть в куклы, ухаживать за малышами, как мама».
На кого бы вы хотели быть похожими? На красивого папу или красивую маму? Почему?	*Андрей:* «На папу. Когда я вырасту я стану мужчиной, как и папа, и буду защищать слабых, уважительно относиться к девочкам». *Настя:* «А я хочу быть похожей на маму, красивой и доброй. Хочу как мама быть заботливой и внимательной».
Какая у тебя любимая игрушка?	*Паша:* «Машинка… У моего папы тоже есть машинка, только не такая как у меня, а большая, и папа тоже с ней играется». *Рита:* «А я люблю свою куклу Люсю, я ее кормлю, стираю одежку как мама».

Таким образом, по результатам, полученным в ходе исследования, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста представление о поле сформировано наиболее полно. Мальчики и девочки идентифицируют себя со своим полом, в соответствии со своей половой принадлежностью осуществляют выбор ролей, дифференциацию в выборе игр и игрушек. К старшему дошкольному возрасту у ребенка вырабатывается определенная модель поведения, согласно своему полу.

На основе анализа литературных источников и результатов диагностики была разработана программа, целью которой является формирование представлений о поле у детей старшего дошкольного возраста, идентификация себя со своим полом.

Программа включает цикл, состоящий из 7 занятий. Занятия проводились с регулярностью 1 раз в неделю на протяжении 3 месяцев. Время проведения занятий 30 минут.

Занятия имели следующую структуру:

1) приветствие;

2) основная часть;

3) заключительная часть.

При проведении занятий использовались следующие методы и приемы:

1) приемы, направленные на знакомство и создание доброжелательной атмосферы:

– пальчиковый игротренинг «Солдаты»;

2) методы активизации представлений о поле:

– организация самостоятельной деятельности детей;
– упражнение «Ласковое»;
– работа в «Уголке мужского дела»;
3) методы формирования полоролевых представлений:
– упражнение «Разноцветный букет»;
– обыгрывание ситуаций;
– игра «закончи и нарисуй сказку»;
4) методы направленные на осознание мужских и женских ролей:
– беседа, направленная на понимание ребенком роли мужчины;
– беседа, направленная на понимание ребенком роли женщины;
– упражнение «Волшебники»;
– игра «Какого цвета счастье»;
5) приемы, направленные на завершение занятия:
– чтение сказок и произведений;
– ритуал.

После реализации программы проводилась итоговая диагностика, с помощью следующих методов:

1. Беседа. Беседа с детьми проведена на основании реализации программы по формированию представлений детей о своей половой принадлежности, признаках сходства с родителями, понимание и осознание ребенком чувства женственности у девочек, у мальчиков – мужественности.

Из проведенной беседы можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста достаточно полно (100%) сформировано представление о своей половой принадлежности. Это объясняется умением детей различать половые и возрастные отличия людей. Дети способны определять и идентифицировать пол, как по внешним признакам, так и по строению и особенностям тела. Отдельные высказывания детей приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Примеры высказывания детей

Наводящий вопрос	Высказывание ребенка
На земле нет войны, а настоящие мужчины есть. Кто они? Кого должны и защищают мужчины?	Марк: «Все настоящие мужчины похожи на моего папу. Защищать они должны того, кто слабее их. Мой папа заботится о маме, мне и моем маленьком братике, который недавно родился у мамы».
Похожи ли мальчики на рыцарей?	Влад: «Похожи, потому что они находят красивые слова по отношению к девочкам, и не дерутся с ними, а мои мама и папа говорят, что девочек нельзя обижать, даже если они дразнятся».
Как ты помогаешь маме или папе по дому?	Маша: «Я помогаю маме вытирать пыль, поливаю цветы (это мое самое любимое занятие), помогаю мыть посуду». Глеб: «А я с папой хожу в магазин за продуктами, выносим с ним мусор. Когда папа что-нибудь ремонтирует я помогаю ему, подаю инструменты».

Кто заботится о малышах?	Богдан: «Наши мамы, потому что они ласковые и добрые. Папа иногда меня наказывает, а мама заступается, потому что она меня любит и заботиться обо мне. Она укладывает меня спать и покупает сладости». Света: «Моя любимая мамочка. Когда я играюсь со своей любимой куклой, я забочусь о ней как делает это моя мама».
Какими должны быть мальчики? А какими бывают девочки?	Никита: «Мальчик должен быть смелым, хорошо кушать, что бы быть сильным и не должен плакать, плачут только девчонки, потому, что они неженки и плаксы». Ксюша: «Девочки должны быть всегда красивыми и нарядными, маминими помощницами». Карина: «У мальчиков всегда короткие волосы, они как мы не носят платьица и юбочки. Мальчики не любят, как мы играть в куклы, а только в машинки и стрелялки». Вадим: «Девчонки плаксы и неженки, а мы мальчики – смелые и отважные».

2. Составление рассказов. Целью данного метода служит понимание девочками маскулинных черт мальчиков, уточнение о мужественности мальчиков. Понимание мальчиками феминнных черт девочек, уточнение о понятии женственности.

В результате работы с детьми были составлены рассказы.

Рассказ о мальчиках

Мальчики – это мужчины. У них короткие волосы, нет платьев, а есть костюм и брюки. У них нет каблуков, и они не носят красивых сережек, длинных косичек и бантиков. Когда у нас праздник, мальчики надевают пиджак с галстуком или бабочкой. В отличие от девочек мальчики не носят юбочек, они голенькие совсем другие, чем мы. Всегда играют в мальчишеские игры, в машинки, конструкторы, модельки. Нам не нравится, когда мальчики дерутся между собой и могут обидеть девочку.

Вообще мальчики относятся к девочкам хорошо. Они живут дружно. Когда их просят, помогают маме и папе (машину ремонтировать, игрушки). Было бы хорошо, если бы мальчиков не было в группе. Нет, нехорошо! (начался спор) “Просто ты, Настя, влюбилась в Никиту, вот и все!”

Мы считаем, что девочки послушнее мальчиков, потому что мальчики всегда бесятся. Они любят слушать тяжелый металл. Мальчики очень красивые. Они должны защищать девочек, уступать место и никому не отдавать девочек.

Рассказ о девочках

У девочек длинные волосы, есть сережки. Они ходят в платьях. Девочки красят губы и ресницы. У них туфли с каблуком. Девчонки любят играть в куклы, рисовать. Всегда рисуют кукол, принцесс и собачек, а мальчишки рисуют мотоциклы, танки, самолеты, покемонов, домик, огород. Девчонки в своем кукольном уголке играют в мамочек. Качают кукол, кормят их и играют как будто они – воспитательница наша. А мы, мальчишки, любим играть в ракетки, футбол, бьемся в каратэ и строим самолеты. Мальчики относятся к

девчонкам вежливо, ласково, поцелуют, ведь девчонки неженки. У них глаза красивые, в отличие от нас у них … другая. Девчонки послушнее мальчиков, они готовят, ухаживают, нянечками становятся. Мальчики работают, им же надо деньги зарабатывать. Они должны быть как папа. Вообще мальчики помогают маме, а девчонке – папе. (Многие мальчики очень хотели бы быть похожими на маму, вот несколько вариантов ответов: “потому что на папу не хочу, он пьет, курит, порошок не приносит”; “потому что мама добрая, они любит меня”; “мама мне все разрешает”).

Наши девчонки часто плачут, они плаксы, когда их кто-нибудь обидит. Все девочки красивые.

Анализируя составленные детьми рассказы, можно сказать, что дети с неподдельным интересом и удовольствием участвовали в их составлении. Девочки использовали сложные предложения, детально поясняя то, о чем говорили, были очень эмоциональны. Мальчики отличались простотой изложения. Но общая для девочек и мальчиков трудность состояла в недостаточности словарного запаса, особенно для выражения чувств.

Рассказ без наводящих вопросов составить было затруднительно, но тем не менее, тонкой нитью чувствуется понимание детьми и интерес к противоположному полу. Есть осознание и значимость того, что мальчики – настоящие мужчины, которые берут на себя сложные поручения и обязанности, проявляя, таким образом, лучшие мужские качества – силу, выносливость, умение преодолевать трудности, а девочки заботятся о создании красоты, учатся быть терпеливыми и нежными.

Заключение. Проблема формирования полоролевый представлений у детей старшего дошкольного возраста является сложной и многогранной. В результате исследования была разработана программа по формированию представлений о поле у детей старшего дошкольного возраста, адаптированная к современным условиям.

На основе данной программы могут быть разработаны методические рекомендации для педагогов-психологов, воспитателей, методистов детских дошкольных учреждений, родителей по работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы:

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов педагогических специальностей вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1993. – 456 с.

2. Смашная, С.С. Семейное воспитание детей с учетом гендерной дифференциации / С.С. Смашная // Праблемы выхавання. – 2006. – № 6. – С.19–24.

3. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3–16.

УДК 159.922.736.3:316.614

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Прохоров Ю.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Prohorovum@rambler.ru

Статья посвящена проблеме влияния системы семейных отношений на процесс социализации личности ребенка младшего школьного возраста. В ней исследуются факторы и механизмы психолого-педагогических влияний и воздействий на ребенка с целью формирования уверенности и самостоятельности школьника младших классов, определяются механизмы снижения уровня общей психологической напряженности, нормализации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: семейное воспитание, субъект и объект социализации, психологическая напряженность, тревожность, младший школьный возраст.

Введение. Проблемы организации семейного воспитания, отношений членов семьи, факторов дисгармонии жизни ребенка, его ценностей постоянно находятся в поле зрения ученых психологов, педагогов, социологов. Ими исследованы стили родительского воспитания, условия возникновения конфликтов, определяются механизмы психологических воздействий и педагогических взаимодействий при проявлении различных акцентуаций характера и многие другие вопросы: А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д. Боулби, М.Д. Эйнсуорт и др. [13].

Младший школьный возраст – наиболее образный, эмоциональный период активного познания мира и то, как пройдет личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребенка – родителей − школы, во многом зависит от традиций и основ семейного воспитания, психолого-педагогической образованности родителей, от способности родителей организовать грамотное взаимодействие ребенка как субъекта познания общения деятельности, субъекта социума [6].

Актуальность исследований проблем социализации детей младшего возраста сельской местности обусловлена не только выщеназванными обстоятельствами, но еще и спецификой социокультурной среды близлежащего окружения, условиями и возможностями, профессиональной компетентностью специалистов. Здесь нет алгоритма, рецепта на все случаи жизни.

Проведенное нами исследование предполагало изучить особенности влияния детско-родительских отношений на процесс социализации детей младшего школьника сельской школы, а также разработать коррекционные мероприятия, направленные на устранение нормативных отклонений у детей, обучающихся в ГУО «Коптянская средняя школа Витебского района имени героя Советского Союза Г.С. Григорьева». С этой целью было обследовано 35 учащихся 1–4 классов, 50 чел. – их родители, 6 чел. – преподаватели начальной школы. Всего в исследовании приняло участие 91 человек.

Коптянская средняя школа расположена в сельской местности (20 км от г. Витебска по Оршанскому шоссе). Это двухэтажное кирпичное здание, в котором размещаются 11 учебных классов, столовая, спортивный зал. Первый класс начальной школы обучается на базе детского сада, 2–4 классы имеют свои собственные кабинеты в здании школы. В школе обучаются 102 ученика, из них 35 – школьники младших классов. Здесь работают 24 педагога и 10 чел. учебно-вспомогательного персонала. История школы берет свое начало с 1888 г., когда в д. Лососино открылась «Школа грамоты». В 1910 г. ее переименовали в церковно-приходскую школу. С 1920 г. – Обольская 7 летняя школа Лиозненского района Витебской области. В годы Великой Отечественной войны при освобождении Витебской земли от немецко-фашистских захватчиков и проведении операции Багратион Григорий Степанович Григорьев повторил подвиг А. Матросова – закрыл грудью амбразуру дзота (д. Волчек). С 1974 г. – Октябрьская 8 летняя школа Витебского района, а с 1089 г. – Коптянская средняя школа (д. Копти). Имя героя Советского Союза Григория Степановича Григорьева присвоено ГУО «Коптянская средняя школа» 16 апреля 2014 года. В школе оборудована музейная комната героя.

Материал и методы. В качестве основных методов исследовании нами применялись:

– проективный тест «Несуществующее животное». При его реализации обращалось внимание на характер линий рисунка (жирные с нажимом, продавленные, судорожно выполненные, свидетельствующие об уровне напряженности, повышенной возбудимости нервной системы), на то, какая деталь, какой символ выполнен подобным образом;

– тест «Нарисуй свой страх», который предполагал выявить наличие страхов у детей младшего школьного возраста и их причинность Актуальность исследований проблем социализации детей младшего возраста сельской местности обусловлена не только выщеназванными обстоятельствами, но еще и спецификой социокультурной среды близлежащего окружения, условиями и возможностями, профессиональной компетентностью специалистов. Здесь нет алгоритма, рецепта на все случаи жизни;

– тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) был направлен на определение уровня тревожности младшего школьника, где в качестве экспериментального материала использовались 14 рисунков;

– методики «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) и «Родителей оценивают дети» (РОД) предполагали выявить специфику психологического микроклимата семьи и реакции родителей на те, или иные проявления характера или поступки ребенка;

– опросник «Изменение родительских установок и реакций» (PARY) применялся для определения дисфункции в системе взаимного влияния членов семьи, нарушений в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи и семейной интеграции [4; 12].

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенных нами исследований свидетельствуют о наличии большого количества отклонений от оптимальных норм и условий социализации ребенка младшего школьного возраста. Ребе-

нок в этом возрасте значительно расширяет спектр общения, вступает в новые отношения с окружающей действительностью, осознает себя личностью, которая обладает правом на уважение, самостоятельность, доверие, имеет обязанности, свободу выбора, несет ответственность за свои действия и поступки.

Будучи младшим школьником, ребенок много времени проводит в школе, где возникают и формируются его новые ощущения и тревоги. Основной из них является успеваемость и отметка. С одной стороны, конфликты, грубость и нетактичное поведение учителей по отношению к «плохим ученикам», с другой – эмоциональное проявление родителей, вплоть до физического наказания в семейном кругу из-за плохой отметки часто рассматриваются как одна из основных причин конфликта. Младшие школьники, часто рассматривают отметку как выражение отношения педагога.

Результаты исследований показывают, что в процессе взросления ребенка меняются и его суждения, отношения к самой семье. Это находит отражение: во-первых, в активизации когнитивных и эмоциональных функций, что ведет к развитию аналитических способностей и критики, сомнений в целесообразности отдельных семейных ценностей и традиций семейного воспитания, их противоречивости и значимости. Во-вторых, существенная разница потребностей мужчин и женщин, несомненно, создает определенные трудности супружеской жизни. Выявленные разногласия и противоречия часто приводят к семейным конфликтам с родителями, с братьями, сестрами, с другими родными и близкими. Конфликты в семье всегда отрицательно сказываются на ребенке. Если конфликты становятся частыми и не разрешаются, это приводит к неудовлетворенности браком и кризису в супружеских отношениях, что непременно сказывается на детско-родительских отношениях [7; 10].

Исследования показывают, что, успешность процесса социализации младшего школьника во многом зависит от уровня психологическая напряженность окружающих его взрослых. Внутренний конфликт, приводящий к тревожности, может быть вызван: противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями либо школой, неадекватными, негативными требованиями (чаще завышенными), которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение. Кроме того, школьник младших классов обостряет конфликт социального сравнения объективного и субъективного, взрослого и детского мира, своих стремлений с боязнью инициативной самодеятельности, с оценкой результатов, с устремлениями и интересами сверстников и одноклассников [1].

Частое переживание неуспеха, в связи с отрицательными оценками результативности, приводит к выраженной неудовлетворенности и накоплению в эмоциональной памяти потенциально негативных переживаний и опыта. В такой ситуации время выполнения учебных заданий ребенком значительно удлиняется. Он боится, тревожится и беспокоится за результаты своей деятельности, причем не столько результата – плохой оценки, но и самого действия – ответа, даже предчувствия, что учитель вызовет отвечать. Тревожится в ожидании наказания, со стороны родителей, упреков от сверстников, других посторонних. Такие дети, как правило ожидают самого худшего, чувствуют себя беспомощными, избегают других, ждут нападения, насмешки, обиды. Они стараются держать свои проблемы при себе [2; 12].

К сожалению, по результатам нашего исследования приходится констатировать низкий уровень психолого-педагогической образованности родителей. Они часто не способны понять потребности и стремления ребенка, его волнения, организовать конструктивное взаимодействие. Так, у 4 родителей (11,0%) были установлены явные признаки гиперпротекции, а у 3 родителей (9,5%) – потворствования. У 4 родителей (11%) − игнорирования потребностей ребенка; у 4 родителей (11%) – завышение требований и обязанностей, а у 8 (21%) их занижение. У 2 родителей (9%) было определено чрезмерность санкций, а у 10 родителей (30%) – их минимизация. У 2 родителя (8%) неустойчивости стиля воспитания. У 3 родителей была выявлена склонность к потворствующей гиперопеке (9%), когда их ребенок находится в центре внимания, родитель стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Доминирующая гиперопека выявлена у 1 родителя (3%), где ребенок находится в центре внимания родителя, который отдает ему много сил и времени, однако лишает ребенка самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Также у 1 родителя была выявлена склонность к гипоопеке (3%). В такой ситуации ребенок представлен сам себе, родитель не интересуется им и не контролирует его. У 2 родителей (3,2%) выявлена воспитательная неуверенность, у 1 родителя (3%) – фобия утраты ребенка, у 1 родителя (3%) выявлен недостаток родительских чувств, у 1 родителя (3%) проекция на ребенка собственных нежелательных чувств и качеств.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования было установлено: – у 9 родителей имеют место нарушения в системе организации детско–родительских отношений (26%); – у 3 родителей нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи (9%); у 5 родителей − нарушения в функционировании системы взаимовлияний (14%). – наличие низкого эмоционального контакта характерно для 9 родителей (14,3%). Эти родители часто не позволяют ребенку высказываться, между ними существует определенное неравенство, в отношениях отсутствует роль старшего товарища, друга. Они не поощряют активность, инициативу ребенка Наличие оптимального эмоционального контакта характерно для 23 родителей (76%), что свидетельствует о достаточности дискуссионного общения родителей с ребенком, о сотрудничестве, помощи и поддержке, поощрении активности и творческой деятельности ребенка, его самостоятельности. Наличие тесного эмоционального контакта характерно для 1 родителя (3%). В этом случае родители, всегда или почти всегда, позволяют ребенку высказывать свою точку зрения, между ними существуют тесные партнерские и товарищеские отношения, родители всегда поощряют активность ребенка. Наличие излишней эмоциональной дистанции характерно для 1 родителя (3%), что утверждает высокий уровень строгости и раздражительности родителя, отсутствие стремлений понимания и принятия интересов ребенка. Отсутствие излишней эмоциональной дистанции характерно для 10 родителей (28%). Это говорит о низкой строгости и раздражительности родителей, об отсутствии стремления уклоняться от конфликтов Наличие умеренной эмоциональной дистанции характерно для 23 родителей (698%), что свидетельствует об умеренной строгости и раздражительности родителей, о наличии стремления уклоняться от кон-

фликтов. Отсутствие концентрации внимания на ребенке характерно для 6 родителей (9%). Это показывает отсутствие должной заботы, подавления воли ребенка, его зависимости от матери, подавления агрессивности, ненавязчивости и невмешательстве родителей в детский мир, отсутствие стремления ускорить его развитие. Наличие умеренной концентрации внимания на ребенке характерно для 25 родителей (76%). Это свидетельствует об умеренной заботе, подавлении воли, умеренном опасении обидеть, умеренной зависимости от матери, умеренном подавлении агрессивности, умеренной навязчивости и вмешательстве родителей в мир ребенка, умеренном стремлении ускорить его развитие. Наличие чрезмерной концентрации на ребенке характерно для 1 родителя (3%), что свидетельствует о чрезмерной заботе, подавлении воли ребенка, опасении обидеть, зависимости от матери, подавлении агрессивности, навязчивости и вмешательстве родителей в мир ребенка, стремлении ускорить его развитие.

Результаты теста «Нарисуй свой страх» свидетельствовали, что большинство страхов у детей младшего школьного возраста, респондентов, участников нашего исследования, связано; – с конфликтностью семейных отношений; – с несчастным случаем и природными аномалиями, что свидетельствует о повышенной психологической напряженности, излишнем волнении, наличии тревожности у большинства респондентов. Эти показатели подтверждаются результатами теста «Несуществующее животное», где было установлено, что у 89% детей-респондентов имеет место повышенный уровень психологической напряженности и только 11% детей чувствуют себя уверенно и спокойно (рис 1).

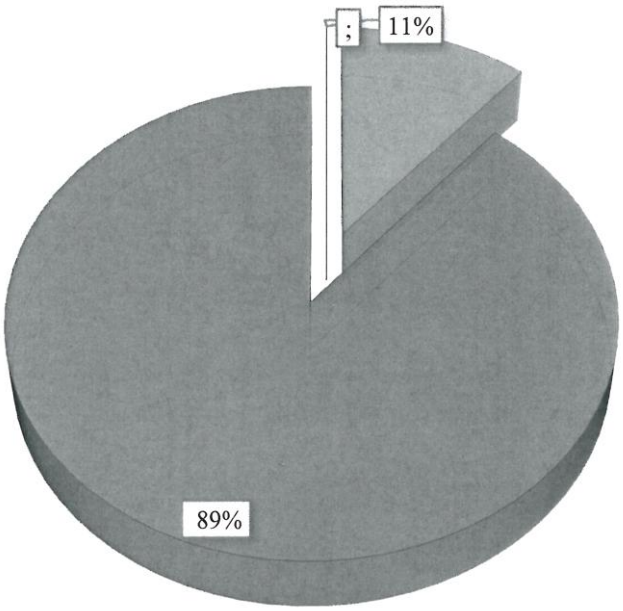


Рисунок 1 – **Результаты теста «Несуществующее животное».**

На основании полученных нами данных для снижения уровня тревожности и оптимизации детско-родительских отношений нами была составлена коррекционная программа, которая своей целью имела развитие инициативы и самодеятельности детей, эмоциональной стабильности, повышение уровня самооценки, расширение и обогащение опыта семейного и взаимодействия. Участниками программы стали 15 чел, у которых был выявлен высокий и средний уровень тревожности и имели место значимые отклонения в системе детско-родительских отношений. Содержательную основу учебной программы составляют игровые технологии, тренинг, рисуночная терапия, методика успешности достижений, положительной оценки, пусть даже авансированной, атмосфера всяческой поддержки ребенка, не только результата деятельности, но и стремления, активности инициативности. Игры и упражнения были подобраны с учетом возрастных особенностей и соответствуют специфике процесса социализации в этом возрасте. Параллельно проводилось психолого-педагогическое консультирование родителей по методике организации воспитательного процесса, общения и взаимодействия в кругу семьи [3; 8].

Учебный план был рассчитан на 2 месяца (10 часов в месяц) и предлагал следующую тематику: 1) знакомство, обсуждение цели и формирование правил работы в группе (40 мин); 2) исследование собственных границ и способа взаимодействия с родителями (45 мин); 3) понятие взаимодействия и формирование правильного способа сообщения информации (50 мин); 4) освоение техники активного слушания (45 мин); 5) освоение способов снятия признаков тревожности (45 мин); 6) освоение способов повышения уверенности в себе (45 мин); 7) развитие понимания роли ребенка и роли родителя (50 мин); 8) развитие коммуникативных способностей и снятие нервно-мышечного напряжения (45 мин); 9) формирование положительной установки (45 мин); 10) подведение итогов (40 мин).

Рекомендуемая нами периодичность коррекционно-развивающих занятий: 1–2 раза в неделю. Состав группы: 8–10 чел. (возможный до 15 чел.). Объем и содержание занятий могут уточняться с учетом реальных возможностей занимающихся. Продолжительность занятий также может варьироваться в зависимости от выбранной формы и заданий.

По времени организации занятий у психолога есть возможность компоновать упражнения на удобное для детей и родителей время. Реализация программы не требует дополнительных материальных затрат. Занятия могут проводиться в учебном классе.

Оценка эффективности реализации программы проводилась по данным повторной диагностики. Так, было установлено, что уровень психологической напряженности в отношениях с родителями снизился у 10 учащихся из 15 (61%). У 3 из 15 учащихся уровень тревожности снизился с высокого до среднего (20%), а у 6 учащихся уровень тревожности снизился со среднего уровня напряженности до низкого (40%). У 1 из этих 10 учащихся он остался без изменений – на низком уровне. У 4 учащихся (20%) изменений не выявлено. Изменений в сторону повышения уровня психологической напряженности также не выявлено (рис. 2)

У 6 учащихся (40%) из 15 (100%) уровень общей тревожности снизился с высокого до среднего, а у 8 (53,3%) учащихся изменился со среднего уровня до низкого. У одного учащегося он остался без изменений на низком уровне (6,6%). В общем, снижение составляет с высокого до среднего уровня 20%. Со среднего до низкого 40%. Повышение уровня психологической напряженности не выявлено (рис. 3) [11].

Существенно значимыми являются и показатели снижения уровня психологической напряженности респондентов и по другим используемым нами методикам. Так, по тесту «Несуществующее животное» снижение уровня тревожности является значимым и составляет 6,5. По тесту «Нарисуй свой страх» выявлено снижение уровня личностной тревожности, наблюдается повышение уверенности в себе, показатель достоверности – 4,4. По тесту тревожности А. Тэммла, В. Дорки, Р. Амена о достоверности различий, подтверждающих снижение уровня тревожности, свидетельствует статистический показатель, равный 11,25, а по тесту родительского отношения статистический показатель различия равен 7,25 [4; 9].

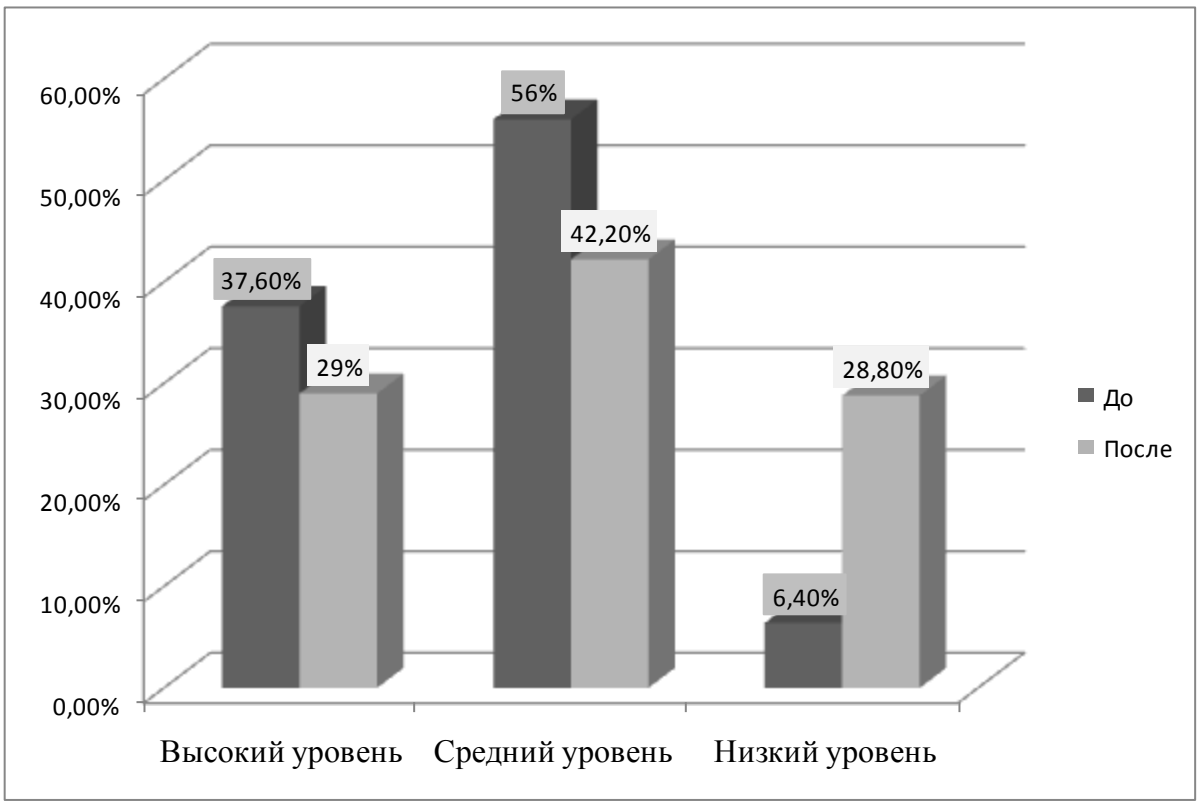


Рисунок 2 – **Сопоставительный анализ данных уровня психологической напряженности в отношениях с родителями.**

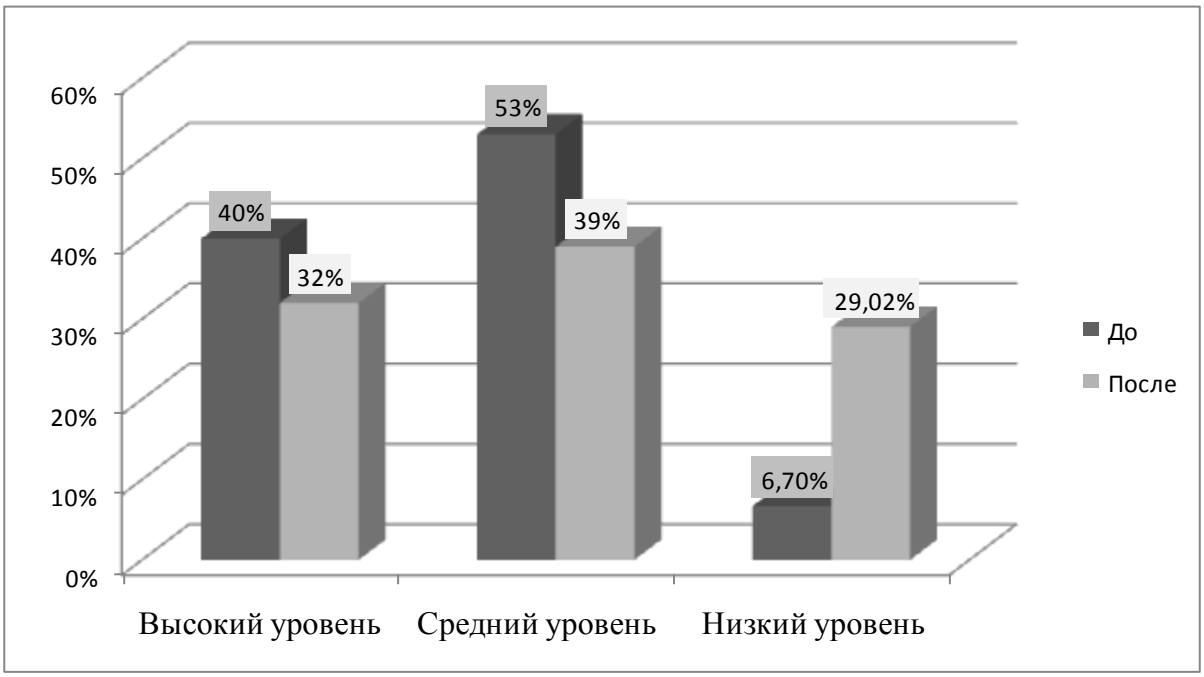


Рисунок 3 – **Сопоставительный анализ данных уровня общей тревожности личности.**

Заключение. Результаты проведенного нами исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

1. К сожалению, приходится констатировать низкий уровень психологической образованности родителей и отдельных специалистов образовательно-воспитательного процесса, которые достаточно часто оказываются неспособны понять потребности и стремления ребенка, определить истинные причины его волнений, тревог, страхов.

Условия жестоких отношений, чрезмерные требования, угрозы и даже насилия плохие помощники в воспитании. В такой ситуации родители много кричат и наказывают детей, пытаются безоговорочно навязать ребенку свою волю, заставляя его делать то, что он не может, не умеет или не хочет, не обращая внимания на своеобразие его психического развития, темп и выносливость и возможности растущего организма. В условиях полного пренебрежения интересами ребенка, когда он может и вынужден рассчитывать только на себя, не надеясь на поддержку родных и близких, боязни вспышек гнева, ребенок пытается уйти от неприятностей, избежать недовольства, однако унижение роли собственного «взрослого – «Я» ребенка довольно часто приводит к протесту, конфликту, формирует эмоциональное отвержение.

2. Мало позитивным являются и ситуации постоянной занятости родителей, отсутствия должного внимания, любви. Здесь ребенок практически не знает запретов и ограничений должным образом не направляется ими. Отсутствие, недостаток опеки и контроля над поведением, доходящий иногда до полной безнадзорности приводит к стихийности и непредсказуемости результатов социализации. В таких условиях родителей часто замещают другие воспитатели, друзья, так называемый социум, близлежащее окружение. Ребе-

нок с одной стороны, должен приспосабливаться, быть как все, с другой, запреты, критика, замечания от посторонних вызывают у ребенка растерянность, конформизм.

Эмоциональное отвержение, конформизм, проявляются в постоянном недовольстве, ощущении, что «Я» плохой, не так себя веду, не то делаю, – чаще всего развиваются в конфликтных семьях, когда родители не могут найти конценсус в традиционном укладе семейной жизни.

3. Успешность процесса социализации существенно зависит от психолого-педагогической образованности родителей ребенка в силу непосредственного взаимодействия в семейном кругу и реализуемого стиля воспитания. Взрослые не должны провоцировать тревожные состояния. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. Профилактика тревожности, условия снятия психологической напряженности – это чуткое, внимательное отношение к ребенку, охрана его нервной системы, его здоровья, понимание, взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей по пути познания мира растущим человеком.

4. В этой связи демократические основания организации воспитательного процесса наилучшим образом влияют на организацию коммуникативного обсуждения актуальных вопросов, развитие творческой инициативы и деятельной активности, создают благоприятную атмосферу доверия и сотрудничества, способствуют развитию самостоятельности, творчества, активности действия и других характеристик субъекта социализации. Психология взаимодействия позволяет эффективно накапливать конструктивный опыт социального познания, совершенствования практических умений и навыков созидательной деятельности, формированию гуманистических ценностей, гражданственности и патриотизма взрослеющего сознания растущего человека.

5. Целенаправленность психолого-педагогических воздействий специалистов на процесс организации семейного воспитания, детско-родительских отношений в силу частых отклонений от оптимальных, научно обоснованных методик социализации детей младшего школьного возраста неоспорима, что и подтверждается результатами нашего исследования.

Список использованной литературы:

1. Абрамова, Л.Н. Жалобы детей как средство социализации и коррекции нравственного поведения: монография / Л.Н. Абрамова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 115 с.

2. Басалаева, Н.В. К проблеме влияния семейного воспитания на личность ребенка. Текст / Н.В. Басалаева, Т.А. Сырычева // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 99–106.

3. Варга, А.Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе // Семья в психологической консультации; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1998. – 152 с.

4. Волков, Б.С. Психология развития человека / Б.С. Волков. – М.: Академ. Проспект, 2004. – 224 с.

5. Диагностика и коррекция психического развития младшего школьника / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университет, 1997. – 237 с.

6. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Проспект, 1999. – 308 с.

7. Ильин, Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
8. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техника / О.Н. Истратова. – 3 изд-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 349 с.
9. Коррекция повышенной тревожности у детей // Коррекционные методики [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://adali.mospsy.ru/1_02_02.shtml. – Дата доступа: 24.04.2015.
10. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 17–32.
11. Сычева, Н.Ю. Роль и влияние семейных отношений на повышение уровня тревожности ребенка младшего школьного возраста / Психологическая студия: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых преподавателей психологии. Вып. 7. – ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – С. 138–141
12. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Волгоград, 2006. – 251 с.
13. Эйдемиллер, Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие / Э.Г. Эйдемиллер. – М. и СПб.: Фолиум, 1996. – 44 с.

УДК159.922.6

ДОВЕРИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Прудникова И.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
ira-prud@yandex.ru

Статья посвящена проблеме доверия с двух позиций, то есть и как феномена межличностных отношений, и как системного свойства общества, между которыми нет противоречий.

Ключевые слова: доверие, уровни доверия, «фоновые» ожидания, недоверие, феномен, общество.

Введение. Проблема доверия достаточно актуальна во все эпохи существования человечества. Исследованием данного явления занимались такие науки как философия, психология, социология, правоведение. Среди современных авторов, изучающих феномен доверия по разным аспектам, являются следующие: Владыкина И.К., Галкин А.А., Данкин Д.М., Дорофеев В.А., Зинченко В.П., Кон И.С., Кузина О.Е., Левада Ю.А., Львов В.М., Мильнер Б.З., Мозговая Т.М., Плесовских С.Н., Раковская Г.Н., Рыбкин И.П., Скрипкина Т.П., Тугунцева Г.Н., Филиппов А.Ф., Халипов В.Ф., Шепельский А.В., Шихирев П.Н., Шлыкова Н.Б. и другие.

Явление доверия имеет этапы развития от простых форм непосредственного отношения с проявлением заботы, взаимопомощи, доверчивости, необходимых для выживания, на первых стадиях существования человечества до более развитых форм, которые связаны со становлением человека как личности на последующих стадиях. В доверии нет границ истины и лжи, добра и зла, это своего рода нравственный принцип, основной закон общественной

жизни людей. Это объективный феномен социальной жизни всех цивилизаций и фактор успешного их функционирования.

Среди психологов существуют разные мнения о доверии. Э. Эриксон отмечает, что чувство базисного доверия формируется на первом году жизни человека как конфликт между «базисным доверием и базисным недоверием» [1]. Он считает, что степень доверия в первую очередь зависит от качества материнских отношений с ребенком. Если мать проявляет чуткость, верность, заботу ко всем индивидуальным потребностям малыша, то у ребенка формируется чувство доверия, идентичность. По мере взросления дети приобретают тогда ощущение, что у них, во-первых, все благополучно, во-вторых, что каждый ребенок является самим собой, в-третьих, что он становится тем, кого другие люди надеются в нем увидеть. Во всем, что делают родители, дети должны ощущать присутствие социального значения, что формирует базисное доверие на протяжении всей их жизни. Такое подрастающее поколение сможет противостоять негативным чувствам отчужденности, разделенности, покинутости. По мнению Э. Эриксона, доминирование базисного доверия над недоверием способствует психосоциальной адаптации в обществе. В тех случаях, когда недоверие преобладает над доверием, то тогда проявляется у человека «уход в себя». Решение жизненной проблемы в таких ситуациях возможно лишь при условии, что сначала человек поверит в себя, свои силы, потом доверится другим и в итоге осознает, что люди ему доверяют.

К. Роджерс, как основатель гуманистического направления в психологии, рассматривал проблему доверия в связи с самоактуализацией личности. Исходя из психотерапевтической практики и опыта консультирования, он пришел к выводу о том, что если человек доверяет какому-то внутреннему неинтеллектуальному чувству, своим реакциям, собственному жизненному опыту, то это значит существенно больше, чем логическое осмысление и приводит к психологическому здоровью, личностному росту, снятию эмоциональных блоков, установлению адекватных взаимоотношений, к самоактуализации. В этом процессе «человек все в большей степени обнаруживает, что его собственному организму можно доверять» [2]. В той мере, в какой клиент открыт всему своему опыту, у него есть доступ ко всем данным, необходимым для выстраивания адекватного поведения, и он начинает находить свой организм более заслуживающим доверия.

Э. Эриксон и К. Роджерс исследуют узконаправленно феномен доверия с акцентом на интуитивное понимание данного явления. Важным у них является то, что они рассматривают данный вопрос с точки зрения онтогенеза и особенностей проявления у людей базового доверия или недоверия к жизни, к социуму.

Э. Гидденс определяет доверие как веру в надежность человека или системы. Он выделяет два понятия – это доверие к людям и доверие к абстрактным системам. Первый из терминов «основывается на взаимности ответственности и соучастия: убежденность в честности другого служит основным источником чувства честности и тождественности себя самого. Доверие к абстрактным системам обеспечивает надежность повседневной жизни, но по своей сути не может заменить взаимности и интимности, которые дают личные отношения доверия» [2]. Ранее существующие сообщества людей бази-

ровались на доверии в родстве и дружбе, современные же абстрактные системы имеют иную основу «доверие к безличностным принципам… и к анонимным другим (другим людям)» [2].

Э. Гидднес выделяет в современном обществе и системы с низким уровнем доверия и высоким. Первая из них подразумевает отчужденность между людьми, цели и задачи определяют управляющие, подчиненные же выполняют требования вышестоящих инстанций. Вторая система дает больше свободы, включая и содержание работы, и сферу отношений в коллективах.

Вышеуказанная трактовка проблемы доверия Э. Гидденса отличается от дефиниций других авторов тем, что затрагивает содержательные аспекты понятия доверие.

А. Селигмен исследует общественное доверие. Он исходит из того, что «наличие доверия является существенным компонентом всех устойчивых общественных отношений» и что «…проблема установления доверия – точнее, генерализованного доверия – определяет специфику современности» [3]. Вначале доверие формируется на межличностном уровне, затем генерализация его способствует созданию доверия к власти, которая должна исполнять свои обещания перед сообществом.

