

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

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

*Сборник статей студентов, магистрантов,  
аспирантов, молодых исследователей  
кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова*

**ВЫПУСК 7**

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

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2015*

УДК 159.9(062)

ББК 88я431  
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 03.03.2015 г.

*Сборник основан в 2007 г.*

Редакторы:

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*

Редакционная коллегия:

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*

Научный рецензент:

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

**Психологическая студия** : сборник статей 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. – 167 с.  
ISBN 978-985-517-350-3.

Сборник включает статьи студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», а также сотрудников ряда других вузов Республики Беларусь, объединенных общим интересом к проблемам развития личности в современном социуме.

Данное научное издание содержит результаты авторских изысканий в области психологической природы явлений и адресовано исследователям, практическим работникам, преподавателям и специалистам гуманитарных направлений, а также другим заинтересованным лицам.

УДК 159.9(062)  
ББК 88я431

ISBN 978-985-517-350-3

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Бабенко М.Г.</b> Детерминанты учебной мотивации в младшем школьном возрасте .....	6
<b>Берашевич Я.Д.</b> Гендерный аспект профессионального самоопределения старшеклассников .....	8
<b>Бермонт Н.В.</b> Влияние занятий танцами на эмоциональное состояние супружеской пары .....	11
<b>Богачева Я.М.</b> Мотивы выбора профессии у студентов-первокурсников ...	13
<b>Горбенюк В.Ю.</b> Исследование мотивации учения старших школьников .....	16
<b>Гулидова А.М.</b> Применение схемы эксперимента В.С. Мухиной для оценки конформности .....	19
<b>Гучкова А.С.</b> Влияние раннего материнства на личность девушки-подростка .....	21
<b>Данильчук К.И.</b> Диагностика и развитие мышления младших школьников посредством обучения игре в шахматы .....	23
<b>Доморацкая А.В.</b> Поведение студентов в конфликтной ситуации .....	27
<b>Дудина Н.В.</b> Разработка методики диагностики склонности к развитию зависимостей .....	28
<b>Зуева О.А.</b> Особенности коммуникативной компетентности студентов-медиков .....	31
<b>Иванова А.А.</b> Творческий потенциал студентов в образовательной среде УВО .....	34
<b>Иванова К.Х.</b> Детерминанты проявления креативности в сюжетно-ролевой игре у старших дошкольников .....	36
<b>Иванова Л.М.</b> Основы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста .....	39
<b>Ильина Н.П.</b> Понятие семейного стресса: его латентность и последствия .....	43
<b>Ильина Н.П.</b> Стрессоустойчивость в профессиональной деятельности учителя средней школы .....	46
<b>Каратерзи В.А.</b> Оптимизация характеристик когнитивной среды как средство воздействия на психическое развитие ребенка .....	49
<b>Касьянова В.С.</b> Влияние личностных особенностей подростка на развитие социального интеллекта .....	52
<b>Ковалевская Ю.Н.</b> Развитие мотивации учения у студентов .....	55
<b>Латышева В.А.</b> Анализ содержательных конструкторов мотивационной деятельности детей старшего дошкольного возраста .....	58
<b>Лебедева Т.В.</b> Психологическая помощь подростку в ситуации семейного конфликта .....	60
<b>Леошко А.В.</b> Организация системной работы с неуспевающими детьми младшего школьного возраста на примере чтения .....	64
<b>Леошко А.В.</b> Понятие межполушарного взаимодействия с точки зрения современного нейропсихологического знания .....	68
<b>Малахова А.В.</b> Умения учащихся 8–9 лет классифицировать и подбирать аналогии: обсуждение результатов исследования .....	70
<b>Маслакова А.Г.</b> Наиболее развитые типы памяти у обучающихся на спе-	

циальности «Психология» .....	72
<b>Моторова Д.С.</b> Теоретический анализ категории «активность» как психологическая проблема .....	75
<b>Мукаметжанов Е.В.</b> Диагностика учебной мотивации учащихся разных возрастов .....	80
<b>Нечай Л.Ю.</b> Особенности самоактуализации в юношеском возрасте .....	83
<b>Нечай Л.Ю.</b> Проявление факторов суицидального риска в юношеском возрасте .....	85
<b>Никитина Н.О.</b> Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения .....	88
<b>Нурмамедова Е.В.</b> Специфика мотивации профессионального самоопределения подростков .....	91
<b>Панфиленко З.Н.</b> Факторы проявления суицидального поведения подростков с акцентуациями характера .....	92
<b>Пахомчик А.А.</b> Изучение психологических особенностей проявления агрессивности у подростков .....	96
<b>Петров Д.В.</b> Изучение учебной мотивации студентов .....	99
<b>Петько О.В.</b> Структура нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностей личности студентов лечебного факультета медицинского вуза ...	103
<b>Подобытько Т.В.</b> Влияние музыки на эмоциональное состояние человека ..	110
<b>Поторокина Е.Н.</b> Проблемы адаптации первокурсников к образовательному процессу в ссузе .....	112
<b>Руденок З.Г., Струнина Н.Н.</b> Значение волевых качеств в личностной саморегуляции .....	114
<b>Сазонова В.В.</b> Специфика общения детей 6–7 лет в процессе совместной деятельности: обсуждение результатов исследования .....	116
<b>Селезнева Е.В.</b> Успеваемость младшего школьника с разным уровнем самооценки .....	118
<b>Сенькова М.А.</b> Взаимосвязь процесса самоактуализации личности с рациональностью мышления .....	120
<b>Сечко Т.Н.</b> Межличностные конфликты в профессиональной деятельности медицинских работников .....	123
<b>Скрипачева Е.И.</b> Проблема развития произвольного поведения у старших дошкольников .....	125
<b>Словак Я.В.</b> Изучение установок и ценностей супругов .....	128
<b>Соборшова Е.В.</b> Специфика детско-родительских отношений и их влияние на волевою сферу подростков .....	131
<b>Сычева Н.Ю.</b> Роль и влияние семейных отношений на повышение уровня тревожности ребенка младшего школьного возраста .....	132
<b>Титова А.О.</b> Исследование особенностей и уровня самооценки у детей старшего подросткового возраста .....	135
<b>Тишкова М.А.</b> Изучение кратковременной и долговременной памяти у учащихся начальных классов .....	139
<b>Толкачева В.Л.</b> Особенности формирования компьютерной зависимости у подростков .....	141
<b>Толмачева А.Г.</b> Страх смерти и любовь как источники стимула к жизни ...	144

<b>Ужанова В.В.</b> Изучение особенностей внимания у студентов .....	146
<b>Федоренко А.О.</b> Состояние внутренней пустоты как психологический феномен .....	148
<b>Федорова О.В.</b> Избегание как одна из стратегий психологической защиты юношей колледжа: обсуждение результатов исследования .....	151
<b>Фридрих Н.В.</b> Изучение установки на здоровый образ жизни у подростков .....	153
<b>Хомченко Д.С.</b> Девиантное поведение подростков .....	156
<b>Шостак А.В.</b> Экспертная оценка как метод выявления потенциально одаренных учащихся .....	159
<b>Шутова И.В.</b> Особенности эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском доме (на материале детских страхов) .....	162
<b>Язвинская И.В.</b> Психологические особенности межличностных конфликтов в медицинском учреждении .....	164

## ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Бабенко М.Г.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Серьезной проблемой нашего времени является падение у школьников интереса к учебным занятиям и снижение общего уровня культуры учебного труда. Отсутствие интереса к учению, равнодушие к школьным занятиям может выступать причиной накопления отрицательных эмоций у детей по отношению к учебной деятельности. А особенно остро стоит проблема развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность [1]. Она влияет не только на познавательную активность и желание учиться, но и на успешность, эффективность и результативность учебной деятельности.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности [2].

Современные младшие школьники нуждаются в развитии и формировании мотивации учения, но прежде необходимо установить детерминанты учебной мотивации. Детерминант – это причина, предшествующее условие, которое приводит к некоторому определенному результату. Детерминантами снижения мотивации учебной деятельности младших школьников могут выступать следующие: ситуативность и неустойчивость интересов; малоосознанность интересов; слабая обобщенность интересов; все интересы ориентированы чаще всего только на результат учения, но не на способы учебной деятельности и др. [3].

Однако, младший школьный возраст имеет большие резервы формирования мотивационной сферы учения. Главное содержание мотивации в этом возрасте – «научиться учиться». Спецификой детерминант учебной мотивации выступают общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность, а также познавательные (интерес к новым знаниям) и социальные мотивы (одобрение учителя, хорошие отметки, долг, ответственность, необходимость получить образование).

Таким образом, целью нашего исследования является выявить уровень мотивации учения у учащихся начальной школы.

**Материал и методы.** Для изучения мотивации учения младших школьников было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 40 г. Витебска». В исследовании приняли участие учащиеся 4 «Д» класса. Возрастной состав испытуемых составил от 10 до 12 лет. Общее количество выборки составляет 21 человек, из них 12 мальчиков и 9 девочек.

В своем исследовании мы использовали следующие методики: анкета школьной мотивации (методика Н.Г. Лускановой), методика «Лесенка уроков» (на основе выявления понимаемых мотивов учебной деятельности, автор М.В. Матюхина).

**Результаты и их обсуждение.** В результате проведенного анкетирования были получены следующие данные: высокий и выше среднего уровни учебной мотивации показали 28,6 % и 19 % опрошенных учащихся соответственно. Таким детям свойственно наличие высоких познавательных мотивов, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые требования на уроках. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны. Как правило, этим детям нравится учиться, выполнять домашние задания, и они всегда с радостью идут в школу. Средний уровень показали 28,6 % школьников. У этих детей положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами деятельности. Эти дети достаточно успешно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени. Низкий уровень школьной мотивации у 23,8 % опрошенных детей. Школьники этой категории посещают школу неохотно. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми, чаще испытывают затруднения в учебной деятельности. Им не всегда нравится выполнять домашние задания.

Таким образом, половина опрошенных учащихся нуждаются во внимании со стороны учителя и педагога-психолога, а также в формировании и развитии учебной мотивации.

Использование методики «Лесенка уроков» позволило получить следующие результаты. По общему показателю учебной мотивации обследованные младшие школьники имеют достаточно высокую мотивацию к учебной деятельности. Также было выявлено, что у большей половины опрошенных младших школьников (61,9 %) доминирует внешняя мотивация, т.е. эти дети в учебной деятельности руководствуются моральными установками, страхом наказания и желанием получить похвалу, а также желанием получить поддержку среди одноклассников или проявить себя в классе. А дети (28,6 %), которые в учебной деятельности руководствуются внутренней мотивацией, любят учиться, делать домашние задания, проявляют активность на уроках, тянутся к новым знаниям. 9,5 % младших школьников в равной степени руководствуются в учебной деятельности внутренними и внешними мотивами.

Исходя из анализа полученных данных исследованиями было принято решение разработать Программу развития мотивации учебной деятельности у младших школьников. Целью данной программы является создать условия организации обучения, которые способствуют повышению уровня учебной мотивации у младших школьников. Основными формами работы выбраны следующие: групповые занятия, индивидуальная работа, анкетирование родителей детей-участников, просветительская работа с родителями, индивидуальная консультативная работа. Данная программа позволит повысить мотивационную готовность школьников к обучению, сформировать «внутреннюю позицию ученика», а также будет способствовать возникновению эмоционально-положительного отношения к школе и нового уровня самосознания.

**Заключение.** Исходя из полученных данных исследования можно сделать следующие выводы: 28,6 % опрошенных младших школьников нуждаются в формировании познавательных мотивов, а 23,8% учащихся нуждаются в формировании учебной мотивации и положительного отношения к школе; у большей половины школьников доминирует внешняя мотивация, что говорит об необходимости развития внутренних мотивов обучения. Так, данным учащимся младших классов необходимо особое внимание со стороны учителя, педагога-психолога и родителей.

Следовательно, детерминантами снижения учебной мотивации младших школьников выступают следующие: ситуативность и неустойчивость интересов, малоосознанность интересов, слабая обобщенность интересов, неумение учиться, отрицательное отношение к школе.

### **Список использованной литературы**

1. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1994.– № 4 – С. 45.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. 4-е изд. / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во Ун-та Российской академии образования, 1998. – 176 с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учебной деятельности в школьном возрасте. Пособие для учителей / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983 – 187 с.

## **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**Берашевич Я.Д.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

***Введение.*** В современном обществе тот факт, что изучение проблемы профессионального выбора и самоопределения необходимо, является неоспоримым. Но также важно изучение и различных жизненных сфер, влияющих на процессы, связанные с выбором профессии.

Изучение влияния гендерной социализации на процесс профессионального самоопределения важно для правильного понимания процессов социализации личности, формирования общественного сознания, выявления целей общественного развития и управления им.

Наиболее актуальными проблемы профессионального выбора являются для учащихся старших классов средней школы, осуществляющими первичное профессиональное самоопределение, которое включает в себя теоретическое ознакомление с миром профессий, формирование профессиональных намерений и выбор соответствующей сферы профессионального обучения[1].

В связи с этим существует необходимость оказания помощи со стороны взрослых, особенно в области профориентации и профессионального самоопределения.

Целью нашего исследования стало изучение профессионального самоопределения старшеклассников с учётом их психологического пола.

***Материал и методы.*** Исследование направлено на изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников с учётом их гендерных особенностей. Мы провели с учащимися 10 класса средней школы №40 г. Витебска диагностику маскулинности/феминности испытуемых, их профессиональных предпочтений и способностей.

В диагностике приняли участие 60 учеников 10 классов (учащиеся 10 «А», 10 «Б» и 10 «В»). Учащиеся 10 класса были выбраны не случайно, так как они ещё не так близки к процессу поступления в высшие и средние специальные учебные заведения. Следовательно, есть время для того, чтобы активизировать старшеклассников для ценностно-нравственных размышлений, связанным с выбором профессии, и помочь им в профессиональном самоопределении.

Диагностика проводилась с помощью двух методик: «Опросник психологического пола» и «Ориентация».

**Результаты и их обсуждение.** Выделены три основных направления анализа результатов проведенного исследования:

- изучение психологического пола старшеклассников;
- изучение профессиональных предпочтений учащихся старших классов;
- анализ влияния психологического пола на профессиональное самоопределение.

В процессе изучения психологического пола старшеклассников с помощью методики «Опросник Сандры Бэм» было выявлено следующее: девушки андрогинного типа составляют 35% от общей выборки (21 человек), юноши андрогинного типа – 41,7% (25 человек), девушки феминного типа – 10% (6 человек), юноши феминного типа – 1,7% (1 человек), девушки маскулинного типа – 5% (3 человека), юноши маскулинного типа – 6,6% (4 человека). Таким образом, мы видим, что современные социально-экономические условия влияют на принятие молодыми людьми новых гендерных ролей, всё больше девушек и юношей предпочитают совмещать качества, присущие обоим полам. Малое количество юношей маскулинного типа (4 человека) и небольшая разница между количеством девушек маскулинного типа и юношей маскулинного типа (1 человек) заставляет задуматься о растущей феминизации населения.

При изучении профессиональных предпочтений учащихся старших классов были исследованы склонности к определённым типам и классам профессий, а также способности к овладению этими профессиями. По итогам проведения методики «Ориентация» были выявлены следующие склонности к типам профессий: «Человек-человек» – 9 чел. (13,2%), «Человек-техника» – 13 чел. (19,1%), «Человек-информация» – 9 чел. (13,2%), «Человек-искусство» – 25 чел. (36,8%), «Человек-природа» – 12 чел. (17,7%).

Также были выявлены склонности к классам профессий: «Исполнительские» – 23 чел. (31,5%), «Творческие» – 50 чел. (68,5%)

Старшеклассники оценили свои возможности в овладении данными типами и классами профессий: «Человек-человек» – 34 чел. (53,9%), «Человек-техника» – 10 чел. (15,9%), «Человек-информация» – 8 чел. (12,7%), «Человек-искусство» – 8 чел. (12,7%), «Человек-природа» – 3 чел. (4,8%), «Исполнительские» – 15 чел. (24,6%), «Творческие» – 46 чел. (75,4%).

Таким образом, мы видим, что оценка возможностей не всегда совпадает с оценкой желания овладеть тем или иным типом профессии. Количество испытуемых, у которых оценка категории «Я могу» в опроснике «Ориентация» совпадает с оценкой категории «Я хочу», составляет: по типу профессий («Человек-человек», «Человек-техника» и т.д.) – 23 чел. (38,3%); по классу профессий («Исполнительские», «Творческие») – 48 чел. (80%); полное совпадение оценки «Я могу» с «Я хочу» – 20 чел. (33,3%)

Больше всего старшеклассники высказывают желание овладеть творческими профессиями типа «Человек-искусство», однако это не совпадает с их возможностями и способностями к профессиям данной категории. Свои способности большинство испытуемых посчитало высокими в сфере «Человек-человек». Данная тенденция ещё раз указывает на необходимость формирования у старшеклассников адекватного уровня притязаний, адекватного взгляда на выбор профессии, помощи со стороны взрослых в профессиональном самоопределении.

Анализ влияния психологического пола на профессиональное самоопределение мы осуществили с помощью коэффициента взаимной сопряжённости Пирсона и Чупрова, который используется для оценки тесноты

связи между альтернативными признаками, принимающими любое число вариантов значений.

При помощи таблиц взаимной сопряжённости мы рассмотрели взаимосвязь гендера и профессиональных предпочтений и возможностей.

На основе произведённых расчётов были получены следующие результаты:

1) В категории «Я хочу» (типы профессий) уровень взаимосвязи между психологическим полом и профессиональными предпочтениями умеренный.

2) В категории «Я хочу» (классы профессий) уровень взаимосвязи между психологическим полом и профессиональными предпочтениями значительный.

3) В категории «Я могу» (типы профессий) уровень взаимосвязи между психологическим полом и профессиональными возможностями умеренный.

4) В категории «Я могу» (классы профессий) уровень взаимосвязи между психологическим полом и профессиональными возможностями значительный.

Рассматривая результаты сформированности профессиональных предпочтений и способностей старшеклассников с учётом гендера, мы выявили, что у учащихся андрогинного типа проявляются высокие показатели по типу «Человек-искусство» в категории профессиональных склонностей и по типу «Человек-человек» в категории профессиональных возможностей. Девушки андрогинного типа отдают предпочтение профессиям типа «Человек-искусство», а андрогинные юноши – «Человек-техника».

Респонденты, имеющие феминный тип гендерной социализации, избегают профессий типа «Человек-техника», отдавая практически в равной мере профессиональные предпочтения оставшимся четырём типам. У учащихся маскулинного типа симпатии к конкретным типам профессиональной деятельности выявлено не было.

Респонденты феминного типа выше всего оценили свои возможности в сфере «Человек-человек», маскулинного – в сфере «Человек-информация». Представители всех шести психологических типов оценили свои склонности и способности в классе профессий «Творческие» намного выше, чем по классу «Исполнительские».

**Заключение.** Полученные нами в ходе исследования учащихся старших классов результаты говорят о наличии взаимосвязи между психологическим полом и предпочтениями того или иного типа и класса профессий, а также способностями овладения ими.

Кроме того, было выявлено два интересных факта. Во-первых, наблюдается тенденция к феминизации населения. В исследовании юноши в большинстве своём избегали приписывания себе маскулинных качеств, всё чаще отдавая предпочтения андрогинным или феминным характеристикам. Также мал процент феминных девушек по сравнению с девушками андрогинного типа. Возможно, это связано с тем, что современное общество требует от людей большей гибкости, приспособляемости к быстро изменяющимся условиям жизни, из-за чего происходит избегание жёстких гендерных ролей.

Во-вторых, в ходе проведения методики «Ориентация» был выявлен весомый процент старшеклассников, у которых профессиональные способности и возможности не совпадают полностью или частично с профессиональными склонностями и предпочтениями. Данная тенденция может свидетельствовать как о несовершенстве системы профориентационной помощи в школе, так и о негативном влиянии современного информационного общества и средств массовой информации на профессиональное самоопределение. Причиной этой закономерности также может являться перестройка системы ценностей современного поколения.

Несмотря на то, что в современном обществе социокультурные стереотипы способствуют расширению границ выбора и реализации в профессиональной деятельности, а люди всё меньше следуют жёстким гендерным ролям, остаётся тенденция к выбору профессии в соответствии с полом. Данный вывод может стать основой для работы психологов и педагогов в русле профориентации, а также работы с профессиональными и гендерными стереотипами. Требуется объединение усилий и знаний психологов, социальных педагогов, учителей и родителей для помощи в выборе профессии, которая станет для человека впоследствии местом не только материального заработка, но и местом профессиональной и личностной самореализации и саморазвития.

#### **Список использованной литературы**

1. Загузина, Н.Н. Проблемы профессионального самоопределения учащихся на современном рынке труда / Н.Н. Загузина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70-2. – С. 62–66.

### **ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ТАНЦАМИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ**

**Бермонт Н.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

***Введение.*** Танцевальная терапия направлена на то, чтобы дать каждому человеку реализовать себя и свои ощущения через естественные, самопроизвольные и неограниченные движения. Она связана с решением широкого круга проблем. Танцевальная терапия может быть полезна различным людям – тем, у кого есть хронические заболевания, одиноким и пожилым людям, жертвам насилия, имеющим физические недостатки. Танец является способом выразить свои эмоции, когда пережитые события настолько травмирующие, что человек не может о них говорить. Важной особенностью танцевальной терапии является то, что в ней, неважно имеет ли человек опыт занятий танцами. В процессе работы танцевальный терапевт делает акцент не на техникитанца, а на эмоциях, которые возникают во время танца [1].

***Материал и методы.*** Целью нашего исследования стало изучение влияния занятий танцами на эмоциональное состояние супругов. Для этого нами была проведена диагностика супружеских пар, только начинающих заниматься балльными танцами. Мы предположили, что через четыремесяца занятий показатели эмоциональной стабильности должны улучшаться.

В качестве диагностического материала мы использовали 2 методики:

1. Личностный опросник Айзенка [3].
2. Методику многофакторного исследования личности Кеттелла [2].

Так, как наше исследование было направлено на изучение эмоциональной стабильности, то в личностном опроснике Айзенка наибольшее внимание мы уделили анализу шкалы «Нейротизм», которая отражает эмоциональную устойчивость или неустойчивость человека. Данная шкала состоит из 33 вопросов, на которые обследуемым необходимо дать ответ «да», или «нет».

Обработка данных осуществлялась следующим образом: за каждый ответ, совпадающий с ключом, ставился 1 балл. Полученные баллы суммировались. Чем меньше сумма баллов, тем ниже у испытуемого эмоциональное напряжение и тем

выше у него эмоциональная стабильность. Если опрашиваемый набрал по первой шкале 12 баллов и меньше, то эмоциональная напряженность низкая, 13–18 баллов – средний уровень эмоциональной напряженности, что говорит о том, что человек эмоционально стабилен, а если 19–24 балла, то очень эмоционально нестабилен и имеет высокий уровень эмоциональной напряженности.

Для достоверности нашего исследования, нами была использована методика многофакторного исследования личности Кеттелла. При этом наше внимание было направлено, прежде всего, на шкалу С, отражающую эмоциональную стабильность испытуемого. Высокие показатели по шкале С отражают эмоциональную зрелость, в то время как низкие баллы показывают нерегулируемую эмоциональность.

Обработка результатов проводилась путем подсчета баллов в соответствии с ключом, затем сырые баллы переводились в стены. Низкий уровень эмоциональной стабильности определяется 1–3 стенами, высокий – 8–10.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты по методике Айзенка показали, что через четыре месяца занятий уровень эмоциональной напряженности супругов снизился. В таблице 1 можно наглядно увидеть, что у всех испытуемых показатель эмоциональной напряженности снизился от 1 до 5 баллов

Таблица 1. – Результаты диагностики уровня эмоциональной напряженности

№ п/п		Показатель эмоциональной напряженности в начале занятий	Показатель эмоциональной напряженности через 4 месяца занятий
1 супружеская пара	Муж	18	15
	Жена	20	15
2 супружеская пара	Муж	17	16
	Жена	18	14

Снижение показателей говорит о росте эмоциональной устойчивости. Супругам будет легче адаптироваться к новым событиям в их жизни с меньшим напряжением и беспокойством, что положительно скажется на функционировании их семьи.

В таблице 2 отражены результаты, полученные с помощью методики многофакторного исследования личности Кеттелла. В них также видны изменения: показатели эмоциональной стабильности увеличились в среднем на 1.25 балла.

Таблица 2. – Результаты диагностики уровня эмоциональной стабильности

№ п/п		Показатель эмоциональной стабильности в начале занятий	Показатель эмоциональной стабильности через 4 месяца занятий
1 супружеская пара	Муж	2	3
	Жена	5	6
2 супружеская пара	Муж	3	4
	Жена	5	6

Из результатов методики Кетелла видно, что наши данные, полученные с помощью опросника Айзенка, оказались верными и занятия танцами действительно повышают эмоциональную устойчивость и снижают эмоциональную напряженность.

**Заключение.** Полученные в ходе нашего исследования результаты, говорят о том, что занятия танцами влияют на изменения эмоционального состояния супругов. Благодаря занятиям танцами супружеским парам удалось повысить уровень своей эмоциональной устойчивости, что даст им возможность легче преодолеть семейные кризисы, научиться более адекватно оценивать свое поведение и поведение супруга, а также поможет создать эмоционально благоприятную атмосферу в семье.

#### **Список использованной литературы**

1. Гренлюнд, Э.Р. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э.Р. Гренлюнд, Н. Оганесян. – СПб.: Речь, 2011.– 296 с.
2. Выбойщик, И.В. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла / И.В. Выбойщик, З.А. Шакурова. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2000. – 54 с.
3. Личностный опросник ЕРІ (методика Г.Айзенка) // Альманах психологических тестов.– М., 1995. – С. 217–224.

### **МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

**Богачева Я.М.,** Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Н.И. Циркунова, старший преподаватель

**Введение.** Тема, связанная с мотивами в настоящее время становится все более популярной, так как возрастает число мотивов, влияющих на поступки человека, в том числе и на выбор будущей профессии.

Наиболее часто в качестве мотива называются такие психологические феномены как: представления и идеи, чувства и переживания (Л.И. Божович), потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен), желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П.А. Рудик), морально-политические установки и помыслы (А.Г. Ковалев), психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов), предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев), установки (А. Маслоу) и даже условия существования (В.К. Виллюнас).

Как мы видим, круг таких феноменов достаточно широк. По этому поводу, А.Н. Леонтьев писал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те понятия, по поводу которых употребляется термин «мотив», и что само это понятие превратилось в большой мешок, в который сложены самые различные вещи [1].

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л.И. Божович. Так, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [2, с.47].

Мотивация при выборе профессии – это стимулы, ради которых человек готов приложить свои усилия, то есть на что ориентировался молодой человек при выборе той или иной профессии: общественно социальная значимость данной профессии, престиж, заработок. Таким образом все мотивы имеют внутренний или внешний характер. Это объясняет доминирование у человека внешней либо внутренней мотивации при выполнении различных видов деятельности, в том

числе и при выборе профессии. Профессиональное самоопределение молодого человека понимается в настоящее время большинством психологов как существенная сторона общего процесса развития личности. Выбор профессии, таким образом, неотделим от развития личности в целом.

**Материал и методы.** Заинтересовавшись данной проблемой, нами было проведено исследование на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, на факультете социальной педагогики и психологии, а также факультете физической культуры и спорта. В качестве респондентов выступили студенты первого курса, обучающиеся по специальностям: «Психология» в количестве 17 человек и «Физическая культура и спорт» – 20 человек.

В ходе проведения исследования мы использовали следующие методики:

1) «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой.

2) Анкета «Мотивы выбора профессии» А.А. Реана.

3) Анкета «Мотивации профессионального выбора в соответствии с предвосхищающей оценкой деятельности» А.А. Реана.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты нашего исследования по выявлению мотивов выбора профессии оказались следующими. Так, согласно методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, мы выявили преобладающий вид мотивации у студентов, обучающихся на разных специальностях вуза. Результаты данной методики представлены на рисунке 1.

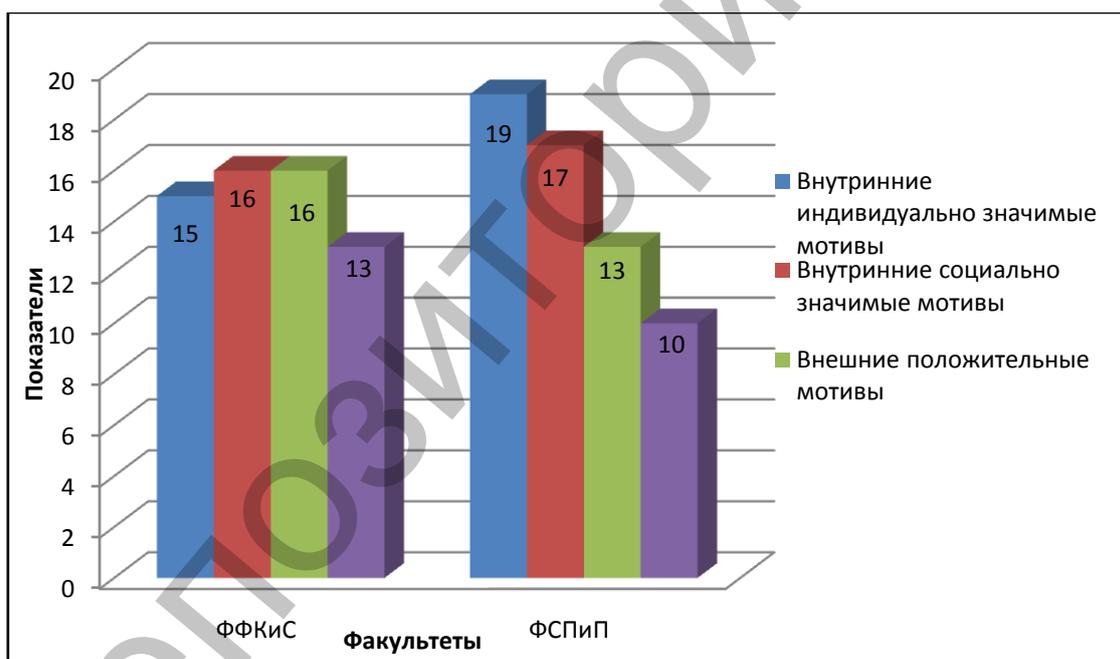


Рисунок 1. – «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой

Анализируя данные, приведенные в диаграмме, мы можем сказать следующее: у студентов, обучающихся по специальности «Психология» доминирующими оказались внутренние индивидуально-значимые и социально-значимые мотивы выбора профессии. Данный факт говорит о том, что выбор профессии студентов-психологов основывается, прежде всего, на таких мотивах как: общественная и личная значимость профессии; желание помочь людям справиться с психологическими тяготами жизни, возможность общения, стремление проверить свои способности. Стоит отметить, что внутренняя

мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

У студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура и спорт» доминирующими оказались внешние положительные и внешние отрицательные мотивы выбора профессии. Таким образом, мы можем сделать вывод и сказать о том, что выбор профессии данной группы студентов ориентирован, прежде всего, на материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, то есть стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия.

Для подтверждения результатов, полученных по методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, в нашем исследовании также была использована анкета А.А. Реана, направленная на выявление мотивов выбора профессии. Результаты исследования по данной методике оказались следующими, так у студентов-психологов ведущими оказались мотивы: интересное содержание будущей профессии, общественная польза данной профессии, а также наличие возможности самосовершенствоваться в работе.

У студентов-спортсменов доминирующими мотивами являются такие мотивы как: соответствие выбранной профессии их личным способностям, возможность получения высшего образования по данной специальности, а также большое количество свободного времени при освоении данной профессии.

В проведенном исследовании мы также обратили внимание на мотивацию профессионального выбора в соответствии с предвосхищающей оценкой деятельности. Для этого мы использовали анкету «Мотивация профессионального выбора в соответствии с предвосхищающей оценкой деятельности» А.А. Реана. Так, продолжая фразу: «Моя будущая профессия позволит мне...» студентами психологами наиболее часто были названы следующие мотивы: помогать другим людям, постоянно общаться с другими людьми, использовать полученные в ВУЗе знания и умения.

Студенты, обучающиеся по специальности «Физическая культура и спорт» чаще всего, называли такие мотивы, как: возможность добиться успеха, возможность реализовать свои способности, а также возможность работать индивидуально и независимо.

**Заключение.** Таким образом, проанализировав полученные в нашем исследовании результаты, мы приходим к выводу о том, что доминирование внешней либо внутренней мотивации при выборе профессии у студентов, действительно зависит от типа выбранной ими специальности. Так, у студентов, обучающихся по специальности «Психология», доминирующими мотивами оказались внутренние мотивы, не имеющие внешнего проявления. Внутренние мотивы, как правило, ассоциируются с процессом выполнения задачи, связаны с удовольствием и чувством достижения.

Внешние мотивы выбора профессии оказались доминирующими у студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура и спорт». Внешняя мотивация, прежде всего, основана на наградах, поощрениях или других видах внешней стимуляции, которые инициируют и направляют желательное или тормозят нежелательное поведение индивида.

Подводя итоги, мы можем сказать, что данная тема исследования представляет практический интерес и может быть продолжена на более широком массиве респондентов. В дальнейшем, мы предполагаем, провести исследование по данной проблеме на базе других Вузов нашего города.

### **Список использованной литературы**

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд. Академия, 2004. – 352 с.
2. Комусова, Н.В. «Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе» / Н.В. Комусова. – СПб.: Нева, 2003. – 368с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Горбенюк В.Ю.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

***Введение.*** Проблема мотивации учебной деятельности традиционна для психологии. Эта проблема уже давно занимает учёных. Она появилась тогда, когда человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и приступил к подобному обучению, как к специально организованной деятельности.

Современная система образования развивается и функционирует в новых политических и социально-экономических условиях, которые определяют не только пути и направления ее развития, но и связанные с этим проблемы. В переходные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности. Известно, что отношение к учебной деятельности у старшеклассников не однозначно. С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотивации учения, а с другой стороны, этот период является оптимальным для формирования зрелых форм учебной деятельности [1].

Старшеклассники осознают, что стоят на пороге новой жизни, и многое в ней будет определяться тем, с каким багажом знаний они выйдут из школы. Поэтому очень часто они склонны рассматривать знание не как ценность саму по себе, а как инструмент, с помощью которого они могут получить хорошую профессию, обеспечить себе большой доход, высокий уровень жизни [2, с. 290].

Данные положения и обусловили цель нашего исследования: изучение мотивации учения старшеклассников.

***Материал и методы.*** В исследовании приняли участие ученики 11-А класса гимназии №1 г. Горки. Для изучения мотивации учения старшеклассников были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению старшеклассников, основанная на опроснике Ч.Д. Спилбергера, направленная на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности. Модификация опросника изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987).

2. Методика исследования мотивации старшеклассников «Шкала оценки потребности в достижении», разработанная Ю.М. Орловым. Методика используется для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений. Шкала состоит из 23 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «Да» или «Нет».

***Результаты и их обсуждение.*** В результате исследования, по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения старшеклассников

выявилось, что у 30% учеников очень высокий уровень продуктивной мотивации, позитивное отношение к учению.

У 40% учеников высокий уровень продуктивной мотивации с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему.

У 30 % учеников средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией.

Данные результаты отражены на рис. 1



Рисунок 1. – Результаты диагностики по «Методике изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению старшеклассников»

Таким образом, мы видим, что большинство старших школьников имеют очень высокий и высокий уровень мотивации.

Результаты исследования по методике «Шкала оценки потребности в достижении» показывают, что у 30 % учеников выявлен средний уровень мотивации достижения. И высокий уровень мотивации достижения присутствует у 70 % (рис. 2).

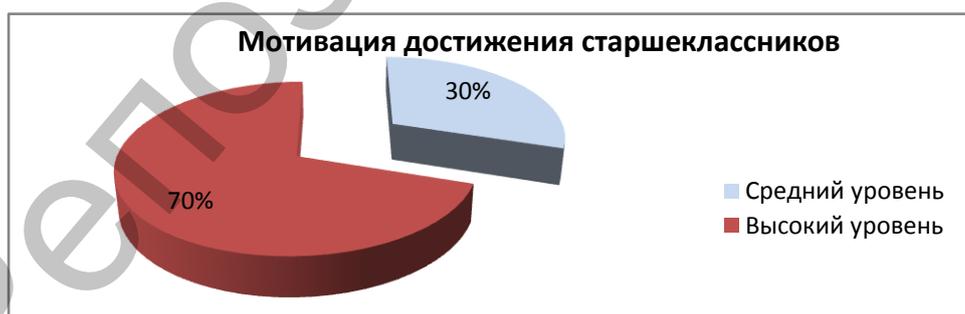


Рисунок 2. – Результаты диагностики по методике «Шкала оценки потребности в достижении»

В своем исследовании мы сравнили результаты мотивации учения и эмоционального отношения к учению, с мотивацией потребности в достижении старшеклассников. Данные отраженные в диаграмме на рис. 3.

Итак, из диаграммы на рисунке 3 мы видим, что школьники с высокой мотивацией достижения имеют высокий уровень учебной мотивации.

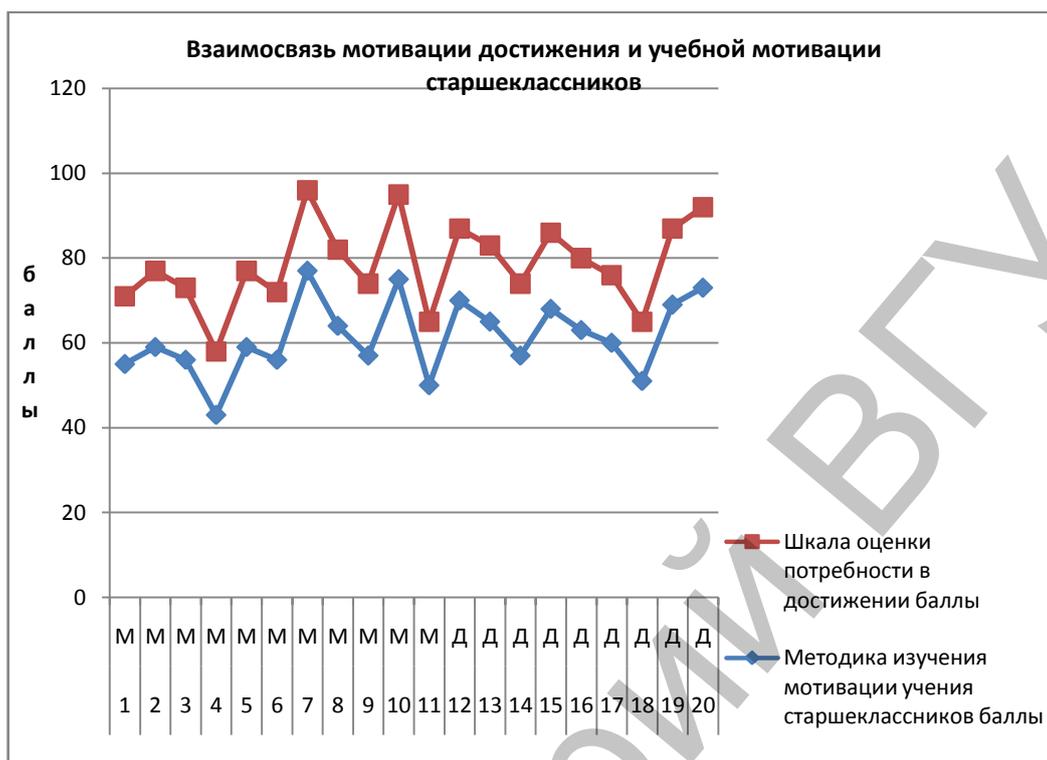


Рисунок 3. – Результаты исследования по  
«Методике изучения мотивации обучения у старшеклассников»  
и «Шкале оценки потребности в достижении»

Знание учителем данных особенностей позволит соответствующим образом построить процесс обучения и воспитания, чтобы сформировать необходимую учебную мотивацию.

**Заключение.** Подведя итог данному исследованию, можно отметить, что успешность обучения целостно связано с мотивацией учения у старших школьников. Было выявлено, что у старшеклассников с высокой мотивацией достижения присутствует высокий уровень учебной мотивации.

Становится очевидным, что для повышения успеваемости старшеклассников необходим индивидуальный подход, а так же максимальное использование возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных на развитие учебной мотивации учащихся.

#### Список использованной литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 321с.
2. Реан, А.А. Психология подростка / А.А. Реан. – СПб.: «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2003. – 480с.

## ПРИМЕНЕНИЕ СХЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТА В.С. МУХИНОЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОНФОРМНОСТИ

Гулидова А.М., Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

**Введение.** Конформность – податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

Исследованием конформности стали заниматься с 50-ых годов XX в. Весомый вклад в развитие этой темы привнесла Мухина В.С. Эксперименты показаны в научно-популярном фильме «Я и другие». Интересующий нас эксперимент называется «Ученый или убийца».

Основная функция установки – регуляция социального поведения индивида. Система индивидуальных установок обеспечивает возможность его ориентировки в социальной действительности. Установка как целостное явление формируется на основе не только собственного опыта индивида, но и опыта, полученного от других людей, и поэтому главным путем передачи установок выступает словесная (вербальная) форма. Установки такого вида, когда в своем личном опыте человек имеет дело с отдельным, единичным объектом, называют частными (парциальными). Обобщенные установки, т.е. установки на совокупность однородных объектов, обязаны своим происхождением межличностной и массовой коммуникации. Они служат фактором упрочения установок индивида, так как выслушивание мнений, согласующихся со взглядами самого индивида, укрепляет его в правильности его собственных установок и поощряет в дальнейшем его обращение за информацией к тому же источнику.

Однако существует известное как парадокс Ла-Пьера систематическое расхождение заявленных установок на объект и поведения, диктуемого ситуацией. В реальной ситуации, при наличии нескольких потенциальных объектов, установка, проявляющаяся в поведении, называется доминантной, остальные – субдоминантными (латентными, скрытыми).

Целью нашего исследования стало выявление уровня конформности современных людей.

**Материал и методы.** Для достижения цели исследования использовались теоретические методы: анализ и обобщение литературных источников, изучение эксперимента В.С. Мухиной «Убийца или Ученый» и повторение схемы этого эксперимента в адаптированной нами версии. Интересующий нас эксперимент называется «Ученый или убийца». Суть эксперимента заключается, в том, что психолог (В.С. Мухина) выбирает добровольцев из аудитории и приглашает их в отдельную комнату. Каждому демонстрирует один и тот же портрет пожилого человека, только одним испытуемым задается установка, что этот человек является видным учёным, другим же представляет его как преступника. Задача испытуемых составить психологический портрет человека, изображённого на портрете. В зависимости от того, как был представлен изображённый человек, испытуемые находят в чертах его лица положительные или отрицательные признаки, присущие учёным или преступникам. В нашем исследовании приняло участие 35 испытуемых, из них 18 человек женского пола и 17 человек мужского пола. Возрастная категория: 20 – 50 лет.

**Результаты и их обсуждение.** Для эксперимента мы взяли 2 фотографии: на первой изображена женщина, на второй - мужчина. Мы, показывая фотографию женщины, одним испытуемым давали положительную социальную установку и говорили, что это – посол доброй воли, а другим испытуемым эта же фотография была представлена с отрицательной установкой: женщина – владелица публичного дома. По результатам опрошенных можно заключить вывод о том, что 73 % испытуемых, получивших положительную социальную установку, приняли нее и наделили женщину, такими качествами и характеристиками, как благородность, душевный и теплый взгляд. В тоже время, 69% людей, из тех, кто получил негативную установку, также, приняли ее, описали женщину на портрете, как расчетливую, двуличную особу с жестоким характером и едким взглядом.

Так как разница между процентным соотношением принявших полярные социальные установки не превышает 5 %, то можно говорить о том, что тенденции к изменению уровня конформности или же проявления яркой индивидуальности не наблюдается у современных людей, на исследованной нами выборке испытуемых.

Также, при показе второго фотопортрета мужчины, были даны 2 противоположные установки: положительная – писатель, получивший Нобелевскую премию в области литературы, и отрицательная – убийца-рецидивист. Процентное соотношение числа принявших положительную и отрицательную установку – 52% к 75%. Разница составляет более 20%, что говорит о том, что людям проще принять этого мужчину с отрицательной установкой и опровергнуть мнение о том, что он является положительным героем.

Таблица 1. – Соотношение показателей принятия/непринятия установки

	Положительная социальная установка	Отрицательная социальная установка	Общее количество	
			+	-
Портрет женщины	Приняли установку экспериментатора Всего 17 человек: из них 13 женщин и 4 мужчины	Приняли установку экспериментатора Всего 9 человек: из них 2 женщины и 7 мужчин	73% 54% муж 15% жен	69% 51% муж 12% жен
	Носит нейтральную окраску	Носит нейтральную окраску	-	-
	Не приняли установку Всего 5 человек: из них 2 женщины и 3 мужчины	Не приняли установку Всего 4 человека: из них 1 женщина и 3 мужчины	27% 13% муж 10% жен	31% 23% муж 8% жен
Портрет мужчины	Приняли установку экспериментатора Всего 10 человек: из них 6 женщин и 4 мужчины	Приняли установку экспериментатора Всего 12 человек: из них 6 женщин и 6 мужчин	52% 21% муж 31% жен	75% 37,5% жен 37,5% муж
	Носит нейтральный окрас Всего 5 человек: из них 2 женщины и 3 мужчины	Носит нейтральный окрас Всего 3: из них 3 женщины и 0 мужчин	26% 15% муж 11% жен	19% все жен
	Не приняли установку Всего 4 человека: из них 1 женщина и 3 мужчины	Не приняли установку Всего 1: 1 мужчина	22% 16% муж 7% жен	6% все муж

**Заключение.** Полученные нами результаты согласуются с данными эксперимента, проводимого В.С.Мухиной: для людей очень важно то, что говорят другие и их мнение. Как и в жизни: очень часто мы отказываемся от своих убеждений и мнений, когда получаем те, или иные установки. Изменения установок преследует цель добавить знание, изменить отношение, взгляды. Оно зависят от новизны информации, индивидуальных особенностей субъекта, порядка поступления информации и системы установок, которые уже имеются у субъекта. Установки более успешно меняются через изменение отношения, что может быть достигнуто внушением, убеждением родителей, авторитетных личностей, средств массовой информации.

#### **Список использованной литературы**

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

### **ВЛИЯНИЕ РАННЕГО МАТЕРИНСТВА НА ЛИЧНОСТЬ ДЕВУШКИ-ПОДРОСТКА**

**Гучкова А.С.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** На сегодняшний день существует множество способов контрацепции и различных инновационных достижений в области акушерства и гинекологии. Но несмотря на это множество девушек - подростков беременеют и становятся несовершеннолетними матерями.

Как свидетельствуют статистические данные, большинство белорусских девушек начинают половую жизнь в возрасте 14,5–15 лет. Данная проблема является одной из наиболее актуальных и становится популярной для изучения в различных научных областях (психологии, медицине, культурологии, социологии, истории, биологии и т.д.).

Цель нашей работы – выявить и проанализировать психологические особенности материнства и её влияние на личность юной мамы.

**Материал и методы.** Методы исследования: теоретический анализ литературы, тест исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин).

**Результаты и их обсуждение.** В ситуации несовершеннолетней беременности у девушек-подростков характерные кризисы подросткового и юношеского возраста совмещаются с кризисом первой беременности и материнства в целом. Следовательно, опираясь на психоаналитическую теорию, первая беременность для женщины является опытом переживания полной биологической идентификации с матерью, что может вызвать амбивалентные чувства. Во время беременности происходят различного рода изменения: физиологические, психоэмоциональные. Происходит трансформация её настроения, появление тревоги и страхов, поднимается вопрос об адекватном формировании у них материнской сферы, образа себя как матери, готовности к материнству, осознание своей материнской роли. Таким образом, в психологической науке возрастает интерес к проблемам материнства, беременности, родовспоможения.

Следует отметить, что беременность у несовершеннолетних девушек с психологической точки зрения деструктивно воздействует на формирование эмоционально-волевой сферы, ценностно-смысловых ориентаций, формирования полового и материнского поведения. Исследование на базе женской консультации № 3 г. Витебска, показало, что число несовершеннолетних беременных составляет 10 человек. Однако, проанализировав данные теста, в котором приняло участие 10 респондентов в возрасте от 15 до 18 лет, свидетельствуют, что высокий уровень тревожности отмечается у (60%) респондентов; средний уровень – (30%), а низкая тревожность у (10%) респондентов. А средний показатель уровня ситуативной тревожности является (82%), а личностная тревожность составляет (18%).

Таким образом, большинство несовершеннолетних беременных находится в состоянии повышенной тревожности, что негативно влияет на физическое и психическое как самой юной девушки, так и будущего младенца. Как отмечалось выше, средний уровень тревожности отмечается у (30%), а низкая тревожность всего у (10%) опрошенных. Анализ данных показал, что у 82% отмечена ситуативная тревожность, характеризующаяся, напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Данное состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. А личностная тревожность у (18%) опрошенных, которая означает личностное свойство, приобретённую поведенческую позицию где она активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Исходя из этого, следует отметить, что беременность и материнство в целом может быть стрессом, отрицательно влияющим как на несовершеннолетнюю мать, так и на ребёнка.

Ранее материнство предполагает начало освоения экзистенциальной социальной роли матери, которая носит универсальный и в то же время уникальный характер. Вынашивание и рождение ребёнка ещё не делает женщину матерью, так как в этот период только создаются условия для дальнейшего освоения материнских качеств, но роль матери в несовершеннолетнем возрасте осложняется тем, что в этот период она решает задачу развития деловой карьеры. Это задача поиска и осуществления своего Я в системе социальных, а так же общественных отношений. Нельзя не отметить, что материнство отражается и влияет на личностную и душевную сферу девочки. Таким образом, при рассмотрении материнства как части личностной сферы несовершеннолетней девушки можно выделить несколько моментов в трактовке материнского отношения: материнство - неотъемлемая часть личности юной женщины; в основе материнского отношения лежат определённые потребности, как самой матери-подростка, так и общества в котором она живёт.

**Заключение.** Особенности развития личности девушки и репродуктивной сферы поведения в ситуации ранней беременности аргументирует необходимость предоставления психологической помощи и в период беременности, и после родов. Это важно не только для нее самой, но и для ее ребенка. А значимым аспектом решения проблемы раннего материнства является совершенствование полового просвещения подростков, где будет происходить осуществление работы психологов с самими юными матерями и их родителями.

## ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ШАХМАТЫ

Данильчук К.И., Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

**Введение.** Во время обучения в начальной школе происходят значительные изменения, которые связаны с приоритетом целей обучения: развивающая функция в обучении выдвигается на первый план, так как во многом способствует становлению личности младшего школьника и наиболее полному раскрытию его творческих способностей. В центр психического развития мышление входит с начала обучения ребенка в школе, становясь определяющим в системе остальных психических функций, которые под его влиянием приобретают такие качества как осознанность и произвольность [1, с. 395]. Мышление младшего школьника находится на переломном этапе развития, поскольку в этот период совершается переход от наглядно-образного мышления, являющегося основным для указанного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению [2, с. 175]. Наглядно-образное мышление дает возможность при решении задач, когда невозможно реально изменять образы и представления, разрабатывать различные планы для достижения цели, мысленно согласовывая их с целью нахождения наилучшего. Словесно-логическое мышление представляет собой вид мышления, осуществляемый с применением различного рода логических операций с понятиями, помогающий человеку установить наиболее общие закономерности, помогающий предвидеть развитие природных и общественных процессов, обобщать различный наглядный материал. В настоящее время у школьников отмечается недостаточный уровень развития логического мышления, способности рассуждать логически, а это, в свою очередь, затрудняет эффективное обучение управлению сложными современными технологическими и организационными системами [3, с. 82].

Обучение младшего школьника шахматным азам оказывает положительное влияние на развитие и совершенствование у ребенка таких качеств и психических процессов как восприятие, память, воображение, мышление, внимание, начальные формы волевого управления поведением. Изучением влияния шахматной игры на развитие младшего школьника занимались В.А. Сухомлинский, И.Г. Сухин, Г. Иваниченко, М.А. Вершинин, И.В. Михайлова и другие ученые из различных областей наук – педагогики, психологии, медицины, математики. И.М. Линдер полагает, что шахматы воздействуют на психику ребенка и тем самым вызывают к жизни особую форму умственной одаренности. Шахматная игра, по его мнению, является не только эффективным средством воспитания умственных способностей и развития мышления, они представляют собой эффективное средство целенаправленного формирования положительных качеств личности [4, с. 29].

