

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 8

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

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2016*

УДК 159.9(063)
ББК 88.9я431
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 19.02.2016 г.

Сборник основан в 2007 г.

Редакционная коллегия:

заведующий кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук, доцент **С.Л. Богомаз** (*гл. ред.*);
старший преподаватель кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова
В.А. Каратерзи (*зам. гл. ред.*);
профессор кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук **О.Е. Антипенко**;
доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук **Л.Н. Абрамова**;
доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат философских наук **А.И. Мурашкин**;
доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат биологических наук **С.В. Лоллини**;
доцент кафедры психологии и педагогики ВОДНМУ,
кандидат психологических наук **С.Ю. Девярых**

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, 2016. – Вып. 8. – 253 с.
ISBN 978-985-517-525-5.

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 и Польши, объединенных общим интересом к проблемам развития личности в современном социуме.

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

УДК 159.9(063)
ББК 88.9я431

ISBN 978-985-517-525-5

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авдеенко Н.В.</i> Психологическая совместимость воспитателей дошкольного учреждения, работающих в одной группе	8
<i>Атрощенко П.С.</i> Одиночество в пожилом возрасте как психологическая проблема	10
<i>Барташова М.А.</i> Приоритетные ценности личности в молодости и зрелости	11
<i>Безрукова Е.А.</i> Синдром профессионального выгорания в деятельности медицинских работников	13
<i>Береснев Д.С.</i> Изучение психологического воздействия рекламы на потребителя	15
<i>Бермонт Н.В.</i> Механизмы психологической защиты и их действия в адаптационном периоде студентов первого курса	17
<i>Берченко Л.В.</i> Профилактика личностных конфликтов в трудовом коллективе социальных работников	20
<i>Богачева Я.М.</i> Мотивы выбора профессии у студентов разных форм обучения	21
<i>Богрец А.Н.</i> Преодоление страхов у детей дошкольного возраста посредством игры ...	23
<i>Бозкурт И.А.</i> Психологическая готовность первородящих и повторнородящих женщин к материнству	24
<i>Бресская Е.О.</i> Арт-терапия как средство психокоррекции в условиях образовательной среды	26
<i>Бурлакова Ю.В.</i> Эмоциональные состояния выпускников вуза в период сдачи государственных экзаменов	28
<i>Быкова Ю.В.</i> Формирование когнитивных и коммуникативных умений и навыков в процессе адаптации детей к дошкольным учреждениям	32
<i>Витковская И.А.</i> Профилактика межличностных конфликтов в трудовом коллективе	35
<i>Габрусенок А.Г.</i> Подростковая экстремальность как психологический феномен	38
<i>Гайдамович Т.А.</i> Внутренние ресурсные возможности личности как ведущий фактор восстановления психологического здоровья	39
<i>Гвоздовская А.Л.</i> Влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки младшего школьника	42
<i>Герасимова А.А.</i> Особенности психического развития учащихся в юношеском возрасте ...	44
<i>Гиголо Н.В.</i> Стиль поведения сотрудничество как фактор благоприятного психологического климата в школьном педагогическом коллективе	46
<i>Гиршович О.В.</i> Влияние стиля семейного воспитания на развитие способностей ребенка	47
<i>Голикова Г.Г.</i> Особенности личности и внутренней картины болезни детей, больных острым лейкозом	51
<i>Головко М.И.</i> Личностная тревожность подростков как показатель неблагополучного семейного воспитания	53
<i>Гончарова Ф.В.</i> Организация системы работы по формированию навыка чтения у младших школьников на примере сельской школы	55
<i>Горбенюк В.Ю.</i> Мотивация учения у младших школьников	56
<i>Гришина О.В.</i> Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи	58
<i>Гурченко Н.В.</i> Развитие наглядно-образного мышления старших дошкольников при ознакомлении с природой	60