В своих трудах А. Селигмен постепенно пытается уточнить термин доверие, указывая, что «это нечто такое, что входит в социальные отношения, когда имеется возможность отклонения от ролей, то, что, возможно, может быть названо «открытыми пространствами» ролей и ожиданий… доверие зарождается на границе системы, в тех ее зазорах, в том метафорическом пространстве между ролями, в той сфере, где роли подвергаются рассмотрению и инртерпретации» [3]. По мнению автора, доверие обуславливается наличием диссонанса в ролевом поведении. В современную эпоху доверие проявляется «в качестве специфической формы генерализованного обмена, в качестве составной части, присущей обществу системы безусловных понятий, регулирующей не только сферу неформальных и частных взаимодействий, но и более формальные, публичные и институционализированные сферы, такие как государственное устройство и экономика» [3].

Своеобразной является позиция Л. Бос. Автор характеризует доверие как силу социального созидания и основу полноценного, здорового общества. Он указывает, что «различные формы социальных отношений и проявляющиеся в них чувства, настроения и мысли я мог вывести из действия доверия, а также недоверия или слепого доверия (которые получают свой шанс при недостатке сил доверия). Я увидел возможности развития, лежащие в силах доверия. Я предположил, что из субстанции доверия может быть построена совершенно новая социальная действительность» [4]. Соответственно, где недостаточно позитивных сил доверия, происходит создание атмосферы для проявления теневых сторон в социуме. Следовательно, если в обществе будет доминировать доверие над недоверием, то это создаст позитивную связь между людьми.

Р.Б. Шо предлагает следующую трактовку доверия как «надежды на то, что люди, от которых мы зависим, оправдывают наши ожидания» [5]. Уровень доверия зависит от того, насколько люди положительно оценивают и оправдывают позитивные ожидания. Р.Б. Шо выделяет дополнительно и «фоновые» ожидания, которые скрыты, неявны, но они значимо влияют на уро-

вень доверия между людьми [5]. Автор аргументирует и то, что полного доверия или абсолютного недоверия практически невозможно достичь в мире, следовательно, встает вопрос о мере доверия. Однако можно выделить три основные характеристики высокого уровня доверия – это, во-первых, деятельность руководства, во-вторых, особенности организации и, в-третьих, организационная культура, то есть неформальные аспекты работы.

Подводя итоги выше представленной информации, следует отметить, что психологически ориентированные ученые дают описание доверия как психического состояния, а социально ориентированные представители данной проблемы склоняются к трактовке данного феномена как социальных отношений. По их мнению, содержание доверия состоит в том, что – это генерализованное ожидание субъекта доверия в отношении объекта доверия.

В 90-е годы XX века появилось новое видение проблемы доверия, в частности в работах В.П. Зинченко. Он пишет о том, что чувство доверия предметно, возникает не столько из общения, коммуникации, размышлений, сколько из самого бытия. Человек вкладывает себя в вещи, в окружающий мир, оживляет его, персонифицирует, как бы преодолевает границу между объективным и субъективным. И чем больше человек вложил в этот мир себя, тем больше он доверяет этому миру.

В.П. Зинченко отмечает в своих работах, что во времена тотального кризиса в современном обществе существует недоверие у людей к власти, чиновникам, банкам, средствам массовой информации, армии, милиции и т.д. И это проблема XX–XXI века.

Т.П. Скрипкина рассматривает доверие в системе взаимодействия мира и человека, подчеркивая тем самым то, что закономерности существования, условия возникновения, функции, характеристики доверия остаются универсальными и, следовательно, доверие к себе и другому является необходимым условием доверия к миру.

По мнению Т.П. Скрипкиной, доверие – это, во-первых, «специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека», во-вторых, «рефлексивный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию» [6]. Таким образом, формирование оптимального уровня доверия к себе и миру – это путь к зрелости личности, а отношение к другому – это готовность к проявлению доверия и общению.

Таким образом, вышеуказанная информация свидетельствует о том, что проблема доверия многогранна во все времена существования человечества.

Целями исследования было, во-первых, определение различий в качестве доверия людей разнообразных регионов, во-вторых, изучение влияния пола на степень доверия.

Материал и методы. Исследование региональных и гендерных особенностей доверия проводилось в течение пяти последних лет в России [7]. В качестве элементов структуры доверия были определены, с одной стороны, до-

верие к государственным учреждениям и предприятиям, а с другой стороны – к предпринимательским структурам. Методом исследования был опрос.

Результаты и их обсуждение. В итоге по результатам исследования получены следующие факты:

во-первых, обнаружено влияние половых различий на качество доверия. В сознании женщин доверие обусловлено, понимаем и поддержкой, а в сознании мужчин возможностью обмана.

во-вторых, у женщин в сознании выявлено противоречие, которое заключается в том, что, с одной стороны они предпочитают видеть партнерами мужчин, а с другой стороны – испытывают недоверие к ним и власти;

в-третьих, оценка доверия к государственным структурам в регионах России имеет тенденцию к увеличению, а у москвичей, наоборот, к снижению, но при этом сохраняется усредненное значение этого показателя;

в-четвертых, доверие к предпринимательским структурам и предприятиям за тот же интервал времени возрастает одинаково, 50% на 50% и в регионах, и у москвичей. Следует отметить, что здесь имеются различия в структурах доверия, то есть москвичи более интернальны, самостоятельны, опираются на свои силы, чем на партнерство, а регионалы воспринимают взаимодействие с госструктурами как партнерские [7].

Заключение. В заключение, следует отметить, что доверие имеет статус универсальной категории, рассматривается с двух позиций, то есть и как феномен межличностных отношений, и как системное свойство общества, между которыми нет противоречий. Присущи доверию и функции, такие как оптимизация отношений, репродуцирование, самовоспроизводство. Не смотря на большое разнообразие исследований на протяжении существования человечества по проблеме доверия, до сих пор оно является объективным социально-психологическим феноменом.

В российских исследованиях, начиная, с 1997 года установлено, что имеется тенденция к вытеснению маскулинного видения изучаемой проблемы доверия, которое становится статистически менее значимым, феминным в понимании феномена доверия. Обусловлено это тем, что в сознании женщин доверие связано, с понимаем и поддержкой, а в сознании мужчин с возможностью обмана для результативности любого вида деятельности [7].

Список использованной литературы:

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996 – 267 с.

2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: ИГ «Прогресс», 1998 – 480 с.

3. Селигмен, А. Проблема доверия / А. Селигмен. – М.: Идея-Пресс, 2002 – 257 с.

4. Бос, Л. Доверие. Дарение. Благодарение. Силы социального созидания / Л. Бос. – Калуга: Духовное познание, 2001. – 122 с.

5. Шо, Р.Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы / Р.Б. Шо. – М., 2000 – 184 с .

6. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 239 с.

7. Социальная психология XXI столетия / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2003. – Т. 2. – 410 с.

УДК 159.9+343

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЮВЕНАЛЬНОЙ ВИКТИМНОСТИ

Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
strelenko@list.ru

Статья посвящена проблеме психологических детерминант ювенальной виктимности. В статье представлен краткий анализ понятия ювенальной виктимности и ее типология, дана характеристика факторов виктимизации несовершеннолетних. Показана роль психологических детерминант в возникновении детско-подростковой виктимности, в принятии и реализации несовершеннолетними позиции жертвы. Обозначены условия, необходимые при разработке превентивных мер по предупреждению виктимности в детском и подростковом возрастах.

Ключевые слова: ювенальная виктимность, психологические детерминанты, подростковый возраст, психологическая безопасность образовательной среды, превенция виктимности.

Введение. В современной действительности проблема ювенальной виктимизации личности не только чрезвычайно актуальна в мировом масштабе, но и представляет собой междисциплинарную категорию, выступающую предметом исследований различных отраслей науки и практики – юриспруденции (Антонян Ю.М., 1995; Галушко Д.М., 2003; Задорожный В.И., 2006), социологии (Руденский Е.В., Руденская Ю.Е., 2002), психологии (Шнейдер Л.Б., 2005; Андроникова О.О., 2005; Стреленко А.А., 2009) и др.

Под виктимностью понимается «совокупность объективных и субъективных условий, которые являются причиной возникновения жертвы. Чем выше виктимность, тем выше уязвимость, доступность и привлекательность жертвы для правонарушений против нее» [7, с. 298]. Виктимность – это повышенная способность человека в силу принятия определенной социальной роли или обладания рядом душевных и психофизических качеств при определенных объективных обстоятельствах становиться потерпевшим. Виктимность может быть как актуализированной (реализованной в преступном акте), так и латентной (носить скрытый характер готовности к ее реализации, оставаться потенциальной). Следует отметить, что при оценке степени виктимности конкретных лиц, обычно исходят и из того, что каждый человек виктимен [2; 5].

Традиционно причины противоправного поведения и способы борьбы с ним исследовались преимущественно в криминологии, в рамках которой существует специальный раздел – юридическая виктимология, изучающая особенности людей, ставших жертвами тех или иных видов преступлений. В последние годы в рамках междисциплинарного подхода активно развивается научно-практическая отрасль – ювенальная виктимология, занимающаяся исследованием причин и особенностей: 1) несовершеннолетних жертв преступлений; 2) жертв преступлений, совершаемых несовершеннолетними. В контексте первого направления ювенальная виктимность рассматривается как особое социально-психологическое явление, обусловленное предрасполо-

женностью несовершеннолетнего (ребенка, подростка, юноши) к принятию роли жертвы в неблагоприятных условиях социализации [5]. Соответственно, в состав категории детско-подростковой виктимности могут быть включены несовершеннолетние (воспитанники и учащиеся): а) находящиеся в социально опасном положении; б) находящиеся под опекой; в) с особенностями психофизического развития; г) дети-инвалиды; д) с признаками педагогической запущенности, социальной депривации и школьной дезадаптации (включая дидактогению и антропогению). По нашему мнению, данные категории детей и подростков относятся к группе социально-психологического риска по предрасположенности становиться жертвами различных видов преступлений [4].

Возникновение виктимности, полагает ряд исследователей, зависит от ряда социальных и психологических факторов, в числе которых ведущее место отводится индивидуально-личностным особенностям субъекта [1; 5; 8].

Очевидно, психологическая феноменология ювенальной виктимности может быть рассмотрена как особый тип деятельности и поведения несовершеннолетнего, для которого характерны целенаправленность, активность и мотивированность. Результатом ювенальной виктимности выступает реализация несовершеннолетним отношений жертвы. Причем деятельность и поведение жертвы могут оказывать существенное влияние на мотивацию преступного поведения и действий, как в отношении жертвы, так и жертвы по отношению к инициатору насилия над собственной личностью (ее телесным, психическим, социальным и другими видами «Я»). Например, оптимальное поведение может сделать невозможным преступное посягательство вообще или минимизировать вероятность его проявлений.

По данным ЮНИСЕФ от жестокого обращения ежедневно в мире погибает 3 ребенка. В России, по сведениям, представленным в различных источниках, семейному и школьному насилию ежегодно подвергается более двух с половиной миллионов несовершеннолетних [8]. Не менее остро проблема насилия в отношении детей и подростков стоит в Республике Беларусь. Так, согласно данным за 2011 год только по Витебску и Витебской области было отмечено 5 случаев суицидального поведения несовершеннолетних в возрасте до 18 лет, из них – 2 подростки до 15 лет. В 2012 году зафиксировано 48 случаев парасуицидов у несовершеннолетних по таким причинам как: конфликт с родственниками, конфликт со сверстниками, социальные проблемы в семье [4]. Причинами суицидальной опасности чаще всего являются перенесенные физические, психические, социальные, информационные и другие формы насилия [8]. С точки зрения А.Г. Солодовникова, суициды среди несовершеннолетних в большинстве случаев «происходят из-за того, что родители, близкие родственники, а также педагоги в учебных заведениях не замечают детей и подростков с их проблемами и не оказывают им своевременной помощи, в которой они нуждаются» [3, с. 13].

Превенция виктимности в детском и подростковом возрастах, на наш взгляд:

1) должна базироваться на общей теории виктимности как самостоятельной отрасли социально-психологической науки, изучающей психологию жертв различных форм насилия и пренебрежения [4];

2) предполагает учет и понимание возрастных особенностей, психофизиологических предпосылок и дефектов индивидуально-психологического развития, включая нарушения эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер, социально-психологических особенностей личности, типологической специфики виктимного поведения и деятельности [1; 8];

3) требует целенаправленной разработки методов и техник как для осуществления коррекции общего уровня виктимности, так и для работы с посттравматическим стрессовым расстройством у жертв сексуального насилия [4].

Далеко не каждый взрослый, и уж тем более ребенок, способен самостоятельно справиться с возникшим кризисом, проблемной ситуацией, и в этом случае необходима помощь профессиональных специалистов – ювентологов, виктимологов, педагогов, психологов. Причем именно педагоги и психологи становятся первыми лицами, фиксирующими симптоматику личностных и поведенческих нарушений у детей и подростков, нуждающихся в профессиональной и компетентной помощи. Неспособность к распознаванию симптоматики виктимности или отсутствие умений к осуществлению необходимой психолого-педагогической помощи способствует формированию небезопасных условий для личностного развития детей и подростков, ведущих ко вторичной травматизации. В свою очередь, создание психологически безопасных условий в учреждении образования, защита от любых форм дискриминации, может выступать альтернативой враждебной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социального психотравматизма, нарушение эмоционального и личностного развития, социально-психологической дезадаптации и виктимности детей и подростков.

Именно такой проект, направленный на профилактику детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды, реализуется в Государственном учреждении образования «Средняя школа № 35 г. Витебска» Республики Беларусь.

Материал и методы. Эмпирические методы:

1) анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учителей И.А. Баевой;

2) методика «Диагностика ориентированности педагога на различные модели взаимодействия с учащимися»;

3) анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников И.А. Баевой;

4) анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для родителей И.А. Баевой;

5) опросник «Проявление виктимности в поведении» (автор – И.А. Баева).

Результаты и их обсуждение.

I. Анализ работы учителей показывает значительное повышение уровня профессионального мастерства и инновационной культуры педагогов, удовлетворенность результатами инновационной деятельности; рост активности педагогов. Система работы по первичной психологической профилактике виктимного поведения школьников включает следующие меры:

1) Ранняя психологическая диагностика виктимогенных качеств и свойств личности, а также раннее выявление устойчивых психоэмоциональных состояний школьников, детерминирующих их виктимное поведение.

2) Раннее выявление видов детской виктимности, формирование которых наиболее вероятно у каждого конкретного школьника, с целью их профилактики.

3) Индивидуальная и групповая психологическая коррекция виктимогенных особенностей личности и устойчивых психоэмоциональных состояний детей и подростков как факторов их виктимизации.

4) Психологическая коррекция стереотипов самовосприятия («идеологии жертвы»), самооценки, шаблонов жертвенного поведения детей и формирование моделей безопасного авиктимного поведения.

5) Формирование и закрепление у школьников в рамках социально-психологических тренингов оптимальных коммуникативных навыков, приемов бесконфликтного конструктивного взаимодействия с потенциальными причинителями вреда, навыков адекватной оценки и прогнозирования виктимогенных ситуаций.

6) Просветительская работа, включающая разъяснительные лекции и беседы с описанием возможных ситуаций виктимогенного плана, причин их возникновения и оптимальных путей выхода из них; а также мер по предупреждению виктимогенных ситуаций.

7) Реализация системы методов и форм работы со взрослыми (родителями, учителями, администрацией школы), направленной на снижение уровня детской виктимизации, профилактику возрастной, статусной, имиджевой и других видов виктимности школьников, а также на снижение частотности возникновения виктимогенных ситуаций, инициируемых взрослыми.

В указанной выше системе профилактических мер основной акцент, на наш взгляд, должен быть смещен на психокоррекционную работу, так как именно индивидуально-личностные качества школьников лежат в основе их виктимного поведения.

II. Эффективность работы по развитию обобщенных учебных умений учащихся средствами межпредметной интеграции показывает положительная динамика следующих показателей:

- Во-первых, повышение учебной мотивации учащихся, уровня познавательной активности.
- Во-вторых, снижение уровня тревожности учащихся.
- В третьих, улучшение морально-психологического климата в классных коллективах и факультативных группах, повышение степени комфортности образовательной среды, как для учащихся, так и для педагогов.
- В четвертых, рост заинтересованности и положительных отзывов учащихся и родителей об инновационной деятельности.

Заключение. Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие, психологическая детерминанта полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать непростые задачи своей жизни: овладевать

своим телом и собственным поведением, научаться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я». Поскольку психологическое здоровье – условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни, сегодня забота о психологической безопасности и здоровье школьников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения и учителя, показателем достижения ими современного качества образования. Здоровье ребенка, пожалуй, одно из тех немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на качественное современное образование со стороны государства, общества и индивида. Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. Для этого, образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности. Именно психологическая безопасность – главный критерий оценки любых инноваций в образовании, а психологическая полезность – тот критерий, который придает любому управленческому решению дополнительную аргументацию.

Таким образом, психологическая безопасность является важным детерминирующим фактором, способствующим развитию психологически здоровой личности. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического и психологического здоровья всех участников образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей.

Список использованной литературы:

1. Андронникова, О.О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением / О.О. Андронникова // Вестник Томского государственного университета, 2010. – № 332. – С. 149–154.

2. Антонян, Ю.М. Жестокость в нашей жизни / Ю.М. Антонян. – М.: Инфра-М, 1995. – 320 с.

3. Солодовников, А.Г. Насилие в отношении детей / А.Г. Солодовников // Развитие системы защиты детей от насилия: национальный и международный опыт: сб. материалов междунар. конф., г. Минск, 21–23 апреля 2010 г. – Минск: МОО «Понимание», 2010. – С. 8–13.

4. Стреленко, А.А. Психологические проблемы детско-подростковой виктимности / А.А. Стреленко // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы 4 Междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф., Кемер, Турция, 29 апреля – 7 мая 2013 г. / под науч. ред. М.Г. Чухровой. – Новосибирск: Изд. «Архивариус-Н», 2013. – С. 186–190.

5. Стреленко, А.А. Социально-перцептивные образы виктимной личности: монография / А.А. Стреленко. – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2009. – 138 с.

6. Тарабрина, Н.В. Психология травматического стресса: теория и практика / Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

7. Христенко, В.Е. Психология поведения жертвы / В.Е. Христенко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.

8. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 336 с.

УДК 159.9.075

АНАЛИЗ ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Струнина Н.Н., Руденок З.Г.
УО «ПГУ», г. Новополоцк, Республика Беларусь
struna.by@mail.ru, zoy@tut.by

В статье представлены результаты исследования культурной компетентности студентов как участников образовательного пространства, носителей современной культуры. Новизна исследования заключается в том, что культурная компетентность рассматривается как интегрированное понятие, включающее в себя ряд компонентов: когнитивный компонент, ценностный, поведенческий, нормативный, аффективный и другие.

В пилотажном эксперименте представлены результаты исследования отдельных составляющих культурной компетентности студентов, в частности, когнитивного и ценностного компонентов.

Ключевые слова: культура, культурная компетентность, компоненты культурной компетентности, диалогическая среда, ценностные ориентации.

Введение. В современном проблемном поле психологии все чаще встречается и обсуждается понятие культуры и связанных с ней феноменов. В работах И.А. Зимней рассматривается понятие компетентности. В.В. Сёмкин и ряд других авторов дают определение понятию психологической культуры. В.А. Янчук выделяет понятие культурной компетентности и рассматривает роль диалогической среды в ее формировании. Д. Мацумото использует понятие культуры не только как теоретическое или поясняющее, но и как эмпирический конструкт. Мы используем его в качестве пояснительного конструкта, помогающего понять и распределить по категориям, в том числе такие психологические феномены, как ценности, установки, представления и поведение.

Это теоретическая или концептуальная данность, которая облегчает нам понимание того, почему мы делаем то, что делаем, и объясняет различия. Культура, помогает подкреплять, распространять и усиливать поведенческие аналогии и различия, которые ее и порождают, создавая цикл взаимообмена между фактическими моделями поведения и нашим теоретическим пониманием их как культуры.

Культура относится ко многим граням жизни, но ее саму нельзя увидеть, услышать или попробовать на вкус. То, что является для нас конкретным и поддается наблюдению, не культура как таковая, а различия в человеческом

поведении: поступки, мысли, ритуалы, традиции и тому подобное. Мы видим манифестации культуры, но никогда не видим саму культуру [1].

Культура – это социопсихологический конструкт, включающий в себя, в том числе, культурную компетентность. Культурная компетентность личности является интегрированным понятием, которая позволяет человеку быть гибче, предполагает формирование умений, которые позволяют сформировать академическую мобильность. На формирование последней в большей степени нацелена система образования.

Материал и методы. Ценностные приоритеты в обществе являются ключевыми элементами культуры, поэтому для любого человека они являются хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения [2].

Мы изучили ценности как руководящие принципы жизни студентов для измерения ценностного компонента культурной компетентности. Для более полного и многогранного изучения интересующего нас аспекта в своем исследовании была использована методика Ш. Шварца в апробации В.Н. Карандашева.

Результаты и их обсуждение. Большинство из нас представляют себе систему образования только как институт интеллектуального развития и получения знаний. Важным является создание диалогической среды, которая станет предпосылкой и условием формирования культурной компетентности. В.А. Янчук рассматривает развивающуюся диалогическую среду как среду людей, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества в целом и осознающих личную ответственность за происходящее и мотивированных на активное участие в этом процессе. Такая среда толерантных людей готова к открытому диалогу, способна к совместной деятельности, обладает способностью признавать право на существование противоречивых мнений [3].

Студенты являются активными участниками образовательного пространства, носителями современной культуры, поэтому мы посчитали необходимым изучение культурной компетентности в данной социальной группе.

В рамках исследования был проведен пилотажный эксперимент в УО «Полоцкий государственный университет» с целью изучения уровня культурной компетентности. Структурное определение культурной компетентности включает в себя язык, знание норм, ценности, активность. Т.о., в ней можно выделить целый ряд составляющих, например, таких как когнитивный компонент, ценностный, поведенческий, нормативный, аффективный и другие. Культурная компетентность относится к субъективному элементу культуры, но измерение культурной компетентности становится возможным. Нашей задачей стало нахождение наиболее значимых показателей культурной вариабельности, при помощи которых мы сможем измерить культурную компетентность личности.

На данном этапе исследования мы посчитали возможным рассмотреть ценностный компонент культурной компетентности студентов через изучение ценностей как руководящих принципов жизни [2].

Обобщая определения ценностей многих зарубежных теоретиков, Ш. Шварц и У. Билски выделяют следующие основные их характеристики:

1. Ценности – это убеждения (мнения). Но это не объективные, холодные идеи. Наоборот, когда ценности активируются, они смешиваются с чувством и окрашиваются им.

2. Ценности – желаемые человеком цели (например, равенство) и образ поведения, который способствует достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи).

3. Ценности не ограничены определенными действиями и ситуациями (то есть трансцендентны). Послушание, например, относится к работе или школе, спорту или бизнесу, семье, друзьям или посторонним людям.

4. Ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий.

5. Ценности упорядочены по важности относительно друг друга. Упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов. Разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов.

Исследования ценностей могут проводиться на двух уровнях анализа:

– на уровне личности (индивидуальных различий);

– на уровне культуры (различий в социальной культуре) [4].

Методика изучения ценностей личности Ш. Шварца предполагает исследование ценностей на уровне личности. Этим объясняется выбор данной методики. Нами было проведено психологическое исследование среди студентов, программа которого включала в себя изучение ценностных ориентаций личности. Базой проведения исследования являлось УО «Полоцкий государственный университет». В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов гуманитарных и технических специальностей. Всего приняло участие 83 человека (40 студентов-гуманитариев и 43 студента технических специальностей).

Ценности представляют собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в жизни личности. Выполняя свои роли в социальных институтах (в т.ч. в университете), люди (и студенты в частности) используют ценности, принятые в культуре, для того чтобы решить, какое поведение является приемлемым и затем обосновать свой выбор другим. Так как нас в первую очередь интересует развитие и формирование ценностных ориентаций, мы руководствуемся тем, что на их формирование влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам мы относим, в том числе, и социальные институты, включающие в себя и образовательные учреждения. Являясь институтом социализации личности, учреждения образования способствуют развитию способностей, влияют на формирование потребностей и жизненных целей. Тем самым происходит трансформация/формирование личности обучающегося через внутренние факторы.

Согласно методике Шварца нами были изучены ценностные ориентации студентов на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Уровень нормативных идеалов является более стабильным, отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяет жизненные принципы поведения. Уровень индивидуальных приоритетов более зависим от внешней среды и соотносится с конкретными поступками человека [5].

В соответствии с требованиями методики каждому типу ценностей был присвоен ранг от 1 до 10. Ранги от 1 до 3 рассматриваются как показатель их высокой значимости в этой группе испытуемых. Нас интересовало, какова структура ценностных ориентаций студентов, принявших участие в эксперименте. Результаты ранжирования представлены в таблицах.

Таблица 1 – Ранговые значения типов ценностей студентов на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей (гуманитарные специальности)	Ранговые значения типов ценностей (технические специальности)	Ранговые значения типов ценностей (выборка в целом)
Конформность	14	16	30
Традиции	2	2	4
Доброта	**17**	18	**35**
Универсализм	7	7	14
Самостоятельность	12	**20**	32
Стимуляция	8	13	21
Гедонизм	**16**	**19**	**35**
Достижения	12	21	**33**
Власть	5	3	8
Безопасность	12	17	29

Анализируя величины рангов, которые занимают отдельные ценности относительно других, мы можем сделать вывод об относительной значимости для испытуемых отдельных нормативных идеалов. Аналогичным образом были проранжированы индивидуальные приоритеты. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Ранговые значения типов ценностей студентов на уровне индивидуальных приоритетов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей (гуманитарные специальности)	Ранговые значения типов ценностей (технические специальности)	Ранговые значения типов ценностей (выборка в целом)
Конформность	6	10	16
Традиции	4	3	7
Доброта	**16**	**21**	**37**
Универсализм	9	11	20
Самостоятельность	**18**	**25**	**43**
Стимуляция	13	14	27
Гедонизм	**18**	**23**	**41**
Достижения	8	19	27
Власть	4	9	13
Безопасность	5	7	12

Как видно из таблиц 1 и 2, приведенных выше, на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) для обследованной выборки в целом наиболее значимыми для студентов гуманитарных и технических специальностей являются *доброта* (забота о благополучии близких), *гедонизм* (получение удовольствий) и *достижения*. Причем для студентов гуманитарных специальностей более выраженными являются ценности доброта и гедонизм, а для студентов технических специальностей самостоятельность и гедонизм.

Наименьшей значимостью для студентов всех выделенных групп обладают такие ценности как *традиции и власть.*

На уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) в наибольшей степени проявляются такие ценности как *самостоятельность, гедонизм и доброта*, причем как для студентов гуманитарных, так и для студентов технических специальностей.

Наименьшей значимостью для студентов всех выделенных групп обладают такие ценности как *традиции.*

Таким образом, на уровне нормативных идеалов студенты наиболее часто выбирают для себя доброту, гедонизм и достижение, что, согласно модели соотношения десяти основных человеческих ценностей (круг ценностей Ш. Шварца), соответствует биполярной оси измерения «самотрансцендентность» (ценность «доброта») – «самовозвышение» (ценности «гедонизм, достижение»). Согласно теоретической модели отношений Ш. Шварца между мотивационными типами ценностей, диагностированные ценности вступают в конфликт. Поэтому актуальной является проблема формирования ценностного компонента культурной компетентности студентов через нормативные идеалы.

Индивидуальные приоритеты студентов расположены на биполярной оси «самотрансцендентность-открытость изменениям» (через ценности «доброта» и «самостоятельность, гедонизм»), что говорит об отсутствии конфликта ценностей на уровне индивидуальных приоритетов.

Заключение. Темой данного исследования выступило изучение культурной компетентности как социопсихологического конструкта. Предметом исследования являются структурные компоненты культурной компетентности.

Цель работы заключается в теоретическом анализе данной проблемы и обобщении результатов исследования отдельных компонентов в структуре культурной компетентности личности студента. Методами исследования является теоретический анализ литературы и эмпирическое исследование. Эмпирический аппарат представлен методикой Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева для изучения ценностей личности.

Теоретическое изучение проблемы позволило выделить следующие важные положения. Культура – это сложное понятие, коренящееся в многочисленных аспектах человеческой жизни. Культура быстро становится одним из наиболее важных и насущных вопросов, с которыми в настоящее время сталкиваются психологи. Освоение культуры является неотъемлемой частью и условием развития и формирования личности. Образовательная траектория должна быть выстроена таким образом, чтобы у студента формировалась культурная компетентность личности. Она позволит овладеть теми элементами, понятиями и категориями, которые в значительной мере повышают воз-

можности эффективного приспособления, налаживания коммуникаций, выстраивания взаимоотношений в социуме.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования, позволил оценить выраженность ценностного компонентов в структуре культурной компетентности личности студента. Исследуя ценностный компонент культурной компетентности, мы выявили, что со стороны нормативных идеалов наблюдается конфликт ценностей; со стороны индивидуальных приоритетов такового не наблюдается.

Подводя итоги, мы отмечаем, что формирование культурной компетентности должно стать одним из основных направлений развития современного образования. Можно сказать, что вопрос развития культурной компетентности в образовательном пространстве остается серьезной проблемой, решение которой возможно только в диалогическом контексте развивающей среды.

Список использованной литературы:

1. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

3. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 1. Образование. Наука и инновации / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 1. – С. 69–76.

4. Schwartz, S.H. Toward a universal psychological structure of human values // S.H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality ahd Social Psychologu. – 1987. – N 53. – PP 550–562.

5. Schwartz, S.H. Cultural value differences: Some implications for work / S.H. Schwartz // Applied Psychology: An International Review. – 1999. – N 48.

УДК 159.9-378

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БЕЛАРУСИ В УСЛОВИЯХ ГОСПОДСТВА ИНТЕГРАТИВНО-СИНКРЕТИЧЕСКОГО ТИПА МЫШЛЕНИЯ

Уткевич В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
utkevich@mail.ru

В настоящее время у белорусских студентов сформировался интегративно-синкретический тип мышления, включающий в себя примерно в равных отношениях три составных элемента: православный, демократический и коммунистический, препятствует получению ими любых по настоящему устойчивых знаний в социально-гуманитарной области. Эффективно противостоять его влиянию возможно с помощью специфического психологического приема, на основе которого должно быть построено психологическое сопровождение всего процесса преподавания предметов социально-гуманитарного цикла в белорусских высших учебных заведениях. Данный прием можно назвать «психологической отрешенностью». Преподавателю предварительно нужно ответить на вопрос о том,

каким именно конкретным сегментом своего мышления должен воспринять студент полученные им знания. В дальнейшем необходимо ввести выбранный сегмент в состояние устойчивого гносеологического «бодрствования». Соответствующим образом, остальные два сегмента необходимо погрузить в устойчивое состояние гносеологического «сна», которое и является психологической отрешенностью. Речь идет не о полном абстрагировании сознания от предмета изучения, а только лишь о частичной отрешенности от тех сегментов сознания, которые с точки зрения преподавателя будут оказывать крайне негативное влияние на процесс адекватного усвоения знаний.

Вторым важнейшим аспектом эффективного психологического сопровождения вузовского образования является применение разнообразных форм диалога. Таким образом, возникает практическая необходимость решения конкретной задачи: с помощью определенной системы психологического сопровождение ввести носителя интегративно-синкретического типа мышления в состояние внутреннего и внешнего диалога. Следовательно, основой учебного процесса должен стать принцип «творческого диалогического общения» между студентами и преподавателем.

Ключевые слова: гносеологическое бодрствование, диалогическое общение, интегративно-синкретическое мышление, психологическая отрешенность.

Введение. Предварительно необходимо отметить, что любой социум не в состоянии стабильно развиваться при полном отсутствии программы этого развития. Причем данная программа должна быть построена на основе учета специфических особенностей именно этого конкретного социума. Как отмечал выдающийся российский мыслитель прошлого столетия, уроженец Гродненской губернии Иван Лукьянович Солоневич «всякая разумная программа, предлагаемая **данному** народу, должна иметь в виду **данный** народ, а не абстрактного homo sapiens, наделяемого теми свойствами, которыми угодно будет наделить его авторам данной программы [4, с. 13]. Конечно, в своих словах под программой Солоневич понимал в первую очередь политическую программу государственного строительства, однако его утверждение, на наш взгляд, вполне может быть отнесено и к образовательной сфере человеческой жизнедеятельности. Таким образом, любая эффективная программа психологического сопровождения процесса обучения в высших учебных заведениях Беларуси должна опираться на знание нынешнего состояния нашего народа как в мировоззренческо-идеологическом, так и в интеллектуальном отношении. Мы считаем, что в первую очередь разработчикам программы необходимо учитывать широкое распространение в белорусском обществе феномена интегративно-синкретического мышления.

Материал и методы. Несмотря на широкое распространение данного феномена на большей части постсоветского пространства (а в особенности на территории Российской Федерации и Беларуси), его философский, политический и социально-психологический анализ получил свое рождение лишь в начале нашего столетия, благодаря работам белорусского ученого В.И. Орлова, который в своих многочисленных публикациях аргументированно показал, что в России и Беларуси сознание абсолютного большинства людей «носит ярко выраженный интегративно-синкретический характер. Оно включает в себя примерно в равных отношениях три составных элемента: православный, демократический и коммунистический» [3, с. 41].

Безусловно, такая ситуация сложилась не в последние годы. Напротив, во многом она была детерминирована всем ходом исторического развития

СССР. Дело в том, что до событий 1917 года большинство населения царской России были православными, а, соответственно и их мышление носило в основном православный характер. Затем оно стало целенаправленно уничтожаться, а вместо него прививалось коммунистическое. Однако прежнее не было уничтожено полностью. В результате мышление большинства людей стало носить дуалистический характер: в нем приблизительно в равных отношениях сочетались как православные, так и коммунистические элементы. Начиная же с 80-х годов XX века, в Советском Союзе широкое распространение получило (в дополнении к уже указанным первым двум) так называемое «демократическое» мышление, что в дальнейшем и привело к возникновению интегративно-синкретического мышления.

«Данная ситуация, – отмечает В. И. Орлов, – в наибольшей степени получила свое развитие в России и Беларуси. Граждане наших государств в интеллектуальном отношении радикально отличаются от всего мира. В их мышлении существуют, казалось бы, совершенно несоединимые элементы. Причем единство это носит не эклектический, а невиданный в истории органически целостный, нерасчлененный характер, что позволяет считать такое мышление не просто интегративным, а именно интегративно-синкретическим. Дело в том, что само слово «синкретизм», в переводе с древнегреческого означает «соединение, объединение» и в современном русском языке используется для обозначения первоначального, неразвитого состояния объекта, в котором составляющие его элементы находятся в слитном, нерасчлененном состоянии» [3, с. 41–42].

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, для повышения эффективности процесса обучения в высших учебных заведениях Республики Беларусь необходимо осуществить специфическое адекватное психологическое сопровождение данного процесса. Конечно, согласно основному закону нашего государства – ее Конституции, в Беларуси не должна существовать государственная монополия на идеологию. Таким образом, преподаватель может придерживаться любых идеологических взглядов (кроме запрещенных нашим законодательством: например, нацистских), но в дальнейшем мы будем исходить из того, что его мышление целостно, не носит интегративно-синкретического характера. Кроме того, необходимо отметить, что речь пойдет о преподавании только лишь гуманитарных дисциплин, на усвоение которых студентами значительно влияют именно их исходные идеологические и мировоззренческие установки.

Очевидно, что господствующий у белорусских студентов в настоящее время тип мышления препятствует получению ими любых по настоящему устойчивых знаний в социально-гуманитарной области. Все дело в том, что они будут постоянно изменять свой аксиологический подход в зависимости от того, каким именно интеллектуальным сегментом будут оцениваться поступающая информация конкретным студентом в тот или иной момент времени. «Поразительно, – подчеркивает В.А. Орлов, – но большинство его (интегративно-синкретического типа мышления, – В.У.) представителей не то чтобы не задумываются, они даже не замечают всей противоречивости своих мыслей. Последние постоянно сменяют друг друга, а соответственно и их но-

ситель (как индивидуальный, так и коллективный) не в состоянии предсказать, каких именно из потенциально-возможных точек зрения он будет придерживаться в тот или иной момент времени. Православные идеи так плавно переходят в коммунистические, а затем в демократические так, что их носитель даже не в состоянии заметить парадоксальность данного процесса» [2, с. 123].

Обратим также внимание и на то, что в данном случае речь не идет о так называемом «критическом мышлении», то есть о вполне естественном стремлении большинства молодых людей (а не только лишь студенческой молодежи) не воспринимать сказанное старшим поколением на веру (или, по крайней мере, многое из сказанного), а стремиться к его самостоятельному осмыслению. Напротив, интегративно-синкретическое мышление ни в коей мере нельзя считать проявлением критического осмысления полученной информации. Все дело в том, что итоговый результат данного осмысления не носит чисто автоматического характера. Он получается путем активной, целенаправленной интеллектуальной деятельности, в том числе и деятельности по «отсеиванию» информации. Субъект же интегративно-синкретического мышления, всю полученную им информацию может воспринимать как безусловную истину, в которой нельзя сомневаться, даже в том случае, если она будет базироваться на ярко выраженных внутренних противоречиях. Переход же между когнитивными парадигмами осуществляется именно автоматически без всяких осознанных усилий со стороны данного субъекта.

Описанная нами психологическая ситуация может привести к крайне негативным последствиям. Причем эти последствия будут носить пролонгированный характер, то есть долгое время проявляться и после того, как студенты закончили свое обучение в высших учебных заведениях. Вкратце можно описать негативные последствия следующим образом: мы можем столкнуться с феноменом отсутствия полноценной социально-гуманитарной подготовки у наших студентов, так как знания, носящие принципиально неустойчивый характер, нельзя по существу считать подлинными знаниями.

Автор полагает, что эффективно противостоять влиянию интегративно-синкретического мышления возможно с помощью специфического психологического приема, на основе которого должно быть построено психологическое сопровождение всего процесса преподавания предметов социально-гуманитарного цикла в белорусских высших учебных заведениях. Еще раз подчеркнем, что речь в данном случае идет именно о социально-гуманитарных предметах, так как влияние столь распространенного в нашей республике типа мышления на восприятие естественнонаучных и родственных с ними дисциплин носит настолько несущественный характер, что этим можно пренебречь. На наш взгляд, данный прием можно назвать **«психологической отрешенностью»**. Рассмотрим его сущность и специфику практического применения.

Отметим, что преподавателю, желающему применить данный метод, необходимо предварительно ответить на вопрос о том, каким именно (с его точки зрения) конкретным сегментом своего мышления – православным (а в более широком смысле – христианским), коммунистическим или демократическим должен воспринять студент полученные им знания. В дальнейшем все

психолого-педагогическое мастерство преподавателя будет заключаться в том, чтобы ввести выбранный сегмент в состояние устойчивого гносеологического **«бодрствования».** Соответствующим образом, остальные два сегмента необходимо погрузить в устойчивое состояние гносеологического **«сна».** Именно это состояние мы и назвали «психологической отрешенностью». Особо подчеркнем, что речь в данном случае идет не о полном абстрагировании сознания от предмета изучения, а только лишь о частичной отрешенности от тех двух сегментов (или даже, возможно, от одного сегмента) сознания, которые с точки зрения преподавателя будут оказывать крайне негативное влияние на процесс адекватного усвоения знаний.

Кроме того, на наш взгляд, метод психологической отрешенности не должен пониматься в качестве одного из вариантов психологического давления. Мы полагаем, что нельзя полностью согласиться с мнением А.С. Бочарова и А.В. Чернышева, указывающих на то, что: «по большому счету, большинство наших отношений с людьми построено на принуждении: внешнем и внутреннем (самопринуждение). Все мы очень разные, в нас живет и действует множество чувств, желаний, помыслов, склонностей, привычек. При любом общении с другим человеком мы оказываемся в ситуации внешнего давления: нам навязывают нечто, что может не согласовываться с нашим внутренним состоянием» [1, с. 113]. Автор полагает, что, напротив, при любом подлинном общении отсутствует ситуация «внешнего давления». Все дело в том, что такое общение возникает на базе некоторого общего, которое уже изначально существует между его субъектами. Таким образом, эти субъекты не изменяют общее, а только лишь конкретизируют и расширяют его рамки, получая при этом не только чисто прагматический результат, но и одновременно удовольствие от самого процесса общения. Что же касается состояния психологической отрешенности, то по существу оно может рассматриваться в качестве некоего пограничного состояния, представляющего собой необходимое условие для перехода к подлинному общению.

Конечно, как уже отмечалось, иногда необходимо отключить не два сегмента, а только лишь один. Так, например, для формирования позитивного отношения (а, соответственно, и устойчивых знаний) к развитию частного предпринимательства в нашей стране, достаточно лишь ввести в состояние «психологической отрешенности» элементы коммунистического мышления, сохранив и активизировав при этом элементы православного и демократического мышления.