В течение последних пяти лет идее обучения шахматам как средству умственного развития ребенка уделяется все больше внимания со стороны ученых, однако лишь зарубежных (Россия, Таджикистан, Армения, а в США, Швеции, Германии, Канаде, Испании, Кубе, Италии, Голландии, Польше, Дании, Израиле ведется преподавание шахмат в школе). В связи с этим можно сделать вывод об актуальности этой темы, поскольку шахматы, как уже было сказано выше, способствуют развитию многих психических процессов младшего школьника и, в первую очередь, мышления.

Целью данного исследования является диагностика и развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления младших школьников.

**Материал и методы.** Для проверки гипотезы о влиянии обучения шахматам на наглядно-образное и словесно-логическое мышление было проведено пилотажное исследование на ученике 3 класса общеобразовательной школы. Оно включало в себя предварительную диагностику, обучение шахматной игре и итоговую диагностику.

Для диагностики наглядно-образного мышления была использована методика «Лабиринт», которая направлена на выявление уровня развития образного мышления. Диагностика словесно-логического мышления проводилась с помощью методики «Логические задачи», которая разработана А.З. Заком и предназначена для диагностики уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников.

По результатам первичной диагностики была составлена и проведена развивающая программа по обучению младшего школьника шахматам. Она рассчитана на 33 часа по 2 занятия в день (1 занятие – 60 минут). В программе использовались дидактические игры и задания, игровые упражнения, проводились теоретические занятия, а также шахматные игры. По завершению программы была проведена итоговая диагностика для установления наличия/отсутствия положительной динамики в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Для того чтобы избежать ухудшения выполнения заданий за счет научения, для диагностики были взяты иные методики, также направленные на исследование наглядно-образного и словесно-логического мышления: стандартные прогрессивные матрицы Равена и методика «Словесные субтесты».

**Результаты и их обсуждение.** Результаты пилотажного исследования представлены ниже (таблица 1).

Таблица 1. –Анализ результатов развивающей программы (по итогам первичной и итоговой диагностики в пилотажном исследовании).

<i>Параметр</i>	<i>Первичная диагностика</i>	<i>Итоговая диагностика</i>
Операции словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация)	Недостаточно развито умение планировать свои действия, затруднения при действиях «в уме», выделении структурной общности задачи, ее логических связей.	Ребенок может отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, способен использовать такой мыслительный прием как классификация, сформирована операция обобщения, подведения предметов или явлений под понятие. Способен находить аналогии между парами фигур, дифференцируя их элементы, осуществляя суждение на основе линейных взаимосвязей.

Наглядно-образное мышление	Недостаточная стойкость и подвижность в развитии пространственных представлений, соскальзывание кодному параметру (при учете двух).	Ребенок четко дифференцирует основные элементы структуры и раскрывает связи между ними, идентифицирует недостающую часть структуры и сличает ее с представленными образцами. Выявляет количественные и качественные закономерности построения, как матрицы в целом, так и ее отдельных столбцов и строк.
----------------------------	---	--

Словесно-логическое мышление: из 22 заданий в первичной диагностике правильно выполнено 7 (31,8%). Правильно выполнено 35 заданий из 40 (87,75%) при итоговой диагностике.

Наглядно-образное мышление: из 10 заданий в первичной диагностике правильно выполнил 8 (80%). В итоговой – из 60 заданий правильно выполнено 46 (76,6%).

Процентное соотношение правильно выполненных заданий при первичной и итоговой диагностике отображено на рисунке 1.

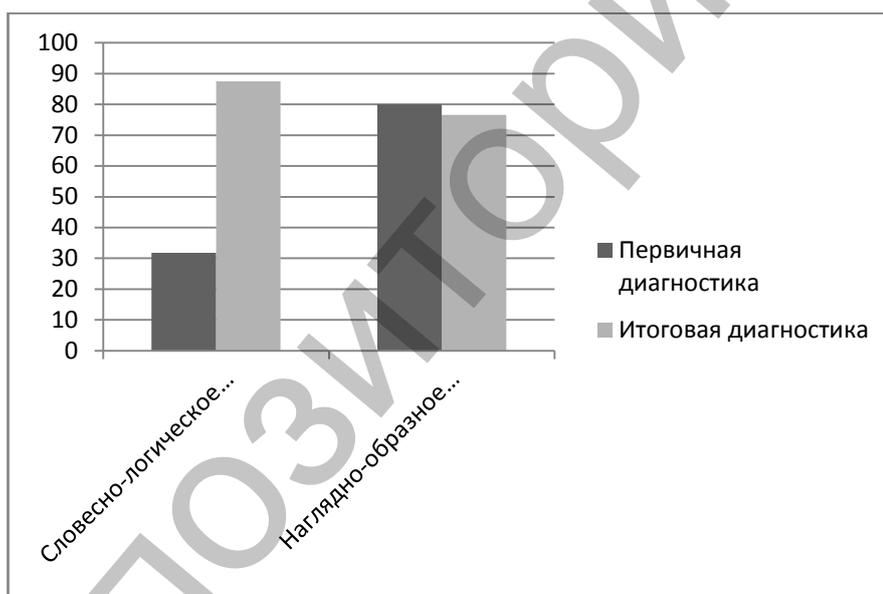


Рисунок 1. – Процент выполнения заданий

По результатам итоговой диагностики можно сделать вывод о положительной динамике в операциях словесно-логического мышления. Показатели наглядно-образного мышления остались практически на прежнем уровне, так как ускорилось развитие словесно-логического мышления, онтогенетически более позднего.

Пилотажное исследование подтвердило гипотезу о влиянии обучения шахматам на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, поэтому было принято решение о переходе на следующий этап исследования, где шахматам будут обучаться 12 учеников третьего класса общеобразовательной школы. Для составления выборки из класса учеников начальной школы были использованы результаты методики «Исключение лишнего» (таблица 2).

Таблица 2. – Результаты методики «Исключение лишнего»

№ ученика	Общее количество верных ответов	Обобщено с помощью двух понятий	Обобщено с помощью одного понятия
1	10	9	1
2	11	1	9
3	10	0	10
4	12	0	12
5	11	0	11
6	12	8	1
7	11	3	8
8	9	3	6
9	12	4	8
10	9	4	5
11	10	1	9
12	11	0	11
13	10	3	7
14	12	0	12
15	10	8	2
16	11	0	11
17	11	0	11
18	11	2	9

С выделенной группой школьников будет проведена предварительная диагностика аналогично пилотажному исследованию и следующий этап исследования будет состоять в том, чтобы развивать у них наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

**Заключение.** На основании пилотажного исследования можно сделать вывод, что реализация развивающей программы по обучению шахматам на группе младших школьников позволит достичь поставленной цели, а именно: развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления младших школьников (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации), применяя такие формы и методы обучения как: практическая игра, дидактические игры и задания, игровые упражнения, теоретические занятия, шахматные игры.

Полученные результаты смогут с успехом использовать в своей работе педагоги-психологи общеобразовательных учреждений при проведении коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками.

#### Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах, том 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 466 с.
3. Брестель, Т.Г. Развитие образного и логического мышления младших школьников через обучение игре в шахматы / Т.Г. Брестель // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №9. – С. 81–85.
4. Линдер, И.М. Ваша любимая игра? Шахматы! / И.М. Линдер. – М.: Знание, 1962. – 95 с.

## ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

**Доморацкая А.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Изучение конфликтов, связанных с ними проблем, является одной из актуальнейших задач современности. Современное общество живет и развивается в обстановке непрерывного конфликта, и так было всегда, конфликт – движущая сила развития общества. Для того чтобы находить правильные решения, как житейских, так и социально-трудовых проблем, очень полезно и важно знать, что такое конфликт, как он разворачивается, каким бывает, какие стратегии поведения человек использует – в этом смысл самого конфликта.

Всякий конфликт возникает только при наличии его предмета и объекта. Столкновение между индивидами или социальными группами не бывает беспочвенным, а происходит только в том случае, если его участники не могут «поделить» что-то между собой. Цель нашей работы изучить какой стиль поведения характерен для студентов в конфликтной ситуации.

**Материал и методы.** Для изучения поведения человека в конфликтной ситуации было проведено исследование, в качестве респондентов которого выступили 30 студентов второго курса (18 – 19 лет) Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. При исследовании использовался тест «Мы и конфликты».

**Результаты и их обсуждение.** Исследование показало, что у большинства испытуемых преобладает такой способ решения как компромисс, это путь ведет к взаимным уступкам, обмену ими, поиску промежуточных решений, частично устраивающих обе стороны. Но необходимо помнить, что частичная победа – это и частичный проигрыш обеих сторон, сохраняющий известное напряжение между ними. Это подспудно сохраняющееся напряжение, накапливаясь, может с течением времени привести к новому обострению отношений, породить целую череду возобновляющихся конфликтов.

На втором месте у студентов преобладает такой способ как уступки, это говорит о том, что стратегия направлена на сохранение нормальных отношений с партнером ценой отказа от своих интересов и сглаживания разногласий. Обычно это проявляется как подчеркивание общих интересов и схождения позиций при одновременном замалчивании различий, отказе обсуждать спорные вопросы при демонстративном принятии любых претензий и обвинений. Преобладающая ориентация на уступки в конфликтных ситуациях свидетельствует не только о недостаточной самостоятельности и излишней податливости, но и вообще часто оказывается присущей людям, несколько идеализирующим человеческую природу. Излишнее злоупотребление уступками девальвирует их в конце концов, их перестают ценить и замечать.

А третье место заняло сотрудничество. Это, пожалуй, самый эффективный, но и самый редко встречающийся способ разрешения конфликтных ситуаций, направленный на поиск решения, полностью, а не частично удовлетворяющего интересы обеих сторон в ходе откровенного обмена мнениями. Только этот подход позволяет полностью исчерпать конфликт, избавляет от опасности его возобновления, но чтобы пойти по этому пути, надо избежать соблазнов, предоставляемых другими способами решения, отказаться от них.

**Заключение.** Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых был выявлен такой преобладающий способ

решения конфликтных ситуаций как компромисс. В свою очередь компромисс ведет к взаимным уступкам, обмену ими, поиску промежуточных решений, частично устраивающих обе стороны. На втором месте после компромисса был выявлен такой способ решения конфликта как уступки, а на третьем месте – сотрудничество.

## РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ СКЛОННОСТИ К РАЗВИТИЮ ЗАВИСИМОСТЕЙ

**Дудина Н.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

**Введение.** Проблема зависимостей не только обширна, но и трудна. Многие считают зависимости прежде всего медицинской проблемой. И отчасти это так. Однако в генезе зависимостей несомненно ведущую роль играет психологический фактор и, следовательно, роль психолога в освобождении от зависимости может быть значительной [1, с. 136].

Под *зависимость* в психологии понимают чрезмерное увлечение, систематически выходящее за рамки самоконтроля. Такие поведенческие аномалии могут проявляться:

- в готовности проводить много времени за своим увлечением;
- в неспособности самостоятельно контролировать это время;
- в постепенном возрастании расходов на своё увлечение в ущерб другим, даже более важным жизненным целям;
- в стремлении использовать своё увлечение как универсальное средство для ухода от всех возникающих проблем;
- в неспособности достигать удовольствия иными путями;
- в неприятии критики по отношению к подобному образу жизни;
- в смирении с потерей репутации, работы, друзей или семьи;
- в особо тяжёлых случаях – в разрушении личности [2, с.211].

Предметом зависимости может быть всё что угодно: никотин, алкоголь, наркотики, определённые виды пищи, деньги, работа, секс, экстремальные ситуации, конкретные люди, домашние животные, физические нагрузки, музыка, книги, покупки, коллекционирование и др. Крайние формы фанатизма (спортивного, религиозного, политического, культурного, научного и др.) тоже, по сути, являются ярко выраженными зависимостями. В последнее время стремительное развитие электронных технологий привело к появлению целого ряда новых зависимостей: от компьютерных игр, мобильной связи, общения в Сети, плееров, телесериалов и др.

Безусловно, вероятность развития конкретной зависимости в значительной степени определяется факторами внешней среды: воспитанием, культурными традициями, уровнем образования, кругом общения, специальным статусом, профессиональными навыками. Однако довольно существенна и роль генотипа. В этом плане наиболее изучены три вида зависимостей: наркотическая, алкогольная, никотиновая [2, с. 212].

Существует ещё один более важный термин – аддиктивное поведение. Под ним имеется в виду стремление к уходу от реальности путём изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной

фиксации внимания на определённых предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Процесс употребления того или иного вещества (субстанции), изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции[1, с. 138].

Целью нашей работы является апробация методики диагностики зависимостей у людей разных возрастов.

**Материал и методы.** Целью разработанной нами методики является выявление зависимостей (интернет-зависимость, музыкальная зависимость, телефонная зависимость и зависимость от компьютерных игр) у людей разных возрастов.

Для детей до 10 лет (включительно) был разработан отдельный тест, состоящий из восьми заданий и выявляющий склонность к зависимостям. Данный тест проверялся на 40 детях (7–10 лет).

Для остальных возрастов (11–20, 21–40 и 41–60) был создан тест, состоящий из 100 вопросов. Выборка 11–20 лет состояла из 60 испытуемых, 21–40 – 15 испытуемых, 41–60 – 15 испытуемых. В тесте 4 содержательные области: интернет-зависимость, музыкальная зависимость, телефонная зависимость и зависимость от компьютерных игр. Каждая содержательная область исследуется в следующих манифестациях:

- время, проводимое за предметом зависимости;
- физиологические изменения, вызванные зависимостями;
- влияние на деятельность и общее состояние, настроение (оценивает общее состояние и настроение индивида в момент пользования и не пользования предметом зависимости);
- влияние на взаимоотношение и общение с окружающими людьми (вызывает ли предмет зависимости пренебрежение живым общением, осложняет ли он процесс общения, вызывает ли конфликты в семье).

**Результаты и их обсуждение.** После проведения пилотажного исследования в конечный вариант теста для детей до 10 лет, по показателям индекса эффективности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,5 – 0,78) и дискриминативности заданий (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,5 – 0,7), были включены все 8 заданий. Надежность частей теста определялась путем деления теста на две части, после чего была рассчитана корреляция между этими частями  $r_{11}=0,6$ . Показали стандартизации  $SD = 2,3$ ;  $Z = 80$ . Данный вариант теста прошли 40 детей, из них у 57,5% выявлена предрасположенность к зависимостям, у 42,5% зависимости нет.

В конечный вариант теста для возрастной категории 11–20 лет, по показателям индекса эффективности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,12 – 0,75) и дискриминативности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,5–0,6) заданий, были включены 80 заданий. Надежность определялась путём расщепления теста на части, корреляция между ними  $r_{11}=0,9$ . Показали стандартизации  $SD = 13,4$ ;  $Z = 13$ . Данный вариант теста прошли 60 испытуемых, из них 6,7 % имеют интернет-зависимость, 36,7% склонны к интернет-зависимости, у 56,7% интернет-зависимости нет; 3,3% имеют игровую зависимость, 15% склонны к игровой зависимости, у 81,7% игровой зависимости нет; 5% имеют музыкальную зависимость, 61,7% склонны к музыкальной зависимости, у 33,3% музыкальной

зависимости нет; 3,3% имеют телефонную зависимость, 35% склонны к телефонной зависимости, у 61,7% телефонной зависимости нет.

В конечный вариант теста для возрастной категории 21–40 лет, по показателям индекса эффективности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,13 – 0,8) и дискриминативности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,14 – 0,8) заданий, были включены 68 заданий. Надежность частей теста определялась путем деления теста на две части, после чего была рассчитана корреляция между этими частями  $r_{11}=0,95$ . Показали стандартизации  $SD = 12,3$ ;  $Z = 22,8$ . Данный вариант теста прошли 15 испытуемых, из них 0 % имеют интернет-зависимость, 20% склонны к интернет-зависимости, у 80% интернет-зависимости нет; 0% имеют игровую зависимость, 6,7% склонны к игровой зависимости, у 93,3% игровой зависимости нет; 0% имеют музыкальную зависимость, 33,3% склонны к музыкальной зависимости, у 66,7% музыкальной зависимости нет; 6,7% имеют телефонную зависимость, 26,7% склонны к телефонной зависимости, у 66,7% телефонной зависимости нет.

В конечный вариант теста для возрастной категории 41–60 лет, по показателям индекса эффективности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,13 – 0,7) и дискриминативности (диапазон значений заданий, вошедших в конечный вариант теста 0,2 – 0,8) заданий, были включены 65 заданий. Надежность частей теста определялась путем деления теста на две части, после чего была рассчитана корреляция между этими частями  $r_{11}=0,99$ . Показали стандартизации  $SD = 20,7$ ;  $Z = 16,5$ . Данный вариант теста прошли 15 испытуемых, из них 6,7 % имеют интернет-зависимость, 26,7% склонны к интернет-зависимости, у 66,7% интернет-зависимости нет; 6,7% имеют игровую зависимость, 13,3% склонны к игровой зависимости, у 80% игровой зависимости нет; 0% имеют музыкальную зависимость, 26,7% склонны к музыкальной зависимости, у 73,3% музыкальной зависимости нет; 6,7% имеют телефонную зависимость, 46,7% склонны к телефонной зависимости, у 46,7% телефонной зависимости нет.

**Заключение.** В ходе проведенного исследования была осуществлена апробация разработанной нами методики диагностики зависимостей у людей разных возрастов. Статистические данные показали, что методика является надежной, стандартизированной.

Данную методику могут использовать в своей работе психологи, работающие с разными возрастными категориями для выявления наличия, склонности или же отсутствия зависимостей.

По результатам теста для возрастной категории 11–20 лет наиболее распространённой является интернет-зависимость, для 21–40 – телефонная зависимость, для 41–60 – интернет-зависимость, игровая и телефонная.

#### **Список использованной литературы**

1. Меновщиков, В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – 2-е изд., стер. / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
2. Тиходеев, О.Н. Основы психогенетики: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / О. Н. Тиходеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 320 с.

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

**Зуева О.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Алексеенок Д.В., старший преподаватель

**Введение.** Проблема коммуникативной компетентности как одного из важнейших профессионально важных качеств личности современного медицинского работника остается недостаточно исследованной в психологии, а также мало изучены факторы, определяющие степень ее развития. В современных исследованиях продолжается теоретический анализ и осмысление данной категории, расширяется ее содержательное наполнение. Однако до сих пор не существует единой концепции относительно проблемы и понятия «коммуникативная компетентность».

Студенты в возрасте 17–23 лет представляют особый научный интерес в плане изучения коммуникативной компетентности, поскольку, с одной стороны, на это время жизни приходится пик межличностного общения и формирования норм и способов коммуникации с другими людьми, а с другой – раскрываются новые возможности повышения уровня профессиональной подготовки в учебном заведении [1].

**Материал и методы.** Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей коммуникативной компетентности студентов-медиков на базе УО «Оршанский государственный медицинский колледж». В эксперименте приняло участие 25 студентов – будущих зубных врачей в возрасте от 19 до 25 лет. Для диагностики уровня общительности была использована методика оценки уровня общительности (тест В.В. Ряховского). Исследование индивидуально-психологических особенностей личности студентов, было проведено с помощью методики «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» (форма С–105). Для изучения эмоциональных барьеров в общении у студентов-медиков применялась методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко).

**Результаты и их обсуждение.** Диагностика уровня общительности была использована методика оценки уровня общительности (тест В.В. Ряховского), по результатам которой было выявлено, что подавляющее число испытуемых (52 %) являются людьми весьма общительными, способными устанавливать и поддерживать личные и деловые контакты. У 36% респондентов выявляется нормальная коммуникабельность, а это значит, что они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, способны отстаивать свою точку зрения без вспыльчивости. Одинаково распределены значения (по 4%) между испытуемыми, которым свойственна сдержанность в общении и наоборот, теми, которые чрезмерно общительны, в курсе всех дел.

Исследование индивидуально-психологических особенностей личности студентов, было проведено с помощью методики «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» (форма С–105). В данном случае нас интересовали коммуникативные и эмоционально-волевые характеристики личности. На основании полученных результатов можно сделать следующий вывод о группе в целом.

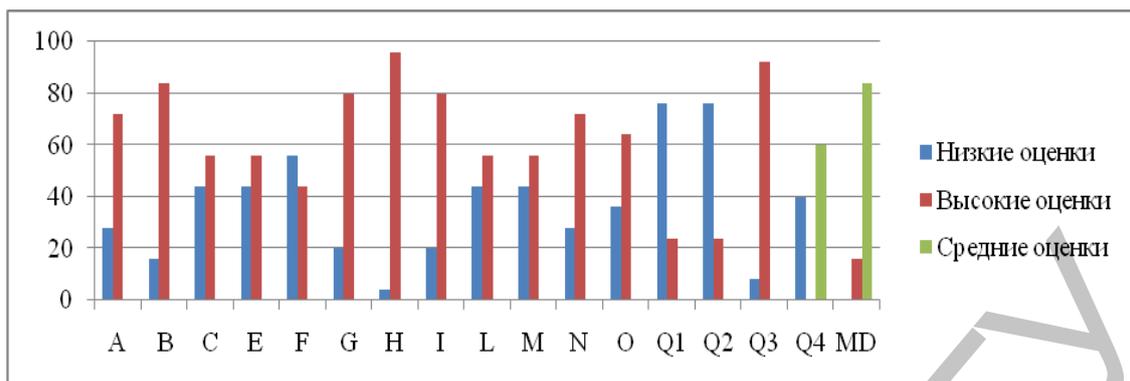


Рисунок 1. – Результаты исследования методикой Р. Кеттелла

**A:** «общительность – замкнутость»; **B:** интеллект; **C:** «эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность»; **E:** «подчиненность – доминантность»; **F:** «сдержанность – экспрессивность»; **G:** «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»; **H:** «робость – смелость»; **I:** «жесткость – чувствительность»; **L:** «доверчивость – подозрительность»; **M:** «практичность – мечтательность»; **N:** «прямолинейность – дипломатичность»; **O:** «спокойствие – тревожность»; **Q1:** «консерватизм – радикализм»; **Q2:** «конформизм – нонконформизм»; **Q3:** «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»; **Q4:** «расслабленность – напряженность»; **MD:** «адекватная самооценка -неадекватная самооценка»

Итак, большинство студентов имеют адекватную самооценку (как индикатор личностной зрелости), подавляющее число испытуемых общительны, обладают способностью к установлению межличностных и социальных контактов, склонны к экстраверсии, что свидетельствует о направленности личности во вне, на людей. В целом для группы характерно чувство ответственности и долга, стойкость моральных принципов, высокая нормативность поведения, так же доминируют социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Однако что касается эмоциональной устойчивости, то больше, чем половина группы респондентов уверены в себе, спокойны, постоянны в своих планах и привязанностях. Однако, низкие оценки, выявленные почти у половины испытуемых, свидетельствует об эмоциональной неустойчивости, импульсивности, переменчивости в настроениях.

Для изучения эмоциональных барьеров в общении у студентов-медиков применялась методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко). В результате исследования было выявлено, что лишь для 4% испытуемых характерно полное отсутствие проблем с эмоциями при общении, что соответствует эффективному взаимодействию в коммуникации; у 12% выявлены некоторые эмоциональные проблемы различного характера в повседневном общении; у 40% респондентов межличностную коммуникацию в незначительной степени осложняют эмоции «на каждый день», 44% испытуемым следует обратить особое внимание на улучшение навыков коммуникации, так как им эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

Так же при сравнительном анализе выраженности конкретных эмоциональных барьеров в установлении эмоциональных контактов с партнерами по общению основными «помехами», скорее всего в силу возраста испытуемых, являются неадекватное проявление эмоций и неумение их дозировать.



Рисунок 2. – Результаты исследования с помощью методики «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко)

Для диагностики эмпатии, как необходимого свойства личности в контексте изучения основных характеристик коммуникативной компетентности, применялась методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей». В ходе исследования было выявлено, что среди испытуемых заниженный уровень эмпатии присутствует у 76% испытуемых. Полученные результаты можно объяснить тем, что для эффективного профессионального общения в диаде «зубной врач-пациент», важнее всего не постоянное сопереживание пациенту, а владение «действенной эмпатией», т.е. показатель эмпатичности не должен быть высоким для достижения эффективности коммуникации, иначе решение других задач врачебной деятельности (в частности, постановка диагноза, оказание лечебной помощи и др.) будет затруднено, а иногда и невозможно. У 16% респондентов выявлен средний уровень эмпатии и низкий уровень эмпатии диагностирован у 8% испытуемых. Очень высокий уровень эмпатии не выявлен. При высоком уровне эмпатии врачу часто свойственно болезненно развитое сопереживание, тонкое реагирование на настроение собеседника, наличие чувства вины из-за опасения причинить другим людям беспокойство, повышенная психологическая уязвимость и ранимость. Эти качества препятствуют выполнению профессионального ролевого поведения вследствие эмоциональных перегрузок, эмоционального и физического истощения при избыточном эмпатическом вовлечении в переживания больного.

**Заключение.** Необходимо отметить, что для более полного раскрытия сущности коммуникативной составляющей профессионально-личностного становления будущего врача необходимо продолжить изучение структурных компонентов его коммуникативной компетентности, связей и факторов, влияющих на ее развитие. Именно в процессе профессионального обучения есть возможность целенаправленного и планомерного развития коммуникативной компетентности будущего специалиста.

#### Список использованной литературы

1. Жарких, Н.Г. Особенности коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Н.Г. Жарких; Рос.образ. акад. – М., 2010. – 20 л.

#### ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ

## В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УВО

**Иванова А.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Антипенко О.Е., канд. психол. наук, профессор

**Введение.** Исследование творческого потенциала занимает одно из перспективных и востребованных областей психологической науки. Ввиду активного изменения окружающей среды за последние десятилетия, большого объема информации, технологических новшеств творческие способности являются ведущим фактором адаптивного поведения личности. В данных обстоятельствах актуализировалась потребность в инициативных, творчески мыслящих, умеющих принимать нестандартные решения в профессиональной ситуации студентах. В связи с этим приоритетным в образовательной среде учреждений высшего образования становится развитие творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки.

**Материал и методы.** Теоретический анализ, синтез, конкретизация, составление библиографии, конспектирование, сравнительно-сопоставительный анализ.

**Результаты и их обсуждение.** Понятие «потенциал» трактуется как совокупность возможностей, источников, средств, запасов и т.п., которые могут быть приведены в действие, использованы для решения определенных задач, достижения поставленных целей; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной.

Определение «Творческий потенциал» трактуется с различных точек зрения. Например, творческий потенциал характеризуется как интеллектуально-творческая предпосылка к творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская), как дар, имеющийся у каждого человека, как интегральное динамичное личностное образование (А.И.Савенков), как родовое свойство человека, как способность к продуцированию нового (А.И. Санникова). Как синоним понятий «одаренность», «творческая личность», «креативность личности», эти качества рассматриваются как совокупность потенциальных возможностей личности, которые могут развиваться и получать практическое применение в процессе развития (И.О. Мартынюк и др.).

Развитие творческого потенциала тесно связано с развитием личности, однако имеет и свои особенности. Предполагая, что творческий потенциал заложен в каждой личности, важно говорить об актуализации и поддержании творчества во всех возрастных периодах. Стоит отметить, что развитие творческого потенциала личности является саморегулирующимся. Это есть внутренняя необходимость, потребность в выражении творческого потенциала в творческие способности. Причем внешние факторы (среда, образование) действуют через внутренние (знания, убеждения, ценностные ориентации, потребности).

В образовательной среде часто развитие творчества рассматривается лишь как второстепенная, «внеаудиторная» задача. Образовательная среда есть прежде всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности.

Образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. Многие исследователи при изучении социокультурной образовательной среды применяют теорию систем,

подчеркивая, что человек рассматривается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях применяется общенаучная методология системного подхода, и в частности теория "синергетики" (В.Г. Афанасьев, Т. Парсонс, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и др.) [1].

Одна из насущных проблем образовательной среды УВО является то, что политика, практика и методика обучающихся учреждений загружена посылками на достижение цели, влияющие на мотивационные убеждения и последующие достижения студентов. Все, начиная от методов демонстрации студенческих работ в коридорах и аудиториях является посылом о том, что ценится в учреждении образования и является основной причиной поведения избегания неудачи. Например, если демонстрировать студенческую манеру письма при написании эссе и подчеркнуть социальное сравнение или демонстрировать только конечный продукт, то важность превосходства над другими или избегание проявления некомпетентности может быть (неумышленно) подчеркнуто как обоснование участия в (или избегания) писательской деятельности вместо самосовершенствования.

Исследования, как правило, сообщают, что творчество связано с высоким уровнем интереса, удовольствия, и любопытства, и что творческие личности берут на себя обязательство в задачах, рискуют, и занимаются сложными задачами. Структура выполнения цели, с другой стороны, представлена сообщениями внешней мотивации, которые подчеркивают важность недопущения ошибок, превосходство над другими, получая самые высокие оценки и демонстрируя способности в отношении других. Обратная связь, предоставленная студентам со структурой выполнения цели, делает больший акцент на социальные сравнения (в отличие от самосовершенствования). Хотя важно отметить, что некоторые студенты могут проявлять успех в среде направленной на выполнение цели, они также, возможно, имеют больше шансов принять неадекватные мотивационные убеждения и принять избегающее поведение. Например, рассматривание ошибок как индикатор отсутствия способностей, как показывает опыт, повышает уровень тревожности, избегания вызовов и новизны, а, в некоторых случаях, принимает самовредительское поведение, таких как мошенничество или не обращение за помощью в случае необходимости. Такие убеждения и поведение, если они проявляются в целях избегания, по-видимому, не являются благоприятным условием для развития и выражения студенческого творчества.

Учитывая сильную взаимосвязь между образовательной средой, мотивацией и творчеством, педагоги несут ответственность активно рассмотреть, как мотивирующие сообщения, используемые в образовательной среде, практика и методы могут оказывать влияние на готовность студентов к развитию выражения своего творческого потенциала. Veghetto (2005) предоставлял несколько общих рекомендаций для поддержки творческого потенциала студентов в образовательной среде. Эти рекомендации включают в себя следующее: (А) установление сложных, но реалистичных целей для студентов и фокусировка внимания на задачах, которые интересны и лично значимым (а не пытаться мотивировать студентов на завершение задачи просто потому, что они будут оцениваться); (В) поддержка творческого самовыражения, поощрение выработки новых идей и помощь студентам в выборе наиболее перспективных и необходимых идей для данной задачи; (С) минимизации давления оценки; (D) помощь учащимся в осознании, что основной причиной для решения задачи является самосовершенствование, а не просто демонстрация друг другу, что они могут успешно выполнить задачу, (D) оказание помощи студентам в обнаружении ошибок и умении на них учиться, что делает

ошибки естественной частью обучения; и (Е) помощь учащимся в рассмотрении, что значат ошибки, прежде чем концентрироваться исключительно на оценке (т.е. то, что они сделали хорошо, и что они могут улучшить в будущем) [2, с. 182].

**Заключение.** Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что творческий потенциал студентов крайне важен для овладения профессиональными знаниями, а также для повышения адаптированности в современной среде. Образовательная среда, являясь одним из факторов формирования и воздействия на личность систематически и целенаправленно, должна подстраиваться под изменяющуюся среду, в которой владение информацией перестает быть приоритетом, а меняет свой курс на управление и систематизацию огромного потока информации и умение ее гибко и творчески использовать. Ориентиром изменений должен служить творческий потенциал и внутренняя мотивация студентов, а также цели и творческий опыт педагога. Одна из главных целей занятий – постепенно приучить студентов к самостоятельному поиску, анализу и учету ошибок как гибкой системы работы. Для активизации творческого потенциала студентов можно использовать не только прямые методы работы, такие как деловые игры на занятиях, дискуссии, но и косвенные методы (формирование творческой обстановки, саморазвитие, самооценка деятельности и учет ошибок). Такие методы позволяют развивать интеллектуальную сферу, творческую активность, речь, коммуникативные способности, а также повышают внутреннюю мотивацию студентов к работе. Важный аспект в организации образовательной среды, направленной на развитие творческого потенциала – это нежелание за кратчайший срок сделать из студента профессионала, а его установка на самореализацию, развитие творческого потенциала, умение получать и работать с нужной информацией, гибко и креативно подходить к работе.

#### **Список использованной литературы**

1. Кулюткин, Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С.Тарасов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html). – Дата доступа: 18.02.2015.
2. Furlong Michael J., Handbook of positive psychology in schools/ Furlong Michael J. Gilman Richard, Huebner E. Sco – Taylor&Francis, 2014. – 520 p.

### **ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Иванова К.Х.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности. Одним из направлений психического развития ребенка является развитие различных сторон личности, ориентированное, прежде всего, на развитие креативности.

И хотя проблема проявления креативности в сюжетно – ролевой игре получила развитие в многочисленных исследованиях, вместе с тем, требует дальнейшего изучения вопрос об особенностях психолого – педагогического руководства сюжетно – ролевой игрой в целях развития творчества. На

практическую значимость этого вопроса указывают многие авторы, констатируя, что в дошкольном учреждении игра либо пускается на самотек, либо недопустимо регламентируется (Т.А. Маркова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.) [1, с. 52].

**Материал и методы.** Для выявления особенностей проявления креативности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали воспитанники ГУО «Детский сад – ясли № 81г. Витебска» в возрасте 5 – 6 лет. Испытуемым в ходе эмпирического исследования, были предложены следующие задания: 1. «Способность оригинально обыграть игрушку». В группу вносилась игрушка «Лиса Алиса» и экспериментатор предлагал ребенку обыграть ее. Например: «К нам сегодня в гости пришла лиса Алиса». Ей очень скучно и она хотела бы поиграть с тобой». 2. Детям предлагалось придумать сюжет по условию: «Как бы ты играл, если в твою семью приехал доктор Айболит?». Для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей нами были выделены три уровня развития креативности у дошкольника в игре.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что в предложенных заданиях: испытуемые и экспериментальной, и контрольной групп в основном используют сюжет, предложенный взрослым и другими детьми; редко предлагают новые варианты игры, новое использование для известного объекта; не всегда реализуют свой замысел деятельности. Лишь некоторые дети самостоятельно выбирают тему; способны домысливать предложенный вариант сюжета; могут увлечь своими идеями остальных детей; быстро адаптироваться к игровой задаче; могут предложить не один вариант сюжета.

Далее нами был проведён анализ игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, в ходе которого мы попытались выявить особенности проявления креативности у испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Интерпретация представленных таким образом результатов обследования позволяет увидеть общий уровень и тенденции развития игровой деятельности у воспитанников конкретной группы, а также наметить программу её формирования с учётом индивидуальных и типологических особенностей детей.

В ходе интерпретации данных результатов, мы пришли к следующим выводам: в целом у детей экспериментальной и контрольной группы, выявлен средний уровень проявления креативности и творческих способностей в процессе сюжетно – ролевой игры, что полностью соответствует возрастной норме. Это проявляется следующим образом: довольно часто данные испытуемые проявляют гибкость, внося изменения в своё поведение под воздействием сверстников в игре. Они довольно часто конфликтуют по поводу обладания игрушкой, распределения ролей, соблюдения правил, сами конфликты провоцируют, проявляют настойчивость, хотя часто уступают. При этом, довольно часто они выражают чувство удовольствия от игры, принимают игровую роль, но в процессе игры довольно часто забывают о ней. В игре предпочитают главные роли, но соглашаются и на второстепенные. При распределении ролей активного участия не принимают и довольно редко высказывают своё согласие или несогласие относительно полученной роли. Они стараются следовать правилам игры, но по ходу их забывают. Сразу реагируют на замечания сверстников, а при участии взрослого практически не обращают на них внимания. Довольно часто испытуемые данной группы, вносят какие – то новые элементы в один хорошо заученный сюжет, делают попытки логически объяснить игровые действия из

разных сюжетов. Испытуемые данной группы предпочитают предметные игры, способны включаться в подвижные игры с простым сюжетом, но не всегда выполняют правила игры.

10% детей, принявших участие в исследовании, имеют высокий уровень проявления креативности и творческих способностей в процессе игровой деятельности. У этих детей проявляется хороший интерес к игрушкам и действиям с ними. Все дети адекватно самостоятельно действуют с игрушками, используют предметы – заместители. В процессе игры испытуемые данной группы часто обращаются ко взрослому или сверстникам с разъяснениями по поводу выполняемых действий. Дети играют интенсивно, с увлечением. Игра эмоционально насыщенная с высокой двигательной активностью. Дети стремятся к контакту со сверстниками, могут взаимодействовать парами, любят играть со взрослыми, активно реагируют на его предложения, используют для взаимодействия друг с другом развернутые высказывания реального содержания. Дети данной группы обращаются с вопросами по поводу действий партнёра, чтобы построить свои собственные, проявляют гибкость, внося изменения в своё поведение с учётом возникающих ситуаций. Они играют в основном в большой группе с непостоянным составом участников, в которых в основном преобладают реальные отношения, но могут возникать и ролевые. Очень редко конфликтуют по поводу обладания игрушками, не провоцируют конфликты, часто уступают конфликтным детям, эмоционально уравновешены, очень часто выражают радость и удовольствие во время игры. Достаточно динамично выполняют игровые действия, но при этом испытывают трудности при выполнении точных движений. В игре они предпочитают первостепенные роли, активно включаются в распределение ролей и игрушек, часто следуют правилам игры, сразу реагируют на замечания, обращают внимание играющих детей на соблюдение ими правил игры. Испытуемые данной группы предпочитают игры с дидактическими игрушками, с удовольствием играют по словесной инструкции.

И, наконец, 35% испытуемых двух групп имеют низкий уровень проявления креативности в процессе игровой деятельности, который в сюжетно – ролевой игре проявляется следующим образом: дети играют неинтенсивно, мало активно, в основном в одиночку, но иногда могут наблюдать за детьми, играющими рядом, реагируют на обращения взрослых, обращаются ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре. Данные дошкольники не согласовывают свои действия с действиями партнёра по игре, играют автономно, довольно нечасто проявляют гибкость, внося несущественные изменения в своё поведение под воздействием сверстников, иногда играют в паре, постоянно меняя партнёров. Они практически никогда не конфликтуют по поводу обладания игрушками, распределения ролей. Двигательная активность у них низкая, они вяло выполняют игровые действия и довольно редко выражают чувство удовольствия от игры. Игровые роли испытуемые данной группы не выделяют, не обозначают словом, но иногда с помощью взрослого могут обозначить их до начала игры, иногда могут кратко высказаться по отношению к игрушке или играющему. Выполняют любые предложенные роли, не участвуют в процессе распределения ролей, безразличны к нему, правила игры принимают, стараются выполнять, но по ходу игры забывают и слабо реагируют на замечания сверстников. Игра у них возникает в основном по инициативе взрослого и проходит под его руководством.

**Заключение.** Итак, подводя итог констатирующего этапа нашего эмпирического исследования, мы можем сделать следующие выводы: в предложенных заданиях: испытуемые и экспериментальной, и контрольной групп

в основном используют сюжет, предложенный взрослым и другими детьми; редко предлагают новые варианты игры, новое использование для известного объекта; не всегда реализуют свой замысел деятельности.

В целом у детей экспериментальной и контрольной группы, выявлен средний уровень проявления креативности и творческих способностей в процессе сюжетно – ролевой игры, что полностью соответствует возрастной норме. Это проявляется следующим образом: довольно часто дынные испытуемые проявляют гибкость, внося изменения в своё поведение под воздействием сверстников в игре. Они довольно часто конфликтуют по поводу обладания игрушкой, распределения ролей, соблюдения правил, сами конфликты провоцируют, проявляют настойчивость, хотя часто уступают.

#### **Список использованной литературы**

1. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Академический проект, 2001. – 489 с.

### **ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Иванова Л.М.**, Республика Беларусь, г. Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»

Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

***Введение.*** Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании активного, творческого, внутренне свободного человека, осознающего свою уникальность, а также умеющего жить в условиях свободы, но при этом ориентированного на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь с миром и достижениями цивилизации [1, с. 67].

В дошкольном образовании Республики Беларусь пропагандируются идеи гуманистически ориентированной педагогики, согласно которых личность каждого ребенка рассматривается как уникальное явление, что особо важно при организации современного воспитательно-образовательного процесса.

Результат духовно-нравственного воспитания зависит от целенаправленности его осуществления именно в дошкольном возрасте, в частности, в старшем дошкольном возрасте, так как те категории, о которых следует говорить в процессе воспитания, доступны пониманию и осознанию именно в возрасте пяти-шести лет. В данном возрасте знания значительно расширяются, поскольку возрастают возможности ребенка усваивать и осмысливать полученную информацию. Все знания достигаются через чувства и эмоции ребенка.

Поэтому необходимо всестороннее рассмотреть сущность базовых понятий – дух, душа, духовность, душевность – в плоскости различных взглядов и подходов с целью научно обоснованного построения системы педагогических методов, обуславливающих эффективность решения обозначенной проблемы в деятельности образовательных учреждений.

***Материал и методы.*** В ходе исследовательской работы нами был проведен теоретический психолого-педагогической литературы и Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь по проблеме духовно-нравственного воспитания детей. В ходе экспериментальной работы использовались диагностические методики А.В.Федоровой «Человеческие

поступки» и М.И.Шиловой «Нравственные понятия».

**Результаты и их обсуждение.** В истории отечественной и зарубежной педагогики всегда уделялось внимание воспитанию духовно-нравственных чувств подрастающего поколения. Так, уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникла теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.Ж. Руссо, и продолженная в практической деятельности итальянского педагога М. Монтессори. Ее методика основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребёнку, на воспитании в детях семиосновных добродетелей: любви, радости, мира, терпения, кротости, доброты, веры и смирения [2, с. 3].

В трудах отечественных педагогов и прсветителей К.Д.Ушинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского также подчеркивается, значимость воспитания таких общечеловеческих ценностей, как доброта и справедливость, уважение, сочувствие, доброжелательность и чуткость. Вышесказанное актуализирует значимость духовно-нравственного воспитания детей, начиная с дошкольного возраста с учетом современной социокультурной ситуации.

Исторически сложилось две точки зрения на природу и суть обозначенных понятий: теологическая и светская. Теологическая мысль сделала понятия «дух», «душа», «духовность» своими главными категориями. Дух в христианском миропонимании составляет основу всякого бытия и является изначальной реальностью, он вездесущ, все пронизывает, ничем не сковывается («дух дышит, где хочет»). Богословская наука утверждает, что духовность, как истинный смысл и оправдание жизни, человек может найти только в познании Бога, в единении с Ним и любви к Нему. В христианской традиции духовность противопоставляется душевности – совокупности всего того, что не выходит за пределы психических процессов.

Необходимо отметить, что духовно-нравственное воспитание – двухсторонний процесс. Он заключается в воздействии педагогов на воспитанников и в их ответных действиях, т.е. в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному, в поступках и во всем поведении. Нравственные понятия становятся руководством к действию только тогда, когда они не просто заучены, а глубоко осмыслены и переросли в моральные убеждения. Наличие таких убеждений и устойчивых привычек нравственного поведения свидетельствует о воспитанности человека в нравственном отношении, его нравственной зрелости. Единство нравственного сознания, воплощенное в устойчивых нравственных качествах, – важнейший показатель соответствия между процессом воспитания и нравственным развитием личности.

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни детей: деятельности, отношений, общения с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, результаты его отсрочены во времени, а существенным признаком является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения поставленных целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип последовательности реализуется с учетом

возрастных особенностей детей.

Многообразие потребностей и интересов личности и общества выражается в сложной системе ценностей, которые классифицируются по разным основаниям. По содержанию различаются ценности, соответствующие подсистемам общества: материальные (экономические), политические, социальные и духовные.

Существует множество методов воспитания духовно-нравственной личности, но наиболее последовательной и современной представляется классификация, разработанная Г.И. Щукиной [3, с. 78], в которой выделяют такие группы методов как:

- методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);

- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;

- методы стимулирования поведения и деятельности.

В Учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь отмечается, что в дошкольном возрасте формируются представления об общении и поведении в семье и общественных местах, умение проявлять чуткость к эмоциональному и физическому состоянию других людей, сдерживать собственное негативное поведение, быть доброжелательным и бесконфликтным [4, с. 279]

Большую роль в духовно-нравственном воспитании играет игра. По мнению А.В. Запорожца, Е.А. Аркина и других авторов, игра – это эмоциональная деятельность, которая влияет не только на уровень интеллектуального развития, но и на духовно-нравственное становление личности ребенка. Именно игра занимает значительное количество времени в жизни ребенка, а это значит что духовно-нравственное воспитание должно осуществляться в игровой форме как ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

Наша научно-исследовательская работа по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста проводилась в 2014 году на базе УДО «Ясли-сад № 47г. Могилева». Исследование включало в себя четыре взаимосвязанных этапа:

- проведение диагностических исследований уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста духовно-нравственных качеств личности;

- разработка анкетных материалов и проведение анкетирования родителей в контексте формирования духовно-нравственных ценностей детей;

- разработка и апробация уроков духовности для детей старшего дошкольного возраста;

- оценка полученных результатов.

На первом этапе нами были проведены диагностические методики «Человеческие поступки» и «Нравственное понятие». Первую методику разработала молодой психолог А.В. Федорова (сотрудник психоаналитического центра «Аврора», г. Санкт-Петербург). В результате диагностики нами были выявлены следующие результаты: у семи из десяти детей нравственные понятия сформированы не четко, и только три ребенка из десяти имеют четкие представления о духовно-нравственных качествах личности. Детей, которые вообще не имеют представлений о духовно-нравственных качествах личности выявлено не было.

Диагностическую методику «Нравственное понятие» разработала российский психолог М.И. Шилова. В результате данной методики мы выяснили, что такие нравственные понятия, как мудрость, добро, зло, совесть, душа, любовь,

гордыня, счастье, свобода, дружба, у двоих детей из десяти сформированы частично (понятия гордыня, мудрость, душа не сформированы, остальные сформированы не четко), пять из десяти детей раскрывали все понятия, но не совсем достоверно («мудрость, это когда человек старенький»), четкие представления по всем предложенным категориям имеют трое детей из десяти.

Второй этап включал в себя разработку анкетных материалов и опрос родителей. Исходя из результатов проведенного анкетирования, можно с уверенностью утверждать, что родители согласны на проведение занятий направленных на духовно-нравственное воспитание их детей. На вопрос анкеты «Кто должен проводить уроки духовности в детском саду: специалист дошкольного образования либо священнослужитель?» большая часть родителей в качестве основного духовного учителя для своих детей предпочли видеть воспитателя дошкольного учреждения, компетентного в вопросах духовно-нравственного воспитания.

На этапе формирующего эксперимента нами были разработаны и проведены уроки духовности. Авторский цикл занятий мы назвали уроками духовности, так как основу содержания данных уроков составили духовные добродетели М. Монтессори: любви, радости, мира, терпения, кротости, доброты, веры и смирения. Каждое занятие проводилось в игровой форме с использованием элементов творческо-поисковой деятельности. Цикл занятий включал в себя шесть уроков духовности: «Добро. Спешит делать добро», «Радость», «Терпение. Пойми другого», «Добродетель души человека», «Нужно уметь прощать», «Любовь к ближнему». Занятия проводились один раз в неделю небольшими группами детей (8 – 10 человек) в свободной, непроизвольной форме. Уроки духовности позволили повысить уровень сформированности духовно-нравственных понятий у детей: у восьми детей из десяти появились четкие представления о духовно-нравственных ценностях, девять детей из десяти имели высокий уровень представлений о духовно-нравственных качествах личности.

**Заключение.** Сравнив результаты диагностик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно сделать следующие выводы:

- общий уровень сформированности понимания духовно-нравственных категорий у детей старшего дошкольного возраста существенно вырос после проведенной работы;
- у детей старшего дошкольного наблюдалось повышение уровня гуманности и понимания других людей как новых нравственных категорий, ранее им не знакомых;
- уроки духовности способствовали повышению уровня способности детей к сопереживанию и взаимопомощи.

Результаты проведенного исследования показали, что данная проблема требует дальнейшего тщательного изучения. Существующие на сегодняшний день методики требуют усовершенствования и массовой апробации в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь.

#### **Список использованной литературы**

1. Артюхова, И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 78–80.
2. Комарова, И.А. Использование элементов М. Монтессори в практике работы современных дошкольных учреждений: метод. пособие / И.А. Комарова. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 1994. – 50 с.

3. Васильченко, Л.В. Воспитание и развитие дошкольников / Л.В. Васильченко. – М., 2000. – 348 с.

4. Учебная программа дошкольного образования: учебн. издание / М-во образования РБ – М.: ОДО «Аверсэв», НМУ «Национальный институт образования» – 2013. – 415 с.

## ПОНЯТИЕ СЕМЕЙНОГО СТРЕССА: ЕГО ЛАТЕНТНОСТЬ И ПОСЛЕДСТВИЯ

**Ильина Н.П.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лукьянова Е.П., старший преподаватель

**Введение.** На протяжении своей жизни семья сталкивается с самыми разнообразными событиями, некоторые из них представляют собой трудности и стрессы [1]. Они имеют разное происхождение и последствия для семьи как целого. Стресс как переживание трудностей бытия – это реальность нашей жизни. В этом смысле стресс понимается как метафора. Со времен Г.Селье широко признано, что чрезмерный стресс (дистресс) разрушает здоровье и благополучие человека. Вводя понятие семейный стресс, американский социолог Р. Хиллопределил его следующим образом – это состояние в семье, которое возникает как нарушение равновесия между реально существующими или воспринимаемыми требованиями к семье (в виде угрозы, потери) и возможностями семьи справиться с ними. Обычно такое состояние вызывается действием стрессоров, или жизненных событий, неблагоприятно влияющих на семью и ее судьбу [2]. Стрессоры могут влиять на семью в целом или на ее часть (например, на диаду «муж – жена» или «мать – ребенок»), а также на заметные и важные события, такие как рождение и смерть кого-то из членов семьи: они касаются разных сфер семейной жизни, например, эмоционального климата, способов взаимодействия, целей и ценностей, границ (психологической дистанции) между членами семьи. При семейном стрессе семья переживает общее напряжение и негативные эмоции, определенный (оптимальный) уровень которого может оказывать мобилизирующее действие [3].

Максимальный семейный стресс, с которым семья не справляется, может привести к семейному кризису. Это неспособность семьи восстановить стабильное состояние в ситуации постоянного давления тех требований, которые изменяют семейную структуру и способы взаимодействия членов семьи (например, развод)[4]. Возникает глубокий семейный кризис, который можно определить и как необратимую перемену в жизни семьи, когда прежние, привычные роли членов семьи становятся неадекватными, и происходит разрушение (распад) прежних образцов поведения. Семейный стресс не обязательно достигает уровня кризиса, если семья использует свои ресурсы, умения и противостоит деструктивным переменам [5].

Проблемами семейного стресса занимались такие исследователи как Аleshina Ю.Е., Андреева Т.В., Варга А.Я., Витек А., Волкова А.Н., Домбровский А., Дружинин В.Н. и др.

**Материал и методы.** Нами было проведено исследование стратегий поведения супругов во время семейного стресса на различных стадиях развития семьи: молодая семья без детей, семья с детьми подросткового возраста и семья на стадии «пустого гнезда». Всего в исследовании приняли участие 15 семей, возраст супругов в которых колебался от 22 до 60 лет.

В исследовании использовались следующие методы:

1. Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) Н.С.Эндлера, Дж.А.Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой).
2. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

**Результаты и их обсуждение.** Исследование копинг-поведения в стрессовых ситуациях показало, что доминирующей поведенческой стратегией является копинг, направленный на решение задачи. Данную линию поведения избирают 65 % семей. По 21,7 % приходится на копинг, ориентированный на эмоции и 13 % на копинг, ориентированный на избегание (рисунок 1).

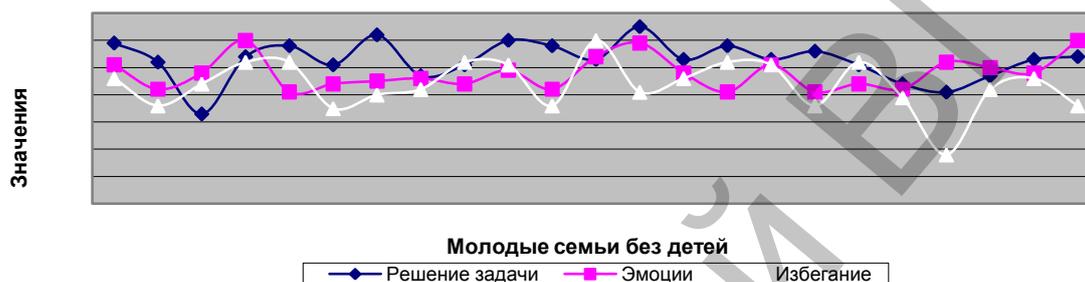


Рисунок 1. – Выраженность доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий в молодых семьях без детей

Доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегией в семьях с детьми-подростками избирается так же копинг, ориентированный на решение задачи (74 %). 8,7 % семей избирают копинг, ориентированный на эмоции. Чуть большее количество родителей (17,4 %) избирают копинг, ориентированный на избегание (рисунок 2).