Гуянова Н.Г. Профессиональная деформация как следствие эмоционального выгорания медицинских работников	62
Деркач Ю.Н. Учебная мотивация и самооценка как адаптационные ресурсы младшего школьника	65
Долганова О.И. Психологические особенности тревожных состояний у беременных накануне родов и их коррекция	66
Дорошко О.А. Особенности выраженности эмоционального выгорания у педагогов ...	68
Дубова В.В. Взаимосвязь мотивации успеха и боязнь неудач с уровнем конфликтостойчивости девиантных подростков	71
Дунец М.Е. Индивидуально-психологические предикторы профессионального самоопределения учащихся	73
Дюбайло Е.О. Особенности совладающего поведения студентов в стрессовых ситуациях	77
Ершова Е.М. Влияние ценностных ориентаций подростков на достижение успеха и избегание неудач	80
Есипова Е.Г. Эмоциональное поведение родителей и социальная успешность детей ...	83
Ефременко А.А. Социализация детей с особенностями психофизического развития в группах интегрированного обучения и воспитания	85
Знаткевич А.А. Детерминация личностной готовности психолога к профессиональной деятельности	87
Иванова И.А. Совладающее поведение в ситуации неопределенности в юношеском возрасте	90
Ивановская А.Э. Танцевально-двигательная терапия в групповой работе со старшеклассниками	91
Ильина Т.А. Сказкотерапия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	93
Ильюченко А.В. Содержательные детерминанты процесса адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности	94
Карелина Д.В. Психологические особенности переживания детьми горя	96
Карпенко К.В. Негативное влияние деструктивных сект на личность подростка	98
Касьянов В.Н. Изучение чувства одиночества у подростков и юношей	99
Кацкевич К.Ю. Профилактика межличностных конфликтов в трудовом коллективе ...	101
Квятковская А.А. Взаимосвязь личностных характеристик и успешной адаптации учащихся колледжа	102
Киреева Ю.В. Когнитивно-эмоциональные аспекты отношения у подростков к семье	104
Кирилловская М.С. Изучение мотивационно-потребностной сферы личности в подростково-юношеский период	106
Ковалевская Ю.Н. Мотивация учения у студентов разных форм обучения	109
Ковальчук О.В. Система психологической профилактики межличностных конфликтов в трудовом коллективе	111
Кодукова О.В. Причины и условия возникновения конфликтов учителя с учащимися	113
Колкова Ю.В. Межличностный конфликт как фактор неблагоприятного климата в коллективе торгового учреждения	115
Концевая А.А. Сопоставительные характеристики процесса адаптации к обучению в медицинском вузе студентов из городской и сельской местности	118
Конькова Н.В. Межличностные конфликты и способы их устранения в трудовом коллективе	120

Корбанкова Е.А. Условия развития сюжетно-ролевой игры детей среднего дошкольного возраста	122
Коротнева А.Д. Мотивы и мотивация учения учащихся подростков	125
Коряков А.Д. Особенности брачно-семейных установок современной молодежи	126
Котляй Н.Д. Содержательные детерминанты профессиональной успешности сотрудников частной фирмы	129
Крицкая Л.С. Сопоставительная характеристика ценностных ориентаций женщин, находящихся на разных возрастных этапах	131
Крылова М.И. Психолого-педагогические условия формирования у подростков опыта конструктивного разрешения конфликтов	133
Кухлевская В.С. Динамика развития профессионально-перцептивной культуры студентов-психологов	134
Лабейко Т.В. Психологическая профилактика насилия над детьми в семье	137
Латышкевич Н.А. Особенности проявления агрессивности в юности	138
Левша Т.С. Особенности профессионального выгорания работников сферы землеустройства в зависимости от темперамента	140
Ленько Д.В. Особенности использования информационных технологий в подростковом возрасте	142
Луговцова Е.Н. Личностная готовность дошкольников к школе с обычным и круглосуточным режимами пребывания в дошкольном учреждении	143
Лукьянцев К.Г. Психологические аспекты проявления лидерства в студенческой группе	145
Максимова А.С. Взаимосвязь эмоционального состояния и академической успеваемости у младших школьников	147
Малахова А.В. Сравнительный анализ типов мышления у учащихся начальной школы	149
Манюк-Лебедева В.В. Изучение детско-родительских отношений и пути их коррекции	151
Марусецкая Т.О. Исследование тревожности детей дошкольного возраста	153
Мизовец А.В. Сопоставительные характеристики формирования системы ценностных ориентаций в подростковом возрасте (на материале польских и литовских школ)	155
Мироносова О.Л. Психологические детерминанты профессионального самоопределения старшеклассников	159
Михнович А.А. Особенности выбора копинг-стратегий при различных уровнях выраженности эмоционального интеллекта у профессий помогающего типа	162
Мукаметжанов Е.В. Развитие мотивации достижения учащихся выпускных классов и студентов вуза	164
Недбальская М.С. Проблема интеллектуальной готовности детей к школьному обучению	166
Нечай Л.Ю. Особенности развития лидерских качеств у лиц юношеского возраста	168
Новожилова А.Л. Отклоняющееся поведение и его профилактика в общеобразовательной школе	169
Островская М.И. Проявление агрессии у детей младшего школьного возраста и подростков	171
Павроз И.А. Формирование учебно-познавательной мотивации в младшем школьном возрасте	173
Пакулова А.Л. Изучение гендерных особенностей проявления агрессивности подростков	174