Очевидно, что вопрос о том, каким именно конкретно способом можно добиться эффективного получения описанного нами результата, не может быть решен только лишь чисто теоретическим способом. Напротив, его решение носит в первую очередь четкую практическую направленность. Вот почему именно преподаватель, исходя из своего личного психолого-педагогического опыта, должен найти необходимые психологические приемы воздействия на мышление конкретной студенческой аудитории. Причем, для выработки данных приемов он обязан учитывать различные социально-психологические параметры имеющейся аудитории. Такие, например, как ее возраст, гендерный состав, национальную принадлежность (этот параметр

для нашей республики получает все большую важность в связи с тем, что в Республику Беларусь в последнее время приезжает на учебу большое количество иностранных студентов) и т. д. Особое внимание следует уделить специфическим особенностям восприятия социально-гуманитарного знания студентами различных факультетов.

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, необходимо отметить, что в процессе обучения в высших учебных заведениях важно избегать такого распределения учебной нагрузки, при котором лекции по предметам социально-гуманитарного цикла ведет один преподаватель, а семинарские занятия – другой. Особенно это важно в том случае, когда преподаватели обладают ярко выраженными противоположными типами мономышления: например, православным и демократическим. Кроме того, автор считает, что необходимо также и существенно сократить само количество изучаемых студентами предметов указанного цикла, однако при этом часы на данные предметы нужно, по крайней мере, сохранить в прежнем объеме, а лучше их даже увеличить. Так, например, вместо многообразных отдельных философских дисциплин таких как «Социология», «Политология», «Этика», «Эстетика» и т. д., необходимо сохранить всего лишь две дисциплины: «Философия» и «Логика», но изучаться они должны на протяжении всего процесса обучения. На наш взгляд, в результате такой реформы, во-первых, произойдет существенная минимизация негативного эффекта так называемого «лоскутного образования», которое само по себе способствует разрушению целостности всего процесса получения квалификации. А, во-вторых, существенно вырастет устойчивость студенческих знаний, благодаря ослаблению гносеологического воздействия на указанный процесс интегративно-синкретического типа мышления.

Вторым важнейшим аспектом эффективного психологического сопровождения вузовского образования в Республике Беларусь является применение разнообразных форм диалога. Обратим внимание на то, что именно отсутствие диалога в общении искажает саму сущность последнего и превращает его в одностороннее воздействие.

В нашей отечественной литературе философско-психологические, педагогические и иные аспекты диалога были исследованы многими крупными мыслителями. Назовем имена тех, чьи труды наиболее значимы в этой области: М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский, Т.А. Флоренская. Для целей нашего исследования особенно важна концепция современного российского психолога Тамары Александровны Флоренской о троичной сущности духовного диалога. «Когда мы говорим о диалоге, – отмечает она в своей работе «Мир дома твоего», – мы имеем в виду не только двоих собеседников, диалог происходит там, где двое соединяются в Третьем. Диалог тройственен. Все остальное – это внешнее, или душевное общение двух, обмен репликами, информацией, все, что угодно, но не диалог как духовное общение. Без этого Третьего невозможно познание человека как другого – объективно, независимо от меня самого. Вот ответ на вопрос, как можно познание неповторимой индивидуальности» [5, с. 271]. Конечно, сама Флоренская под «Третьим» понимает, в первую очередь, Бога, Который внешне незримо присутствует в каждом духовном диалоге, однако ее идея имеет большое методологическое значение даже вне рамок христианского истолкова-

ния. Так, например, под «третьим» вполне можно понимать и то общее дело, которое служит исходным основанием диалогического общения.

Для того чтобы уметь вступать в диалогическое общение с другим, человек должен научиться вести диалог с самим собой, например, рассматривать поступившую к нему информацию с различных, порой противоречащих друг другу точек зрения. На первый взгляд может показаться, что носители интегративно-синкретического типа мышления находятся в состоянии постоянного внутреннего диалога. На самом же деле дело обстоит прямо противоположным образом: переход от одного типа мышления к другому вообще диалогом не является, например, потому, что, как уже отмечалось, он осуществляется совершенно непроизвольным и независящим от субъекта образом. «Нестабильность собственного мышления, – отмечает В.И. Орлов, – становится естественным состоянием для его носителя: он воспринимает свое мышление в качестве органически целостного» [3, с. 42].

Заключение. Из всего с казанного вытекает практическая необходимость решения конкретной задачи: с помощью определенной системы психологического сопровождение ввести данного носителя интегративно-синкретического типа мышления в состояние внутреннего и внешнего диалога. Автор хорошо понимает всю сложность практического разрешения этой задачи, а поэтому в предлагаемой статье, имеющей другую цель, не будут рассматриваться конкретные психологические приемы ее реализации.Мы укажем лишь на важнейший методологический принцип, который должен лежать в основе всех такого рода психологических приемов. «Первое, что мы должны понять, – отмечает Т.А. Флоренская, – …диалогическое общение – не программированное, не алгоритмизированное общение. Это творчество… Мы ориентированы или на творческое общение, или на запрограммированное общение. Надо выбирать. Механическое формально-ролевое общение закрывает творческий дар слова и его понимание. Для нас важно понять условия, которые способствуют раскрытию творческого диалогического общения» [5, с. 298–299]. Таким образом, залогом успеха, основой учебного процесса должен стать принцип «творческого диалогического общения» между студентами и преподавателем.

Список использованной литературы:

1. Бочаров, А.С. Очерки современной церковной психологии / А.С. Бочаров, А.В. Чернышев. – Иваново: Свет православия, 2003. – 298 с.

2. Орлов, В.И. Влияние интегративно-синкретического мышления на бизнес в обществах переходного типа / В.И. Орлов // Весн. Гродзенск. Дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 1, Гісторыя, Філасофія, Паліталогія, Сацыялогія. – 2009. – № 3. – С. 121–125.

3. Орлов, В.И. Особенности интегративно-синкретического мышления на постсоветском пространстве / В.И. Орлов // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2010. – № 1. – С. 40–45.

4. Солоневич, И.Л. Народная монархия / И.Л. Солоневич. – М.: Феникс, 1991. – 512 с.

5. Флоренская, Т.А. Мир дома твоего. Человек в решение жизненных проблем / Т.А. Флоренская. – М.: Русскій Хронографъ, 2006. – 480 с.

УДК 159.9:61-051:316.472.4

КОНФЛИКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Циркунова Н.И.[*], Сечко Т.Н.[**]
[*]ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
[**]ИМФУП «Медицинский центр "Новое зрение"» (филиал),
г. Витебск, Республика Беларусь
cirkunovan@mail.ru, sechko_tatyana@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей межличностных конфликтов в профессиональной среде медицинских работников. Актуальность данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью психологических основ и методов профилактики конфликтов в медицинском учреждении, фрагментарностью эмпирических данных, в которых затрагиваются только отдельные области ее изучения.

Ключевые слова. Конфликт, межличностный конфликт, типы конфликтов, структура конфликта, конфликтная личность, ассертивность, сотрудничество, соревнование, психологическая атмосфера, профессиональная деятельность медицинских работников.

Введение. Проблема конфликтных ситуаций и конфликтного поведения в межличностных отношениях – объект многолетних исследований в психологии, но по-прежнему сохраняет свою актуальность. Особую значимость на сегодняшний день приобретает исследование межличностных конфликтов среди сотрудников учреждений.

Поскольку каждое учреждение есть своего рода объединение людей для совместной деятельности, в развитии их внутренних отношений наблюдаются определенные общие черты или признаки, понимание которых чрезвычайно важно. Одна из таких общих черт состоит в том, всякое учреждение что проходит в своем развитии через серию внутренних конфликтов, оно не может существовать без внутренней напряженности и без столкновений между определенными позициями, представленными в ней, между группировками людей.

Данная проблема изучается как отечественными, так и зарубежными авторами. В частности, среди отечественных авторов, разрабатывающих проблему межличностных отношений, можно назвать Е.М. Дубовскую «Социальная психология малой группы», Р.Л. Кричевского, А.Н. Обозова «Три подхода к исследованию психологической совместимости», Б.Д. Парыгина «Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения» [1]. Среди зарубежных авторов интересны работы Я.Л. Морено, Л. Фестингера, Ф. Фидлера и другие [2]. В рамках предотвращения конфликтов и снижения уровня конфликтности в производственных коллективах методы профилактики конфликтов рассмотрены А.Н. Алексеевой, Н.В. Гришиной, М.П. Крапивиным, В.Н. Петровским, А.И. Шипиловым [3]. Однако эмпирические данные по проблеме являются недостаточными и фрагментарными, затрагиваются только отдельные области ее изучения.

Вместе с тем обращает на себя внимание недостаточная разработанность психологических основ и методов профилактики конфликтов в небольших

учреждениях. В рамках предотвращения конфликтов и снижения уровня конфликтности в производственных коллективах методы профилактики конфликтов рассмотрены А.Н. Алексеевой, Н.В. Гришиной, М.П. Крапивиным, В.Н. Петровским, А.И. Шипиловым [2–4].

Конфликтогенный потенциал медицины как социального института проявляется на всех уровнях общественной жизни. В то же время, его изучение носит дискретный характер и содержит немало «белых пятен». Так вскользь осмысливается сущность конфликта в системе здравоохранения, в медицине как системе интерсубъектных взаимодействий и взаимоотношений. В то же время, конфликты в корпоративной среде медицинских профессионалов– это реальный факт, который невозможно отрицать и который существует не только в границах социопрофессиональной группы медицинских работников, но и проецируется за ее пределы– на отношения с субъектами, находящимися в поле данной деятельности, в частности, с потребителями медицинских услуг [5, с. 45].

Отсюда следует, что существует необходимость изучения особенностей межличностных конфликтов в медицинской среде. Немаловажным является и вопрос о профилактике межличностных конфликтов среди медицинских работников и формировании навыков конструктивного поведения в конфликте.

Медицина является наиболее сложной формой человеческой деятельности, требующей кроме специальных знаний и практических навыков, еще интуиции и высоких душевных качеств. Для врачебной деятельности характерны интеллектуальная сложность, монотонность, риск и ответственность, нравственные проблемы, межличностные конфликты. Монотонность, нравственные проблемы и конфликты часто являются причинами психосоматических заболеваний медицинских работников [5]. Профессия медицинского работника относится к категории «человек–человек». Следовательно, профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс.

В системе профессиональной деятельности и деловых взаимоотношений, складывающихся в любом трудовом, в частности медицинском коллективе, следует различать два связанных между собой аспекта: психологический и моральный. Данные аспекты в сфере медицинской деятельности складывались столетиями, формировались профессиональными обществами, группами, коллективами и отдельными учеными, формулировались в виде клятв, торжественных обещаний, медицинских кодексов [4]. Конфликты в корпоративной среде медицинских профессионалов – это реальный факт, который невозможно отрицать. Отсюда следует, что существует необходимость изучения особенностей межличностных конфликтов в медицинской среде, а также выявления причин их возникновения. Немаловажным является и вопрос о профилактике межличностных конфликтов среди медицинских работников и формировании навыков конструктивного поведения в конфликте. Таким образом, целью нашего исследования является изучение особенностей межличностных конфликтов в профессиональной деятельности медицинских работников, а также выявление причин их возникновения.

Цель нашего исследования: выявить наличие межличностных конфликтов в профессиональной среде медицинских работников, склонность медицинских работников к конфликтности и агрессивности.

Материал и методы. Данное исследование проводилось на базе ИМФУП «Медицинский центр «Новое зрение» филиал г. Витебска. В исследовании приняли участие16 человек (4 мужчин и 12 женщин), из них-медицинские сестры (8 чел.), старшая медицинская сестра, врачи высшей категории (6 чел.) и заведующий отделением. Стаж работы медицинского персонала в данном учреждении составляет от 3-х месяцев до 3-х лет. Возрастной состав испытуемых составил от 23 до 43 лет. В своем исследовании мы использовали следующие методики:

1. Методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе».

Цель: изучение психологической атмосферы в коллективе. Опросник содержит 10 противоположных по смыслу пар слов, с помощью которых можно описать атмосферу в группе, коллективе. Ответ по каждому из 10 пунктов оценивается слева направо от 1 до 8 баллов. Итоговый показатель колеблется от 10 (наиболее положительная оценка) до 80 (наиболее отрицательная).

2. Тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте».

Цель: определение способа регулирования конфликта. Выделяется пять способов регулирования конфликта, обозначенные в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость): соревнование (конкуренция) – стремление добиться своих интересов в ущерб другому; приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради другого; компромисс – соглашение на основе взаимных уступок ипредложение варианта, снимающего возникшее противоречие; избегание – отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; сотрудничество – участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

3. Опросник PEN (Г. Айзенк, С. Айзенк).

Целью данного опросника является измерение психических свойств: нейропсихическая лабильность, экстраверсия и психотизм. Методика содержит 4 шкалы: экстраверсия–интроверсия, нейротизм, психотизм и специфическая шкала, предназначенная для оценки искренности испытуемого, его отношения к обследованию. Высокие оценки по шкале экстраверсия–интроверсия соответствуют экстравертированному типу, низкие – интровертированному. Высокие показатели по шкале нейротизма говорят о высокой психической неустойчивости. Высокие оценки по шкале психотизма показывают на высокую конфликтность.

4. Диагностика личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Цель: выявление склонности к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик. Методика содержит 81 вопрос. Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». Сумма баллов по шкалам «на-

ступательность (напористость)», «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель конфликтности.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании мы выявили склонность к конфликтности и агрессивности медицинских работников.

С этой целью мы использовали тест «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, а также Опросник PEN Ганса и Сибиллы Айзенк.

При изучении личностных характеристик медицинских работников по тесту «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели личностной агрессивности и конфликтности медицинских работников

Показатели		Кол-во чел. (%)
Позитивная агрессивность	Низкая (1–6 баллов)	1 (6,25%)
	Средняя (7–13 баллов)	15 (93,75%)
	Высокая (14–20 баллов)	0
Негативная агрессивность	Низкая (1–6 баллов)	2 (12,5%)
	Средняя (7–13 баллов)	14 (87,5%)
	Высокая (14–20 баллов)	0
Конфликтность	Низкая (1–6 баллов)	0
	Средняя (7–13 баллов)	10 (62,5%)
	Высокая (27–40 баллов)	6 (37,5%)

Анализ результатов по позитивной и негативной агрессивности показал, что участники исследования имеют низкие и средние показатели. Однако, высокие показатели конфликтности имеют 37,5% опрошенных медицинских работников, что говорит об наличии у их такой личностной характеристики, как склонность к конфликтности.

С помощью Опросника PEN Ганса и Сибиллы Айзенк были измерены такие психические свойства, как нейропсихическая лабильность, экстраверсия-интроверсия и психотизм. Полученные результаты отражены в таблице (таблица 2).

В результате проведенного опроса было выявлено, что 31,25 % опрошенных медицинских работников являются интровертами и для них характерно поведение необщительное, пассивное, спокойное, вдумчивое, рассудительное. Так же у 31,25% исследуемых были обнаружены высокие показатели по шкале нейротизм, что говорит о наличии сверхчувствительных реакций, напряженности, тревожности, недовольства собой и окружающим миром, ригидности.

Таблица 2 – Результаты исследования по Опроснику PEN Ганса и Сибиллы Айзенк

Шкалы	Показатели	Кол-во чел. (%)
Нейропсихическая лабильность	Низкий (1–7 баллов)	1 (6,25%)
	Средний (8–16 баллов)	10 (62,5%)
	Психическая неустойчивость (17–25 баллов)	5 (31,25%)
Экстраверсия-интороверсия	Интроверсия (1–6 баллов)	5 (31,25%)
	Средний (7–15 баллов)	7 (43,75%)
	Экстраверсия (16–25 баллов)	4 (25%)
Психотизм	Низкий (1–4 баллов)	11 (68,75%)
	Средний (5–12 баллов)	5 (31,25%)
	Высокая конфликтность (13–25 баллов)	0

Таким образом, изучение личностных характеристик медицинских работников показало, что треть опрошенных имеют склонность к конфликтному поведению.

С помощью теста К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте» мы определяли способы регулирования конфликта, характерные испытуемым. В данном случае наш интерес вызывали только те стратегии поведения в конфликте респондентов, которые набрали наибольший балл (таблица 3)

Таблица 3 – Стратегии поведения в конфликте среди медицинских работников

Стратегия поведения в конфликте	Кол-во чел.	(%)
Соревнование (конкуренция)	0	0
Приспособление	4	25%
Компромисс	10	62,5%
Избегание	6	37,5%
Сотрудничество	1	6,25%

В результате было выявлено, что основными способами регулирования конфликта в данном медицинском коллективе является приспособление, компромисс и избегание. Так 62,5% опрошенных используют такую стратегию поведения в конфликте как компромисс, что говорит о желании идти на взаимные уступки и о умении предложить вариант, снимающий возникшее противоречие. Избегание выбирают 37,5% участников исследования, что говорит об отсутствии у них стремления к кооперации и отсутствии тенденции к достижению собственных целей. А приспособление предпочитают 25% опрошенных, для которых характерно принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Таким образом, около половины опрошенных медицинских работников предпочитают неконструктивные стратегии поведения в конфликте такие как приспособление и избегание, которые не способствуют разрешению кон-

фликтной ситуации, а только ее усугубляют или приносят эмоциональный, психологический ущерб.

Для оценивания психологической атмосферы в данном медицинском коллективе нами была использована Методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты оценки психологической атмосферы в медицинском коллективе

Оценка психологической атмосферы в коллективе	Показатели	Кол-во чел. (%)
Положительная оценка	1–26 баллов	8 (50%)
Средний показатель	27–53 баллов	5 (31,25%)
Отрицательная оценка	54–80 баллов	3 (18,75%)

В результате было выявлено, что большинство участников исследования считают себя частью коллектива, способны поддерживать атмосферу доброжелательности, умеют работать в одном коллективе. Однако, 18,75% опрошенных имеют затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждаются во включении их в коллектив.

Исходя из вышесказанного следует, что в данном медицинским коллективе нет открытых межличностных конфликтов и доминирует положительная психологическая атмосфера. Однако, по личностным характеристикам треть опрошенных медицинских работников имеют склонность к конфликтному поведению; около половины участников исследования предпочитают неконструктивные стратегии поведения в конфликте такие как приспособление и избегание, которые не способствуют разрешению конфликтной ситуации, а только ее усугубляют или приносят эмоциональный, психологический ущерб; 18,75 % опрошенных имеют затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждаются в включении их в коллектив.

Заключение. Исходя из анализа полученных данных исследования следует, что в данном медицинским коллективе нет открытых межличностных конфликтов и доминирует положительная психологическая атмосфера в коллективе. Однако, по личностным характеристикам треть опрошенных медицинских работников имеют склонность к конфликтному поведению; около половины участников исследования предпочитают неконструктивные стратегии поведения в конфликте, такие, как приспособление и избегание, которые не способствуют разрешению конфликтной ситуации, а только ее усугубляют или приносят эмоциональный, психологический ущерб; 18,75% опрошенных имеют затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждаются во включении их в коллектив. Данные факты свидетельствуют о возможности возникновения конфликтных ситуаций в данном медицинском коллективе. Поэтому существует необходимость проведения работы по предупреждению и профилактике межличностных конфликтов в коллективе медицинских работников ИМФУП «Медицинский центр «Новое зрение» филиал г. Витебска.

Профилактика конфликтов должна занять видное место в деятельности любой организации, а особенно в медицинских учреждениях. Одной из основных стратегий предупреждения конфликтов в коллективах учреждений мы считаем прежде всего снижение уровня конфликтности тех людей, которые склонны к их разжиганию. Работа по осуществлению данного подхода может идти по двум направлениям: коррекция субъективных (внутренних) условий конфликтной личности в ходе индивидуальной работы; создание организационно-управленческих условий, способствующих снижению проявлений конфликтности.

Организационно-управленческие условия, способствующие снижению конфликтности личности: выверенная кадровая политика, высокий авторитет руководителя, наличие в медицинском коллективе высокой организационной культуры, престиж медицинской деятельности и медицинского учреждения, благоприятный психологический климат.

Список использованной литературы:

1. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Наука, 2009. – 370 с.

2. Бабосов, Е.М. Конфликтология: учеб. пособие / Е.М. Бабосов. – 2-е изд., стереотип. – Мн.: «Театрасистемс», 2001. – 464 с.

3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПБ.: Питер, 2004. – 464 с.

4. Абрамова, Г.С. Психология в медицине / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц. – М.: ЛПА «Кафедра – М», 1998. – 272 с.

5. Гайдаров, Г.М. Методические подходы к оценке сложности и напряженности труда врачебного персонала больничных учреждений / Г.М. Гайдаров, И.С. Кицуп // Здравоохранение. – 2001. – № 2. – С.60–65.

УДК 378.18:37.06

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ

Шмуракова М.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
shmurakova@mail.ru

Статья посвящена проблеме жизнестойкости личности. В статье рассматриваются особенности жизнестойкости в студенческом возрасте. Изучается предположение о взаимосвязи компонентов жизнестойкости с мотивационными составляющими деятельности студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, потребность в достижении, доминантность, выдержка, импульсивность.

Введение. В последние годы значительно возрос интерес к проблеме жизнестойкостиличности, ее возможности противостоять негативным жизненным ситуациям. Это связано с тем, что развитие жизнестойкостипрямо соотносится с личностной зрелостью и показателями психологического здоровья [1; 2; 3].

В научной литературе феномен жизнестойкости по большей части рассматривается в направлении профилактики психических нарушений, возникающих в результате воздействия экстремальных факторов, подчеркивается, что жизнестойкость является неотъемлемым личностным образованием, развивающимся в процессе жизни человека [4]. Так же делается акцент на связи жизнестойкости со стилевыми характеристиками личности, направленными на совладание со стрессовой ситуацией, на осуществление цели. При этом жизнестойкость оценивается как один из факторов профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических и психических заболеваний в условиях стресса, и одновременно способствующий оптимальному переживанию ситуаций неопределенности и тревоги [1; 3]. Жизнестойкие убеждения создают своего рода «иммунитет» к действительно тяжелым переживаниям. При этом отмечается, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации [2].

Понятие жизнестойкость, согласно С. Мадди, отражает психологическую живучесть, расширенную эффективность человека, а также является показателем его психического здоровья. Согласно Мадди, именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустранимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы. Мадди считает, что ж*изнестойкость* представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Показатель жизнестойкости включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска [5].

Вовлеченность определяется как убежденность в том, что включение в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни [5].

Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [5].

Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [5].

Д.А.Леонтьев определяет жизнестойкость как «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [5, с. 5]. Д.А.Леонтьев отмечает, что жизнестойкость представляет собой один из ключевых параметров

индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала. В ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределенности в противовес равнодушному, безличному выбору или выбору привычной и знакомой ситуации [2; 5].

По данным исследований, проведенным в последние годы жизнестойкость рассматривается в качестве ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность профессиональной деятельности[1; 2; 3; 6].

Согласно Д.А. Леонтьеву, Е.И. Рассказовой, выраженность жизнестойкости в целом, как и выраженность ее отдельных компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [2].

В исследованиях, посвященных жизнестойкости отмечается, что она положительно связана со смысложизненными ориентациями, дает возможность человеку чувствовать себя значимым и достаточно ценным для решения жизненных задач, определяет положительную связь жизнестойкости с самоотношением [3].

Большинством авторов отмечается, что жизнестойкость более характерна для социально зрелой личности, как социально-психологическое явление ярче проявляется во взрослом возрасте и у лиц с более высоким социальным статусом [1; 2; 3; 6].

Интересны исследования показывающие связь жизнестойкости с дезадаптационными формами поведения. Так в исследовании Т.В. Быстровой отмечается, что у осужденных, неоднократно совершавших преступления, значительно снижены показатели по таким компонентам жизнестойкости как вовлеченность и контроль и повышены по показателю склонность к риску [4].

Жизнестойкость снижает вероятность депрессии, повышает стрессоустойчивость, дает уверенность в возможности контролировать события. Циринг Д.А. отмечает, что высокая жизнестойкость характеризует самостоятельную личность, а низкая жизнестойкость присуща беспомощной личности, подверженной апатии и уверенной в бесполезности собственных действий [6].

Большинство авторов отмечают, что жизнестойкость развивается в процессе всей жизни человека и каждый период развития вносит свой вклад в становление жизнестойкости. Период студенчества является одним из наиболее благоприятных периодов для раскрытия жизнестойкости в силу того, что это период начала осознанного социального и жизненного взросления, самопознания и самодетерминации, определения духовных ориентиров и профессиональных перспектив, а в целом – это этап формирования отчетливой жизненной стратегии. На наш взгляд, развитие жизнестойкости в студенческом возрасте способствует творческому подходу к освоению профессиональных навыков, формированию профессионализма.

Одной из целей данного исследования было изучение особенностей жизнестойкости в студенческом возрасте, выявление взаимосвязи жизнестойкости с мотивационными составляющими деятельности студентов.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающих тест жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), методику изучения мотивационных особенностей (PRF форму Д. Джексона в модификации И.М. Кондакова). Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В пилотажном исследовании приняли участие 170 студентов педагогического, исторического, математического факультетов, факультета белорусской филологии и культуры и студенты художественно-графического факультета: 104 студента первого курса, 14 студентов второго и 52 студента третьего курса. Среди принявших участие в исследовании 140 студенток (82,4% из всех принявших участие в исследовании), 30 студентов (18,6% из всех принявших участие в исследовании).

Результаты и их обсуждение. Проведенное исследование показало, что у большинства студентов все показатели жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость) выражены на среднем уровне. Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов

Уровень выраженности	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Низкий	27,81%	20,71%	8,88%	20,12%
Средний	61,54%	63,31%	53,66%	64,50%
Высокий	10,65%	15,98%	38,46%	15,38%

Так же в исследовании было установлено, что большинство показателей жизнестойкости значимо зависят от гендерного фактора. Так, показатели вовлеченности ($F=4,19$; $p \leq 0,04$), контроля ($F=18,73$; $p \leq 0,0001$) и жизнестойкости ($F=9,35$; $p \leq 0,002$) значимо выше у студентов, чем у студенток. Взаимосвязи показателей принятия риска и пола не выявлено. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь гендера и показателей жизнестойкости

шкала	Студентки	Студенты	F	p
Вовлеченность	31,85	37	4,19	0,04*
Контроль	24,87	35,33	18,73	0,0001*
Принятие риска	16,67	17,5	2,40	0,12
Жизнестойкость	73,38	86,5	7,73	0,006*

* различия статистически значимы

Проведенное исследование выявило взаимосвязь жизнестойкости с мотивационными составляющими деятельности студентов. Так в исследовании установлено, что такой компонент жизнестойкости как вовлеченность взаимосвязан с потребностью в достижении, доминантностью, выдержкой, импульсивностью.

Вовлеченность и потребность в достижении связаны прямопропорционально ($F=4,11$; $p\leq0,02$), т.е.увеличение вовлеченности влечет за собой усиление потребности в достижении и наоборот. Таким образом, человек с развитым компонентом вовлеченности не только получает удовольствие от собственной деятельности, но и ориентирован на особые достижения, готов много работать и предпринимать усилия, чтобы достичь довольно высоких целей. В противоположность этому, не достаточно развитый компонент вовлеченности способствует малой ценности достижений, отсутствию готовности достигать далекие цели. Учитывая, что в качестве поведенческих коррелятов мотивации достижения отмечают активность и результативность деятельности, успех в предпринимательской и профессиональной деятельности, а также успеваемость, низкие уровни развития такого компонента жизнедеятельности как вовлеченность не будут способствовать творческому подходу к освоению профессиональных навыков у студентов, формированию профессионализма.

Также прямопропорциональная взаимозависимость выявлена между показателем вовлеченности и выдержкой ($F=6,73$; $p\leq0,002$). Таким образом, человек с развитым компонентом вовлеченности характеризуется упорством и настойчивостью в работе, готов много взваливать на себя, готов к монотонной работе. В противоположность этому, не достаточно развитый компонент вовлеченности способствует малой выдержке и настойчивости в работе, избеганию трудностей.

Обратнопропорциональная взаимозависимость выявлена между показателем вовлеченности и импульсивностью($F=7,26$; $p\leq0,001$). Таким образом, развитый компонент вовлеченности способствует тому, что человек действует осторожно и рассудительно, держит свои чувства и желания под контролем, в то время как слабая развитость вовлеченности провоцирует развитие склонности к спонтанным действиям, легкости проявления свои чувств и желаний.

Взаимосвязь вовлеченности и доминантности нелинейная ($F=3,73$; $p\leq0,02$). Согласно полученным данным испытуемые со средними показателями вовлеченности характеризуются более сильным стремлением к доминированию, пытаются влиять на других людей, берут на себя роль руководителя, а испытуемым с низкими и высокими показателями вовлеченности свойственны и более низкие показатели доминировании, отсутствие склонности контролировать других, влиять на них.

С мотивационными составляющими деятельности студентов взаимосвязан и такой компонент жизнестойкости как контроль. В исследовании установлена взаимосвязь контроля с потребностью в достижении, доминантностью, выдержкой.

Прямопропорционально показатели контроля связаны с потребностью в доминировании ($F=3,57$; $p\leq0,03$) и с выдержкой ($F=5,73$; $p\leq0,004$), т.е.увеличение контроля влечет за собой усиление потребности в достижении

и наоборот. Таким образом, человек с развитым компонентом контроля упорен и настойчив в работе, готов много взваливать на себя, готов к монотонной работе, характеризуются более сильным стремлением к доминированию, попыткой влиять на других людей, брать на себя роль руководителя. Недостаточно развитый компонент контроля связан с малой выдержкой и настойчивостью в работе, избеганием трудностей, слабым стремлением к доминированию.

Между показателями контроля и потребностью достижения выявлена нелинейная связь ($F=4,31$; $p\leq0,01$), согласно которой низкие показатели контроля соответствуют низким показателям потребности в достижении. Человек со слабо развитым компонентом контроля придает мало ценности достижениям, не готов достигать далекие цели.

В наименьшей степени с мотивационными составляющими деятельности связан такой компонент жизнестойкости как принятие риска. Согласно данным исследования компонент принятие риска на уровне тенденции связан только с доминантностью ($F=2,92$; $p\leq0,06$), при чем эта связь не носит характер простой, непосредственной детерминации, а является более сложной, нелинейной. В исследовании была выявлена «U-образная» зависимость между уровнем принятия риска и показателем доминантности. Таким образом, самые низкие показатели доминантности свойственны студентам со средним развитием компонента принятие риска, а самые высокие – студентам с высоким и низким развития компонента принятие риска.

Общий показатель жизнестойкости студентов связан стакими мотивационными составляющими деятельности как выдержка ($F=3,82$; $p\leq0,02$), потребность привлекать к себе внимание ($F=5,06$; $p\leq0,008$), импульсивность ($F=3,49$; $p\leq0,03$).

Прямопропорционально общий показатель жизнестойкости связан с выдержкой и с потребностью привлекать к себе внимание, а связь общей жизнестойкости и импульсивности не имеет характер простой, непосредственной детерминации, а является более сложной, нелинейной. Согласно полученным результатам самые низкие показатели импульсивности свойственны студентам со средней и высокой общей жизнедеятельностью, а самые высокие результаты импульсивности диагностируются у студентов с низким показателем общей жизнестойкости.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что высокий уровень развития жизнестойкости способствует ориентированности на особые достижения, готовности много работать и предпринимать усилия, чтобы достичь довольно высоких целей упорству и настойчивости в работе, готовности к монотонной работе, склонности действовать осторожно и рассудительно, держать свои чувства и желания под контролем. Данные особенности обеспечивают активность и результативность учебной и профессиональной деятельности.

Проведенное исследование помогает наметить основные направления работы со студенческой молодежью по формированию устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и умению сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентации на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Развитие жизнестойкости в студенческом

возрасте способствует творческому подходу к освоению профессиональных навыков, формированию профессионализма.

Список использованной литературы:

1. Александрова, Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л.А. Александрова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 16–22.

2. Леонтьев, Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.

3. Наливайко, Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности / Т.В. Наливайко: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2006. – 27 с.

4. Быстрова, Т.В. Особенности проявления жизнестойкости у осужденных, неоднократно совершавших преступления / Т.В. Быстрова // Молодой ученый. – 2014. – № 15. – С. 223–225.

5. Леонтьев, Д.А Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

6. Циринг, Д.А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков / Д.А. Циринг // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2009. – № 323. – С. 336–342.

7. Кондаков, И.М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников / И.М. Кондаков // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 4.

УДК 159.922.7:159.946.4

DIAGNOSTIKOVANIE GRAFOMOTORICKÝCH SPÔSOBILOSTÍ DIEŤAŤA A DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA[1]

Cabanová Mariana, Kasáčová Bronislava
Department of elementary and pre-school pedagogy, Faculty of Education,
Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovenská republika
mariana.cabanova@umb.sk

Abstract: In her paper, the authoress deals with the topic of understanding pupils on the threshold of their education. She describes the importance of graphomotoric skills in the process of mastering the communication tool of writing. She focuses on possible causes of graphomotoric difficulties at the beginning of education. She points out the importance of teachers' diagnostic skills in education.

Key words: Graphomotoric Skills, Writting, Graphomotoric Difficulties, Teacher, Diagnostic.

Introduction. The meaning of the term "literacy" has, in comparison with its original meaning of "the ability to read and write", widened its conception. In to-

[1] The Study is an Output of the VEGA Project no. 1/0598/15 Titled Children at the Threshold of Education and their World, Lead by the Principal Solver prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

day's society one needs more than these abilities to succeed, despite this their mastering is crucial for further development.

Mastering of these two abilities poses the basal literacy of today's modern human being. A human being that has mastered the elementary technique of reading and writing is the very product of elementary education, although on this stage of education literacy is being closely connected with so-called trivium, which except from reading and writing includes also arithmetic. That is why the mastering of writing as a communication tool is often in one's concrete life situations the means that confirms his literacy. Apart from physiological, technical-hygienic and material preconditions, for mastering of writing a pupil needs certain mental preconditions. Experts claim that as far as demandingness and complexity of fine coordination of many muscle groups and brain structures is concerned, writing takes the second place immediately after speech.

Graphomotoric Skills and Writting at the Threshold of Education. Writing is a process, which is contingent on the level of child's perceptiveness, imaginativeness, memory and attention. The level of development of child's psychomotoric trait besides other factors influences mastering of writing as men's communication tool. And it is the diagnosing of psychomotoric trait that is connected with diagnosing of graphomotoric skills. Graphomotorics is the highest stage of development of child's psychomotoric personal traits and the developing of coarse and fine motorics must precede the development of this skill. That is precisely why well-developed graphomotorics is the fundament for the mastering of written communication competence. Průcha [1, p. 69] defines the term graphomotorics as a „set of mental activities performed by an individual when writing". Among the basic school competences that should be adopted by a child from the beginning of compulsory education count reading and writing, but mainly the practice of these skills is what we have in mind when talking about literacy. „Through the basal literacy development of six year olds continues the overall development of literal literacy by the means of mastering the basic communication tool – handwriting" [2, p. 28]. However, according to Zelinkova [3] reading and writing are not the goal, but the mean of further education. If the child is not able to adopt and automatize these competences in the first year of his school attendance, it has an impact on its further education, school performance and in the end on his assessment, which can influence the perception of his personality by himself, as well as by others.

The teaching of writing is apart from other factors based mainly on memory, in particular on the visual and motoric memory. The pupil has to remember the shape, size and name of each phone and has to create an association between the phone and the letter – between the sound and the shape. The fundamentals when teaching the skill of writing are visual and auditory perception. Through sensory perception followed by the correct visual-motoric activity arises child's competence to use the correct shapes of letters in the process of writing. According to Pardel [4, p.70] writing is a „process, which essence lies in the transformation of the heard, seen or spoken into a complex graphomotoric activity that results in written word, written speech, handwriting. "The writing became the means through which we pass on our knowledge to the next generations, but is also the mean to gain the information to pass on. The difficulties when adopting the competences that comprise the basal literacy in our system of education can be connected with insufficient development of their psychomotoric traits. The development of fine

motorics, which stands for deliberate and coordinated move that concern the skilfulness of the hand, proceeds parallelly with child's overall development and its constituent stages can differ throughout the process depending on the individual. A child with fine motorics problems often dislikes drawing, possibly avoids the drawing process or refuses to draw at all. Based on child's negative attitude towards this activity the development of fine motorics suffers significantly or doesn't reach the desired level. Coordination difficulties related to fine motorics become obvious until then they begin to negatively influence graphomotoric skills that are expected from the pupil from the beginning of school attendance.

The period of time, in which he should master the writing as a symbol of his culture and as a communication tool, is a time that puts high demands on his graphomotoric skills. Despite the practice of writing progresses from mechanical graphomotoric movements through the practice of individual graphemes up to connection of graphemes into syllables and words, not every pupil is able to cope with this process. In every class there are pupils that come across difficulties when dealing with writing. If the teacher doesn't diagnose the essence of the problem and its cause soon enough, the continual problem can have impact on pupil's school successfulness and his further development. The initial demonstrations of arising problems can appear as a "differentness" of a pupil in comparison with classmates and at the same time they can warn the teacher of a pupil with special educational needs.

Possible causes of graphomotoric difficulties.

Problems connected with adopting the skill of writing as a communication tool can have several, sometimes mutually connected, sources. This is why ***differential diagnostics***, *which serves for distinguishing of difficulties with identical demonstrations, but different causes*, is needed for diagnosing of graphomotoric skills. The teacher should in the process of diagnosing pay close attention to each one of them, as this is the way in which he avoids erroneous conclusions and incorrect diagnosis. According to Kasáčová [5, p. 18] "for diagnosing of child's graphic expression we mainly use work sheets with specific task, or tasks, while the product of the child can be compared with a standard (standardized tasks) or with the products of his coevals, with the expected performance or rather with performance of the child himself achieved in a previous task." It is important to realize that the source of difficulties connected with graphomotoric skills can have various causes and consequences. These are several of them:

Dysgraphia, which we can interpret as a decrease of the ability to express one's thoughts through the means of writing. Medzi jej hlavné prejavy pri diagnostikovaní v prvom ročníku základnej školy podľa Zelinkovej (1994, s. 30) patria:according to Zelinkova [6, p. 30] among her main displays during the diagnosing process in the first year of elementary school belong:

- "incorrect, even convulsive holding of the writing equipment,
- the child is not able to perform continuous strokes,
- the child experiences difficulties when remembering and imitating the shapes of letters,
- in the dictated syllables or words the child writes just some of the words, especially those, which are acoustically significant for him or those, which he has been able to remember,

- the handwriting is rough, crabbed and the shapes of the letters are nearly unreadable."

One of the first persons that are able to notice these difficulties is a teacher in the first year of study on the elementary school. This is why he should soon enough identify the symptoms of this disorder so that as soon as possible necessary steps that will lead to its elimination can be undertaken. Despite the fact that to diagnose this disorder are entitled the specialists from the pedagogical-psychological advisory centre, the teacher gets into the role, in which it is him who warns the parents of the situation that can result in this kind of diagnosis a it is him again who advises the parents to visit the pedagogical-psychological advisory centre. However the teacher becomes the person that should cooperate with the specialist to eliminate this disorder and the cooperation with the specialist should lead back to the teacher through providing him with appropriate procedures, interventions not only of "technical" character (i.e. how to proceed), but also with psychological consultancy – how to support the child when experiencing difficulties and how to cooperate with the parents in an appropriate and correct way.

Dyspraxia Dyspraxia. Graphomotoric difficulties connected with the hand disorder and point out to insufficiently developed fine motorics. In the school they appear in the form of crabbed and unreadable handwriting and in the slow pace when writing. The child has difficulties when learning the individual letters, however the clumsiness as well appears in the drawing, cutting, when manipulating with tiny objects, writing equipment and tools. The cause for these graphomotoric difficulties of a child could be late or slow development of the dominant hand definition. Graphomotoric difficulties of a child can prove in his drawing too.

When diagnosing the graphomotoric skills the teacher should continue to deal with the attitude, in point of fact with the relation of the child towards drawing and painting and he should also pay attention to the position of the body, holding of the pen (pencil) as well as the smoothness of the movement when writing.

Gifted children can as well have graphomotoric difficulties in the initial stage of their school attendance. At this time these children can already read and write in block letters. And it is the insufficiently developed graphomotorics that belongs to one of the problem characteristics that are connected with the intellectual endowment [7]

The teacher as the first diagnostician should know that graphomotoric ***difficulties could be one of the symptoms of ADHD.*** It is the ADDH (ADHD) that is connected with dysfunctions in many individual mental functions such as perception, attention, thinking, motorics and their mutual coactions. It is necessary to mention that the teacher should avoid any conclusions and strict statements, which could lead to incorrect self-guidance of the child.We have to emphasize that to diagnose such disorders falls within the competence of specialists – psychologists.