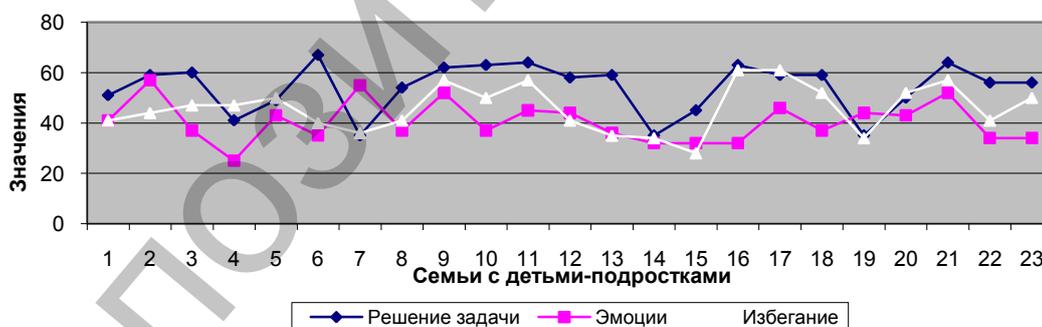


Рисунок 2. – Выраженность доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий в семьях с детьми-подростками

Доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегией в семьях находящихся на стадии «пустого гнезда» избирается копинг, ориентированный на решение задачи (74 %). 17,4 % семей избирают копинг, ориентированный на избегание. 4,3 % родителей избирают копинг, ориентированный на эмоции. Такой же процент семей избирает одновременно две стратегии совладания: поведение направленное на решение задачи и избегающее.

Далее проводилось исследование стрессоустойчивости и социальной адаптации данных семей и наиболее высокий уровень стресса был выявлен у молодых семей без детей (от 144 до 546 баллов). Чаще всего избираются следующие стрес-

согенные жизненные события: Рождество, встреча Нового года, день рождения (73,3 % молодых супругов); отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов (60% супругов); отпуск, реорганизация на работе, изменение финансового положения (46,6% супругов); изменение состояния здоровья членов семьи (40 % супругов); изменение условий жизни, изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушением сна (33,3 % супругов).

Самый низкий уровень стресса был выявлен у семей с детьми-подростками (от 90 до 360 баллов). В данной группе наиболее часто избираются следующие стрессогенные жизненные события: Рождество, встреча Нового года, день рождения (73,3 % супругов); отпуск (60% супругов); изменение условий жизни (40 % супругов); начало или окончание обучения в учебном заведении, отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов, изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска, или заем для покупки менее крупных вещей (33,3 % супругов).

В семьях находящихся на стадии «пустого гнезда» избираются следующие стрессогенные жизненные события: Рождество, встреча Нового года, день рождения (53,3 % супругов); травма или болезнь, отпуск (46,7 % супругов); сын или дочь покидают дом (40 % супругов); развод (33,3 % супругов); смерть супруга (6,7 % супругов).

Таким образом, анализ имеющихся данных показал, что наиболее подвержены стрессу молодые семьи без детей. Это может быть связано с тем, что происходит становление ролевой структуры молодой семьи, распределение хозяйственно-бытовых обязанностей, решение жилищного и имущественного вопросов, налаживание взаимоотношений с родственниками супруга.

**Заключение.** После проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

Для молодых семей без детей доминирующей поведенческой стратегией является копинг, направленный на решение задачи. Доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегией в семьях с детьми-подростками избирается так же копинг, ориентированный на решение задачи. Доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегией в семьях находящихся на стадии «пустого гнезда» также избирается копинг, ориентированный на решение задачи.

Наиболее подвержены стрессу молодые семьи без детей. Это может быть связано с тем, что происходит становление ролевой структуры молодой семьи, распределение хозяйственно-бытовых обязанностей, решение жилищного и имущественного вопросов, налаживание взаимоотношений с родственниками супруга. Поэтому необходимо разрабатывать программы профилактики и преодоления семейных стрессов, которые помогут молодым семьям преодолеть противоречия, научиться вырабатывать рациональные копинг-стратегии, способы борьбы со стрессовыми состояниями.

#### **Список использованной литературы**

1. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е.Алешина. – М.: Мысль, 1993. – 175 с.
2. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю.Е. Алешина // Вестник МГУ. – Сер.14. Психология. – 1987. – №2. – С. 112–121.
3. Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В.Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 348 с.
4. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И.Антонов, В.М. Медков. – М.: Проспект, 1996. – 355 с.
5. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Ильина Н.П.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

**Введение.** Профессия педагога является на сегодняшний день одной из стрессогенных. Возникновение стресса у педагогов связано с высоким эмоциональным напряжением, социальным напряжением (выстраивание индивидуальной модели общения с воспитанником и коллегами, координация общения в коллективе), а также информационными перегрузками в процессе профессиональной деятельности [1].

Можно говорить о возникновении профессионального стресса в деятельности педагогов – состоянии напряжения, возникшего в результате действия неблагоприятных факторов профессиональной деятельности и ведущего к снижению эффективности выполняемой деятельности, а также деформации личности и характерологических качеств индивида [2]. Данное состояние напряжения создает барьеры в профессиональной деятельности педагога. Последствия блокируют его коммуникативную активность (нарушают взаимодействие с воспитанником и педагогическим коллективом), влияют на физическое и психическое здоровье и в целом на адаптацию (стрессоустойчивость) педагога [3].

Таким образом, проблема стрессоустойчивости выступает как проблема обеспечения, сохранения и повышения продуктивности труда педагога в условиях резкого возрастания нагрузок. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. Поэтому изучение стрессоустойчивости педагога является одной из наиболее актуальных научно-практических задач.

**Материал и методы.** На первом этапе нашего исследования, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – педагоги ГУО «СШ № 11 г. Витебска», в составе 50 человек.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Шкала профессионального стресса. Цель: определить суммарный показатель уровня профессионального стресса; проанализировать степень нежелательного воздействия стресса на индивида.

Методика представляет собой перечень из 22 вопросов, среди которых есть вопросы (1, 2), где необходимо выбрать подходящий респонденту вариант; однозначные вопросы – либо «да», либо «нет» (3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20); а также вопросы с 3 вариантами ответа, где респондент должен выбрать 1, который в наибольшей степени выражает его мнение и соответствует реальности (6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 21); и 22 вопрос – шкалу самооценки.

При интерпретации результатов используется ключ для шкалы профессионального стресса. Баллы по всем 22 пунктам суммируются.

Общая выборка на втором этапе исследования также составила 50 испытуемых. В нее вошли 50 учителей ГУО «СШ №11 г. Витебска». Возраст испытуемых варьировал от 24 до 55 лет. Варьируемые признаки выборки: возраст, пол, специфика образования, стаж работы, категория, анкетные данные. Не варьируемые признаки: место работы, образование (высшее).

2. Методика по изучению уровня стрессоустойчивости личности С.В. Субботина. При конструировании этого опросника был использован метод самооценки отдельных реакций и проявлений в четырех вариантах суждений. Опросник состоит из двух неортогональных шкал. Первая из них – нацелена на выявление степени выраженности жизненных стрессовых проявлений. Вторая шкала позволяет определить характер реакций субъектов экстремальных педагогических ситуациях. Высокой степенью устойчивости к стрессу (СУ) обладает педагог, набравший от 0 до 72 баллов, средней степенью – от 73 до 144, и низкой степенью СУ – от 145 до 216 баллов

**Результаты и их обсуждение.** Результаты обработки по шкале профессионального стресса показали, что на социально-психологическом уровне практически 100% педагогов, привлеченных к исследованию, находятся под воздействием профессионального стресса. При заполнении шкалы профессионального стресса наиболее часто назвали следующие стрессогенные факторы:

Таблица 1. – Результаты обработки по шкале профессионального стресса

Стрессогенные факторы:	%
- усталость и недостаток энергии	95
- бессонница по ночам	80
- убеждение, что вы ни с чем толком не можете справиться	75
- очень сильное раздражение по поводу мелких событий	60
- чувство, что вас преследуют, загоняют в угол или в ловушку	60
- невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня	55
- трудности в принятии решений	50
- повышенное чувство ответственности	50
- недостаток энтузиазма даже по отношению к важным делам	30
- панические ощущения в толпе или закрытом помещении	25

Также было выявлено, что высокую степень стрессоустойчивости имеет человек, набравший от 0 до 72 баллов, среднюю степень – от 73 до 144, и низкую степень – от 145 до 216. По результатам проведенного нами исследования в соответствии с выбранной методикой и нормами, все участники выборки, за исключением одного, имеют высокую степень стрессоустойчивости. Это можно объяснить тем, что в условиях современной системы образования в средней школе могут адаптироваться только учителя, имеющие высокую степень стрессоустойчивости. В то же время в нашей выборке, которая, с точки зрения Субботина С.В., выступает как высокострессоустойчивая, можно дифференцировать 3 группы педагогов: с высокой (ВСУ), средней (ССУ) и низкой (НСУ) степенью стрессоустойчивости. В ряде случаев, когда достоверные различия между тремя группами не были обнаружены, выборка делилась на две части (стрессоустойчивые и стрессонеустойчивые педагоги).

Таким образом, педагоги с низкой стрессоустойчивостью отличаются от учителей со средней стрессоустойчивостью и высокой стрессоустойчивостью по показателям всех уровней индивидуальности. На личностном уровне НСУ специалистов отличает более высокий уровень реактивной и личностной тревожности, фрустрации, ригидности и более низкий уровень эмоциональной устойчивости.

Возможно, специалисты с низкой стрессоустойчивостью относятся к себе, к своей внешности, здоровью и поведенческим реакциям более критично, чем с

высокой стрессоустойчивостью, имеют высокий уровень самопринятия. Это говорит об особой роли самооценки, детерминации уровня стрессоустойчивости и о том, что при решении задачи повышения уровня стрессоустойчивости учителя значительное место должно быть уделено коррекции его самооценки. Проведенное исследование продемонстрировало необходимость создания комплексной программы по повышению стрессоустойчивости специалиста, включающей программу тренинга, направленную на коррекцию выявленных особенностей низкой стрессоустойчивости педагогов, связанных с различными уровнями их индивидуальности. Исходя из данных проведенного нами исследования, можно заключить, что необходимо рекомендовать программы повышения стрессоустойчивости с использованием тренинга, направленного на формирование устойчивых показателей всех уровней индивидуальности.

**Заключение.** Стрессоустойчивость педагога – важнейший фактор обеспечения эффективности и надежности профессиональной деятельности. Стрессовые состояния, помимо угрозы физическому и психическому здоровью, существенным образом снижают успешность и качество выполнения работы, увеличивают уровень психофизиологической цены деятельности, а также могут иметь целый ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий: снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью, деформация личностных и характерологических качеств личности педагога.

Результаты нашего исследования по шкале профессионального стресса, показали, что на социально-психологическом уровне почти 100% педагогов, привлеченных к исследованию, находятся под воздействием профессионального стресса. Среди наиболее стрессогенных факторов учителя выделили: усталость и недостаток энергии; бессонница по ночам; убеждение, что вы ни с чем толком не можете справиться; очень сильное раздражение по поводу мелких событий; чувство, что вас преследуют, загоняют в угол или в ловушку; невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня.

По результатам диагностики стрессоустойчивости педагогов было выявлено, что все участники выборки, за исключением одного, имеют высокую степень стрессоустойчивости. Это можно объяснить тем, что в современной образовательной системе могут адаптироваться только учителя, имеющие высокую степень стрессоустойчивости. Учителя с низкой стрессоустойчивостью отличаются от педагогов со средней и высокой стрессоустойчивостью по показателям всех уровней индивидуальности. На личностном уровне НСУ специалистов отличает более высокий уровень реактивной и личностной тревожности, фрустрации, ригидности и более низкий уровень эмоциональной устойчивости.

По результатам нашего исследования необходимо рекомендовать программы повышения уровня стрессоустойчивости с использованием нетрадиционных активных форм индивидуального или группового обучения, направленного на формирование устойчивых показателей всех уровней стрессоустойчивости личности.

#### **Список использованной литературы**

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. / В.А. Бодров – М.: ПЕР-СЭ, 2006. – 346 с.
2. Боковиков, А.М. Модус контроля как фактор стрессоустойчивости при компьютеризации профессиональной деятельности / А.М. Боковиков // Психологический журнал. – 2005. – №1. – С. 93–98.
3. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина – М.: «Дело», 2004. – 216 с.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ХАРАКТЕРИСТИК КОГНИТИВНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

**Каратерзи В.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Антипенко О.Е., канд. психол. наук, профессор

**Введение.** Многими исследователями подчеркивается необходимость создания для детей – воспитанников Дома ребенка таких условий обучения и воспитания, которые были бы адекватны особенностям их развития и позволяли бы предупредить возникновение задержек психического развития в условиях воспитательного учреждения.

Целый ряд исследований посвящен изучению влияния окружающей ребенка среды на его психическое развитие. В работах авторов убедительно показано, что осложнения в развитии центральной нервной системы находят свое отражение в формировании психической конституции ребенка [1; 2; 3; 4].

**Материал и методы.** Наблюдение. С целью стандартизации наблюдения были разработаны протоколы наблюдения на основе исследований особенностей психического развития воспитанников закрытых детских учреждений и исследований по клинической психиатрии раннего детского возраста.

Для реализации целей изучения нервно-психического развития детей первого года жизни была использована методика, разработанная Э.Л. Фрухт. Для оценки психического развития применялась Мюнхенская функциональная диагностика развития. В ходе эмпирического исследования использовались данные дневников развития ребенка первого года жизни, которые велись матерями, участвовавшими в исследовании.

**Результаты и их обсуждение.** Проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на описание воспитательной среды в доме ребенка, позволило установить значительное снижение количества и качества сенсорных стимулов, воздействующих на анализаторные системы детей младенческого возраста. Оценка психического развития детей выявила отставание в развитии по многим основным показателям на 1 – 2 эпикризных срока.

На основании вышеизложенных теоретических положений и результатов экспериментальных исследований, нами было выдвинуто предположение о том, что при создании научно организованной когнитивной среды, обеспечивающей достаточную, адекватную возрасту сенсорную стимуляцию воспитанникам учреждений закрытого типа, возможно предупредить искажение морфофункционального развития сенсорных зон коры головного мозга, лежащего в основе становления дефицитарного развития у детей данной группы.

Изучение взаимосвязи особенностей психического развития детей первого года жизни, воспитывающихся в закрытом детском учреждении, и качества когнитивной среды было предпринято нами на базе Витебского специализированного дома ребенка. В исследовании был сделан акцент на выявлении характера связей между сенсорной стимуляцией и формированием психических функций, а также осуществлена попытка выделить параметры, необходимые для создания оптимальной модели когнитивной среды, адекватной потребностям психического развития младенцев. Проводилось изучение трех основных факторов:

1. Характеристика психического развития младенцев.
2. Когнитивная среда.
3. Особенности взаимодействия персонала с детьми.

Для проведения корреляционного анализа было осуществлено описание

когнитивной среды окружающей детей младенческого возраста, воспитывающихся в семье, психическое развитие которых соответствует норме.

В ходе исследования специфики психического развития младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, было установлено, наличие отчетливой тенденции к нарастанию степени психического дизонтогенеза. Наибольшей задержкой характеризуется предречевое развитие, менее всего влияние депривации сказывается на развитии моторной сферы. Основными особенностями психического развития младенцев, воспитывающимися в доме ребенка являются различная степень задержки в развитии отдельных психических сфер и постепенное снижение психической активности. Взаимодействие воспитанников закрытого детского учреждения со сверстниками в первом полугодии жизни характеризуется наличием физических и эмоциональных контактов, в то время как познавательные-эмоциональные контакты во втором полугодии жизни возможны только при организующем воздействии взрослого. Специфика взаимодействия данной категории детей со взрослыми проявляется в наличии недифференцированной реакции на появление взрослых, избегании зрительного контакта, отсутствии попыток привлечь внимание взрослого.

Процесс психического онтогенеза детей, воспитывающихся в семьях, характеризуется положительной динамикой как в случае отсутствия перинатальной патологии различного генеза, так и при ее наличии. Контакты семейных детей со сверстниками в первые 6 месяцев жизни проявляются в виде активной эмоциональной реакции, во втором полугодии они носят познавательный-эмоциональный характер, выявлена возможность организации при помощи взрослого предметно-практического взаимодействия детей. Опыт общения ребенка с разными взрослыми предоставляет возможность дифференциации реакций на них, во втором полугодии жизни имеет место овладение разнообразными способами привлечения внимания взрослых, а также наличие богатого репертуара манипулятивных действий.

Посредством проведенного обобщения описанных в научной литературе исследований нами были выявлены характеристики среды, необходимые для нормального психического развития младенцев. К ним относятся:

- динамичность – возможность изменения среды в соответствии с нуждами субъекта;
- многокомпонентность и дифференцированность – наличие разнообразных по количественным и качественным характеристикам объектов среды, достаточных для полноценного формирования синаптических структур и межсистемных связей в развивающейся нейросети;
- новизна – предоставление новых стимулов, способствующих поддержанию внимания, что определяет возможность подробной обработки информации о стимуле, его явных и скрытых свойствах, значимых для познавательной деятельности. Наличие новых стимулов также необходимо для предотвращения явления габитуации (защитного механизма в системе восприятия, который приучает организм к длительному воздействию аналогичных стимулов);
- разномодальность – возможность предъявления стимулов разных модальностей (зрительной, слуховой, тактильной) и обеспечения воздействия на все сенсорные системы ребенка;
- соответствие стимулов возрастным особенностям и функциональному состоянию коры головного мозга ребенка;
- упорядоченность – наличие ясной структуры внешнего мира, которая дает возможность понимать и регулировать отношения с объектами внешней среды. Значимым фактором, определяющим развитие детей на ранних этапах онто-

генеза, признаны отзывчивость и постоянство первичного социального окружения (Р.Ж. Мухамедрахимов, О.И. Пальмов, Н.В. Никифорова, К.Я. Гроарк, Р.Б. МакКолл).

Установлена значительная количественная недостаточность стимуляции. Так среднее количество стимулов, воздействующих на сенсорные системы воспитанников дома ребенка, составляет 77 стимулов в день, в то время как сенсорная стимуляция, характерная для семейной среды, характеризуется, в среднем, воздействием на ребенка 483 стимулов в день. Отмечена также качественная дефицитарность среды детского закрытого учреждения по всем выделенным выше характеристикам. Проведенный корреляционный анализ подтверждает наличие статистически значимой положительной зависимости между сенсорной стимуляцией и психическим развитием младенцев.

Оценка качества когнитивной среды воспитательного учреждения по данным параметрам и сравнительный анализ данной среды со средой семейной позволили установить недостаточную ориентированность стимуляции на возрастные особенности развития, отсутствие учета функционального состояния коры. Когнитивная среда дома ребенка характеризуется преимущественным предъявлением регулярно повторяющихся, часто аналогичных, стимулов, что способствует возникновению процесса габитуации, редким предъявлением новых и отсутствием предъявления высокозначимых стимулов, что не способствует активизации центральных когнитивных механизмов. Наше исследование подтверждает тот факт, что кроме вышеназванных особенностей отмечается значительное снижение обращений к ребенку, недостаточная эмоциональная насыщенность данных контактов, снижение личностно-ориентированного компонента общения.

С целью оценки вклада сенсорных стимулов в психическое развитие младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, мы исследовали, с одной стороны, особенности этого развития, с другой стороны – характеристики когнитивной среды данного учреждения и, применив корреляционный анализ, определили характер связи между изучаемыми переменными. В результате была обнаружена взаимосвязь ( $p < 0,0001$ ) количества стимулов со следующими показателями психического развития младенцев экспериментальной (воспитанники дома ребенка) и контрольной (семейные дети) групп: зрительные ориентировочные реакции ( $r_s = 0,86$ ); слуховые ориентировочные реакции ( $r_s = 0,87$ ); эмоции и социальное поведение ( $r_s = 0,88$ ); движения руки и действия с предметами (во втором полугодии жизни) ( $r_s = 0,87$ ); общие движения ( $r_s = 0,85$ ); подготовительные этапы развития речи ( $r_s = 0,87$ ); понимание речи ( $r_s = 0,87$ ); активная речь ( $r_s = 0,86$ ); навыки и умения ( $r_s = 0,86$ ). Следовательно, мы можем говорить о наличии высокого уровня корреляции между количественными характеристиками когнитивной среды и психическим развитием младенцев.

У воспитанников дома ребенка значимые коэффициенты корреляции были получены между количеством стимулов и такими показателями психического развития как: зрительные ориентировочные реакции ( $r_s = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ), слуховые ориентировочные реакции ( $r_s = 0,50$ ;  $p < 0,01$ ), эмоции и социальное поведение ( $r_s = 0,53$ ;  $p = 0,001$ ), движения руки и действия с предметами (во втором полугодии жизни) ( $r_s = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ), понимание речи ( $r_s = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ), навыки и умения ( $r_s = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ).

В то же время, анализ показателей психического развития семейных детей с количеством стимулов показал наличие достоверной взаимосвязи только с показателями диагностики «подготовительные этапы развития речи» ( $r_s = 0,41$ ;  $p = 0,01$ ) и «активная речь» ( $r_s = 0,58$ ;  $p < 0,001$ ).

**Заключение.** Проведенный анализ данных, полученных нами в ходе проведенного исследования, позволил сделать вывод о наличии взаимосвязи между количеством сенсорных стимулов и психическим развитием детей первого года жизни, воспитывающихся в условиях учреждений закрытого типа. На этом основании нами был сделан вывод о том, что изменение существующей в учреждениях закрытого типа среды и ее организация на основании научно-обоснованных принципов дает возможность влиять на психическое развитие детей с целью снижения (устранения) задержек психического развития и дефицитарного становления высших психических функций.

#### **Список использованной литературы**

1. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.
2. Марютина, Т.М. Об использовании понятий «критический» и «сензитивный» период индивидуального развития / Т.М. Марютина // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №1. – С.145–153.
3. Мастюкова, Е.М. Виды и причины отклонений в развитии у детей // Е.М. Марютина // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». Учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения: Сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 224 с.
4. Строганова, Т.А. Психофизиология индивидуальных различий в младенчестве: Современное состояние проблемы / Т.А. Строганова, Е.В. Орехова // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С.128–145.

### **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКА НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Касьянова В.С.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** На современном этапе развития психологической науки особое внимание уделяется психологическому феномену «социальный интеллект», поскольку он определяет успешность процесса общения и способствует правильному пониманию своего поведения и поведения окружающих людей в процессе межличностного взаимодействия. В подростковом возрасте существенно расширяются сферы социальной активности и изменяется их значимость. Поэтому развитие социального интеллекта личности подростка является необходимым условием существования самой личности в процессе взаимодействия в социуме.

Целью нашего исследования стало изучение влияния личностных особенностей подростка на становление социального интеллекта. Значимость проведенного нами исследования заключается в установлении связи между личностными особенностями и социальным интеллектом. В ходе исследования нами была разработана программа, направленная на развитие социального интеллекта. На основании данной программы могут быть предложены методические рекомендации для работы с подростками, которые могут быть полезны педагогам, социальным педагогам, а также практическим психологам.

**Материал и методы.** Программа была реализована на базе ГУО «Средняя школа № 40 г. Витебска» с февраля по март 2015 года, в нем принимали участие 30 подростков от 12 до 15 лет. На основании теоретического анализа литературных

источников нами была разработана программа эмпирического исследования, включающая следующие этапы: констатирующий; формирующий; контрольный.

В ходе констатирующего этапа нами были использованы следующие психодиагностические методики: *Детский вариант личностного опросника Айзенка. Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик. Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда.*

На формирующем этапе нами была разработана программа, направленная на развитие социального интеллекта. Задачи, которые ставит перед собой программа:

- развитие у подростков навыков общения;
- развитие умения осознавать и выражать свои чувства;
- снижение уровня агрессивности, тревожности;
- развитие умения понимать и принимать чувства окружающих людей;
- активизация механизмов самопознания и самовыражения.

Программа включает в себя 10 занятий по 45 минут каждое заняла промежутки времени с февраля по март 2015 года.

***Результаты и их обсуждение.*** В исследовании была поставлена и проверена гипотеза: «Важнейшим психологическим условием продуктивного развития основных компонентов социального интеллекта у подростков является интенсивное внеситуативно-личностное общение со значимыми взрослыми и разновозрастной детской группой, а также личностные особенности подростка» – подтверждена.

Для проверки гипотезы мы провели эмпирическое исследование, направленное на развитие уровня социального интеллекта.

В результате тестирования по методике «Детский вариант личностного опросника Айзенка» большая часть учащихся (91,4%) являются экстравертами, причём экстраверсия чаще встречается у девочек (100%), только 84,2% мальчиков являются экстравертами. Высокий уровень нейротизма присущ девочкам (56,3%), в то время как у мальчиков высокий уровень нейротизма присутствует у 26,3%, а низкий – 73,7%. По результатам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик по шкале «Агрессивность» высокие показатели преобладают у мальчиков (52,6%), нежели у девочек (31,2%). Высокий уровень ригидности в наибольшей степени присущ девочкам (31,2%), чем мальчикам (15,8%). Высокий уровень сензитивности наблюдается у девочек (75%) в большей степени, чем у мальчиков (26,3%). Большая часть учащихся имеет высокий уровень тревожности, причём мальчикам она присуща в большей степени (47,4%) по сравнению с девочками (18,8%). Высокий уровень по шкале «Спонтанность» показали 60% учащихся, причём и мальчикам это присуще в большей степени (68,4%), нежели девочкам – 50%. 48,6% обследуемых показали высокие показатели по шкале «Сензитивность», причём девочкам она присуща в большей степени (75%) по сравнению с мальчиками (26,3%). Большая часть учащихся имеет высокий уровень лабильности (48,6%), причём мальчикам она присуща в меньшей степени (36,8%) по сравнению с девочками (56,2%). В результате тестирования по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда выделены 3 группы подростков с различным уровнем развития социального интеллекта. Большую часть подростков (51,4%, из них 27% мальчиков и 24,4% девочек) характеризует средний уровень развития социального интеллекта, то есть в целом способность понимать и прогнозировать поведение людей соответствует норме. Можно предположить, что обследуемый достаточно эффективен в межличностных отношениях и нормально адаптирован в социуме.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что уровень развития социального интеллекта у подростков равен среднестатистической норме, то есть в целом способность понимать и прогнозировать поведение людей соответствует норме; большая часть испытуемых показала низкий уровень сензитивности и высокий уровень агрессивности, что могло оказать влияние на уровень развития социального интеллекта.

Далее нами была реализована коррекционно-развивающая программа, по результатам которой мы пришли к определенным выводам: подросткам тяжело выделить определённые свои качества, поэтому необходимо проводить работу по формированию навыков уверенного поведения и расширению представлений о себе.

С помощью правильно организованной системы занятий можно помочь подросткам научиться подбирать и использовать целесообразно ситуации различные виды и средства общения во взаимодействии с окружающими, научиться вставать на позицию других людей; помочь в формировании адекватной самооценки и адекватных представлений о себе, научиться находить рациональные способы взаимодействия с лицами противоположного пола.

После проведения программы уровень спонтанности у учащихся снизился на 15%, агрессивности – на 6,6%, ригидности – на 1%, сензитивности – на 3,6%, тревожности – на 9%; уровень лабильности остался прежним – 48,6%; большую часть подростков (63,4%) характеризует средний уровень развития социального интеллекта, то есть в целом способность понимать и прогнозировать поведение людей соответствует норме.

Между результатами, продемонстрированными подростками до и после участия в программе обнаружены статистически достоверные различия в уровне выраженности изучаемого признака ( $p=0,008$ ). Программа эффективна на 28% на уровне статистической значимости  $p=0,008$ .

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа ставит перед собой цель развить социальный интеллект через снижение уровня агрессивности и тревожности, лабильности и ригидности, сензитивности через развитие коммуникативных навыков.

Предложенная нами программа была апробирована, и мы пришли к выводу, что она эффективна, поскольку с помощью данной программы у подростков повысился уровень развития социального интеллекта, снизился уровень агрессивности, тревожности, лабильности, ригидности, сензитивности.

О результативности программы свидетельствует сравнительно-сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, в ходе которого нами была отмечена тенденция к повышению уровня развития социального интеллекта.

Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают справедливость выдвинутой нами гипотезы.

**Заключение.** На современном этапе развития психологической науки особое внимание следует уделять психологическому феномену «социальный интеллект», поскольку он определяет успешность процесса общения, позволяет понимать и прогнозировать поведение людей в различных ситуациях, а также планировать свою собственную деятельность. Активность личностипонимается как самодвижение в системе отношений с другими людьми и является необходимым условием существования самой личности.

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

**Ковалевская Ю.Н.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Н.И. Циркунова, старший преподаватель

**Введение.** Проблема учебной мотивации в настоящее время имеет особое значение. Именно в ней специфическим образом проявляются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает важное значение.

Переход от старшего школьника к студенту сопровождается противоречиями и своеобразным переломом привычных жизненных представлений. Нужно учитывать, что различия в мотивации могут проследиваться у студентов разных курсов, факультетов и специальностей.

Наша заинтересованность в проблеме изучения мотивации учебной деятельности определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций у студентов является необходимой частью развития их личности. В переходные, кризисные периоды развития появляются новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые интересы и потребности, а на их основе перестраиваются и качественные характеристики личности, которые характерны для предшествующего периода [1].

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность студентов побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо социальные мотивы, связанные с потребностью личности занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей, а также изменение их иерархизации [2]. Мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно говорить об уровне развития личности.

Целью нашего исследования стало изучение развития мотивов учебной деятельности у студентов первого и третьего курсов.

В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека. Изучение структуры мотивации учения студентов вузов, знание мотивов, которые побуждают к работе в сфере образования, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности.

**Материал и методы.** Исследование направлено на определения ведущих мотивов учебной деятельности студентов. Исследование проводилось на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии. В качестве испытуемых выступали студенты первого и третьего курса, обучающиеся по специальности «Психология», которые составили две выборки по 25 человек. Для проведения исследования использовались следующие методики:

- 1) «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной».
- 2) Методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной., С.М.Кетько.
- 3) «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)

**Результаты и их обсуждение.** После проведения исследования у студентов первого и третьего курсов, высчитывался средний показатель ответов по каждой из трех методик отдельно по двум курсам, для того, чтобы в общем плане узнать их ведущие мотивы учения и мотивы выбора профессии, а также проследить динамику их развития. Затем проводился непосредственно анализ полученных результатов.

Результаты исследования по «Методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной» показывают, что доминирующим мотивом учения у студентов, как первого, так и третьего курсов является приобретение знаний. Совсем незначительно ему уступает мотив получения диплома у первокурсников, у третьекурсников же данный мотив имеет значительный отрыв от предыдущего, хотя также находится на втором месте. На последнем месте оказывается мотив овладения профессией. Отсюда можно сделать вывод о том, что молодые люди при поступлении в университет, прежде всего, стремятся получать новые знания. Это говорит о том, что они, в силу своего возраста, являются личностями любознательными, постоянно чем-то интересующимися. Их привлекает все новое и неизведанное. Конечно же, не маловажным для них является и мотив получения диплома, ведь они хотят быстрее стать взрослыми, независимыми, иметь работу, зарабатывать самостоятельно деньги на удовлетворение своих потребностей. На последнем месте находится мотив овладения профессией, потому что молодые люди находятся на начальной стадии образовательного процесса в вузе. Они еще не могут себя представить в роле специалиста, пока их учебная деятельность не будет подкреплена практикой, так как на первом курсе преподаются только вводные дисциплины, которые не раскрывают всю суть будущей профессии. Что касается третьего курса, то позиции по отношению к учебной деятельности оказалась практически такими же, как и у первого курса, за исключением значительного снижения мотива получения диплома. Это говорит о том, что получив определённый багаж знаний, студенты, прежде всего, стремятся к приобретению всё более новой и полезной информации, а сам факт получения диплома не несёт существенного значения.

Обработка данных опроса по методике «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной., С.М. Кетько показала, что у студентов первого и третьего курсов преобладают внутренние мотивы над внешними. Внутренние мотивы в свою очередь включают мотивы поступления в вуз, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования, релевантные профессиональные мотивы. Это говорит о том, что у студентов доминируют широкие учебно-познавательные мотивы, которые заложены в самом процессе учения (интерес к профессии, успешная учеба, приобретение глубоких знаний, получение интеллектуального удовлетворения, самореализация, самосовершенствование). Можно сказать и о том, что они обладают достаточно высокой когнитивной гибкостью в учебной деятельности, подходят творчески к решению проблем, учебных задач. Это также значит, что студенты продуктивно адаптируются к вузовской среде и к вузовской системе обучения. Но стоит отметить, что у третьекурсников показатели, как по внешним, так и по внутренним мотивам выше, чем у первокурсников. Это говорит о всё большей значимости для них как одних так и других мотивов.

Анализ результатов исследования по «Методике для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) показывает, что для студентов первого и третьего курсов главными является коммуникативные мотивы, то есть юноши стремятся к общению с новыми людьми, к получению новых знаний, они открыты для всего ранее неизведанного и интересного. Мотивы творческой самореализации у студентов двух курсов уступают коммуникативным мотивам, но также играют немаловажную роль в их

жизни. Иначе говоря, они хотят реализовать себя как личность, быть отличными от других. Следующими по значимости у первокурсников идут профессиональные мотивы. У студентов третьего курса профессиональные мотивы занимают такое же значимое место, как и коммуникативные. Это указывает на то, что студенты в будущем хотят прежде всего стать хорошими специалистами и пользоваться уважением и авторитетом. Затем следуют социальные и учебно-познавательные мотивы. Наименее значимыми для студентов являются мотивы престижа и избегания. Что касается мотивов престижа, то для людей такого возраста важнее свои личные интересы, нежели престижность выбранной профессии. Мотивы избегания, как правило, характерны для студентов, которые не получают удовлетворения от процесса учения, а просто хотят получить диплом, не имея достаточного багажа знаний.

**Заключение.** Результаты эмпирического исследования показали, что доминирующим мотивом учения у студентов данного факультета является приобретение знаний. Преобладание у студентов внутренних мотивов над внешними, говорит о том, что у них доминируют широкие учебно-познавательные мотивы, которые заложены в самом процессе учения. Также для студентов первого курса главными являются коммуникативные мотивы.

Все это объясняется тем, что центральными психическими новообразованиями юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания, развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску, развитие самообразования, то есть самопознания.

Для педагога важным является создание интереса у студентов к учению, воспитание у них широких социальных мотивов деятельности, объяснение ее смысла. Также, обучающемуся необходимо помочь осознать важность изучаемых процессов для их собственной деятельности.

Важным условием для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности является возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно разнообразны. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Но, познание нового должно опираться на уже имеющиеся у обучающихся знания. Использование ранее усвоенных знаний является одним из основных условий появления интереса. Существенным фактором возникновения интереса к учебному материалу является его эмоциональная окраска.

Из всего выше изложенного можно сделать вывод о том, что студенты, изначально имеющие все необходимые качества для учебного процесса, нуждаются в сохранении и развитии этих качеств. Это и является на сегодняшний день главной задачей всего педагогического коллектива университета. И как показывают результаты проведенного исследования, все вышеперечисленные нюансы продуктивной педагогической деятельности на данном факультете успешно реализуются и дают положительный эффект, что не может не радовать как педагогов, так и самих студентов.

#### **Список использованной литературы**

1. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежной. – М.: Просвещение, 2007. – 336 с.

## АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКТОВ МОТИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Латышева В.А., Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** В современной психологии установлено, что мотивация как процесс изменения состояния и отношения личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие ребёнка познавать, действовать, совершать поступки. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы.

В старшем дошкольном возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребёнка: формируется система соподчинённых мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребёнку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. К моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребёнка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребёнка строится на основе определённого эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается [1, с. 99].

Формирование познавательной мотивации тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах она может и не существовать. Превращение деятельности, которая ещё не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. В старшем дошкольном возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребёнка: формируется система соподчинённых мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребёнку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. К моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребёнка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации.

**Материал и методы.** Для исследования содержательных конструктов мотивационной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, нами было организовано эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление особенностей мотивации у испытуемых экспериментальной группы и определение путей её развития и коррекции.

Данное исследование проходило в ноябре – декабре 2014 года, в ГУО «Детский сад – ясли № 78 г. Витебска». В исследовании приняли участие 25 дошкольников. Из них 12 девочек и 13 мальчиков в возрасте 5 – 6 лет.

Наше эмпирическое исследование проходило в ряд этапов. На первом этапе (сентябрь – октябрь 2014 года) нами была проведена беседа с воспитателями групп дошкольного учреждения с целью выявления детей старшего дошкольного возраста для формирования экспериментальной группы. Далее нами были определены

критерии эффективности работы по практической реализации эмпирического исследования, методики диагностики испытуемых, а также методы анализа полученных результатов. При их выборе учитывалось, что они должны реально отражать специфику мотивации детей старшего дошкольного возраста и быть значимыми для оценки содержательных конструктов мотивационной деятельности старших дошкольников. Работа на данном этапе также включала в себя анализ документации педагога-психолога детского сада, целью которого являлось выявление и описание испытуемых, входящих в экспериментальную группу.

На втором этапе нашего исследования нами было организовано диагностическое обследование, направленное на выявление содержательных конструктов мотивационной деятельности детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами было проведено тестирование испытуемых экспериментальной группы с помощью следующих методик: для дифференцировки детей по уровню мотивации нами был использован метод скрининговой оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой (модификация для детей старшего дошкольного возраста), с целью определения спектра мотивов учения, мы использовали методику «Персонификация мотивов» М.Р. Гинзбург, с целью выявления доминирующих мотивов умственной деятельности – методику «Мотив умственной деятельности у старших дошкольников», Е.Э.Кригер, с целью определения доминирования познавательного или игрового мотива ребёнка – методику «Столкновение интересов» Н.И. Гуткиной [2;3].

**Результаты и их обсуждение.** По результатам проведённого исследования, мы пришли к следующим выводам: наиболее устойчивыми мотивами у испытуемых являются игровой и процессуальный, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о довольно высоком интересе части испытуемых дошкольников к процессу учения и их предпочтении общения со сверстниками. Игровой мотив преобладает у 13 дошкольников экспериментальной группы, что составляет 52 % от числа всех испытуемых. Такие дети ещё не осознали значимость будущего социального перехода от детского сада к школе. Преобладание познавательного мотива выявлено нами у 6 испытуемых экспериментальной группы, что составляет 24 % от числа всех дошкольников, принявших участие в исследовании, и у 6 дошкольников (24% от числа всех испытуемых) нами не был выявлен ведущий мотив деятельности, так как данные, полученные нами, по трём методикам существенно расходятся. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем фактом, что исследование проводилось не в одно время, и часть испытуемых диагностировалась нами в два этапа (до и после их болезни).

Кроме того, в результате исследования нами было выявлено, что каждый мотив в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребёнка, каждый из них оказывает определённое влияние на формирование и характер его деятельности. Для каждого ребёнка экспериментальной группы степень выраженности и сочетание мотивов индивидуальны. Было выявлено, что большинство детей хочет учиться в школе, но аргументирует это тем, что «так надо», «так мама говорит», то есть здесь ещё рано говорить о собственном желании учиться в школе и осознанности мотивов учения. Личностные ожидания детей чаще всего связаны с тем, что «учительница научит меня читать и писать», «в школе меня научат писать, тихо сидеть и не баловаться», что свидетельствует о недостаточности знаний детей о школе.

На основе полученных данных нами была разработана программа мероприятий, направленная на коррекцию и развитие мотивационной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

**Заключение.** Итак, по результатам проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам: абсолютное большинство испытуемых дошкольников экспериментальной группы испытывают серьезные трудности в мотивации к школьному обучению: они не хотят и не готовы идти в школу, она воспринимается ими как враждебная среда. В рисунках на школьную тему они изображают, как правило, не учебные ситуации, а индивидуальные пристрастия ребёнка.

Результаты исследования, на наш взгляд, объясняются тем, что в беседе, как правило, ребёнок даёт социально одобряемые ответы, то есть отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Есть и другая причина: дошкольнику ещё трудно анализировать свои желания и переживания в отношении незнакомой ему ситуации школьного обучения и дать объективный ответ о том, хочет ли он учиться и почему.

#### **Список использованной литературы**

1. Божович, Л.И. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2000. – 410 с.
2. Ромашёв, Н.С. Психологический практикум / Н.С. Ромашёв, Н.К. Ватутина. – Воронеж, 1999. – 241 с.
3. Каменская, В.Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению / В.Г. Каменская, С.В. Зверева. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2004. – С. 3–10.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКУ В СИТУАЦИИ СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА**

**Лебедева Т.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

**Введение.** Работа с родителями, семьей представляет собой очень важный, сложный и необходимый для профилактики и коррекции отклоняющегося от нормы поведения детей вид деятельности педагога, психолога, социального педагога, а также специальных психолого-педагогических служб и институтов [2, с. 259].

В системе современных межличностных отношений «подросток-родитель» ситуация конфликта является частым запросом на помощь специалиста-психолога. Реальность такова, что семья без конфликтов между родителями и подростком свидетельствует об отсутствии эмоциональной связи между членами семьи. Даже в благополучных семьях, с точки зрения подростка, конфликтные отношения с обоими родителями зафиксированы в более чем 30% случаях [1].

На современном этапе рассмотрения данной проблемы ведется поиск эффективных средств гармонизации взаимодействия подростка с родителями. Кроме того, ощущается недостаток исследований, посвященных комплексному рассмотрению отношений подростка с родителями.

Актуальность данной проблемы видится нами в получении максимально полной информации по проблеме конфликта в системе «подросток-семья» для поиска наиболее рациональных способов профилактики и разрешения конфликтных ситуаций.

В связи с этим, целью исследования стало изучение особенностей детско-родительских отношений в семье и их влияния на эмоциональное благополучие детей подросткового возраста.

**Материал и методы.** Исследование проводилось с декабря 2014 года на базе средней школы города Витебска. В исследовании принимали участие девочка-подросток Настя, 14 лет и члены её семьи. Для получения эмпирических данных исследования применялись методики:

1) «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, автор – Е. Шафер). Цель: изучить особенности восприятия и понимания подростком воспитательной практики родителей.

2) Проективная методика «Рисунок семьи». Цель: изучить особенности взаимоотношений между членами семьи. По инструкции каждый член семьи изображен в виде фантастического существа [3].

**Результаты и их обсуждение.** Эмпирические материалы собирались в период с 01.12.2014 года по 31.01.2015 года. В процессе сбора информации использовались беседы с педагогом-психологом, подростком, классным руководителем, матерью, социальным педагогом; изучались материалы классного журнала, личного дела.

На начальном этапе нашего исследования, мы установили контакт с девочкой-подростком. Запланировано несколько встреч с девочкой и членами её семьи с целью составления *психологической характеристики подростка*.

Настя, 14 лет, ученица 9 класса средней школы.

Общая оценка здоровья подростка: тонзиллит, хронический гастрит, частые простудные заболевания. По медицинским показаниям дважды отдыхала в санатории «Ветразь». Признаков повышенной нервозности, патологических влечений не установлено.

Родители Насти проживают совместно, в браке не состоят. Девочка записана на фамилию отца. Отец, 32 года, работает механиком. Мать, 35 лет, работала швей, с 2013 года – инвалид второй нерабочей группы, сейчас третьей рабочей, поэтому с целью дальнейшего трудоустройства проходит профессиональные курсы обучения.

Семья является конфликтной, так как (по данной девочкой информации) между родителями и другими членами семьи часто происходят конфликты. В беседе подросток супружеские отношения своих родителей определил, как: «У родителей столько ссор было! Если бы они постоянно ссорились и разводились, и обратно женились, то такая бы канитель с бумагами была. Пускай они лучше в гражданском браке живут». Кризисную ситуацию (у матери диагноз – онкология) члены семьи переживают по-разному. Мать осваивает новую профессию, чтобы устроиться на работу, что говорит о позитивной жизненной позиции. Отец (со слов девочки) будучи человеком вспыльчивым, сейчас стал злым, агрессивным, злоупотребляет алкоголем. Девочка чувствует свою вину перед матерью: «Болезнь из-за меня. Я ей трепала нервы». Мечта девочки: «Чтобы мама выздоровела».

Представляет интерес отношение подростка к созданию в будущем своей семьи. Вопрос: «Создашь ли ты семью, когда вырастешь?» – вызвал затруднения. Скорее всего, это связано с отсутствием регистрации брака её родителей, так как в жизненных планах, тем не менее, присутствуют дети- близнецы, отдельное от родителей жильё.

Семья проживает в двухкомнатной квартире, в одной комнате – Настя, мать, отец; в другой – бабушка, дедушка. Со слов матери и социального педагога, у Насти имеется отдельное спальное место и созданы условия для подготовки домашних заданий.

Обязанности в семье у подростка следующие: ежедневное мытьё посуды за собой, соблюдение порядка в личных вещах, стирка. Соблюдение режима дня эпизодическое.

По словам классного руководителя, мать регулярно посещает родительские собрания, интересуется успехами дочери, систематически просматривает дневник, помогает при выполнении домашнего задания, что свидетельствует об ответственности и активной родительской позиции.

Успеваемость по школьным предметам – 5–8 баллов. По словам самой ученицы, ей нравится учиться, хотя иногда это требует особого труда (с домашним заданием сидит до поздней ночи, пока не разберётся). Имеется желание учиться лучше.

С выбором профессии Настя определилась: после девятого класса будет поступать на повара, а потом на инженера-архитектора. Занимается в вокальной студии и у репетитора по изобразительному мастерству.

Статус-позиция подростка в классе: предпочитаемый (информация предоставлена педагогом-психологом на основании диагностического материала). Настя занимает должность заместителя старосты класса. К данной деятельности отношение положительное. Таким образом, можно высказать предположение о том, что подросток готов выполнять обязанности и нести ответственность за решения детского коллектива. Друзей среди одноклассников нет, взаимоотношения с ними ровные, теплые. Общественные поручения выполняет добросовестно, с готовностью, активно принимает участие в жизни класса.

Направленность интересов: рисование, компьютер, кинофильмы, мультфильмы, чтение эпизодическое (любит мелодрамы, фантастику). Последняя прочитанная книга «Винноваты звезды» Грина Джона. (Это история любви двух подростков, которые больны раком). Переживания, страх за мать прослеживаются и в читательском интересе Насти.

В детстве у подростка не было друзей-сверстников. До девяти лет роль подруги выполняла бабушка. Настя считает, что друг должен быть один, а остальные знакомые, одноклассники. При этом, у неё больше знакомых и приятелей мальчиков, чем девочек. Информация подтверждается самой Настей и всеми опрошенными.

Своим характером девочка-подросток довольна, ничего менять не хочет. Если окружающие замечают какие-то недостатки (например, «у тебя невыносимый характер»), Настя делает вид, что не слышит или говорит: «Разберись в себе!». Считает энергичность своей отличительной особенностью. Родители её называют «реактивным двигателем». Предположительно, отношение к общественному мнению у девочки безразличное и завышенная самооценка.

На основе представленной информации, при её анализе, можно сделать вывод о разностороннем развитии личности Насти. Ей присущи такие качества эмоционально-волевой сферы, как: целеустремлённость, уверенность в себе, настойчивость, энергичность, самостоятельность, общительность, активность, решительность. Проблемным полем является чувство вины, конфликты в системе «подросток-семья», взаимоотношения со сверстниками.

*Методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, автор – Е. Шафер).* Стиль воспитательного воздействия матери определен как дисгармонично-непоследовательный. «Непоследовательная» воспитательная практика матери проявляется в теплых чувствах, но при этом, существует отгороженность от проблем и интересов дочери. Психологическое принятие, где на первый план выступают подчиняемость и доверие, может сменяться эмоциональным отвержением. Имеет место некоторое устранение от воспитания ребенка в сочетании с непоследовательностью требований.

Стиль воспитательного воздействия отца определен как враждебно-подавляющий. «Директивность» отца находится в зависимости от мнения окружающих и его самовлюбленности. Враждебная воспитательная практика по отношению к дочери-подростку проявляется в жестокости и самоутверждении властью и силой. У отца наблюдается самодовлеющее самоутверждение с враждебной непримиримостью и эмоциональное неприятие дочери. Есть основания считать воспитательную практику такого рода непоследовательной, отношения слишком жесткими и ригидными. По-видимому, имеют место гиперопека и ее неприятие со стороны ребенка. Это приводит к конфронтации с родителями и негативным поведенческим проявлениям.

*Проективная методика «Рисунок семьи».* С помощью рисунка (см. приложение 1), рассказа о нём и дополнительных вопросов выяснилось, что в семье слабая эмоциональная связь, девочка ближе к матери, при этом более значимым для неё является отец. Между членами семьи существует психологическая дистанция в общении; они не прислушиваются друг к другу, игнорируют потребности, желания и просьбы других членов семьи.

В семье Настя чувствует себя отвергнутой и ненужной, из-за чего переживает и чувствует дискомфорт, остро нуждается во внимании и любви. Положение фигуры девочки в профиль указывает на стремление отрешиться от мира, готовность к самозащите. Подросток хочет тепла со стороны отца, который своей агрессивностью и вспыльчивостью отталкивает от себя родных и близких. У отца наблюдаются признаки агрессивности: зубы, открытый рот, руки в стороны.

Образ Насти состоит из двух частей: полный образ отца плюс элемент (крылья) от образа матери. Девочка идентифицирует себя с обоими родителями: происходит анализ особенностей их личностей, многих черт характера, поведенческих стереотипов, ценностных ориентаций. Чувствует себя: «Наполовину счастливой (как мама) и наполовину несчастной (как папа)». У подростка присутствует склонность к вербальной агрессии. Вероятнее всего, ребенок ощущает враждебность по отношению к окружающим, но свои агрессивные побуждения старается подавить.

Таким образом, можно определить следующие тенденции к продолжению исследования по данной теме:

1) Испытывая по отношению к себе равнодушие со стороны родителей, подросток получает опыт формальных и безразличных взаимоотношений в семье, что негативно сказывается на отношении подростка к созданию в будущем своей семьи. При этом, испытываемая нуждается в эмоциональной связи с близкими, стремится к гармоничным внутрисемейным взаимоотношениям.

2) Непоследовательный стиль воспитания родителей способствует формированию у подростка высокой тревожности, ощущению нестабильности окружающего мира.

3) Психологическое принятие со стороны матери в сочетании с отгороженностью от проблем подростка и враждебностью отца повлияли на возникновение проблемного поля в эмоциональном благополучии подростка, способствовали появлению внутриличностных конфликтов.

**Заключение.** Результаты данного исследования могут служить основой для понимания сущности, закономерностей, условий возникновения в подростковом возрасте внутриличностных и межличностных конфликтов. Располагая полной информацией, появляется возможность наметить эффективные пути индивидуальной психокоррекции, а также семейной психотерапии.

### Список использованной литературы

1. Вассерман, Л.И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: учебное пособие / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 256 с.
2. Данилова, Ж.Л. Модель социально-психологической помощи семье и детям / Ж.Л. Данилова// Социально-психологические проблемы современного общества и человека : пути решения : сборник научных статей, Витебск, 20–21 октября 2011 г. / науч. ред. А.П.Орлова; отв. за. выпуск С.А. Моторов – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 259–261.
3. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие / редактор и составитель Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – Москва: Флинта, 2000. – 264 с.

### ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ЧТЕНИЯ

**Леошко А.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Антипенко О.Е., канд. психол. наук, профессор

**Введение.** Осознанное чтение в младшем школьном возрасте есть базовый формирующийся навык, на основе которого в дальнейшем будет строиться учебная успеваемость ученика. В его формировании участвуют такие психические функции, как смысловое восприятие, внимание, память, мышление. По ряду причин некоторые дети испытывают трудности в овладении этим навыком. Своевременно предпринятая психолого-педагогическая работа с такими детьми помогает преодолеть трудности в обучении чтению и тем самым повысить текущую и будущую учебную успеваемость ученика.