Панкевич Н.Р. Проявление страхов у детей и их психологическая коррекция	177
Пашаева И.К. Гендерные особенности поведения старшеклассников в конфликтных ситуациях	178
Пашина Т.М. Влияние СМИ на формирование коммуникативной культуры младших школьников	180
Петрович Е.С. Эмоциональное выгорание как механизм психологической защиты у медицинских работников	182
Петушкова Т.В. Исследование коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста	185
Половинко В.В. Роль культурно-досуговой деятельности в решении проблем людей пожилого и старческого возраста	186
Потоцкая Е.В. Проблемы школьной адаптации детей 6–7 лет	188
Радюк М.А. Динамика проявления страхов у детей среднего и старшего дошкольного возраста	189
Рамазанова В.М. Развитие теоретического мышления младших школьников	191
Риппо Н.С. Взаимосвязь психических состояний старшеклассников со школьной успеваемостью	193
Рудакова Н.В. Неблагополучная семья как фактор травматизации психики ребенка ...	195
Рыжкова А.А. Тревожность и особенности проявления ее в младшем школьном возрасте	197
Селезнева Е.В. Социальный статус младшего школьника с разным уровнем самооценки	199
Словак Я.В. Исследование семейных ценностей супругов и удовлетворенность браком в современной семье	200
Соболевский И.С. Специфика нарушений внимания компьютерозависимых подростков	202
Степаненко Н.М. Психологические особенности проявления агрессивности у лиц раннего юношеского возраста	204
Столяренко А.С. Исследование межличностных отношений в коллективе сотрудников судебно-исполнительной системы	207
Сучкова Ю.В. Причины девиантного поведения несовершеннолетних	208
Толкачева В.Л. Сетоголизм как одна из форм компьютерной зависимости в современной подростковой среде	211
Томашевская А.И. Роль социального педагога в реабилитационной работе в условиях детского социального приюта	212
Трофимова К.В. Особенности профессиональной идентичности студентов в ситуации профессионального обучения	214
Трофимова А.П. Взаимосвязь личностных характеристик и профессионального самоопределения учащихся старших классов	216
Федорова О.В. Стратегия компромиссного поведения как ведущий способ урегулирования конфликта	217
Франуза И.Г. Психологические пути и средства коррекции личностной тревожности у сотрудников предприятия	219
Ходыка О.В. Исследование особенностей профессионального стресса в деятельности педагога дошкольного образования	220
Цыцына А.Э. Динамика формирования самоотношения у детей старшего дошкольного возраста	223

Чачилло И.М. Взаимосвязь лидерства и самооценки будущих психологов	224
Чистобаева О.А. Профессиональное становление личности учащихся старших классов в процессе школьного обучения	225
Шевченко Е.В. Буллинг в школе и порядок выявления потенциальных жертв и преследователей	227
Щуко Т.А. Временные перспективы профессионального становления личности медицинских работников среднего звена	229
Якимович Ю.Ю. Взаимосвязь ведущих профессиональных мотивов личности и ургентной аддикции	231
Tatiana Homol'ová, Alena Doušková. Adaptation of pupils in context of school capabilities	233
Matej Slováček, Monika Miňová. Školská spôsobilosť detí z pohľadu učiteľov primárnej školy	238
Dominika Murfnová, Zlatica Hul'ová. Výtvarné aktivity zamerané na elimináciu agresívneho správania	240
Elżbieta Kozakiewicz, Jolanta Gabzdyl. Rola form teatralnych w kształtowaniu relacji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym	243
Jana Kišáková, Miroslava Gašparová. Regioálna výchova v primárnom vzdelávaní	247
Miroslava Gašparová, Zlatica Hul'ová, Jolanta Gabzdyl. Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia progresívnym individualizovaným prístupom	249

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ,
РАБОТАЮЩИХ В ОДНОЙ ГРУППЕ**

Введение. В отечественной литературе имеется немало авторов, которые занимались изучением проблемы психологической совместимости в образовании: Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Р.Я. Гузман, Е.Е. Кравцова. Психологическая совместимость необходима для воспитателей дошкольного учреждения так как они, работая каждый день с детьми должны исходить из принципа доброжелательности и уметь взаимодействовать в коллективе [1, с. 80].