In connection with the diagnosing of child's graphomotoric difficulties we cannot omit sources the teacher can detect through the familial anamnesis of the child. ***Familial environment with low level of stimulation*** can bear far-reaching consequences on the development of all his abilities. Such familial environment doesn't provide the child with sufficient amount of stimuli that would be found in the zone of his closest development and thus doesn't fulfils his needs and provides no support in his further development. This source of child's difficulties connected

with the beginning of compulsory school attendance considerably indicates the importance of familial anamnesis in relation to the further development of the child. Despite that many of them meet the criteria for entering the process of education, lot of them are substantially behind the average achieved by their coevals.

Neglecting familial environment. In such cases we consider important to watch for the physiological state of the child. Child's difficulties can be incurred by the visual or audile disorders that have been unnoticed by the family and are the main cause for child's difficulties connected with mastering of the school competences.

Capability and Competence of Diagnosing in Classroom

The complexity of diagnosing in the process of teaching resides in some problems arising from insufficiently defined up to missing ethical professional standards or principles. Although the teacher has to be a diagnostician, he doesn't have specifically delimited "sphere of activity", except for the "grading" in school, which is only a narrowed form of assessment phase of the diagnostic process. There are several factors that limit teacher's diagnostic competence and that definitely cast doubt on its justifiability or credibility:

- multifunctional character of teacher's profession,
- administrative limitations,
- denying of teacher's diagnostic competence,
- subjectivity of the teacher in the process of assessing,
- negative influence of some diagnostic methods on the child, especially in case of their incorrect application,
- untrustworthy handling of information concerning the familial environment of the pupils,
- unprofessional handling of information about children.

The teacher must possess the diagnostic skills and capabilities for performing this activity so that we can consider the diagnostic work of teachers to be carried out in a professional and expert way.

In English we come across the term *competence in classroom enquiry* [8, p. 14] that stands for the capability to enquire in the classroom (classroom enquiry), i.e. diagnosing. In the widest concept of this term we can distinguish between three basic types of capabilities, abilities or skills that are considered as diagnostic activity:

1. *the capability to gain information,*
2. *the capability to analyse information,*
3. *the capability to assess information.*

These together as an inseparable structure of skills and capabilities along with teacher's expertise form the diagnostic competence. It is a demanding, highly specialized and responsible activity with substantial requirements on ethics, because it is the source of increasing the teacher's capability, but the pedagogic decision making about the children in the classroom is dependent on it as well. It consists of tree dimension [9] that pose dilemmatic questions on it:

- personal dimension – it means that the teacher wants and is willing to gain, analyse and assess information with the aim to improve his pedagogic work – *if he is and wants to be reflexive-diagnosing professional,*
- professional dimension- it means the teacher is familiar with and is able to use and develop tools of pedagogic diagnosing – diagnostic methods and knows how to util-

ize the gained results for improving the quality and development of pedagogic activities – if he knows and manages to be *reflexive-diagnosing professional*,

- ethical dimension – it means the teacher is aware of ethical principles and standards when utilising the information about pupils, is unbiased when analysing them and impartial when assessing these information – if he can conceive himself as a *reflexive-diagnosing professional*.

Conclusion. A correct start of a child at school is an important milestone that influences his future attitude towards the school, learning, the world of cognition and generally success in the life. Graphomotoric activities and writing is a very important task for a little pupil he has to deal with.Crucial is that the adults provide enough support in this struggle so that writing will not become a "nightmare", but an opportunity for self-realization and self-revelation. In year 1999, authoresses Oberhuemer, Colberg-Schrader [10] referred in their study to the fact that the profession of early education teachers nowadays faces its most challenging changes. The publication of OECD [11] states several basic examples of changes within the role of teachers. For example, at the level of single student, teachers should be able: to initiate and manage the education process, respond to individual education needs of their students. All this requires them to possess a lot of competences, knowledge and skills they should put into use effectively in order to assure each of their students achieves maximum during the education process. Early education practitioners are actively encouraged to explore and develop their role. They are now required to respond to individual family needs and have a wide knowledge of child development, and critically examine their own professional world. [12]

Bibliography:

1. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-72-8.
2. Ďurošová, E. 2005. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia. 1. časť.* Banská Bystrica: PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-060-6.
3. Zelinková, O. 1994. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-096-0.
4. Pardel, T. 1966. Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí. Bratislava: SPN, 1966.
5. Kasáčová, B., Cabanová, m. 2011. Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní. Banská Bystrica: PF UMB, 2015.
6. Zelinková, O. 1994. Poruchy učení. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-096-0
7. Jurášková, J., Dočkal, V. 2005. Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnami výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. Program pre intelektovo nadaného žiaka.
8. Pollard, A. *Reflective Teaching in the Primary School.* London: Cassell, 1998.
9. Kasáčová, B. *Učiteľ. Profesia a príprava.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
10. Oberhuemer, P., Colberg-Schrader, H. 1999. The Changing Practitioner Role in Early Childhood Centres: multiple shifts and contradictory forces. In *International Journal oj Early Years Education, Vol.* 7, *No. 3, 1999.*
11. OECD. 2005. *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining effective teachers.* [on-line]. [2006-3-13] Retriewed at: http://www.keepeek.com/digital-asset-
12. Reed, M, Walker, R. 2015. *An Introduction to Early childhood*. London: Sage, 2015.

УДК 159.922.76-056.49:159.942

AGRESYWNE ZACHOWANIA DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM – WYBRANE ZAGADNIENIA

Gabzdyl Jolanta[*], Huľová Zlatica[**]
[*]Instytut Studiów Edukacyjnych i Sztuki
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz, Polska
[**]Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Banská Bystrica, Slovenská republika
jgabzdyl@wp.pl, zlatica.hulova@umb.sk

Abstract: The article characterizes the specificity of aggressive behavior in children younger school age. We exhibit significant symptoms, causes, consequences and actions against the child's behavior – from the point of view of Polish and Slovak literature.

Key words: aggressive behavior and their symptoms, causes, consequences and prevention, children in early school age

Wprowadzenie. Agresja jest zjawiskiem wszechobecnym i pojawia się na każdym etapie życia człowieka, z określoną intensywnością, bez której nie miałby szans przeżyć w społeczeństwie. W życiu człowieka, jak zauważa M. Komorowska, wyróżnić można etapy charakteryzujące się zwiększonym natężeniem agresywnych zachowań, związanych z przezwyciężaniem rozwojowych kryzysów. Dla przykładu: kryzys drugiego roku życia, kiedy to buduje się autonomia lub kryzys okresu dorastania, kiedy to kształtuje się tożsamość. [1, s. 8] Zjawisko dziecięcej agresji, zdaniem M. Herbert, w dużej mierze jest naturalnym, lecz jednocześnie bardzo uciążliwym skutkiem ubocznym uspołecznienia, tzn. procesu przyswajania wiedzy, umiejętności oraz wartości, które pozwalają na integrację ze społeczeństwem [2. s. 10]. Staje się problemem wówczas, co podkreśla M. Komorowska, kiedy powoduje zaburzenia funkcjonowania dziecka w różnych sferach życia, zaburzając funkcjonowanie poznawcze, czy dotykając relacji interpersonalnych. Dziecko, ze względu na emocjonalną niedojrzałość oraz nieumiejętność kontrolowania emocji, która wynika między innymi z nieukształtowanych do końca płatów czołowych, nie potrafi samodzielnie przezwyciężyć problemu, jakim jest zbyt wysoki poziom agresji [1, s. 8]. Przy tym niepokojącym jest to, jak donosi J. Svoboda [3, s. 60], że coraz częściej jesteśmy świadkami brutalizacji oraz nasilania się agresji wśród dzieci.

Problemem agresji interesuje się wiele dyscyplin naukowych, np. psychologia, pedagogika, socjologia, etyka, kryminologia. Każda z nich wprowadza własną definicję pojęcia agresji. Przywołując niektóre spośród nich, podkreślimy znaczenie agresji jako:

- „swoistego odpowiednika ujemnych emocji, takich jak: gniew, lęk, złość, chęć dokuczania i szkodzenia innym" [4, s. 97];
- działania w formie otwartej czy symbolicznej, mającego na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty, bólu fizycznego lub cierpienia moralnego [5, s. 8];

- „sposób zachowania się jednostki albo grupy ludzi, w ramach którego dochodzi do zagrożenia osób, społeczności, przedmiotów albo też własnej osoby, względnie grupy ludzi“ [6, s. 27];
- jako: „1. tendencja okazywania wrogości w sposób werbalny i nie werbalny; 2. tendencja przeforsowywania samego siebie, swoich zamierzeń w sposób bezwzględny, niemiłosierny, wręcz brutalny; 3. tendencja do władania grupą społeczną, uzyskiwania w niej takiej pozycji, która pozwala narzucać jej członkom określone opinie, decydować o działaniach całej grupy i losach poszczególnych jej członków [J. Průcha, E. Walterová i J. Mareš za: 6, s. 27];
- wewnętrzną siłę jednostki, zdolność do zajmowania określonych stanowisk, dar mobilizacji sił własnych w walce o osiągnięcie wyznaczanych celów, czy też zdolność przeciwstawiania się trudnościom, reprezentującą postawę pełną przemocy albo wewnętrzną gotowość do niej, jako zarówno narzędzie (do której go ucieka się osoba nie widząca innego sposobu realizacji swoich planów, jak tylko poprzez agresję), jak i cel działania (związany z wewnętrzną potrzebą rozładowania napięcia psychicznego, frustracji, negatywnych emocji) [7, s. 99].

Przejawy agresji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Agresja uczniów w młodszym wieku szkolnym reprezentowana jest przez szerokie spektrum działań, ogólnie nazywanych zachowaniem agresywnym [8]. Przejawia się ono w różnorodny sposób. Dla przykładu, w książce pt. *Jak přežít, když mě všechno štve* (*Jak przeżyć, gdy mnie wszystko wkurza*), E. Verdick i M. Lisovskis [9] przedstawiają różne rodzaje gniewu. Piszą, że niektóre dzieci okazują swój gniew w odmienny sposób, choć tym samym wyrażają światu, że są podobnie zagniewane. Niektóre krzyczą i jęczą, kopią, tupią, rzucają się na ziemię. Inne natomiast zaczynają zachowywać się bardzo surowo. Napadają na młodsze, słabsze i mniejsze dzieci. Niekiedy je silnie tłuką, biją i kopią, albo w jakiś inny sposób na nie napadają, czy też przezywają. Często robią to wyłącznie w celu zniwelowania własnego uczucia gniewu bądź też po to, aby osoby, które szykanują, poczuły się tak samo źle, jak i one. Ponadto wiele dzieci okazuje swój gniew, czy agresję nie w tak widoczny sposób, jak bójki, czy jęki, okrzyki; przejawy tej agresji są mniej widoczne dla osób postronnych, ale za to równie złośliwe, niebezpieczne i bolesne dla tych, do których zostały skierowane. Chodzi tu o brzydkie, nieprzyjazne, wrogie spojrzenia; szerzenie nieprawdziwych, wymyślonych, czy też złośliwych plotek; wyśmiewanie wypowiedzi bądź czynów; zdradzanie wspólnych tajemnic; namawianie się z innymi dziećmi przeciwko danemu, wybranemu dziecku, na które nastawiona jest złość, gniew czy agresja; odmawianie wspólnego z nim procesu porozumiewania się, komunikacji.

Nawiązując także do innych klasyfikacji, szerzej zwrócimy uwagę na następujące zachowania agresywne, przypisywanych m.in. dzieciom w młodszym wieku szkolnym: na agresję fizyczną i słowną, agresję czynną i bierną, prostą i złożoną. Ponadto agresję bezpośrednią i pośrednią.

Agresja fizyczna, jak pisze Z. Skorny, to atak na innego ucznia (tzw. ofiarę zachowań agresywnych), w którym atakujący uczeń (sprawca zachowań agresywnych) posługuje się określonymi częściami ciała lub narzędziami, zadając ból lub wyrządzając szkody atakowanemu uczniowi. W ramach bezpośredniej agresji fizycznej można wyróżnić proste i złożone zachowania napastliwe oraz

zachowania destrukcyjne. Proste zachowania napastliwe przybierają formę m.in. uderzania, trącania, szarpania, wyrywania lub szczypania. [10, s. 184] Agresja może mieć również formę złożonych zachowań napastliwych, do których należą bójki, pobicie, przestraszenie lub niesprawiedliwe traktowanie. Agresja fizyczna obejmuje prócz zachowań napastliwych, zachowania destrukcyjne. Do tej grupy zaliczyć można: darcie, rzucanie, uderzanie, kopanie czy wybuchy złości. Są to bezpośrednie zachowania agresywne mające za przedmiot rzeczy, które wskutek ataku ulegają uszkodzeniu lub zniszczeniu. [10, s. 195] Przy agresji pośredniej, zachowania agresywne powodują wyrządzenie szkody lub przykrości uczniowi-ofierze agresji, nie przybierając jednak formy skierowanego na niego bezpośredniego ataku. Może ona przybierać formę przeszkadzania mu, dokuczania, chowania lub zamieniania przedmiotów. [10, s. 198] Do pośrednich zachowań destrukcyjnych zalicza się niszczenie rzeczy stanowiących własność ucznia będącego ofiarą agresji. [10, s. 201]

M. Komorowska zauważa, iż między czwartym a ósmym rokiem życia, a więc także w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku wczesnoszkolnym, których zachowania agresywne najczęściej przejawiane są w kontaktach z rówieśnikami – agresja fizyczna powoli ulega wyciszeniu. Tendencja do przejawiania agresji fizycznej obniża się z wiekiem. [1, s. 8–9] Podobne spostrzeżenia przedstawiają S. Guerin i E. Hennessy [11, s. 11], zdaniem których u uczniów rozpoczynających naukę w szkole zmniejsza się skłonność do przemocy fizycznej, a narasta agresja słowna, inaczej językowa. Bezpośrednia agresja słowna, nawiązując do klasyfikacji Z. Skornego, przybiera formę wypowiedzi napastliwych, typu grożenie czy straszenie, szkodzących lub poniżających, skierowanych do ofiary tych zachowań agresywnych. Występują one w jej obecności. [10, s. 204] Formami pośredniej agresji słownej są również wypowiedzi napastliwe, szkodzące i poniżające. Są one jednak skierowane nie do ucznia atakowanego, lecz do osób trzecich, tj. do uczniów-świadków zachowań agresywnych. Do pośrednich wypowiedzi napastliwych należą odgrażanie się i zachęcanie do agresji innych uczniów wobec ucznia-ofiary zachowań agresywnych. Wypowiedziami szkodzącymi będą skarżenie oraz wydawanie nieprzychylnych opinii. Natomiast wypowiedzi poniżające, to przezywanie i wyśmiewanie. [10, s. 204] Korzystając także z rozróżnienia M. Peisert [12, s. 137-153], zwrócimy uwagę na następujące formy słownych zachowań agresywnych uczniów w młodszym wieku szkolnym:

- kłótnie, czyli gwałtowane wymiany komunikatów słownych między uczniami zdenerwowanymi, niezgadzającymi się w jakiejś kwestii, często kończące się słowną obrazą bądź wręcz rękoczynem;
- nietaktowne wypowiedzi, tj. działania językowe, które naruszają tabu etyczne, kulturowe lub językowe w taki sposób, że słyszący je uczniowie odczuwają w związku z tym dyskomfort psychiczny; np. w postaci przekleństw zawierających podtekst seksualny;
- oskarżanie, czyli formułowanie przez uczniów wobec siebie różnych rodzajów oskarżeń, np. o niekompetencję, złą wolę itd.;

- kpina, drwina, szyderstwo, to złośliwe, lekceważące słowa, gesty względem kogoś, np. ucznia-ofiary tych zachowań agresywnych lub czegoś, np. jakiejś jego własności;
- ośmieszanie, wyśmiewanie, przezywanie, tzn. wypowiedzi poniżające, ujmujące prezentowanie na forum publicznym jakiegoś ucznia (ofiary zachowań agresywnych) jako postaci komicznej, niepoważnej, odrażającej itp.;
- kompromitowanie (w tym rozpowszechnianie plotek), czyli publiczne ujawnianie niedyskrecji z życia jakiegoś ucznia (w tym nieprawdziwych), które nie mają społecznej akceptacji i narażają go na wstyd, kompromitowanie bywa też poprzedzane szantażem;
- groźby, termin groźba ujmuje także: ostrzeżenie, szantaż, zastraszanie, wyzywanie, tzn. zachowania sygnalizujące potencjalne ataki lub tylko je zastępujące;
- podżeganie (podburzanie, buntowanie, podjudzanie), to zachowania, których celem jest skłanianie, namawianie ucznia bądź grupy uczniów do sprzeciwu wobec kogoś lub czegoś, do buntu.

Ekstremalną formą agresji jest okrucieństwo, które jest szczególnie trudnym problemem wychowawczym. Jest to działanie niszczące fizycznie lub psychicznie żywą istotę, w sposób szczególnie gwałtowny lub wymyślny. Może to być okrucieństwo mimowolne, charakterystyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Może to być okrucieństwo z ciekawości bądź dla zabawy. Przyczyną takiego zachowania może być chęć sprawdzenia siebie. U młodszych dzieci występuje rzadko, u starszych częściej, szczególnie w połączeniu z chęcią zaimponowania rówieśnikom. Chęć taka może być wyłącznym motywem okrucieństwa. Istnieje też okrucieństwo dla przyjemności nazywane sadyzmem. U dzieci i młodzieży może ono pojawić się w postaci znęcania się nad słabszym [13, s. 6].

Innym rodzajem okrucieństwa jest chęć panowania nad innymi poprzez wzbudzenie atmosfery grozy, podziwu dla zuchwałości, czemu towarzyszy fascynacja własnym lękiem. Inną formą jest okrucieństwo z nienawiści. Nienawiść ma swoje źródło w poniżeniu, poczuciu krzywdy, czy niesprawiedliwości. Kategorią okrucieństwa jest również akt zemsty realizowanej w sposób przemyślany. Okrucieństwo występuje także jako wyładowanie nagromadzonej agresji. Może być ona wynikiem wewnętrznych, kumulujących się napięć lub powtarzających się często frustracji. Lęk przed konsekwencjami dokonanych czynów może być czynnikiem silnie integrującym sprawców i odsuwającym ich od społeczeństwa [13, s. 7].

W aspekcie omawianych przejawów zachowań agresywnych, warta podkreślenia jest także kwestia płci dzieci, a dokładniej przypisywanego im schematu „męskich" i „kobiecych" zachowań. Otóż, w wielu kulturach częściej akceptuje się agresywne zachowania chłopców, rzadko dziewczynek. W społecznym odczuciu agresja nie przystoi dziewczynce. Chłopcy o wiele rzadziej doświadczają potępienia zachowania, a także innych negatywnych następstw własnej agresji. Socjalizacyjne naciski odnoszące się do różnic płci wiążą się z częstszym karaniem dziewczynek, niż chłopców, za jawną agresję [14, s. 13; 11. s. 13]. W związku być może i z tym, choć dziewczynki są rzadziej i mniej agresywne niż chłopcy, rzadko biorą udział w bójkach – nie znaczy wcale, że zachowania agresywne są im obce. Jak zauważa G. Haug-Schnabel, one również się złoszczą,

potrafią się bronić, czy narzucać innym swoją wolę. Jednakże różnica między zachowaniami dziewczynek a chłopców polega na tym, że nie tak szybko przechodzą one do bójki. Dziewczynki mają inne sposoby na usuwanie przeszkód ze swojej drogi, po swojemu pokonują sprzeciw oraz inaczej korzystają ze swoich mocnych stron. Walczą z użyciem innych środków, bardzo często werbalnie i przede wszystkim po cichu, w sposób pośredni i dyplomatyczny, pomagając sobie perfekcyjnie prześwietloną przez siebie siatką związków i zależności interpersonalnych. Dziewczynki nie mają również takiej odwagi do otwartej walki. Niedoceniają własnych umiejętności i siły. Jeśli uda im się spowodować słowami albo rękoczynami ucieczkę jakiegoś chłopca, to wówczas są najczęściej same tym zaskoczone, bowiem uważają chłopców za silniejszych, szybszych i bardziej odważnych [15, s. 44–46]. Dodajmy, za G. Haug-Schnabel, że chłopcy atakują częściej siebie nawzajem niż dziewczynki oraz przybierają określone pozy, za pomocą których wydają się być więksi oraz silniejsi, a tym samym, wywierają mocniejsze wrażenie na innych. Bardzo często przybieranie demonstracyjnej postawy rozwiązuje cały konflikt, bowiem imponowanie siłą to typowo męska cecha. Może się również wydawać, że agresja jest bardziej atrakcyjna dla chłopców, ponieważ obserwują oni uważniej sceny, które są związane z agresją, być może też dlatego, że sposób reagowania jest im o wiele bliższy [15, s. 43].

Wśród dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole, zdaniem S. Guerin i E. Hennessy [11, s. 11], zmniejszają się skłonności do przemocy fizycznej, a narasta agresja słowna: przezywanie i krzyki. Główny powód, to zwiększające się umiejętności językowe, które pozwalają dzieciom nie tylko zwracać uwagę na ich własne potrzeby w sposób bardziej skuteczny, ale też prowadzić negocjacje słowne w sytuacjach, które zapowiadają ewentualny konflikt. Podczas pierwszych szkolnych lat zauważa się przy tym spadek agresji instrumentalnej na rzecz agresji wrogiej, tzn. takiej, której celem jest wyłączne skrzywdzenie drugiej osoby, a nie wejście w posiadanie jej własności. Dzieje się tak, dlatego, że starsze dzieci rozumieją lepiej intencje i motywy działania innych, dzięki czemu rozróżniają sytuacje potencjalnie groźne od neutralnych. Kiedy dziecko jest przekonane, że ktoś chce je skrzywdzić, jest bardziej skłonne do zachowania agresywnego wobec tej osoby, aby nie dopuścić do sytuacji zagrożenia.

Wybrane przyczyny i konsekwencje zachowań agresywnych uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Istnieje wiele koncepcji dotyczących źródeł i mechanizmów powstawania zachowań agresywnych. Niektóre z tych czynników, które w znacznym stopniu oddziałują na zachowania dzieci, począwszy od ich wczesnego dzieciństwa, to czynniki: biologiczne, czy też genetyczne, występujące w środowisku rodzinnym, szkolnym, jak też w grupach rówieśniczych oraz telewizji, czy innych massmediach.

Charaakteryzując biologiczne przesłanki zachowań agresywnych u ludzi, J. Jansky [16] zwraca uwagę na zaburzenia chromosomowe (jednostki z typem chromosomowym XYY), neurofizjologiczne mechanizmy mózgu, neurotransmitery (niski poziom oraz wolny metabolizm seratoniny, która „zgrywa“ hormony). Zwiększone wydzielanie testosteronu u mężczyzn może mieć związek z podwyższonym ryzykiem występowania agresji, a nawet przestępczości. Niektóre

badania u nastolatków wykazały, że poziom testosteronu wiąże się z fizyczną i werbalną agresją, preferencją sportów fizycznych, społecznikostwem oraz ekstrawersją. Jak pisze też J. Kołodziejczyk, który w ramach czynników biologicznych eksponuje zaburzenia neurologiczne i zaburzenia równowagi chemicznej organizmu: ważną rolę w powstawaniu zachowań agresywnych u dziecka może odgrywać czynnik związany z jego temperamentem. Dzieci bardziej rychliwe, o większym temperamencie mają większe prawdopodobieństwo wytworzenia i utrwalenia zachowań agresywnych, niż dzieci, które są z natury bardziej spokojne. Czynniki związane z temperamentem mają jednak znaczenie drugorzędne dla występowania agresywnych wzorców zachowań [17, s. 10]. Z punktu widzenia perspektywy ewolucyjnej, na co zwraca uwagę F. Koukolík, agresja rozumiana jest jako wynik współdziałania genów, funkcyjnych systemów mózgu oraz wpływu środowiska [szerzej zobacz 18]. Badania wielu specjalistów z dziedziny genetyki, nad bliźniakami jednojajowymi [19] ujawniają, iż agresja w pewnym stopniu bywa dziedziczna; że jeśli choć jedno z rodziców cechują agresywne zachowania, to można oczekiwać, że w tych samych bądź podobnych sytuacjach zachowania takie objawią się u jego dziecka bądź dzieci.

Czynnikami związanymi z rozwojem i wychowaniem w rodzinie, sprzyjającymi powstawaniu zachowań agresywnych dzieci – zauważa J. Kołodziejczyk, nawiązując także do wyników badań przeprowadzonych przez Wolffa – znaczenie ma styl relacji i nastawienie rodziców do dziecka. Najważniejszymi z tych czynników są: negatywne emocjonalnie nastawienia rodziców, charakteryzujące się brakiem ciepła i bliskich więzi, przyzwalanie opiekuna na agresywne zachowania dziecka, stosowanie metod wychowawczych opartych na sile, jak też (pomijając niekorzystne warunki ekonomiczne i wielodzietność rodziny) nieobecność ojca, małżeńska niezgoda, złoszczący się rodzice, czy depresyjna matka [17, s. 10–13]. Za Z. Martinkiem [8], wskażemy także na specyficzne postawy rodziców, zwłaszcza matek stosujących skryte zachowania agresywne. Mianowicie, chodzi o zachowanie matki pozornie sprawiającej wrażenie spokojnej, zrównoważonej, nie agresywnej, odmawiającej jakiegokolwiek ukarania dziecka, występując w roli jego obrończyni. Matka ta nigdy nie posunęłaby się do zachowań agresywnych. Ojca natomiast wykorzystuje do zastraszania dziecka; jako tego, który z dzieckiem zrobi porządek i je ukarze. W takim przypadku dziecko przestaje wierzyć matce, zaczyna postrzegać ją jako osobę niegodną zaufania, czyli zdrajczynię. Dziecko, które prawidłowo przeżywa tego rodzaju sytuacje, zaczyna odbierać świat jako niebezpieczny, wrogi. Świat, w którym nie ma nikogo, kto by je ochronił. Myśli, że powinno być przygotowane na samodzielne zmaganie się z niebezpieczeństwem. Takie dziecko łatwo można rozpoznać, np. w środowisku szkolnym. Daje się ono bowiem poznać jako nadpobudliwe, a każdy, nawet niewielki bodziec, jaki skojarzy z potencjalnym niebezpieczeństwem, doprowadza do wybuchu jego złości, agresji. Bywa, że dziecko to staje się ofiarą szykanowania, koledzy wyśmiewają się z niego, celowo go prowokują. W ten sposób, z czasem, nabywa cech agresora, szykanującego inne dzieci. Jeżeli agresja służy mu do przeforsowywania własnych zamiarów i pozycji, albo do rozwiązywania jakiegokolwiek problemu, w wieku dojrzewania, w większości przypadków, wyrasta na człowieka z tendencją do socjologicznie

patologicznych zachowań, o charakterze despotycznym. Dlatego też nauczyciele, wychowawcy oraz rodzice powinni być niezmiernie uważni oraz przygotowani do udzielania stosownej pomocy i prewencji.

Środowisko rodzinne ma wpływ na dziecko od chwili narodzin do adolescencji, jest zatem kluczowym miejscem, gdzie przebiega proces socjalizacji dzieci, modelujący różne formy zachowania. Nie bez znaczenia pozostają więc wzory zachowania, także w aspekcie czytelności wychowania. Wychowanie w rodzinie powinno być jednomyślne, z jasno ustalonymi zasadami, kształtującymi właściwe wzorce zachowań. Rodzice powinni kształtować przekonania dzieci, że każdy problem można rozwiązać oraz że każde przewinienie ma jakieś konsekwencje. W przypadku niewłaściwych oddziaływań wychowawczych rodziców, utwierdzania dziecka w przekonaniu, że nagroda i kara uzależniona jest od aktualnego stanu emocjonalnego rodziców, ich dobrego bądź złego humoru – mamy do czynienia z występującą nieczytelnością w wychowaniu. Z. Martínek [8] twierdzi, że w takich przypadkach, jeśli ojciec z matką są w dobrym humorze, to wówczas większe przewinienie dzieci może przejść bez większych problemów. Jeśli natomiast rodzice są w złym humorze, to nawet mniejsze przewinienie zostanie surowo ukarane. W sytuacjach, gdy dziecko nie wie, jaki w danej chwili rodzice mają humor, przeżywa niepewność, a każda niepewność uaktywnia napięcie, z czasem prowadzące do agresji. Podobnie wychowawczo powinno funkcjonować środowisko szkolne dziecka, w którym spotykać ono powinno społecznie pożądane, dokładnie ustalone i takie same, jak w środowisku rodzinnym zasady, obowiązki i wzorce zachowań, obowiązujące w każdej sytuacji. Na ocenę i podejście nauczyciela do dzieci-uczniów nie powinny mieć wpływu aktualny stan emocjonalny nauczyciela, wychowawcy.

Potrzeba bezpieczeństwa należy do jednych z podstawowych potrzeb człowieka. Dziecko nieznajdujące w kręgu rodzinnym zaspokojenia tej potrzeby, zacznie poszukiwać jej spełnienia w ramach różnych paczek, czy innych nieformalnych grup, w zamian za przestrzeganie określonych, a przy tym niepożądanych społecznie zasad, norm postępowania. Przynależność dziecka do takiej grupy jest dobrowolna, dlatego też będzie ono w stanie w pełni identyfikować się z tymi zasadami, normami, formami zachowań. Ważną rolę spełnia tu fenomen przywódcy, którego zachowanie staje się przykładem dla pozostałych członków grupy. Pod naciskiem grupy dziecko traci kontrolę nad własnym agresywnym zachowaniem. Grupa umożliwia mu bycie anonimowym, a przy tym daje poczucie przynależności. Za zachowanie dziecka ponosi odpowiedzialność cała jego grupa, indywidualna wina jest całkowicie stłumiona. Dzieci, szczególnie we wczesnym wieku szkolnym, które zaczynają poszukiwać takich grup, to te, które w domu rodzinnym nie zaznały poczucia bezpieczeństwa, przynależności, czy akceptacji. Inny typ stanowią te dzieci, które doznały zbyt autorytarnego sposobu wychowania. Kolejny typ stanowią dzieci wychowywane w nieczytelny sposób oraz te, które nie są w stanie podołać nierealnym wymaganiom ze strony rodziców, zmuszane do osiągnięć będących poza ich zasięgiem, możliwościami. Ostatni typ stanowią dzieci, które doznały ze strony rodziców agresywnego wychowania oraz były poddawane ostrym karom fizycznym [8, s. 11–150].

Media i śledzenie przemocy w telewizji, jak podkreśla The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, mają znaczący wpływ na agresywne zachowanie. Dzieci akceptują przemoc jako rozwiązanie problemów, naśladują przemoc, która jest pokazywana w telewizji i bardzo często identyfikują się z niektórymi charakterami agresorów. A. Suchý [20, s. 25–168] twierdzi, że w taki sposób dzieci stają się odporne wobec realnej przemocy i często dochodzi do naśladowania agresywnych wzorców zachowania w ich realnym życiu. Ryzyko istnieje przede wszystkim w problemowych grupach, w których brakuje kompensacyjnego wpływu rodziców. Takie naśladownictwo zaobserwowanego agresywnego zachowania może stać się u dziecka częścią jego kognitywnego wyposażenia, gdyż telewizja uczy ich zręczności użytecznych z punktu widzenia aktu przemocy. Wyniki badania naukowców z Uniwersytetu Kolumbia w Nowym Jorku, wskazują na rozwój przemocy u dzieci, będącym wynikiem śledzenia przemocy w telewizji. Według E. Antiera [21], w danym badaniu obserwowana była grupa 707 dzieci do 17 roku życia. Telewizja amerykańska pokazywała dzieciom w ciągu jednego wieczoru średnio siedem morderstw oraz trzy do czterech aktów przemocy. Naukowcy zgromadzili dane o ilości godzin, które dzieci poświęcają codziennie na oglądanie programów telewizyjnych. Następnie zbadali informacje udostępnione im przez policję i Urząd Federalny, aby stwierdzić, do jakiego stopnia dzieci mają współudział w aktach przemocy. Wyniki pokazały, że jedna trzecia dzieci, które średnio oglądały telewizję więcej niż trzy godziny dziennie, popełniła albo popełni, w wieku między szesnastym a dwudziestym drugim rokiem życia, jakiś akt przemocy. Telewizja na trwale zmienia sposób, w jaki jednostka odbiera świat. Przede wszystkim otępia wrażliwość. O wiele łatwiej wpływa na chłopców niż dziewczęta. Dlatego też rodzice powinni mieć przegląd tego, co dzieci oglądają i jak długo siedzą przed telewizorem. Programy telewizyjne proponują, jednocześnie, podczas całego dnia, dużą ilość różnych seriali kryminalnych, filmów z agresywnym podtekstem, do których dzieci mają łatwy dostęp. Dlatego też już małe dzieci, szczególnie chłopcy uwielbiają gry komputerowe, w których dwie strony ze sobą walczą i w ten sposób naśladują oni różne taktyki bojowe, które widzieli w serialach albo w filmach. Podkreślmy w tym miejscu – F. Koukolík twierdzi: „Wiek szkolny od szóstego do jedenastego roku życia uważa się za krytyczny okres, jeżeli chodzi o wpływ przemocy z telewizji, na dziecięcą agresywność oraz ich negatywne zachowanie“ [22, s. 110].

Gry komputerowe mają także bardzo niebezpieczny wpływ, szczególnie te o najbardziej agresywnym charakterze stają się coraz bardziej atrakcyjne dla dzieci. W obecnych czasach rodzice spędzają znaczną część swojego czasu w pracy, często także „przynosząc“ ją do domu. Sadzają dzieci przed komputerem, aby sobie pograły i nie często zwracają uwagę, jakich gier dziecko poszukuje. Dzieci, aby „być na czasie“ z rówieśnikami, wyszukują gry będące w danej grupie albo paczce popularne. Chodzi głównie o gry pełne przemocy, w których się strzela i likwiduje jak największą ilość ludzi. E. Antier [21, s. 50–100] podkreśla, że dziecko tym bardziej utożsamia się z bohaterami gier komputerowych, im więcej świat wirtualny z tych gier, za pomocą specjalnych sztuczek, przypomina świat realny. Jeżeli postać jest despotyczna, dziecko razem z nią zanurzy się w fikcyjnym świecie, który jest mu podsuwany. Dlatego też, jeżeli rodzic nie chce całkowicie

zakazywać dziecku wideogier, powinien chociaż dawać pierwszeństwo tym grom, które mają na celu rozwiązywanie problemów, wymyślanie różnych strategii, pozyskiwanie rozmaitych zręczności, sprytu; gry które wymagają skupienia uwagi i szybkości, czy orientacji w różnych labiryntach. Gry te powinny rozwijać witalność, zręczność i indywidualne zdolności dziecka.

Kończąc podkreślimy najpierw kwestię współwystępowania, czy też współoddziaływania kilku znaczących tu czynników. Zdaniem J. Svobody, należą do nich „dobrobyt, brak dobrych wzorców, negatywne wzorce zaczerpnięte z gier komputerowych, słaba zdolność wzajemnej komunikacji, przy wciąż zwiększającym się indywidualizmie, jak też i inne czynniki“ [3, s. 60–61]. Mówiąc o indywidualiźmie, J. Svoboda, prawdopodobnie ma na uwadze poszerzający się obecnie „indywidualizm“, w przeciwieństwie do indywidualizacji. Indywidualizacja w procesie edukacji, w tym wczesnoszkolnej, pozwala bowiem eliminować, a tym samym zapobiegać negatywnym, agresywnym formom zachowań uczniów, dzieci. Ujawnia się w jednostkowo zorientowanej edukacji, tj. uwzględniającej ich osobiste potrzeby, indywidualne tempo pracy, specyficzne zainteresowania i zdolności. Sprzyja osiągnięciom osobistego maksimum rozwoju każdej jednostki, biorąc pod uwagę jej predyspozycje. Indywidualizacja w procesie edukacji, w tym edukacji wczesnoszkolnej determinowana jest odpowiedzialnym poznaniem osobowości ucznia, dziecka oraz akceptacją jego osoby: takim, jakim jest. Nie dopuszczaniem do sytuacji, w których w sposób agresywny zmuszałoby się go do czegoś, co nie przyjmowałby z radością, zadowoleniem, bez negatywnych, czy też agresywnych wypowiedzi. Zapobieganie zachowaniom agresywnym to przede wszystkim budowanie w domu i szkole poczucia bezpieczeństwa i relacji interpersonalnych, które są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu [23, s. 9]. Koniecznością jest opracowanie działań profilaktycznych, a także, w miarę możliwości, ich wczesne realizowanie, kiedy zaburzone zachowanie nie jest jeszcze stałą cechą osobowości dziecka. Łatwiej jest zapobiegać powstawaniu zaburzeń u dzieci, niż je naprawiać, zauważa J. Grochulska. Konieczne są zintegrowane działania pedagogiczne w dwóch zakresach: praca w środowisku dziecka i bezpośrednia praca z dzieckiem – dzięki czemu „wychowanie łączy się ściśle z działalnością zapobiegawczą, z przeciwdziałaniem wszelkim negatywnym wpływom, gdy tylko one mogą zagrozić dziecku, a nawet jeszcze wcześniej, poprzez powstrzymywanie lub łagodzenie takich wpływów, a także przez zwiększanie odporności dzieci na te wpływy” [24, s. 124].

L. Kasáčová [25] przedstawia interesującą propozycję sposobu diagnozowania wiedzy dzieci na temat zasad i norm moralnych, społecznych – za pośrednictwem metod projekcyjnych w formie komiksu. Sposób ten wydaje się być szczególnie wartościowym z punktu widzenia poznawania funkcjonujących w dziecięcych umysłach przyczyn i konsekwencji zachowań agresywnych. W zaproponowanej przez L. Kasáčovą metodzie projekcyjnej obrazki przedstawiają historię, lecz cała fabuła jest pomijana, a jej uzupełnienie staje się projekcyjnym zadaniem dla dzieci. Dziecięca interpretacja nie jest ograniczona do poziomu werbalnego. Dzieci mogą na przedstawionych im obrazkach także cokolwiek dorysowywać. Metoda projekcyjna pozwala określić, w jaki sposób dzieci postrzegają nauczycielskie ukierunkowywanie ich zachowań. Nawet w taki to sposób może zapobiegać niestosownym zachowaniom dzieci [25, s. 108–111].

Metoda ta warta jest polecenia każdemu nauczycielowi edukacji wczesnoszkolne w codziennej pracy pedagogicznej.

Przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Przeciwdziałania zachowaniom agresywnym dzieci w młodszym wieku szkolnym bywa trudne i złożone. Niektóre dzieci z dużą intensywnością uczą się przemocy, w ciągu kilku lat i z różnorodnych źródeł. Wydaje się być oczywistym, że redukcja zachowań agresywnych nie powinna być skutkiem magicznych recept. Agresję dzieci w tym wieku trzeba odpowiednio redukować. Skuteczne przy tym wydają się być sposoby, na jakie wskazuje E. Aronson. Niektóre z nich, wydaje się, warto tu przytoczyć [25, s. 134]:

- Argumentacja rozumowa, która przynosi efekty pozytywne we wczesnych fazach rozwoju człowieka; wtedy, gdy jest połączona z rodzicielską techniką tłumaczenia, pozytywnymi postawami rodzicielskimi.
- Nagradzanie pozytywnych zachowań powoduje modyfikowanie reakcji dziecka także w sytuacjach trudnych.
- Trening „głośnego myślenia", którego celem jest nauczanie rozwiązywania problemów w sposób dojrzały.
- Rozwijanie u dziecka empatii, czyli zdolności do rozumienia myśli i uczuć innej osoby.
- Modyfikację postaw rodzicielskich; uczą się ograniczać negatywne uwagi i agresywne zachowania, a w ich miejscu wprowadzać komunikaty pozytywne i słowną aprobatę prospołecznych zachowań dzieci.

Stosowanie kar, na które E. Aronson [25, s. 134] także wskazuje, ma swoich przeciwników i zwolenników. Przeciwnicy twierdzą, że karanie za agresywne zachowania to metoda nieskuteczna, może jedynie utrwalać agresję. Szczególnie, gdy będzie to kara fizyczna, która sama w sobie jest agresją. W ten sposób nie eliminujemy agresji. W podobnej sytuacji może ona ulec stłumieniu. Nie będzie widoczna na, zewnątrz, ale będzie przejawiać się w postaci wrogich myśli, wyobrażeń skierowanych na obiekt agresji. Takie długotrwałe tłumienie agresji często prowadzi do przemieszczania agresji. Wtedy zachowanie agresywne nie wystąpi wobec osoby karzącej lub sytuacji, gdy istnieje groźba kary. Nastąpi tu przeniesienie agresji na inne osoby lub sytuacje, w których nie ma zagrożenia ukaraniem. Zwolennicy stosowania kary za zachowania agresywne są zdania, że karanie może być skuteczną formą walki z agresją, jeśli zostaną spełnione pewne warunki. Przede wszystkim nie należy karać fizycznie, bo jest to wzór zachowania agresywnego. Nie należy wymierzać kary w złości czy zdenerwowaniu. Karanie powinno opierać się na tzw. karaniu psychologicznym

W odniesieniu do zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym, ważną rolę odgrywa terapia, której narzędziem może być np. książka. Lektura odpowiednio dobrana, w znacznym stopniu wpływa na samopoczucie dzieci, pomaga poprawić nastrój, podać przykłady, w jaki sposób z różnymi problemami poradzili sobie bohaterowie. Poprzez ukazywanie wewnętrznych przeżyć bohaterów, lektura może wykształcić umiejętność oceny własnego i cudzego postępowania, pozwala odnaleźć się w rzeczywistości oraz zaakceptować własną osobowość [26, s. 78–79]. Istotne bywa także wyposażenie dzieci w

umiejętności radzenia sobie z bezradnością i lękiem w momentach zagrożeń, a także w stosowne mechanizmy obrony przed agresją innych lub własną, która budzi się w ofiarach, gdy nie umieją sobie poradzić z otaczającym złem. [27, s. 52] Można to uczynić np. poprzez budowanie i realizację programów wychowawczych, przy pomocy instytucji zaangażowanych w problem narastającej przemocy.