**Целью** нашего исследования стало преодоление трудностей в овладении навыком осознанного чтения у учеников и, как результат, повышение их учебной успеваемости. Новизна подхода заключена в том, что осуществляется попытка оптимизировать работу недоминантного полушария (как правило, правого) и развить межполушарные связи у учеников. Таким образом, исследование направлено на анализ взаимосвязи навыка чтения с учебной успеваемостью младших школьников с учётом развития межполушарного взаимодействия.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №11 г. Витебска» с ноября по май 2014 года, в нём принимали участие ученики третьего и четвёртого класса. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли 7 учеников третьего и четвертого класса, которых администрация школы рекомендовала как неуспевающих (Рисунок 1). Контрольную группу составили так же 7 учащихся с сохранением соотношения возраста и пола. Для определения статистически значимых различий в уровне учебной успеваемости учащихся контрольной и экспериментальной групп использовался U-критерий Манна-Уитни ( $U=0,143$  при  $p>0,05$ ). Как видно из результатов вычисления, значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не было выявлено.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы, формирующий эксперимент, психофизиологический (проба на динамический праксис: «ладонь – кулак – ребро» (ЛКР) и «кулак – ладонь – ребро» (КЛР) с оценкой уровня автоматизированности и плавности движений), статистическая обработка данных (с использованием SPSSStatistics

17.0). Логика исследования – от анализа проблемы и её теоретического изучения, через вхождение в реальность решения проблемной ситуации, к обобщению материала, выводам и составлению коррекционно-развивающей программы.

Формой работы с экспериментальной группой стал комплекс коррекционно-развивающих занятий, которые проводились в форме факультатива перед основными занятиями во вторую смену (четвёртый класс – 12.05, третий класс – 13.00) один раз в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла 40-45 минут. Место проведения занятий (кабинет) не было фиксированным и зависело от аудиторной нагрузки. Контрольная группа не подвергалась экспериментальному воздействию (за исключением первичной и контрольной диагностики скорости чтения).

Таблица 1. – Характеристика экспериментальной группы

Код учащегося, пол	А м	В м	С ж	Д ж	Е м	Ф м	Г м
Средний балл успеваемости	5.57	4.71	5.57	5.85	5.28	6.28	6
Скорость чтения, сл./мин.	37	56	69	80	46	100	97
Оценка за поведение	уд.	Хор.	Хор.	Уд.	Хор.	Уд.	Хор.
Внешкольные учреждения	!	!	!	Секция вольной борьбы, музыкальная школа (фортепиано)	!	Секция борьбы (айкидо)	Музыкальная школа (скрипка)
Ведущая рука	П	П	П	Л	П	П	П

Используемые в эмпирической части исследования методы условно можно разделить на общие и индивидуальные, в зависимости от необходимости их использования в работе со всеми детьми. К общим методам относятся: поэтапное позитивное подкрепление, методы развития памяти, внимания, образного мышления, методы развития межполушарных связей. Индивидуальные методы работы подразумевают упражнения, направленные на коррекцию конкретных ошибок в процессе чтения и увеличение скорости чтения.

Организованная нами коррекционно-развивающая работа характеризуется следующим:

- относительно невысокой интенсивностью занятий: одно занятие в неделю,
- систематичностью занятий,
- положительным межличностным контактом с группой,
- игровой, урочной и смешанной формой проведения занятий,
- направленностью на формирование внутренней мотивации,
- разнообразием организационных условий занятия.

Процесс коррекционно-развивающей работы включил в себя 13 занятий в каждой группе и занял промежуток времени с ноября по март 2014 г.

**Результаты и их обсуждение.** В исследовании были поставлены и проверены следующие гипотезы:

*Гипотеза 1: Навык чтения младших школьников в своих оптимальных показателях формируется под воздействием системы психологических условий: развитие памяти, внимания, образного мышления, межполушарных связей. – подтверждена.* На Рисунке 2 сравниваются показатели скорости чтения до и после проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий.

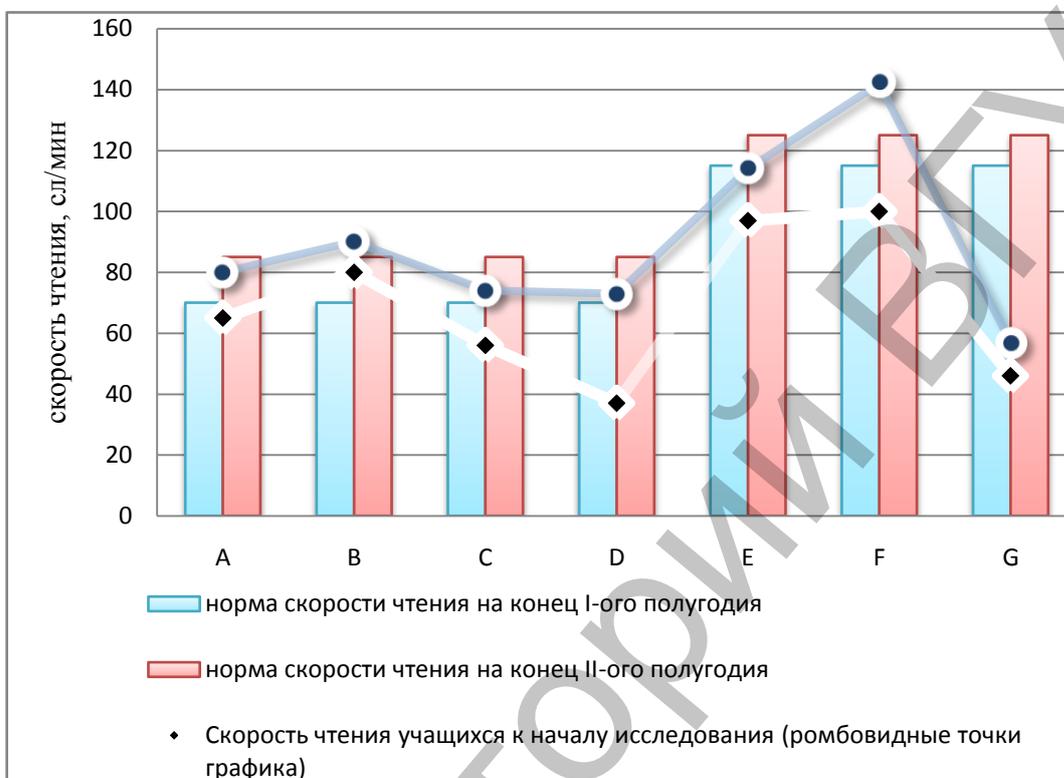


Рисунок 2. – Данные по скорости чтения в экспериментальной группе.  
А, В, С, D – учащиеся 3-его класса. Е, F, G – учащиеся 4-ого класса.

Анализ данных показал достоверный положительный рост скорости чтения на 1%-ом уровне статистической значимости во всех семи случаях ( $T=2,384$  при  $p \leq 0,01$ ). При этом прогресс скорости чтения в экспериментальной группе достоверно выше данного показателя в контрольной группе ( $U=2,507$  при  $p \leq 0,01$ ).

*Гипотеза 2: Коррекция и развитие оптимального навыка чтения у младших школьников при сопутствующем развитии межполушарных связей приведёт к повышению их учебной успеваемости. – не подтвердилась.* Для проверки второй гипотезы исследования мы сравнивали данные диагностики показателей межполушарного взаимодействия у учащихся экспериментальной группы до и после исследования. В качестве диагностической методики использовалась проба на динамический праксис: воспроизведение серий движений «ладонь – кулак – ребро» (ЛКР) и «кулак – ладонь – ребро» (КЛР) с оценкой уровня автоматизированности и плавности движений. Анализ данных показал существенность изменений выполнения пробы в сторону плавности и автоматичности на 5%-м уровне статистической значимости ( $T=2,236$  при  $p \leq 0,05$ ). Далее мы сравнили данные по успеваемости в экспериментальной и контрольной группах в начале и конце учебного года, по-отдельности и между группами. В средний балл успеваемости вошли оценки по следующим предметам: русский язык, русская литература, белорусский язык, белорусская литература, иностранный язык, математика, человек и мир.

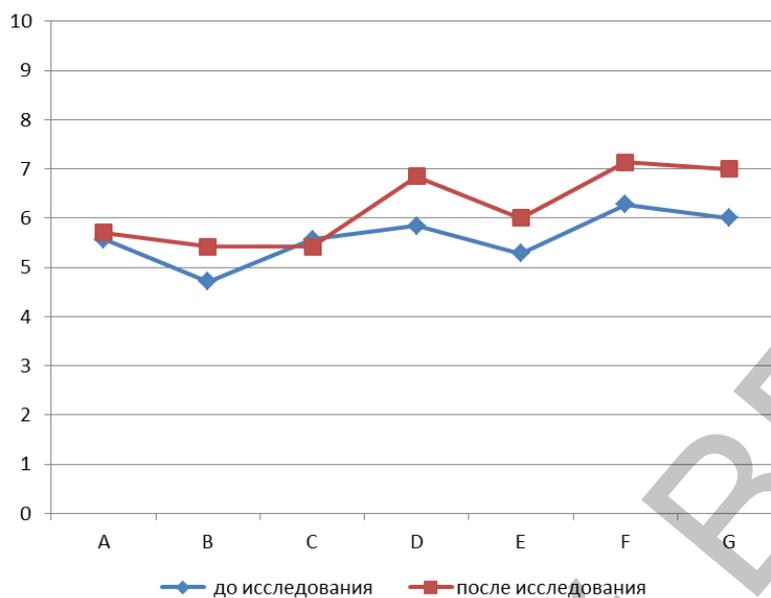


Рисунок 3. – Динамика среднего балла успеваемости в экспериментальной группе.  
По осям: X – учащиеся экспериментальной группы, Y – средний балл успеваемости.

Анализ показал существенность изменений (увеличения) среднего балла успеваемости в экспериментальной группе на 5%-м уровне значимости,  $T=2,032$  при  $p \leq 0,05$  (Рисунок 3). Последним шагом в проверке Гипотезы 2 стало сравнение изменений среднего балла успеваемости учеников контрольной и экспериментальной группы. Статистический анализ не подтвердил значимость различий ( $U= 0,064$  при  $p > 0,05$ ), поэтому мы приняли здесь нулевую гипотезу о том, что прогресс учебной успеваемости в экспериментальной группе не выше данного показателя в контрольной группе.

Таким образом, нами были достигнуты промежуточные цели исследования – развитие межполушарных связей учеников, оптимизация навыка чтения у учеников посредством системного подхода (развитие памяти, внимания, мышления, межполушарных связей). Частично была достигнута и конечная цель – увеличение среднего балла учебной успеваемости, однако разница между экспериментальной и контрольной группой по этому показателю не оказалась статистически достоверной.

**Заключение.** Анализируя результаты проведенной работы, мы пришли к выводу, что специально организованная нами работа по коррекции и развитию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с учётом развития межполушарных связей не привела к значимому повышению их учебной успеваемости вследствие того, что помимо указанных переменных (навык чтения и межполушарное взаимодействие) на учебную успеваемость оказывают влияние и иные факторы. Эти факторы представляют собой личные установки детей по отношению к учёбе, источники их учебной мотивации (на которую влияют, в частности, и межличностные отношения учитель – ученик), а так же некоторая субъективность показателя учебной успеваемости – оценки.

Данное исследование является состоявшимся, а полученные наработки (в частности, разработанная нами коррекционно-развивающая программа) – что подтверждено статистическим анализом данных – могут быть полезными для развития межполушарных связей и развития навыка беглого, правильного и осознанного чтения у учащихся младшей школы.

## ПОНЯТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

**Леошко А.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Интерес к мозгу как материальному субстрату психики является закономерным явлением для исследователя сферы психического, стремящегося следовать строгим критериям научности. Проблема межполушарного взаимодействия сегодня является одной из наиболее обсуждаемых тем в психологической науке. Из-за популярности темы в силу ее высокой объяснительной ценности, разницы в определении понятий, а так же ограниченности доступа к некоторым важным исследованиям, на пути к составлению реальной, фактической картины данной темы имеется целый ряд трудностей.

Цель данного исследования – уточнить значение понятий «межполушарные связи» и «доминантное полушарие», осветить направления развития темы межполушарного взаимодействия в контексте современных нейропсихологических исследований.

**Материал и методы.** Дан анализ научной литературы по теме исследования (труды А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной, М. Gazzaniga), использованы методы абстрагирования, обобщения, интерпретации.

**Результаты и их обсуждение.** А.В. Семенович выделяет следующие направления развития темы межполушарного взаимодействия (Рисунок 1): представления о доминантности полушарий мозга у человека; функциональная асимметрия мозга (специализации полушарий); парная работа полушарий мозга (собственно межполушарное взаимодействие); система и функции комиссур (связей) полушарий мозга [3, с. 7].

- При употреблении термина «*межполушарные связи*» в контексте межполушарного взаимодействия, чаще всего имеются в виду связи на уровне коры полушарий. Они имеют важное значение при осуществлении высших психических функций, и осуществляются мозолистым телом (corpus callosum). Имеются также и подкорковые связи, обеспечивающиеся общими подкорковыми структурами (ствол мозга, базальные ядра, гиппокамп), осуществляются передней (anterior commissura) и задней (commissura fornicis) спайками мозга.

- «*Доминантное полушарие*». Каждый вид психической деятельности осуществляется сложной функциональной системой совместно работающих зон мозговой коры и стволовых образований, каждая из которых вносит свой собственный вклад в организацию этой деятельности. С этих позиций противопоставление специализации полушарий проводится не по функциям (речевые – не речевые), а по типу обработки информации, в связи с чем выделяют полушарные факторы, а не якобы свойственные полушариям психические функции. Поэтому требуется уточнение того, по отношению к какому фактору доминирует то или иное полушарие, для какого возраста и в каком социальном контексте.

- Структура *индивидуального латерального профиля человека* (по А.Л. Сиротюк) включает в себя: функциональную асимметрию полушарий головного мозга (1); моторную (2) и сенсорную (3) асимметрию[1]. При этом, в силу анатомического строения нервных связей, мы не можем говорить о строго однополушарной иннервации тех или иных органов тела человека. Например, распределение функций иннервации органов зрения осуществляется не простой схемой «правый глаз – левое полушарие» и наоборот, а более сложной «правые поля зре-

ния обоих глаз – левое полушарие» и наоборот. При этом имеются данные о том, что в центральной области поля зрения (зона перекрытия правого и левого поля зрения) имеется небольшая зона, иннервация которой осуществляется обоими полушариями [2, с. 1297].



Рисунок 1. – Основные направления раскрытия темы межполушарного взаимодействия в нейропсихологии

- **Межполушарное взаимодействие в онтогенезе.** На основании модели развития межполушарных связей в онтогенезе А.В. Семенович можно сделать вывод о поступательном развитии межполушарных связей с сопутствующим усложнением выполняемых ими функций, происходящем вплоть до окончания подросткового возраста. Данный аспект важно учитывать при определении индивидуального латерального профиля ребёнка и его отдельных составляющих.

**Заключение.** Существует ряд данных, подтверждающих влияние качества развития межполушарных связей на процессы обучения; формируются технологии развития качества межполушарного взаимодействия у детей и дифференцированные стили обучения (например, леворуких и праворуких детей). В данной ситуации для специалиста важна не только ориентированность на практику, но и компетентность в контексте явления межполушарного взаимодействия и его анатомической, физиологической, нейропсихологической основе.

#### Список использованной литературы

1. I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Сб. докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Фак. Психологии МГУ, 1998. – 368 с.
2. Gazzaniga, M. Cerebral specialization and interhemispheric communication:

does the corpus callosum enable the human condition? / M.Gazzaniga // Brain: a journal of neurology. – 2000. – Vol.123. – P. 1293 – 1326.

3. Межполушарное взаимодействие: Хрестоматия/ Под ред. А.В.Семенович, М.С. Ковязиной. – М.: Генезис, 2009 – 400 с.

### УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 8–9 ЛЕТ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ И ПОДБИРАТЬ АНАЛОГИИ: ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Малахова А.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Шкетик Е.В., преподаватель

**Введение.** Исследованию мышления в младшем школьном возрасте необходимо уделять особое внимание. Это связано с индивидуальными особенностями продуктивного мышления школьников. Более или менее мышление устойчиво проявляется при усвоении различного учебного материала и определяет его успешность. Эти особенности исследованы в достаточно широком диапазоне возрастов (со II по VI класс). Установлено, что возраст и знания влияют на продуктивное мышление школьников. До настоящего времени феномен мышления привлекает внимание философов, педагогов, психологов [1].

Мышление выступает как вид познания, а, следовательно, познание выступает как создание представлений о внешнем мире его моделей или образов. Однако мышление может быть не только в результате познания, но и в результате восприятия. Именно поэтому мышление определяется, как специальное познание, «опосредованное и обобщенное» [2].

«Мыслительные операции – это умственные действия по преобразованию объектов, которые проявляются в форме понятий. Они составляют технологическую структуру мышления. Это операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации, систематизации и классификации» [3, с. 237].

Мышление рассматривается как основа обучаемости, поэтому очень важным стало, на современном этапе, ставить задачу подготовки учащихся к тому, что бы они были способны самостоятельно усваивать новые знания и применять их в зависимости от ситуации [4].

«Важно поэтому учитывать соотношение возрастных и индивидуально – типических особенностей мышления школьников. Мышление рассматривается как общая способность к приобретению новых знаний, как интеллектуальная (умственная) способность к учению. Показателем умственных способностей к учению являются самостоятельные достижения при решении новых проблем, которые обеспечиваются мышлением. З.И. Калмыкова показала, что некоторые индивидуальные особенности мышления детей, формируясь в процессе деятельности закрепляются и начинают устойчиво проявляться при выполнении требующей мышления деятельности. Формирующиеся качества ума влияют на «выбор признаков, существенных для решения проблем, уровень их обобщения проблемы, широту применения новых знаний, быстроту, легкость их усвоения, темп продвижения в обучении». Эти качества и являются компонентами обучаемости» [4, с. 274].

На наш взгляд, особое внимание необходимо уделять умению классифицировать и умению подбирать аналогии (умение классифицировать позволяет выделять общие функциональные признаки у предметов различного рода, а умение подбирать аналогии дает возможность ребенку понять логическую связь и отно-

шения, между какими либо понятиями различного рода заданиях, а так же способствует умению устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных или схожих задач).

**Материал и методы.** В исследовании приняли участие 23 ученика (9 девочек и 14 мальчиков) в возрасте от 8 до 9 лет (средний возраст составил 8,7 лет). Исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 46 г. Витебска». Нами был использован тест «Изучение развития логических операций у младших школьников» [5], который состоит из четырех субтестов. Первый субтест позволил выявить осведомленность учащихся; второй – умение классифицировать; третий субтест позволил выявить умение учащихся третьего класса обобщать; четвертый субтест позволил выявить умение учащихся подбирать аналогии. Нами более подробно будут освещены результаты по субтестам «Классификации» и «Аналогии».

**Результаты и их обсуждение.**

Таблица 1. – Результаты по субтесту «Классификации»

Кол-во учащихся, выполнивших задание	Набранные баллы	Кол-во учащихся (%)	Набранные баллы	Кол-во учащихся (%)
4 девочки (возраст 8 лет)	10 баллов	2 девочки (50%)	7 баллов	2 девочки (50%)
5 девочек (возраст 9 лет)	10 баллов	4 девочки (80%)	8 баллов	1 девочка (20%)
13 мальчиков (возраст 9 лет)	10 баллов	3 мальчика (23,1%)	4 балла	1 мальчик (7,7%)
5 учащихся (смешанная группа, возраст 8 лет)	10 баллов	2 учащихся (40%)	7 баллов	2 учащихся (40%)
18 учащихся (смешанная группа, возраст 9 лет)	10 баллов	7 учащихся (38,9%)	4 балла	1 учащийся (5,6%)

Результаты по субтесту «Классификации» свидетельствуют о том, что большинство учащихся способны классифицировать предметы и явления, выполнять ряд предложенных заданий за относительно короткий промежуток времени. Важно отметить, что умение классифицировать предметы и явления включает анализ, сравнение, обобщение, выделение главного.

Таблица 2. – Результаты по субтесту «Аналогии»

Кол-во учащихся, выполнивших задание	Набранные баллы	Кол-во учащихся (%)	Набранные баллы	Кол-во учащихся (%)
4 девочки (возраст 8 лет)	9 баллов	2 девочки (50%)	7 баллов	1 девочка (25%)
5 девочек (возраст 9 лет)	10 баллов	3 девочки (60%)	8 баллов	2 девочки (40%)
13 мальчиков (возраст 9 лет)	10 баллов	3 мальчика (23,1%)	5 баллов	1 мальчик (7,7%)

5 учащихся (смешанная группа, возраст 8 лет)	10 баллов	1 учащийся (20%)	7 баллов	1 учащийся (20%)
18 учащихся (смешанная группа, возраст 9 лет)	10 баллов	4 учащихся (27,8%)	5 баллов	1 учащийся (5,6%)

Большинство учащихся успешно справились с выполнением заданий по субтесту «Аналогии», получили максимальное количество баллов. Это говорит об умении учащихся комбинировать элементы двух понятий. Девочки на выполнение заданий по субтесту «Аналогии» затратили гораздо меньше времени, чем мальчики. Необходимо отметить, что были учащиеся, для которых предложенное задание оказалось сложным и не совсем понятным.

**Заключение.** По субтесту «Классификации» большинство респондентов набрали максимальное количество баллов. Высокие результаты говорят об умении учащихся классифицировать, выделять общие функциональные признаки у предметов, относить отдельные предметы или явления к соответствующему виду, роду. Субтест «Аналогии» показал, что большинство учащихся без затруднений справились с заданиями, предоставленными в субтесте, затратили на выполнение заданий небольшое количество времени. Это дает возможность говорить о том, что у учащихся есть способность к пониманию логической связи между какими-либо понятиями. Эти учащиеся способны использовать определенный способ рассуждений при решении ряда разнообразных либо схожих задач.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования могут быть использованы в работе педагогов, психологов, а также тех специалистов, кто занимается развитием познавательной сферы детей младшего школьного возраста.

#### **Список использованной литературы**

1. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. I: Общие основы психологии. – 2-е изд. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
2. Дружинин, В.Н. Когнитивная психология: учебник для студентов высших учебных заведений / В.Н. Дружинин, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – 3-е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с.
4. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.К. Тихомиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
5. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.

### **НАИБОЛЕЕ РАЗВИТЫЕ ТИПЫ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ»**

**Маслакова А.Г.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Все мы сталкивались с таким понятием как память, но уверены ли мы, что данный познавательный процесс полностью изучен? Можем ли мы утверждать, что знаем, что такое память? Ведь память – это нечто такое, на что мы постоянно жалуемся. Но почему?

«Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. Для индивидуализированного учета особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека недостаточно поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать ее специфические качества и особенности», – писал С.Л. Рубинштейн [2].

Известно, что одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные. Один человек, для того чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ; у другого – преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления; у третьего текст закрепляется лучше тогда, когда он будет записан. Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдаются смешенные: двигательно-слуховой, зрительно-двигательный, зрительно-слуховой типы памяти [2].

Таким образом, цель нашей работы состоит в том, чтобы выяснить какой тип памяти наиболее развит у студентов.

Для того чтобы реализовать поставленную задачу, мы использовали методику «Типы памяти», целью которой является определение типов памяти методом воспроизведения по-разному воспринятых слов.

**Материал и методы.** Объектом исследования были студенты. Им необходимо было выполнить работу, которая состояла из 4 частей:

Экспериментатор сам читает вслух слова из карточки № 1, после этого испытуемые должны записать в протокол все слова, которые запомнили.

Экспериментатор раздает испытуемым карточку № 2, текстом вниз. По команде испытуемые переворачивают карточку и читают слова в течении 1 минуты. После этого записывают в протокол слова, которые запомнили.

Экспериментатор читает слова из карточки № 3 так, чтобы испытуемые успели повторить и «записать» в воздухе каждое слово. После чего все слова испытуемые записывают в протокол.

Экспериментатор раздает испытуемым карточку № 4, текстом вниз. По команде испытуемые переворачивают карточку и по очереди смотрят на каждое слово, читают его вслух и «записывают» его в воздухе. Затем пишут в протокол все запомнившиеся слова.

Таким образом, данная методика позволяет выявить наиболее развитый тип памяти, а именно слуховой, зрительный, моторно-слуховой и комбинированный типы.

Преобладающий тип памяти был вычислен по формуле:

$$K = \frac{B}{A}, \text{ где}$$

A – количество слов в ряду,

B – количество запомнившихся слов,

K – коэффициент продуктивности памяти.

Тип памяти определяется по тому, в каком из рядов было больше воспроизведено слов. Чем ближе коэффициент типа памяти в единице, тем лучше развит данный тип памяти.

**Результаты и их обсуждение.** Были получены следующие результаты:

1. Зрительная память (1 балл) – 11 испытуемых,
2. Комбинированная память (1 балл) – 8 испытуемых,
3. Моторно-слуховая память (0,8 баллов) – 5 испытуемых,
4. Слуховая память (0,6 баллов) – 6 испытуемых.

На рисунке 1. представлены данные по каждому виду памяти и воспроизведение по-разному воспринятых слов.

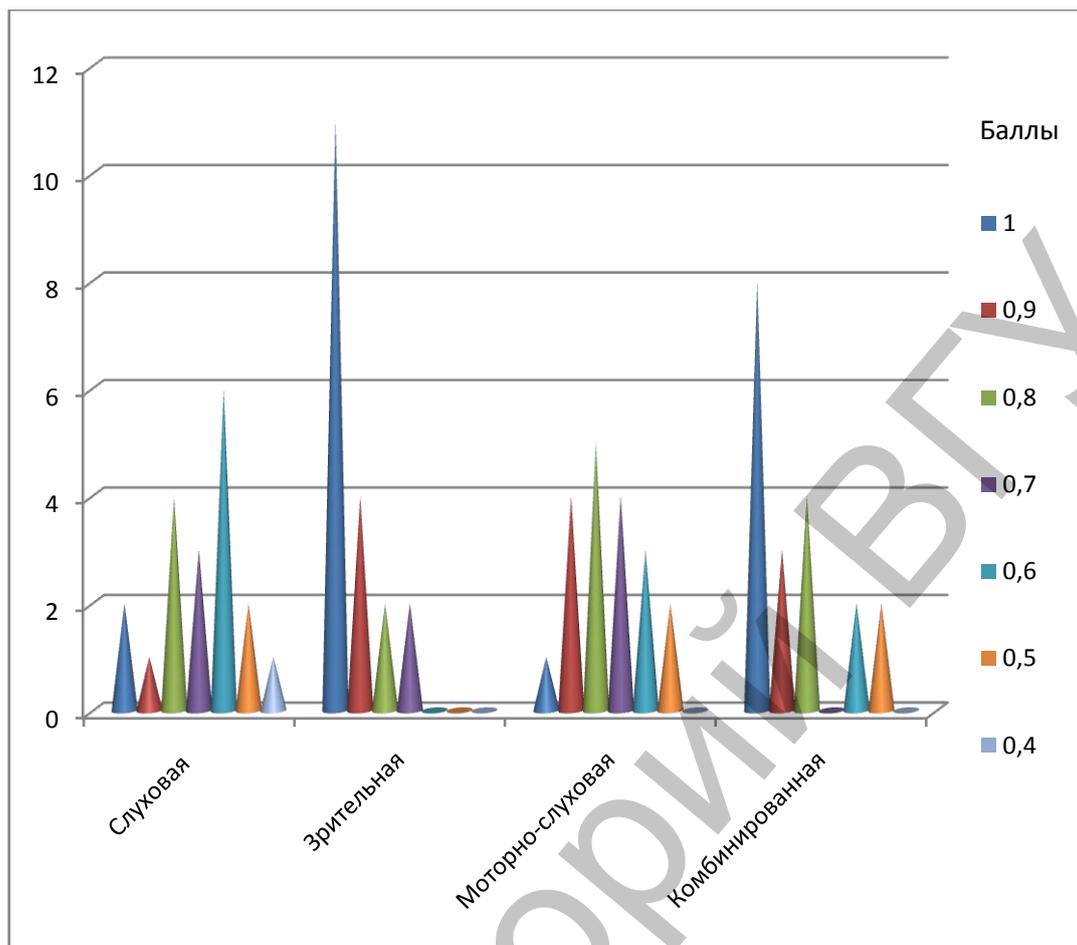


Рисунок 1. – Типы памяти

По данным исследования мы выявили, что у студентов более развита зрительная память. На втором месте, оказалась комбинированная память.

Полученные нами результаты совпадают с общепринятым мнением, что преобладающим является зрительный тип запоминания. Однако были выявлены и расхождения. С.Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» писал о том, что наряду со зрительным типом памяти господствующим является и моторно-слуховой тип, а по данным нашего исследования он оказался на третьем месте.

Ведь, как известно, каждый человек индивидуален, так и типологические особенности памяти у людей могут быть более или менее выражены. Если вы плохо запоминаете числа, формулы, то это не показатель того, что у вас плохая память. Плохая память на числа может сочетаться с хорошей памятью на цвета, и наоборот. Память на наглядно-образные и на эмоциональные переживания также может быть различна.

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию.

**Заключение.** В ходе исследования, поставленная ранее задача была решена. С помощью методики «Типы памяти» мы выявили более развитый тип памяти. Это позволило нам сравнить полученные данные с уже имеющимися результатами.

Следовательно, память является одним из основных психических познавательных процессов человека. Она является опорой его жизни. «Память – основа

психической деятельности». – Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания, человеку необходимо как можно больше знать о нашей памяти» [3].

#### **Список использованной литературы**

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 713 с.
2. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов на/Д: Издательство «Феникс», 1997. – 736 с.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «АКТИВНОСТЬ» КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Моторова Д.С.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

***Введение.*** Категория активности является основой научного знания о психике, психическом развитии, познавательных и творческих возможностях личности.

Изучение природы, механизмов зарождения, развития и проявления активности человека имеет важное значение для того, чтобы найти эффективные средства и пути, способствующие формированию активности личности, направленной на улучшение собственного благосостояния и благополучия общества.

Современное представление о природе, источниках, формах и видах, содержании и механизмах, формировании и проявлениях активности человека складывается на основе анализа результатов теоретических и экспериментальных исследований проблем поведения, деятельности, общения, познания, действий и их мотивации.

Всеобщей универсальной характеристикой жизни человека является активность – деятельное состояние как условие его существования в мире. Человек не просто пребывает в движении. Он содержит в себе источник своего собственного движения, и этот источник воспроизводится в ходе самого движения. Речь при этом может идти о восстановлении энергии, структуры, свойств, функций живого существа, его места в мире.

Активность, как деятельное состояние субъекта, детерминирована изнутри, со стороны его отношения к миру, и реализуется вовне – в процессах поведения. Интенсификация социальных процессов, глубина и характер изменений осуществляющихся на разных уровнях и в разных сферах жизнедеятельности, стимулируют активность человека, его рефлексию на мир и на себя.

Степень и характер проявления активности приобретают все большее значение в развитии человека, определяя характеристические признаки, действенность и интенсивность его преобразовательной деятельности. Осознание этого обуславливает актуальность задачи более глубокого раскрытия содержания активности как особого феномена, выявления форм, типов, характера и условий ее осуществления, возможностей повышения уровня и действенной силы. Это необходимо как для построения теоретических позиций и практических поисков в познании активности в качестве важнейшего свойства человека, так и для формирования и усиления активности каждого человека, как реального субъекта социального дей-

ствия, воспроизводящего себя в качестве социально значимого индивида и, в свою очередь, реализующего эту значимость во всей полноте осуществления своей жизнедеятельности.

Понятие «активность» употребляется в различной литературе: психологической, философской, исторической, экономической; в разных сочетаниях и связях - активность как деятельность, активность поведения, активность личности, активная деятельность, психическая активность, интеллектуальная, творческая, социальная активность, активная личностная позиция, активность общества. Но до сих пор нет единого общепринятого определения активности на уровне теоретического понятия. В вышеназванных и других терминах содержатся разные смысловые нагрузки, связанные с контекстом проводимых исследований. Однако в целом отсутствует четкость разделения разных видов и фактов активности на основе сохранения единой сущности, лежащей в основе понятия «активность» в ее человеческом измерении.

Изучение активности личности становится особенно актуально в области психологии в связи с ускорением темпов, ритмов жизни, увеличением разнообразия деятельности, усложнения условий жизни людей, ростом требований к углублению субъектных позиций человека.

*Во-первых*, активность именно в деятельности приобретает свою специфическую природу, в ее структуре, содержании субстанциональной и функциональной сущности.

*Во-вторых*, активность свойственная живым существам, не только обеспечивает воспроизводство мира культуры и социокультурных отношений как искусственной, необходимой среды их существования.

*В-третьих*, активность индивида (при любых формах и степени ее проявления в поведении), ее рост, расширение, развитие всегда определяются особенностью социальной среды, в которой уже заключается специфическая субъектная активность общества, обеспечивающая особое пространство и особое содержание «собственной динамики» индивида.

И, наконец, *в-четвертых*, активность в социальном мире многовариативна, с открытыми границами ее преобразования.

Ощущение значимости феномена активности обусловило раннее возникновение научного интереса к нему. Он стал предметом специального внимания уже философов Древней Греции – Платона и Аристотеля, в частности, при обсуждении поведения граждан государства. Однако широкое обсуждение вопроса активности получила в эпоху интенсивного развития естественнонаучных знаний, когда человек был выделен как самостоятельное явление и определялся на личностном уровне.

Тема активности получила разнообразное звучание и оттенки при рассмотрении разных аспектов, на разном уровне широким кругом ученых разных направлений, разрабатывавших ее на протяжении длительного времени.

Выступая как одно из важнейших свойств, состояний, качеств человека, активность противопоставляется пассивности, индифферентности, инфантильности. При этом активность рассматривается не только как отношение человека к действительности, но и в контексте его духовной сферы. Феномен активности выступает здесь в разных характеристиках и в разном соотношении с другими человеческими свойствами, особенностями, при выделении разных моментов, раскрывающих природу активности. (Рис. 1).

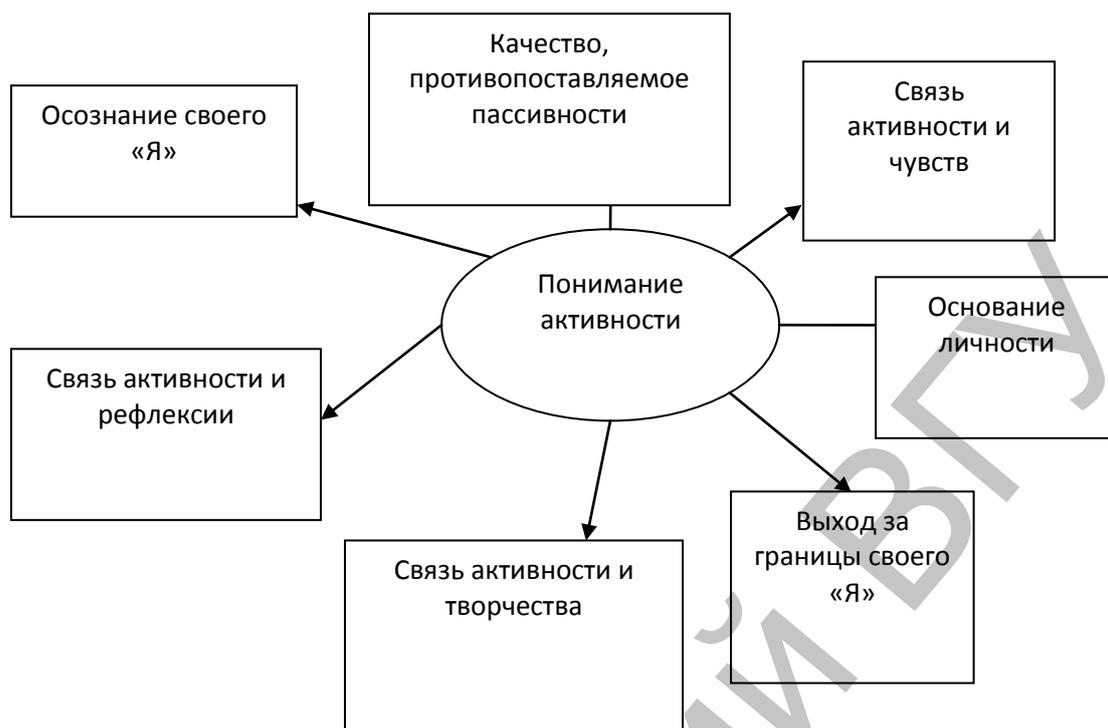


Рисунок 1. – Характеристика категории «активность»

Так, активность рассматривается, *во-первых*, в единстве сознания и деятельности (Платон, Спиноза, Декарт, Кант, Фихте, Гегель, Сартр, Бердяев, Мамардашвили), как «деятельность, не навязанная извне, а внутренне необходимая».

*Во-вторых*, в осознании своего «Я» и отношения к себе, а также к окружающему миру.

*В-третьих*, в связи с рефлексией как элементом самосознания, необходимым для проявления активности (Платон, Декарт, Локк, Кант, Гегель, Фихте, Мамардашвили). В рефлексии происходит фиксация состояний и противоречия между «Я» и «не Я», решение которого выступает важнейшим моментом активности.

*В-четвертых*, активность сопоставляется с творчеством (Бердяев), открытостью неопределенности (Хайдеггер, Мамардашвили), преодолением стереотипов (Декарт, Ницше), основанием проекта будущего (Сартр). Без активности невозможно использование возможностей, приближение к истине (Кант, Шопенгауэр, Киркегор, Сартр, Ясперс, Вл. Соловьев).

*В-пятых*, активность определяет выход человека за границы своего «Я» (Гегель, Шопенгауэр, Фихте), возможности самоопределения (Ницше), преодоления ограничений (Сартр), «прорывание» человека в свое глубинное - духовное (Бердяев).

*В-шестых*, активность осмысливается как структурообразующее основание личности. Подлинная личность - это субъект, обладающий «мощью деятеля» (Лосский).

*В-седьмых*, активность связывается с чувствами, переживаниями (Фихте, Гегель, Ницше, Сартр, Бердяев). Эмоции выступают источником активности, побуждают к ее развитию.

Существует не только разная ориентация в подходах к исследованию активности, но и разное понимание ее природы. Активность человека изучается на физиологическом, психофизиологическом, психическом и социальном уровнях. Такой многоаспектный подход к изучению активности объясняется ее многосторонностью, многоуровневостью, сложностью, так как любое психологическое обра-

зование индивида, любые физиологические, психологические и социальные проявления человека связаны с феноменом активности.

Так, физиологические факторы, обуславливающие активность человека, раскрываются в трудах естествоиспытателей, в том числе в работах отечественных ученых – И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, В.М. Бехтерева, которыми всесторонне раскрыта активная установка организма по отношению к окружающей среде.

Неоценимый вклад в изучение проблемы активности внесли психофизиологические и нейропсихологические исследования Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, А.Р. Лурия, М.В. Бодунова, Э.А. Голубевой, А.И. Крупнова, Н.С. Лейтеса, В.М. Русалова. Это не случайно, так как «ведущей психофизиологической категорией во всех возможных проявлениях жизнедеятельности как в онто- и морфогенезе, так и во всех формах взаимодействия живого организма с окружающим миром является категория активности», – утверждал Н.А. Бернштейн. Важное значение здесь сыграли исследования функций лобных долей мозга человека, начиная с анализа той роли, которую играют данные отделы мозга в регуляции состояний активности, простых движений, и, заканчивая серией исследований, в которых показывается значительное участие лобных долей мозга в обеспечении программ деятельности (Е.Ю. Артемьева, А. С. Ватуев, А. Р. Лурия, В. Грей Уолтер, Е.Д. Хомская и др.). Лобные же отделы, как показано в целом ряде исследований, теснейшим образом связаны с деятельностью подкорковых и, в частности, ретикулярных образований головного мозга (А.Р. Лурия, У. Наута, Г.И. Поляков, Д. Френч). Следовательно, есть основания думать о том, что активность индивида, по крайней мере, в формально-динамических характеристиках, будет определяться уровнем восходящих активирующих влияний на кору головного мозга со стороны ретикулярной формации ствола.

Анализ психологических исследований западных авторов классических работ (З. Фрейда, А. Адлера, Э. Фромма, Э. Эриксона, К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта и др.) показывает, что проблема активности интенсивно изучается в различных психологических школах: функционализме, бихевиоризме, психоанализе (фрейдизме), гештальтизме, левинской школе, когнитивной, гуманистической психологии и во многих ответвлениях этих школ – необихевиоризме, неофрейдизме.

В российской психологической науке серьезные исследования активности как специальной проблемы относятся к концу XIX в., когда Н.Я. Грот, М.И. Владиславлев, М.М. Троицкий и др. выделяли активность как личностнообразующее свойство.

По А.Ф. Лазурскому, понятие активность – основополагающее в психологии. Он подчеркивал, что активность – не волевое усилие, а нечто гораздо более широкое, лежащее в основе всех психических процессов и проявлений личности. Связывая активность с сопротивляемостью человека внешним влияниям, с самостоятельностью, А.Ф. Лазурский разработал «классификацию личностей», выделив три группы людей: приспособляющиеся, приспособившиеся и приспособляющие. Именно последние видоизменяют среду, приспособливают ее к своим целям.

Л.С. Выготский в работе «История развития высших психических функций» утверждал, что своей активностью человек, изменяя окружающую обстановку, воздействует тем самым на свое собственное поведение, овладевает им, подчиняет его своей власти. Подчиняясь законам, человек не отменяет законы, управляющие необходимостью, а господствует над ней.

Активность – это практическая предметно-чувственная деятельность, направленная не только на преобразование окружающего мира, но и на преобразование самой личности – важнейшее условие и фактор ее психического развития.

В числе исследований, несущих важные для понимания активности позиции, выделяются работы Д.Н. Узнадзе. Существенным моментом человеческой активности он называл установку – «психологический механизм, дающий возможность действовать» как на бессознательном, так и на сознательном уровнях.

Все формы человеческого поведения Д.Н. Узнадзе выводил из трех видов психологической активности: импульсивной, принудительной (со стороны других людей, социальной среды) и волевой, когда «у личности возникает переживание интенсивной внутренней активности».

Понятие активность в сфере научных знаний определяется неоднозначно не только по выделяемым характеристикам, функциональным особенностям, но и по смыслам.

Практически активность всегда выступает как атрибут, универсальное свойство, присущее всему живому. Но в одних случаях она соотносится с поведением; в других напрямую сопоставляется с деятельностью; в третьих определяется по составляющим ее компонентам.

При этом имеются различные толкования категории активности в конкретных науках (психология, философия, физиология, история, экономика, социология, педагогика, право и др.) и в обыденной практике, с одной стороны, а с другой – понятие активности зачастую раскрывается через другие понятия – активация, поведение, деятельность, личность, общество и др.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля содержит следующее определение: «Активный – это деятельный, действующий, жизненный, живой, не косный». В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, активный понимается как деятельный, энергичный, не пассивный.

Обращаясь к рассмотрению определения активности в научной литературе, необходимо отметить, что активность, по мнению ряда авторов, имеет «относительно всеобщий характер».

В психологии понятие активность также неоднозначно и неустойчиво. В частности, оно применяется для обозначения трех неодинаковых явлений. Во-первых, – определенной, конкретной деятельности индивида. Во-вторых, – состояния, противоположного пассивности. Причем это не всегда актуальная деятельность, а порой только лишь готовность к деятельности, состояние, близкое к тому, что обозначается термином «уровень бодрствования». В-третьих, – для обозначения инициативности, или явления, противоположного реактивности. Общим во всех этих и других вариантах выступает указание на связь активности с энергией и мобилизованностью.

Существующие определения опираются, как правило, на объяснительный уровень, останавливаясь иногда на уровне термина, обобщающего признаки, свойства и т. п., но не раскрывающим реальную активность как особый феномен.

Если обратиться к психологической литературе, то «понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном, либо в социальном плане и, в соответствии с этим, может быть выделено несколько видов общей активности».

В «Кратком психологическом словаре» термин «активность» обозначается как «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика, как ис-

точник преобразования или поддержание ими жизненно значимых связей с окружающим миром, способность к самостоятельной силе реагирования.

Одной из главных теоретических проблем при рассмотрении понятия активности личности является соотнесение понятий «активности» и «деятельности». Очень часто эти термины выступают как синонимы.

**Заключение.** На основе анализа позиций различных наук, выделяют ряд общих существенных признаков активности личности. К ним относятся представления об активности как: форме деятельности, свидетельствующем о сущностном единстве понятий активности и деятельности; деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека; личностно значимой деятельности: форме самовыражения, самоутверждения человека с одной стороны и о человеке, как о продукте активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой - с другой; деятельности направленной на преобразование окружающего мира; качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, самодеятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризуемой стремлением и желанием действовать, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой.

## ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

**Мукаметжанов Е.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Шкетик Е.В., преподаватель

**Введение.** Проблема учебной мотивации является актуальной в данное время. Ее изучение помогает улучшить проведение школьных занятий, обеспечить преодоление дезадаптации у школьников, сгладить конфликты, повысить работоспособность на уроках. Изучать данную проблему важно у учащихся разных возрастов.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: характером образовательной системы; организацией педагогического процесса в образовательном учреждении; особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т.д.); личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности; спецификой учебного предмета [1].

В данной статье мы обращаем внимание на необходимость изучения учебной мотивации у учащихся младшего школьного, подросткового, старшего школьного возрастов, анализируем некоторые методики, позволяющие диагностировать данный феномен. Важно, чтобы для изучения данной проблемы у учащихся разных возрастов использовались психодиагностические методики, соот-

ветствующие возрасту респондентов. В статье также обсуждаются результаты проведенного исследования в младших классах общеобразовательной школы.

Следует подчеркнуть, что данную проблему важно изучать у учащихся младших классов, так как именно в этом возрасте у детей формируются особый психологический механизм, от которого в будущем будет зависеть процесс самореализации и саморазвития. Также он нужен для того, чтобы познавательная потребность не погасала навсегда ещё в школьные годы, чтобы она двигала ими в будущем. И для того, чтобы во взрослой жизни человек сохранил тягу к знаниям и получал бы удовлетворение от этого. Изучение данной проблемы дает информацию учителям, педагогам-психологам, которые работают с данной категорией детей об их отношении к учебному процессу в целом, а также к отдельным предметам в частности. Это поможет на раннем этапе правильно скорректировать работу с учащимися, изменить их отношение к учебе.

**Материал и методы.** Для изучения уровня учебной мотивации в начальных классах общеобразовательной школы нами была использована «Анкета для изучения школьной мотивации» Н.Г. Лускановой [2]. В анкете Н.Г. Лускановой присутствуют вопросы, которые позволяют выявить преобладание познавательных мотивов (см. А.К. Маркова «Формирование мотивации учения», которая, анализируя мотивацию к учению (синоним учебной мотивации), делает акцент на познавательных мотивах).

**Результаты и их обсуждение.** В исследовании приняли участие 20 учащихся четвертого класса: 12 мальчиков (60% от общего количества учеников в классе) и 8 девочек (40% от общего количества учеников в классе). Возраст испытуемых 10 – 11 лет. Из 12 мальчиков 4-го класса 2 мальчика (16,7%) набрали 25 – 30 баллов, что говорит о высокой степени учебной активности; 3 мальчика (25%) набрали 20 – 24 балла (отношение к себе как к школьнику практически сформировалось); 2 мальчика набрали (16,7%) 15 – 19 баллов (имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает их больше внеучебными сторонами); 3 мальчика (25%) набрали 10 – 14 баллов (отношение к себе как к школьнику не сформировано); 2 мальчика (16,7%) набрали менее 10 баллов (имеют негативное отношение к школе).

В результате проведенного исследования было выявлено, что 5 учащихся, что составляет 25% учеников набрали 25 – 30 баллов, что говорит о высокой степени учебной активности, у 6 учащихся, что составляет 30% от общего количества учащихся, отношение к себе как к школьнику практически сформировалось (набрали 20 – 24 балла), 3 учащихся, что составляет 15% от общего количества учащихся, имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает их больше внеучебными сторонами (15 – 19 баллов), у 4 учащихся, что составляет 20% от общего количества учащихся, отношение к себе как к школьнику не сформировано (10 – 14 баллов), а 2 учащихся, что составляет 10% от общего количества учащихся, набрали менее 10 баллов, имеют негативное отношение к школе. Что касается девочек, то 8 девочек 4-го класса, из них 3 набрали 25 – 30 баллов (37,5%), что говорит о высокой степени учебной активности; 3 девочки набрали 20 – 24 (37,5%) балла, что говорит о практически сформированном отношении к себе как к школьнику у них; 1 девочка набрала 15 – 19 баллов (12,5%) (она имеет положительное отношение к школе, но школа привлекает их больше внеучебными сторонами); 1 девочка набрала 10 – 14 баллов (12,5%), (отношение к себе как к школьнику не сформировано); которые набрали менее 10 баллов, отсутствуют.

Для изучения учебной мотивации у подростков можно применить «Методику изучения мотивации учения подростков (для учащихся 7-го класса)» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, представленной в книге М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой «Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика [3]. При помощи данной методики можно провести количественный и качественный анализ учебной мотивации, а также выяснить, какой мотив поведения при посещении школы преобладает у подростков – учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой или внешний. Также методика помогает выявить следующие показатели: количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как очень высокий; количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как высокий; количество учащихся с нормальным уровнем учебной мотивации; количество учащихся со сниженным уровнем учебной мотивации; количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации.

Что касается изучения мотивации старшего школьного возраста, тут можно применить «Методику изучения мотивации обучения старшеклассников (для учащихся 11-го класса)» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, представленной в книге М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой «Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика [4]. Данная методика предлагает изучить уровни учебной мотивации старшеклассников, определить, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения, оценить степень развитости у учащихся способности к целеполаганию. Кроме того, при помощи данной методики можно произвести поэлементный качественный анализ основных компонентов (показателей) учебной мотивации.

**Заключение.** Благодаря проведенному нами исследованию по изучению учебной мотивации учащихся четвертого класса, мы можем отметить, что 25 % как и девочек, так и мальчиков, имеют высокий уровень учебной мотивации (дети очень активны, внимательны, у них достаточно высокие отметки, приходят в школу именно для того чтобы учиться). Негативно относятся к школе 10 % учащихся (дети одиноки, они ни с кем не общаются, у них мало друзей в школе, они не активны на уроках, часто отвлекаются, думают о посторонних вещах, не хотят ходить в школу, часто страдают при нахождении в ней). У 30 % учащихся практически сформировалось отношение к себе как к школьнику (у этих детей отношение к себе как к школьнику практически сформировано). 15 – 19 баллов набрали 15 % учащихся (дети обладают положительным отношением к учебе, но они чаще всего ходят в школу не для того, чтобы учиться, а для других целей, таких как общение с одноклассниками и друзьями). 10 – 14 баллами обладает 20% учащихся (у учеников отношение к себе как к школьнику не сформировано, они практически не адаптированы к школе). Необходимо отметить, что на учебную мотивацию оказывают влияние такие факторы, как семейные отношения, социальный статус, экономическое положение, близкое окружение, компания, с которой общается ребенок.

#### **Список использованной литературы**

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов / Б.Б. Айсмонтас. – М.: МГППУ, 2004. – 368 с.
2. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-ое изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
3. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. М.: Сфера, 2004. – 208 с.

## ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Нечай Л.Ю.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Современное общество нуждается в интеллектуальной и нравственной молодежи, от которой зависит его развитие. Социокультурные изменения находят свое отражение в том, как человек понимает смысл жизни, самоосуществление или самоактуализацию. Осознанное стремление к раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации путем самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека. Понятие «самоактуализация», введенное К. Гольдштейном, получило дальнейшее развитие в работах А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла.

В отечественной психологии рассматриваются близкие к самоактуализации понятия – самоосуществление индивидуальности, самореализация. Огромный вклад в развитие теории самоактуализации внесли Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.А. Витин, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев и др. Особый интерес представляет изучение самоактуализации в юношеском возрасте, так как в этот период происходит изменение социального статуса юноши, начало получения им профессионального образования.

Данный этап характеризуется становлением устойчивого самосознания, выработкой мировоззрения. Юношество, согласно работам И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна и др., является возрастом, в котором развивается личностный потенциал человека, его стремление к самоактуализации [1, с. 239].

**Материал и методы.** В качестве методов исследования было использовано: анализ научной литературы по проблеме исследования, её обобщение и систематизация, «Самоактуализационный тест» (САТ) Л.Я. Гозмана [2, с. 426].

Исследование было проведено на базе УО «Гимназия № 7 г. Витебска». В нём приняли участие 50 учащихся (23 юноши и 27 девушек) возраста 16-17 лет. Исследование было проведено в классах с различным профильным уклоном.