Материал и методы. Исследование проведено на базе ГУО «Ясли – сад №4» г. Шклов. В исследовании приняли участие воспитатели первой младшей группы, второй младшей группы, средней и старших групп. В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру), которая используется для оценки психологической атмосферы в коллективе (группе); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, которая предназначена для изучения взаимоотношений в малых группах.

Результаты и их обсуждение. После проведенного исследования по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири были получены следующие данные.

Таблица 1 – Результаты исследования с помощью методики Т. Лири

№ Группы	Ф.И. воспитателя	Авторитарный	Эгоистичный	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический
1 младшая	Татьяна Т.	14	12	9	10	12	8	11	9
	Юлия В.	5	9	6	5	9	5	6	6
2 младшая	Татьяна Е.	6	5	5	3	4	3	4	4
	Юлия В.	5	9	6	5	9	5	6	6
Средняя	Вера Б.	6	6	10	6	4	7	5	6
	Елена К.	4	4	4	4	3	5	3	4
Старшая	Светлана К.	4	8	3	4	6	6	6	6
	Елена К.	4	4	4	4	3	5	3	4

По полученным результатам можно сделать следующий вывод: 1 младшая группа – у первого воспитателя доминирует 1 октанта (авторитарность), преобладает тип сильной личности, которая лидирует во всех видах деятельности. Во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту власть, но не признают ее; у второго воспитателя доминирует 2 и 5 октанты (эгоистичный – подчиняемый) преобладают эгоистические черты, склонность к соперничеству, послушно и честно выполняет свои обязанности. Во 2 младшей группе – у первого воспитателя доминирует 1 октанта (авторитарность) – это уверенный в себе человек, не обязательно лидер, упорный и настойчив; у второго воспитателя доминирует 2 и 5 октанты (эгоистичный – подчиняемый) преобладают эгоистические черты, склонность к сопер-

ничеству, послушно и честно выполняет свои обязанности. В средней группе – у первого воспитателя доминирует 3 октанта (агрессивность) преобладают такие черты как требовательность, прямолинейность, строгость и резкость в оценке других, склонна обвинять во всем окружающих; у второго воспитателя преобладает 6 октанта (зависимость) – это доверчивый человек, ожидает помощи и советов от окружающих, вежливый. В старшей группе – у первого воспитателя доминирует 2 октанта (эгоистичность), преобладают эгоистические черты, склонность к соперничеству; у второго воспитателя преобладает 6 октанта (зависимость) – это доверчивый человек, ожидает помощи и советов от окружающих, вежливый.

Для анализа полученных результатов по методике оценки психологической атмосферы в коллективе воспитателей детского сада мы применим графический анализ

Таблица 2 – Результаты оценки психологической атмосферы

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие		*							Враждебность
Согласие	*								Несогласие
Удовлетворенность	*								Неудовлетворенность
Продуктивность		*							Непродуктивность
Теплота		*							Холодность
Сотрудничество	*								Несогласованность
Взаимная поддержка	*								Недоброжелательность
Увлеченность	*								Равнодушие
Занимательность	*								Скука
Успешность		*							Безуспешность

По результатам проведенной методики психологической атмосферы в коллективе воспитателей детского сада можно сделать вывод о том, что в большей степени воспитатели всех групп, склонны положительно оценивать психологическую атмосферу в дошкольном учреждении.

Заключение. Таким образом, по первоначальным результатам у воспитателей 1 младшей группы прослеживается соперничество между собой, но это никак не влияет на ответственность и честность выполнения своих обязанностей; воспитатели 2 младшей группы могут не быть лидерами, но упорство и настойчивость влечет за собой более продуктивную работу в группе; воспитатели средней группы более требовательны и прямолинейны, не против получить совет от окружающих, что положительно сказывается на их совместной работе; в старшей группе склонны к соперничеству, но дружелюбие и вежливость дает положительную оценку работе в группе.

Средняя выраженность психологической атмосферы в коллективе воспитателей детского сада позволяет сказать о том, что в большей степени воспитатели всех групп склонны положительно оценивать психологическую атмосферу, а также должны проявлять продуктивность, дружелюбие всячески поддерживать друг друга в совместной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Давыдов, Ю.С. Мир образования – образование в мире / Ю.С. Давыдов // Научно-метод. журнал. – 2013. – №4. – С. 79–91.