Profilaktyka powinna zaczynać się już, zauważa B. Urban, we wczesnych okresach rozwoju jednostki i mieć charakter ciągły, wspierający i zabezpieczający prawidłowy rozwój psychospołeczny jednostki, oraz stanowić interwencję w okresach i stadiach kryzysowych [28, s. 195]. Działania profilaktyczne mogą być ukierunkowane na konkretne formy agresji dzieci lub dorosłych. Najczęściej realizuje się je w środowisku szkolnym, a osoby je podejmujące podchodzą do agresji, jako do zjawiska złożonego i wieloaspektowego. [29, s.185-187]. Przy tym podkreślmy w odniesieniu do środowiska szkolnego, za J. Danilewską, że program wychowania i nauczania danej szkoły oraz wszystkich jej klas powstaje w wyniku niezwykle złożonego procesu twórczego, w którym biorą udział wszyscy nauczyciele, dyrekcja, pedagog szkolny. Profilaktyka agresji powinna znaleźć swoje stałe miejsce w tym programie, nie może bowiem być prowadzona tylko w postaci doraźnych akcji; wymaga planowania i ciągłej realizacji [5, s. 72]. Dla przykładu wyróżnimy kilka przydatnych tu programów profilaktycznych [29, s. 85–187]:

- *Program interwencji G. Pattersona*, który skierowany jest do rodziców dzieci agresywnych i ma za zadanie pomóc przerwać szkodliwy proces interakcji z dzieckiem.
- *Program ćwiczenia empatii u dzieci*, to metoda odwołująca się do analizy emocji, które towarzyszą zachowaniom społecznym.
- *Trening rozwiązywania problemów* pomaga dzieciom lepiej radzić sobie w sytuacjach konfliktu, sprawniej negocjować oraz współpracować z innymi.
- *Modelowanie czynności prospołecznych* uczy współdziałania z innymi, które skutecznie obniża agresywność dziecka.
- *Kształtowanie postaw dzieci wobec przemocy w mass mediach* angażuje do budowania programów szkolenia dla innych dzieci na temat zagrożeń w środkach masowego przekazu.
- *Program interwencyjny D. Olweusa* zobowiązuje do zbudowania środowiska szkolnego nakazując konieczność jednoznacznego określania granic nieakceptowanego zachowania i stosowania sankcji za ich przekraczanie.
- *Program zaradczy przeciw lobbingowi w szkole D. Olweusa* adresowany jest do szkoły i klas dotkniętych problemem lobbingu oraz jednostek uwikłanych w sytuacje przemocy.
- *Program interwencji w sytuacji agresji w szkole dla nauczycieli G. Poraj* zawiera podstawową wiedzę o mechanizmach powstawania agresji i uczy właściwego reagowania na przejawy agresji uczniów.
- *Jak radzić sobie z agresją w szkole? Program profilaktyczno-edukacyjny dla dzieci i młodzieży G. Poraj* uczy rozpoznawania agresji oraz daje możliwości wytrenowania umiejętności niezbędnych do samokontroli uczniów.

Bibliografia:

1. Komorowska M. *Agresja w różnym wieku – przejawy i konsekwencje*. „Remedium" 2009, nr 4.
2. Herbert M. *Mamo, on mnie bije*. Gdańsk, 2007.
3. Svoboda J. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku.* Praha, 2014.
4. Skorny Z. *Dziecko agresywne – objawy, przyczyny, przeciwdziałanie*. In W. Pomykało (red.), *Vademecum dla rodziców*. Warszawa 1987.
5. Danilewska J. *Agresja wśród dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa, 2002.
6. Határ C. *Agresia žiakov.* Nitra, 2007.
7. Ranchburg J. *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa, 1993.
8. Martínek Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha, 2009.
9. Verdick E., Lisovskis M. *Jak přežít, když mě všechno štve.* Praha, 2014.
10. Skorny Z. *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się.* Warszawa 1968.
11. Guerin S. Hennessy E, *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk, 2004.
12. Peisert M. *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii*. Wrocław, 2004.
13. Pomykało W. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993.
14. Pufal-Struzik I. *Agresja dzieci i młodzieży*. Kielce, 2007.
15. Haug-Schnabel G. *Agresja w przedszkolu: poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kielce, 2001.
16. Janský P. *Dítě s problémovým chovaním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.* Hradec Králové, 2014.
17. Kołodziejczyk J. *Agresja i przemoc w szkole.* Kraków, 2004.
18. Koukolík F. *Základy kognitivní, afektivní a sociální neurovědy III. Agrese a násilné chování.* Prakt. Lék, 2011, 91, No. 3. pp. 123–126.
19. Coté S.M., Vaillancourt T., Leblanc J.C. et al. *The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence. Anationwide longitudinal study of Canadian children*. J. Abnorm. Child. Psychol. 2006, 34, p. 71–85.
20. Suchý A. *Mediální zlo – mýty a realita. Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí.* Praha, 2007.
21. Antier E. *Agresivita dětí.* Praha, 2004.
22. Koukolik F., Drtilová J. *Zlo na každý deň*. In P. Janský, *Dítě s problémovým chovaním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.* Hradec Králové, 2014.
23. Nerwińska E. *Przeciwdziałanie agresji i przemocy: porozumienie w szkole*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2007, nr 1.
24. Grochulska J. *Agresja u dzieci*. Warszawa, 1993.
25. Sokol, M., Kasáčová, L. *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy.* Banská Bystrica, 2010.
26. Aronson E. *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, 2008.
27. Lewczuk E., *Agresja wśród dzieci i młodzieży.* In *Miłość, agresja, Alkoholizm.* Poradnik Bibliograficzny, Warszawa 1999.
28. Chylewska-Barakat L., Barakat M. *Nie ma magicznych recept przeciw przemocy*. „Edukacja i Dialog" 2001, nr 3.
29. Urban B. *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków 1998.
30. Poraj G. *Biologiczne, psychologiczne i społeczne podłoże a kontrola i profilaktyka zachowań agresywnych*. In D. Borecka-Biernat, *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, 2011.

УДК 373.3:371.8.062.1

ADAPTÁCIA A ADAPTAČNÉ PROBLÉMY ŽIAKOV V PRVOM ROČNÍKU PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Homoľová Tatiana
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Banská Bystrica, Slovenská republika
tatiana.homolova@umb.sk

Abstract: The paper is focused on the child´s entry into school, its beginnigs, adaptation and adaptation issues. It simultaneously terminological defines basic problems related to this problematics, how is school capability, which has strong share on successful entry of child into the new enviroment. First class of elementary school, which presents initial teaching into frame of primary education and is space for creation adaptation problems deriving of poor adaptation process. On examples the most common problems of adaptation it presents methods for their prevention and elimination. Presents the results of questionnaire surveys conducted on elementary schools, which are oriented on the factors affecting the child's entry into school and its adaptation. Also to identified the most frequent adaptation problems at boarding of the pupils into the first class of elementary school.

Key word: adaptation, adaptation problems, signs of adaptation problems, the first class of primary school, cooperation, school adaptation.

„Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko“
J.A. Komenský

Úvod. Pre dieťa je prvý deň v základnej škole neopakovateľnou chvíľou v jeho živote. Je to chvíľa, kedy sa z neho stáva „žiak“, ktorý sa mnoho dozvie. Rodičovské obavy sa postupne strácajú, ak vidia, že ich dieťa rado navštevuje základnú školu a je spokojné. Pri jeho edukácii ho sprevádza jeho verný spoločník, ktorým je učiteľ. Rodičia a učiteľ nesú zodpovednosť za edukáciu žiaka.

Primeraný telesný, psychický, sociálno-emocionálny a kognitívny stupeň rozvoja otvára dieťaťu bránu do prvého ročníka základnej školy a pomáha mu plniť požiadavky v tejto začiatočnej etape edukačného procesu. Stav pripravenosti spolu s jeho vplyvmi sú miestom adaptácie žiaka, pripravujú ho na adaptáciu na školu, no zároveň sú priestorom jeho adaptačných problémov. Vstup do školy je možné rôznymi podmienkami, prístupmi, metódami uľahčiť a odstrániť prípadné problémy. Významnou podmienkou je spolupráca, ktorá zapája učiteľa, rodiča a dieťa, teda všetkých participantov edukačného procesu a rôzne vplyvy pôsobiace na vzdelávanie dieťaťa. Ako na túto zmenu reagujú žiaci prvého ročníka základnej školy a ktoré adaptačné problémy majú, sú predmetom nášho skúmania.

1. Príprava dieťaťa na školu

Cieľavedomá a systematická **predškolská edukácia** pozitívne ovplyvňuje úroveň pripravenosti dieťaťa na školu. Ako uvádza Končeková [1, s. 140]: „Vstup dieťaťa do školy znamená v jeho živote a vývine vážny medzník (sociálny medzník). Dieťa získava novú rolu – rolu školáka.“ Mladší školský vek, je

obdobím, ktoré úzko súvisí so **školskou spôsobilosťou**. Záťažovou skúškou v tomto období je adaptácia dieťaťa pri nástupe na povinnú školskú dochádzku. Nástupom do základnej školy sa mení doterajší režim života dieťaťa (čas vstávania, pravidelná dochádzka do školy, čas vyhradený na domácu prípravu a pod.). Dieťa sa začleňuje do nového kolektívu, ktorému sa prispôsobuje a podriaďuje. Dovŕšením šiesteho roku života sa stáva dieťa školopovinným.

Ako bude dieťa zvládať školskú záťaž, závisí od jeho školskej zrelosti a školskej pripravenosti. **Školská zrelosť**, ako psychologický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako určitá úroveň vyspelosti centrálnej nervovej sústavy dieťaťa, ktorá sa prejavuje v celkovej reaktivite, hlavne v jeho odolnosti a v schopnosti prijať primeranú záťaž, koncentrovať pozornosť, teda primeranú zrelosť centrálnej nervovej sústavy. **Školská pripravenosť**, ako pedagogický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako súhrn vrodených a získaných predpokladov pre úspešné zvládanie školských situácií v rámci daného školského systému. O školskej pripravenosti dieťaťa hovoríme vtedy, ak dieťa dosiahne takú úroveň telesného, psychického a spoločenského vývinu, ktorá mu umožní úspešne zvládnuť požiadavky školy. Školská zrelosť a školská pripravenosť vlastne vytvárajú predpoklady školskej úspešnosti.

Problémom školskej zrelosti sa zaoberal už J. A. Komenský v diele Informatórium školy materskej, keď šiesty rok života dieťaťa určil za najvhodnejší pre vstup do školy. „Neodporúčam, aby sa deti prepustili z materinského lona a zverili učiteľom pred dovŕšením šiesteho roka. A naopak, neradil by som ani to, aby sa dieťa držalo doma po šiestom roku, lebo to, čo sa má naučiť doma, mohlo si ľahko osvojiť počas prvých šiestich rokov. A keby sa hneď potom dieťa nezverilo do správnej výchovy, zvyklo by si zaiste na neužitočnú záhaľku a spustilo by sa“ [2, s. 137–139]. V literatúre pri posudzovaní školskej zrelosti sa prihliada na telesnú, psychickú a sociálno-emocionálnu zrelosť dieťaťa.

Vek šesť rokov je obdobím, kedy dieťa začína navštevovať školu, no vek nenaznačuje či je pripravené začať sa s úspechom učiť. Stretávame sa s deťmi, ktoré sú na školu pripravené, už pred dovŕšením šiestich rokov (možno ich predčasne zaškoliť), alebo s deťmi, ktoré ani po dovŕšení šiestich rokov nie sú na školu pripravené (možno im poskytnúť odklad školskej dochádzky). O tom, či predčasne zaškoliť alebo dosiahnuť odklad školskej dochádzky svojho dieťaťa rozhodujú rodičia po odbornom vyjadrení psychológa.

Pri nástupe do základnej školy sa od dieťaťa požaduje taká úroveň telesného a psychického vývinu, aby sa dobre adaptovalo na nové prostredie a vyučovací proces. Pre diagnostiku školskej pripravenosti, ktorá sa robí v poslednom roku predškolskej prípravy, sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy. Telesné predpoklady posudzuje detský lekár, psychické predpoklady školskej pripravenosti posudzuje psychológ. Posudzovanie školskej pripravenosti sa uskutočňuje vo vzájomnej spolupráci. Možností na posudzovanie školskej pripravenosti je mnoho. Kernov test, ktorý je orientačným testom školskej pripravenosti je u nás najznámejší a najviac používaný. Text tohto testu modifikoval Jirásek ako česko-slovenskú verziu [1].

Podľa Huľovej [3, s. 243]: „Kvalitné poznávanie osobnosti dieťaťa, či diagnostikovanie je náročný a dlhodobý proces vyžadujúci tímovú spoluprácu

pedagóga, psychológa, školského psychológa, logopéda, osobného detského lekára, aistenta a iných špecialistov Predškolská príprava dáva všetky predpoklady na realizáciu kvalitného a včasného poznávania.“

Takto vybavené dieťa je vhodným adeptom na prváka základnej školy. Ako uvádza Slezáková – Tóthová [4, s. 88]: „Každoročne prekročia stovky prvákov prahy našich základných škôl. Väčšina z nich je odhodlaná byť dobrými žiakmi, veľa sa toho naučiť, aby pani učiteľka a rodičia boli spokojní“.

1.1 Prvý ročník základnej – priestor pre adaptáciu

Do prvého ročníka základnej školy prichádza dieťa, pre ktoré táto zmena nie je jednoduchá, lebo má o škole svoju predstavu. Stať sa žiakom s novými povinnosťami, v novom prostredí za jediný deň, s pani učiteľkou, ktorú nepozná, nie je vôbec jednoduché. Vyučovanie má inú špecifickú organizáciu a platia tu iné pravidlá, než dieťa dovtedy poznalo. **Prvý ročník základnej školy** v rámci primárneho vzdelávania „má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti, pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím“ [5, s. 6].

Pri zaškolení má výrazný vplyv **spolupráca** všetkých zainteresovaných, aby sa zabezpečila dobrá príprava školopovinných detí. V tomto období je veľmi dôležité poskytnúť deťom pomoc a oporu, ktorú potrebujú. Poskytujú ju najmä učitelia, rodičia, v spolupráci s lekárom, psychológom, špeciálnym pedagógom. V prípade zistenia nedostatkov, porúch hľadajú učitelia spolu s rodičmi, psychológom a lekárom, čo najúčinnejšie opatrenia na ich odstránenie. Na základe dôkladného poznania potrieb detí v období zaškolenia musí učiteľ akceptovať ich špecifiká a maximálne im prispôsobiť organizáciu a riadenie výučby, v súlade s ich potrebami modelovať učebné prostredie [6].

„Keby sa dieťaťu neposkytla pomoc pri prekonávaní návykov správania v rodine a v prispôsobovaní sa požiadavkám školy, muselo by bojovať s veľkými ťažkosťami“ [7, s. 25].

Vo vzťahu k obdobiu zaškolenia detí sa používajú pojmy adaptácia a adjustácia. V akom vzťahu vystupujú tieto pojmy? Sú to synonymné pomenovania alebo ide dva významovo odlišné pojmy? Viacerí autori zaoberajúci sa problematikou školskej pripravenosti [8–11] chápu **adaptáciu** ako prispôsobenie sa niečomu. Sociálna adaptácia, prispôsobenie človeka novým sociálnym podmienkam napr. adaptácia pri prechode z jedného stupňa školy na druhý, poruchy správania sú chápané ako zlyhanie adaptácie. Nedostatočná adaptačná schopnosť sa nazýva „**maladaptácia**“, ktorej dlhšie dôsledky môžu byť neurózy. U žiaka je najdôležitejšie stotožnenie sa so spoločenskou rolou.

Adjustácia, ako proces aktívneho prispôsobenia sa jednotlivca v podmienkach známeho alebo nového spoločenského prostredia. V školských podmienkach hovoríme o vzťahu žiaka ku školskej a mimoškolskej spoločenskej

situácii, kde dominuje aspekt realizovať seba samého. Súvisí to s jeho úrovňou sociálnej zrelosti, predovšetkým s citovou a rozumovou zložkou. Treba vychádzať z predpokladu, že záujmy osobnosti a spoločnosti nie sú v absolútnom súlade, skôr sú rozporné a niekedy až protirečivé.

Nástup dieťaťa do školy je všeobecne považovaný za proces adaptácie, prispôsobovanie dieťaťa meniacim sa podmienkam, ktorý si nesie pomenovanie prvé zaťažujúce obdobie pre dieťa, tak v oblasti kognitívnej, ale aj emocionálnej. Ak dieťa nemá v plnej miere akceptované potreby, nemusí to dostatočne zvládať, takže sa môžu dostaviť adaptačné problémy niekedy spojené s neurotickými príznakmi.

Podľa Guziovej [12] pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí v podstatnej miere od najzákladnejšej zo všetkých schopností, ktorou je schopnosť, učiť sa. Každé dieťa je neopakovateľne jedinečné. Sú deti, ktoré nemajú **adaptačné problémy** a školskému prostrediu sa prispôsobia, na druhej strane sú deti, ktoré si ťažko zvykajú na nové školské povinnosti. Aby k takýmto problémom nedochádzalo, vytvárame už v materskej škole podmienky pre vstup do školy, súčasťou ktorých je spolupráca s rodinou, základnou školou, logopédom, centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, či verejnosťou.

Adaptačné problémy detí rozdelil Čačka [13] do troch skupín. Do prvej zaradil príznaky adaptačných problémov, ktoré po šiestom roku natrvalo ustupujú, napr. cmúľanie prsta, nadmerná pohyblivosť, zlostné prejavy, ohrýzanie nechtov. Druhou skupinou sú také adaptačné problémy, ktoré na čas miznú a začiatkom dospievania sa opätovne vracajú – plačlivosť, žiarlivosť, vzdorovitosť. Poslednou skupinu tvoria adaptačné problémy vyskytujúce sa koncom detstva a vyhasínajúce v priebehu dospievania (nepokojný spánok, hrôzostrašné sny).

Marko [11] prejavy maladujstovanosti člení do skupín podľa ukazovateľov na:

1. fyzické príznaky, ako neposednosť, nedostatky v pohybovej koordinácii, nízky rast, obezita, ktoré môžu mať blízky vzťah k ťažkostiam v správaní. Sú spojené s neurotickými prejavmi, ako ohrýzanie nechtov, nechutenstvo, zajakavosť, bolesti v dňoch školskej dochádzky;
2. príznaky emocionálnej nezrelosti, sem možno zaradiť voči veku neprimerané detské prejavy správania alebo priveľkú závislosť na dospelej osobe;
3. príznak abnormality v sociálnych situáciách prejavujúce sa prílišnou plachosťou, uprednostňovaním samoty, prejavom neistoty a zníženej sebadôvery, neprimerané povyšovanie;
4. symptómy abnormálnej emocionality, ako chronická bojazlivosť, náladovosť, vzrušivosť, melanchólia, frustrácia;
5. príznaky exhibicionizmu vo forme prehnanej túžby po atraktívnom povšimnutí, pokus hrať zábavného, túžba vyniknúť, ustavičné úsilie ospravedlňovať sa;
6. príznaky intelektuálnych ťažkostí, ktoré sa prejavujú napr. nápadnou pomalosťou pri odpovediach, nesprávnou interpretáciou správania iných detí;
7. príznaky antisociálnych tendencií, ako drzosť, ničenie školského majetku, neslušné reči, všeobecný postoj agresivity.

Adaptačné problémy môžu byť spôsobené **vnútornými alebo vonkajšími príčinami**. Majzlánová [14] poznamenáva, že vnútorné príčiny vznikajú zvýšenou vnímavosťou organizmu voči patologickým podnetom na podklade dedičnosti a

vrodených dispozícií, pričom určitú úlohu hrá aj faktor veku a pohlavia. Na jedinca má veľký vplyv genetický materiál rodičov. Génové zmeny či defekty môžu narušiť fungovanie jedinca.

Protipólom vnútorných príčin sú vonkajšie príčiny, ktoré najviac prispievajú k formovaniu jedinca, a to rodina, škola, vplyv rovesníkov, pôsobenie umeleckých a masovokomunikačných prostriedkov, iné vplyvy.

Významný determinant v škole predstavuje **učiteľ**. Podľa Mareša [15] sa človek ako učiteľ nerodí, ale postupne stáva. Ako odborník na edukáciu disponuje určitými znalosťmi a schopnosťami, ktoré sa navonok prejavujú v jeho pozorovateľnej a hodnotiacej pedagogickej práci. Kompetencie učiteľa môžu pozitívne ovplyvniť adaptáciu žiaka na základnú školu [16]. Učiteľ je prvým pri kontakte so žiakom, ktorý sa snaží systematicky vytvárať podmienky a využívať všetky dostupné metódy a prostriedky. „Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby žiaci mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie“ [17, s. 34].

Celkový neprospech žiaka po nástupe do prvého ročníka v racionálno-kognitívnej oblasti sa môže prejaviť už v prvých týždňoch tak, že dieťa nereaguje na výklad, nezapája sa do učebných činností, problémy sa prejavia v oblasti čítania, písania, počítania. Najčastejšou príčinou sú nedostatočne rozvinuté poznávacie, rečové, pohybové, sociálne schopnosti a návyky. Aj stály časový deficit navodzuje stresové prejavy úzkosti, strachu, snenia, žalúdočných problémov. Duševné napätie z adaptačných problémov sa najmä u detí prejavuje rôzne. Navonok je u nich pozorovateľná podráždenosť, zvracanie, neposlušnosť. Hlavným faktorom porušenia duševnej rovnováhy je zmena životných podmienok. Nútené sedenie v laviciach je pre nich neprirodzené, u niektorých jedincov presahujúce možnosti vôle. Spätná reakcia neustáleho napomínania zvyšuje napätie z očakávaného trestu. Prechodná vzdorovitosť a reakcie na napomínanie, môžu prerásť až do neurotických prejavov.

Podľa Zelinkovej [18, s. 110]: „Obdobie nástupu do školy patrí medzi najvýznamnejšie etapy vývoja dieťaťa. Nemôžeme sa diviť, že sa s touto otázkou zapodieva už J.A.Komenský a po ňom rada ďalších. Okrem odpovede na otázku, kde má dieťa nastúpiť do školy, aké má plniť kritéria, sa v posledných rokoch upriamuje pozornosť tiež k vyhľadávaniu detí, u ktorých hrozí riziko zlyhania, kroré môže negatívne ovplyvniť nielen školský, ale tiež osobný vývoj jedinca.“

2. Adaptácia a adaptačné problémy žiakov prvého ročníka základnej školy – pohľad učiteľov a rodičov

Názory učiteľov a rodičov žiakov prvého ročníka základnej školy na prejavy, ktoré sa objavujú u ich žiakov v dôsledku zlej adaptácie sme zisťovali dotazníkovým šetrením, ktorého sa zúčastnilo 50 učiteľov prvých ročníkov a 50 rodičov žiakov prvého ročníka v okrese Vranov nad Topľou. Zaujímalo nás, ako problémy so zaškoľovaním detí vnímajú tí, ktorých sa táto otázka bezprostredne týka.

Zisťovali sme ich názory na to:

- Aké činitele významne ovplyvňujú vstup dieťaťa do školy?
- Aké adaptačné problémy majú žiaci v prvom ročníku?

– Aké faktory významne ovplyvňujú adaptáciu detí na školu?

Dotazníkovým šetrením sme hľadali odpovede na otázky – Ako vnímajú adaptáciu svojich žiakov a detí ich učitelia a rodičia?; Ktoré činitele významne ovplyvňujú vstup dieťaťa do školy?; Ktoré z nich najviac ovplyvňujú výskyt adaptačných problémov?; S akými adaptačnými problémami sa stretávate u žiakov prvého ročníka?

Pri vyhodnocovaní sme porovnávali názory učiteľov a rodičov na najvýznamnejšie činitele ovplyvňujúce vstup dieťaťa do školy, adaptáciu, čo ju ovplyvňuje a konkrétne adaptačné problémy. Údaje, ktoré sme získali približujú nasledujúce závery.

Jedným zo záverov, ku ktorým sme dospeli na základe dotazníkového šetrenia, odkrývajú rodinu a predprimárne vzdelávanie ako najvýznamnejšie činitele ovplyvňujúce zaškolenie. Rodičia vo svojich odpovediach poukazujú na význam prípravy v materskej škole. Neabsolvovanie predprimárneho vzdelávania je pre nich faktorom, ktorý v dosť značnej miere ovplyvňuje vstup dieťaťa do školy a jeho úspešnú adaptáciu na nové prostredie základnej školy. Adaptácia bude úspešná, ak sa minimalizujú faktory vzniku problémov. Na prvom mieste rodina, ako aj materská škola dosiahnu u dieťaťa takú úroveň školskej spôsobilosti, že dieťa bude mať minimálne problémy pri prechode do základnej školy.

Dobrou spoluprácou sa dá predísť neúspešnej adaptácii. Spolupráca je dôležitá, ale rodičia pri navrhnutí v dôsledku výskytu adaptačných problémov sa správajú voči nej odmerane. Učitelia vidia pokles záujmu o spoluprácu zo strany rodičov. Protipólny názor zastávajú rodičia, ktorí ju vnímajú ako dostatočnú. Kvalita interakcie týchto vonkajších faktorov sa odráža nielen pri problémoch. Nová doba priniesla okrem nových možností riešenia aj nové príčiny. Zaneprázdnenosť rodičov, nedostatočná interakcia so školou sú rizikovým faktorom pre zlú adaptáciu a následný vznik adaptačných problémov. Spolupráca nemá byť na začiatku riešenia problémov, ale formou na ich predchádzanie.

V rámci skúmania sa objavovali dve skupiny adaptačných problémov. Prvou z nich sú psychické prejavy, ako plač, strach, stres. Druhou najfrekventovanejšou skupinou sú sociálne problémy, ako neschopnosť pracovať alebo vzájomne komunikovať. Za primeranú dobu prejavu adaptačných problémov podľa tabuľky 3 pokladajú učitelia obdobie do troch mesiacov. Pri prejavoch navonok, či už citových, neverbálnych, fyzických a hyperaktivity prejavili rôznorodosť odpovedí. Môže to byť cmúľanie prsta, vyhýbanie sa kontaktu, vyžadovanie si prítomnosti dospelého, ohrýzanie nechtov, neúčelné kývavé pohyby.

Záver. Príspevok rieši problematiku adaptácie a adaptačné problémy žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávanie. Na základne získaných údajov môžeme konštatovať, že s adaptáciou sa u žiakov prvých ročníkov vyskytujú aj adaptačné problémy. Pri skúmaní, kde sme mali k dispozícii názory učiteľov základných škôl, sme dospeli k záverom, že k hlavným činiteľom, ktoré ovplyvňujú adaptáciu, patria najmä vonkajšie činitele, ktorými sú rodina a škola. Najväčšou príčinou zlej adaptácie sa javí absentovanie predprimárneho vzdelávania.

Dôležitý pre vstup dieťaťa do základnej školy je vek dieťaťa, no nie je to vždy smerodajné. Deti sú predčasne zaškolené alebo majú odklad povinnej školskej dochádzky. Samozrejme, záleží to aj od telesnej, psychickej, kognitívnej či

sociálnej úrovne dieťaťa. Dôležitú úlohu zohráva rodina dieťaťa, jej sociálne postavenie, a to koľko podnetov dieťaťu poskytuje.

Škola využíva rôzne formy spolupráce s rodinou, či už formálne alebo neformálne. Čoraz viac rodičia nemajú záujem o formálnu spoluprácu so školou, no veľký záujem je o neformálnu spoluprácu. Spolupráca s rodinou je v značnej miere ovplyvnená aj tým, že veľa rodičov pracuje mimo svojho bydliska, čo ich časovo obmedzuje. Minimalizuje to aj spoluprácu so školou. Spolupráca školy s rodinou je dôležitá, ale o tejto potrebe asi uvažujú len učitelia. Snaha z ich strany je veľká, no záujem zo strany rodiny priveľmi malý.

Učitelia základných škôl rôznymi aktivitami a hrami, či individuálnym prístupom sa snažia minimalizovať adaptačné problémy alebo ich úplne odstrániť.

Bibliografia:

1. KONČEKOVÁ, Ľuba. 2005. Výninová psychológia. 1. vydanie. Prešov : Lana, 2005. 298 s. ISBN 80-969053-6-8.
2. KOMENSKÝ, Jan Amos. 1991. Informatórium školy materskej. 1. vydanie. Bratislava : SPN, 1991. 158 s.
3. KASÁČOVÁ, B. – LIPNICKÁ, M. – HUĽOVÁ, Z. a kol. 2007. ŠKOLA – EDUKÁCIA – PRÍPRAVA UČITEĽA IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. 1. vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. 453 s. ISNB 978-80-8083-359-6.
4. SLEZÁKOVÁ, T. – TÓTHOVÁ, M. 2007. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie“ zo dňa 8. júna 2006 (Školská pripravenosť dieťaťa v kontexte nadväznosti predprimárnej a primárnej edukácie). Zvolen : Bratia Sabovci s. r. o., 2007, 453 s. ISBN 978-80-8083-359-6.
5. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. [online] 2014. [cit. 2012-01-12]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
6. DOUŠKOVÁ, Alena. 2012. Riadenie triedy a výchova k sebakontrole. 1. vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 179 s. ISBN 978-80-557-0419-7.
7. WENZEL, Achill. 1993. Začiatočné vyučovanie. 1. vydanie. Nitra : SPN, 1993, 127 s. ISBN 80-08-02000-8.
8. BRATSKÁ, M. – ĎURIČ, L. a kol. 1997. Pedagogická psychológia terminologický a výkladový slovník. 1. vydanie. Bratislava : SPN, 1997. 459 s. ISBN 80-08-02498-4.
9. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. 1. vydanie. Praha: Portál s. r. o., 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
10. KAČÁNIOVÁ, Jarmila. 2003. Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka (Výkladový slovník). 1. vydanie. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta, 2003. 176 s. ISBN 80-8055-785-3.
11. MARKO, Július. 1971. Vpravovanie dieťaťa do školského prostredia. Bratislava : SPN, 1971, 218 s.
12. GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 208 s. ISBN 80-967721-1-2.
13. ČAČKA, Otto. 2000. PSYCHOLOGIE duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. 1. vydanie. Brno : DOPLNĚK, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

14. MAJZLANOVÁ, Katarína. 1998. Poruchy správania u detí predškolského veku. 1. vydanie. Bratislava : Humanitas, 1998. 118 s. ISBN 80-967890-4-X.
15. MAREŠ, Jiří. 2013. Pedagogická psychologie. 1. vydanie. Praha : Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
16. KLEIN, Kerstin. 2006. KlassenlehrerIn sein: Das Handbuch. Strategien, Tipps, Praxishilfen. 1. vydanie. Nemecko : Verlag an der Ruhr, 2006, 174 s. ISBN 978-3-8346-0154-4.
17. TOMKULIAKOVÁ, R. – DOUŠKOVÁ, A. 2012. Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní. 1. vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 156 s. ISBN 980-80-557-0386-2.
18. ZELINKOVÁ, Olga. 2011. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 3. vydanie. Praha : Portál, 2011, 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

УДК 373.24:371.8.062.1:37.018.1

VPLYV RODINY NA ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE

Huľová Zlatica[*], Gabzdyl Jolanta[**]
[*]Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Banská Bystrica, Slovenská republika
[**]Instytut Studiów Edukacyjnych i Sztuki
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu,
Racibórz, Polska
zlatica.hulova@umb.sk, jgabzdyl@wp.pl

Abstract: The authors in this paper brings research findings focused on the preparatory procedures it must be completed before entering the child in kindergarten. They point to the need for advance preparation of the child for entry into kindergarten for the prevention of adverse reactions of the child, or possible stressful situations. Preparatory procedures are defined in the selected categories, and they verify the use of questionnaire and observation methods.

Key words: adaptation, pre-school child, preparatory procedures categories preparatory procedures.

Úvod. Nástup do materskej školy tvorí významnú životnú udalosť nielen pre samotné dieťa, ale aj jeho rodinu a blízke okolie, ktorí ho intenzívne prežívajú. Aby sa adaptačný proces dieťaťa na nové prostredie uľahčil a prebiehal bez zbytočných negatívnych emócií, či kritických situácií, je nevyhnutná intenzívna spolupráca rodiny dieťaťa s materskou školou. Každý rodič by mal byť adekvátne oboznámený s adaptačným procesom. Nielen s jeho priebehom, výskytom možných komplikácií ale hlavne s odporúčaním prípravných krokov a ako je potrebné k nemu pristupovať zodpovedne. Rodičia by vo vlastnom záujme mali ešte pred samotným nástupom dieťaťa do materskej školy prijať a uskutočniť odporúčanú prípravu, ktorú autorky [1, s. 5–75] popisujú v predadaptačnom programe zameranom na uľahčenie adaptačného procesu dieťaťa na nové prostredie v materskej škole.

Adaptačný proces ovplyvňuje mnoho endogénnych a exogénnych činiteľov, ktoré odborníci v danej problematike vo svojich publikáciách podrobne popisujú. Je známe, že rodičia majú veľký vplyv hlavne na exogénne činitele, ktoré zahŕňajú prípravu na vstup do materskej školy. Uplatňovaním uvedených prípravných krokov uľahčia dieťaťu adaptačný proces v predprimárnom zariadení. Odborníci [2, s. 208–282], [3, s. 155–158], [4, s. 30–261], [5, s. 10–261], [6, s. 25–184], [7, s. 8–104], [8, s. 5–208], a iní, sa zhodujú v názore, že je potrebné a prospešné pripraviť dieťa na vstup do materskej školy.

Adaptáciou dieťaťa na predškolské zariadenie sa zaoberalo viacero vyššie uvedených odborníkov, ale doposiaľ nikto sa nevenoval vplyvu realizovaných prípravných krokov na adaptačný proces dieťaťa v materskej škole. Preto bolo potrebné týmito otázkami sa zoberať výskumne.

Výskumný problém, ciele, operacionalizované hypotézy a metódy skúmania

Zadefinovaním problému skúmania: ***„Ovplyvní aktívna príprava detí pred vstupom do materskej školy dĺžku trvania adaptačného procesu?“*** *sa* zisťovalo, či rodičmi uskutočňovaná aktívna príprava dieťaťa pred vstupom do materskej školy ovplyvní **dĺžku** adaptačného procesu. Teda či sa dieťa adaptuje na nové prostredie rýchlejšie a bez väčších komplikácií. Adaptačný proces sa týka prevažne sociálnoemocionálnej oblasti. Ide napríklad o **integráciu do skupiny detí, prejavovanie vlastnej iniciatívy, akceptovanie skupinových pravidiel, odlúčenie od rodičov, pozitívny vzťah k učiteľke a pod.** Tieto a iné kategórie definovali aj autori [9, s. 10-104], ktorí vyhodnotili 334 odpovedí učiteliek, keď zisťovali *„Kedy je adaptácia dieťaťa ukončená?“*.

V Popisovanom výskume sa autorky článku zamerali na sledovanie vplyvu naplánovaných prípravných postupov zakomponovaných do dotazníkových položiek na kategórie, ktoré popisujú [9, s. 10–104]. Následne sa skúmal vplyv prípravných postupov na dĺžku adaptačného procesu dieťaťa v materskej škole.

Pred samotným sledovaním bolo potrebné stanoviť predpoklady, ktoré sa overovali :

Hy1*: ak dieťa absolvuje aktívnu prípravu pred nástupom do materskej školy, potom aktívna príprava ovplyvní urýchlenie adaptačného procesu a to do jedného mesiaca.* Predpokladom je, že adaptačný proces môže prebiehať rýchlejšie detí, ktoré rodičia aktívne pripravovali pred vstupom do materskej školy. Takouto prípravou sa uľahčuje dieťaťu privykanie si na nové prostredie, čím je možné predchádzať stresu a úzkosti.

Hy2*: ak sa 75% detí aktívne pripravuje pred nástupom do materskej školy, potom sa na nové prostredie adaptujú deti do jedného mesiaca.* Percento úspešnosti sa stanovilo pre overenie dĺžky trvania adaptačného procesu v iných materských školách, známych z podložených výpovedí učiteliek.

Hy3*: ak rodičia nepodniknú žiadne, resp. minimum prípravných postupov, ostane adaptačný proces neukončený.* Vychádzame z faktu, že nedôsledná príprava alebo jej zanedbanie, má negatívny vplyv na celkový proces adaptácie. Ak dieťa nie je na novú situáciu dostatočne pripravované, nevie sa s ňou vyrovnať, čo sa môže prejaviť maladaptáciou.

Adaptačný proces: trvá obvykle do šiestich týždňov a po sociálno-emocionálnej stránke zahŕňa osvojenie si nasledovných kategórií: **integrácia do skupiny detí, prejavovanie vlastnej iniciatívy, akceptovanie skupinových pravidiel, odlúčenie od rodičov, pozitívny vzťah k učiteľke.** Dotazníkovým šetrením rodičov sa sledovalo, či rodičia pripravovali svoje deti v jednotlivých kategóriách. Prostredníctvom pozorovania a záznamom do pozorovacích hárkov sa sledoval dopad na ich adaptačný proces.

Zisťovanie aktívnej prípravy dieťaťa zahŕňalo:

a) navštevovanie ihriska,
b) schopnosť podeliť sa so svojimi hračkami,
c) vyjadrovať jednoduché prosby,
d) spoločné rozhovory
e) hry dieťaťa s rodičom,
f) održiavanie dohodnutého režimu dieťaťa,
g) cvičenia zamerané na odpútanie sa od rodičov,
h) návštevy materskej školy pred samotným nástupom,
i) rozhovory o materskej škole.

Uvedené postupy zahŕňali dotazníkové položky č. 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13. *Minimum prípravných krokov predstavovalo uskutočnenie* ***štyroch a menej*** vyššie uvedených prípravných postupov, resp. ***žiadnych***.

Početnosť výskumnej vzorky a metodika skúmania.

Základný súbor (N) tvorili všetky deti navštevujúce MŠ vo veku od 2 – 6 rokov. Na základe predchádzajúcich výskumov a štúdiom literatúry sa zistilo, že najväčšie percento detí začína navštevovať MŠ vo veku od 3 – 4 rokov. Po vyhodnotení dotazníkov a pozorovacích hárkov, sa však vek detí pohyboval od 2-3,7 rokov (v nami realizovanom výskume sa nevyskytovalo ani jedno štvorročné dieťa ako respondent, preto sa táto veková kategória zvolila za výberový súbor (n). Z dôvodu náročnosti nebolo možné preskúmať všetky materské školy na Slovensku, preto výber bol zúžený na jeden kraj Slovenskej republiky, z ktorého náhodným výberom sa oslovilo 33 materských škôl. Na výskume sa podieľalo 5 *heterogénnych* materských škôl na vidieku a 12 *homogénnych* materských škôl v meste. Celkový počet respondentov predstavoval **82 detí, 156 rodičov a 17 učiteliek**.

Výskum sa realizoval počas nástupu detí do MŠ. V prvom týždni nástupu detí do MŠ učiteľky dostali 4–8 dotazníkov a rovnaký počet pozorovacích hárkov. Rodičia počas troch dní vypĺňali dotazník, ktorým sa skúmal vplyv uskutočňovaných postupov pri príprave dieťaťa na materskú školu. Učiteľky si k vrátenému a vyplnenému dotazníku od rodičov priložili štruktúrovaný pozorovací hárok a počas šiestich týždňov sa realizovalo pozorovanie konkrétnych detí. Po uplynutí šiestich týždňov sa pozorovacie hárky vyhodnocovali a porovnávaním deti s prípravou a bez prípravy sa zisťovalo, za aký časový interval prebehla adaptácia. Odborníci z oblasti vývinové psychológie [10, s. 10–368], [11, s. 8–368.], [12, s. 5–85], [12, s. 55] uvádzajú, že adaptačný proces trvá u detí vo veku od troch do štyroch rokov približne tri až šesť týždňov. Pri zostavovaní pozorovacieho hárku bol tento fakt zohľadňovaný a ku každej kategórií boli vytvorené kolónky s číslami od jeden do šesť, ktoré predstavovali týždne, v ktorom si dieťa malo danú

schopnosť osvojiť. Primárne sa s účasťou dvojročných detí vo výskume nepočítalo, ale táto veková kategória detí bola do výskumu zaradená, pretože tvorila z celkového počtu 82 prijímaných detí až 24%. Zaujímavé bolo sledovať, ako prebiehal adaptačný proces u týchto detí.