**Результаты и их обсуждение.** В результате обработки полученных данных было выявлено, что:

1) по базовой шкале **компетентности во времени** 38% испытуемых имеют низкий уровень самоактуализации, 30% имеют средний уровень (что соответствует норме), 34% имеют высокий уровень самоактуализации;

2) по базовой шкале **поддержки** 22% испытуемых имеют низкий уровень, 38% имеют средний уровень, 44% имеют высокий уровень самоактуализации;

3) по шкале **ценностных ориентаций** 24% испытуемых имеют низкий уровень, 32% имеют средний уровень, 48% высокий уровень самоактуализации;

4) по шкале **гибкости поведения** 46% испытуемых имеют низкий уровень, 28% средний уровень, 30% высокий уровень самоактуализации;

5) по шкале **сензитивности** 36% испытуемых имеют низкий уровень, 22% имеют средний уровень, 42% имеют высокий уровень самоактуализации;

6) по шкале **спонтанности** 30% испытуемых имеют низкий уровень, 50% имеют средний уровень, 22% имеют высокий уровень самоактуализации;

7) по шкале **самоуважения** 16% испытуемых имеют низкий уровень, 30% имеют средний уровень, 48% имеют высокий уровень самоактуализации. По данной шкале 10% испытуемых имеют уровень псевдосамоактуализации;

8) по шкале **самопринятия** 24% испытуемых имеют низкий, 34% имеют средний уровень, 42% имеют высокий уровень самоактуализации;

9) по шкале **представлений о природе человека** 20% испытуемых имеют низкий уровень, 32% имеют средний уровень, 48% имеют высокий уровень самоактуализации. По данной шкале 2% испытуемых имеют уровень псевдосамоактуализации;

10) по шкале **синергичности** 32% испытуемых имеют низкий уровень, 34% имеют средний уровень, 34% имеют высокий уровень самоактуализации;

11) по шкале **принятия агрессии** 28% испытуемых имеют низкий уровень, 34% имеют средний уровень, 36% имеют низкий уровень самоактуализации. По данной шкале 2% испытуемых имеют уровень псевдосамоактуализации;

12) по шкале **контактности** 30% испытуемых имеют низкий уровень, 54% средний уровень, 20% высокий уровень самоактуализации;

13) по шкале **познавательных потребностей** 43% испытуемых имеют низкий уровень, 30% средний уровень, 38% высокий уровень самоактуализации;

14) по шкале **креативности** 40% испытуемых имеют низкий уровень, 34% имеют средний уровень, 28% имеют высокий уровень самоактуализации.

Следовательно, наибольшее количество испытуемых имеет **высокий уровень** самоактуализации по шкалам: поддержки, ценностных ориентаций, сензитивности, самоуважения, самопринятия, представлений о природе человека; **средний уровень** самоактуализации по шкалам контактности и спонтанности; **низкий уровень** самоактуализации по шкалам гибкости поведения и креативности. По шкалам компетентности во времени, синергичности, принятия агрессии и по шкале познавательных потребностей процентное соотношение различных уровней самоактуализации примерно одинаково. Так же было выявлено, что часть испытуемых набрали предельное значение параметров САТ по шкалам самоуважения, представлений о природе человека и принятия агрессии, что соответствует уровню псевдосамоактуализации.

В результате интерпретации полученных данных мы пришли к выводу о том, что для наибольшего количества испытуемых характерно:

1) относительная независимость в поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что не означает враждебности к окружающим или конфронтации с групповыми нормами;

2) высокая степень принятия ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности;

3) принятие своих достоинств, положительных свойств характера, уважение собственной личности за наличие данных достоинств;

4) принятие себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков;

5) склонность воспринимать природу человека, в целом как положительную («люди в массе своей добры») и не считать дихотомии мужественности-женственности, рациональности-эмоциональности и т.д. антагонистическими и непреодолимыми;

6) низкая степень проявления гибкости в поведении и реализации собственных ценностей, взаимодействии с окружающими людьми, а так же в способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию;

7) слабая выраженность творческой направленности личности;

8) средняя степень способности к спонтанному выражению своих чувств, а так же принятия своего раздражения, гнева и агрессивности как естественного проявления человеческой природы.

Наличие у некоторых испытуемых уровня псевдосамоактуализации по шкалам принятия агрессии, представлений о природе человека и самоуважения свидетельствует о слишком сильном влиянии на результат фактора социальной желательности или о намерении данных испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете.

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет говорить о существовании у юношей и девушек стремления к самоактуализации.

Полученные данные имеют теоретическую и практическую значимость: возможность использования полученных результатов как для дальнейшего теоретического изучения и углубления знаний по проблеме самоактуализации, так и для решения практических задач по формированию, развитию и гармонизации личности, раскрытию внешних и внутренних условий самоактуализации.

#### **Список использованной литературы**

1. Качан, Ю.М. Самоактуализация студентов с различными копинг-стратегиями / Ю.М. Качан // Ананьевские чтения–2009. Современная психология: методология, парадигмы, теории: материалы научн. конф., Санкт-Петербург, 20-22 окт. 2009 г. / С.-Петерб. гос. ун-т; под ред. Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. – СПб., 2009. – 601 с.

2. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 493 с.

### **ПРОЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Нечай Л.Ю.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Суицидальное поведение в настоящее время является одной из наиболее актуальных и глобальных проблем современного общества. По данным Всемирной организации здравоохранения в мире ежегодно около 400–500 тыс. человек кончают жизнь самоубийством, а число суицидальных попыток в десятки раз больше. С каждым годом возрастает количество самоубийств среди молодёжи, они являются второй по частоте причиной смерти молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет [1, с. 7]. Данный факт свидетельствует об актуальности проблемы суицидального поведения в юношеском возрасте.

В истории мировой цивилизации проблема суицида выступала как религиозная, юридическая, морально-этическая, как проблема последнего выбора, свободы, предельных состояний и самораскрытия личности. Круг этих вопросов особенно подробно разрабатывался в рамках философского иррационализма и экзистенциализма. С XIX века феномен суицида привлек внимание представителей целого ряда смежных наук: социологии, этнографии, психологии, психиатрии и др., что сделало проблему суицида междисциплинарной проблемой [2, с. 3]. Изучением данного феномена человеческого поведения занимались такие известные исследователи и учёные как З. Фрейд, Gouran, К. Меннингер, А. Адлер, К. Юнг, Дж. Хиллмена, К. Хорни, Г.С. Салливан, Э. Дюркгейм, Н. Фейбероу, Э. Шнейдман, А. Альварес, Э. Кюблер-Росс, С.С. Корсаков, А.Н. Острогорский, В.А. Бернацкий, В.М. Бехтерев, И.А. Сикорский и др. [3, с. 121]. Каждый из этих представителей различных научных направлений рассматривает проблему суицидального поведения под различными углами зрения, поэтому на

сегодняшний день феномен суицида рассматривается с позиции трёх основных теоретических концепций: психопатологической, психологической и социальной.

Суицидальное поведение является результатом сложного взаимодействия различного рода социальных, психологических, психофизических, социокультурных факторов в экстремальных для личности жизненных ситуациях [4, с.90]. Именно поэтому для более полного и детального изучения феномена суицидального поведения необходимо рассмотреть и проанализировать факторы повышенного суицидального риска и антисуицидальные факторы, которые являются препятствием для совершения суицида.

**Материал и методы.** В качестве методов исследования было использовано: анализ научной литературы по проблеме исследования, её обобщение и систематизация, опросник суицидального риска (ОСР).

Исследование было проведено на базе УО «Гимназия № 7 г. Витебска». В нём приняли участие 50 учащихся (23 юноши и 27 девушек) возраста 16-17 лет.

**Результаты и их обсуждение.** В результате обработки полученных данных было выявлено, что:

1) низкий уровень **демонстративности** характерен для 48%, средний уровень для 52% испытуемых;

2) низкий уровень **аффективности** характерен для 18%, средний уровень для 66%, высокий уровень для 16% испытуемых;

3) низкий уровень **уникальности** характерен для 42% испытуемых, средний уровень для 46%, высокий уровень для 10% испытуемых;

4) низкий уровень **несостоятельности** характерен для 44%, средний для 52%, высокий для 2% испытуемых;

5) низкий уровень **социального пессимизма** характерен для 14%, средний для 78%, высокий для 8% испытуемых;

6) низкий показатель по фактору **слома социальных барьеров** наблюдается у 26%, средний у 68%, высокий у 4% испытуемых;

7) низкий уровень **максимализма** характерен для 42%, средний для 46%, высокий для 10% испытуемых;

8) низкий показатель по фактору **временной перспективы** наблюдается у 38%, средний у 58%, высокий у 4% испытуемых;

9) низкий показатель по **антисуицидальному фактору** наблюдается у 18%, средний у 48%, высокий у 34% испытуемых.

Следовательно, наибольшее число испытуемых имеет средний уровень выраженности таких факторов суицидального риска как: аффективности, слома культурных барьеров, социального пессимизма, временной перспективы и антисуицидального фактора. Процентное соотношение испытуемых со средним и низким уровнем выраженности факторов уникальности, демонстративности, несостоятельности и максимализма примерно равное.

В результате интерпретации полученных данных, мы пришли к выводу о том, что для испытуемых характерно:

- нежелание привлекать внимание окружающих к своим несчастьям, добиваться сочувствия и понимания; оценивание из внешних позиций как «шантаж», «истероидное» выпячивание трудностей, демонстративное суицидальное поведение (только 8,9% испытуемых считают себя «обречёнными людьми», а у 20% от числа опрошенных складывается впечатление, «...что их никто не понимает»);

- средняя выраженность доминирования эмоций над эмоциональным контролем в оценке ситуации (23% испытуемых «Склонны так остро переживать

неприятности, что не могут выкинуть из головы мысли об этом», а 20% испытуемых утверждают, что «Часто действуют необдуманно, повинуясь первому порыву»);

- средняя выраженность восприятия мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением (так, 28% испытуемых считают, что «Большинство людей способны добиваться выгоды не совсем честным путём»);

- в среднем выражен поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение (13% опрошенных согласилось с утверждением, что «Смерть является искуплением»);

- в средней степени выражена возможность конструктивного планирования будущего (11% испытуемых представляют своё будущее «довольно беспросветным», а 40% утверждают, что «Будущее слишком расплывчато, чтобы строить серьёзные планы»);

- слабая выраженность инфантильного максимализма ценностных установок, а так же аффективной фиксации на неудачах (у 44,5% испытуемых «...в жизни не было таких неудач, когда казалось, что всё кончено»);

Необходимо отметить, что высокий и средний уровень выраженности наблюдается у так называемого антисуицидального фактора, который подразумевает глубокое понимание чувства ответственности за близких, представление о греховности самоубийства, его неэстетичности. Так, 82% от общего количества опрошенных считают, что в их жизни «...есть люди, привязанность к которым может очень повлиять на принятие решения и даже изменить его». Наличие выраженности антисуицидального фактора значительно снижает глобальный суицидальный риск.

**Заключение.** Достаточно значимым является выраженность антисуицидального фактора у юношей и девушек, который подразумевает глубокое понимание чувства ответственности за близких, представление о греховности самоубийства, его неэстетичности. Наличие выраженности антисуицидального фактора значительно снижает глобальный суицидальный риск. С другой стороны, у некоторых лиц юношеского возраста наблюдается доминирование эмоций над эмоциональным контролем в оценке ситуации, не достаточно сформировано конструктивная тенденция планирования будущего, мир воспринимается как враждебный, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением что влияет на повышение уровня суицидального риска и требует грамотной и своевременной профилактики и коррекции.

В рамках реализации первичной профилактики суицидального поведения нами был разработана программа коррекционно-развивающих тренинговых занятий для юношей, которые могут быть использованы для работы психологов и социальных педагогов в учреждениях образования. Занятия направлены на самопринятие и самопознание себя ребенком, повышение уровня самооценки, развитие уровня эмпатии и рефлексии. Они способствуют также осознанию своего индивидуального смысла жизни, учат постановке жизненных целей, обучают способам разрешения личностных и межличностных конфликтов, помогают осуществлять поиск путей выхода из стрессовых ситуаций.

#### **Список использованной литературы**

1. Гишинский, Я.И. Социологические и психологические основы суицидологии / Я.И. Гишинский. – СПб., 1999. – 217 с.

2. Погодин, И.А. Психология суицидального поведения: пособие для студентов вузов / И.А. Погодин. – Мн.: Тесей, 2005. – 208 с.

3. Короткевич, О.А. Семейные факторы суицидального поведения в подростковом возрасте / О.А. Короткевич, И.А. Пылишева // Проблемы суицидов и суицидального поведения: материалы науч.-практ. конф., Гомель, 19-20 ноября 2008 г. / ГГУ им. Ф. Скорины; редкол.: Э.А. Соколова. – Гомель, 2008. – 294 с.

4. Циркунова, Н.И. Мотивы и факторы суицидального поведения в представлениях студенческой молодёжи / Н.И. Циркунова // Проблемы суицидов и суицидального поведения: материалы науч.-практ. конф., Гомель, 19-20 ноября 2008 г. / ГГУ им. Ф. Скорины; редкол.: Э.А. Соколова. – Гомель, 2008. – 294 с.

## **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Никитина Н.О.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель

***Введение.*** В настоящее время признан приоритет семейного воспитания детей раннего возраста, однако современные социальные условия вынуждают родителей прибегать к общественным формам воспитания уже на данном этапе жизни ребенка.

Актуальность проблемы обуславливается тем, что прежняя система взглядов на воспитание детей раннего возраста не соответствует современным представлениям о целях и задачах дошкольной педагогики. Исследователи указывают на необратимость нарушений в личностном развитии ребенка в случаях отсутствия у него психологической готовности к переходу в новые социальные условия. В период адаптации наблюдаются нарушения сна, аппетита, повышается заболеваемость, отмечаются неадекватные реакции на окружающее и трудности в поведении (Н.М. Аксарина, Г.В. Гриднева, Л.Г. Голубева, К.Л. Печора, С. Аврамова, Л.В. Вершинина). Изучением проблемы социально-психологической адаптации занимались Г. Айзенк, Г. Гартман, А. Маслоу, Ф.Б. Березин, В.И. Медведев, А.А. Налчаджан, Ж.Пиаже, А.А. Реан и др. Вопросы социального развития детей в зарубежной науке отражены в работах таких исследователей, как М. Монтессори, Р.Штайнер Э.Эриксон и др.

Цель исследования: изучить специфику адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Ранний возраст – важнейший период в развитии ребенка. Именно в это время происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми, сверстниками, с предметным миром.

Поступление ребенка раннего возраста в ДОО сопровождается проблемой его адаптации к новым условиям, т.к. адаптационные возможности ограничены.

О трудностях адаптационного периода говорили и отечественные, и зарубежные исследователи (Н.М. Аксарина, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер, В. Манова-Томова и др.). «Можно с большей долей вероятности предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании, а оставляет след в нервно-психическом развитии ребенка», – отмечала Е.И. Морозова [1, с. 71].

Чтобы период адаптации детей проходил легче, необходима профессиональная помощь семье. На помощь семье должен прийти детский сад. Детский сад должен стать «открытым» по всем вопросам развития и воспитания.

Необходимо систематически освещать новые подходы к раскрытию таких тем, как ведущая роль взрослого в развитии ребенка, этапы развития общения

взрослого с ребенком, практическое применение этих знаний в условиях адаптации, диагностическая карта адаптационного профиля.

**Материал и методы.** Анализ литературы по проблеме адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения стал основанием эмпирического исследования.

Практическая работа по изучению характера адаптации к детскому учреждению проводилась с помощью следующих диагностических методов: наблюдение, анкетирование родителей, методика «Паровозик».

Наблюдаемая ясельная группа детей была сформирована и начала свою работу с сентября 2014 года. Все обследуемые нами дети поступили в детский сад в течение сентября-октября 2014 года. Таким образом, все дети находились в равных условиях и у нас была возможность проследить характер адаптации детей к детскому учреждению в течение четырех месяцев.

В результате наблюдений на каждого ребенка был составлен индивидуальный лист наблюдения в период адаптации к ДОО.

Оценка адаптации определяется:

- по ее длительности;
- по количеству показателей, имеющих отклонение от возрастных норм развития;
- по глубине отклонений в поведении;
- по заболеваемости;
- по проявлению невротических реакций.

Индивидуальные листы наблюдения в период адаптации велись мной в сотрудничестве с воспитателями группы. Данные заносились в те дни, которые указаны в листе адаптации. В том случае, если ребенок заболел, отмечается дата начала и конца заболевания. При возвращении ребенка после болезни его поведение отмечается три дня подряд, а затем в указанные сроки.

Также с целью оценки готовности ребенка к поступлению в детское дошкольное учреждение, диагностики возможных сложностей адаптации нами было проведено анкетирование родителей. Подсчитав количество баллов, набранных в результате проведения анкеты, получаем примерный прогноз (с точки зрения родителей) на адаптационный период ребенка.

Используемая анкета является эффективным средством для выявления проблем в адаптации для детей в возрасте до 3 лет.

Анкета построена на основе ряда характеристик и показателей адаптации, свидетельствующих об основных привычках ребенка, проявлении каких-либо крайностей (излишняя активность либо пассивность), возврате к более ранним привычкам, отставании в развитии.

С целью выявления эмоционального состояния детей, была использована методика «Паровозик». Методика позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

**Результаты и их обсуждение.** Наблюдения и анализ поведения детей раннего возраста в ясельной группе детского сада позволили выявить этапы привыкания ребенка к ДОО, которые в большинстве случаев проходят все дети, пришедшие в детский сад, но их продолжительность у всех детей разная. По результатам листов наблюдения в период адаптации мы отнесли детей к трем разным группам – легкой, средней и тяжелой адаптации.

Первую группу (лёгкой адаптации) составили 8 детей (42%), период адаптации – до 16 дней. Вторую группу (адаптации средней тяжести) составили

9 детей (47%), период адаптации – от 16 дней до 30 дней. Третью группу (тяжелой адаптации) составили 2 человека (11%), адаптирующиеся к ДОУ свыше 30 дней.

Таким образом, наблюдение показало, что дети из группы легкой адаптации быстро и безболезненно проходят все этапы привыкания к детскому саду.

Малыши с адаптацией средней тяжести постепенно привыкают к новым условиям и налаживают контакт с воспитателем. Они достаточно активно играют, на некоторое время включаются в групповые игры и занятия, но практически не проявляют интереса к ровеснику.

Дети с тяжелой адаптацией либо вообще не могут привыкнуть к новым условиям детского сада, отчего испытывают постоянный эмоциональный дискомфорт постоянно зовут маму, просятся домой, часто плачут, не могут расстаться со своей любимой игрушкой, либо стремятся к постоянному эмоциональному и физическому контакту с воспитателем.

Результаты проведения анкеты для родителей «Готов ли Ваш ребёнок к поступлению в ДОУ?» были проанализированы и систематизированы.

Таким образом, по данным анкетирования видно, что лишь 1 родитель отмечает, что ребенок не готов к поступлению в ДОУ. Еще 8 человек показывают, что дети условно готовы к поступлению в ДОУ. А остальные 10 человек считают, что их дети готовы к поступлению в ДОУ.

Таким образом, анализ мнения родителей о прогнозе адаптации детей к поступлению в ДОУ и результатов методики выявления степени адаптации у детей показал, что мнение родителей о тяжести протекания процесса адаптации не всегда совпадает с результатом измерения уровня адаптации. Так, 52,6% родителей считают, что их дети полностью готовы к поступлению в ДОУ, в то время как легкая степень адаптации наблюдается лишь у 42% детей. Так же заниженным оказался процент детей, которые по мнению родителей не готовы к поступлению в ДОУ. Так, по мнению родителей, только 5,2% детей исследуемой группы не готовы посещать садик, в то время как тяжелая степень адаптации, согласно нашему исследованию наблюдается у 11% детей группы.

По результаты проведенной методики «Паровозик» видно, что позитивное психическое состояние наблюдается у 7 детей раннего возраста, что составляет 36% от всей группы испытуемых. Негативное психическое состояние низкой степени выявлено у 8 детей, что составляет 42% от всей выборки. У 2 человек выявлено негативное психическое состояние средней степени. Еще у 2 человек наблюдается негативное психическое состояние тяжелой степени. Что составляет по 10% от всей выборки испытуемых.

Таким образом, видно, что подавляющее большинство детей исследуемой группы имеют позитивное психическое состояние или негативное психическое состояние низкой степени. В то же время, по 10% детей исследуемой группы имеют негативное психическое состояние средней и высокой степени.

**Заключение.** Изучив специфику адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении, мы можем отметить, что преобладает адаптация средней тяжести 47%.

От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие. Чтобы период адаптации детей проходил легче, необходима профессиональная помощь семье. На помощь семье должен прийти детский сад. Детский сад должен стать «открытым» по всем вопросам развития и воспитания.

#### **Список использованной литературы**

1. Смирнова, Е.О. и др. Воспитание детей от рождения до трех лет: Советы психологов / Е.О. Смирнова. – М.: АРКТИ, 2004. – 123 с.

## **СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**Нурмамедова Е.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Профессиональное самоопределение есть процесс осознания человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков, процесс осознания соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути [1].

Главная цель профессионального самоопределения – постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионально, жизненного, личностного). Этап самоопределения соответствует возрасту подростка. Этот период в жизни человека характеризуется определенными особенностями, связанными с возникновением и развитием психологических и социальных новообразований, с физиологической перестройкой организма [1].

Цель данного исследования – выявить и проанализировать специфику мотивации профессионального самоопределения подростков.

**Материал и методы.** Методы исследования: опросный метод (опросник профессиональной мотивации (Р.В. Овчарова), тест по выявлению мотивов выбора профессии (С.С. Гриншпун), методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков).

**Результаты и их обсуждение.** В нашем исследовании приняло участие 30 человек – учащиеся 9-х классов (9 «А» и 9 «Б») ГУО «Средняя школа №3» г. Витебска. Исследование проводилось с января по март 2015 года.

Следует отметить, что в целом, в обоих классах профессиональная мотивация у подростков не сформирована (по результатам опросника профессиональной мотивации (Р.В. Овчарова) все группы мотивов набрали либо низкие, либо средние значения, что говорит о том, что профессиональная мотивация не сформирована относительно данных групп мотивов).

Ведущими мотивами выбора профессии, о чём свидетельствуют результаты методики определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков), следующие: наиболее значимыми являются группа материальных мотивов профессии (90% опрошенных), группа моральных мотивов (40% опрошенных), группа мотивов, связанных с содержанием труда (40% опрошенных) и группа эстетических мотивов профессии (33% опрошенных); наименее значимыми являются группы познавательных мотивов в профессии (13% опрошенных) и утилитарные мотивы (ни один опрошенный не выбрал этот мотив).

Спецификой мотивации профессионального самоопределения следующие (результаты теста по выявлению мотивов выбора профессии (С.С. Гриншпун): мотив престижа профессии наиболее значим для 53%, мотив материального благополучия значим для 30% учащихся, мотив творческой работы – для 17% учащихся.

**Заключение.** Хочется отметить, что спецификой мотивации профессионального самоопределения подростков является её неполная сформированность, ориентация на престижность профессии и материальную

составляющую при выборе будущего рода занятий. А мотивы творческой стороны профессии являются наименее значимыми.

Разработка данной проблемы имеет важное социальное, научное и практическое значение, так как дает возможность найти наиболее эффективные пути воздействия на формирование мотивов подростков, помощи им в выборе будущей профессии и развития профессиональной мотивации, что является одной из существенных задач всестороннего развития личности человека и подготовки его к будущей самостоятельной жизни. Данные исследования могут использоваться в работе практического психолога для формирования адекватных характеристик профессиональной мотивации подростка.

#### **Список использованной литературы**

1. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1999. – 164 с.

### **ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА**

**Панфиленко З.Н.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

***Введение.*** Подростковый возраст можно назвать одним из самых трудных периодов в жизни человека. По мнению А.Е. Личко, этот период связан с формированием характера, вследствие чего, подростки становятся весьма податливы влиянию средовых факторов. Это может наложить отпечаток на характер человека и способствует его развитию в патохарактерологическую сторону [1, с. 18].

Говоря о патологии характера, нельзя не коснуться поведенческих нарушений, характерных для подростков, самыми опасными из которых являются различные формы суицидального поведения.

Обращаясь к современным исследованиям, проведенным в последние годы, можно сказать, что большинство их затрагивает темы различных психических заболеваний, в особенности шизофрении. Кроме того, изучается влияние стресса, тревоги и депрессии на суицидальные попытки, взаимосвязь суицидальной активности с регионом проживания и условиями обучения или работы, а также особенности суицидального поведения больных алкоголизмом и наркоманией.

Наиболее интересным современным исследованием в области суицидального поведения в подростковом возрасте нам показалось исследование, проведенное на Украине в 2014 году В.А. Розановым, А.С. Рахимкуловой и А.И. Ухановой по теме: «Ощущение бессмысленности существования у подростков – связь с суицидальными проявлениями и психическим здоровьем». Результаты данной работы позволили авторам сделать вывод о том, что ощущение бессмысленности существования является важным фактором, приводящим как к проблемам с психическим здоровьем, например депрессии, так и к суицидальным попыткам [2].

Еще одним исследованием, привлечшим наше внимание, стало исследование 2013 года российских ученых Н.Д. Узловой и Е.С. Стряпуны по теме: «Самоотношение подростков с потенциальными рисками суицидального и аддиктивного поведения». Данное исследование показало то, что у

потенциальных суицидентов саморазрушение значительно выше, а у аддиктов – значительно ниже, чем у подростков, не имеющих факторов риска ни в суицидальном, ни в аддиктивном поведении. Кроме того, на основании полученных данных, учеными был поставлен вопрос о разработке новых программ профилактики для данных форм девиантного поведения [3].

Большинство исследований суицидального поведения протекают в русле психиатрии, а именно, в области суицидологии, так как феномен суицида все же относится к психиатрии, и усилия психологов на определенных динамических этапах суицидальной активности становятся нецелесообразны.

**Материал и методы.** Исследование проводилось в декабре 2014 года, среди 32 подростков в возрасте от 14 до 15 лет, проживающих в городе Новополоцке Витебской области. Им были предложены диагностические методики определения типа акцентуации характера, а так же наличие и область факторов, способствующих развитию суицидальных тенденций. Анализ полученных данных был осуществлен при помощи качественного метода.

Среди диагностических методик были использованы:

1) Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко.

Предназначен для определения в возрасте 14–18 лет типов акцентуации характера и типов психопатий, а также сопряженных с ними некоторых личностных особенностей (психологической склонности к алкоголизации, делинквентности). ПДО может быть использован психиатрами, медицинскими психологами, врачами других специальностей и педагогами, получившими подготовку по медицинской психологии[1, с. 197].

2) Выявление суицидального риска у детей (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич).

Предназначена для исследования аутоагрессивных тенденций и факторов, формирующих суицидальные намерения. Применяется в работе с подростками с 5 по 11 класс [4].

**Результаты и их обсуждение.** Проведенное нами исследование дало результаты, предоставленные в таблице 1.

Таблица 1. – Соотношение факторов, способствующие развитию суицидальных тенденций и акцентуаций характера у подростков

<b>Факторы</b>	<b>Распределение между акцентуациями характера</b>
Алкоголь, наркотики:	<b>Г, Г, ГН, ШЭ(Г), ГИ, ЭИ, ЛИ, ЛИ, Л</b>
Несчастливая любовь:	<b>ЛИ, Э(С), Л</b>
Противоправные действия:	
Деньги и проблемы с ними:	
Добровольный уход из жизни:	<b>ЛИ, ЛИ, Э, СП</b>
Семейные неурядицы:	<b>П</b>
Потеря смысла жизни:	<b>Г, Л, С, С, Э(С)</b>
Школьные проблемы	<b>Г, Г, И</b>
Отношения с окружающими	<b>И(П), Л, Э(С), С, П, СП</b>
Чувство неполноценности	

Где, Г-гипертимный; Н-неустойчивый; Ш-шизоидный; И-истероидный; Э-эпилептоидный; Л-лабильный; С-сенситивный; П-психастенический; ( ) - дискордантность; **жирный шрифт** – требуется формирование антисуицидальных факторов; обычный шрифт – требуется особое внимание.

Таким образом, факторы, способствующие развитию суицидальных тенденций не было обнаружено у 14 подростков (43,7%). Интересно, что кроме прочих, к ним относятся все подростки с установленной шизоидной акцентуацией характера. Суицидального риска и возможности суицидальных намерений не было выявлено ни у кого, однако в данной области требуют особого внимания 4 человека (12,5%), среди них испытуемые лабильно-истероидного типа, сенситивно-психастенического и эпилептоидного типов.

Отметим, что все из перечисленных типов, кроме психастенического, по мнению А.Е. Личко, имеют суицидальный риск. Проведенные им исследования показали, что шизоиды чрезвычайно редко имеют подобные риски [1, с. 46].

Требуют формирования антисуицидальных факторов 12 человек (54,5%). Наиболее актуальной почвой для формирования антисуицидальных факторов стали алкоголь и наркотики, нашедшие свое отражение у 28% опрошенных. Наиболее часто встречающиеся акцентуации, находящиеся под давлением этих факторов, оказались гипертимная и истероидная. Причем, к ним относятся 2 из 3-х опрошенных гипертима, все смешанные типы, имеющие гипертимные или истероидные черты, а также имеющие дикордантность по гипертимному типу. Причинами такого распределения, по нашему мнению, стали эмансипационные устремления гипертимов и жажда внимания истероидов. Лабильная акцентуация здесь проявляется реже. Только для 1-го из 5-ти лабильных подростков требуется формирование антисуицидальных факторов в отношении психактивных веществ и для типов смешанных с лабильным, но в каждом случае смешение происходило по лабильно-истероидному типу.

Ни сенситивов, ни астеников, ни психастеников среди данных подростков не оказалось вовсе, что подтверждает выводы А.Е. Личко, о том, что данные типы обнаруживают высокую устойчивость к подобным факторам. Так же следует отметить, что все подростки, имеющие амальгамные типы, формирование которых происходит под воздействием неправильного воспитания или других неблагоприятных факторов, продемонстрировали возможность формирования суицидальных тенденций в области алкоголя и наркотиков.

Второе место заняли факторы отношения с окружающими. Среди них для троих подростков требуется особое внимание (9%) и для троих формирование антисуицидальных факторов (9%). Отметим полное отсутствие подростков с гипертимными чертами при их обилии в выборке, а также то, что у всех, кроме одного лабильного типа, в характере были обнаружены сенситивные и психастенические черты. По нашему мнению, это может быть связано с коммуникабельностью и лидерскими способностями гипертимов, а трудности во взаимодействии с окружающими, в свою очередь, характерны для сенситивов и психастеников. Так, например, сенситивы боятся насмешек и клеветы, психастеники – повышенной ответственности, которую может предъявлять им общество.

Третье место заняли факторы, относящиеся к смыслу жизни, для 15,6% опрошенных требуется особое внимание в этой сфере. Особенности проявления данных факторов среди акцентуаций при данном исследовании выявлено не было.

Предпоследнее место разделили факторы такие как, несчастная любовь, школьные проблемы и проблемы выбора жизненного пути. Среди подростков, оказавшихся под давлением неблагоприятных факторов, связанных с любовными отношениями особого внимания заслуживают лабильный и эпилептоидный подростки (6%), а для одного из лабильно-истероидных типов требуется формирование антисуицидальных факторов (3%). Лабильный тип является очень

чувствительным к эмоциональному отвержению, лабильные истероиды требуют к себе повышенного внимания именно от близких. Любовь эпилептоида всегда сопровождается чрезмерной ревностью, что часто становится пусковым механизмом к суицидальной активности.

Школьные проблемы и проблемы выбора жизненного пути требуют особого внимания всего для двух гипертимов и одного истероида, что, в общем, составляет 9% от всей выборки.

Семейные неурядицы – один из наиболее важных факторов в развитии суицидальных тенденций, по описанию А.Е. Личко: «Среди социально-психологических факторов на первое место выдвигается семейная дезорганизация. Подчеркивается значение утраты родителей, особенно в возрасте до 12 лет, распада семьи вследствие развода» [цит. по 1, с. 56].

Однако данные факторы при нашем исследовании заняли всего 3%, проявившись у одного подростка с психастеническим типом акцентуации. Не нашли своего отражения в проведенном нами исследовании и факторы, связанные с чувством неполноценности, финансовыми трудностями и противоправными действиями. Среди акцентуаций характера в выборке не проявились циклоидный, неустойчивый и астено-невротический типы, однако два последних отразились в смешанных типах.

Кроме того, более чем у 37,5% опрошенных подростков была обнаружена психологическая склонность к алкоголизации, а риск злоупотребления психоактивными веществами обнаружен у 56% опрошенных. Такие данные свидетельствуют о том, что существует серьезный риск непрямого суицидального поведения в виде алкоголизма и наркомании среди подростков города Новополюцка. А риск социальной дезадаптации, что также повышает риск суицидальной активности, был обнаружен у 75% опрошенных.

Таким образом, делая выводы о суицидальном поведении следует отметить, что, в независимости от наличия или отсутствия факторов, способствующих развитию суицидальных тенденций, подростки нуждаются в профилактических мероприятиях. На основе полученных нами данных, можно сказать о том, что к тем или иным формам суицидальной активности предрасположено более 80% опрошенных подростков из города Новополюцка. Однако, выявление факторов проявления суицидального поведения подростков с акцентуациями характера, способствует определению той области, где подросток особенно нуждается в психологической поддержке.

**Заключение.** Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в подавляющем большинстве для подростков становятся актуальными именно те факторы, которые оказывают давление на место наименьшего сопротивления, свойственного для акцентуации их типа. Однако существуют факторы, которые действуют не избирательно. К ним мы считаем возможным отнести потерю смысла жизни, как проявление кризисного состояния и проблемы в семье, как особую сферу факторов.

Суть исследования заключалась в выборе наиболее эффективных и современных направлений психопрофилактики в области суицидально поведения.

Исходя из полученных нами данных, мы считаем, что целесообразно проводить коррекцию акцентуаций характера с целью повышения сопротивляемости неблагоприятным факторам. Однако, это требует очень больших затрат времени и усилий различных специалистов для применения этих методов в массовом порядке, не говоря уже о личностях, чье развитие движется по психопатическому типу. Поэтому мы считаем целесообразным, также проводить профилактику и с «об-

ратной стороны», то есть снижать интенсивность внешних факторов. Профилактические мероприятия, по нашему мнению, могут проходить под массовым просвещением подростков и взрослых (педагогов и родителей) о важности здорового образа жизни, последствиях неправильного воспитания и взаимодействия с подростками, а также о правилах налаживания контакта и индивидуального подхода в общении с ребенком. Также следует обучать подростков и взрослых быть терпимыми к окружающим, принимать их и свою индивидуальность, обучать навыкам коммуникации и этике взаимодействия. Так как алкоголь и наркотики определились как наиболее актуальная проблема в формировании суицидальной активности, следует чаще проводить тематические беседы, вечера, игры, выставки. Кроме того, необходимо уделять достаточное внимание соответствующим задачам в разработке тренинговых профилактических мероприятий.

В итоге отметим, что изучение суицидального поведения акцентуированных подростков уже долгое время имеет свою актуальность, так как суицидальная активность в данном возрастном периоде достаточно высока, а с течением времени изменяется актуальность различных неблагоприятных факторов, по причине чего требуются и изменения профилактических подходов.

#### **Список использованной литературы**

1. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Речь, 2013. – 256 с.
2. Розанов, В.А. Ощущение бессмысленности существования у подростков – связь с суицидальными проявлениями и психическим здоровьем / В.А.Розанов, А.С. Рахимкулова, А.И. Уханова// Рецензируемый научно-практический журнал: Суицидология. – 2014. – Т. 5. – № 3 (16). – С. 33–40.
3. Узловая, Н.Д. Самоотношение подростков с потенциальными рисками суицидального и аддиктивного поведения / Н.Д. Узловая, Е.С.Стряпуны // Рецензируемый научно-практический журнал: Суицидология. – 2013. – Т. 4. – № 4 (13). – С. 41–48.

### **ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**Пахомчик А.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** В настоящее время психологические исследования показывают, что агрессия, сложившаяся в детстве и подростковом возрасте, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Проявление подростковой агрессии является одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело родителям и специалистам.

Агрессия – одно из важных свойств, приобретенных в ходе эволюции и необходимых для адаптации к окружающей среде. Агрессия может быть причиной разных форм насилия, частота которых в современном мире не снижается, так что ее относят к числу наиболее серьезных проблем, стоящих сегодня перед человечеством.

Исследования, проведенные под руководством И.А. Фурманова, показывают, что переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые

тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность личности, свертывание и изменение установившихся интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и к другим людям и т. д.

С точки зрения Х. Ремшмидта, в подростковом возрасте встречается три типа эмоционального реагирования [1, с. 218].

Эмоциональная неустойчивость. В эмоциональной сфере еще сохраняется значительная неуверенность относительно выбора форм поведения. Новые чувства уже возникли, но еще не обрели адекватных способов выражения или точек приложения. Мотивационная ситуация характеризуется, с одной стороны, стремлением к самостоятельности и самоуважению, а с другой – столкновением с регламентацией и ожиданиями окружающих. Это противоречие втягивает подростков в конфликт, который может вызывать весьма изменчивые, импульсивные, с трудом предсказуемые эмоции.

Нападение или отступление. Описанная ситуация может способствовать как агрессивному поведению, так и тенденции избежать столкновения. Первое проявляется в несогласии с существующим порядком, в противодействии законам и правилам социального окружения. У отступления также может быть оппозиционный характер, когда возникает стремление не иметь больше ничего общего с миром взрослых. Однако встречается и разочарованный уход в самого себя, обусловленный чувством непонятости.

Идеализм. Неумение критично взглянуть на окружающую действительность и вследствие этого видение только какой-то одной, желательной стороны этого мира. Порождает обычно возвышенные, радужные эмоции. Наибольшую трудность преодоления идеалистической точки зрения вызывает переход к адекватному видению, а не к выбору другой «стороны медали» – негативизма.

Психологические особенности переходного периода накладывают отпечаток на поведение подростка, создают своеобразные возрастные поведенческие модели, формируют «специфически-подростковые поведенческие реакции на воздействие окружающей социальной среды». Эти личностные реакции, проявляющиеся у детей и подростков преимущественно в нарушении поведения, а именно в тревожности и агрессии [2, с. 22].

Говоря об агрессии, наиболее полную картину сущности агрессивного поведения подростков дает анализ его мотивации. Заметную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера: гнев, страх, месть, враждебность и т.п. Агрессивное поведение детей подросткового возраста, связанное с этими эмоциями, выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях, убийствах, отчасти в изнасиловании, в повреждении либо уничтожении имущества [3, с. 20].

В подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности [4, с. 24].

Л.М. Семенюк по результатам своих исследований выявил следующие показательные данные, свидетельствующие о различном проявлении агрессивности подростков:

- у подростков 10 – 11-летнего возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Причем, вербальная агрессивность и негативизм, по сути, находятся на одной ступени развития;

- у подростков же 12 – 13 лет наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессии, тогда как агрессивность косвенная, хотя и дает существенный сдвиг по сравнению с младшим подростковым возрастом, все же менее выражена.

- что касается 14 – 15-летних подростков, то на первый план у них выходит вербальная агрессивность, что превышает эту форму в 12 – 13 лет. Агрессивность же физическая и косвенная повышаются незначительно, так же как и уровень негативизма [4, с. 49].

Л.М. Семенюк предлагает условно выделить четыре группы подростков на основе определенного типа агрессивного поведения. Первую группу подростков характеризует устойчивый комплекс аномальных, аморальных, примитивных потребностей, стремление к потребительскому времяпрепровождению, деформация ценностей и отношений. Эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов являются типичными особенностями этих подростков. Они эгоцентричны, циничны, озлоблены, грубы, вспыльчивы, дерзки, драчливы. В их поведении преобладает физическая агрессивность.

Вторую группу составляют подростки с деформированными потребностями, ценностями. Обладая более или менее широким кругом интересов, они отличаются обостренным индивидуализмом, желанием занять привилегированное положение за счет притеснения слабых, младших. Их характеризует импульсивность, быстрая смена настроения, лживость, раздражительность. У этих детей извращены представления о мужестве, товариществе. Им доставляет удовольствие чужая боль. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее.

Третью группу подростков характеризует конфликт между деформированными и позитивными потребностями, ценностями, отношениями, взглядами. Они отличаются односторонностью интересов, приспособленчеством, притворством, лживостью. Эти дети не стремятся к достижениям, успеху, апатичны. В их поведении преобладают косвенная и вербальная агрессия.

В четвертую группу входят подростки, которые отличаются слабо деформированными потребностями, и, в то же время, отсутствием определенных интересов и весьма ограниченным кругом общения. Они безвольны, мнительны, заискивают перед более сильными товарищами. Для этих детей типична трусливость и мстительность. В их поведении преобладают вербальная агрессия и негативизм [4, с. 50].

**Материал и методы.** Для выявления проявления агрессии в подростковом возрасте нами была проведена методика «Опросник Басса-Дарки». В исследовании приняли участие ученики 10-х классов в количестве 45 человек, возрастной диапазон которых составил 16 – 17 лет.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя результаты, полученные в ходе исследования по «Опроснику Басса – Дарки», мы можем сделать следующие выводы: у 8 испытуемых, (что составляет 18% от числа всех подростков экспериментальной группы), нами был выявлен низкий уровень агрессии; средний уровень агрессии выявлен нами у 30 подростков из выборки, (что составляет 66% от числа всех испытуемых); высокий уровень агрессии выявлен у 7 подростков (то есть у 16% испытуемых, принявших участие в исследовании).

Результаты анализа ответов позволяют говорить о том, что все опрошенные проявляют агрессивность в различной степени. Это дает нам возможность судить о частом проявлении такого феномена как агрессивность в среде подростков.

Итак, в ходе анализа психологических особенностей агрессии в подростковом возрасте, мы пришли к следующим выводам: психологические особенности переходного периода накладывают отпечаток на поведение подростка, создают своеобразные возрастные поведенческие модели, формируют специфически – подростковые поведенческие реакции на воздействие окружающей социальной среды. Эти личностные реакции, проявляющиеся у детей и подростков преимущественно в нарушении поведения, а именно в агрессии.

**Заключение.** Говоря об агрессии, наиболее полную картину сущности агрессивного поведения подростков дает анализ его мотивации. Заметную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера: гнев, страх, месть, враждебность и т.п. Агрессивное поведение детей подросткового возраста, связанное с этими эмоциями, выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях, убийствах, отчасти в изнасиловании, в повреждении либо уничтожении имущества. Агрессия в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Вместе с тем на развитие агрессии подростка могут влиять природные особенности его темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя.

Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, в которой подросток не видит иного выхода, кроме драки, или, по крайней мере, словесных угроз. Тем более, что для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя в глазах окружающих с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения, отражающей нормы, принятые в определенных социальных группах.

#### **Список использованной литературы**

1. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт, – М.: Мир. – 2004. – 319 с.
2. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты / В.Т. Кондрашенко, – Мн.: ЭКСМО – Пресс, – 2000. – 207 с.
3. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л.М. Семенюк, – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. – 2001. – 96 с.
4. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, – СПб.: Речь. – 2007. – 248 с.

#### **ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Петров Д.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

**Введение.** Мотивационный фактор является важнейшим из психологических факторов, обеспечивающих эффективность учебной деятельности. А.А. Реан убедительно показывает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и не может привести к

значительным успехам в учебе [1, с. 266]. Согласно исследованию В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта: успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов, в то время как по уровню мотивации «сильные» и «слабые» студенты различались [1, с. 268].

Общеизвестно, что успешность любой деятельности прямо зависит от уровня и/или структуры мотивации данной деятельности. При этом большим подспорьем в процессе организации учебной деятельности является наличие валидных и надежных методов диагностики учебной мотивации. Большинство методик представляют собой анкетные методы [1; 2], оценивающие эксплицитные (декларируемые) мотивы, имплицитные же мотивы учебы (скрываемые или неосознаваемые) остаются нераскрытыми, что связано с проявлением фактора «социальной желательности». Недостатки опросного метода преодолеваются с помощью использования проективных методик, которые, однако, предъявляют повышенные требования к уровню профессионального мастерства экспериментатора и зачастую слишком сложны в обработке, чтобы их можно было применять в работе с большими группами испытуемых. Данные противоречия снимаются путем использования методов экспериментальной психосемантики [3], в рамках которой наиболее разработанными являются методики семантического дифференциала, техники репертуарных решеток и методики цветowych метафор (МЦМ).

**Материал и методы.** Методика цветowych метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветowych стимулов [4]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветowego теста отношений А.М. Эткинды. Разработанный нами бланк методики содержит описание двенадцати ситуаций и восемь понятий. Каждая из ситуаций связана с учебной деятельностью студентов вуза и мотивирована одним из основных четырех мотивов в соответствии со структурой мотивов деятеля по Б.И. Додонову. На каждый из мотивов мы сформулировали по три ситуации: таким образом, соотнесение определенных ситуаций с предпочитаемыми испытуемым цветами показывает структуру и силу выраженности учебной мотивации испытуемого. Кроме ситуаций, мы ввели в список пунктов теста следующие понятия: «Мое настоящее (какой/какая я на самом деле)», «Мое прошлое», «Мое будущее», «Моя учеба», «Успех», «Неудача», «Радость», «Неприятности». Субъективный выбор ситуации (понятия) как приятной или неприятной определяется обозначением этой ситуации (понятия) предпочитаемым либо отвергаемым цветом. Также обозначение ситуации тем же цветом, что и понятия «Успех»/«Радость» либо «Неудача»/«Неприятности» определяет ее соответственно как приятную либо неприятную. Использование понятия «Моя учеба» дает нам возможность дать интегральную оценку отношения испытуемого к учебной деятельности как таковой. Связь понятий «Мое настоящее», «Мое будущее» или «Мое прошлое» с теми или иными мотивами учения показывает: удовлетворялись ли эти мотивы в прошлом; степень удовлетворения конкретных мотивов в настоящем; надежду на удовлетворение этих мотивов в будущем.

**Результаты и их обсуждение.** В нашем исследовании приняло участие 117 студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ им. П.М. Машерова (22 человека – 1 курс, 11 человек – 2 курс, 50 человек – 3 курс, 11 человек – 4 курс, 23 человека – 6 курс), из них 102 девушки и 15 юношей.

Результат по всей выборке можно представить в виде формулы:  $\Pi_{1,2}P_{0,9}V_{1,5}D_{0,9}$ .

В таблице 1 представлены результаты по каждому курсу и в разделении по гендерному признаку. Данные в столбцах «П», «Р», «В», «Д» означают силу выраженности каждого из мотивов деятеля (процесс учебной деятельности, результат учебной деятельности, вознаграждение за учебную деятельность, депривация наказания), столбцы «+», «н», «-» показывают интегральное отношение к учебе (положительное, нейтральное, отрицательное).

Таблица 1. – Распределение результатов по курсу и гендерному признаку

	выборка	П	Р	В	Д	+	н	-
<b>1 курс</b>	22	1,2	1,0	1,4	0,8	36%	41%	23%
<b>2 курс</b>	11	0,7	0,8	1,3	0,7	36%	64%	0%
<b>3 курс</b>	50	1,3	0,7	1,6	1,0	18%	66%	16%
<b>4 курс</b>	11	1,2	1,0	2,1	0,7	18%	82%	0%
<b>6 курс</b>	23	1,4	1,1	1,3	0,7	17%	70%	13%
<b>муж</b>	15	1,3	0,8	1,4	1,0	7%	40%	53%
<b>жен</b>	102	1,2	1,0	1,5	0,8	25%	66%	9%

Если разделить нашу выборку на 3 группы в зависимости от их отношения к учебе и произвести подсчет средней выраженности силы мотивов каждой из этих групп, мы получаем следующие результаты:

1. Группа с положительным отношением к учебе:  $\Pi_{1,4}P_{1,3}V_{1,6}D_{1,0}$ .
2. Группа с нейтральным отношением к учебе:  $\Pi_{1,2}P_{0,9}V_{1,5}D_{0,7}$ .
3. Группа с отрицательным отношением к учебе:  $\Pi_1P_{0,8}V_{1,5}D_{1,1}$ .

Нам удалось также получить данные об успеваемости части студентов 2, 3 и 4 курсов (количество – 39 человек). Разделив эту выборку на группы в зависимости от уровня успеваемости (группа 1 – средний балл до 5,9; группа 2 – средний балл от 6,0 до 7,9; группа 3 – средний балл от 8), мы получаем следующие результаты:

1.  $\Pi_{1,2}P_{0,7}V_{1,5}D_{1,5}$ .
2.  $\Pi_{0,9}P_{0,7}V_{1,6}D_{0,8}$ .
3.  $\Pi_{1,1}P_{0,9}V_{1,8}D_{0,6}$ .

Полученные данные были подвергнуты количественному анализу. Однако использование t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок не выявило значимой разницы в уровне выраженности учебных мотивов между юношами и девушками, между студентами разных курсов, группами с разным отношением к учебе или разным уровнем успеваемости. Качественный же анализ позволяет выявить несколько интересных фактов.

Во-первых, сравнение студентов разных лет обучения показало, что чем дольше студент учится в университете, тем большая вероятность, что его интегральное отношение к учебе будет нейтральным (количество таких студентов вырастает с 41% на первом курсе до 70% на шестом, количество студентов с положительным отношением уменьшается с 36% до 17%, с отрицательным отношением уменьшается с 23% до 13%).

Во-вторых, сравнение групп студентов с разным отношением к учебе показывает: чем хуже отношение к учебе, тем меньше сила выраженности

мотивов процесса, вознаграждения и результата учебной деятельности, и тем больше выраженность мотивации депривации наказанием.

В-третьих, с ростом успеваемости растет выраженность мотивов результата и вознаграждения и значительно падает сила мотива депривации наказания.

В-четвертых, сравнение эксплицитной и имплицитной структуры мотивации учебной деятельности показывает, что самым сильным мотивом в ситуации самооценки является мотив достижения результата, в то время как имплицитно студенты сильнее всего мотивированы вознаграждением за учебную деятельность.

**Заключение.** Становится очевидным, что методика цветowych метафор дает реальную возможность лучше разобраться в мотивах и отношении к учебе студентов ВУЗа. Методика очень гибкая, позволяет изменять набор понятий для того, чтобы выявить отношение испытуемого к совершенно различным областям жизни (можно узнать отношение к отдельным учебным предметам, преподавателям, событиям учебной жизни и т.д.). И конечно, остается возможность индивидуального применения этой методики в работе с отдельными студентами.

Методика цветowych метафор позволяет: во-первых, сократить время диагностики мотивов различных видов деятельности (проведение методики занимает около 15 минут); во-вторых, расширить количество оцениваемых понятий (и оперативно изменять их список в зависимости от конкретного запроса); в-третьих, отказаться от обязательного использования компьютерных программ в процессе обработки индивидуальных результатов. Надежность выявления мотивов и отношений с помощью цветowych метафор не настолько высока для того, чтобы принимать ответственные решения, от которых может зависеть судьба испытуемого. Указанный недостаток необходимо учитывать при работе с отдельной личностью, однако он теряет свою значимость при использовании статистических методов обработки групповых результатов.

Таким образом, модифицированный в ходе нашего исследования вариант методики цветowych метафор И.Л. Соломина обогащает методическую базу практической психологии, предоставляя возможность групповой и индивидуальной экспресс-диагностики имплицитной мотивации учебной деятельности студентов вузов.

#### **Список использованной литературы**

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С.151-154.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
4. Соломин, И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство / И.Л. Соломин. – СПб: ИМАТОН, 2001. – 112 с.
5. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

## СТРУКТУРА НРАВСТВЕННО-ДЕЛОВЫХ И ЭГОИСТИЧЕСКИ-ПРЕСТИЖНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Петько О.В., Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лукьянова Е.П., старший преподаватель

**Введение.** Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека, в котором закладывается фундамент его дальнейшей судьбы. Смыслообразующим фактором профессионального самоопределения студентов является мотивационно-ценностная направленность. Профессиональные ценностные ориентации, возникающие на начальных этапах обучения в вузе, детерминируют особенности движения молодого человека в профессии, возможности его личностного развития, профессионального становления и реализации [2; 3].

По мнению Мачуровой Н.Н. жизненные ценности в понимании студентов отражают то, что является для них «главным, важным, значимым, тем, чем можно дорожить, что необходимо или приносит пользу, что может быть целью или идеалом» [1].

Несовместимость выбранной профессии с ценностными ориентациями, установками, личностными качествами приводит к профессиональной неудовлетворённости, в отдельных случаях – неудовлетворённости жизнью.

**Целью** нашей работы являлось выявление мотивационно-ценностной структуры личности студентов 3 курса лечебного факультета медицинского университета, т.к. профессия врача является одной из самых востребованных в обществе, а объектом его деятельности является человек, то требования к его моральным, гражданским, психологическим, интеллектуальным качествам всегда были повышенными по сравнению с другими профессиями. Врач способен эффективно решать задачи профессиональной деятельности при условии субъективного личностного, физического, психического благополучия, активного и заинтересованного отношения к своему труду.

**Материал и методы.** Исходя из целей и задач исследования – определения мотивационно-ценностной структуры личности, нами использовалась методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) авторов В.Ф.Сопова, Л.В.Карпушиной [4].

В исследовании принимали участие студенты 3 курса лечебного факультета УО «Витебский государственный медицинский университет». Выборка составила 36 студентов, из них 18 юношей и 18 девушек. Каждому респонденту был предложен опросник, состоящий из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной шкале (от «не имеет значения» до «очень важно»).

**Результаты и их обсуждение.** Количественный анализ результатов показал, что из 36 студентов (18 юношей и 18 девушек) 3 курса лечебного факультета 21 человек большую значимость придает эгоистически-престижным ценностям (из них 11 юношей и 10 девушек), для 14 человек большее значение имеют нравственно-деловые ценности (из них 6 юношей и 8 девушек) и для 1 студента (юноша) ценности имеют одинаковое значение.

Анализ полученных результатов показал, что в структуре ценностно-мотивационной сферы студентов преобладают эгоистически-престижные ценности, т.к. при сравнении степени значимости нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностей получены статистически достоверные различия (по Т-критерию Вилкоксона  $T_{\text{эмп.}}=213$ , при  $p \leq 0,05$ ). Средний балл

значимости нравственно-деловых ценностей составил 38,9, эгоистически-престижных – 39,9 балла (Рис. 1).

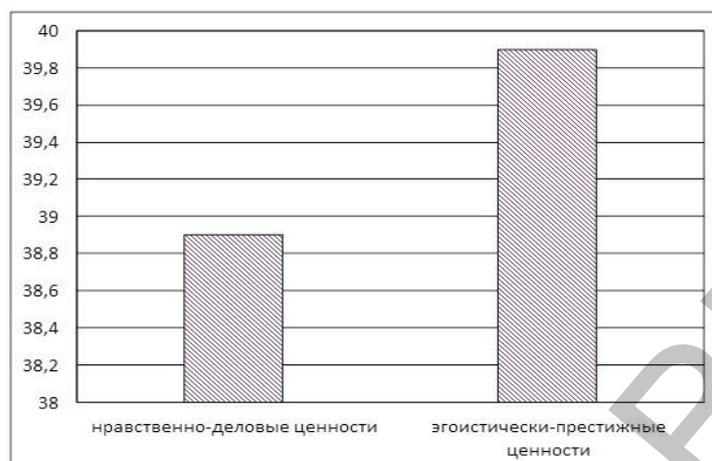


Рисунок 1. – Значимость терминальных ценностей у студентов 3 курса лечебного факультета.

Преобладание в мотивационно-ценностной структуре личности эгоистически-престижных ценностей свидетельствует о прагматической направленности личности. Деятельность такой личности характеризуется преобладанием мотивов личного благополучия, личной выгоды, престижа.

Оценивая значимость терминальных ценностей, входящих в состав нравственно-деловых, по 5-балльной шкале значимости от «очень важно» до «не имеет никакого значения», студенты расположили их в следующей последовательности:

- «Духовная удовлетворенность» занимает верхнюю строчку иерархии нравственно-деловых ценностей – средний балл 42,1;
- «Развитие себя» занимает вторую по значимости позицию – средний балл 39,6;
- «Активные социальные контакты» находятся на предпоследней строчке иерархии – средний балл 38,9;
- «Креативность» имеет наименьшее значение в иерархии нравственно-деловых ценностей – средний балл 35,1 (Рис. 2).

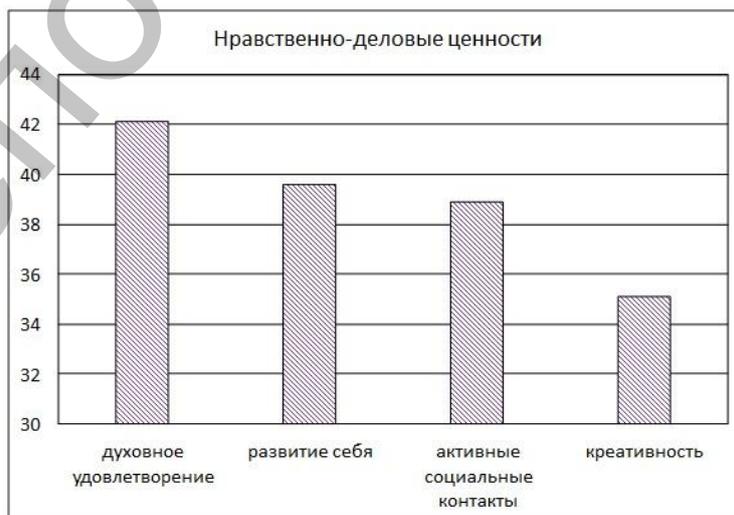


Рисунок 2. – Иерархия нравственно-деловых ценностей студентов 3 курса лечебного факультета.

Оценивая значимость ценностей, входящих в состав эгоистически-престижных, по 5-балльной шкале значимости от «очень важно» до «не имеет никакого значения», студенты расположили их в следующей последовательности:

- «Материальное положение» занимает верхнюю строчку иерархии эгоистически-престижных ценностей – средний балл 42,9;
- «Сохранение собственной индивидуальности» – средний балл 41,3;
- «Достижения» – средний балл 39,7;
- «Собственный престиж» – средний балл 35,7 (Рис. 3).



Рисунок 3. – Иерархия эгоистически-престижных ценностей студентов 3 курса лечебного факультета.

При сравнении результатов степени значимости нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностей у юношей и девушек статистически значимых различий выявлено не было (по критерию U Манна-Уитни  $p < 0,05$ ).

При распределении значимости нравственно-деловых ценностей и девушки и юноши практически совпадают в своих оценках, за исключением некоторых позиций. Так, проанализировав показатели, мы получили следующие результаты: на 1 ранговом месте в иерархии внешних ценностей респонденты обоих полов отмечают ценность «Духовная удовлетворенность», «Активные социальные контакты» у юношей находятся на 2 ранговом месте, эту же значимость для девушек имеет «Развитие себя», тогда как «Активные социальные контакты» девушки ставят на 3 ранговое место, на котором у юношей эту позицию занимает «Развитие себя». Ценность «Креативность» у респондентов обоего пола занимает 4 ранговое место. Необходимо отметить, что несмотря на то, что такие ценности как «Духовная удовлетворенность», «Креативность» занимают равные позиции в иерархии нравственно-деловых ценностей юношей и девушек, значимость этих ценностей выше у юношей (42,5 и 41,6 балла, 36,2 и 34,1 балла соответственно).

В иерархии эгоистически-престижных ценностей юношей и девушек расхождений нет. Однако, следует отметить, что такая ценность как «Достижения» имеет большее значение для юношей, чем для девушек (40,9 и 38,4 балла соответственно).

Иерархия распределения ценностей представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Иерархия нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностей юношей и девушек

Наименование ценностей	юноши		девушки	
	балл	ранг	балл	ранг
<b>Нравственно-деловые ценности</b>				
Духовная удовлетворенность	42,5	1	41,6	1
Активные социальные контакты	39,6	2	38,3	3
Развитие себя	39,0	3	40,2	2
Креативность	36,2	4	34,1	4
<b>Эгоистически-престижные ценности</b>				
Материальное положение	43,0	1	42,8	1
Сохранение собственной индивидуальности	41,4	2	41,2	2
Достижения	40,9	3	38,4	3
Собственный престиж	35,7	4	35,7	4

Одной из задач нашей работы было выявить уровень значимости терминальных ценностей.

Так, из 36 испытуемых *высокий уровень* значимости такой ценности как «Развитие себя» имеют 7 человек (19,4%), из них 4 юноши и 3 девушки. Если сравнивать между собой юношей и девушек, то такой уровень значимости этой ценности имеют 22,2% юношей и 16,7% девушек. Люди с высокой значимостью этой жизненной ценности характеризуются стремлением к самопознанию, самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиться наиболее полной их реализации. Также для них характерно серьезное отношение к своим обязанностям, компетентность в делах, снисходительность к людям и их недостаткам и в то же время требовательность к себе.

*Средний уровень* значимости ценности «Развитие себя» имеют 24 человека (66,7%), из них 9 юношей и 15 девушек. При сравнении юношей и девушек – 50,0% и 83,3% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Развитие себя» имеют 5 человек (13,9%), все – юноши, что составляет 16,7% от их числа. Такие люди ставят, как правило, порог своим возможностям и считают, что его невозможно преодолеть. Ярко выражена тенденция к самодостаточности. Обидчивы при вынесении негативной оценки им, их характеристикам или личностным качествам.

*Высокий уровень* значимости ценности «Духовная удовлетворенность» имеют 2 человека (5,5%) из 36 испытуемых, все – юноши, что составляет 11,1% от их числа. Для людей, обладающих таким уровнем значимости этой ценности характерно стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Такие люди считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Им присуща идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении.

*Средний уровень* значимости ценности «Духовная удовлетворенность» имеют 29 человек (80,6%), из них 13 юношей и 16 девушек. При сравнении юношей и девушек – 72,2% и 88,9% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Духовная удовлетворенность» имеют 5 человек (13,9%), из них 3 юноши и 2 девушки. При сопоставлении юношей и девушек – 16,7% и 11,1% соответственно. Очень практичные люди. Для них

характерен поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, результатов деятельности, циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами.

Из 36 респондентов *высокий уровень* значимости такой ценности как «Креативность» имеют 4 человек (11,1%), из них 2 юноши и 2 девушки, по 11,1% от их числа. Для них характерно стремление к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Стараются избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Такие люди устают от размерного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то новое. Характерны изобретательность и увлеченность в самых обыденных ситуациях.

*Средний уровень* значимости ценности «Креативность» имеют 27 человек (75,0%), из них 13 юношей и 14 девушек. При сравнении юношей и девушек – 72,2% и 77,8% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Креативность» имеют 5 человек (13,9%), из них 3 юноши и 2 девушки. При сравнении юношей и девушек – 16,7% и 11,1% соответственно. Для людей, имеющих низкий уровень значимости данной ценности характерна стереотипность поведения и деятельности, консерватизм, следование уже устоявшимся нормам и ценностям, а также подавленность творческих наклонностей.

*Высокий уровень* значимости из 36 респондентов ценности «Активные социальные контакты» имеют 6 человек (16,7%), из них 5 юношей и 1 девушка. При сравнении юношей и девушек – 27,8% и 5,6% соответственно. Для таких людей, как правило, значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто убеждены в том, что самое ценное в жизни – это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Часто дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны, социально активны.

*Средний уровень* значимости ценности «Активные социальные контакты» имеют 26 человек (72,2%), из них 10 юношей и 16 девушек. При сравнении юношей и девушек – 55,5% и 88,8% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Активные социальные контакты» имеют 4 человека (11,1%), из них 3 юноши и 1 девушка. При сравнении юношей и девушек – 16,7% и 5,6% соответственно. Для этой категории студентов присуща нерешительность в общении с незнакомыми людьми, отсутствие спонтанности в высказывании, недоверие другим людям, нежелание быть открытым.

Проанализировав данные, полученные по уровню значимости эгоистически-престижных ценностей, мы получили следующие результаты.

*Высокий уровень* значимости такой ценности как «Собственный престиж» из 36 респондентов имеют 6 человек (16,7%), из них 3 юноши и 3 девушки (по 16,7% от их числа соответственно). Для людей, имеющих высокий уровень значимости данной ценности характерно стремление к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушиваются в наибольшей степени и на чье мнение ориентируются, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Нуждаются в социальном одобрении своего поведения. Достаточно самонадеянны, категоричны в ситуации взаимодействия с людьми, зависимыми от них. Честолюбивы.

*Средний уровень* значимости ценности «Собственный престиж» имеют 26 человек (72,2%), из них 12 юношей и 14 девушек. При сравнении юношей и девушек – 66,6% и 77,8% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Собственный престиж» имеют 4 человека (11,1%), из них 3 юноши и 1 девушка. При сравнении юношей и девушек –

16,7% и 5,6% соответственно. Эти люди не видят разницы в одобрении их поступков людьми с разными социальными статусами. Лишены притязаний на статус лидера. Уступчивы, выражена тенденция к избеганию неудач, конфликтов.

*Высокий уровень* значимости ценности «Достижения» из 36 испытуемых имеют 5 человек (13,9%), из них 2 юноши и 3 девушки, 11,1% и 16,7% соответственно из их числа. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

*Средний уровень* значимости ценности «Достижения» имеют 26 человек (72,2%), из них 15 юношей и 11 девушек. При сравнении юношей и девушек – 83,3% и 61,1% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Достижения» имеют 5 человек (13,9%), из них 1 юноша и 4 девушки. При сравнении юношей и девушек – 5,6% и 22,2% соответственно. Характеризуются безразличием к достижениям. Зависимы от того, как складываются внешние ситуации. Такие люди отличаются постановкой ближайших, конкретных целей и склонны проявлять бессилие в стремлении достичь какую-либо дальнюю перспективную цель.

*Высокий уровень* значимости ценности «Материальное положение» из 36 испытуемых имеют также 5 человек (13,9%), из них 2 юноши и 3 девушки, 11,1% и 16,7% соответственно из их числа. Для людей этой категории характерно стремление к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния, убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального благосостояния для таких людей часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

*Средний уровень* значимости ценности «Материальное положение» имеют 27 человек (75,0%), из них 15 юношей и 12 девушек. При сравнении юношей и девушек – 83,3% и 66,6% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Материальное положение» имеют 4 человека (11,1%), из них 1 юноша и 3 девушки. При сравнении юношей и девушек – 5,6% и 16,7% соответственно. Характеризуются равнодушием к материальному достатку, игнорированием материального достатка как ценности, к которой надо стремиться. Иногда характеризуются тенденцией к маргинальности.

*Высокий уровень* значимости ценности «Сохранение собственной индивидуальности» из 36 испытуемых имеют также 3 человека (8,3%), из них 2 юноши и 1 девушка, 11,1% и 5,6% соответственно из их числа. Характеризуются стремлением к независимости от других людей. Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Часто не доверяют авторитетам. Возможно яркое проявление таких черт, как высокий уровень самооценки, конфликтность, девиация поведения.

*Средний уровень* значимости ценности «Сохранение собственной индивидуальности» имеют 28 человек (77,8%), из них 13 юношей и 15 девушек. При сравнении юношей и девушек – 72,2% и 83,3% соответственно.

*Низкий уровень* значимости ценности «Сохранение собственной индивидуальности» имеют 5 человек (13,9%), из них 3 юноши и 2 девушки, 16,7% и 11,1% соответственно из их числа. Для людей, имеющих низкий уровень значимости данной ценности присуще стремление к конформности, замкнутости,

главное – не быть «белой вороной». Такие люди считают, что «выскочки» – люди невоспитанные, от которых можно ожидать непредсказуемых поступков. Не любят брать на себя ответственность.

**Заключение.** Актуальность изучения ценностных ориентаций современного студенчества обусловлена целым рядом вопросов, касающихся психологической адаптации студентов к новым социально-экономическим и психологическим условиям в процессе получения образования, а также изучения личных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения.

В результате проведенного исследования было выявлено, что в структуре ценностных ориентаций студентов 3 курса лечебного факультета медицинского университета преобладают эгоистически-престижные ценности, что свидетельствует о прагматической направленности личности.

Гендерных различий достоверно значимых при сравнении результатов степени значимости нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностей выявлено не было. Девушки и юноши распределили нравственно-деловые и эгоистически-престижные ценности по значимости практически одинаково, за исключением нескольких позиций: девушки придают большее значение, чем юноши, такой ценности как «Развитие себя», для юношей большее значение имеет ценность «Активные социальные контакты».

Рассмотрение системы терминальных ценностей студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», имеет, на наш взгляд, не только теоретический интерес, но и практическую значимость, т.к. понимание мотивационно-ценностной структуры личности студентов лечебного факультета медицинского вуза будет способствовать развитию профессионально важных качеств личности врача в процессе обучения. Полученные в работе данные можно использовать в профилактической, консультационной и психокоррекционной работе психологической службы высшего медицинского образования, профессиональной ориентации будущих врачей.

#### **Список использованной литературы**

1. Мачурова, Н.Н. Жизненные ценности в понимании студентов: Автореф...канд. Психол. наук. – СПб, 2000. – 18 с / Н.Н Мачурова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.dissercat.com/content/zhiznennye-tsennosti-v-ponimanii-studentov>. – Дата доступа 15.11.2013.

2. Галкина, Н.Ю. Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов железнодорожного: Автореф... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007. – 25 с / Н.Ю. Галкина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.dissercat.com/content/tsennostnye-orientatsii-kak-faktor-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-zheleznodoroz>. – Дата доступа: 09.02.2013.

3. Перевезенцева, Н.Л. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза потребительской кооперации в процессе обучения: Автореф...канд. психол. наук / Н.Л. Перевезенцева. – Хабаровск, 2007. – 24 с.

4. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению: Методическое пособие / В.Ф.Сопов, Л.В.Карпушина. – Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002. – 49 с.

## ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

**Подобытько Т.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Актуальность темы определяется, прежде всего тем, что каждый день большинство из нас слушает различную музыку, которая, так или иначе встречается нам независимо от того, хотим мы этого или нет. При этом вряд ли кто-то задумывается, какое огромное влияние она оказывает на наш внутренний мир и внешнее его выражение – поведение. Не важно, в какой степени это влияние проявляется, какой оно носит характер, к чему может привести, но с огромной уверенностью можно утверждать, что это влияние, так или иначе, является фактом. Поэтому, для того, что бы больше узнать о ее воздействии, необходимы дальнейшие исследования в этой области. Следовательно, целью моей работы является изучение восприятия музыки человеком, а так же особенности влияния ее разных жанров на эмоциональное состояние.

**Материал и методы.** В качестве методов исследования использовался анализ литературных источников и описательно-аналитический метод, а так же была проведена методика «Влияние музыки на эмоциональное состояние» со студентами 2 курса факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

В данном исследовании приняло участие 5 студентов. Работа проводилась индивидуально.

Главная цель исследования – выявление эмоционального состояния во время и после прослушивания рок (Slipknot- StrititOut), популярной (Каля Лель – Муси пуси) и классической (Моцарт – Симфония 6) музыки.

В ходе исследования испытуемому предлагалось прослушать музыку и нарисовать образ, который ассоциируется с определённым жанром музыки цветными карандашами. При этом разрешалось использовать различные цвета, формы и размеры для нанесения образа на бумагу.

**Результаты и их обсуждение.** Практическое исследование влияния трех жанров музыки на эмоциональное состояние человека показало, что разные жанры музыки оказывают разное влияние на эмоции и настроение человека.

При прослушивании музыкальной композиции в рок жанре испытуемые использовали преобладающее количество холодных оттенков, а так темных цветов. Преобладание холодных и темных тонов в рисунке испытуемых, это признак некоторого снижения настроения и подавленности, а так же может говорить о депрессивном состоянии человека. Необходимо заметить, что все испытуемые при прослушивании рок композиции применяли такое качество линии как сильный нажим. А сильный нажим в свою очередь трактуется как сильное психическое напряжение, имеющее выход через агрессивность с тенденцией к их проявлению, а так же настойчивость, проявления напористости, воли, тенденции к преодолению сопротивления; тревожность.

Следовательно, прослушанная рок музыка, в данном исследовании, стала причиной возникшего снижения настроения, повышенного уровня тревоги, напряженности и наличия агрессивности.

При прослушивании музыкальной композиции в популярном жанре, испытуемые использовали цвета как теплых, так и холодных оттенков равномерно, это характеризует состояние человека как нейтральное. При изображении образа на бумаге, все испытуемые использовали ровный, умеренный по

силе нажим на карандаш. Это указывает на гибкую, адаптивную личность, уравновешенность, самообладание, склонность обдумывать свои действия. Большинство испытуемых использовали смешанный тип линии, то есть линии встречаются как плавные, так и заштрихованные, редко угловатые это свидетельствует о благополучном эмоциональном состоянии. Но в двух случаях использовался штриховой тип линии, и наблюдалось преобладание угловатых линий – это свидетельствует о наличии высокого уровня тревожности. У одного испытуемого большое количество однообразных деталей – встречается при высокой тревожности. Размер рисунка во всех случаях стандартные, а расположение центральное – это указывает на нормальную, чувствующую себя безопасно личность.

Таким образом популярная музыка оказала более благополучное эмоциональное воздействие, чем рок музыка. Хотя после того как была включена популярная музыка, испытуемые утверждали, что нет никаких образов которые бы ассоциировались с этой музыкой, жаловались на то, что рисунки не получаются и полностью были не довольны своими рисунками.

При прослушивании музыкальной композиции в классическом жанре испытуемые использовали преимущественно теплые цвета. Это свидетельствует о благополучном эмоциональном состоянии, низким уровнем напряженности человека, а так же характеризуется высокой способностью к фантазированию.

Необходимо заметить, что во всех рисунках при прослушивании классической музыки, испытуемые использовали преимущественно ровный и умеренный по силе нажим. Это указывает на адаптивную личность, уравновешенность, самообладание, склонность обдумывать свои действия.

Обратим внимание на то, что испытуемые, слушая классическую музыку, использовали преимущественно плавные, округлые, волнистые линии, и лишь только в одном случае использовались смешанные линии. Это признак повышенного настроения и благополучного эмоционального состояния испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод, что музыкальная композиция в классическом стиле, более благоприятна повлияла на эмоциональное состояние человека, чем предыдущие жанры музыки.

*Сопоставление с ранее известными данными:* На протяжении многих столетий изучалось и упоминалось, что музыка оказывает огромное влияние на человека. Многие авторы, которые занимались исследованиями в этой области, говорили о полезности классической музыки. Кемпбелл говорил о положительном влиянии музыки Моцарта, о том что существует некий «эффект Моцарта».

Не так давно проводилось исследование учеными Тель-Авивского университета под руководством Ронит Любецки, в ходе которого были получены результаты, благодаря которым можно говорить об положительном влиянии именно классической музыки на человека. Преподаватель Мельбурнской Консерватории доктор Катрина МакФерран (KatrinaMcFerran) провела исследование на тему влияние такого жанра музыки как рок. И вотличие от классической музыки были получены результаты в связи с которыми не рекомендуется долго слушать группы, играющие в стиле рэп, хард-рок и хеви-метал. Хард-рок часто является причиной несознательной агрессии, рэп также пробуждает отрицательные эмоции, а хеви-метал и вовсе может стать причиной психических расстройств [1].

**Заключение.** Итак, в ходе данной работы и всего исследования, были получены результаты и как следствие выводы, которые указывают на достижение поставленной цели данного исследования. Поэтому, можно сделать заключение, по практической части и выполненной работе, что наиболее повышенное

настроение и благоприятное эмоциональное состояние наблюдалось у испытуемых по характеру их рисунка, при прослушивании классической музыки. А прослушивая музыкальную композицию в рок жанре наоборот, вызвало тревогу и повышенный уровень напряжения. Популярная музыка нейтрально воздействовала на эмоциональное состояние испытуемых.

Благодаря полученному результату, можно говорить о применении музыки классического жанра, на практике, а именно как средства улучшения общего эмоционального состояния, снижения уровня тревоги и напряжения, а так же при различных других психоэмоциональных расстройствах человека. Что не скажешь про музыку в рок жанре, при прослушивании которой наблюдается повышенный уровень тревоги и напряжение, которое может выражаться в агрессивном поведении.

#### **Список использованной литературы**

1. Горбатенко, В.В. Влияние восприятия музыки разных жанров на развитие рефлексивности и эмпатийности студентов-психологов / В.В. Горбатенко // Вестник Брестского университета.– Серия 1. Философия. Педагогика. Психология. – 2011. – № 1. – С. 122–128.

### **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ССУЗЕ**

**Поторокина Е.Н.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Антипенко О.Е., канд. психол. наук, профессор

**Введение.** Адаптация молодого человека в среднем специальном учебном заведении является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния и так далее. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе УО «Витебский государственный медицинский колледж». В исследовании приняли участие студенты первого курса, обучающиеся по следующим специальностям: «Лечебное дело», «Медико-профилактическое дело», «Медико-диагностическое дело», «Сестринское дело», «Фармация». Возрастной состав испытуемых составил от 17 до 20 лет. Общее количество выборки составило 188 человек, из них 11 юношей и 177 девушек.

В своем исследовании мы использовали следующие методики: 1. Методика диагностики уровня тревожности (опросник Спилбергера). 2. Тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте». 3. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала мотивации одобрения тест на искренность ответов. Шкала лжи) Д. Марлоу и Д. Крауна. 4. Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз».

**Результаты и их обсуждение.** В результате проведенного исследования с помощью опросника Спилбергера было выявлено, что уровень тревожности в студенческих группах не вызывает опасений. Так как уровень личностной тревожности у большинства обучающихся (86 %) средний, и только у 14% опрошенных высокий уровень тревожности. Средний уровень ситуативной тревожности у 10 % участников исследования, а высокий у 90 %. Таким образом, тревожность повышается в зависимости от ситуаций для каждого обучающегося. Высокий уровень ситуативной тревожности говорит о повышенных переживаниях студентов связанных с процессом адаптации к новым условиям обучения. Полученные данные свидетельствуют о удовлетворительном уровне адаптации к обучению в колледже.

По методике К. Томаса были выявлено, что наиболее предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте студентами являются следующие: сотрудничество (44 %), компромисс (22 %) и избегание (17 %). Это говорит об умении обучающихся договариваться на взаимовыгодных условиях, идти на взаимные уступки, но в тоже время и об отсутствии стремления к кооперации и отсутствию тенденции к достижению собственных целей. Следовательно, большинство обучающихся реализуют рациональные стратегии разрешения конфликтов, что свидетельствует о удовлетворительном уровне адаптации к новым условиям жизни.

Результаты исследования по Методике диагностики самооценки мотивации одобрения показывают, что 52 % опрошенных имеют среднюю мотивацию к одобрению, т.е. их особенности поведения свидетельствуют о желании выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно, такое поведение дает возможность для самостоятельности в суждениях о себе.

А 42 % респондентов имеет достаточно низкий уровень потребности в одобрении со стороны других людей, что говорит о не свойственности к категоричности суждений в свой адрес, также не желании стараться выглядеть в глазах окружающих лучше, чем есть на самом деле и тем самым могут ставить себя вне социальных связей и социального одобрения.

Анализ полученных данных по анкете «Прогноз» показал, что нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях, у 56 % обучающихся, высокая вероятность нервно-психических срывов при неблагоприятных условиях у 32 %, нервно-психические срывы маловероятны у 12 % студентов. Полученные данные соответствуют среднестатистическому уровню для данной возрастной категории.

**Заключение.** Исходя из анализа полученных данных исследования следует, что психологическая адаптация студентов первого курса к обучению в УО «Витебский государственный медицинский колледж» проходит удовлетворительно. Однако, существует необходимость проведения работы по созданию условий для более эффективной адаптации к новым условиям жизни. Так с целью психологической адаптации нами (сотрудниками социально-педагогической и психологической службы) разработано и проведено 7 психолого-педагогических консилиумов. В работе консилиумов приняли участие заместитель директора по воспитательной работе, заведующие отделений, педагог-психолог, социальный педагог, кураторы групп нового набора, преподаватели. В задачи консилиума входили: выявление характера и причины отклонений в поведении и учебе обучающихся, разработка программы воспитательных мер в целях коррекции отклоняющегося поведения, разработка психологических рекомендаций по работе с обучающимися.

## ЗНАЧЕНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ В ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Руденок З.Г., Струнина Н.Н., Республика Беларусь, г. Новополоцк, УО «ПГУ»

Научный руководитель – Янчук В.А., доктор психол. наук, профессор

**Введение.** Среди психологов имеются существенные разногласия по поводу сущности, содержания, количества и классификации волевых качеств (В.И. Селиванов, А.И. Щербаков, А.Ц. Пуни, и др.). Отмечается многомерность волевых качеств, их сложность, наличие разных причин, влияющих на их проявление. Однако до сих пор отсутствует однозначный список волевых качеств [1].

В равной степени отмечаются трудности в оценке развития волевых качеств. В настоящее время наиболее надежным методом оценки уровня развития волевых качеств является метод их экспертных оценок в сочетании с самооценкой и с последующей факторизацией показателей (В.К. Калинин, В.А. Иванников, Т.И. Шульга). Однако, как отмечает Е.П. Ильин, возникает вопрос – насколько отражают эти оценки и самооценки реальный уровень развития волевой сферы. Учитывая тот факт, что зачастую отсутствуют методы прямого измерения уровня развития волевых качеств, целью нашего исследования стало изучение волевых качеств в личностной саморегуляции посредством экстенсивного метода [2].

**Материал и методы.** Большое разнообразие списков волевых черт личности, приводимых разными авторами (В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Е.В. Эйдман, В.К. Калинин), заставляет искать пути их эмпирического обоснования. Одним из них является выделение волевых черт на основе семантического сходства. На сходных принципах построен опросник М.В. Чумакова по диагностике волевых качеств, который мы использовали в своем исследовании. В ходе диагностики испытуемый оценивает у себя выраженность (частоту проявления) тех или иных волевых качеств, представленных в методике в форме ситуаций, отражающих необходимость проявления того или иного волевого качества. Здесь оцениваются следующие волевые качества: ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность и величина волевого развития в целом. Волевые качества испытуемых оценивались посредством самооценки и оценкой со стороны (экспертная оценка) [3].

**Результаты и их обсуждение.** По результатам некоторых исследований (Е.К. Фещенко, Е.С. Махлах, И.А. Раппопорт, Т.И. Шульги, Н.И. Александровой, М.Н. Ильиной и др.), можно констатировать, что в большинстве случаев оценки своих волевых проявлений с помощью опросников довольно объективны, хотя нельзя отрицать и вмешательство в них элемента субъективности и эффекта обобщенности.

Несмотря на то, что эксперимент имеет преимущество перед другими методами, т.к. позволяет точно учитывать влияние условий на психические явления, раскрывать их причины, повторять опыт и накапливать необходимые факты, трудно создать экспериментальную ситуацию, в которой более или менее одинаково выражались бы многие стороны воли. Поэтому чаще организуются ситуации, больше связанные с выявлением степени развития каких-либо отдельных сторон силы воли. По мнению Е.П. Ильина и др. более объективным является использование различных опросников, включающих ответы на вопросы о том, как ведет себя опрашиваемый в той или иной (указанной в опроснике)

ситуации. Здесь суждение о развитости того или иного волевого качества выносится по частоте проявления этого качества в различных ситуациях [2].

Анализируя средние показатели по каждому волевому качеству, полученными в результате самооценки и экспертной оценки, можно отметить, что наблюдаются лишь незначительные колебания в самооценке волевых качеств и их экспертной оценке (расхождение интегративных показателей уровня развития волевых качеств, полученных в результате самооценки и экспертной оценки составил 1,12 балла; наибольшее расхождение наблюдается при оценке настойчивости – 0,31 балла). Т.о., мы наблюдаем большое количество совпадений в оценке отдельных и интегративного уровня развития волевых качеств личности, что, на наш взгляд, свидетельствует о способности в данном возрасте провести критичную самооценку.

Как отмечает Е.П. Ильин, развитие различных волевых качеств не всегда приводит к высокой корреляции между ними, и обилие высококорреляционных связей настораживает. Исходя из анализа самооценок, получается, что если у субъекта имеется высокий уровень развития одного волевого качества, то и все остальные качества развиты у него хорошо, и наоборот, если у него имеется низкий уровень развития какого-либо волевого качества, то и все остальные качества развиты у него незначительно. Если это так, то можно говорить о волевых и безвольных людях, а также о решающей роли в проявлении любого волевого качества какого-то единого фактора, например морального компонента воли или мотивации достижения [2].

Поиск этого единого фактора был осуществлен в работах Е.К. Фещенко, Е.П. Ильина и др.. По их мнению, хоть и создается впечатление, что во многих случаях «родственные» волевые качества и дифференцируются внутри группы (например, в одной группе – терпеливость, упорство, настойчивость, а в другой группе – физическая и социальная смелость и, возможно, решительность, т.е. качества, характеризующие самообладание) по жизненным проявлениям этих качеств, однако, в меньшей степени, чем дифференцируются группы волевых качеств между собой. Обобщенность оценивания в основном проявляется в отношении «родственных» волевых качеств за счет общей для них нейродинамической основы (комплекса типологических особенностей свойств нервной системы) и связи с одной и той же личностной особенностью (например, с мотивацией достижения).

В нашем исследовании, используя непараметрический критерий знаковой ранговой корреляции Ч. Спирмена ( $R_s$ ), можно отметить самые высокие корреляции, в первую очередь, между самооценкой и экспертной оценкой одних и тех же волевых качеств. Что касается остальных выявленных корреляционных связей, можно отметить наличие «родственных» волевых качеств за счет общей для них основы. Так, в нашем случае мы наблюдаем, достоверные статистические значимые связи между целеустремленностью и ответственностью; например, в исследовании Е.С. Махлах и И.А. Раппопорт обнаружены высокие корреляции между взаимооценками целеустремленности, настойчивости, ответственности (все они зависимы друг от друга, а главным образом – от базового мотивационного фактора – целеустремленности).

Следует учитывать, что волевые качества не даны человеку от рождения, они формируются в ситуациях, требующих их проявления. Каждая деятельность требует реализации определенного набора волевых качеств, поэтому многие исследователи изучали формирование волевых качеств в определенных сферах жизнедеятельности человека, в том числе, в разных системах обучения [4].

Преодоление трудностей и достижение поставленных перед собой целей опирается на имеющиеся у человека волевые качества. Обстоятельства жизни и социальная ситуация развития способствуют проявлению стабильного уровня отдельных волевых качеств.

**Заключение.** Т.о., тот факт, что между волевыми качествами не обнаруживаются корреляции (как и в нашем исследовании), нужно рассматривать не как неудачу в изучении проявлений воли, а наоборот, как положительный результат, заставляющий уйти от взгляда на волю и силу воли как нечто целое. Как отмечает Е.П. Ильин, для диагностики волевых качеств целесообразно использовать как субъективные, так и объективные критерии, вытекающие из лабораторного тестирования. Однако для многих волевых проявлений тесты не разработаны, поэтому перед исследователями стоит еще много методических задач.

Заинтересованность общества в разработке научно обоснованной системы развития личности, обладающей необходимыми волевыми качествами, умеющей владеть собой и своим поведением, весьма важна сегодня, когда в обществе происходят довольно значительные изменения в умении конкурировать с другими. В тоже время актуальность исследований волевой сферы личности и закономерностей ее формирования является высокозначимой для многих видов профессиональной деятельности, активного поведения человека в обществе.

#### **Список использованной литературы**

1. Смирнов, Б.Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б.Н. Смирнов // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 64–68.
2. Ильин, Е.П. Психология воли. 2-е изд. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2009. – 368 с.
3. Чумаков, М.В. Диагностика волевых особенностей личности / М.В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.
4. Шингаев, С.М. Психодиагностика и формирование волевых качеств курсантов высшего военно-учебного заведения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03: защищена в 2001 / С.М. Шингаев. – СПб. – 2001. – 177 с.

### **СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Сазонова В.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Шкетик Е.В., преподаватель

**Введение.** Общение в детском возрасте играет одну из ключевых ролей. Нарушения в общении, которые формируются в дошкольном и младшем школьном возрасте проявляются впоследствии не только в том, что человек не умеет построить правильные отношения ни дома, ни на работе. Эти нарушения могут проявиться и в познавательной, и в личностных сферах, что еще больше мешает общению. Специальных методов изучения общения и межличностных отношений младших школьников не так уж много, во всяком случае гораздо меньше, чем аналогичных психодиагностических методов для взрослых, подростков и юношей. Однако потребность в точной личностной и коммуникативной диагностике детей этого возраста не меньше, чем в диагностике более старших детей. Становление межличностных отношений в младшем школьном возрасте – одна из самых главных образовательных задач. Младшие школьники, особенно учащиеся первых классов, по своей психологии и поведению похожи на старших дошкольников.

**Материал и методы.** Для изучения особенностей общения учащихся в первых классах общеобразовательной школе было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска» с использованием методики «Два домика» Т.Д. Мартинковской. Стимульный материал: лист бумаги, на котором нарисованы два небольших стандартных домика. Один из них (побольше) – красного цвета, а другой – черного. Как правило, эти домики рисуют на глазах у ребенка черным и красным карандашами [1].

**Результаты и их обсуждение.** В исследовании приняло участие 24 ученика в возрасте 6–7 лет. Средний возраст составил 6,5 лет. В силу избирательности, которая характерна человеку в общения, каждый школьник по-разному относится к своим одноклассникам. Симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. Чаще всего дети поселяли своих одноклассников в красный домик, это составило 65% от всех выборов заселения, и в черный домик. В большинстве случаев в красный домик приглашали девочек, что составляет 59% выборов. Для ученика важно не только количество выборов, но и то, кто из одноклассников его выбрал, а также те сверстники, которых он выбрал сам. Выяснилось, что ученики первого класса чаще всего делают свой выбор так: мальчики чаще всего выбирают мальчиков, а девочки – девочек. Было также, что мальчиками выбирали девочек, а девочки – мальчиков. Все показатели свидетельствуют о сплоченности коллектива и благоприятной атмосфере внутри его, так как положительные показатели преобладают почти в 2 раза. Особое внимание было уделено тем детям, которые «заселяли» своих сверстником в черный домик, оставаясь в одиночестве или в окружении взрослых. Как правило, это очень закрытые, необщительные дети, либо дети конфликтные, успевшие поссориться почти со всеми участниками в классе. Также внимание уделили детям, которых одноклассники «заселили» в черный домик, тем самым указывая, что дети не хотят с ними общаться. Чаще всего в черный домик «заселяли» мальчиков (86%). Были учащиеся, которые «заселяли» детей в красный и в черный домики. Это может говорить о том, что дети по-разному относятся друг к другу, у них появляются симпатии и антипатии к определенным одноклассникам. Симпатии возникают к друзьям в классе, а также к тем, кто сидит с ними за одной партой на уроках. После того, как дети сделали выбор и «заселили» своих одноклассников либо в красный, либо в черный домики, появились «Звезды» и «Отвергаемые».

Эмоциональные предпочтения людей распределяются неравномерно: в любой группе на немногих ее членов («звезд») приходится большая часть положительных выборов, в то время как большинство членов группы выбирается редко и оказывается в положении «эмоционально обездоленных». В «звезды» попадают члены группы, получившие максимальное количество выборов, а те, кого не выбрали ни разу, – к «изолированным». Взаимные выборы показывают наличие дружеских, приятельских отношений. Взаимные отклонения практически однозначно указывают на наличие конфликта.

Исследование взаимоотношений в классе имеют важное значение для педагогов, психологов, так как позволяет выявить структуру взаимоотношений в классе, изучить удовлетворенность учащихся в общении со сверстниками, одноклассниками, а также для поддержания благоприятной атмосферы и эмоциональной стабильности в классе.

**Заключение.** Наше эмпирическое исследование показало, что у детей младшего школьного возраста четко прослеживается избирательность в общении. Феномен общения требует дальнейшего тщательного и глубокого изучения, так как невозможно исследовать развитие и функционирование человеческого общества,

личности, не обращаясь к понятию общения. Общение составляет основу межличностных отношений, имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения, играет важную роль в образовании симпатий и антипатий.

#### **Список использованной литературы**

1. Райгородский, Д.Я. Энциклопедия психодиагностики: в 3 т. / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2008. – Т. 1: Психодиагностика детей. – 624 с.

### **УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

**Селезнева Е.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Н.И. Циркунова, старший преподаватель

**Введение.** Приоритетной целью современного образования является полноценное развитие личности, которое предполагает обеспечение устойчивой способности человека понимать других людей и самого себя, свои взаимоотношения с окружающими. Лишь на этой основе возможно возрастание требовательности и критичности личности по отношению к себе и к своей деятельности. Это требует умения всесторонне и объективно оценивать себя и свою деятельность, то есть определенного уровня развития самооценки.

Целью нашего исследования стало выявление самооценки и успеваемости младших школьников.

Актуальность темы исследования связана с тем, что на фоне большого числа исследований оценочной деятельности учителей вопрос о роли отметок мало привлекал внимание исследователей, особенно с психологических позиций, несмотря на то, что в числе острых проблем, встающих перед школой, возникают и такие, которые носят психологический характер. Прежде всего, это психологические трудности испытываемые школьником в процессе учебы. С одной стороны трудность учебной работы учащегося зависит от особенностей учебного материала, с другой – от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, самосознания ребенка, в частности от самооценки.

Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя. Для того, чтобы ребенок был способен лучше учиться, ему необходимо иметь положительное представление о себе [1]. Дети с отрицательной самооценкой склонны в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, эти дети хуже приспособляются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением, испытывают трудности в овладении знаниями [2]. Следует отметить что, успеваемость младших школьников, невозможна без адекватной самооценки, без создания атмосферы доброжелательности, радости совместной деятельности, доброты и симпатии, интереса друг к другу.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 40 г. Витебска». В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса.

Для изучения самооценки младших школьников мы использовали методику «Исследование самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан)[3].

Целью данной методики является выявление уровня самооценки испытуемых. Учащимся необходимо было оценить себя по восьми показателям: здоровье, аккуратность, умения, ум, доброта, наличие друзей, веселость, хороший/плохой.

Испытуемым предлагалось на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание.

Сумма баллов по каждой шкале отражает уровень притязаний и самооценки школьника.

Уровень притязаний учащихся 4-го класса оценивался по следующим критериям: менее 68 баллов – низкий уровень, 68-82 баллов – средний, 83-97 – высокий, 98 – 100 очень высокий уровень.

Уровень самооценки определялся по следующим критериям: менее 61 балла – низкий уровень, 61-72 – средний, 73-85 – высокий, 86-100 – очень высокий уровень.

Для изучения среднего балла успеваемости учащихся мы использовали метод анализа документов (журнала успеваемости учащихся 4 класса).

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя данные, полученные при исследовании самооценки учеников по методике Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), мы получили следующие результаты: в классе очень высокую самооценку имеют 76 % учащихся, высокую – 14%, среднюю – 10 %.

Показателями успеваемости учащихся явились годовые отметки четвероклассников.

Средний балл успеваемости обучения для каждого ученика:

- к слабоуспевающим ученикам мы отнесли детей, имеющих средний балл от 4 до 5;
- на среднем уровне успеваемости находились дети, имеющие средний балл от 5 до 7,5;
- к сильным ученикам мы отнесли детей, имеющих средний балл от 7,5 до 10 баллов.

Анализируя показатели успеваемости учащихся 4-го класса, мы получили следующие результаты:

В классе средний уровень успеваемости имеют 67% учащихся, а к сильным ученикам относятся 33% учащихся. Были выявлены учащиеся с высоким уровнем самооценки при средней учебной успеваемости, что возможно связано с тем, что эти дети оценивают себя высоко, исходя из результатов, успехов в других видах деятельности.

Сравнивая успеваемость учащихся 4-го класса с разным уровнем самооценки можно сделать вывод, что учебная успеваемость влияет на характер самооценки: у хорошо успевающих учеников самооценка высокая адекватная или высокая неадекватная. У менее успевающих учеников самооценка становится средняя адекватная. Среди учащихся 4 класса нет ни одного ученика с низким показателем успеваемости и низким уровнем самооценки.

Таким образом, на основе полученных результатов, можно сделать вывод, что успешность обучения является эффективным средством формирования положительной самооценки младших школьников.

**Заключение.** Влияние успеваемости младших школьников на их самооценку несомненно. Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении учебного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Преобладание в учебной деятельности у слабоуспевающих детей неуспеха над успехом,

постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности.

Становится очевидным, что формирование у младших школьников адекватной положительной самооценки в связи с учебными достижениями влияет на отношение к школе и к процессу обучения в целом, способствует становлению интересов, формированию жизненной позиции, выступает как значимый этап развития личности учащихся, который должен быть понимаем педагогом как одна из важнейших задач на начальном этапе обучения.

#### **Список использованной литературы**

1. Липкина, А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личностинеуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников / А.И. Липкина. – М., 2003. – 225 с.

2. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Просвещение, 2004 – 422 с.

3. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – В 4-х т. Т. 1. – Самара: Изд. Дом «Бахрат-М», 2008. – 624 с.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С РАЦИОНАЛЬНОСТЬЮ МЫШЛЕНИЯ**

**Сенькова М.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель

**Введение.** Проблеме самоактуализации на всех этапах развития психологии оказывалось пристальное внимание, тем не менее, она еще недостаточно разработана и считается сложной и актуальной областью психологических исследований. Вопросы самоактуализации личности изучались большим количеством как зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, и др.), так и отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Т.И. Артемьева, Е.И. Головаха, Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев, и др.) психологов. Среди современных психологов, занимающихся исследованием проблемы самоактуализации, нельзя не отметить Д.А. Леонтьева, доктора психологических наук, профессора. Самоактуализация понимается им как путь к «очеловечиванию», на протяжении которого субъект учится самостоятельно делать свой выбор и брать на себя ответственность за его последствия. Уровень самоактуализации определяется теми усилиями, шагами, что сделал каждый конкретный человек на этом пути [1, с. 11]. Как отмечает Н. Смит, люди могут наилучшим образом самореализоваться и достичь самоактуализации после того, как они преодолеют барьеры собственных дисфункций, а понимание базовых воззрений, лежащих в основе дисфункций, и борьба с ними приводит человека к более рациональным паттернам мышления [2, с. 131]. Таким образом, иррациональные установки человека могут выступать как барьер в процессе его самоактуализации, так как они мешают адекватной и гибкой оценке, как собственной личности, так и других людей, и окружающего мира в целом.

Говоря о проблеме рациональности мышления, прежде всего, стоит отметить работы основателя рационально-эмотивной терапии Альберта Эллиса. В настоящее время исследования в области диагностики и коррекции иррациональных установок проводят также Д.В. Ковпак, Е.В. Сидоренко, которая составила по выборке из 318 человек список российских иррациональных идей [3,

с. 55]. Ю.Л. Ольвинской была разработана модель самоактуализирующейся личности, включающая в себя три основных сферы: интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую. При этом для интеллектуальной сферы в качестве положительных показателей выступают, в том числе, внутренняя открытость и готовность к восприятию новых знаний, независимость и автономность суждений, а также рациональность мышления, то есть отсутствие иррациональных убеждений [4, с. 10].

В своей работе мы сделали акцент на изучении взаимосвязи показателей самоактуализации личности и рациональностью мышления, что и явилось **целью** данной работы. В связи с важностью данной взаимосвязи для развития самоактуализации личности и малым количеством эмпирических исследований такого плана, данное исследование мы считаем актуальным.

**Материал и методы.** Исследование проводилось в 2014 году в г. Витебске на базе УО «Витебский государственный технологический университет». В качестве респондентов выступили студенты 1 курса в возрасте 17-20 лет. Выборка состояла из 37 человек (26 девушек и 11 юношей).

Эмпирическое исследование самоактуализации студентов проводилось с помощью модифицированного опросника «САМОАЛ» (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина). Основная цель данной методики, заключается в измерении самоактуализации личности, как стремления к наиболее полной реализации собственных возможностей.

Исследование степени выраженности иррациональных установок у студентов проводилось с помощью «Методики диагностики иррациональных установок А. Эллиса». Данная методика позволяет определить степень рациональности-иррациональности мышления испытуемого, а также показывает наличие и выраженность основных иррациональных установок.

Полученные данные обрабатывались с помощью программ Microsoft Excel и SPSS Statistics 17.0. При исследовании нами использовались следующие методы статистической обработки данных: одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова для оценки нормальности распределения, корреляционный анализ Пирсона для установления взаимосвязи между рациональностью мышления студентов и показателями самоактуализации личности, а также факторный анализ для выявления основных компонент и параметров самоактуализации и рациональности мышления, характерных для студентов.

**Результаты и их обсуждение.** Корреляционный анализ выявил большое количество положительных взаимосвязей между различными показателями рациональности мышления и самоактуализации личности на уровнях статистической значимости  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ . Корреляция между общим показателем по САМОАЛ и общим показателем рациональности мышления по методике А. Эллиса составила 0,612 при уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$ . Это свидетельствует о наличии средней положительной взаимосвязи между показателями рациональности мышления и самоактуализацией студентов. Кроме того, показатель самоактуализации связан на уровне средней положительной взаимосвязи с такими шкалами методики А. Эллиса, как «Долженствование в отношении других» ( $r=0,56$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Фрустрационная толерантность» ( $r=0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «Оценочная установка» ( $r=0,62$ ;  $p \leq 0,01$ ).

У показателя общей рациональности мышления имеется средняя положительная корреляция со шкалами «Автономность» ( $r=0,55$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Спонтанность» ( $r=0,51$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «Аутосимпатия» ( $r=0,61$ ;  $p \leq 0,01$ ). Наибольшее количество значимых взаимосвязей было выявлено по шкале «Самооценка»

методики А. Эллиса: средние положительные корреляции со шкалами «Автономность» ( $r=0,66$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Спонтанность» ( $r=0,52$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Самопонимание» ( $r=0,55$ ;  $p\leq 0,01$ ) и «Аутосимпатия» ( $r=0,64$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Таким образом, можно говорить о том, что мы выявили достаточно большое количество различных положительных взаимосвязей как между общими показателями рациональности мышления и процесса самоактуализации, так и между отдельными шкалами – показателями данных феноменов. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что существует взаимосвязь между рациональностью мышления студентов и их самоактуализацией.

## 2. Факторный анализ

Следующим этапом нашего исследования, было проведение факторного анализа, для выяснения того, какие факторы самоактуализации и рационального мышления, наиболее характерны для испытуемых, то есть каковы основные особенности этих феноменов у студентов. Вычисления проводились с помощью факторного анализа методом главных компонент, метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Нами было выделено 5 основных компонент, характеризующих процесс самоактуализации у студентов. Первая компонента включает в себя 5 параметров: автономность, самопонимание, аутосимпатию, адекватную самооценку и спонтанность. Т.е. она описывает данную группу студентов как независимых, склонных к открытому и спонтанному выражению своих мыслей и эмоций людей, тонко ощущающих свои внутренние потребности и имеющих адекватную самооценку и самопринятие.

Вторая компонента представляет собой совокупность шкал «Ценности», «Креативность», «Долженствование в отношении других» и «Ориентация во времени». Таких студентов можно охарактеризовать как людей, разделяющих ценности красоты, истины, порядка, занимающихся творчеством или же креативно подходящих к решению возникающих задач, они также живут настоящим днем, осознают взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего, и не имеют завышенных требований и ожиданий от окружающих их людей.

Третья компонента включает в себя показатели познания, контактности и гибкости. Данная группа описывается как совокупность людей, у которых ярко выражена потребность к познанию, силен интерес к окружающему миру, наблюдается открытость новому, они способны устанавливать глубокие и прочные социальные контакты, доброжелательны и гибки в общении, свободны от социальных стереотипов, могут быстро реагировать в меняющейся ситуации.

Четвертая компонента состоит из показателей катастрофизации и фрустрационной толерантности, т.е. описывает студентов, которые не склонны переоценивать значимость происходящих с ними неблагоприятных событий и имеют достаточно высокую устойчивость к стрессовым ситуациям. Пятая компонента включает только один показатель – долженствование в отношении себя. Т.е. это те люди, которые не склонны устанавливать по отношению к себе завышенные требования и не ощущают стресса в ситуации, когда не могут выполнить требования окружающих людей.

## 3. Взаимосвязь с другими исследованиями

Таким образом, результаты нашего исследования указывают на то, что рациональность мышления, автономность и независимость суждений взаимосвязаны с процессом самоактуализации личности и являются его важным компонентом, что подтверждает модель самоактуализирующейся личности Ю.Л. Ольвинской. Наибольшее влияние иррациональные установки оказывают на

автономность личности, умение жить настоящим, гибкость в отношениях с окружающими и отношение к себе.

**Заключение.** Проведенное нами эмпирическое исследование о взаимосвязи процесса самоактуализации личности с рациональностью мышления у лиц юношеского возраста, по результатам корреляционного анализа, подтвердило данную взаимосвязь. С помощью факторного анализа мы выделили основные тенденции и особенности процесса самоактуализации, выявив 5 основных подгрупп студентов.

Можно с достаточной уверенностью утверждать, что рациональность мышления является одним из необходимых компонентов целостного процесса самоактуализации личности. Следует отдельно подчеркнуть, что по результатам диагностики была выявлена высокая степень выраженности у исследуемых студентов иррациональных установок и представлений о самих себе, других людях и окружающем мире, а также низкая фрустрационная толерантность (стрессоустойчивость) и самооценка. Поэтому особое внимание стоит уделить психокоррекционным мероприятиям, направленным на формирование у студентов навыков рационального мышления и избавление их от иррациональных установок. Разработка такой психокоррекционной программы с дальнейшей ее реализацией и оценкой эффективности проводится нами в настоящее время. В качестве результатов прохождения такой программы ожидается повышения уровня рациональности мышления у студентов, замена иррациональных представлений на рациональные и как следствие повышение общего уровня самоактуализации личности, что и определяет практическую значимость нашей работы.