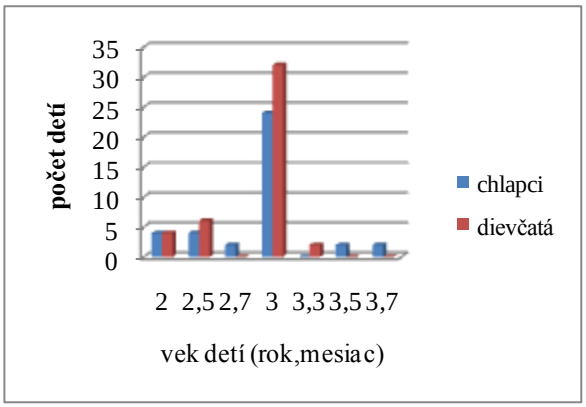
Pred vyhodnocovaním bolo potrebné zadefinovať kritéria posudzovania a hodnotenia jednotlivých kategórií:

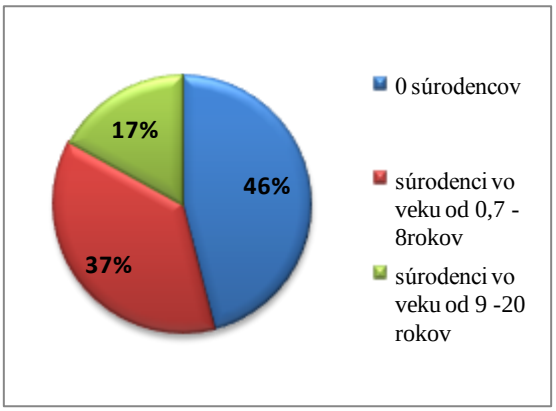
1. ***Integrácia do skupiny detí:*** dieťa sa zapája do skupinového diania; našlo si vlastný okruh priateľov; dokáže sa hrať s rovnako starými deťmi; hrá sa a dokáže sa pri hre dohodnúť.
2. ***Prejavovanie vlastnej iniciatívy:*** vyjadruje svoje požiadavky; ku hre pristupuje cieľavedome a pýta sa ostatných detí, či sa budú s ním hrať; zapája sa do riadených edukačných aktivít; vedie voľný otvorený rozhovor.
3. ***Akceptovanie skupinových pravidiel:*** akceptuje skupinové pravidlá a denný program; pozná pravidlá skupiny, dodržiava ich a vie sa im prispôsobiť; osvojilo si skupinové pravidlá a normy.
4. ***Odlúčenie od rodičov:*** došlo k odpútaniu od rodičov, t. z., že dieťa počas dňa neplače a nepýta sa za rodičom; pri opúšťaní matky nerobí žiadne problémy; do materskej školy prichádza rado a zvesela.
5. ***Pozitívny vzťah k učiteľke:*** pozná mená učiteliek; učiteľkám prejavuje dôveru, napr. zdôveruje sa im s problémami; akceptuje autoritu učiteliek.

Komparácia kategórií v pozorovacom hárku s položkami dotazníka a sledovanie vplyvu na priebeh a dĺžku adaptačného procesu

Zisťovalo sa, aké prípravné postupy uskutočňovali rodičia pri príprave dieťaťa na vstup do materskej školy.

Zo základných informácií o dieťati sa zistilo, že vek detí sa pohyboval od dvoch až troch rokov a siedmich mesiacov. Preto táto veková kategória bola výberovým súborom (n), v ktorom sa sledovalo, či aj pohlavie dieťaťa ovplyvňuje dĺžku adaptačného procesu (G 1). Zaujímalo nás tiež, koľko z detí má súrodencov a v akom sú veku. Zaujímavé boli zistenia, že takmer polovica z respondentov detí nemá súrodencov (G 2).

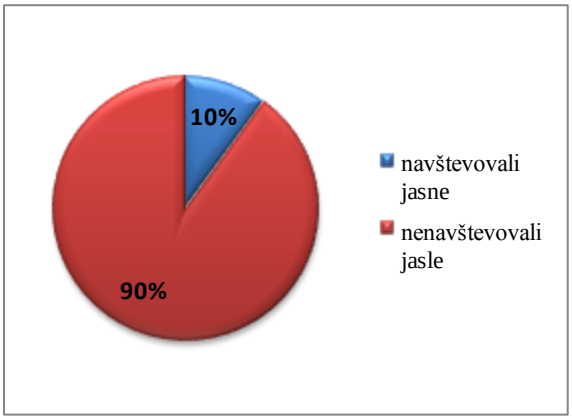


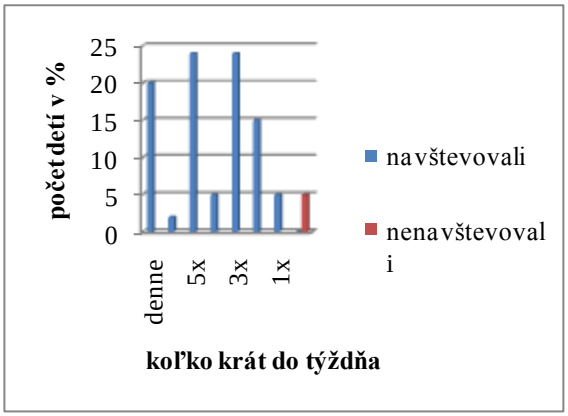


G 1 – **Vekové zloženie detí podľa pohlavia.** G 2 – **Súrodenci dieťaťa.**

Sledované deti majú jedného a len malé percento má dvoch alebo troch súrodencov , ktorí boli od dieťaťa oveľa starší. 17% tvorí skupina súrodencov od 9-20 rokov, kde vekový rozdiel medzi súrodencami predstavuje šesť a viac rokov. Mladšie dieťa sa v takom prípade už považuje za jedináčika. Na základe uvedeného je možné konštatovať, že 46% detí nemá súrodenca (G 2).

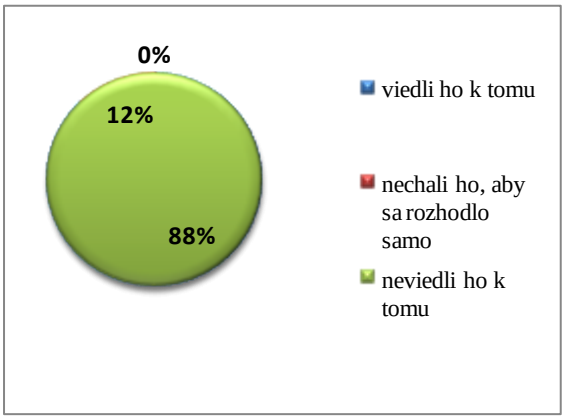
Predpokladalo sa, že dieťa pred vstupom do materskej školy navštevovalo detské jasle, čo môže byť nápomocné pri adaptačnom procese na materskú školu (G3). Zistenia poukázali, že v dnešnej dobe navštevuje jasle iba malé percento detí a preto nás zaujímalo, či to ovplyvní dĺžku adaptačného procesu. Ak nenavštevujú detské jasle, bolo potrebné zistiť, či chodia rodičia so svojím dieťaťom na ihrisko, aby si postupne privykalo na kolektív iných detí (G 4).

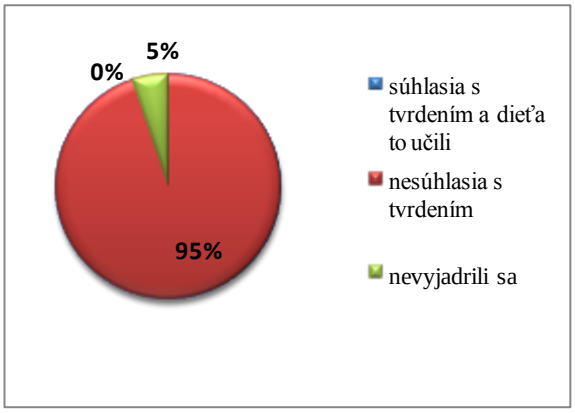




G 3 – **Návšteva jasieľ dieťaťom.** G 4 – **Návšteva ihriska rodičov s deťmi.**

Rodičia si plne uvedomujú, aké dôležité je s dieťaťom chodiť medzi iné deti, aby si privykalo na prítomnosť iných. Niektorí to robia intuitívne a ani si neuvedomujú, aký to má prospech pre ich dieťaťa. Každé dieťa v tomto veku iniciatívne vyhľadáva spoločnosť iných a preto by sa mu v tejto potrebe nemalo brániť, ale ju podnecovať.





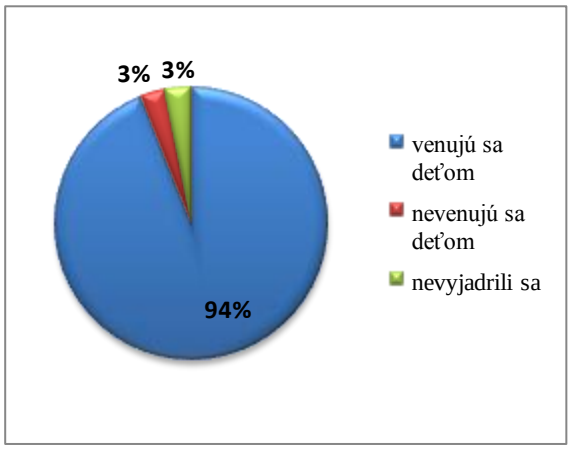
G 5 – **Schopnosť detí podeliť sa o hračky.** G6 – **Schopnosť vyjadrovať jednoduché prosby.**

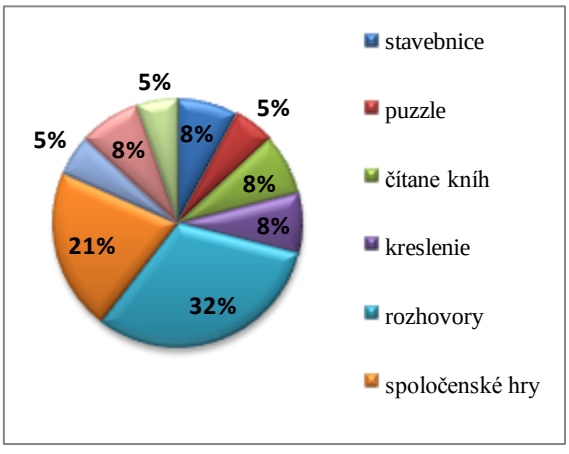
Preto bolo ďalej dôležité zistiť, či rodičia vedú svoje dieťa k tomu, aby sa dovolilo hrať inému dieťaťu so svojimi hračkami (G 5) a či ich vedú k tomu, aby vedeli vyjadriť svoju potrebu, prosbu a pod (G 6).

V materskej škole sú všetky hračky spoločné a preto je dobré dieťa vopred učiť, aby sa dovolilo hrať inému dieťaťu so svojimi hračkami. Túto schopnosť by si mali predovšetkým osvojiť deti bez súrodencov, ktoré majú sklom k privlastňovaniu si všetkého a neschopnosť podeliť sa. Dieťa sa tak prirodzene naučí adekvátne komunikovať a riešiť problémy, deliť sa o hračky, prejavovať iniciatívu, vyjadrovať svoje potreby atď. Zistenia poukázali, že až 88% detí to rodičia učili. Rovnako s tvrdením, že: *„pred nástupom dieťaťa do materskej školy je dôležité naučiť dieťa vysloviť jednoduché prosby, ktoré vyjadrujú aktuálne potreby dieťaťa napr. som smädný, prosím si piť a pod.“* súhlasilo až 95% rodičov a zároveň vyjadrili, že nesmierne dôležitá je prirodzená komunikácia s dieťaťom za účelom rozvíjania slovnej zásoby a socializácie. Zaujímavosťou ale ostáva fakt, že v G9, ktorý predstavuje osvojené schopnosti a návyky pred vstupom do MŠ, iba 10% rodičov sa zmienilo o vyjadrovaní jednoduchých prosieb, napriek tomu, že 95% rodičov súhlasí s týmto tvrdením, len malé percento rodičov to aj zámerne preferuje vo výchove svojho dieťaťa.

Tak, ako je dôležité aby dieťa pred nástupom do materskej školy bolo v kontakte s inými deťmi, dokázalo sa podeliť o hračku, je potrebné aby rodičia venovali svoj voľný čas na spoločné aktivity, hry a rozhovory (G 7, 8).

Až 94% rodičov sa dostatočne venuje vo voľnom čase svojím deťom. Najviac preferujú spoločné rozhovory 33% s dieťaťom, spoločenské hry 22%, spoločné aktivity 29%, čítanie kníh 8% a kreslenie 8%. Z uvedeného bolo možné predpokladať, že v 2.kategórií pozorovacieho hárku, pri zaznamenávaní *prejavovanie vlastnej iniciatívy*, sa bude dieťa aktívne zapájať do spoločenských hier s ostanými deťmi a bude primerane komunikovať.





G 7 – **Spoločné hry a rozhovory s dieťaťom.** G 8 – **Druhy aktivít rodičov s deťmi.**

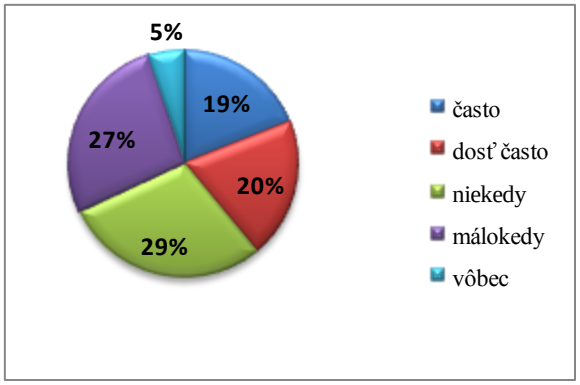
Dodržiavanie pevného režimu dňa počas rodičovskej dovolenky uľahčuje deťom dodržiavanie denného režimu v materskej škole. Rýchlejšie si osvojuje skupinové pravidlá a normy, spozná svoju rolu aj následky pri porušovaní

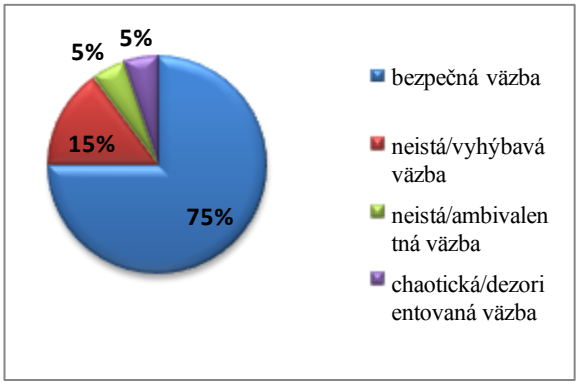
pravidiel. Bolo zistené, že pevný režim dňa detí dodržiava len 19% rodičov a až 71% rodičov sa iba usiluje učiť detí ho dodržiavať. Faktom zostáva, že väčšina detí má skúsenosti s denným režimom, preto počas adaptačného procesu nemusia mať problém s režimom dňa v materskej škole.

Zisťovalo sa, ktoré schopnosti a návyky by malo mať podľa rodičov ich dieťa osvojené ešte pred vstupom do materskej školy. Predpokladalo sa, že väčšina rodičov bude uvádzať osvojovanie si základných hygienických, spoločenských alebo samoobslužných návykov. Zaujímalo nás, či uvedú aj schopnosti a návyky súvisiace so skupinovými pravidlami. Predpoklad sa potvrdil, pretože na prvom mieste boli zastúpené hygienické návyky 32%, na druhom samoobslužné činnosti 27%, a na treťom základy slušného správania ako pozdraviť sa, poďakovať, poprosiť 11%. Zo skupinových pravidiel bola uvedená iba schopnosť dokázať sa prispôsobiť dennému režimu 5% a dokázať sa podeliť o hračky 5%.

Či nechávajú rodičia svoje dieťa dlhší čas v prítomnosti starých rodičov, prípadne iných známych (G9), sa ukázalo ako zaujímavé zistenie vo vzťahu k vzťahovej väzbe dieťaťa k matke (G 10).

Až 68% detí, čo predstavuje súčet detí ponechávaných často, dosť často a niekedy v prítomnosti známych osôb, bolo ponechávaných dlhší čas v prítomnosti známych osôb, čiže u detí bolo trénované odlúčenie od vzťahovej osoby. Zaujíma nás, ako tento faktor ovplyvní dĺžku adaptačného procesu. Z G 10 je zrejmé, že 62% detí má s matkou vytvorenú bezpečnú väzbu, ktorá eliminuje stres a negatívne emócie pri jej odlúčení. Neistá väzba ich vytvára a podnecuje. Odlúčenie od rodičov v novom prostredí, vo veľkej miere ovplyvňuje aj skutočnosť, či dieťa doposiaľ trávilo čas aj v inom ako rodinnom prostredí a s inými ľuďmi ako rodičmi. Uvedené skutočnosti sa konfrontovali s vplyvom na dĺžku adaptačného procesu.





G 9 – **Dieťaťa v prítomnosti známych osôb** G 10 – **Druh vzťahovej väzby.**

Podstatné boli aj zistenia, či dieťa s rodičom navštívi materskú školu ešte pred nástupom dochádzky do nej. Berieme do úvahy fakt, že aj jedna návšteva materskej školy môže ovplyvniť dĺžku adaptačného procesu dieťaťa. Dieťa si na známe prostredie rýchlejšie zvykne, ako na úplne neznáme. Veľmi pozitívna je skutočnosť, že rodičia si tento fakt uvedomujú a až 54% detí navštívilo materskú školu alebo jej dvor aj viac krát a 20% detí aspoň raz. Zo zistení je možné

konštatovať, že až 74% detí sa už vopred oboznámili s priestormi a dvorom materskej školy.

S uvedeným úzko súvisia aj rozhovory rodičov s deťmi o materskej škole, o zamestnancoch, ktorí tam pracujú a o všetkých zaujímavostiach, ktoré sú pre dieťa z tejto oblasti nové, nepoznané. Zistenia poukázali, že iba 6% rodičov sa rozprávalo s dieťaťom o prítomnosti učiteľky v materskej škole a 7% rodičov hovorilo svojim deťom, že je musia počúvať a môžu jej dôverovať. Vzhľadom k tomu, že sme predpokladali, že téma o učiteľke a jej roly, bude predstavovať väčšie percento spoločných debát, bude nás viac zaujímať ako táto skutočnosť ovplyvní dĺžku 5 kategórie zameranej na pozitívny vzťah k učiteľke. Aj z toho dôvodu, že pri zisťovaní reakcií dieťaťa na prítomnosť cudzích osôb sa zistilo, že až 66% detí definovali rodičia ako ostýchavé. V tomto veku je to možné považovať aj ako prirodzený jav. Väčšina detí v tomto veku je ešte nesmelá, len nedávno sa u nich pretrhlo puto s matkou, začali sa osamostatňovať a postupne explorovať svet okolo seba. Preto zostáva otázka, či existujú rozdiely v dĺžke adaptačného procesu u dôverčivých, ostýchavých a nedôverčivých detí.

Výsledky zistení z pozorovaní detí počas adaptačného procesu.

Počas celého adaptačného procesu sa zisťovalo, aký vplyv majú uskutočňované prípravné postupy sledované aj dotazníkovou metódou na dĺžku adaptačného procesu dieťaťa v materskej škole.

Zistilo sa, že dosiahnuté vzdelanie rodičov, zamestnanosť či rodinný stav, nemajú žiaden vplyv na rýchlejšiu, či úspešnú adaptáciu dieťaťa na materskú školu. Rovnako ako slobodné matky, tak aj manželské a slobodné páry sa aktívne zapájali do prípravy dieťa na materskú školu, bez ohľadu na dosiahnuté vzdelanie. Z celkového počtu 82 sledovaných detí, bolo aktívne pripravovaných na materskú školu až 93%, z toho sa úspešne adaptovalo 88%. Nepripravovaných detí bolo iba 7%, pričom z 8 stanovených prípravných postupov nepodnikli rodičia s dieťaťom žiadne, teda ani stanovené minimum 4 a menej. Tiež bolo zistené, že pohlavie dieťaťa nezohráva nijakú rolu čo sa týka dĺžky adaptačného procesu. Iba malé percento detí u ktorých nebol ukončený adaptačný proces 12%, spadali do vekovej kategórie 2 rokov. Sme toho názoru, že deti do troch rokov ešte nie sú zrelé navštevovať predškolské zariadenie, ako sme uvádzali pri vyhodnocovaní návštevy jasieľ. Návšteva jasieľ nemá absolútne žiaden vplyv na adaptačný proces, čím sa náš predpoklad nepotvrdil. Z celkového počtu detí 82, sa úspešne adaptovalo 88% a z toho len 5% detí navštevovali jasle. Neadaptovalo sa 12% detí a z toho 5% boli deti, ktoré navštevovali jasle. Väčšina detí v tomto veku sa ešte neodpútala od vzťahovej osoby a preto trvá adaptačný proces neprimerane dlho. U malých detí to môže byť podľa [3, s. 155–158], až 10 mesiacov a sprevádzajú ho nepriaznivé faktory ako: neutíchajúci plač, pomočovanie, regres vo vývoji, nespavosť odmietanie jedla atď.

Aj samotný fakt, či dieťa nemá alebo má súrodenca a vek súrodenca, nijako neovplyvňuje dĺžku adaptačného procesu. Rovnako rýchlo a úspešne sa adaptovali deti bez súrodencov aj so súrodencami. Do skupinového diania sa 27% začala zapájať až v treťom týždni. Tie deti, ktoré si neosvojili danú schopnosť, vôbec nenavštevovali ihrisko, resp. tam chodili iba 1 – 2x týždenne, čo evidentne nestačí. Vlastný okruh priateľov si deti našli už v priebehu prvého týždňa 24% alebo v treťom týždni 24% detí. Tento faktor závisí aj od skutočnosti, či dieťa už vopred

pozná niektoré deti s ktorými bude chodiť do jednej triedy, alebo prichádza do úplne nového kolektívu detí. Už v priebehu prvého týždňa sa dokázalo hrať 29% detí s rovnako starými deťmi. Túto skutočnosť mohol však vo veľkej miere ovplyvniť jeden z prípravných postupov a to *návšteva ihriska*, ktoré navštevovalo až 95% detí (G4).

Zaujímavé bolo tiež zistenie, že schopnosť hrať sa a pri hre sa dokáže dohodnúť, si 24% detí osvojilo až v piatom týždni. Predpokladalo sa, že jeden z prípravných postupov a to "***vedieť sa podeliť o hračku",*** urýchli tento proces do jedného mesiaca, no nestalo sa tak. Zrejme to bude tým, že deti v tomto veku prechádzajú fázou vzdoru, sú panovačné a za každú cenu si chcú presadiť svoj názor. Takéto správanie je dobre pozorovateľné hlavne pri neriadených hrových činnostiach. Potvrdil sa predpoklad, že deti, ktoré si neosvojili schopnosť uvedenú v prípravných postupoch ako: "***hrá sa a dokáže sa pri hre dohodnúť",*** rodičia vôbec neviedli podeliť sa s ostatnými deťmi o svoje hračky. Deti sa nedokázali hrať s ostatnými deťmi, neustále sa hašterili a naťahovali o spoločné hračky a v niektorých prípadoch sa vyskytlo aj agresívne správanie. Naopak, ak 95% rodičov učilo dieťa "***vyslovovať jednoduché prosby"***, sa pozitívne odrazilo na skutočnosti, že 44% detí začalo vyjadrovať jednoduché prosby a potreby už v priebehu prvého týždňa a ešte počas druhého týždňa 34%detí. Deti, ktoré to rodičia neučili, si túto vlastnosť vôbec neosvojili, resp. až koncom šiesteho týždňa. Ku hre začalo 24% deti pristupovať cieľavedome a oslovovať ostatné deti aby sa s nimi hrali tiež v prvom týždni. Vidieť teda, že deťom nechýbala iniciatíva, čo je dôsledok vyššie uvedeného prípravného postupu.

Do riadených edukačných aktivít sa deti začali zapájať približne v rovnakom počte hneď od prvého týždňa, no u 22% detí to vyvrcholilo až v piatom týždni adaptačného procesu. Počas nášho pozorovania, učiteľky heterogénnych tried nechali nové deti počas prvého týždňa v role pozorovateľa, nemuselo sa zapájať do riadených edukačných aktivít, ale už v priebehu druhého týždňa, sa nové deti aktívne zapájali. Predpokladáme, že v piatom týždni sa aktívne začali zapájať deti do riadených edukačných aktivít prevažne v homogénnych triedach, kde sú všetky deti v skupine nové a chýbajú im vzory ako je to v heterogénnych triedach, kde mladšie deti rady vo všetkom napodobňujú staršie. Voľný a otvorený rozhovor začalo 22% detí viesť v druhom týždni, čo podnietil aj prípravný krok "***spoločné hry a rozhovory"*** rodiča s dieťaťom, ktoré podstúpilo až 94% detí (G7).

Skupinové pravidlá začalo 20% detí rešpektovať už v prvom týždni, ale 24% detí až v treťom týždni. Možno sa domnievať, že 19% deti, ktoré mali doma stanovený presný režim dňa, začali rešpektovať skupinové pravidlá už v prvom týždni a 71% deti, s ktorými sa rodičia snažili dodržiavať režim dňa až v treťom týždni. Vo štvrtom týždni vyvrcholila schopnosť, kedy už väčšina detí poznala skupinové pravidlá, vedelo sa im aj zvyšných 20% detí prispôsobiť. Osvojenie skupinových pravidiel a noriem u nových detí postupne stúpalo každým týždňom nahor, vyvrcholilo v treťom týždni, kedy už 22% detí ich malo osvojných a potom postupne klesalo nadol. Je to spôsobené zrejme tým, že väčšina detí nemala doma stanovené presné pravidlá a preto im to aj dlhšie trvalo, kým si na ne zvykli. Do kategórie "*vôbec neosvojené pravidlá"* spadali tie deti, ktoré nemali doma stanovený pevný režim dňa. Z toho nám vyplýva, že deti mali problémy akceptovať denný režim a skupinové pravidlá preto, lebo ani doma nemuseli žiadne

dodržiavať. Dieťa je zmätené, zrazu si nemôže dovoliť robiť to, čo doma a nezosúladený režim doma mu spôsobuje ťažkosti v materskej škole. Iba 5% rodičov sa zmienilo o dodržiavaní skupinových pravidiel. Preto odporúčame rodičom, aby sa s deťmi viac rozprávali o tejto problematike a tým im lepšie priblížili dianie v materskej škole.

K odpútaniu od rodičov došlo u 29% detí v druhom týždni a pri opúšťaní rodiča nemalo 35% deti problémy už počas prvého týždňa. Tieto výsledky ovplyvnil vo veľkej miere prípravný postup v ktorom bolo kategória: ***"ponechávanie dieťaťa v prítomnosti známych osôb"***, ktoré absolvovalo až 68% detí. Zistilo sa, že bolo trénované odlúčenie od vzťahovej osoby a preto si osvojili tieto schopnosti tak rýchlo.

Do materskej školy prichádzalo 27% deti s radosťou a veselo už v druhom týždni dochádzky. Je to prirodzené, pretože každému človeku trvá nejaký čas, kým sa zoznámi s novým prostredím. Aj v tomto prípade urýchlil adaptačný proces prípravu v kategórii ***"návšteva materskej školy"***. Spolu 74% detí a z toho 54% navštívilo materskú školu alebo jej dvor viac krát a 20% detí aspoň raz. Nakoľko už boli oboznámené s prostredím materskej školy, rýchlejšie si zvykli ako tie deti, ktoré ju nikdy nenavštívili. Do skupiny *vôbec* spadali tie deti, u ktorých nebolo vôbec trénované odlúčenie od rodičov a ktoré nikdy nenavštívili materskú školu. Tieto deti mali veľkú nevýhodu oproti pripravovaným deťom, pretože si ťažko zvykali na nové deti, učiteľky a personál. Neustále plakali, nedokázali sa hrať a sústrediť na akúkoľvek činnosť, boli skúpe na slovo, ustráchané a kvôli strachu z nového prostredia a ľudí, im aj dlhšie trvalo, kým sa aklimatizovali. Vo veľkej miere ovplyvňuje adaptačný proces aj typ vzťahovej väzby medzi matkou alebo inou vzťahovou osobou a dieťaťom. Až 60% detí malo so vzťahovou osobou vytvorenú bezpečnú väzbu, ktorá je vhodným podkladom pre úspešnú adaptáciu do nového prostredia. Eliminuje stres a negatívne emócie pri vzájomnom odlúčení dieťaťa a vzťahovej osoby. Neistá a dezorientovaná väzba ich naopak vytvára a podnecuje.

Mená učiteliek si 32% detí zapamätalo v priebehu druhého týždňa. U 24% detí nastal enormný vzrast schopnosti v kategórii ***"učiteľkám prejavuje dôveru"***, okolo tretieho a piateho týždňa. Prípravný krok spoločné rozhovory o MŠ absolvovali skoro všetci rodičia, ale len 6% rodičov, sa rozprávalo s dieťaťom o prítomnosti učiteľky v materskej škole. Tiež len 7% rodičov zdôraznilo deťom, že ju musia počúvať a môžu jej dôverovať. Nedostatok rozhovorov o učiteľke a jej role spôsobilo, že jej deti začali dôverovať až v priebehu tretieho týždňa. Rešpektovať autoritu učiteliek začal 24% deti tiež až v priebehu tretieho týždňa a 22% detí ešte okolo piateho týždňa. Predpokladáme, že tu zohrali dôležitú úlohu okrem spoločných rozhovorov o MŠ aj povahové črty dieťaťa. Pretože uvedené schopnosti začali v treťom týždni prejavovať dôverčivé deti a v piatom týždni ostýchavé tých bolo až 66 %. Deti, s ktorými sa rodičia vôbec nerozprávali o materskej škole a k tomu boli ostýchavé alebo nedôverčivé, mali veľký problém nadviazať priateľský vzťah s učiteľkou a dôverovať jej. Deti, ktoré nemali absolútne žiadny rešpekt pred učiteľkami, mali aj problémy s dodržiavaním skupinových noriem a pravidiel a ťažko sa aj integrovali so skupiny detí. Preto je dôležité, podstúpiť s dieťaťom všetky prípravné postupy, ktoré boli zahrnuté do popisovaných a sledovaných kategórií, pretože navzájom veľmi úzko súvisia a ovplyvňujú sa.

Diskusia vo vzťahu k cieľom, hypotézam a metódam.

V príspevku sú prezentované výsledky skúmania, pri ktorom sa skúmal vplyv uskutočňovania prípravných postupov zosumarizovaných do vybraných kategórií na adaptačný proces dieťaťa v materskej škole. Bol zadefinovaný výskumný problém: „*Ovplyvní aktívna príprava detí na vstup do materskej školy dĺžku trvania adaptačného procesu*?“, na základe ktorého sa stanovili ciele, metódy a hypotézy skúmania, ktoré bolo potrebné verifikovať.

Po prvé bolo potrebné sledovať, ako ovplyvnia uskutočňované prípravné postupy adaptačný proces v jednotlivých kategóriách:

1. **integrácia do skupiny detí,**
2. **prejavovanie vlastnej iniciatívy,**
3. **akceptovanie skupinových pravidiel,**
4. **odlúčenie od rodičov,**
5. **pozitívny vzťah k učiteľke.**

Stručné zhrnutie výsledkov skúmania sú prezentované v tabuľke č. 1

T 1. Vplyv prípravných postupov na kategórie adaptačného procesu

PRÍPRAVNÝ POSTUP: KATEGÓRIA	SCHOPNOSŤ	TÝŽDEŇ OSVOJENIA DANEJ SCHOPNOSTI
integrácia do skupiny detí -navštevovanie ihriska -schopnosť podeliť sa so svojimi hračkami	-Dieťa sa zapája do skupinového diania -Našlo si vlastný okruh priateľov - Dokáže sa hrať s rovnako starými deťmi -Hrá sa a dokáže sa pri hre dohodnúť	3 týždeň 1, 3 týždeň 1 týždeň 5 týždeň
prejavovanie vlastnej iniciatívy -vyjadrovať jednoduché prosby -spoločné rozhovory a hry dieťaťa s rodičom	-Vyjadruje svoje požiadavky -Ku hre pristupuje cieľavedome a pýta sa ostatných detí, či sa budú s ním hrať -Zapája sa do riadených edukačných aktivít -Vedie voľný, otvorený rozhovor	1 týždeň 1 týždeň 3, 5 týždeň 2 týždeň
akceptovanie skupinových pravidiel -dodržiavanie pevného režimu dňa	-Akceptuje skupinové pravidlá a denný program -Pozná pravidlá skupiny, dodržiava ich a vie sa im prispôsobiť -Osvojilo si skupinové pravidlá a normy	1, 3 týždeň 4 týždeň 3 týždeň
odlúčenie od rodičov -cvičenie odpútania sa od rodičov -návšteva materskej školy ešte pred samotným nástupom	-Došlo k odpútaniu od rodičov -Pri opúšťaní rodiča nerobí žiadne problémy -Do MŠ prichádza rado a zvesela	2 týždeň 1 týždeň 2 týždeň
pozitívny vzťah k učiteľke -rozhovory o materskej škole	-Pozná mená učiteliek -Učiteľkám prejavuje dôveru (napr. zdôveruje sa im s problémami) -Akceptuje autoritu učiteliek	2 týždeň 3, 5 týždeň 3, 5 týždeň

Z o zistení prezentovaných v tabuľke č. 1 je zrejmé, že jednotlivé prípravné postupy zahrnuté do vybraných kategórií priaznivo ovplyvňujú nadobudnutie si jednotlivých schopností. Väčšinu schopností si deti osvojili v priebehu prvého až tretieho týždňa a len štyri z nich si osvojili až v piatom týždni. Na tieto schopnosti by sme v odporúčaniach apelovali na rodičov a učiteľov. Zo zistení je možné konštatovať, že: *dodržiavanie a uskutočňovanie prípravných postupov uľahčujú dieťaťu adaptačný proces a že sú schopné ho urýchliť a ukončiť do piateho mesiaca.*

Po druhé bolo potrebné zistiť aký vplyv bude mať uskutočňovanie prípravných postupov zahrnutých vo vybraných kategóriách na *dĺžku* adaptačného procesu dieťaťa. Zistenia sú prezentované v tabuľke č. 2.

T 2. Vplyv počtu prípravných krokov na *dĺžku* a adaptačného procesu

TÝŽDNE ADAPTAČNÉHO PROCESU	**USKUTOČNENÉ PRÍPRAVNÉH KROKY U JEDNÉHO DIEŤAŤA (z 82 detí)**	**POČET ABSOLVENTOV v %**	
2 týždeň	5, 5, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 8, 8	14%	88%
3 týždeň	7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8	11%	
4 týždeň	6, 6, 6, 6, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8	17%	
5 týždeň	5, 5, 5, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8	33%	
6 týždeň	5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8	25%	
viac ako 6 týždňov	**3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 5*, 7*, 7*, 8***	**12%**	

Na základe výsledkov v tabuľke 2 si dovolíme tvrdiť, že stanovené čiastkové ciele sa podarilo splniť a dospeli sme k nasledujúcim záverom:

- *Počet uskutočnených prípravných krokov priamoúmerne ovplyvňuje dĺžku adaptačného procesu (u detí vo vybranom kraji Slovenskej republiky).*
- *Do doby šiestich mesiacov sa neadaptovali deti, u ktorých boli uskutočnené 4 a menej prípravných postupov.* V tejto kategórii sa vyskytlo 5%j deti s aktívnou prípravou*, čo možno pripísať nízkemu veku detí a to 2–2,5 roka ako aj nedostatočnej zrelosti navštevovať predškolské zariadenie. Nedá sa to však určiť jednoznačne, pretože neboli známe širšie okolnosti a informácie o dieťati, ktoré by sa mohli získať z rodinnej anamnézy.

K výskumnému problému boli zadefinované hypotézy, v ktorých sa predpokladalo, že:

1. ak dieťa podstúpi aktívnu prípravu na materskú školu, potom aktívna príprava ovplyvní urýchlenie adaptačného procesu do jedného mesiaca. Táto hypotéza sa nepotvrdila, pretože z tabuľky 2 je zrejmé, že najviac detí sa adaptovalo okolo piateho týždňa. Nemožno povedať jednoznačne, že dokonalá príprava nie je zárukou úspešnej adaptácie. Adaptačný proces ovplyvňuje okrem prípravných postupov aj mnoho iných faktorov a nie všetky sa dajú ovplyvniť ako napr. vzťahová väzba, charakterové vlastnosti dieťaťa, rodinná výchova, sociokultúrne zázemie rodiny a iné. Absolvovanie prípravných postupov môže uľahčovať dieťaťu adaptačný proces, ale neurýchli ho tak, ako sa predpokladalo.

2. *ak sa 75% detí aktívne pripravuje na materskú školu, potom sa na nové prostredie adaptujú deti do jedného mesiaca.* Na materskú školu sa aktívne pripravovalo až 93% detí z vybraného kraja Slovenskej republiky a z toho sa adaptovalo do jedného mesiaca iba 42% detí. Až koncom piateho týždňa predstavoval počet adaptovaných detí hodnotu 75%. Predpokladaná hypotéza nebola potvrdená. Rodičia pristupujú k príprave dieťaťa na vstup do materskej školy zodpovedne a realizujú s ním väčšinu prípravných krokov. Väčšina z nich ich praktizuje intuitívne a preto by bolo prínosné oboznámiť ich s priaznivými následkami jednotlivých krokov. Aby prípravu realizovali komplexne a nie iba niektoré časti, pretože potom to nemá zmysel, nakoľko vybrané kategórie navzájom spolu súvisia a ovplyvňujú sa.

3. *ak rodičia nepodnikli žiadne, resp. minimum prípravných krokov, potom ostane adaptačný proces neukončený.* Táto hypotéza bola potvrdená, pretože adaptačný proces neprebehol do šiestich týždňov u tých detí, s ktorými rodičia podnikli štyri a menej prípravných krokov. Nedôsledná príprava alebo jej zanedbanie, má negatívny vplyv na celkový adaptačný proces. Rodičia by nemali brať vstup dieťaťa do materskej školy ako banalitu. Pre dieťa je to významná udalosť v jeho živote, zrazu je odtrhnuté od rodiny a musí stráviť niekoľko hodín v cudzom prostredí.. Nakoľko nebude na túto novú situáciu dostatočne pripravené, nemožno očakávať, že sa bez problémov adaptuje. Adaptačný proces bude v takom prípade trvať neprimerane dlho a z veľkého stresu sa môžu u dieťaťa prejaviť rôzne nežiaduce symptómy.

Záver. Aplikáciou a súčinnosťou viacerých výskumných metód sa dospelo v priebehu skúmania danej problematiky k objasneniu problému, či: „*Ovplyvní aktívna príprava detí na vstup do materskej školy dĺžku trvania adaptačného procesu?“* a dospelo sa k záveru, že aktívna príprava zabezpečí úspešnú adaptáciu dieťaťa do predškolského zariadenia, ale nemusí to platiť pri dvojročných deťoch, ktoré nie sú ešte dostatočné zrelé navštevovať kolektívne zariadenie a nedošlo u nich k odpútaniu od vzťahovej osoby. Prípravné postupy so zadefinovanými kategóriami môžu urýchliť adaptačný proces do piatich týždňov od nástupu dieťaťa do materskej školy pri predpoklade, že dieťa bude pravidelne dochádzať a nebude mať viac ako sedem dní absenciu. Aby príprava dieťaťa pred vstupom do materskej školy splnila svoj účel, je potrebné, aby sa intenzívne dodržiavalo všetkých osem zadefinovaných, poprípade päť a viac. Rodičom je potrebné odporúčať absolvovanie prípravy s dieťaťom ešte pred samotným nástupom do materskej školy, tak ako to odporúčajú autorky [1, s. 5-75] vo predadaptačnom programe " Aby očká neplakali". Uplatňovanie aktívnej prípravy sa môže podieľať na bezstresovom, plynulom a rýchlejšom prechode dieťaťa z rodinného prostredia do predškolského zariadenia.

Bibliografia:

1. HUĽOVÁ, Z. – VETRÁKOVÁ, D. 2015. *Predadaptačný program „Aby očká neplakali“*. Žilina: IPV, s.,r.,o. 2015. s.102

2. SCHIOPU, U. 1968. *Některé otázky přizpůsobování dítěte životu v mateřské škole*. In: Predškolská výchova. ISSN 0032-7220, 1968. roč. XXII, č. 10 – 11, s. 280 – 282.

3. HABIŇÁKOVÁ, E. 1975/1976. *Problematika adaptácie: Súhrn teoretických poznatkov, výsledky výskumov a opatrení pre prax.* In: Predškolská výchova. ISSN 0032-7220, 1975/1976, roč. XXX, č. 6, s.155 –158.