#### **Список использованной литературы**

1. Леонтьев, Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С. 11-15.
2. Смит, Н. Современные системы психологии / Н. Смит. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003. – 384 с.
3. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
4. Ольвинская, Ю.Л. Гармоничность психологической организации личности как основа для развития потенциала самоактуализации / Ю.Л. Ольвинская. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2005. – 23 с.

#### **МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

**Сечко Т.Н.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель

**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 организаций, учреждений.

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 [1]. 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.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ИМФУП «Медицинский центр «Новое зрение» филиал г. Витебска. Возрастной состав испытуемых составил от 23 до 43 лет. Общее количество выборки составило 16 человек, из них 4 мужчины и 12 женщин. В исследовании приняли участие 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.

В своем исследовании мы использовали следующие методики:

1. Методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе».
2. Тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте».
3. Опросник PEN (Г. Айзенк, С. Айзенк).
4. Диагностика личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

**Результаты и их обсуждение.** В нашем исследовании мы выявили склонность к конфликтности и агрессивности медицинских работников. Анализ результатов по шкалам позитивной и негативной агрессивности показал, что участники исследования имеют низкие и средние показатели по указанным шкалам, что говорит об уровне агрессивности не превышающем норму. Однако, высокие показатели по шкале конфликтности имеют 37,5 % опрошенных медицинских работников, что говорит о наличии у них такой личностной характеристики, как склонность к конфликтности.

В результате проведенного опросника Ганса и Сибиллы Айзенк было выявлено, что 31,25 % опрошенных медицинских работников являются интровертами и для них характерно поведение необщительное, пассивное, спокойное, вдумчивое, рассудительное. Также у 31,25 % исследуемых были обнаружены высокие показатели по шкале нейротизм, что свидетельствует о наличии сверхчувствительных реакций, напряженности, тревожности, недовольства собой и окружающим миром, ригидности.

Таким образом, изучение личностных характеристик медицинских работников показало, что треть опрошенных имеют склонность к конфликтному поведению.

В обработке данных опроса по методике К. Томаса наш интерес вызывали только те стратегии поведения респондентов в конфликте, которые набрали наибольший балл. 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.

Следовательно, около половины опрошенных медицинских работников 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.

Результаты исследования пометодике Ф. Фидлера показывают, 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.

**Заключение.** Исходя из анализа полученных данных исследования следует, что в данном медицинском 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.

#### **Список использованной литературы**

1. Гайдаров, Г.М. Методические подходы к оценке сложности и напряженности труда врачебного персонала больничных учреждений / Г.М. Гайдаров, И.С. Кицуп // Здоровоохранение. – 2001. – № 2. – С.60–65.

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Скрипачева Е.И.,** Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – Абрамова Л.Н., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** На сегодняшний день главной задачей детского сада и семьи является создание условий наиболее полного общего развития ребёнка с учётом его возрастных особенностей и потребностей. В процессе разнообразных видов активной деятельности происходит зарождение важнейших «новообразований» развития, подготавливающих к выполнению новых задач. Одним из важнейших

новообразований дошкольного возраста является возникновение у детей произвольного поведения. Данное новообразование является важным для ребёнка, так как современными школами к первоклассникам предъявляются общие психологические требования сознательной целенаправленности и управляемости. В период дошкольного возраста ребёнок овладевает способностью контролировать свои действия, планировать эти действия, после овладения данными способностями деятельность становится целенаправленной. Недостаточно полноценное развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста значительно затрудняет процесс усвоения знаний, формирования учебной деятельности. Поэтому развитие произвольного поведения у детей на протяжении всего дошкольного возраста является актуальным направлением работы психологов и педагогов.

Произвольность – это не только характеристика познавательных процессов, но и один из этапов становления волевого поведения в онтогенезе. С одной стороны это развитие познавательных процессов, с другой – становление действий и операций, с третьей – формирование потребности – мотивационной сферы ребёнка. В зарубежной психологии развитие произвольности рассматривается в основном в связи с развитием познавательной сферы ребёнка. Превращение культурных средств и образцов действия в собственные свойства и действия ребёнка происходит в процессе особого взаимодействия ребёнка со взрослым, которое может быть названо процессом приобщения [1, с. 159].

Проблемой развития произвольного поведения детей занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи. Такие исследователи, как Г.М. Бреслав, Л.Ф. Обухова, Е.И. Рогов, В.М. Холмогорова подчёркивали, что в дошкольном возрасте опосредование поведения ребёнка образцом взрослого наиболее эффективно происходит в ролевой игре, где резко повышаются возможности ребёнка в сфере овладения своим поведением. В ряде исследований Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Е.О. Смирновой, Г.Р. Хузеевой убедительно показана важная роль произвольного поведения в подготовке ребёнка к школьному обучению. Л.С. Выготский считал развитие произвольности одной из важнейших характеристик дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания. Он разработал схему формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности [2, с. 469].

Можно сказать, что в настоящее время учёные подошли к этому вопросу с разных сторон, изучили разные аспекты этой проблемы. Однако, мало изученным остался вопрос о специфике проявления произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

**Материал и методы.** Для подтверждения или опровержения теоретических выводов, нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей и уровня развития произвольного поведения у старших дошкольников.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей и уровня развития произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с выдвинутой целью были поставлены следующие задачи:

- выявить особенности произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста;
- разработать и апробировать программу развития произвольного поведения у испытуемых экспериментальной группы;

- с помощью повторного диагностического обследования проанализировать эффективность проведенной программы.

Экспериментальная работа велась на базе ГУО «Детский сад № 81 г. Витебска». Для эксперимента нами были взяты дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек в возрасте 6-7 лет. Группа детей была образована по следующим критериям: одинаковый возраст; отсутствие отклонений в психическом развитии; половая гетерогенность (в группе примерно одинаковое количество мальчиков и девочек); адаптация к условиям ДОО (на момент проведения эксперимента дети посещали ДОО не менее полугода).

Наше эмпирическое исследование проходило в ряд этапов. На первом этапе (сентябрь – октябрь 2014 года) нами была проведена беседа с воспитателями старших групп дошкольного учреждения с целью выявления детей для формирования экспериментальной группы. Далее нами были определены критерии эффективности работы по практической реализации эмпирического исследования, методы и методики диагностики испытуемых, а также методы анализа полученных результатов. При их выборе учитывалось, что они должны реально отражать специфику изучения произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. Работа на данном этапе также включала в себя анализ документации педагога – психолога детского сада, целью которого являлось выявление и описание испытуемых, входящих в экспериментальную группу.

На втором этапе нашего исследования нами было организовано диагностическое обследование, направленное на выявление особенностей и уровня развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами было проведено тестирование испытуемых экспериментальной группы с помощью методик «Домик» (автор Н.И. Гуткина) и «Графический диктант» (автор Н.В. Нижегородцева). Основными критериями отбора методик являлись: соответствие возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников; диагностическая ценность в определении уровня сформированности произвольного поведения; возможность адаптации методик к условиям работы в группе детей.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы: 5 детей экспериментальной группы, что составляет 25% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании, имеют высокий уровень развития произвольного поведения. Дети стараются хорошо выполнять задание точно по инструкции взрослого, активно демонстрируют свои знания. Они мало отвлекаются, следуют указаниям взрослого, а затем самостоятельно продолжают выполнять задание.

10 дошкольников (50% от числа всех испытуемых экспериментальной группы) имеют средний уровень развития произвольного поведения. Эти дети очень неохотно принимаются за выполнение задания, часто отвлекаются. Могут определить конкретные цели при выполнении задания, но затрудняются в поиске средств для достижения этих целей. Они не могут выполнять задание самостоятельно, им необходимо участие взрослого не только на этапах планирования и контроля, но также и на операционном этапе.

И, наконец, низкий уровень развития произвольного поведения выявлен нами у 5 дошкольников экспериментальной группы, (что составляет 25% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании). При низком уровне дети очень неохотно принимаются за выполнение заданий, часто отвлекаются. Они не могут выполнять задание самостоятельно, им необходимо участие взрослого не только на этапах планирования и контроля, но также и на операционном этапе.

Ребёнок всем своим видом показывает незаинтересованность в выполнении работы. Не могут определить конкретные цели при выполнении задания. Не ищут средств достижения своих целей.

**Заключение.** Итак, по итогам проведённого констатирующего этапа эмпирического исследования, мы можем сделать следующие выводы. Все дети старшего дошкольного возраста, входящие в экспериментальную и контрольную группы, условно были разделены нами на три подгруппы: 1. Дошкольники с высоким уровнем развития произвольного поведения. Они стараются хорошо выполнять задание точно по инструкции взрослого, активно демонстрируют свои знания. Они мало отвлекаются, следуют указаниям взрослого, а затем самостоятельно продолжают выполнять задание. 2. Испытуемые со средним уровнем развития произвольного поведения. Эти дети очень неохотно принимаются за выполнение задания, часто отвлекаются, могут определить конкретные цели при выполнении задания, но затрудняются в поиске средств для достижения этих целей. Они не могут выполнять задание самостоятельно, им необходимо участие взрослого не только на этапах планирования и контроля, но также и на операционном этапе. 3. Дошкольники с низким уровнем развития произвольного поведения. Эти испытуемые очень неохотно принимаются за выполнение заданий, часто отвлекаются. Они не могут выполнять задание самостоятельно, им необходимо участие взрослого не только на этапах планирования и контроля, но также и на операционном этапе.

#### **Список использованной литературы**

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1999. – 431 с.
2. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академический проект, 2001. – 565 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ УСТАНОВОК И ЦЕННОСТЕЙ СУПРУГОВ**

**Словак Я.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Проблема изучения социальных установок весьма актуальна. В самом начале своей жизни человек окружен другими людьми. И таким образом он сразу же включается в социальное взаимодействие. Поэтому первоначальный опыт социализации человек приобретает еще до того, как начинает первые попытки разговора.

Необходимо отметить, что человек – существо сугубо социальное. Его развитие и формирование личности в целом зависит не только от биологических, но и от социальных условий.

Проблема установки имеет важное научное значение, так как она помогает уяснить, почему именно люди поступают тем или иным образом в определенных ситуациях. Социальные установки человека определяют его существование в макросистеме в обществе, в определенной культуре и на микроуровне – в конкретной социальной группе, на уровне межличностного взаимодействия. Причем, с одной стороны, сами установки формируются под воздействием социума, с другой – они влияют на социум, определяя отношение к нему людей.

Так супружеской паре необходимо знать установки друг друга. Так как если ролевые установки супругов будут различными, то в процессе семейной жизни могут возникать различные сложности в различных сферах супружеской жизни. Поэтому супругам необходимо стремиться к согласованности своих установок. И непосредственно проблеме согласованности ролевых установок супругов мы и будем освещать в данной статье.

*Цель исследования:* проанализировать согласованность или несогласованность ролевых установок (ожиданий и притязаний) и семейных ценностей супругов.

Наша гипотеза состоит в том, что у супругов наблюдается согласованность ролевых установок (ожиданий и притязаний) и семейных ценностей.

**Материал и методы.** Для изучения ролевых установок и семейных ценностей супругов мы использовали методику «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой [1].

В исследовании приняло участие 5 супружеских пар со стажем совместного проживания от 1 до 10 лет.

**Результаты и их обсуждение.** В первой семье согласованность семейных ценностей наблюдается по 5 шкалам из 7. При этом несогласованность супругов наблюдалась по тем показателям, которые представляют особую важность в семье – это хозяйственно-бытовой и эмоционально-терапевтический показатель. Вместе с тем большая значимость хозяйственной сферы свойственна больше для супруга, однако для супруги более важным и значимым является поддержание моральной и эмоциональной сферы.

Если рассматривать показатель ролевой адекватности данной супружеской пары, то мы можем говорить о частичной согласованности ролевых ожиданий и притязаний супругов.

Так как разность между ролевой адекватностью супругов составляет 4 балла, что выше допустимой нормы в 3 балла. При этом показатели по притязаниям супругов по отношению к себе являются достаточно одинаковыми, однако показатель ожиданий супругов относительно друг друга претерпевают значительные различия. Так ролевые ожидания мужа по отношению к жене являются более выраженными, чем ролевые ожидания жены по отношению к своему партнеру.

Таким образом, наша гипотеза о согласованности ролевых установок и семейных ценностей супругов подтверждается частично.

Во второй семейной паре согласованность семейных ценностей наблюдается по 6 шкалам из 7. При этом несогласованность супругов относительно семейных ценностей наблюдается по шкале внешней привлекательности. Данный показатель более важным является для жены, нежели для мужа.

При рассмотрении ролевой адекватности супругов в данной семье, мы можем говорить наибольшей согласованности показателей только по одной шкале: эмоционально-психотерапевтическая. В показателях остальных шкал наблюдается несогласованность. При этом наиболее выраженной является ролевая адекватность мужа.

Таким образом, наша гипотеза о согласованности ролевых установок и семейных ценностей супругов подтверждается частично.

В третьей семье согласованность семейных ценностей наблюдается по всем шкалам. При этом по двум шкалам мы отметили полную согласованность (разность в 2 балла), также по двум шкалам незначительную несогласованность, где разница составляла в 0,5 балла. При этом наибольший балл в разности семейных ценностей супругов принадлежит двум шкалам и составляет 2 балла.

При рассмотрении ролевой адекватности супругов в данной семье, мы можем говорить о наибольшей согласованности показателей по 3 шкалам из 5. Однако разность в ролевых установках мужа и жены составляет два балла. При этом наиболее выраженной является ролевая жены.

Итак, наша гипотеза о согласованности ролевых установок и семейных ценностей супругов подтверждается частично.

В четвертой паре согласованность семейных ценностей супругов наблюдается по всем шкалам. При этом наибольшая согласованность ценностей наблюдается в двух шкалах и имеет показатель – 0,5 балла, а наименьшая согласованность также выражается в двух шкалах и имеет показатель – 2,5 балла.

При рассмотрении ролевой адекватности супругов в данной семье, мы можем говорить о наибольшей согласованности (где разница в согласованности 1–2 балла) по двум шкалам.

Разность в ролевых установках мужа и жены составляет 12 баллов. При этом ролевая адекватность больше выражена у мужа, чем у жены.

Следовательно, наша гипотеза о согласованности ролевых установок и семейных ценностей супругов подтверждается частично.

В пятой супружеской паре полной согласованности семейных ценностей супругов не наблюдается ни по одной шкале. Однако наибольшая согласованность (разность показателей мужа и жены по шкалам – 1 балл) наблюдается по трем шкалам. При этом показатели по трем шкалам превышают уровень допустимой нормы в 3 балла – 3,5 балла.

При рассмотрении ролевой адекватности супругов в данной семье, мы можем говорить о наибольшей согласованности (разность показателей мужа и жены составляют 2 балла) только по двум шкалам. При этом разность в ролевых установках мужа и жены составляет 22 балла.

Таким образом, наша гипотеза о согласованности ролевых установок и семейных ценностей супругов в данной семье не подтверждается.

**Заключение.** Проведенное нами исследование при помощи методики «РОП» А.Н. Волковой, показало, что:

1) у всех супругов наблюдается частичная согласованность семейных ценностей. Абсолютная согласованность ценностей наблюдалась у двух семейных пар.

2) практически у всех супругов наблюдается частичная согласованность в ролевых установках (ожиданиях и притязаниях). При этом абсолютной согласованности не наблюдалось ни у одной семейной пары.

3) после изучения результатов всех супружеских пар, мы можем утверждать, что наша гипотеза о согласованности ролевых установок (ожиданий и притязаний) и семейных ценностей супругов подтверждена частично.

Данная методика интересна в своем использовании и, мы считаем, что с ее помощью на достоверном уровне можно изучать и анализировать как семейные ценности и ролевые установки, а также их согласованность.

Семейным парам были предоставлены результаты исследований и они послужили основанием для анализа супругами их семейных ценностей и ролевых установок, а также поводом для их изменения и коррекции у тех пар, где согласованность по данным показателям была низкой.

### **Список использованной литературы**

1. Волкова, А.Н. Ролевые ожидания и притязания в браке / А.Н. Волкова // Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 465 с. – С. 336–344.

## СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВОЛЕВУЮ СФЕРУ ПОДРОСТКОВ

**Соборшова Е.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** 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 [1; 2].

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 поведения [2].

Цель нашей работы – выявить и проанализировать специфику детско-родительских отношений и их влияние на волевую сферу подростков.

**Материал и методы.** Методы исследования: теоретический анализ литературы, опросный метод (опросник «Родительское отношение к детям» (ОРО; авторы – А.Я. Варга, В.В. Столин), методика «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов), методика «Социальная смелость» (фрагмент методики многофакторного исследования личности Р. Кеттела).

**Результаты и их обсуждение.** В нашем исследовании приняло участие 42 человека – 14 подростков (учащиеся 7 «Б» класс) и их родители (28 взрослых). Исследование проводилось на базе ГУО "Обольская средняя школа имени Героя Советского Союза З.М. Портновой Шумилинского района". Исследование проводилось с января по март 2015 года.

Детско-родительские отношения характеризуются следующим: 94% родителей воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Все матери и 64% отцов заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ему. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Родители доверяют ребенку. 50% матерей и 72% отцов стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком, т.е. родители ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родители постоянно ощущают тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. 53% матерей и 65% отцов в родительском отношении занимают авторитарную позицию. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ребенку во всем свою волю. Родители пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностям,

привычкам, мыслям, чувствам. 94% матерей и 20% отцов к неудачам ребёнка относятся как к случайным и верит в него.

Что касается волевой сферы подростков, то можно отметить следующее: 42% детей характеризуют себя как людей со слабой силой воли. В отношении показателей по социальной смелости как компонента волевой сферы результаты следующие: 14% детей набрали низкие значения, у 79% - средние значения, у 7% - высокие значения. Это говорит о том, что у большинства детей средняя степень выраженности социальной смелости.

**Заключение.** Хочется отметить, что спецификой детско-родительских отношений являются следующие характеристики: большинство родителей воспринимают своего ребенка неприспособленным, неудачливым. Но, тем не менее, большинство родителей заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ему. Родители стремятся к симбиозу со своими детьми, но и пытаются сохранить при этом авторитарную позицию. Дети, в свою очередь, характеризуют себя как людей со слабой силой воли.

Разработка данной проблемы имеет важное социальное, научное и практическое значение, так как дает возможность найти наиболее эффективные пути воздействия на формирование волевой сферы подростков, помощи им в формировании и развитии волевых качеств, построении отношений с родителями. Данные исследования могут применяться в работе практического психолога для формирования эффективных способов развития волевой сферы подростка, выстраивания благоприятных отношений с родителями.

#### **Список использованной литературы**

1. Андреева, Т.В. Семейная психология. Учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 389 с.
2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения / А.Я. Варга. – М., 1990. – 256 с.

### **РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Сычева Н.Ю.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Прохоров Ю.М., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Младший школьный возраст – наиболее образный, эмоциональный период познания мира и то, как пройдет личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребенка – родителей – школы, во многом зависит от психологии семейного воспитания, семейных традиций, способности родителей стать проводником, путеводителем жизни ребенка.

Актуальность исследования проблемы тревожности детей младшего школьного возраста обусловлена увеличением числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка, нарушением семейных отношений [1].

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к переживаниям тревоги. Впервые

тревожность была описана З.Фрейдом в 1925 году. Он для описания тревожности использовал термин, означающий в буквальном переводе «готовность к тревоге» или «готовность в виде тревоги». З. Фрейд выделял три основных вида тревожности: 1) объективную, вызванную реальной внешней опасностью; 2) невротическую, вызванную опасностью неизвестной и неопределённой; 3) моральную, определяемую им как «тревожность совести» [2].

**Материал и методы.** При изучении влияния и роли семейных отношений на тревожность ребенка нами были использованы следующие методики: опросник PARY («Изменение родительских установок и реакций»), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), опросник «Родители оценивают дети», методика «Шкала самооценки тревожности» Ч.Д. Спилбергера. Проведены тесты: «Нарисуй свой страх», «Несуществующее животное», анкетирование. В исследовании приняло участие 76 чел. Из них 41 чел. – учащиеся 1-4 классов ГУО «Коптянская средняя школа Витебского района имени героя Советского Союза Г.С. Григорьева», 35 чел. – родители учащихся.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты проведенного нами исследования показывают, что уровень тревожности в системе взаимоотношений «мать – ребенок – отец», «родители – ребенок» значительно повышается в ситуациях:

1) чрезмерных требований, угрозы, давления, и даже насилия. Ребенок боится вспышек гнева со стороны родителей, угодничает, пытается избежать недовольства, подчиняется их воле. В данном случае родители много кричат и наказывают детей, пытаются безоговорочно навязать ему свою волю, заставляя делать то, что он не может, не умеет или не хочет, не обращая внимания на своеобразие его психического развития, темп и выносливость организма.

Условия жестоких взаимоотношений обычно сочетаются с эмоциональным отвержением. Жестокое отношение может проявляться физическим или психологическим давлением, расправами над ребенком, или полным пренебрежением его интересами, когда он вынужден рассчитывать только на себя, не надеясь на поддержку взрослых;

2) при постоянной занятости родителей, отсутствии должного внимания, любви, помощи, понимания и поддержки. Ребенок, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей, должным образом не направляется ими. Отсутствие, недостаток опеки и контроля над поведением, доходящий иногда до полной безнадзорности в его делах, интересах, желаниях тревогах приводит к стихийности воспитательного процесса, его физического и духовного благополучия. Здесь родителей часто замещают другие воспитатели. Запреты, критика, замечания от посторонних вызывают у него растерянность, конформизм. Ребенок не знает, как правильно себя вести, как на них реагировать;

3) противоречивости воспитания. В одной семье каждый может иметь собственные взгляды, придерживаться собственного мнения, стиля в воспитании. При отсутствии единого подхода в воспитании, стабильности в требованиях, изменчивость настроения родителей, хаотичность, непредсказуемость внедряют неопределенность в поведение и деятельность ребенка;

4) повышенной концентрации внимания на ребенке, стремлении постоянно быть около него, решать за него возникающие проблемы. Такой подход блокирует самостоятельность, познавательную активность, волю, настойчивость, что приводит к пассивности, безволию, лени, зависимости от других. Ребенок чувствует, что не может постоять за себя, справиться с трудностями самостоятельно. Постоянный контроль за выбором способа деятельности и

поведением приводят к ограничению самостоятельности творчества инициативы, завышенной самооценки своей важности и значимости;

5) эмоционального отвержения, что проявляется в постоянном недовольстве ребенком, в ощущении родителей, что он «плохой», «не так себя ведет», «не то делает». Эмоциональное отвержение: игнорирование потребностей ребенка, его интересов, возможностей, желаний, - чаще всего развивается в конфликтных семьях, когда родители не могут найти консенсус в традиционном укладе семейной жизни.

Чаще всего конфликты между супругами возникают из-за неудовлетворенности семейных потребностей. В качестве основных факторов, обеспечивающих стабильность брака, следует выделить: а) для мужчин - половое удовлетворение, наличие спутника по отдыху, привлекательность жены, ведение домашнего хозяйства; б) для женщин - нежность, возможность поговорить, честность и открытость, финансовая поддержка, привязанность к семье. Существенная разница потребностей мужчин и женщин, несомненно, создает определенные трудности супружеской жизни. Неудовлетворение их ведет к конфликтам, может привести к разводу.

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. Анализ поведения супругов, практики семейных отношений определяют три типа поведения супругов в кризисной ситуации: 1) когда проблемы слишком болезненны, чтобы их можно было обсуждать, а риск развода слишком велик, партнер набирается терпения и надеется на улучшение отношений, ждет, когда ситуация улучшится; 2) партнер или партнеры демонстрируют полное равнодушие, игнорируют супруга, не разговаривают с ним и позволяют отношениям ухудшаться еще больше; 3) «озвучивают» свои тревоги, обсуждают проблемы, обращаются за советами и пытаются изменить, предпринимают активные и разнообразные действия для улучшения отношений.

При обработке результатов данных исследования было установлено, что 46% родителей имеют вышеперечисленные отклонения в отношениях со своими детьми, в 17,2% уровень тревожности в отношениях с родителями очень высок, 9% - высокий, 41% - выше среднего. Результаты исследования были озвучены на собрании родителей и даны соответствующие рекомендации. Нами была разработана коррекционная программа, направленная на снижение личностной тревожности и в отношениях с родителями. Ее реализация позволила существенно снизить приведенные выше показатели тревожности.

**Заключение.** Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что: во-первых, детско-родительские отношения - это отношения двухполюсные, где на каждом полюсе родителя и полюсе ребенка, оба участника активно влияют на их генезис и развитие, хотя, безусловно, роли обоих претерпевают значительные изменения на каждой из возрастных ступеней развития. Образ детско-родительских отношений на полюсе подростка и «глазами подростка», становится важнейшим условием трансформации и развития личности ребенка;

во-вторых, чрезмерные отклонения в области психолого-педагогической модели организации семейного воспитания приводят к конфликтам, создают благоприятную среду для возникновения и утверждения тревожности, как устойчивого личностного качества, что препятствует развитию самостоятельности, самоутверждению, самореализации потенциальных возможностей ребенка, задерживая процесс социального взросления.

Повышенный уровень тревожности тормозит нормальное развитие личности в целом из-за внутренних конфликтов и конфликтов со взрослыми, в особенности с родителями;

в-третьих, между детско-родительскими отношениями и развитием тревожности у ребенка существует тесная взаимосвязь. Демократический стиль отношений в себе, активизирует творческое познание мира. Такой ребенок активен, общителен, открыт ко всему новому, ведь родители всячески помогают ему в трудных ситуациях, не лишают его права на самостоятельность и самостоятельность, не ограничивают выбор и творчество. Здесь складываются доброжелательные, теплые отношения взаимодействия и сотрудничества, познания и освоения предметного и духовного мира. При этом авторитетность родителей увеличивается, а степень конфликтности прогрессивно уменьшается, тревожность может вовсе не развиваться, ребенок растет субъектом социализации.

#### **Список использованной литературы**

1. Целуйко, В.М. Родители и дети: Психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Волгоград, 2006. – 251с.
2. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – №8. – С. 17–32.

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**Титова А.О.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Самооценка – это оценивание личностью своих возможностей, качеств и места среди людей. Она является осознанием собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды, проявлением самосознания индивидуума. Самооценка существенно влияет на эффективность деятельности и на становление личности на всех этапах развития [1, с. 254].

Согласно исследованиям И.В. Дубровиной «характерным в подростковом возрасте является изменение отношения к самому себе, окрашивающее все его действия, и поэтому впрямую достаточно заметно в большинстве случаев, хотя иногда и замаскировано, что, однако, не уничтожает его действенной роли» [цит. 2, с. 129].

Таким образом, формирование самооценки – характерная особенность личности подростка. Уровень развития самосознания и адекватность самооценки служат хорошим критерием для оценки психологического возраста человека и его психологических особенностей, в том числе и каких-либо отклонений и проблем.

Самооценка не только влияет на общественное отношение, но и сама опосредуется им. В период становления личности, а также для внушаемых людей общественное мнение может значительно влиять на самооценку. Сказанное, очевидно, касается непосредственно всех подростков. Чем выше степень самопринятия, эмпирическим коррелятором которой является уровень самооценки, тем больше подросток верит в свои собственные возможности, в успешный исход предпринимаемых начинаний и тем больших успехов он в итоге добивается. Однако неадекватно завышенная самооценка также может служить источником личностных проблем.

Помимо показателя уровня развития и особенностей личности, самооценка может выступать параметром, характеризующим качество образовательной

системы: при хорошо поставленном процессе обучения и воспитания наблюдается соответствие Я-концепции учащихся психологическим особенностям их возраста.

Из всего выше сказанного, очевидно, что самооценка старших подростков является ценным показателем для школьного психолога, позволяющим оценить как темпы психологического развития отдельных школьников и всего учебного коллектива в целом, так и качество процесса образования и его соответствие возрастным нормам. Помимо этого, самооценка является ярким показателем возможных психологических проблем отдельных учащихся и взаимоотношений в коллективе. Таким образом, правильный анализ уровня самооценки у подростков и ее связь с взаимоотношениями внутри коллектива является важной диагностической задачей.

**Материал и методы.** Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач, а также для подтверждения или опровержения выводов, сделанных в ходе анализа литературных источников, нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей самооценки у детей старшего подросткового возраста.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей самооценки испытуемых экспериментальной группы и определение путей её коррекции.

Задачи нашего эмпирического исследования: изучить особенности самооценки у детей старшего подросткового возраста; разработать и апробировать программу коррекции уровня самооценки у испытуемых экспериментальной группы; проанализировать эффективность проведённой программы.

Наше эмпирическое исследование проходило в ряд этапов. На первом этапе (сентябрь – октябрь 2014 года) нами была проведена беседа с педагогом – психологом школы с целью определения испытуемых экспериментальной группы. Далее нами были определены критерии эффективности работы по практической реализации эмпирического исследования, методики диагностики испытуемых, а также методы анализа полученных результатов.

На втором этапе нашего исследования нами было организовано диагностическое обследование, направленное на выявление уровня и особенностей самооценки детей старшего подросткового возраста.

Для диагностики самооценки учеников экспериментальной группы нами были использованы следующие методики: «Шкала самооценки личности», разработанная А.М. Прихожан, на основе известной методики Дембо – Рубинштейна и методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, позволяющая проводить количественное исследование самооценки личности, то есть её измерение. В основе данной методики лежит способ ранжирования [3].

Данное исследование проходило в ноябре – декабре 2014 года, в ГУО «Гимназия №5 г.Витебска». В исследовании приняли участие 24 подростка, из них 13 парней и 11 девушек в возрасте 14 – 15 лет.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты диагностического исследования, проведённого с помощью шкалы самооценки личности А. М. Прихожан позволяют нам сделать следующие выводы: очень высокий общий уровень притязаний (от 90 до 100 баллов) имеют 5 подростков экспериментальной группы, что составляет 20,83% от числа всех испытуемых. Эти подростки имеют нереалистично высокие представления об идеале и любым способом стремятся к достижению совершенства. Высокий общий уровень притязаний (от 75 до 89 баллов) имеют 17 подростков экспериментальной группы, что составляет 70,83%

от числа всех испытуемых. Испытуемые данной группы имеют оптимальное представление о своих способностях и возможностях. Средний общий уровень притязаний (от 60 до 74 баллов) имеют 2 человека, принявших участие в исследовании, что составляет 8,33% от числа всех испытуемых. Данные подростки реально оценивают свои способности и возможности. Низкий общий уровень притязаний (менее 60 баллов) у испытуемых экспериментальной группы в ходе проведения данного исследования выявлен не был.

Очень высокий общий уровень самооценки (от 75 до 100 баллов) имеют 5 подростков из экспериментальной группы, что составляет 20,83% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании. Мы можем предположить, что испытуемые данной группы имеют некоторые отклонения в формировании личности. Чрезмерно завышенная самооценка может свидетельствовать о незрелости, неумении правильно оценить результат своей деятельности, сравнивать себя с другими. Высокий общий уровень самооценки (от 60 до 74 баллов) имеют 13 подростков экспериментальной группы, что составляет 54,16% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании. Данные подростки в целом реально оценивают себя и свои возможности, но в некоторых ситуациях они не могут правильно оценить достигнутые ими результаты и адекватно сравнить их с результатами других людей. Средний общий уровень самооценки (от 45 до 59 баллов) имеют 6 подростков экспериментальной группы, что составляет 25,00% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании. Данные испытуемые реалистично и достаточно адекватно оценивают себя и свои достижения. Низкий общий уровень самооценки (менее 45 баллов) в экспериментальной группе в ходе данного этапа исследования выявлен не был.

Величину расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний испытуемых мы можем условно разделить на 3 группы.

- Величина расхождения имеет отрицательное значение (-13, 7 в одном случае и -16, 4 – во втором). Данный факт свидетельствует о том, что у 2 подростков экспериментальной группы к (8,33% от числа всех испытуемых, принявших участие в исследовании), уровень самооценки превышает уровень собственных притязаний. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что данные подростки не могут правильно оценить себя как личность, они не способны адекватно представлять свои собственные достижения, и не в состоянии реально оценить личность достижения других.

- Величина расхождения имеет положительное значение и находится в пределах от 1,0 до 20,0 баллов. К данной группе относится 13 подростков, принявших участие в исследовании, что составляет 54,16% от числа всех испытуемых. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые данной группы способны адекватно оценить себя и свои возможности, и в соответствии с этим могут предъявить к себе и окружающим достаточно реальные требования.

- Величина расхождения имеет положительное значение и находится в пределах от 20,0 до 50,0 баллов. К данной группе относится 9 подростков экспериментальной группы, что составляет 37,50% от числа всех испытуемых. У данных респондентов наблюдается резкое различие между уровнем самооценки и уровнем притязаний. Эти подростки недооценивают свои собственные возможности, либо предъявляют слишком завышенные требования к себе и окружающим. Причиной такого поведения, на наш взгляд, может быть недостаточная сформированность личности подростка или же чрезмерные требования к нему со стороны родителей и значимых взрослых.

Результаты исследования, проведённого нами по методике исследования самооценки личности С.А. Будасси позволили нам сделать следующие выводы: 33,33% подростков экспериментальной группы имеют высокий уровень самооценки. Данные испытуемые

переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им явно не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своём или тут же переключается на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности. Они не обязательно расхваливают себя, но зато охотно бракуют всё, что делают другие, критичны к другим. Основной акцент в планах на будущее эти подростки делают на внешней стороне деятельности.

Умеренный или адекватный уровень самооценки выявлен нами у 44,83% подростков, принявших участие в исследовании.

Низкий уровень самооценки имеют 20,83% испытуемых экспериментальной группы. У данных подростков довольно часто возникает чувство неуверенности, страха, апатии. В этой ситуации их таланты и способности не развиваются и могут вообще не проявляться. Характерной особенностью данных испытуемых является их склонность «уходить в себя», выискивать в себе слабости, сосредоточивать на них своё внимание. Нормальному развитию этих подростков мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неудачи. Очень ранимы, повышено тревожны, застенчивы, робки. Сосредоточенность на себе, собственных трудностях, неудачах затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми. И в то же время эти испытуемые очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку.

Таким образом, в ходе данного этапа исследования, нами были выявлены следующие особенности самооценки подростков экспериментальной группы: около 60% респондентов, принявших участие в исследовании, имеют завышенную самооценку, которая может не всегда совпадать с уровнем их собственных притязаний.

Нами была выявлена чёткая тенденция, свидетельствующая о том, что самооценка подростков экспериментальной группы всё более зависит от оценок окружающих. По имеющимся теоретическим данным, в зависимости от социального статуса ученика характер самооценки (её адекватность, устойчивость) изменяется. Чем выше социальный статус ученика, тем сильнее развита у него уверенность в себе. И чем выше самооценка подростка, тем более высокий авторитет он имеет у одноклассников, и тем более высокое место он занимает на социальной лестнице.

**Заключение.** На основании сопоставительного анализа результатов двух методик, проведённых нами в ходе констатирующего этапа эмпирического исследования, мы пришли к следующим выводам: среди подростков экспериментальной группы не выявлено испытуемых с низким уровнем притязаний. Данное обстоятельство, на наш взгляд, может свидетельствовать либо о достаточной сформированности личности испытуемых, либо об эффекте социальной желательности, когда подростки, принявшие участие в исследовании, оценивали себя недостаточно объективно и отвечали на вопросы не совсем правдиво с целью создать у экспериментатора более благоприятное впечатление о себе.

На основании полученных данных нами была разработана программа коррекционно – развивающих мероприятий, направленных на формирование адекватного уровня самооценки у детей старшего подросткового возраста.

### Список использованной литературы

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1999. – 431 с.
2. Дубровина, И.В. Возрастные особенности психического развития детей / И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – М.: Академия, 2001. – 420 с.
3. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П.Елисеев. – СПб.: Питер, 2000. – 554 с.

## ИЗУЧЕНИЕ КРАТКОВРЕМЕННОЙ И ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Тишкова М.А.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Шкетик Е.В., преподаватель

**Введение.** Память является одним из ценнейших свойств человеческой жизни. В психологии она считается одним из основных познавательных процессов. Кроме того – это своеобразная основа всякого познания. Память – это важнейшая, определяющая характеристика психической жизни личности. Она обеспечивает единство и целостность человеческой личности, сохранение и передачу исторического, культурного, индивидуального опыта и генетической информации. Память является двусторонним психическим процессом, определяет успешность протекания других познавательных психических процессов. Знание закономерностей работы памяти может способствовать оптимизации учебной и профессиональной деятельности.

Существует множество классификаций видов памяти. Так, Г.К. Серeda выделял отдельные виды в соответствии с тремя основными мерками: 1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память разделяют на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую; 2) по характеру целей деятельности – на произвольную и непроизвольную; 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала (в связи с его ролью и местом в деятельности) – на кратковременную, долговременную и оперативную [1].

Особое место среди видов памяти занимает кратковременная память, которая характеризуется недолгим сохранением после однократного непродолжительного восприятия и немедленным воспроизведением (в первые секунды после восприятия материала), а так же долговременная, для которой характерно продолжительное сохранение материала после неоднократного его повторения и воспроизведения.

**Материал и методы.** Целью данного эмпирического исследования было изучение объема кратковременной памяти, а также анализ имеющихся психодиагностических методик для изучения долговременной памяти у учащихся начальных классов.

Данное эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска». В исследовании были задействованы 10 мальчиков и 11 девочек. Изучение объема кратковременной памяти проводилось с помощью методики М.Р. Битяновой «Изучение объема памяти» [2]. Учащимся необходимо было выполнить три серии заданий. В первой серии школьникам предлагается выслушать и непосредственно после предъявления воспроизвести (письменно – при групповом обследовании, устно – при индивидуальном) двузначные числа в любом порядке. Во второй серии школьники воспроизводят предложенный набор одно- и двухсложных слов, в третьей серии – несложных фраз (предложений).

**Результаты и их обсуждение.** Необходимо пояснить, что, по имеющимся литературным данным, школьники 7 – 9 лет способны непосредственно после предъявления воспроизвести 7 – 9 несложных слов или двузначных цифр из 10 (диапазон «нормы» – 5 – 9 единиц). Дети этого возраста также без труда запоминают предложения общим объемом 16 – 20 слов. Сниженный объем памяти может свидетельствовать об истощении памяти и нервной системы школьника в целом, определенных локальных органических нарушениях. Однако чаще всего низкий объем кратковременной памяти связан с неустойчивым вниманием, низкой учебной мотивацией ребенка, то есть является отражением его внутренних проблем. Плохое воспроизведение материала третьей серии (предложений) при нормальном воспроизведении более простого материала может свидетельствовать о низком уровне развития смысловой памяти, несформированности навыков смысловой обработки запоминаемой информации [2].

Из 11 девочек третьего класса, принимавших участие в исследовании, в диапазоне «нормы» находится 3 человека, что составляет 27,27% от общего количества девочек, а остальные 18 человек (72,73%) не попали в данный диапазон. Во второй серии в диапазоне «нормы» оказалось 10 человек (90,90%) и только один человек (9,10%) находится в диапазоне «не нормы». В третьей серии всего лишь два человека (18,18%) находятся в диапазоне «нормы», а остальные 19 человек (81,82%) не вошли в данный диапазон.

Из 10 мальчиков 3-го класса в первой серии в диапазоне «нормы» находится один человек, что составляет 10% от общего количества мальчиков в классе, а остальные 9 человек (90%) не находятся в диапазоне «нормы». Во второй серии в диапазоне «нормы» оказалось 8 человек (80%), а остальные 2 человека (20%) не попали в данный диапазон. В третьей серии мальчики в диапазоне «нормы» отсутствуют. На основе полученных данных можно сделать вывод, что для учеников 3-го класса задание третьей серии (воспроизведение небольших предложений) оказалось слишком сложным.

Для изучения долговременной памяти у учащихся начальных классов можно применять методику, предложенную А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой «Долговременная память», представленной в книге Н.Г. Молодцовой «Практикум по педагогической психологии». При помощи вышеуказанной методики можно выявить уровни долговременной памяти (высокий, средний, низкий, очень низкий) [3]. Целью данной методики является диагностика уровня долговременной памяти. Методический (стимульный) материал: ряд слов – стол, мыло, человек, вилка, книга, палец, топор, стул, тетрадь, молоко. Порядок выполнения и инструкция. «Сейчас прочитаю вам ряд слов, а вы постараетесь их запомнить. Приготовились, слушайте внимательно». Экспериментатор читает приведенный выше ряд слов. Ряд слов зачитывается несколько раз, чтобы дети запомнили. Проверка происходит через 7–10 дней. Коэффициент долговременной памяти высчитывается по следующей формуле: где А – общее количество слов; В – количество запомнившихся слов; С – коэффициент долговременной памяти. Результаты интерпретируются следующим образом: 75–100% – высокий уровень; 50–75% – средний уровень; 30–50% – низкий уровень; ниже 30% – очень низкий уровень.

**Заключение.** В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено следующее: ученикам 3-го класса сложнее удалось запомнить небольшие предложения, чем двузначные цифры, односложные и двухсложные слова. Результаты проведенного нами исследования говорят о том, что с первой серией (воспроизведением двузначных цифр) девочки третьего класса справились лучше, чем мальчики. Во второй серии показатели девочек также лучше.

Что касается третьей серии, то мальчики 3-го класса не справились с этим заданием, девочки справились несколько лучше. Можно сделать вывод о том, что для учеников 3-го класса задание третьей серии оказалось слишком сложным, поскольку ни мальчики, ни девочки в данной серии не смогли хорошо справиться с заданием, что свидетельствует о низком уровне развития смысловой памяти, несформированности навыков смысловой обработки запоминаемой информации.

Процесс развития памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – механическому ускорению. Для развития смысловой памяти можно использовать множество различных заданий и упражнений, например, ребенку прочесть набор слов (10-15), которые можно разбить на группы по различным признакам, а затем просить их назвать слова, которые он запомнил, так же можно использовать следующее задание – заменить отдельные предметы для запоминания каким-либо рассказом, четко выделенным смысловым блоком [4].

#### **Список использованной литературы**

1. Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, В.Н. Мещеряков. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М.: Академия, 1997. – 496 с.
3. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
4. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-ое изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208с.
5. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития школьников в школьном и дошкольном возрасте / А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, Е.Л. Яковлева. – М.: Смысл, 1992. – 165 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**Толкачева В.Л.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель

**Введение.** Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые: К.Янг, М.Гриффитс и др. В наше время феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Помимо компьютерной зависимости выделяют некоторые родственные виды зависимостей: Интернет-зависимость и игромания, которые, так или иначе, связаны с проведением длительного времени за компьютером. Характерными особенностями зависимостей различного типа являются: синдром абстиненции, стремление заполучить объект зависимости, поведение, направленное на приобретение объекта зависимости, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по

отношению к социальной стороне жизни, внешнему виду, удовлетворению других потребностей [1]. Одной из особенностей компьютерной зависимости является поражение лиц всех возрастов[2]. Основной группой риска для развития компьютерной зависимости являются подростки в возрасте от 10 до 18 лет[3]. У детей игровая зависимость чаще всего сопровождается депрессией. Для лечения компьютерной зависимости нет единственно верной методики, что усугубляет искоренение этой проблемы. Для снижения количества зависимых игроков старшего поколения, следует обратить внимание на детей. Большое значение для формирования приоритетов в жизни детей и подростков имеют систематические компьютерные игры родителей в домашней обстановке, предложения поучаствовать в компьютерных играх родителей, знакомых. Дети начинают играть с 4 – 7 лет – это возраст, когда происходит формирование ядра личности человека. Примерно к 8 годам практически каждый современный ребенок осваивает компьютер. Детям до 7 лет использование компьютера должно быть строго дозировано. В этом возрастном периоде ребенок сильнее идентифицирует себя с игровым образом, с трудом возвращаясь в реальность. Тем не менее, не смотря на предупреждения специалистов, многие родители не только бесконтрольно позволяют проводить ребенку большое количество времени за компьютером, но и восхищаются тем, как быстро осваивает компьютер их малыш. Проблемы могут начаться позже: чем хуже ребенок адаптируется к жизни, тем больше у него будет желание покинуть реальный мир, уйти в компьютерное пространство, где все хорошо получается, где все прекрасно и понятно[2].

Цель: исследование влияния компьютерной зависимости на формирование психики детей.

**Материал и методы.** Изучение и анализ литературы по теме исследования, тест – опросник на уровень компьютерной зависимости С.В.Красновой.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ изданий периодической печати по проблеме компьютерной зависимости показывает, что дети и подростки, поглощенные игрой в виртуальной среде, наносили себе вред, приводящий к летальному исходу. Так, например, в апреле 2014 года в Санкт-Петербурге 10 – летний мальчик покончил жизнь самоубийством из-за того, что мать спрятала его компьютер и запретила играть в любимые компьютерные игры. По статистике, каждый пятый человек в мире страдает компьютерной зависимостью [1]. Это свидетельствует о том, что в обществе появилась новая проблема, которую можно поставить наравне с алкоголизмом и наркоманией.

Для исследования был использован тест – опросник С.В.Красновой [4]. Объектом исследования выступали учащиеся 6, 7, 8 классов ГУО № 43 г. Витебска (выборка 38 человек). Содержание исследования заключалось в изучении уровня компьютерной зависимости у школьников. Далее в сотрудничестве с социальным педагогом школы были проанализированы полученные результаты, выработаны соответствующие рекомендации для родителей.

Результаты по 6 классу:

От 0 до 4 (баллов) – легкая степень зависимости или ее отсутствие 25%

От 5 до 8 (баллов) – средняя степень зависимости 50%

От 9 до 12 (баллов) – тяжелая степень компьютерной зависимости 25%

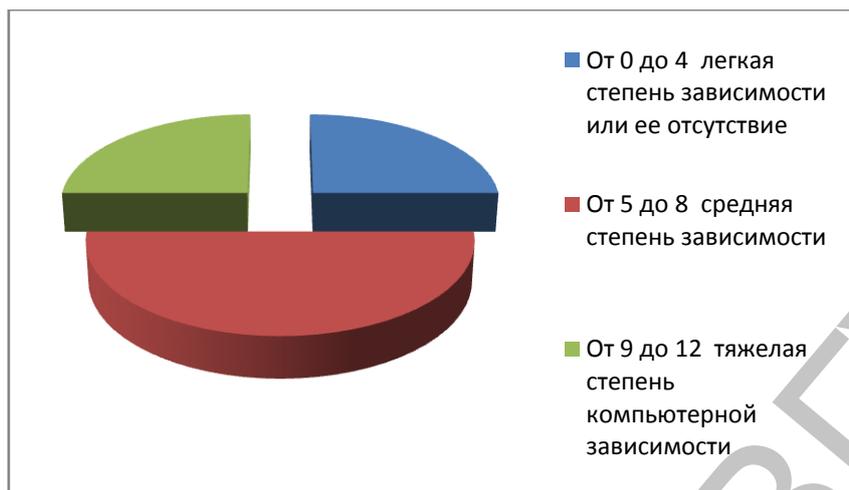


Рисунок 1. –Уровень компьютерной зависимости по 6 классу

Результаты по 7 классу:

От 0 до 4(баллов)– легкая степень зависимости или ее отсутствие 100%

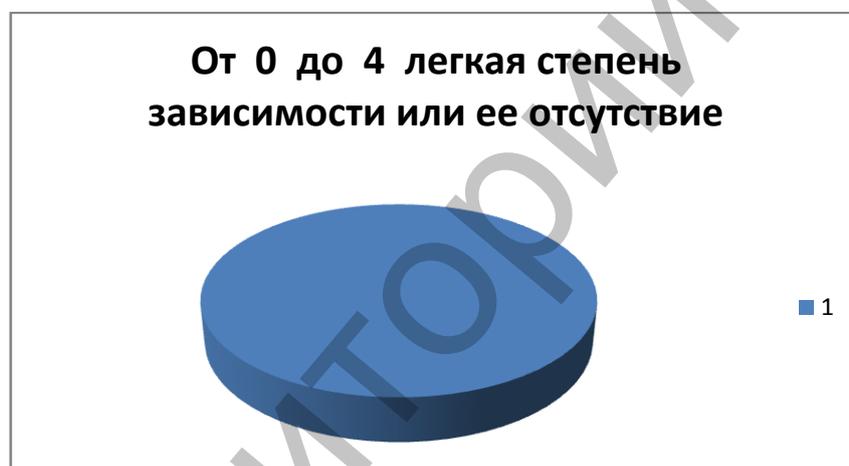


Рисунок 2. –Уровень компьютерной зависимости по 7 классу

Результаты по 8 классу:

От 0 до 4 (баллов) – легкая степень компьютерной зависимости или ее отсутствие 50%

От 5 до 8(баллов) – средняя степень компьютерной зависимости 45%

От 9 до 12 (баллов) – тяжелая степень компьютерной зависимости 5%

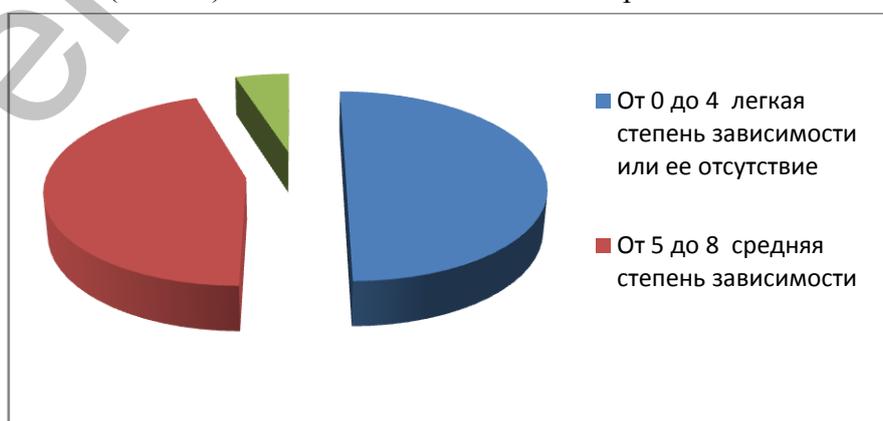


Рисунок 3. –Уровень компьютерной зависимости по 8 классу

Больше всего учащихся с высокой степенью компьютерной зависимости находится в 6 классе (25 %). В 7 классе обстановка самая оптимистичная: у испытуемых компьютерная зависимость отсутствует. В 8 классе есть подростки с высокой степенью зависимости, но по сравнению с 6 классом, их значительно меньше (5 %). Интересно, что уровень высокой компьютерной зависимости в 6 классе по сравнению с другими исследуемыми сопровождается значительной конфликтностью атмосферы и явной выраженностью компьютерно-игровых интересов у лидеров. Как видно из результатов, уже на данном этапе своей жизни некоторые учащиеся имеют сильную компьютерную зависимость, и самим им с этим не справиться. Только при помощи психолога и родительского внимания, коррекции детско-родительских отношений в семье можно улучшить качество жизнедеятельности подростков.

**Заключение.** Современные психологи всего мира выражают беспокойство: все больше детей имеют проблемы с психикой в раннем возрасте из-за чрезмерного увлечения компьютером. Как печально это не звучало бы, но сами родители «с пеленок» приучают своих детей к новомодным гаджетам, радуясь успехам своего чада в освоении новой техники, а после бьют тревогу, когда появляются всевозможные проблемы со здоровьем, общением со сверстниками. Просветительская деятельность педагогов и психологов о путях сохранения и укрепления здоровья, о культуре воспитания детей, использования информационно-компьютерных технологий будет способствовать решению заявленной проблемы. Специалисты по преодолению компьютерной зависимости отслеживают высокую эффективность когнитивно-поведенческой психотерапии, тренингов в сочетании с медицинскими стратегиями.

#### **Список использованной литературы**

1. Медицинский портал Tiensmed [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.tiensmed.ru/programmer4.html>. – Дата доступа: 10.02.2015.
2. Центр развития, творчества и комплексной коррекции «Кристаллик» – Психологический центр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://kristall-deti.ru/kompyuternaya-zavisimost/>. – Дата доступа: 10.02.2015.
3. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2014/04/11/kompyuternaya-zavisimost-u-detey>. – Дата доступа: 10.02.2015.
4. Краснова, С.В. Как справиться с компьютерной зависимостью / С.В. Краснова и др. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://profilib.com/chtenie/53464/s-krasnova-kak-spravitsya-s-kompyuternoy-zavisimostyu.php> и др. – Дата доступа: 10.02.2015.

#### **СТРАХ СМЕРТИ И ЛЮБОВЬ КАК ИСТОЧНИКИ СТИМУЛА К ЖИЗНИ**

**Голмачева А.Г.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** В настоящее время понятие жизнь сводится к чрезмерно упрощенному варианту. Иначе говоря, оно сводится к обыденным, житейским делам, не имеющим под собой желания оставить о себе больше, чем фамилию и тире между двух цифр. Оно потеряло не только альтруистическую составляющую, но истремление к изучению подлинных знаний. Понятие «жизнь» искажено различными предубеждениями и стереотипами, которые формируются на отсутствие понимания и неумение принимать реальность.