4. HELUS, Z. 1973. *Psychologické problémy socializace osobnosti.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973,s . 30- 261

5. HANSEN, K.A.- KAUFMANN- R.K.- WALSH, B.K. 1999. *Krok za krokom : Metodická príručka pre predškolskú výchovu.* Žiar na Hronom, nadácia škola dokorán,1999. ISBN 80-968292-0-3, s. 10- 261

6. GUZIOVÁ, K. 2002. *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl. Učebnica pre školy pripravujúce učiteľov materských škôl*. 1. vyd. Nové Zámky: Crocus, 2002. 184 s. ISBN 80-88992-43-5, s. 25- 184

7. NIESEL, R. – GRIEBEL, W. 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5., s. 8-104

8. KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1,s. 5-208

9. NIESEL, R. – GRIEBEL, W. 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5. s. 10-104

10. LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 8-368.

11. VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Univerzita Karlova v Praze.2010 Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1318, s. 5-85

12. JAKABČIČ, I. 2002. Základy vývinovej psychológie . Bratislava: IRIS. 2002. s 83 ISBN 8089018343, s. 5–78

УДК 316.77

PSYCHOLOGIA INFORMACJI W PROCESIE KOMUNIKACJI RYNKOWEJ

Jurkiewicz Waldemar
Faculty of Turism and Sport Science
Vincent Pol University in Lublin,
Lublin, Poland
waljurk@gmail.com

Abstract: The result of operations conducted properly market communication (advertising, PR, promotional campaigns) to the recipient is the behavior of the object impact in accordance with the intentions of the sender (sales growth). As a result of the impact of the information of the sender (vendor) followed by shaping new attitudes, or strengthening or weakening of existing ones. This is the main goal of the formulation and communication of information in the process of social interaction in the conditions of the market.

Key words: market, communication, information, psychology, behavioural effects, financial risk, emotions, manipulations

Wstęp. Proces komunikacji rynkowej należy rozpatrywać zarówno jako informację pierwotną nadawaną do wielu odbiorców, takich jak: klienci podzieleni na segmenty, otoczenie, konkurencję, pracowników kooperantów itd. oraz jako

informację wtórną „odbitą" od odbiorcy – powracającą do nadawcy jako przetworzona informacja własna. [por. 1, s. 44–46]

Podstawowym składnikiem każdej komunikacji jest informacja traktowana jako treść przekazu. Według polskiego teoretyka, H. Greniewskiego, przez informacje należy rozumieć „(...) wszelki sygnał, wszelki komunikat, wszelkie zezwolenie oraz wszelki nakazy i zakazy". [2, s. 17] Zgodnie z tą definicją, w informacji mieszczą się wszelkie komunikaty i wiadomości stanowiące nowe wartości, względnie tworzące nowe interpretacje faktów znanych odbiorcy. Promocja jest specyficznym procesem informacji. Jeżeli przyjmie się, że informacja zawiera jedynie czyste dane o faktach, ich opis i nic ponadto, to należy zauważyć, że w działalności promocyjnej takie zjawisko występuje rzadko. Informacje mają wpływać na zachowanie się odbiorcy, na jego stosunek do rzeczywistości, jak również skłaniać do oczekiwanych zachowań. To co wyróżnia proces przekazu informacji w procesach rynkowych (strategia komunikacji marketingu MIX, *PR, kampanie promocyjne*), to interpretacyjny i emocjonalnie zabarwiony charakter wiadomości zawarty w komunikacie promocyjnym.

Teorie informacji.

Teoria informacji według M. Eigena i R.Winklera [por. 3, s. 256] traktuje informacje jako abstrakcyjną postać, nie tylko etymologicznie, ale również przedstawioną symbolicznie w języku. Informacja ma dwa uzupełniające się aspekty, jeden ilościowy i drugi jakościowy, związany z pytaniem o sens i znaczenie układu symboli. W potocznym użyciu występuje najczęściej drugi z aspektów, gdzie informować, znaczy powiadamiać. Aby mógł nastąpić proces komunikowania, przekazywania informacji, istnieć musi nadawca informacji i jej odbiorca oraz sama zawartość przekazu – „myśli" skierowane na adresata. Odbiorcą komunikatu może być ktoś nie będący jego adresatem, przy czym myśl może być treścią kilku różnych komunikatów, jak również nie zostać w ogóle wyrażoną w żadnym komunikacie [por. 4, s. 86-89]. W przekazywaniu informacji istotne jest bowiem to, co z niej wynika, co ta informacja wyzwala lub nad czym umożliwia kontrolę. Przy czym im bliżej źródła informacji, tym większy kładzie się nacisk na wymianę i przekaz informacji. Każdy nadawca musi podjąć decyzję, jaki model komunikacji należy wprowadzić, jaka informacja powinna być kierowana, do odbiorców, przy uwzględnieniu możliwości występowania przeciążenia informacyjnego. Ilość informacji, jaką jednostka może odebrać, zakodować i efektywnie przetworzyć jest ograniczona. W praktyce, daje się zaobserwować tendencję do przeciążenia informacyjnego odbiorcy, co prowadzi do reakcji dysfunkcjonalnych. Można wyróżnić siedem kategorii reakcji na przeciążenia informacyjne [por. 5, s. 398]:

- pominięcie,
- błąd,
- magazynowanie,
- filtrowanie,
- przybliżanie,
- kanały wielokrotne,
- ucieczka.

Każdą z tych kategorii można ocenić z punktu widzenia dysfunkcjonalnych albo przystosowawczych skutków dla jednostki. W procesie komunikowania się, szczególnie w korporacjach o szeroko rozbudowanej strukturze poziomej i bogatej ofercie produktowej, istotna jest szybkość przepływu informacji w obie strony oraz jakość źródła informacji. E. Aronsona wyróżnia cztery cechy, którymi powinna charakteryzować się informacja [6, s.10]:

- fachowość i zaufanie do nadawcy informacji,
- wiarygodność wynikająca z braku interesu nadawcy – wyraźny dystans,
- wiarygodność wynikająca z widocznego braku wpływania na odbiorcę,
- identyfikacja odbiorcy z nadawcą.

Modele przekazu informacji w procesie komunikowania.

Całość komunikacji, na którą składa się zbiorowość przekazów, znaków i komunikatów nosi nazwę „infosfery". Informacje nie otaczają człowieka tak jak obrazy, napisy przedmioty, gdyż te są materialne, dotykalne [7, s. 60-68]. Informacje są niematerialne, stanowią bowiem treści przekazywane odbiorcy właśnie za pośrednictwem obrazów lub napisów. Informacje przekazywane są kodem, który odbiorca, czyli człowiek, jest w stanie odebrać swoimi zmysłami, rozkodować, zrozumieć i przyswoić. Informacja ogólnie dzieli się na werbalną i wizualną i odbierane są przez dwa najważniejsze zmysły człowieka: wzrok i słuch. W teorii komunikacji można spotkać wiele definicji „komunikowania się". Jedna z nich stwierdza, że „komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych, i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współpracy" [8, s. 81]. Przekaz informacji może być realizowany w sposób bezpośredni lub pośredni. Przekaz bezpośredni ma miejsce, gdy następuje kontakt nadawcy i odbiorcy w czasie rzeczywistym i nosi on nazwę komunikacji "twarzą w twarz". Środkiem tego przekazu jest nośnik werbalny, wzmocniony różnymi dodatkowymi elementami zaczerpniętymi z psychologii społecznej. Przekaz pośredni występuje w pewnym przesunięciu czasowym i wymaga nośnika oraz kodowania i dekodowania i stąd jest bardziej narażony na wpływ szumów.

W teorii informacji wyróżnia się pięć wymiarów charakteryzujących obwody przekazu informacji: rozmiar pętli tj. rozmiar przestrzeni objętej przez obwód komunikacji, charakter obwodu, otwartość obwodu tj. zakres, w jakim przekaz może ulec modyfikacji już po rozpoczęciu procesu porozumiewania się, przydatność obwodu do wypełnienia podstawowych zadań, szybkość i dokładność z jakimi dzięki obwodowi mogą być wykonane specyficzne zadań oraz stopień dopasowania obwodu do pełnienia w systemie funkcji [5, s. 400].

Całość procesu komunikowania się można przedstawić jako system cybernetyczny. System ten składa się z wielu sfer komunikacyjnych i polega na wymianie informacji pomiędzy poszczególnymi sferami (np. pomiędzy sferami popytową i podażową) oraz w ramach samych podsystemów (np. w ramach sfery marketingowej istnieje łączność interakcyjna czyli bezpośredni kontakt werbalno-wizualny kupującego i sprzedającego). W ramach sfer funkcjonuje obieg komunikacji, będący zamkniętą pętlą sprzężenia zwrotnego w stale przebiegającym procesie komunikacji społecznej. [9, s. 94].

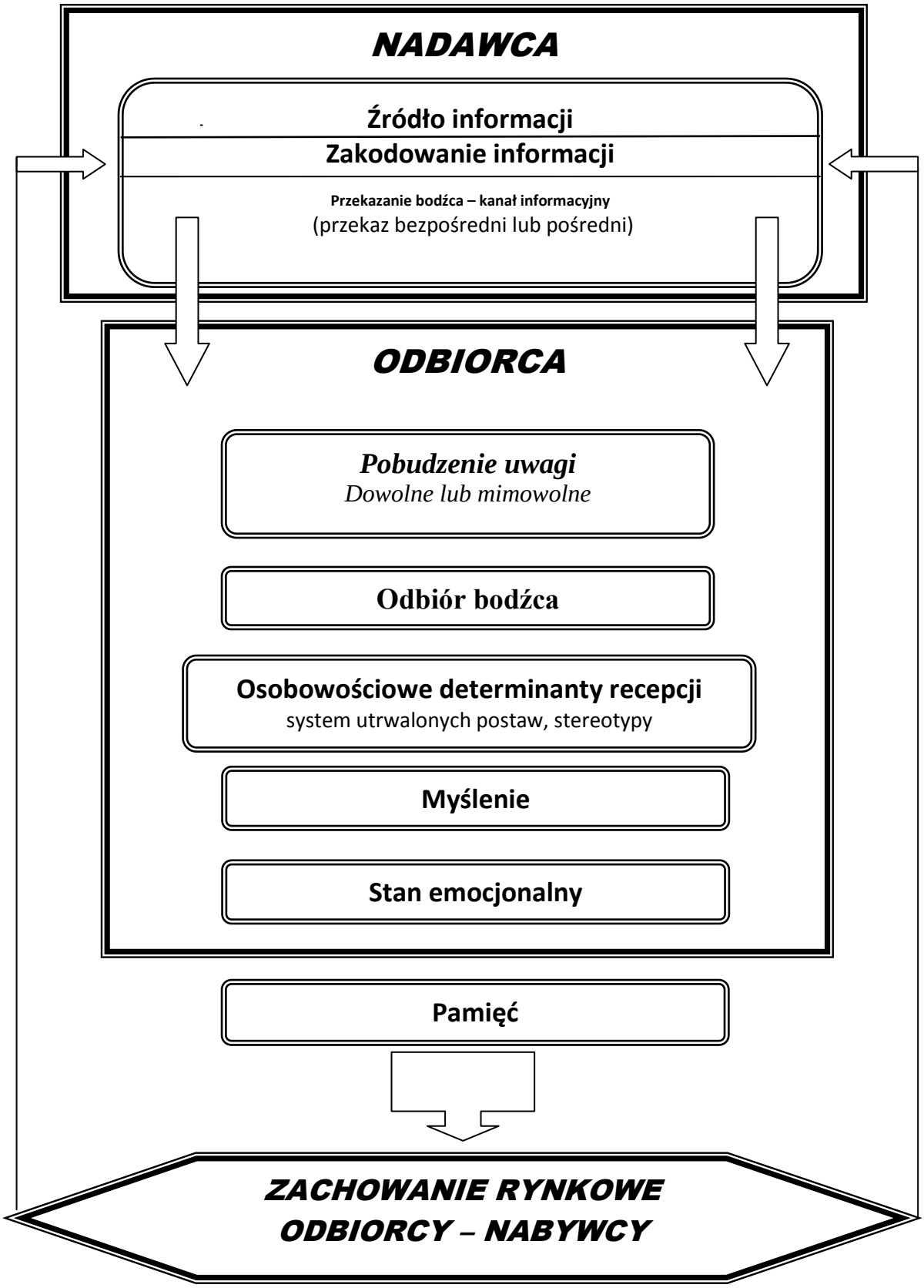
Proces rozpoczyna się od nadawcy, następnie w formie znaku (przekazu) ulega kodowaniu, po czym pod postacią symbolu podlega modulowaniu na sygnał, aby następnie przejść kanałem komunikacyjnym na stronę odbiorcy. Dalej proces przebiega w kolejności odwrotnej tzn. sygnał podlega demodulowaniu stając się symbolem, następnie po przejściu przez dekoder staje się znakiem zrozumiałym dla procesów percepcyjnych odbiorcy. Powoduje to zamierzoną reakcję odbiorcy, następnie za pomocą sprzężenia zwrotnego informacja o skutkach przekazu (sposób reakcji odbiorcy) wraca do nadawcy również w formie zakodowanych symboli. Całość omówionego procesu we wszystkich swoich stadiach podlega oddziaływaniu szumów informacyjnych przypadkowych (fizycznych i semantycznych) oraz zamierzonych (dezinformacja) Stopień nasilenia szumów uzależniony jest od długości pętli oraz jakości poszczególnych członów. Nie jest jednak niemożliwy do całkowitego wyeliminowania.

Schemat 1. Psychologiczny model przekazu informacji w procesie komunikacji rynkowej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [11, s.118].

W modelu cybernetycznym zakłada się kontrolę tego, czy przesłanie zostało odebrane i prawidłowo odkodowane za pomocą sprzężenia zwrotnego. Służą temu wszelkiego typu badania rynkowe klientów. Przekazywanie informacji pomiędzy organizmami żywymi zdeterminowane jest budową i funkcjonowaniem układu nerwowego w zakresie fizjologicznym i psychologicznym. W przypadku ludzi szczególnie istotny jest aspekt psychologiczny, gdyż decyduje on o dalszym wykorzystaniu pozyskanej informacji w procesie myślowym. Przyczynia się to do powstania procesów poznawczych, do których zaliczyć można wrażeniowo-spostrzeżeniowe oraz myślowe odzwierciedlenie otoczenia, wyobraźnię – traktowaną jako rodzaj myślenia wyobrażeniowo-pojęciowego oraz pamięć jako indywidualne doświadczenia [por. 10, s. 174].

W przekazie informacji koniecznym jest, aby wszystkie elementy procesu poznawczego funkcjonowały prawidłowo. Musi działać bodziec przekazany i odebrany w formie wrażeń i spostrzeżeń przez człowieka i za pomocą myśli przetransponowany do pamięci. Prawidłowa recepcja informacji rozumiana jest, jako odzwierciedlenie w świadomości odbiorcy aktualnej rzeczywistości, stąd też wymaga prawidłowego funkcjonowania podstawowych receptorów wzroku i słuchu oraz prawidłowej analityczno-syntetycznej działalności kory mózgowej, jak również sprawnej pamięci. Poziom odbiorcy rozumiany jest jako średni statystyczny poziom intelektualny i fizjologiczny jednostki ludzkiej. Procesy psychologiczne, zachodzące w trakcie przekazu informacji można przedstawić (przy uwzględnieniu modelu cybernetycznego) w postaci model psychologicznego przekazu informacji, który przedstawiony jest na schemacie nr 1. Kodowanie informacji polega na przetransformowaniu informacji na formę zrozumiałą i dostępną dla odbiorcy, w postaci systemów znaków, takich jak: słowo (mówione i pisane), gest i mimika, obraz (film, zdjęcie, plakat), symbol (logo), dźwięk zorganizowany, barwa (wybrany kolor promocyjny), światło. Kodowanie może być poprzedzające (wcześniejsze przygotowanie materiału promocyjnego) oraz kodowanie bezpośrednie (stosowane najczęściej w toku bezpośredniego przekazu werbalnego).


NADAWCA
Źródło informacji
Zakodowanie informacji
Przekazanie bodźca – kanał informacyjny
(przekaz bezpośredni lub pośredni)
ODBIORCA
Pobudzenie uwagi
Dowolne lub mimowolne
Odbiór bodźca
Osobowościowe determinanty recepcji
system utrwalonych postaw, stereotypy
Myślenie
Stan emocjonalny
Pamięć
ZACHOWANIE RYNKOWE
ODBIORCY – NABYWCY

Psychologiczne aspekty procesu komunikacji.

Kanał informacyjny jest to sposób przekazania zakodowanej informacji za pomocą bodźców wizualnych i werbalnych. Dla nadawcy kończy się na zakodowaniu informacji za pomocą znaków zrozumiałych. dla odbiorcy oraz wyborze najlepszych w danej sytuacji środków przekazu oraz na nadaniu informacji. Nadany bodziec musi pokonać pewną przestrzeń fizyczną, stąd też duży wpływ czynników zewnętrznych zakłócających przekaz. Odbiór bodźca polega na zarejestrowaniu przez receptory centralnego ośrodka układu nerwowego odbiorcy zakodowanych informacji. Rozkodowanie jest procesem odzwierciedlającym w świadomości odbiorcy przekazaną informację w formie spostrzeżenia lub ciągu spostrzeżeń. Rozkodowanie jest procesem odwrotnym do kodowania i polega na stworzeniu u odbiorcy zamierzonych przez nadawcę obrazów. Z psychologicznego punktu widzenia, u podłoża rozkodowania bodźca leżą procesy postrzegania, będące funkcją narządów zmysłu. Treść bodźca po rozkodowaniu jest modyfikowana przez utrwalony system postaw człowieka, aby następnie ulec odpowiedniemu ukierunkowaniu poprzez procesy myślowe i emocjonalne oraz podlega utrwaleniu w pamięci. Decydującym elementem percepcji odbioru przekazu jest wpływ ma system postaw u odbiorcy, do których można zaliczyć [11, s. 15–26]:

– selektywność ekspozycji, przejawiającą się występowaniem u odbiorcy tendencji do poddawania się przekazowi informacyjnemu, który jest zgodny z postawami oraz unikania przekazu, który niesie treści przeciwne. Odbiorcy wybierają te informacje, które dostarczają wiedzę zgodną z ich punktem widzenia, co prowadzi do wzmocnienia już ukształtowanych postaw.

– selektywność percepcji polega na przekształceniu w trakcie percepcji postawy w taki sposób, aby przekazywana treść sprzeczna z posiadanymi przez odbiorcę wartościami uległy zmianom, a więc określonym oczekiwaniom, mentalności i struktury postawy odbiorcy.

– selektywność zapamiętywania jest zjawiskiem polegającym na tym, że odbiorca szybciej i trwale zapamiętuje treści zgodne ze swoimi postawami.

– Opisując informację w procesie komunikowania, należy zdaniem autora zwrócić uwagę na trzy występujące terminy: stereotyp, myślenie i pamięć. Jest to ważne z punktu widzenia skuteczności oddziaływania marketingowego w relacji bank – klient.

– Pojęcie *stereotyp* zostało wprowadzone do psychologii przez W. Lippmana, który stereotyp definiuje jako uproszczone, przyjęte z góry wyobrażenie, nie wynikające z własnego doświadczenia. Uproszczenia te wpływają w określony sposób na postrzeganie i ujmowanie zjawisk otaczającego świata [12]. Inną współczesną już definicję stereotypu przedstawił T. Mądrzycki określając stereotyp jako „(...) rozpowszechnione w określonych grupach społecznych za pośrednictwem języka silne i trwałe przekonania wartościujące osoby, względnie przedmioty, których dotyczą w sposób uproszczony lub przesadny” [13, s. 36]. Należy zauważyć, iż stereotypy posiadające zabarwienie emocjonalne są bardzo trwałe i trudno ulegają zmianom. W teorii przekazu informacji marketingowej stereotypy mogą być świadomie tworzone przez nadawców, jako mechanizmy manipulacyjne, kreujące pewien styl życia a, co za tym idzie, pobudzające określony popyt na dobra lub usługi [14, s. 95–97].

– *Myślenie* określane jest w literaturze jako, proces dostosowania do struktury świadomości odbiorcy zespołu danych zdobytych w toku postrzegania otaczającej rzeczywistości pod wpływem strumienia bodźców niosących informacje, a w dalszej kolejności odpowiednie ich przekształcenie i dostosowanie do posiadanych postaw [14, s. 91]. Myślenie odgrywa funkcję porządkującą i systematyzującą odkodowane informacje, a co za tym idzie, spełnia rolę czynną, tworząc nowe wartości w świadomości odbiorcy. Stany emocjonalne występują u odbiorcy równolegle z odbiorem informacji i ich myślowym przetworzeniem odpowiednio do percepowanej treści. Stany emocjonalne odbiorców w sposób istotny wpływają na percepcję przekazu informacyjnego i mogą działać w sposób wzmacniający ten przekaz, jak również osłabiający. Należy zaznaczyć, iż wytworzenie stanów emocjonalnych może być celem działań promocyjnych w celu przygotowania podatnego gruntu i wzmocnienia właściwych działań.

– *Pamięć* jest procesem kończącym proces przekazu, którego zadaniem jest utrwalenie informacji przekazanej odbiorcy w wyniku oddziaływań promocyjnych odpowiednio zmodyfikowanych przez procesy myślowe i emocjonalne. Zapamiętanie przekazu jest warunkiem koniecznym do wystąpienia modyfikacji postaw pod wpływem oddziaływań informacyjnych. Proces ten rozpoczyna się od zmian w intelektualnym komponencie postaw, uwarunkowanym zapisanymi w pamięci informacjami o przedmiocie postawy. Z badań prowadzonych nad efektami działań promocyjnych stwierdzono, że duża część odbiorców nie przechowuje zbyt długo pozyskanej informacji. Z reguły człowiek pamięta 30% informacji werbalnej, 75% informacji wizualnej i 90 % informacji wynikającej z bezpośredniego działania, pod warunkiem istnienia pozytywnej motywacji [por. 15, s. 4].

Sprzężenie zwrotne występuje w modelu przekazu informacji jako mechanizm samoregulacji, polegający na powtórnym przejściu sygnału korygującego z wyjścia na wejście i oddziaływaniu na przekaz wchodzący zgodnie z dokonanym pomiarem na wyjściu. W teorii przekazu informacji, pojęcie sprzężenia zwrotnego dzieli się na [15, s. 8]:

- pierwszego rzędu, występujące przy przekazie bezpośrednim, natychmiast korygowane przez nadawcę (np. w trakcie mówienia),
- drugiego rzędu, gdzie występuje przedział czasowy między nadaniem sygnału a jego pomiarem, analizą i wysłaniem sygnału korygującego. Występuje przy przekazie pośrednim i polega głownie na szerokiej gamie badań skutków oddziaływania na odbiorców, np. reklamy.

Podstawowymi kanałami przekazu informacji ze względu na udział w pozyskiwaniu informacji przez człowieka za pomocą słuchu i wzroku są przekazy werbalne i wizualne. Przekaz werbalny w zasadzie występuje samoistnie tylko w sytuacji kontaktu pośredniego za pomocą radia lub nagrania. W innych przypadkach bodziec słowny występuje w konfiguracji z bodźcem wzrokowym. Najbardziej efektywnie występującym przekazem werbalnym stosowanym z powodzeniem w marketingu bezpośrednim lub w sprzedaży osobistej jest przekaz bezpośredni „twarzą w twarz". Widok rozmówcy, jego żywa reakcja na przekaz informacji werbalnej (język ciała) jest elementem przekazu wizualnego, wspomagającym zasadniczy kanał jako sprzężenie zwrotne, korygujące kanał werbalny. Przekaz werbalny „twarzą w twarz" jest najbardziej efektywny pod względem percepcji odbiorcy, natychmiast korygowany, wymaga jednak dużych

umiejętności ze strony nadawcy. Podstawowym wymogiem jest jakość języka, a co za tym idzie poprawność i jasność formułowania myśli, komunikatywność oraz emocjonalne wartości przekazu werbalnego. Elementami niezbędnymi w przekazie werbalnym jest: jasność wywodu, korzystanie z doświadczeń odbiorcy, racjonalność argumentacji, unikanie operowania frazesami, wyraźne formułowanie wniosków, stosowanie wielostronnej argumentacji, odpowiednie stopniowanie prezentowanych argumentów. Istotnymi są również elementy techniczne przekazu werbalnego takie jak: czytanie czy mowa, tempo wypowiedzi, intonacja i natężenie głosu, jak również wpływ cech osobowych nadawcy, takich jak; zaangażowanie w przekaz, autorytet nadawcy. Należy również uwzględniać elementy niewerbalnie, jak: mimika twarzy, gestykulacja, ubiór oraz cechy fizyczne samego nadawcy. Aby przekaz był skuteczny niezbędna jest wiedza teoretyczna oraz umiejętności praktyczne nadawcy w stosowaniu technik psychologii społecznej. Komunikat sformułowany przez nadawcę w formie zespołu bodźców, musi pokonać pewną przestrzeń fizyczną, zanim dotrze do odbiorcy, stąd też istotnym jest, jakie warunki panują w miejscu występowania interakcji. Składają się na nie: głos dobrze odbierany, brak hałasu, odpowiednie oświetlenie, wystrój miejsca, stan psychiczny nadawcy i odbiorcy. Sam proces przekazu werbalnego musi posiadać swoją wewnętrzną dramaturgię, na którą składa się:

- pobudzenie uwagi odbiorcy na wstępie przekazu,
- podtrzymanie uwagi w toku przekazu, w tym odpowiednie przerwy, celem ponownego podniesienie percepcji werbalnej odbiorcy,
- uwzględnienie wpływu zmęczenia oraz stanu emocjonalnego odbiorcy.

Drugim, obok przekazu werbalnego kanałem jest przekaz wizualny. Zadaniem tego kanału jest oddziaływanie na odbiorcę za pośrednictwem bodźców wzrokowych, w celu kształtowania u odbiorcy pożądanych przez nadawcę zachowań. Głównymi środkami przekazu wizualnego traktowanymi jako grupy kodu wizualnego są: graficznie przedstawiane słowa, symbole, znaki, barwa, ruch. Przy czym, wyróżnia się środki statyczne takie jak: plakat, „billboard", folder oraz dynamiczne, do których zaliczamy: filmy reklamowe wraz z podkładem dźwiękowym jako bodziec werbalny. Przekaz wizualny jest szczególnym kanałem informacji, gdyż obraz przynosi rezultat natychmiastowy, okazując samą treść, gdy mowa przekazuje tę samą treść w sposób pośredni, opisowy. Przekaz wizualny posiada możliwość wielokrotnego działania bodźca w ciągu pewnego czasu oraz posiada dużą odporność na zakłócenia. Cechą wyróżniającą tę formę przekazu używaną w technice reklamy jest możliwość oddziaływanie na odbiorcę z pominięciem świadomości, tzw. komunikaty podprogowe, oddziałujące bezpośrednio na podświadomość [16, s. 653]. Według Z. Freuda "podział psychiki na świadomość i nieświadomość jest podstawowym założeniem psychoanalizy, stwarza jedyną możliwość zrozumienia równie częstych co istotnych patologicznych procesów. w życiu psychicznym" i dalej "bycie świadomym to przede wszystkim termin opisowy, który odwołuje się do najbardziej bezpośredniego i najpewniejszego postrzegania. Doświadczenie pokazuje nam następnie, że żaden element psychiczny – np. taki jak wyobrażenie zazwyczaj, nie utrzymuje się stale w świadomości. Charakterystyczne jest raczej to, że stan świadomości szybko przemija wyobrażenie świadome w tej chwili w następnej świadome już nie jest. Jednakże w pewnych łatwo dających się zrealizować

warunkach może ponownie zostać uświadomione" [17, 92-93]. Stąd też, za podświadome można uznać postępowanie, którego motorem sprawczym jest to, co znajduje się poza granicą bezpośredniego doświadczenia, ale dla przeżywania i zachowania odbiorcy ma decydujące znaczenie, a udostępnione może być pośrednio [por. 18, s. 182]. Istotnym jest sam proces przechodzenia bodźca z podświadomości odbiorcy do jego działań uświadomionych. W tej kwestii wypowiadał się C.G. Jung twierdząc, że „(...) im więcej treści nieświadomości >ego< zasymiluje i im większe mają one znaczenie, tym bardziej zbliży się ono do jaźni, jeśli nawet jest to proces nieskończony. Stąd nieuchronnie musi dojść do inflacji ego, jeśli przez przyjęcie krytycznej postawy ego nie odseparuje się od postaci wyłaniającej się z nieświadomości" [19, s. 107]. Transponując wywody klasyka teorii świadomości C.G. Junga na praktykę oddziaływań manipulacyjnych na odbiorcę przekazu informacyjnego można stwierdzić, iż głównym zadaniem nadawcy jest takie postępowanie, aby obiekt oddziaływania nie uświadamiał sobie, iż jest manipulowany. Osiąga się to wpływając kompleksowo na odbiorcę metodami socjotechniki i narzędziami psychologii społecznej, których zadaniem jest uruchomienie kolejno po sobie następujących, a zamierzonych z góry przez nadawcę reakcji psychologicznych obiektu oddziaływania. Proces postępowania manipulującego składa się z kolejno po sobie następujących działań [por. 20, s. 135]. Pierwszym elementem jest pobudzenie zmysłów za pomocą przekazu, rzadziej werbalnego, najczęściej wizualnego. Jest to podstawowy warunek zaistnienia całego procesu, gdyż bez dostrzeżenia przez zmysły przekazu informacji nie zostaną pobudzone, uwaga i pamięć. Co za tym idzie nie wyzwolą się skojarzenia niezbędne do zaistnienia w podświadomości odbiorcy przekazu. Przekaz, sterując wolą odbiorcy, wpłynie (w sposób często niedostrzegalny przez odbiorcę) na zaistnienie w jego świadomości potrzeby dokonania czynności zgodnie z intencjami nadawcy (np. skłonienie do zakupu konkretnego produktu). W sposób skrótowy, proces oddziaływania na świadomość przedstawić można, jako łańcuch następujących po sobie procesów psychicznych, zapoczątkowanych pobudzeniem zmysłów, które uruchamiają uwagę i pamięć tak, aby następnie przejść do wyzwolenia skojarzeń. Odpowiednio zainspirowane skojarzenia, wyzwalają popędy (instynkty), które za pośrednictwem pobudzenia uczuć, wpływają na podświadomość. Zgodnie z teorią C. G. Junga, zainspirowana podświadomość steruje wolą odbiorcy (wpływa na ego) bez świadomego jego w tym udziału.

Ważnym elementem przekazu wizualnego jest kształtowanie uczuć estetycznych odbiorcy. Powoduje to duże zaangażowanie emocjonalne, które często przeważa w przekazie, nad warstwą informacyjną i ma na ogół charakter emocji „wyższego rzędu". Kanał przekazu wizualnego wymaga zakodowania w sposób możliwy i z zamierzonym efektem do rozkodowania przez odbiorcę. Do podstawowych grup kodu zaliczyć można: znak graficzny, symbol oraz graficzne przedstawienie słowa oraz barwę. W praktyce stosuje się wszystkie elementy kodu razem, co wymaga bardzo dobrego warsztatu nadawcy. Istotny jest wzajemny wpływ poszczególnych kodów na siebie, aby wytworzyć harmonię przekazu. Chodzi tu głównie o właściwe i równoważne użycie symboli i znaków, ścisły związek słów znaku i symbolu oraz związek barwy z treścią znaków, symboli i słów. Istotnym elementem przekazu wizualnego jest sama ekspozycja przekazu, na

którą składa się wybór: miejsca prezentacji, czasu i sposobu. Rozważania prowadzone w oparciu o model recepcji treści przekazu wizualnego, wpływających na efektywność przekazu, przyczyniły się do określenia zasad efektywnego przekazu wizualnego, na które składają się: zasada angażowania uwagi (barwne plamy, rytmiczne zestawienie elementów, kontrastowe zestawienie barw, wyeksponowanie jednego z elementów, niepełne przedstawienie treści, specyficzne liternictwo, specjalny sposób ekspozycji), zasada angażowania zainteresowań emocji i wyobraźni oraz zasada estetycznego oddziaływania. [por. 10, s. 290]

Efektem prawidłowo przeprowadzonej operacji przekazu informacji do odbiorcy jest zachowanie się obiektu oddziaływania zgodnie z intencją nadawcy. Przejawem tego działania jest zmiana w sposób względnie trwały postawy na taką, która sprzyjać będzie zamierzeniom nadawcy (np. zbudowanie świadomości bankowej u potencjalnych klientów banku). S. Mika wyróżnia w definicji postawy cechy wspólne, takie jak: istnienie przedmiotu, do którego postawa się odnosi, procesy poznawcze zawarte w postawie (spostrzeżenia, wyobrażenia), określone stany emocjonalne występujące w postawie, stosunek do konkretnych zjawisk, elementy motywacyjne ujawniające się w postawie oraz samą postawę, która stanowi motyw działania [por. 21, s. 358–359]. Na określenie postawy składa się komponent emocjonalny oraz intelektualny. Komponenty te wraz z komponentem motywacyjnym tworzą samą postawę, która winna posiadać następujące elementy: zakres postawy, kierunek i siłę, złożoność oraz zwartość postawy [por. 10, s. 290].

Komunikacja a rynek.

W wyniku oddziaływania informacyjnego następuje kształtowanie nowych postaw wpływających na decyzje rynkowe, bądź wzmocnienie lub osłabienie istniejących. Nastąpić również może zmiana konkretnej postawy na przeciwną, przy czym jest to działanie bardzo trudne i czasochłonne. [por. 22, s. 89] Badania nad postawami wypracowały szereg teorii służących do ich zamierzonego kształtowania. Do najbardziej znanych można zaliczyć: teorię zgodności źródła informacji i przedmiotu postawy, teorię równowagi emocjonalnej i intelektualnej komponentu postaw oraz najbardziej znaną teorię dysonansu poznawczego [por. 23, s. 237]. Znajomość tych teorii przyczyniła się do wypracowania określonych mechanizmów i narzędzi w praktycznym postępowaniu w procesie formułowania rynkowego przekazu informacyjnego, do których zalicza się: kształtowanie zaufania do źródeł przekazu informacyjnego oraz autorytetu i wiarygodności tych źródeł, wielokrotne powtarzanie tego samego komunikatu w różnych konfiguracjach i za pomocą różnych środków, zaplanowanie przekazu w czasie tak aby nasilić w ściśle określonym momencie, angażowanie odbiorcy w określone postępowanie czasami niezupełnie zgodne z postawą odbiorcy. W celu zmiany postaw koniecznym jest dostarczenie odbiorcy silnych bodźców przekonywujących, podpartych sprawdzalnymi argumentami przemawiającymi przeciw ugruntowanym postawom.

Szczególnym miejscem potwierdzającym empirycznie przedstawione wyżej teorie jest rynek finansowy ogólnie, a Giełda Papierów Wartościowych, w szczególności i to zarówno w kontekście globalnym (światowy kryzys finansowy), jak również regionalny (kryzys rynków finansowych państw UE), oraz lokalny GPW w Warszawie.

Bibliografia:

1. Jabłoński W. *Kreowanie informacji*. Warszawa 2007.
2. Greniewski H. *Elementy cybernetyki sposobem niematematycznym wyłożone*. Warszawa 1959.
3. Eigen M., Winkler R. *Gra*. Warszawa 1983.
4. Ihnatowicz I. *Człowiek. Informacja. Społeczeństwo*. Warszawa 1989.
5. Katz D., Kahan R. L. *Społeczna psychologia organizacji*. Warszawa 1976.
6. Aronson E. *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa 1978.
7. Łukasik Z. *Teoria informacji i sygnałów*. Radom 2006.
8. McKay M., Davis M., Fanning P. *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk 2007.
9. Bazarnik J., Grabiński T., Kęcik E., Mynarski S., Sagan S. *Badania marketingowe*. Kraków 1992.
10. Szewczuk W. *Psychologia. T. II.* Warszawa 1962.
11. Klapper J. T. *The Effects of Mass Communications*. Glencoe 1961.
12. Lippman W. *Public Opinion*. New York 1922.
13. Mądrzycki T. *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970.
14. Kiełtyka L. *Komunikacja w zarządzaniu*. Warszawa 2002.
15. Folly M. J. *Skills. Retaining Customer Loyalty in an Increasing Competitive Market*. "International Journal of Bank Marketing" vol 8, 1990.
16. Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. *Psychoologia społeczna*. Warszawa 1997.
17. Freud Z. *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa 1975.
18. Poppel E. *Granice świadomości*. Warszawa 1989.
19. Jung C.G. *Archetypy i symbole*. Pisma wybrane. Warszawa 1981.
20. Seyffert R. *Werbelehre*. Stuttgard 1966.
21. Mika S. *Postawy i ich badania*. In. L. Wołoszyn (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t.1. Warszawa 1964.
22. Osgood C.E., Tannebaum P.T. *The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change*. "Psychological Review" 1955.
23. Festinger L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford 1957.

УДК 373.2:37.036:7

PRINCÍP HRY V UMENÍ A V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Kasáčová Lenka
Katedra výtvarnej kultúry
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Banská Bystrica, Slovenská republika
lenka.kasacova@umb.sk

Abstract: The paper tries to answer the question why is a game – specifically game with the material – so important in pre-primary education. Why children need contact with the material? The game in art is similar to the natural child's play. We look at the principles in art and try to apply even in pre-primary education.

Key words: art game, stimulus of arts, creative experience, phase of the game.

Úvod. V dnešnej dobe pedagogická verejnosť intenzívne vníma zmeny, ktoré ovplyvňujú podmienky a menia aj charakter detstva. Dôvody môžeme pripisovať aj

na konto nových technológií. Každú chvíľu nový a lepší interface – čoraz viac userfrendly softvér a množstvo aplikácií od výmyslu sveta. Chcete tvoriť mandaly za pár sekúnd? Pozorovať hviezdy za bieleho dňa? Naučiť sa anglicky počas noci? Virtuálne meniť počet prejdených krokov na zhodené kilá? Kto by nechcel... Deti tento svet nevyhnutne vťahuje, lebo poskytuje priestor na interakciu. Učia sa veľmi rýchlo, a preto nie je dnes vôbec zvláštvosťou vidieť dospelých bezradných so svojím telefónom a pýtajúcich radu od svojich detí a vnúčat. Deti už dokážu manipulovať s komunikačnými technológiami, tabletmi a smartfónmi zarážajúco šikovne, ale neraz nás prekvapí nešikovnosť pri jednoduchých manipuláciách s motúzikom, papierom či pohárom vody... Celková zmena životného štýlu našej spoločnosti nesie so sebou pozitíva aj negatíva. Možno konštatovať, že deti sú v domácom prostredí dnes pasívnejšie, lebo z domácností sa vytrácajú tradičnejšie formy tvorivých činností. Na kedysi samozrejmé radosi pri príprave sviatkov v rodinnom kruhu zostáva mamičkám už menej času. Deti sú menej účastné na domácich prácach, v kuchyni a v záhradke, lebo aj mnohí rodičia viac času trávia pred televízorom, počítačom a na sociálnych sieťach. Mamičky v snahe dopriať svojim maličkým plnohodnotné detstvo dajú deťom vytúžené hračky, ale nevedú deti k práci, tak ako tomu bolo prirodzene v predchádzajúcich generáciách.

Tvorivá činnosť je zároveň prácou ako aj hrou.

Význam manuálnej činnosti sa v dobe, keď máme už skoro na všetko stroje postupne vytráca. Tieto práce, ktorých sa vyspelá spoločnosť zbavuje však pre dieťa predstavujú hru, cez ktorú sa učia reálnym činnostiam, poznávajú vlastnosti materiálov, rozvíjajú svojú predstavivosť, citlivosť a zmyslovosť. Utvárajú svoje budúce schopnosti, tak ako architekt projektuje budúce funkcie a atmosféru mesta. Deti sa stávajú tvorcami. Je dôležité vytvárať deťom priestor aby sa mohli tvorivo realizovať. Podporou výtvarného nadania detí sa venuje tím pod vedením profesorky Aksman, výsledky týchto skúmaní prinášajú v publikácii NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA [1, 2, 3].

O tom že hra je tá najprirodzenejšia činnosť cez ktorú človek od raného detstva poznáva, preskúmava a odhaľuje svet, niet pochýb. Môžeme hovoriť o **kognitívnom rozmere hry**: cez hru – v hre – a hrou dieťa poznáva svet, objavuje súvislosti, nachádza významy, uedomuje si dôsledky svojho konania ale aj konania iných... Pri spoločnej hre vzniká atmosféra radosti, ktorá pomáha aj pri socializácii dieťaťa, lámu sa ľady, deti ale aj dospelí sa prostredníctvom hry skôr zblížia. To je **sociálny rozmer hry**. Hra napĺňa pocitom šťastia. Uspokojenie z hry povzbudzuje tvorbu endorfínov a tým vzniká aj v mozgu priaznivé prostredie pre tvorbu nových synapsií. V takomto stave sa dieťa učí lepšie. Túto súčinnosť ilustrujeme schémou.

Nezanedbateľný je **osobnostný rozmer hry**. Keď je dieťa šťastné a niečo s úspechom vykoná zlepšuje sa jeho sebaobraz. Význam hry vyzdvihli aj veľký pedagógovia minulosti ako Jean Jacques Rousseau, Ján Amos Komenský, Johan Heinrich Pestalozzi a iní.