Искажённое понятие жизни также привело к изменению отношения к смерти. В частности оно усилило страх смерти. Это привело к большому упадку духовной активности человечества, к стремлению «безопасного существования», к отсутствию желания увеличивать собственные знания и опыт, а так же приносить что-то новое в историю человечества. Согласимся, что страх смерти на некоторых людей произвел обратный процесс, но в основе его лежит не желание приносить что-то новое, а стремление оставить свой след (в чём и выражается страх смерти).

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что человечество «потеряло» любовь к жизни: умение наслаждаться ею, умение получать и отдавать, уважение к себе и другим людям. Данная проблема возникает из-за незнания, как применять собственные ресурсы, из-за страха появления трудностей, из-за культурной непросвещённости. Одним из возможных путей решения проблемы является чтение и приобщение к различным видам искусства.

**Материал и методы.** В данном исследовании мы берём за основу два стимула к жизни: это страх смерти и любовь к жизни. Гипотеза исследования: стимул страх смерти преобладает над стимулом любовь к жизни.

Исследование проводилось на представителях Молодёжного театра «Колесо», студентах Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Возрастной диапазон от 13 до 47 лет. Исследование проводилось анонимно.

Для диагностического материала был создан опросник состоящий из открытых и закрытых вопросов:

1. Что Вы понимаете под словом жизнь?
2. Что Вы понимаете под словом смерть?
3. Что бы Вы выбрали: Короткую и яркую/ долгую и спокойную жизнь?
4. Боитесь ли Вы смерти? Да / Нет
5. В чём выражается Ваше стремление к жизни?
6. Укажите свой возраст.

Открытые вопросы ранжировались по следующим критериям:

1. Альтруистичность, самореализация, рациональность, оптимистичность – соответствовали стимулу любовь к жизни
2. Отрицание, негативизм, уход и отказ от ответа – соответствовали стимулу страх смерти

Для получения объективных результатов вопросы объединяются в группы.

Первая группа: 1 и 5 вопрос объединены для изучения желаемого и стремлению к его осуществлению.

Вторая группа: 3 и 4 вопрос. Третий вопрос изучает использование человеком собственных ресурсов. Четвертый вопрос изучает осознание конечности человеческой жизни.

Третья группа: 2 и 4, 6 вопрос. Данная группа изучает представления и готовность к смерти.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты опроса: Страх смерти 17 испытуемых; Любовь к жизни 16 испытуемых.

По полученным результатам видно, что разница между стимулами, в данной выборке, составляет минимальное значение. Исходя из этого можем сделать вывод, что гипотеза не подтверждается, но и опровергается.

У испытуемых, получивших результат «любовь к жизни», преобладает рациональность мышления и оптимистичность.

Испытуемые, получившие в ходе исследования результат «страх смерти», в большей степени оперировали отрицанием его наличия и уходом от ответа.

Испытуемые, имеющие возраст младше 19 лет, в большей степени получили результат «страх смерти». Испытуемые в возрасте старше 25 лет – «любовь к жизни».

Следовательно в данной выборке нет существенного преобладания стимулы страха смерти. Но оперирование испытуемыми защитными механизмами свидетельствует о наличии отрицательной тенденции (в особенности преобладания данного критерия у испытуемых младше 19 лет).

**Заключение.** Актуальной проблемой современного мира является отсутствие любви к жизни, неумение наслаждаться ею, неумение получать и отдавать, отсутствие уважение к себе и другим людям. Это привело к большому упадку духовной активности человечества, к стремлению «безопасного существования», к отсутствию желания увеличивать собственные знания и опыт, а так же привносить что-то новое в историю человечества. Согласимся, что страх смерти на некоторых людей произвел обратный процесс, но в основе его лежит не желание привнести что-то новое, а стремление оставить свой след (в чём и выражается страх смерти).

Данная проблема возникает из-за не знания, как применять собственные ресурсы, из-за возможности появления трудностей, из-за культурной непросвещённости. Одним из возможных путей решения проблемы является чтение и приобщение к различным видам искусства.

#### **Список использованной литературы**

1.Фромм, Э. Искусство любить: [пер. с англ.] / Э. Фромм. –М.: АСТ: Астрель, 2011. – 220с.

2.Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом; [пер. с англ. А. Петренко]. – М.: Эксмо, 2009.– 352 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ**

**Ужанова В.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Традиционная психология определяет внимание как такую деятельность, при помощи которой нам удается расчленить сложный состав идущих на нас извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу нашей активности и тем самым облегчить ей проникновение в сознание. Благодаря этому достигаются особые отчетливость и ясность, с которыми переживается эта выделенная часть [2].

Никакой другой психический процесс не упоминается так часто в повседневной жизни и не находит себе с таким трудом место в рамках психологических концепций, как внимание. Часто вниманием объясняются успехи в учебе и работе, а невниманием – ошибки, промахи и неудачи. Особенности внимания с необходимостью диагностируются при приеме детей в школу, при отборе для самой разной профессиональной деятельности, а также для определения текущего состояния человека. Однако в научной психологии по проблеме внимания исследователей возникают значительные трудности в трактовке этого понятия и тех феноменов, которые за ним стоят. Такое положение связано с двумя важными моментами. Во-первых, многими авторами подчеркивается «несамостоятельность» внимания как психического процесса.

Внимание, на первый взгляд, нигде не выступает изолированно от других феноменов и не имеет своего отдельного специфического продукта. Во-вторых, внимание является психическим инструментом активности субъекта, позволяющим ему не быть игрушкой внешних воздействий при взаимодействии с окружающим миром.

В некоторых теоретических подходах отрицается специфика внимания и единая сущность его проявлений. Внимание рассматривается как побочный продукт или характеристика других процессов.

Существуют специфические нарушения внимания, которые приводят к изменению поведения, к невозможности выполнять определенную деятельность, но которые отличаются от нарушений восприятия, памяти, мышления. Такие сведения, в основном из области прикладной психологии, не позволяют считать внимание лишь побочным или сопутствующим процессом.

Таким образом, целью нашего исследования было выяснить на сколько хорошо развито и устойчиво внимание наших студентов.

**Материал и методы.** В рамках данного исследования были рассмотрены результаты студентов второго курса (18 – 19 лет) Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. В исследовании приняли участие 25 студентов. Изыскания проводились после занятий студентов.

Исследование проходило с помощью методики таблицы Шульте представляющей собой набор цифр (от 1 до 25), расположенных в случайном порядке в клетках. Испытуемый должен показать и назвать в заданной последовательности (как правило, возрастающей от единицы до двадцати пяти) все цифры. Испытуемому предлагается подряд пять неидентичных таблиц Шульте, в которых цифры расположены в различном порядке. Исследователь регистрирует время, затраченное испытуемым на показывание и называние всего ряда цифр в каждой таблице в отдельности. Отмечаются следующие показатели: 1) превышение нормативного (40-50 секунд) времени, затраченного на указание и называние ряда цифр в таблицах; 2) динамика временных показателей в процессе обследования по всем пяти таблицам.

**Результаты и их обсуждение.** По результатам данного теста можно сделать следующее заключение о характеристиках внимания испытуемых:

Исследование показало, что концентрация и устойчивость внимания больше всего наблюдается в третьей таблице (36 с). Затем немного снижается (38, 39 с), но изменения незначительные, в пределах нормы.

Из этого можно сделать вывод, что у испытуемых наблюдается динамическое внимание; в начале работы оно не интенсивно; испытуемым требуется усилие для того, чтобы заставить себя быть внимательными к данной работе; они медленно втягиваются в работу; первые минуты проходят в отвлечениях, и лишь к середине работы внимание сосредоточивается наиболее полно, а к концу работы происходит утомляемость внимания: уменьшение скорости и точности работы.

У испытуемых устойчивое внимание, так как не отмечаются значительные временные отличия при подсчете цифр в каждой из пяти таблиц.

**Заключение.** Устойчивость внимания зависит от целого ряда условий: особенностей материала, степени его сложности, известности, понятности, отношения к нему со стороны субъекта – степени его интереса к данному материалу и, наконец, индивидуальных особенностей личности. Устойчивость внимания не исключает его переключаемости, т.е. способности быстрого перехода от одних установок к новым, возникающим соответственно

изменяющимся условиям. Способность к переключению обуславливает гибкость внимания, что является очень важным качеством. Оно позволяет сознательно и осмысленно перемещать внимание с одного объекта на другой.

Таким образом, внимание – необходимое условие качественного выполнения любой деятельности. Оно выполняет функцию контроля и особенно необходимо при всяком обучении, когда человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями. Внимание имеет огромное значение в психической деятельности.

#### **Список использованной литературы**

1. Выготский, Л.С. Психология и педагогика внимания / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 295 с.

### **СОСТОЯНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПУСТОТЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**Федоренко А.О.**, Республика Беларусь, г. Витебск, учреждение «Лечебно-трудовой профилакторий № 9 г. Витебска»

Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

**Введение.** Главнейшим признаком современного времени явилась глобализация как нивелирование, усреднение форм бытия и постижения мира. Вместе с благоприятными её следствиями существуют и негативные стороны, они проявляются в решительном разъединении со своими корнями, уникальными культурными приоритетами и ценностями. Забвение духа предшествующего означает уязвимость настоящего, так же как и утрата индивидуальности означает уход в пустоту [1, с. 13]. Актуальность данной темы обусловлена действительно произошедшими переменами в человеке, существующем, функционирующем в этой новой системе. Речь идет об изменениях восприятия, его структуры, содержания, ритмов и скорости приобретения информации, об изменениях потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, пространства деятельности, структуры отношений, в том числе отношений между людьми, между поколениями людей; о разрушении многих норм и принципов поведения. В мире с декларированной свободой выбора человеку приходится брать на себя ответственность за придание смысла своей жизни. Индивид невольно понимает, что он решает свою судьбу, и поэтому ощущает одиночество и тревогу, чувствует дискомфорт существования – внутреннюю пустоту [2, с. 142]. Проблема внутренней пустоты на сегодняшний день приобретает широкое распространение и необходимо её подробное рассмотрение, чтобы впоследствии разработать меры по её решению.

Цель исследования: определение методик и проведение исследования психологических факторов, влияющих на состояние внутренней пустоты. Гипотеза состоит в том, что люди с разными психологическими характеристиками должны по-разному переживать внутреннюю пустоту.

**Материал и методы.** Теоретическую базу исследования составили труды: В. Франкла, который ввёл понятие «экзистенциальный вакуум» и разработал психотерапию, основанную на анализе смыслов существования – логотерапия; А. Лэнгле, который на основе логотерапии Франкла и экзистенциального анализа,

разработал оригинальную теорию экзистенциальной мотивации; Д.А. Леонтьева и др. В процессе исследования использовались следующие методы: личностный опросник Айзенка, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо и Л. Махолика), составленный нами опрос, позволяющий понять, как люди переживают внутреннюю пустоту. Опрос содержит 9 вопросов, из которых 6 открытых и 3 закрытых.

В исследовании приняло участие 41 человек: 7 мужчин (18%) и 34 женщины (82%), возраст респондентов в пределах от 15 до 45 лет. Исследование проводилось дистанционно: в сети Интернет мы помещали запрос на популярных форумах и желающие сами отзывались, в ответ получая электронным письмом бланки для заполнения.

**Результаты и их обсуждение.** По результатам личностного опросника Айзенка мы разделили испытуемых на 2 группы: экстраверты – 22 человек (52%) (первая группа) и интроверты (вторая группа) – 19 человек (48%).

В ходе нашего исследования мы проверили нашу гипотезу двумя путями: проведя контент-анализ ответов опроса, сопоставив результаты первой и второй групп, и путём сравнения шкал теста смысложизненных ориентаций у экстравертов и интровертов, а именно общую осмысленность жизни, цели жизни и процесс жизни.

Вначале мы проанализировали результаты опроса в соответствии с группами, на которые разделили испытуемых, то есть – экстраверты и интроверты. Данные показали, что экстраверты ощущение внутренней пустоты испытывают при столкновении с неразрешимыми или сложными проблемами и неудачами – 48%; при потере близких людей, как в физическом, так и эмоциональном плане – 34%. Ответы ряда респондентов свидетельствуют о том, что внутреннюю пустоту они ощущают при созерцании природы – полей, леса, звёздного неба(18%).

Интроверты чаще всего испытывают внутреннюю пустоту в ситуациях, когда их не понимают, отвергают и они остаются одни – 63%; так же, как и у экстравертов это случается при столкновении с серьёзными проблемами и неудачами – 17%; созерцание величия природы у второй группы также вызывает ощущение внутренней пустоты – 20% .

Ситуации, в которых возникает внутренняя пустота у обеих групп респондентов в общем схожие. Однако, экстраверты отметили такую ситуацию, как потеря близкого человека, что можно снова связать с экстраверсией, которая предполагает, что человеку-экстраверту сложно быть одному, в отличие от интровертов, у которых состояние внутренней пустоты возникает в моменты, когда их отвергают и не понимают.

Что касается ощущений, вызываемых внутренней пустотой, то участники опроса указали как на физические ощущения, так и эмоции, чувства. Первая группа респондентов отметили грусть, тоску, печаль – 36%; гнев, агрессию, раздражительность – 49%. Ко всему прочему были ответы, которые говорили, что состояние внутренней пустоты вызывает: тревогу – 8%, разочарование и отвращение – 7%.

Интроверты отмечали, что состояние внутренней пустоты приносит им физическую боль – 42%; отчаяние и безысходность – 58%. При описании ощущений интроверты прибегли к метафорам: «это как голод – пустота просит себя накормить. И ей все равно, если пища, которую она требует, причиняет в целом боль всему организму», «ощущение того, что где-то между легкими есть

дыра, из которой веет холодом и в неё словно затягивает все мысли и чувства, бывает даже кажется что еще немножко и тебя целиком туда засосет», «давящая тяжесть».

Очевидны различия в ответах, по которым можно утверждать, что интроверты переживают внутреннюю пустоту сильнее, с оттенком меланхолии и связано это с более интеллектуальным подходом к оценке ситуации.

На вопрос «Какой опыт Вы можете вынести из состояния внутренней пустоты?» у первой группы респондентов преобладают ответы о том, что с пустотой нужно бороться, заполнять, преодолевать это состояние – 59%; 32% называют это созидающим началом, которое двигает и заставляет держать ритм; 9% отмечают, что опыт отрицательный и ничего хорошего в этом состоянии нет, без аргументации ответа.

Для интровертов состояние внутренней пустоты выступает одним из способов познать себя и погрузиться в свои мысли и открыть что-то новое в себе – 49%. Респонденты данной группы отметили, что творить, созидать в это время получается лучше всего – 38%. Следует отметить, что 13% участников опроса и первой и второй группы указали на то, что нужно заполнять пустоту, бежать от пустоты.

Опыт, который извлекают испытуемые из состояния внутренней пустоты в общем можно охарактеризовать как положительный: экстравертов оно с подвигает на деятельность и они считают, что с ним нужно бороться, а интроверты в этом видят возможность узнать лучше себя и свои возможности и считают, что это лучшее состояние для творчества.

Следующим этапом исследования являлось установление достоверности различий в показателях: для этого мы в обеих группах респондентов с помощью U-критерия Мана-Уитни предприняли попытку доказать нашу гипотезу о том, что люди с разными психологическими характеристиками должны по-разному переживать внутреннюю пустоту. Наш выбор пал на данный критерий, так как полученные данные не соответствуют нормальному распределению. Мы сравнивали шкалы теста смысло-жизненных ориентаций у экстравертов и интровертов, а именно общую осмысленность жизни, цели жизни и процесс жизни.

Таблица 1. – Различия между экстравертами и интровертами в осмысленности жизни по тесту Д.А. Леонтьева (n=41) (по U-критерию Мана-Уитни)

<b>Экстраверсия Интроверсия</b>					
<b>Измеряемые параметры</b>	<b>Экстраверт (n=22)</b>	<b>Интроверт (n=31)</b>	<b>Уровень значимости</b>	<b>U<sub>эмпирическое</sub></b>	<b>критические значения p≤0.01 p≥0.05</b>
<b>Шкала общей осмысленности жизни</b>	535	285	неопредел.	114	111136
<b>Субшкала «Цели в жизни»</b>	392	468	незначим.	161	120146
<b>Субшкала «Процесс жизни»</b>	442	419	незначим.	209	120146

Исходя из данных, полученных с помощью критерия (Таблица 1), нам не удалось доказать, что такие психологические характеристики как экстраверсия и интроверсия имеют различия в общей осмысленности жизни, наличии целей в жизни и их реализации, в интересе и насыщенности жизни, выраженными субшкалой «процесс жизни». Результаты подсчёта оказались незначимыми или неопределёнными.

**Заключение.** Анализируя результаты опроса, можно прийти к выводу, что наша гипотеза подтвердилась, так как группы экстравертов и интровертов по-разному описывали состояние внутренней пустоты. Практически на все вопросы описания респондентов расходятся и очевидны типичные проявления: для экстравертов, например, в том, что они связывают своё ощущение внутренней пустоты с невостребованностью в обществе, а интроверты, переживая глубже, но не менее остро, объясняют свою внутреннюю пустоту тем, что они не могут осознать себя и своё место в жизни.

Однако различий между результатами по тесту смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева у экстравертов и интровертов найти не удалось. Вероятнее всего, нужно было выбрать другие психологические характеристики, чтобы проследить различия по этому тесту.

#### **Список использованной литературы**

1. Баева, Л.В. Ценности изменяющегося мира: Экзистенциальная аксиология истории: Монография / Л.В.Баева. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 277 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

### **ИЗБЕГАНИЕ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЮНОШЕЙ КОЛЛЕДЖА: ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Федорова О.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Шкетик Е.В., преподаватель

**Введение.** Существует большое количество видов психологической защиты. Первым ученым, который начал описание этой проблематики был З. Фрейд. Вот лишь некоторые виды защитных механизмов по Фрейду: вытеснение, сублимация, проекция, реактивное образование, рационализация. Механизмы психологической защиты распространяются не только на деятельность человека, но и на его коммуникационное взаимодействие с другими людьми. Как известно, общение может носить как позитивный, так и негативный характер. Когда человеку не приятна та или иная ситуация взаимодействия, в процесс общения включаются стратегии психологической защиты. Если обратиться к отечественным авторам, в частности В.В. Бойко, то можно выделить такие три стратегии психологической защиты в общении как миролюбие, избегание и агрессия [1].

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний. Ограждение происходит путем вытеснения информации противоречащей Я – концепции человека. Защитные механизмы присутствуют в жизнедеятельности любой здоровой личности и представляют собой своеобразные фильтры, которые, пропуская информацию через себя, либо блокируют ее, либо искажают до такой степени, что она утрачивает свой первоначально угрожающий характер для чело-

века. Защитные механизмы могут вступить в действие только тогда, когда какая-то информация или чье-то действие расходятся с внутренним представлением личности о ситуации и могут нарушить покой, вызвать внутреннюю тревогу и беспокойство [2]. Присутствие защитных механизмов в психике обусловлено защитой личности от тревоги, сохранением стабильной самооценки и привычного образа мира. Нужно понимать, что защитные механизмы всегда действуют на неосознанном или полусознанном уровне, поскольку их задача состоит в том, чтобы не допустить происходящее в сознание [3].

Избегание – психологическая стратегия защиты субъективной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Индивид привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его «Я» подвергается атакам. При этом он в открытую не растрчивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Избегание носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедные, ригидные эмоции и «вялый» темперамент. Возможен иной вариант: человек обладает от рождения мощным интеллектом, чтобы уходить от напряженных контактов, не связываться с теми, кто досаждал его «Я». Возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации. Для этого надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом. Стратегия миролюбия строится на основе добротного интеллекта и уживчивого характера – весьма высокие требования к личности. Избегание будто бы проще, не требует особых умственных и эмоциональных затрат, но и оно обусловлено повышенными требованиями к нервной системе и воле [1].

**Материал и методы.** Для изучения интересующей проблематики была выбрана методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко. Данный психодиагностический инструментарий содержит 24 вопроса. Испытуемый выбирает один из трех вариантов ответа, который больше всего подходит его поведению [1].

**Результаты и их обсуждение.** Исследование проводилось на базе учреждения образования «Витебского государственного индустриально-строительного колледжа». В диагностике приняли участие юноши в возрасте от 17 до 20 лет. Общее количество респондентов – 24. Процедура проведения обследования носила групповую форму. Средний возраст учащихся составляет 17,7 лет. Испытуемым была понятна цель обследования. Каждый из них имел перед собой бланк с вопросами и инструкцию. В начале работы некоторые испытуемые задавали вопросы для уточнения того или иного момента обследования. Все респонденты успешно справились с выполнением методики. Результаты исследования: 37,5 % учащихся используют «агрессию» как ведущую психологическую стратегию в общении; 29,2 % учащихся используют «миролюбие»; 25 % опрошенных респондентов придерживаются стратегии «избегания»; 8,3 % учащихся сочетают в общении миролюбивую стратегию «защиты» и «избегание».

**Заключение.** Необходимо отметить, что ведущими стратегиями психологической защиты учащихся колледжа являются «агрессия» и «миролюбие». К стратегии «избегания», так или иначе, прибегают все респонденты. Единственное отличие в том, что некоторые учащиеся кто-то это делают крайне редко, а кто-то пользуется этим в своей жизни постоянно. Важно, чтобы в каждой личности сочетались все три стратегии психологической защиты. Но такое идеальное сочетание можно встретить крайне редко. Поэтому, если проводить коррекционную работу с группой, то необходимо делать акцент на то, что каждый вправе использовать макси-

мально удобную стратегию защиты в контексте конкретной ситуации, но при условии, что она не противоречит взглядами и не угрожает безопасности других людей.

Полученные данные можно использовать в педагогических и воспитательных целях. Данная работа имеет значимость для педагогов, психологов, специалистов смежных специальностей, которые осуществляют профессиональную деятельность в рамках «Витебского государственного индустриально-строительного колледжа». Результаты способны облегчить процесс взаимодействия педагогов с учащимися, предупредить конфликтные ситуации во взаимоотношениях.

#### **Список использованной литературы**

1. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Прогресс, 1990. – 387 с.
3. Борисов, В.А. Защита личности. Психологические механизмы / В.А. Борисов. – М.: Дело, 2006. – 352 с.

### **ИЗУЧЕНИЕ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ**

**Фридрих Н.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Волощенко О.Г., старший преподаватель

**Введение.** Здоровье человека зависит от наследственных факторов, медицинской помощи, состояния окружающей среды и образа жизни. Образ жизни складывается из привычек, характера, потребностей того или иного человека, его материального состояния, традиций, существующих в семье и обществе. Для того чтобы чувствовать себя благополучно, нужно стремиться вести здоровый образ жизни. Общеизвестно, что именно образ жизни на 50 – 55% определяет здоровье.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это процесс соблюдения человеком определённых норм, правил и ограничений в повседневной жизни, способствующих сохранению здоровья, оптимальному приспособлению организма к условиям среды, высокому уровню работоспособности в учебной и профессиональной деятельности. Стиль ЗОЖ обусловлен личностно-мотивационными особенностями, возможностями и склонностями человека. Он предполагает активную деятельность по сохранению и укреплению собственного здоровья [3, с.34].

Целью данного исследования является определение наиболее эффективных методик, направленных на изучение установки на здоровый образ жизни у учащихся подросткового возраста.

**Материал и методы.** В качестве методов теоретического исследования использованы, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, индуктивный и дедуктивный методы.

В процессе проведения эмпирического исследования реализованы методы наблюдения, беседы, анкетирования, применены методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению для мальчиков-подростков и девочек-подростков А.Н.Орла (СОП) и авторский опросник отношения к запрещенным психоактивным веществам.

С целью обработки полученных данных использованы методы регистрации, шкалирования и др.

В контексте изучения установки на здоровый образ жизни у подростков была проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися 9 класса ГУО «Средняя школа №3 г. Новополоцка» в количестве 24 человек (13 девочек, 11 мальчиков).

**Результаты и их обсуждение.** Здоровье подростков – это фундамент, на котором формируется здоровье взрослого человека, здоровье нации. Усилия врачей и медицинских работников не могут гарантировать каждому здоровья. Чтобы быть здоровым, нужно захотеть стать им. Для этого следует вести здоровый образ жизни и создать установку на здоровый образ жизни.

С позиций сущностных характеристик установку следует рассматривать как готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и к действиям в определенном направлении. Выступая как готовность к действию, установка обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека. Анализ содержательных характеристик основывается на представлении об иерархической уровневой природе установки. Согласно этой концепции, в зависимости от соотношения различных форм установок с объективными факторами и структурными моментами деятельности следует выделять различные уровни установки:

- смысловая как проявляющееся в деятельности отношение личности к объектам, имеющим для нее личностный смысл;
- целевая – стабилизатор действия, вызванного конкретной целью;
- операциональная – готовность к осуществлению действий, основанных на прошлом опыте и поведении в сходных ситуациях.

Для того, чтобы вести здоровый образ жизни, подросткам необходимо создать условия для формирования установок на здоровый образ жизни, а это длительный и многоаспектный процесс, успешность которого определяется рядом условий:

1. Охват в процессе формирования установки важнейших параметров жизнедеятельности личности, включающих в себя: соблюдение оптимального двигательного режима; тренировку иммунитета и закаливание; организацию рационального питания и режима жизнедеятельности; психофизиологическую регуляцию; воспитание психосексуальной и половой культуры; искоренение вредных привычек.

2. Учет в процессе формирования установки структуры данного феномена, что требует целостного единства трех аспектов работы:

- усвоения системы знаний о сущности здорового образа жизни и путях его формирования;
- стимулирования самосознания человека, направленного на эмоционально-личностное отношение к идее здорового образа жизни;
- освоения норм поведения, соответствующих здоровому образу жизни [2, с. 87].

Создания установки на здоровый образ жизни недостаточно, главное – реализовать ее. Это одна из важнейших целей жизни человека, т.к. она определяет здоровое поведение на многие годы. На помощь подростку для создания установки на здоровый образ жизни приходит школа, семья, общество, которые должны проявлять доброжелательность, готовность простить, понять, стремление прийти на помощь и самое главное это тесный контакт учащихся, родителей, педагогов и психолого-педагогических служб.

Для изучения установки на здоровый образ жизни у подростков были использованы следующие методики: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению для мальчиков-подростков и девочек-подростков

А.Н. Орла (СОП) и авторский опросник отношения к запрещенным психоактивным веществам.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения.

1. Шкала установки на социальную желательность – 15 пунктов.
2. Шкала склонности на социальную желательность – 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 20 пунктов.

И для девочек дополнительно шкала принятия женской социальной роли – 21 пункт.

Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями. Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

Данный опросник имеет два варианта: мужской и женский. Мужской вариант содержит 98 утверждений, женский – 108 [1, с.107].

На основании анализа результатов методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению можно сделать следующие выводы:

- 33% испытуемых (8 учащихся) имеют предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем;
- 46% испытуемых (11 подростков) получили результат, который свидетельствует о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, потребности в острых ощущениях и о садо-мазохистских тенденциях;
- 16% испытуемых (4 учащихся) имеют высокую готовность к реализации делинквентного поведения;
- результат 25% испытуемых (6 учащихся) свидетельствует о низком уровне социального контроля и о наличии делинквентных тенденций.

Авторский опросник отношения к запрещенным психоактивным веществам создан для выявления на ранней стадии отношения подростков к запрещенным психоактивным веществам. Данный тест состоит из десяти вопросов, некоторые из них имеют варианты ответов, что позволяет без затруднения ответить на вопросы.

Результаты, полученные при обработке авторского опросника свидетельствуют о том, что трое учащихся пробовали запрещенные психоактивные вещества, такие как клей, таблетки и ЛСД. Во всех трех случаях поводом для первой пробы послужило предложение друзей. 21% испытуемых

(5 подростков) знают, где при необходимости можно достать запрещенные психоактивные вещества.

**Заключение.** Таким образом, вышеупомянутые диагностики способны выявить отклонения в поведении подростков и влияние социума на их жизнь. Изучаемая проблема на сегодняшний день очень актуальна, поскольку переходный возраст имеет свои особенности такие как: слабохарактерность, податливость, стремление быть взрослым, быть в центре внимания, тяга к острым ощущениям, использование психотропных средств для повышения активности и преодоления страха.

Взаимодействие психологов, учителей и родителей должно являться главным центром формирования установок здорового образа жизни.

#### **Список использованной литературы**

1. Деятельность практического психолога/авт.-сост.: Г.В. Лагонда, О.А. Пшеничная. – 3-е изд. – Мозырь: Содействие, 2011. – 160 с.
2. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
3. Формирование здорового образа жизни учащейся молодежи: пособие для педагогов / Р.И. Купчинов, – Минск: НИО, 2007. – 192 с.

### **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

**Хомченко Д.С.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент

**Введение.** Девиантное поведение – это отличающееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития. Характерными проявлениями такого поведения являются: нарушение норм морали, правил поведения в общественных местах, пьянство, употребление наркотиков, агрессивность, вандализм, а также уголовно наказуемые поступки.

Такие факторы как трудности в школе, травмирующие жизненные события (потеря близких, семейные конфликты, развод родителей, влияние субкультур, низкий уровень интеллекта), вызывают стрессовые расстройства у подростков и влияют на развитие у них девиантного поведения. Низкая самооценка – это личностная особенность, на которую важно обратить внимание. Люди, обладающие низким уровнем самоуважения, как правило, стремятся поднять его за счет положительной оценки других, в особенности значимых людей. В связи с этим, подростки с низкой самооценкой, стремятся заслужить уважение в значимой для него группе, прибегая к способам самоутверждения, не принятым как в обществе, так и в семье. В результате у подростка проявляются признаки девиантного поведения: замкнутость, агрессия, яркий макияж, броская одежда, попытки привлечь к себе внимание. Конечно, это может быть связано с психопатией или с акцентуацией характера [1].

В начале, девиантные действия совершаются неосознанно, просто из желания завоевать уважение и авторитет у сверстников. Совершая антиобщественные поступки, подросток привлекает к себе еще больше внимания, получая, таким образом, некое поощрение. Такая модель поведения со временем закрепляется и становится осознанной.

В подростковом возрасте ребенку все еще важно безусловное принятие и уважение его родителями. Поэтому, чтобы избежать проявления девиантных

форм поведения важно, чтобы близкие люди удовлетворяли и поощряли потребность в самоуважении и самостоятельности, а также постепенно прививали ему чувство ответственности. Классный руководитель, а также учителя, работающие с подростком, в совместной работе с родителями должны стремиться разобраться и решить проблему непринятого в обществе поведения.

Таким образом, *целью* нашего исследования было изучить склонности подростков к отклоняющемуся поведению.

**Материал и методы.** Исследование проводилось с двумя группами по 10 человек в каждой группе. Первую группу составляют подростки от 13 до 16 лет мужского пола. Вторую группу составляют подростки от 12 до 15 лет женского пола. Все подростки являются учащимися ГУО «Средняя школа №25 г. Витебска», состоящие на разных видах учета.

Исследование проводилось при помощи методики: «Определение склонностей к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел).

**Результаты и их обсуждение.** При помощи методики «Определение склонностей к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) выявим у двух групп испытуемых уровень склонности к девиантному поведению: установка к социальной желательности.

В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 1 человек (10 %), средний уровень – 8 человек (80 %), высокий уровень – 1 человека (10 %) склонности к девиантному поведению: установка к социальной желательности. В группе девочек имеют: низкий уровень – 4 человека (40 %), средний уровень – 4 человека (40 %), высокий уровень – 2 человека (20 %) склонности к девиантному поведению: установка к социальной желательности.

Изучая уровень склонности к девиантному поведению: склонность к преодолению социальных норм и правил у подростков, состоящих на разных видах учета, мы пришли к следующему выводу. В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 6 человек (60 %), средний уровень – 4 человека (40 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к преодолению социальных норм и правил; в группе девочек имеют: низкий уровень – человек (60%), средний уровень – 4 человека (40%), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к преодолению социальных норм и правил.

Уровень склонности к девиантному поведению: склонность к аддиктивному поведению у подростков, состоящих на разных видах учета. В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 7 человек (70 %), средний уровень – 3 человека (30 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к аддиктивному поведению; в группе девочек имеют: низкий уровень – 8 человек (80 %), средний уровень – 2 человека (20 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к аддиктивному поведению.

Уровень склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у подростков, состоящих на разных видах учета. В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 5 человек (50 %), средний уровень – 5 человек (50 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; в группе девочек имеют: низкий уровень – 4 человек (40 %), средний уровень – 6 человек (60 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Уровень склонности к девиантному поведению: склонность к агрессии и насилию у подростков, состоящих на разных видах учета. В группе мальчиков име-

ют: низкий уровень – 7 человек (70 %), средний уровень – 3 человека (30 %), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к агрессии и насилию. В группе девочек имеют: низкий уровень – 7 человек (70 %), средний уровень – 3 человека (30%), высокий уровень – 0 человек (0 %) склонности к девиантному поведению: склонность к агрессии и насилию.

Уровень склонности к девиантному поведению: волевой контроль эмоциональных реакций у подростков, состоящих на разных видах учета. В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 5 человек (50 %), средний уровень – 2 человека (20 %), высокий уровень – 3 человека (30 %) склонности к девиантному поведению: волевой контроль эмоциональных реакций. В группе девочек имеют: низкий уровень – 3 человека (30 %), средний уровень – 2 человека (20 %), высокий уровень – 5 человек (50 %) склонности к девиантному поведению: волевой контроль эмоциональных реакций.

Уровень склонности к девиантному поведению: склонность к деликвентному поведению у подростков, состоящих на разных видах учета. В группе мальчиков имеют: низкий уровень – 8 человек (80 %), средний уровень – 1 человек (10 %), высокий уровень – 1 человек (10 %) склонности к девиантному поведению: склонность к деликвентному поведению. В группе девочек имеют: низкий уровень – 6 человек (60 %), средний уровень – 3 человека (30 %), высокий уровень – 1 человек (10 %) склонности к девиантному поведению: склонность к деликвентному поведению.

При анализе полученных данных выяснилось, что: у мальчиков преобладает установка на социальную желательность и склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Для групп девочек, состоящих на разных видах учета характерно: высокий уровень волевого контроля эмоциональных реакций, что не характерно для данного возраста. Средний уровень склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и средне-низкий уровень установки на социальную желательность.

**Заключение.** Наше общество должно больше уделять внимания воспитанию подрастающего поколения. Для раскрытия природы и причины социальных отклонений необходимо исходить из того, что они, как и социальные нормы, есть выражение отношений людей, складывающийся в обществе. Социальная норма и социальное отклонение – два полюса на одной и той же оси социально значимого поведения индивидов, социальных групп и других социальных общностей.

Многие поступки не подпадают под нормы и вместе с тем не являются отклонениями от них просто потому, что они лежат в сфере отношений, не регулируемых конкретными нормами (процесс художественного или научного творчества).

Социальные отклонения столь же разнообразны, сколь сами социальные нормы. Более того, разнообразие отклонений превышает разнообразие норм, ибо норма типична, а отклонения могут быть весьма индивидуализированы.

Аморальный поступок одного человека может быть совершенно не похож на поступок другого даже преступлению признаки, которых четко зафиксированы в уголовном кодексе, так же разнообразны, как и сами люди, их совершающие.

Отклонения от социальных норм, несмотря на большое разнообразие, имеют некоторые общие причины, поддерживающие их существование, а подчас ведущие к их росту и распространенности. По своей сути они сводятся к объективным и субъективным противоречиям общественного развития, которые нарушают взаимодействие личности с социальной средой и ведут к формам поведения индивидов не согласующимся с существующей нормативной системой. Притом одно и то же противоречие «может лежать в основе как социально не

желаемых форм поведения (преступность, алкоголизм, самоубийство и т.д.), так и социально одобряемых (познавательная активность, творчество, бытовая активность и т.д.).

В период перехода к рыночной экономике изменилось материальное положение многих слоев населения. Большинство живет за чертой бедности, увеличилось количество безработных. Все это создает конфликтные ситуации, а они приводят к девиациям. Кто забывается в бутылке, кто забывается в наркотическом дурмане, а кто послабее, сводит счеты с жизнью. Единственный способ как-то изменить сложившееся положение – улучшить жизнь, помочь людям преодолеть их проблемы для этого и создаются теперь социальные службы и другие организации. Но если их деятельность не будет поддерживаться государством рост преступности, наркомании, алкоголизма и т.д. будет только расти [2].

#### **Список использованной литературы**

1. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг.– Тверь: Чудо, 1998. – 152 с.
2. Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения. 2-е изд., доп. / Ю.А. Клейберг. – М.: Вита-Пресс, 1997. – 140 с.

### **ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ**

**Шостак А.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** Понимая всю сложность и окончательную непостижимость феномена детской одаренности, психология одаренности детей и подростков отказывается определять точный вид одаренности, даже располагая неопровержимыми (неоспоримыми) данными о наличии одаренности у ребёнка, осторожно ограничиваясь характеристикой – «ребёнок с признаками одаренности». Все чаще исследователи педагогических и психологических областей науки, опираясь на результативность, объективность, универсальность и возможность всестороннего изучения исследуемого явления, используют метод экспертных оценок [1]. Описанию и обоснованию этого метода посвящены работы Азгальдова Г.Г., Бешелева С.Д., Гурвича Ф.Г., Кендэла М., Сидельникова Ю.В. и др.

**Материал и методы.** В нашем исследовании использовались следующие методы: анализ школьной документации, изучение с последующим анализом продуктов ученического творчества (экспертами), анкетирование, естественный эксперимент. Так же были применены психодиагностические методы: «Анкета школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой» и социометрический метод.

**Результаты и их обсуждение.** Исследование проводилось на базе «Средней школы №11 г. Витебска» с сентября по май. В работу были включены все учащиеся начальных классов, а именно с первого по четвертый классы в количестве 286 человек, а также 13 учителей начальных классов.

**Исследование осуществлялось в 4 этапа:**

**На первом этапе** мы провели срез по выявлению потенциально одаренных учащихся методом экспертной оценки педагогов. Нами была составлена анкета в виде таблицы, включающая в себя 9 видов одаренности, относящихся к познавательной, практической, художественно-эстетической и коммуникативной деятельности (виды одаренности приведены в соответствии с классификацией Д.Б. Богоявленской, предложенной в рабочей концепции одаренности). К каждому виду одаренности было отнесено по три наиболее значимых психолого-педагогических характеристики, выделяемых в рамках проводимых исследований А.И. Савенковым.

Педагоги, к потенциально одаренным школьникам в той или иной области, отнесли 53 ученика, но в таблице, приведенной ниже, представлено 55. Такое несоответствие является следствием отнесения одного ученика к нескольким видам одаренности.

Следовательно, 53 ученика были определены как учащиеся с признаками того или иного вида одаренности, что составляет 18% от общего числа выборки школьников.

**На втором этапе** для проверки достоверности и актуальности полученных результатов нами было проведено эмпирическое исследование.

Опираясь на опыт работы с одаренными учащимися Н. Б. Шумаковой, для определения базового компонента одаренности – творческой активности, нами был проведен эксперимент в виде увлекательного занятия, который помог обнаружить особенности творческого мышления школьника путем фиксирования оригинальных, необычных вопросов [2]. В качестве дополнительного метода исследуемого явления был использован Субтест 1 «Необычное использование предметов» из батареи тестов «Диагностики невербальной креативности» (П. Торренса в модификации Е. Туник).

Полученные данные сопоставлялись с интересами и увлечениями учеников, с высокими достижениями и выдающимися результатами в интересующих их областях, собранные на классном часу.

Когда были исключены нередкие случаи преувеличения значимости и количества имеющихся заслуг учащимися, (уточнялось у родителей и руководителей кружков и секций), было сделано предположение, что ученик, проявляющий творческую активность в двух заданиях, и имея значимые успехи и/или высокие результаты в какой-либо области, является потенциально одаренным учеником.

Итогом данного этапа исследования стало соотношение нашего исследования с результатами экспертных оценок. Таким образом, были выявлены ученики, признаки одаренности которых были выделены экспертами и путем эмпирического исследования. В случае расхождения полученных данных вопрос решался в пользу ученика. Полученные результаты представлены в таблице.

Анализ приведенных выше данных показал, что с помощью мнения экспертов и результатов эмпирического исследования единогласно определилось 40 учеников с признаками того или иного вида одаренности. Таким образом, было выявлено 78 учеников с признаками того или иного вида одаренности, что составляет 27% от количества всей выборки учеников.

Для получения более точных и детальных данных **на третьем этапе** нами были исследованы конкретные признаки, относящиеся к конкретному виду одаренности.

Таблица 1.– Результаты метода экспертных оценок и эмпирического исследования

Вид одаренности	Учащиеся, выявленные методом экспертных оценок учителей	Учащиеся, выявленные путем эмпирического исследования	$\Sigma$
	Количество учащихся		
Спортивная	3	12	12
Интеллектуальная	12	8	16
Академическая	16	9	16
Хореографическая	5	9	10
Сценическая	1	2	2
Литературно-поэтическая	6	9	9
Изобразительная	4	9	9
Музыкальная	3	7	7
Лидерская	5	0	5
$\Sigma$	53	65	78

Один из главных признаков академической и интеллектуальной одаренности – школьная мотивация [2]. Школьную мотивацию мы диагностировали с помощью «Анкеты определения уровня школьной мотивации Лускановой». Количественные показатели сравнивались с такими объективными данными, как успеваемость ученика в интересующей его предметной области. Подобное сопоставление и позволило выделить «оставшихся» учеников с признаками одаренности в две группы: 9 в академической сфере, 2 в интеллектуальной сфере (математическая область знаний).

Лидерская одаренность исследовалась с помощью социометрического исследования, которое было проведено в трех классах начальной школы, где, по мнению экспертов, учатся ученики с признаками лидерской одаренности (5 учеников). Однако нами не была выявлена группа учащихся с лидерской одаренностью.

Тем самым было определено 3 ученика с признаками лидерской одаренности.

Учащиеся с признаками одаренности в спортивной, хореографической, сценической, литературно-поэтической, изобразительной и музыкальной деятельности были «отсеяны» путем аргументированного мнения педагогов-предметников при анализе продуктов деятельности конкретного ученика, а также результатами школьных конкурсов и успеваемости ученика по различным предметам. Подобное сопоставление и позволило выделить оставшиеся 6 видов одаренности.

**Четвертым этапом** нашего исследования стало составление банка данных талантливых и потенциально одаренных учеников. Форма банка данных была составлена с учетом всех критериев прописанных в рабочей концепции одаренности. По результатам исследования в Банк данных одаренных и творческих учеников «СШ № 11 г. Витебска» было занесено 19 учеников начальных классов.

**Заключение.** Все 19 учеников, которые были занесены в банк данных одаренных и творческих учеников, были выявлены как методом экспертной оценки педагогов, так и путем эмпирического исследования. Метод экспертной оценки специалистов является более точным методом при составлении первичного списка детей с признаками одаренности, так как педагогами было выявлено 53 ученика из 286, а нами 75. Ввиду выше изложенного, можно говорить не только о результативности полученной информации с помощью метода экспертных оценок, но и о его точности предоставляемой информации.

#### **Список использованной литературы**

1. Орлов, А.И. Экспертные оценки / А.И. Орлов. – М.: ИВСТЭ, 2002. – 125 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКИХ СТРАХОВ)**

**Шутова И.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель

**Введение.** Эмоции и их проявления всегда привлекали пристальное внимание исследователей, им отводилась одна из центральных ролей среди сил, определяющих внутреннюю жизнь и поступки человека [1].

Эмоциональные состояния детей младшего школьного возраста, в частности детские страхи, – универсальное явление, сопутствующее онтогенетической трансформации эмоционально-познавательной сферы и личности ребенка.

Младший школьный возраст – это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные, формы страха – это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха [3].

Л.С. Выготский указывал на то, что развитие познавательной деятельности у детей связано с динамично изменяющейся эмоциональной сферой. Нарушение эмоциональных качеств или их несформированность приводит к замедлению развития личности ребёнка. Изменения в эмоциональной сфере детей, связанные с ростом количества факторов страха, с одной стороны, а с другой – недостаточностью научно-методических средств изучения детских страхов привели к явной нужности изучения страхов у детей младшего школьного возраста [2].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что степень эмоционального благополучия и комфорта оказывает влияние практически на все сферы психического развития школьников.

Целью нашего исследования является изучение особенностей эмоциональных состояний младших школьников, воспитывающихся в детском

доме, объектом – их эмоциональная сфера, предметом – такие эмоциональные состояния младших школьников, как страх.

**Материал и методы.** В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста 10–11 лет, воспитанников Андреевского детского дома. В нем использовались следующие методики:

- Тест «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой) предназначен для диагностики страхов у детей и подростков.

- Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Эта методика основана на прямой оценке (шкалировании) нескольких личностных качеств: способности, характер, здоровье и других. Детям, занятым в обследовании предлагается на вертикальных шкалах отметить уровень развития у них указанных качеств, что является показателем самооценки, и отметить уровень притязаний. Каждому обследуемому ребёнку даётся бланк, содержащий инструкцию и задание для выполнения.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя результаты исследования по тесту М.А.Панфиловой «Страхи в домиках» с младшими школьниками, воспитывающимися в детском доме, выявлено, что среднее значение страхов у мальчиков: 10 лет – 13 страхов, что на 85% больше средней возрастной нормы числа страхов по А.И. Захарову; 11 лет – 16 страхов, что на 100% выше нормы; у девочек: 10 лет – 14 страхов, что на 40% выше нормы; 11 лет – 15 страхов, что на 36,5% выше нормы. Возрастные нормы (по А.И. Захарову).

Таблица 1. – Среднее число страхов у детей (по полу и возрасту)

ВОЗРАСТ	ЧИСЛО СТРАХОВ		ВОЗРАСТ	ЧИСЛО СТРАХОВ	
	МАЛЬЧИКИ	ДЕВОЧКИ		МАЛЬЧИКИ	ДЕВОЧКИ
3	9	7	9	7	10
4	7	9	10	7	10
5	8	11	11	8	11
6	9	11	12	7	8
7 ДОШК	9	12	13	8	9
7 ШК	6	9	14	6	9
8	6	9	15	6	7

Также выявлено, что у младших школьников доминируют в ответах объекты страха (100%) нападения, бандитов, умереть, страхи стихии, пожара, войны; (90%) страх глубины; (80%) страх, что умрут родители, пожара; (60%) страшных снов, боли; (50%) страхи, когда остаёшься один дома, опоздать в школу, страх животных, темноты, крови.

Таким образом, результаты исследования по тесту М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» позволяют получить более разностороннюю картину переживаемых младшими школьниками страхов, а также конкретизировать профилактическую и коррекционную работу с детьми.

Подводя итоги по исследованию самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, можно сделать вывод, что у 50% младших школьников высокая самооценка, завышенная самооценка у 20% младших школьников, низкий уровень самооценки у 10%, средний уровень самооценки у 20%.

При сравнении результатов проведенных методик, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и по тесту М.А.Панфиловой «Страхи в домиках», можно сделать следующие выводы: более высокая выраженность страха прослеживается у детей с завышенной самооценкой – это 18 страхов, и с заниженной самооценкой 17 страхов.

**Заключение.** Страхи детей – это нормальное явление в их развитии. Негативные воздействия способны сформировать лишь неадекватные, чрезмерно сильные страхи. Дети младшего школьного возраста испытывают следующие страхи: нападения бандитов, оставаться одни в комнате, темноты, животных, смерти, крови, боли, уколов, транспорта, врачей, воды, огня. Ведущий страх в младшем школьном возрасте – это страх «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают и понимают. Большое количество страхов у детей младшего школьного возраста связано с учебной деятельностью.

Наши исследования показали, что большинство детей младшего школьного возраста испытывают чувство страха по отношению к тем или иным сферам жизни. В свою очередь, страхи оказывают значительное влияние на самооценку детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в государственных специализированных заведениях.

#### **Список использованной литературы**

1. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Просвещение, 1976.- 230 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 2006.
3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб., 2007. – 316 с.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В МЕДИЦИНСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Язвинская И.В.**, Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова  
Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент

**Введение.** В процессе взаимодействия людей происходит постоянное соприкосновение их ценностей, интересов, взглядов, мотивов, психологических особенностей и других характеристик, составляющих ядро индивидуальности той или иной личности. Различия в данных показателях зачастую лежат в основании возникновения конфликтов, как в личной, так и профессиональной сферах жизни [1].

В результате профессиональных конфликтов нарушается общий эмоциональный фон, снижается трудоспособность и результативность деятельности организации в целом. Именно поэтому проблема возникновения конфликтов в организации, поиска путей оптимизации взаимодействия и выхода из конфликтов между сотрудниками является очень актуальной. Конструктивное взаимодействие, основанное на партнерстве, взаимопонимании и работе на общий результат существенно сказывается на эффективности организации и ее конкурентоспособности. Необходимо особо отметить роль руководителя

организации в создании условий для развития такого взаимодействия в коллективе [1].

Таким образом, организации являются самой распространенной сферой конфликтного взаимодействия между людьми. Поэтому знание особенностей межличностных конфликтов, причин их возникновения и способов управления ими является важной составляющей в компетентности руководителя сестринской службы.

**Материал и методы.** Для исследования психологических особенностей межличностных конфликтов в медицинском учреждении у сотрудников, нами было организовано эмпирическое исследование, целью которого стало выявление психологических особенностей межличностных конфликтов в медицинском учреждении.

Методами исследования стали теоретические методы (анализ, синтез, систематизация, обобщение научной литературы, сравнение, опрос), опросный метод (методика диагностики межличностных отношений Т. Лири предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах, с помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке; методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса предназначена для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации), математическая обработка результатов исследования.

Исследование проводилось на базе УЗ «ВГКБСМП» г. Витебска. В нем приняли участие средний медицинский персонал в количестве 16 человек - экспериментальная группа. Их трудовая деятельность протекает в одном коллективе. Участники эксперимента имеют примерно возраст (21-59 лет), все женщины.

**Результаты и их обсуждение.** В результате проведенного тестирования были получены следующие данные (оценивались результаты, полученные по всем двум методикам):

1 Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса: большинство членов коллектива предпочитают решать конфликтные ситуации методом сотрудничества (4 человека) 25%, компромисса (4 человека) 25%, избегания (4 человека) 25%. Применяют стратегию соперничества в конфликтных ситуациях 2 человека, приспособления 2 человека по 12,5%.

2 Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири: положительный результат по формуле "дружелюбие" отмечается у 11-ти членов коллектива. Отрицательный результат отмечен у 5-и испытуемых. Самые высокие стремление к лидерству отмечается у испытуемых № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14 по шкале «доминирование у них самые высокие баллы. Наиболее высокая тенденция к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства отмечается у испытуемых № 15 и 16. Наиболее дружелюбными и открытыми для общения, судя по результатам данного исследования, являются испытуемые № 1, 2, 4, 8, 9, 12,14. Испытуемые № 2, 6 обладают качествами лидера, у них по 13 баллов. Эгоистичными чертами обладают испытуемые № 5, 14, у них по 11 баллов. Наиболее агрессивен испытуемый № 8 он менее

всех настроен на сотрудничество и совместную деятельность, у него 8 баллов. Подчиняемыми чертами обладают испытуемые №2, 9, у них по 7 баллов. Зависимыми чертами обладает испытуемый №9, у него 8 баллов. Альтруистичными чертами обладают испытуемые № 1, 2, 9, у них 12-14 баллов.

**Заключение.** Таким образом, проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу о том, что не все члены коллектива настроены агрессивно и стремятся к конфликтам. Большинство членов коллектива дружелюбны и настроены на сотрудничество. В результате исследования нам удалось выявить испытуемых, склонных к агрессии и конфликтам. Мы считаем, что специально разработанные мероприятия по повышению конфликтоустойчивости сотрудников и обучение их эффективным методам управления конфликтами могут помочь рационально вести себя в конфликте и снизить конфликтность в данном коллективе.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что исследование межличностных конфликтов в трудовом коллективе может оказаться полезной для организаций и учреждений, трудовых коллективов, а также непосредственно людям, чья работа связана с межличностным общением в коллективе.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в современной литературе проблема конфликтов в коллективе изучается многими исследователями, выстроено большое количество различных теорий и концепций, описывающих данную проблему. Данная проблема имеет важную социальную, научную и практическую значимость так, как дает возможность найти наиболее эффективные пути разрешения конфликтов.

#### **Список использованной литературы**

1. Чумиков, А.Н. Управление конфликтом и конфликтное управление как новые парадигмы мышления и действия / А.Н. Чумиков // Социологические исследования. –1996. – № 3. – С. 107–111.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов,  
молодых исследователей кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова

Выпуск 7

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать .2015. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 9,70. Уч.-изд. л. 12,08. Тираж экз. Заказ .

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.