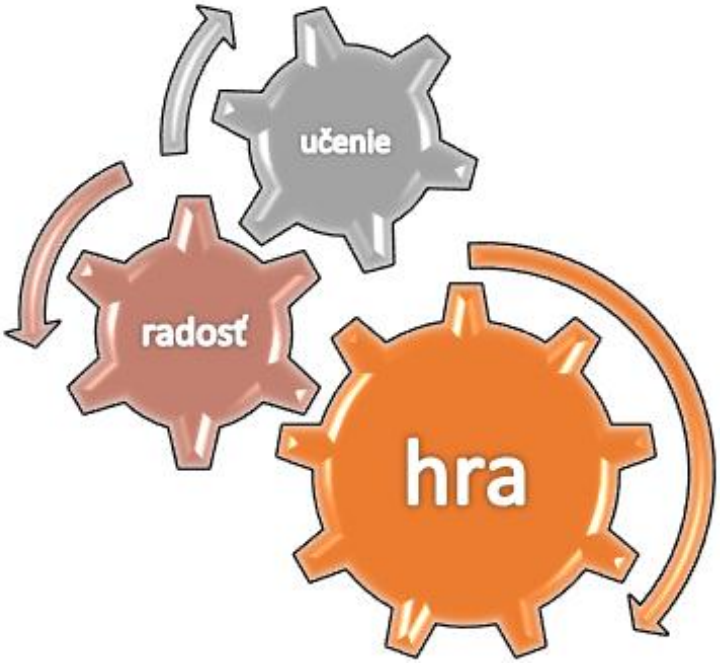


Schéma 1 – **Súčinnosť rovín osobnosti pri hre.**

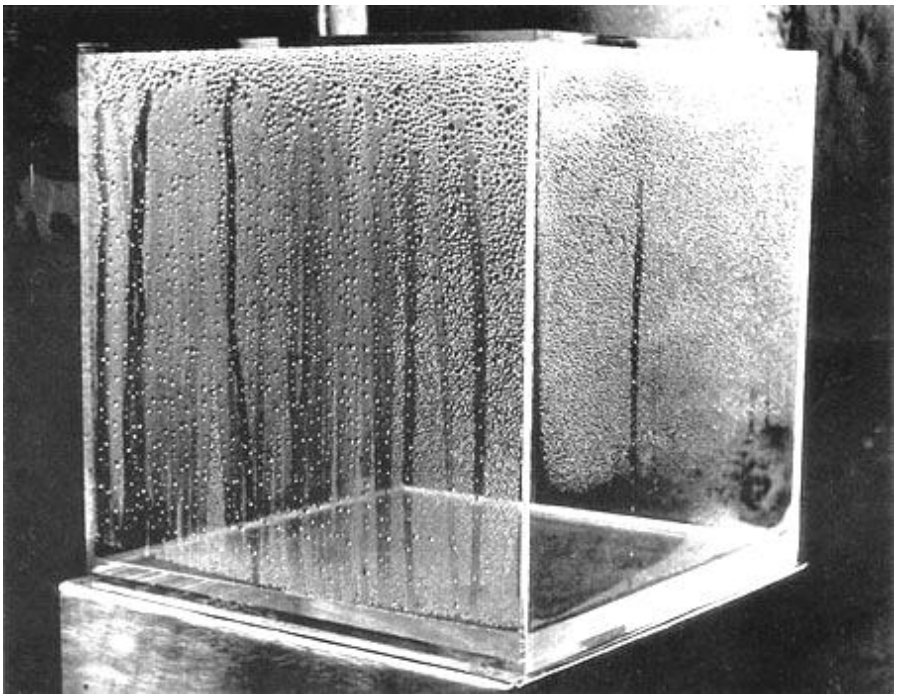
Hra na umelcov.

Pri vytváraní podnetných prostredí sa môžeme inšpirovať aj slovami konceptualistu Josepha Beuysa: „Každý človek môže byť umelcom. ... Umenie je kapitál.“ [4]. Skutočná hodnota je podľa neho sloboda a umenie má silu pretvárať náš život k lepšiemu. Aj mnohí umelci priznávajú, že hra je istým východiskovým princípom ich tvorby. Môžeme si všimnúť, že aj vo veľkom umení a vede prebieha určitá forma hry analogická k detskej hre. Práve tak sa môžeme inšpirovať pri práci s deťmi tým ako sa hrajú súčasní umelci. Na tomto mieste budeme citovať príklady z umenia, ktoré odhaľujú túto hru.

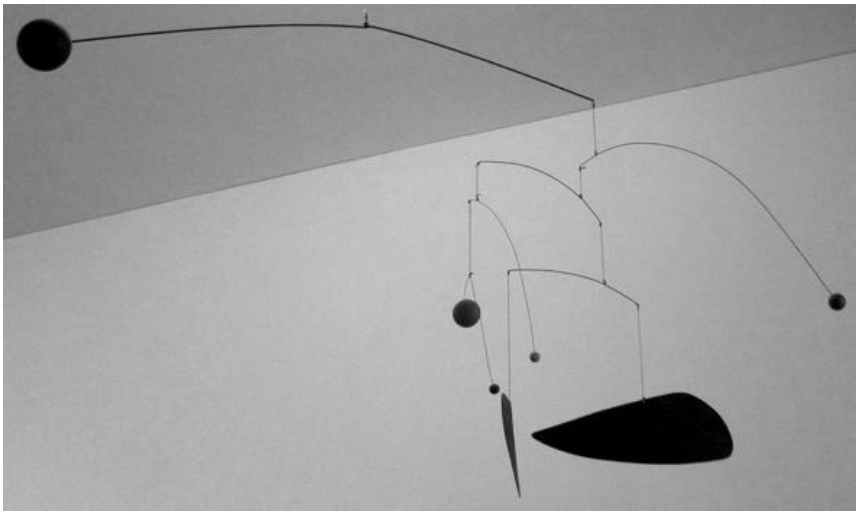
Procesuálne umenie je koncetuálny umelecký smer pre ktorý je dôležitejší ako samotný výsledný artefakt, proces sám. Je tu dôležitý priebeh mechanickej, chemickej, alebo biologickej premeny materiálu. Proces vznikania a zanikania. Už spomínaný koceptualista Joseph Beuys [4] pracoval s tzv. neumeleckými materiálmi: tukom, medom a plsťou. Zaujímavým príkladom je aj Hackeho Kondenzačná kocka. (Obr. 1)

S deťmi môžeme zameriavať pozornosť na rôzne prírodné javy: proces vyparovania a kondenzovania vody môžeme pozorovať v uzavretej nádobe pri zmenách teplôt. Podnetom môže byť aj pozorovanie miznutia stôp zanechaných vodou na teplom asfalte. Topenie snehu a ľadu, mrznutie a kryštalizácia solí.

Fyzikálnymi zákonmi môže byť inšpirovaná hra s ťažiskom prítomná v Calderových mobiloch. Vo svojich dielach zviditeľňuje najjemnejšie závany vzduchu. Aj „neviditeľné“ veci môžeme ukazovať deťom vo výtvarných hrách s konštrukciami (Obr. 2).



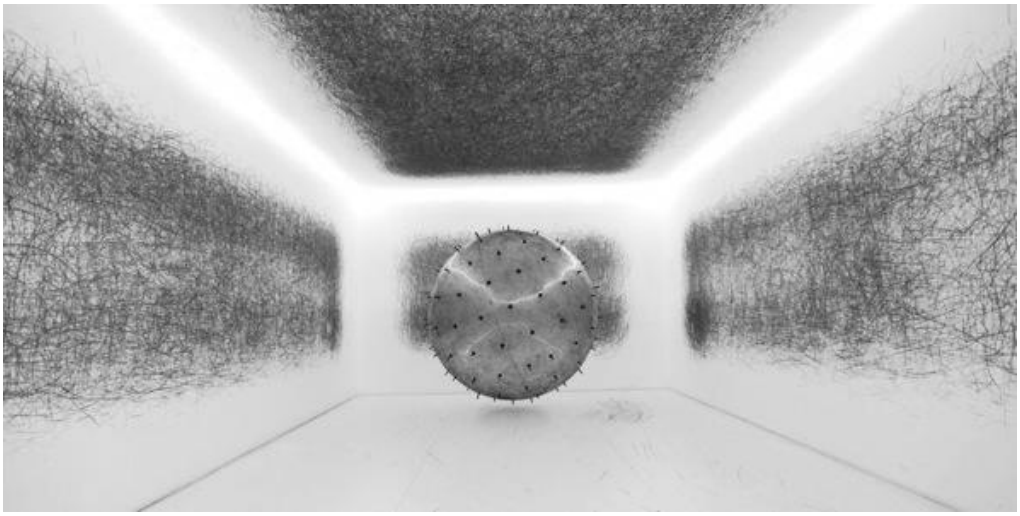
Obr. 1 – HACKE H.: Kondenzačná kocka, inštalácia, dostupné na: https://fr.wikipedia.org/wiki/Hans_Haacke (online: 5.11.2015).



Obr. 2 – **CALDER A.: Tate Modern, Mobil, 1932, dostupné na: https://cs.wikipedia.org/wiki/Alexander_Calder (online: 5.11.2015).**

Zaujímavé sú interaktívne inštalácie ako napríklad post-digital drawing machine. Ktoré priamo počítajú s účasťou diváka pri tvorbe výslednej inštalácie. (Obr. 3). Lisa Park je interdisciplinárna umelkyňa a performerka. (Obr. 4). Používa v tvorbe biosenzory. Sníma elektromagnetické vlnenie mozgu, úderov srdca, pôsobí na vodu a zviditeľňuje ich tým. Už len samotná hra s kruhmi na vodnej hladine je fascinujúca. Dokonca aj úspechy vedcov sú niekedy dielom šťastnej náhody. Termín serendipita. Znamená taký objav, vynález, riešenie, ktoré je dielom štastnej náhody, v podstate objavenie niečoho, čo sme ani nehľadali. K takýmto štastným náhodám dochádza pri

detských hrách pravideľne, veď práve otvorená myseľ je hlavnou podmienkou vzniku takého objavu. Vidíme len to, čo sme pripravení vidieť.



OBR. 3 – **SMIGLA-BOBINSKI K.: ADA, INTERAKTÍVNA INŠTALÁCIA, 2011, DOSTUPNÉ NA: HTTP://WWW.SMIGLA-BOBINSKI.COM/ENGLISH/WORKS/ADA/VIDEO.HTML (ONLINE: 5.11.2015).**



Obr. 4. – **PARK L.: Eunoia, inštalácia-performance, 2013, dostupné na: http://thelisapark.com/#/ (online: 5.11.2015).**

Princípy výtvarnej hry.

- **Tvorivá hra** je variabilná jej cieľ nie je dopredu daný. Nie je to didaktická hra, aj keď môže mať kognitívny potenciál,
- **Divergentné úlohy** podnecujú individuálny rozvoj osobnosti, budujú sebadôveru. Nikto nie je víťazom, ale všetci sú víťazi.
- **Uspokojenie z hry** povzbudzuje tvorbu endorfínov. Neurologické výskumy potvrdzujú a my to môžme intuitívne vnímať pri pozorovaní detí, že v stave šťastia sa dieťa lepšie učí – jeho mozog buduje nové cestičky pochopenia.

• **Význam produktu** – Produkt by nemal byť cieľom, ale výsledok práce môže prinášať druhotné potešenie a úžitok, tým dá činnosti nový zmysel, ktorý mu pripíše dieťa.

Prostredníctvom výtvarných hier u detí môžeme podporovať:

• **spoluprácu** – cez zážitok spoločnej tvorby

• **tvorivosť** – cez vieru vo svoje schopnosti nachádzať riešenia

• **citlivosť** – cez hru s materiálom

• **zmyslovosť** – cez využitie viacerých zmyslov

Cyklus tvorivej výtvarnej hry (schéma 2)

1. prebudiť záujem dieťaťa, vytvoriť „tvorivé ihrisko“, kde platia svojské pravidlá, prizvať dieťa do hry,
2. podnietiť chuť objavovať,
3. aktivizovať všetky deti, podoriť ich,
4. umožniť realizovať sa, dať pociť úspechu,
5. dať možnosť obohatiť, inšpirovať, poučiť, iných ...

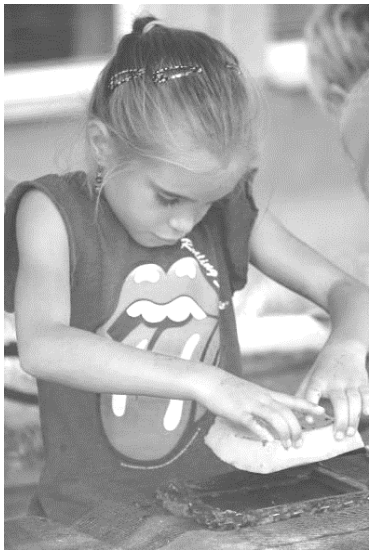


Schéma 2 – **Cyklus tvorivej výtvarnej hry.**

Ukážky pedagogického uchopenia vybraných umeleckých prístupov

Pokúsime sa sprostredkovať návrhy niektorých výtvarných hier, ktoré sme s deťmi realizovali počas viacerých akcií v rámci neformálneho vzdelávania. Kontext neformálneho vzdelávania, mi umožuje pracovať s heterogénnymi skupinami, ktoré sú pre výtvarné činnosti veľmi vhodné a dochádza tu k žiadúcemu transferu – učeniu sa detí medzi sebou navzájom. Išlo o výtvarné workshopy organizované v lete 2015 na pôde PF UMB a tvorivé ateliéry, ktoré sme prevádzkovali počas predchádzajúcich rokov v južnom Francúzsku. Nekladieme si za cieľ poskytnúť na tomto mieste detailnejší návod, ale inšpirovať. Vyberáme techniky, ktoré sú vhodné aj pre deti predškolského veku.

VÝROBA RUČNÉHO PAPIER (obr. 5) – objav zo starej Číny, ktorý umožnil slovám letieť svetom, môže dať deťom skúsenosť s primárnou surovinou. Výroba sama je hrou a každý vzniknutý hárok je originál.



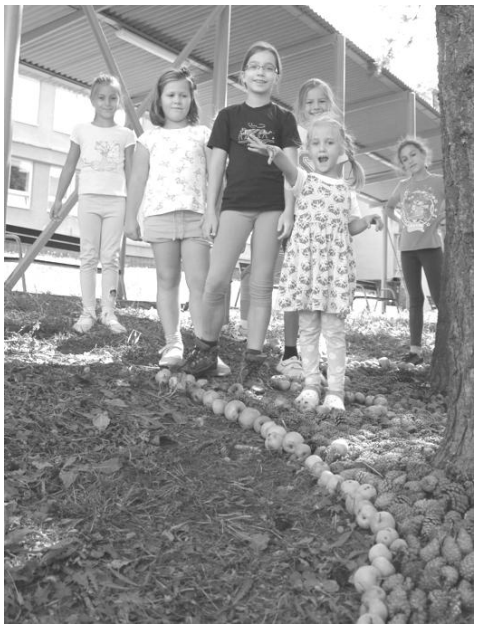
Obr. 5 **– Výroba ručného papiera (zdroj: archív autorky).**

Spájanie častí do celkov a rozvoj plošnej predstavivosti nám umožňuje **MOZAIKA** (obr. 6) – tisíce rokov starý spôsob výzdoby priestorov známy už v Mezopotámii. S trochou odvahy s deťmi môžeme vytvoriť dekorácie v exteriéroch, ktoré vydržia aj dlhšie. Práca s materiálom si vyžaduje svoj čas a kladie dopor – preto navrhujeme robiť miniatúrne mozaiky a vzájomne ich vizuálne spojiť pomocou maľby. Takto sa môže uplatniť každý.



Obr. 6 **– Mozaika (zdroj: archív autorky).**

LAND ART (obr. 7) – V prírode nájdeme výtvarný materiál aj priestor. Dnes už umenie vzniká aj zo zeme. Pozbierať, vytriediť, poukladať – pritom nemusíme nič zničiť, len premiestniť z miesta na miesto. Deti si pri hre rady zasúťažia v skulinkách. Výhodou je, že po takejto spoločnej tvorbe v prírode už po sebe nemusíme toľko upratovať. Príroda po nás uprace sama, ale dovtedy sa ešte nejaký čas môžeme tešiť zo spoločného diela.



Obr. 7 – **Inštalácia z nájdených prírodnín (zdroj: archív autorky).**

GRAFICKÉ ETUDY (obr. 8) – Veľkú plochu pre hru s tvarom a povrchom nám poskytuje príroda v každom ročnom období. Treba len farbu a valček a chuť experimentovať.



Obr. 8 – **Grafické etudy (zdroj: archív autorky).**

AKČNÁ ALEBO GESTICKÁ MAĽBA (obr. 9) – hra s pohybom a stopou. Sú viaceré spôsoby ako s deťmi využiť potenciál pohybu pri tvorbe. Aj cez hravé

pohybovo-expresívne formy môžeme zlepšovať ich koordináciu pohybov, vnímavosť k sebe navzájom a dať precítiť radosť z akcie.



Obr. 9 – **Gestická maľba (zdroj: archív autorky).**

PRIENIKY S DRAMATICKÝM UMENÍM – prekvapenia, ktoré prináša gesto, hra s výrazom a tieňom. Holostické prístupy vo výchove využívajú synestéziu – vnímanie viacerými zmyslami. Metodiku spoločnej tvorby prepájajúcu zmysly a vedúcu s tvorivému zážitku rozpracovali v 90-tych rokoch naši pedagógovia pod vedením profesorov Bela Félixa a Lýdie Janákovej v publikácii Maľovaná hudba (obr. 10) – znejúci obraz [5].



Obr. 10 – **Maľovaná hudba (zdroj: archív autorky).**

Záver. V predkladanom príspevku sme stručne prezentovali návrh overovaných metód využívajúc tvorivú hru ako situáciu, ktorá vedie k zážitku tvorby. Zistiť aký môže mať tento zážitok dopad na sebapoňatie dieťaťa, na vieru

vo svoje tvorivé sily a vzťah k činnosti samej si vyžaduje ďalšie kvalitatívne šetrenie diagnostiky.

Bibliografia:

1. AKSMAN, J.: NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA: Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013. ISBN 978-83-63213-03-9.

2. AKSMAN, J. – GABZDYL J.: Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realzacji modelu Nauka-Sztuka-Edukacja. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego: Kraków, 2015. ISBN 978-83-65208-19-4 (zestaw: ISBN 978-83-65208-21-7).

3. AKSMAN, J. – GABZDYL J.: Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego: Kraków, 2015. ISBN 978-83-65208-20-0 (zestaw: ISBN 978-83-65208-21-7).

4. TISDALL, C.: Joseph Beuys: We Go This Way. London, 1998, ISBN 978-1-900828-12-3.

5. FELIX, B. – JANÁKOVÁ, L.: Maľovaná hudba – znejúci obraz. Národné osvetové centrum: Bratislava, 1992. ISBN 80-7121-034-X. – Citované vizuálne diela

6. HACKE H.: Kondenzačná kocka. inštalácia, dostupné na: https://fr.wikipedia.org/wiki/Hans_Haacke (online: 5.11.2015).

7. CALDER A.: Tate Modern. Mobil, 1932, dostupné na: https://cs.wikipedia.org/wiki/Alexander_Calder (online: 5.11.2015).

8. SMIGLA-BOBINSKI K.: ADA. interaktívna inštalácia, 2011, dostupné na: http://www.smigla-bobinski.com/english/works/ADA/video.html (online: 5.11.2015).

9. PARK L.: Eunoia. inštalácia-performance, 2013, dostupné na:http://thelisapark.com/#/ (online: 5.11.2015).

УДК 37.018.1-058.5:37.06

PREKONCEPTY O ŠKOLE U DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT

Miňová Monika
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov, Slovenská republika
monika.minova@pf.unipo.sk

Abstract: Children from different socio-cultural backgrounds have / do not have the same knowledge, expertise and views on school education and achieve it in the various / different results. In the article author will present the partial results of the project KEGA 040P-4/2014 under the name of (re) construction of pupils' preconceptions of marginalized Roma communities as a means of attitudinal changes in school discourse.

Key words: child /pupil, education, child with special educational needs.

Prekoncepty sú komplexné, mobilizované v závislosti na situáciu, v ktorej sa subjekt nachádza a sú tejto situácií prispôsobované. Tieto reprezentácie predstavujú dekódovacie štruktúry, ktoré dávajú význam nahromadeným informáciám a súčasne „prijímacie štruktúry“, ktoré umožňujú zabudovať nové skutočnosti. Hrajú teda rolu sprostredkovateľa medzi poznatkami a štruktúrami myslenia jedinca [1,

141–142]. Sú dôležité najmä preto, lebo organizujú a zovšeobecňujú minulú skúsenosť a vzťahujú ju k prítomnosti, umožňujú interpretovať súčasnosť na základe minulých zážitkov, zároveň umožňujú predikciu budúcnosti, dopredu vylučujú málo pravdepodobné možnosti [2, 447–448]. Ide teda o vysoko subjektívne individuálne, interpretácie sveta, ktoré sú vo väčšine prípadov nepresné alebo nesprávne. Dieťa si tvorí tieto predstavy na základe skúseností, nakoľko potrebuje vysvetlenie reality, vzťahov, javov a súvislostí, ktorým nerozumie a s ktorými prichádza do kontaktu.

Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 144 okrem iných práv má ne/rómske dieťa alebo žiak právo na rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu; právo na vzdelanie v štátnom jazyku a materinskom jazyku; právo na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom zákonom; právo na úctu k jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnostnej a etnickej príslušnosti; právo na individuálne vzdelávanie za podmienok ustanovených zákonom. Osobitné práva podľa cit. ustanovenia školského zákona požívajú ne/rómske deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP“), ktorí majú právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú ich potrebám; právo na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú. Deti a žiaci so ŠVVP majú právo používať pri výchove a vzdelávaní (okrem iného) špeciálne učebnice a špeciálne didaktické a kompenzačné pomôcky. Do skupiny detí (žiakov) so ŠVVP patrí aj dieťa (žiak) zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takýmto dieťaťom (žiakom) je podľa školského zákona dieťa (žiak) žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

Charakteristika výskumu

Výskum v projekte KEGA 040PU-4/2014 pod názvom Procesy (re)konštrukcie prekonceptov u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít ako prostriedok postojových zmien v oblasti školského diskurzu je štruktúrovaný do 3 etáp. My sa budeme venovať prvej etape.

Cieľom 1. etapy bolo analyzovať prekoncepty o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít.

Výskumnú vzorku tvorili deti:

- navštevujúce materskú školu,
- nenavštevujúce materskú školu,
- navštevujúce nultý ročník.

V rámci plánovaného monitoringu súčasného stavu detských prekonceptov sme vykonali v mesiacoch máj – jún 2014 prvotnú analýzu aktuálneho stavu a zistenia úrovní prekonceptov o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít, vplyvu materskej školy a nultého ročníka na tvorbu a procesy rekonštrukcie postojov a hodnotovej orientácie v oblasti školského diskurzu. Identifikácia prekonceptov o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít

prebehla vo Veľkom Šariši, Terni, Hanušovciach nad Topľou, Starej tehelni, MŠ Tobiáš a v meste Stropkov prostredníctvom projektívnych techník: doplňovacích, asociačných a kresebných. Prvotná analýza detských prekonceptv o škole a elementoch školského prostredia poukazuje na výrazné rozdiely medzi troma skupinami (deťmi, ktoré navštevujú MŠ, deťmi, ktoré navštevujú nultý ročník a deťmi ktoré nenavštevujú MŠ – deti z domáceho rodinného prostredia/nezaškolené). V rámci realizácie vstupnej diagnostiky detských prekonceptov o škole a elementoch školského prostredia uvádzame počiatočnú analýzu doplňovacích a asociačných techník.

Deti z domáceho prostredia

Deti, ktoré nenavštevovali materskú školu a teda nemajú žiaden dlhodobý a systematický kontakt so školským prostredím, nemajú vytvorené žiadne, poprípade chybné prekoncepty (miskoncepcie) o tejto inštitúcii, role žiaka, role učiteľa a ďalších súčastiach procesu školovania. Vyjadrenia v doplňovacích a asociačných technikách odráža minimálnu predstavu školského vzdelávania, bez pozitívneho či negatívneho postoja. Vo väčšine prípadov, deti nereagovali na asociačné podnety, i napriek tomu že rozumeli inštrukcii, nevedeli vyjadriť svoju predstavu, názor alebo mienku, teda predpokladáme, že u týchto detí nie je vplyvom absencie predškolskej edukácie, ale aj na základe chýbajúcich stimulov z rodinného prostredia vytvorená koncepcia školskej edukácie, predstava, čo v tejto inštitúcii budú robiť, vnímanie hodnoty vzdelania a dôležitosti edukácie. Prevažuje predstava hier a bezstarostnej dochádzky do školy (v ponímaní týchto detí dom/budova do ktorej budú musieť chodiť), ktorá zabezpečí základné fyziologické potreby ako je jedlo a pitný režim. Deti bez predchádzajúceho kontaktu s materskou školou a pravdepodobne bez akýchkoľvek informácii o škole z rodinného prostredia nemajú vytvorený koncept pojmov ako je napr. školský zošit, známka, prestávka či vyučovacia hodina.

Deti z MŠ

Deti, ktoré dlhodobejšie a systematicky navštevujú materskú školu a majú kontakt s predškolskou edukáciou majú vytvorené prvotné prekoncepty o škole a elementoch školského prostredia, ktoré sú však výrazne determinované dochádzkou do MŠ a aktivitami, na ktorých sa podieľajú v rámci predprimárnej edukácie. Ich koncept školskej edukácie je spätý s predstavou hry (ktorá je základom predprimárnej edukácie), hračiek a teda očakávajú že sa v základnej škole v 1. ročníku budú hrať a budú im umožnené individuálne, ale i párové a skupinové hry a kontakt s hračkami. Na základe skúseností z materskej školy, očakávajú podobný (v niektorých prípadoch identický) režim a aktivity realizované v tejto inštitúcii (odpočinok, pobyt vonku a pod.). koncepty pojmov ako je napr. školský zošit, známka, prestávka či vyučovacia hodina vytvorené nie sú, nakoľko sa tieto aspekty školského vzdelávania neobjavujú v predprimárnej edukácii. Vo väčšine prípadov ide o pozitívny postoj, nakoľko očakávajú pozitívne miesto, v ktorom sa im bude učiteľka venovať (pravdepodobne zo skúsenosti z MŠ). Vnímajú rolu učiteľky a vo väčšine prípadov ju označujú menom učiteľky materskej školy, očakávajú, že ich táto učiteľka z MŠ bude učiť i v 1. ročníku ZŠ. V niektorých prípadoch sa objavujú prekoncepty o škole ako o mieste, kde budú musieť ísť a budú tam kresliť, písať, počítať, teda rozvíjať si gramotnosť.

Deti z nultého ročníka

Prekoncepty detí z nultého ročníka sú v porovnaní s ostatnými dvoma skupinami vyspelejšie. Skutočnosť, že už sú súčasťou školského vzdelávania a navštevujú základnú školu sa odráža v ich ponímaní a predstave 1. ročníka ZŠ. Ich subjektívna interpretácia navštevovanosti 1. ročníka sa spája najmä s predstavou uspokojenia základných fyziologických potrieb (najmä v rámci asociačného podnetu „prestávka"), s rolou učiteľky, ktorá bude „učiť" ale i ďalších činností, ktoré sú súčasťou aktivít v nultom ročníku (kreslenie, strihanie, maľovanie, umývanie lavíc) a ktoré si deti interpretovali a zovšeobecnili na každý proces školovania. Predstava učiteľky v 1. ročníku je úzko spätá s učiteľkou v nultom ročníku, teda ich prekoncept o role učiteľky vychádza z konkrétnej a blízkej skúsenosti, nedokážu ho zovšeobecniť a nazerať na rolu učiteľa z hľadiska funkcie či hlavných činností učiteľa počas vyučovacieho procesu.

Podrobná analýza doplňovacích, asociačných a kresebných techník bude bližšie rozpracovaná po vyhodnotení projektu v monografii, ktorá sa bude venovať tejto problematike a ktorá prinesie detailný rozbor a ukážky výpovedí detí.

Bibliografia:

1. Bertrand Y., Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998. ISBN 8071782165.
2. Kalhous Z., Obst O., Školní didaktika. Portál, Praha 2002. ISBN 807178253X.

УДК 378.1:316.7

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MIEDZYKULTUROWEJ STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Szczurek-Boruta Alina
University of Silesia in Katowice,
Faculty of Ethnology and Educational Science, Institute of Education,
Department of Social Pedagogy and Intercultural Education, Poland
alina.szczurek-boruta@us.edu.pl

Abstract: The problem of intercultural communication in a multicultural world is becoming particularly important both from individuals perspective and its personal good, as well as from society interests point of view, the functioning of its institutions and performance of its tasks. In the article I pay attention to the acquisition of intercultural competences as well as intercultural education activities and experiences in the field of shaping pedagogy students intercultural competences.

Key words: intercultural competence, teacher, student, intercultural education.

Wstęp. Problem komunikacji międzykulturowej w wielokulturowym świecie nabiera obecnie szczególnego znaczenia zarówno z punktu widzenia jednostki i jej osobistego dobra, jak i z punktu widzenia interesów społeczeństwa, funkcjonowania jego instytucji, realizacji jego zadań.

Wielokulturowość postrzegana jest z jednej strony, jako szansa dla współczesnych społeczeństw, z drugiej zaś niepokoi, bo stwarza wizje rozpadu jedności kulturowej, uważanej za pożądaną drogę funkcjonowania państwa [1–4].

W opracowaniu tym wskazuję na edukację międzykulturową jako strategię służącą nabywaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej w warunkach wielokulturowości. W edukacji międzykulturowej staramy się zbudować pomosty zrozumienia z Innymi, podejmowanie takich starań jest nie tylko powinnością etyczną, ale i palącym problemem, naszych czasów. Nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, to istotne warunki nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i kultury pedagogicznej społeczeństwa, warunki integracji społecznej. Takie spojrzenie na edukację międzykulturową określa jednocześnie zadania dla poszczególnych społeczeństw, różnorodnych środowisk wychowawczych (rodzinnych, szkolnych, pozaszkolnych w otoczeniu lokalnym) dotyczące przygotowania do życia na zasadach równorzędnego spotkania kultur, z odchodzeniem od przejawów kolonizowania świadomości mniejszości przez kulturę dominującą.

Zakładam, że komunikacja między ludźmi jest kluczem do rozwiązywania współczesnych problemów społecznych, edukacyjnych i innych. Zrozumienie innych ludzi nie jest łatwe. Należy bowiem spojrzeć krytycznie na to, jak sami postrzegamy i interpretujemy świat, umieć spojrzeć na świat oczyma innych ludzi. Umiejętność tą zawdzięczamy zdolności do empatii, którą możemy rozwinąć poprzez uczenie się skutecznej komunikacji z Innymi.

Komunikację międzykulturową określa się jako „akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze" [5, s. 11]. Jest ona traktowana jako pewne zjawisko ze sfery porozumiewania się ludzi różnych kultur i analizowana pod kątem biorących w niej udział partnerów oraz kontekstu, w jakim ma miejsce.

Kompetencja międzykulturowa w dużej mierze oparta jest na niemierzalnych komponentach, takich jak postawy i opinie [6, s. 70–71].

Zainteresowanie kompetencją międzykulturową wynika z faktu, że warunkuje szacunek wobec inności oraz świadomość własnej tożsamości, stwarza możliwość lepszego i skuteczniejszego współdziałania, opartego na dialogu, którego niezbędnym elementem staje się znajomość kultury własnej i obcej. To, w konsekwencji, prowadzi do konieczności kształtowania w procesie edukacji wrażliwości oraz świadomości językowej, odgrywającej istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej.

Nabywanie kompetencji międzykulturowej.

Kształcenie międzykulturowe traktowane jest jako proces kształtujący osobowość uczących się, a więc „proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji" [7, s. 121]. Odwołuję się do modelu cyklicznego, zakładającego, iż nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie, nabywanie kompetencji międzykulturowej będzie ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji.

Przykładem cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego jest model kulturowego doświadczania (The Cultural Experience) Patricka R. Morana [8, s. 15–19], który zakłada, iż nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczaniu, które odbywa się na czterech poziomach: Knowing About; Knowing How; Knowing Why; Knowing Oneself.

Kształcenie międzykulturowe jest wieloetapowym procesem [7, s. 116–155], obejmującym nie tylko wiedzę o obcej kulturze, ale przede wszystkim umiejętność odpowiedniego jej zastosowania w danej sytuacji, postawę otwartości wobec ludzi reprezentujących odmienny krąg kulturowy oraz wysoki poziom motywacji uczących się, niezbędny do konfrontacji z odmiennością oraz warunkujący rozwój uczenia się międzykulturowego [9, s. 25–31]. W tym sensie, punkt wyjścia kształcenia międzykulturowego stanowi otwartość i chęć zrozumienia różnorodności kulturowej i językowej. Takie podejście prezentowane i przyjmowane jest na gruncie rozwijanej od ponad dwudziestu lat edukacji międzykulturowej [10, s. 27–33; 11, s. 15–46]. Edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także – w określonych okolicznościach środowiska, w którym jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur. Paradoksalnie, więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła istniejącym w przestrzeni społecznej konfliktom, antynomiom, ambiwalencji.

Rozwój kompetencji międzykulturowej jest wynikiem poznawania kultury, które może odbywać się w sposób bezpośredni – poprzez stykanie się z odmiennym sposobem bycia i myślenia w trakcie spotkań z ludźmi pochodzącymi z odmiennego kręgu kulturowego, bądź w sposób pośredni – dzięki materiałom dydaktycznym wykorzystywanym na zajęciach. W drugim przypadku niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami [12, s. 25–49].

Działania i doświadczenia edukacji międzykulturowej w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej studentów pedagogiki.

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów jest zadaniem nauczycieli i odbywa się przy ich udziale. Warto zatem poznać podejście przyszłych nauczycieli do tych kwestii oraz świadomość działań w tym zakresie. Badania przeprowadziłam w latach 2012-2013, objęły 300 studentów kierunku pedagogika Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, którzy systematycznie uczestniczą w zajęciach z zakresu edukacji międzykulturowej. W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety oraz pogłębione wywiady.

Odwołuję się w tym miejscu do doświadczeń własnych w pracy ze studentami, tzn. prowadzenia przedmiotu edukacja wielokulturowa i międzykulturowa. Działania w zakresie praktyki edukacji międzykulturowej na kierunku pedagogika w cieszyńskim ośrodku akademickim prowadzę od roku 2002.

Większość badanych (90%) deklaruje chęć pogłębiania wiedzy dotyczącej innych kultur (zagadnienia związane z historią, polityką i gospodarką, poznawania zwyczajów życia codziennego mieszkańców innych krajów oraz autorytetów cenionych w innych kulturach).

Studenci (80%) są przekonani o swojej empatii, odporności emocjonalnej, poczuciu własnej wartości oraz wrażliwości. Deklarują chęć podejmowania działań przyczyniających się do kształtowania pozytywnego stosunku emocjonalnego uczniów do reprezentantów innych kultur.

W ramach kształcenia akademickiego podejmuje się działania na rzecz kształtowania otwartości na reprezentantów innych kultur. Obejmują one:

analizowanie ze studentami zachowań charakterystycznych dla przedstawicieli innych kultur i porównywanie ich z zachowaniami Polaków; analizowanie podobieństw i różnic między językiem polskim a np. angielskim w różnych sytuacjach życiowych oraz rozwijanie gotowości do ich zaakceptowania i poszanowania; kształtowanie gotowości do nawiązywania kontaktów; kształtowanie gotowości do rozumienia różnych punktów widzenia. 75% badanych deklaruje, że podejmie tego typu działania w przyszłości.

Nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczaniu, które odbywa się na czterech poziomach. Odwołując się do cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego, modelu kulturowego doświadczania (The Cultural Experience) Patricka R. Morana zilustruję przebieg tego procesu wypowiedziami studentów wskazującymi na ich doświadczenia i działania w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej.

Knowing About – gromadzenie informacji oraz wiedzy odnośnie języka i kultury docelowej;

„Czytamy teksty o codziennym życiu i zwyczajach reprezentantów innych kultur, opowiadamy o własnych przeżyciach i historiach z tym związanych, oglądamy filmy";

Knowing How – nabywanie umiejętności właściwego zachowania się językowego i pozajęzykowego w konkretnej sytuacji;

„Stwarzamy sytuacje, w których wcielamy się w role innych osób, by poradzić sobie z trudnymi sytuacjami";

Knowing Why – odkrywanie i rozumienie systemu wartości, sposobów postępowania i postrzegania specyficznych dla danej kultury;

„Rozmawiamy, analizujemy i porównujemy tradycje i zwyczaje danej grupy kulturowej;

Knowing Oneself – refleksja nad systemem wartości własnej kultury, który determinuje ludzkie zachowanie oraz zdobywanie wiedzy o własnym „Ja".

„Szanujemy prawo do własnego zdania i otwartego wyrażania swoich poglądów";

Badani studenci w trakcie zajęć stwarzają sytuacje komunikacyjne, umożliwiające wymianę myśli oraz poglądów. Aktywizują swoje działania, wyzwalają zaangażowanie emocjonalne, doświadczają odmienności kulturowej w kontekście sytuacji życia codziennego.

Kluczową rolę w rozwijaniu pozytywnego stosunku emocjonalnego do reprezentantów innej kultury odgrywają metody wyzwalające zaangażowanie emocjonalne, motywujące dzieci do aktywności. Bardzo istotne jest również wchodzenie w role innych osób, co sprzyja nauce osiągania kompromisu i zrozumienia na drodze negocjacji i dialogu.

Na ćwiczeniach stosowane są metoda projektów, drama, bajkoterapia, zajęcia relaksacyjnych, które pomagają nabyć odporność emocjonalną na frustrację i niepowodzenia związane z życiem.

Studenci pedagogiki przyszli nauczyciele są świadomi korzyści, jakie płyną z kształtowania kompetencji międzykulturowej we wszystkich jej wymiarach, czyli wiedzy, stosunku emocjonalnego oraz zachowań. A ma ona znaczący wpływ na przebieg procesów komunikacyjnych, umożliwia porozumienie, wzajemne zrozumienie oraz rozwijanie bogactwa kulturowego.

Konkluzje. Rozumienie i umiejętność refleksji nad własną i obcą kulturą, to warunki umożliwiające efektywną komunikację oraz kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Świadoma refleksja stanowi jeden z fundamentów edukacji międzykulturowej, ponieważ sprzyja głębokiej introspekcji i zrozumieniu ludzkiego postępowania.

Przedstawiona krótka charakterystyka doświadczeń w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej studentów pozwala na sformułowanie wniosku, iż trening międzykulturowy jest niezbędny w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowej. Poczucie wspólnoty, umiejętność swobodnego porozumiewania się z przedstawicielami innych kultur pozwala na wychowanie w duchu tolerancji i otwartości na Innych oraz wzajemnego zrozumienia i porozumienia, co również umożliwia wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów.

Refleksja nad kompetencją międzykulturową prowadzi z jednej strony do zauważenia, że może być ona rozumiana jako niezbędny czynnik, pozwalający na spotkanie z innymi kulturami, które jest pozbawione uprzedzeń i stereotypów, umożliwiające tym samym wzajemne zrozumienie i porozumienie. Z drugiej strony jej rozwój jest rezultatem poznawania kultury.

Bibliografia:

1. Fukuyama F., Klęska wielokulturowości. Przekład S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza" 3–4 lutego 2007, s. 19–20.
2. Mamzer H. (red.), Czy klęska wielokulturowości? Poznań 2008, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
3. Szczurek-Boruta A., Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej. In. D. Rozmus, S. Witkowski (red.), Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego. Sosnowiec-Dąbrowa Górnicza – Będzin 2009, Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły HUMANIRAS. Muzeum Miejskie „Sztygarka" forum dla Zagłębia Dąbrowskiego.
4. Golka M., Imiona wielokulturowości, Warszawa 2010, Wydawnictwo MUZA.
5. Mikułowski Pomorski J., Komunikacja międzykulturowa, Kraków 1999, Akademia Ekonomiczna, s. 11.
6. Komorowska H., Intercultural competence in ELT syllabus and materials design, "Scripta Neophilologica Posnanienia" 2006, vol. VIII, s. 70-71.
7. Białek M., Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej, Wrocław 2009, Oficyna Wydawnicza „Atut", s. 121.
8. Moran P.R., Teaching Culture: Perspectives in Practice, Boston 2001, MA: Heinle &. Heinles. 15-19.
9. Szczurek-Boruta A., Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej. „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 4, s. 25–31.
10. Lewowicki T., W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka–Mazur, A. Szczurek–Boruta (red), Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, Katowice 2000, Wyd. UŚ, s. 27-33.
11. Lewowicki T., Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. „Edukacja Międzykulturowa" 2012, nr 1, s. 15–46.
12. Białek M., Gackowska A., Goicoechea N., Sanz E., Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym, [w:] M. Białek, A. Gackowska, R. Lewicki (red.), Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej, Wrocław 2006, Oficyna Wydawnicza „Atut", s. 25–49.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 07.12.2015. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 12,90. Уч.-изд. л. 14,94. Тираж 50 экз. Заказ 178.

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.