Атрощенко П.С. (Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОДИНОЧЕСТВО В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Одной из серьезнейших проблем человечества является проблема одиночества. Одиночество всегда сопровождало жизнь человека. Его преодоление для многих становится трудной задачей. Не всегда состояние одиночества воспринималось индивидом как личная проблема. Одиночество возникало у человека лишь в моменты его полной физической изоляции от общества, принимающей формы обрядов и испытаний, насильственного изгнания из рода или добровольного уединения с целью самосовершенствования [1, с. 12]. В преклонном возрасте реальность старения влечет за собой много причин одиночества. Взрослые дети отдаляются от родителей. Умирают старые друзья, и хотя их можно заменить новыми знакомыми, мысль, что ты продолжаешь свое существование, не служит достаточным утешением. Со старостью приходят опасения одиночества. В целях наилучшего приспособления к среде человек должен иметь и того, к кому он лично привязан, и много друзей. Дефицит каждого из этих различных типов отношений может привести либо к эмоциональному, либо к социальному одиночеству. Следует заметить, что старые люди по-разному воспринимают одиночество. Некоторых одиночество мало тяготит. Скорее всего, это люди, которые в молодости испытывали потребность одиночества. Поэтому считаем работу по исследованию одиночества в пожилом возрасте достаточно актуальной [2, с. 26].

В ходе исследования было выдвинуто предположение, что пожилые люди готовы к освоению возрастнo-временным изменениям менее подвержены одиночеству.

Материал и методы. Экспериментальной базой исследования выступил «Территориальный Центр социального обслуживания населения Полоцкого района». В исследовании приняли участие 30 пожилых людей в возрасте от 58 до 87 лет, 20% из которых лица мужского пола. Для решения поставленных задач использованы следующие методы: анализ философской, социологической и психологической литературы, методы психодиагностики:

1. «Как Вы себя чувствуете в этой жизни?» для выявления субъективного ощущения человеком своего одиночества (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон).

2. Опросник «Готовность к возрастным изменениям» (Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович).

Результаты и их обсуждение. Анализируя результаты, можно сказать, что в нашем исследовании 13.3% пожилых людей можно отнести к первой группе (люди с высоким уровнем переживания одиночества, которые получили от 40 до 60 баллов). 50% относятся ко второй группе (люди со средним уровнем переживания одиночества, которые имеют от 20 до 40 баллов). И к третьей группе можно отнести 36.6% пожилых людей (люди с низким уровнем переживания одиночества, которые имеют от 0 до 20 баллов).

Так же в нашей работе мы использовали опросник «Готовность к возрастным изменениям» (Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович). В этой методике опрашиваемым предлагалось ответить на 28 вопросов, относящиеся к изменениям в жизни человека, сопровождающих процесс старения.

Количественная обработка полученных данных позволила нам выявить высокий уровень готовности к возрастным изменениям у 20% испытуемых, средний у 66.6% и низкий уровень готовности показали 13.3% пожилых людей.

Сопоставляя результаты исследования уровня одиночества и уровня готовности к возрастным изменениям можно сделать следующий вывод. Исследуя уровень одиночества, мы получили 13.3% испытуемых имеющих высокие баллы, и именно эти пожилые люди показали низкую готовность к возрастным изменениям (13.3%). Следовательно, гипотеза нашего исследования, о том, что пожилые люди готовы к возрастнo-временным изменениям менее подвержены одиночеству, подтвердилась. Поэтому необходимо готовить людей к собственному старению. Гендерных различий в исследованиях не обнаружено.

Заключение. Старость – это возраст-загадка, заключительный период человеческой жизни, который выражается не только в постепенном снижении возможностей человеческого организма,

в ослабления здоровья, упадке физических сил, но и собственно психологическими изменениями, такими как, например, интеллектуальный и эмоциональный уход во внутренний мир, в переживания связанные с оценкой и осмыслением прожитой жизни. Пожилой человек - это обычно одинокий человек. Большинство людей 65 лет или старше разведены, одиноки или овдовели. Те люди, которые были одни на протяжении всей жизни, не ощущают себя настолько одинокими, потому что уже привыкли. Одиночество среди старых людей бывает довольно частым. Это определенный тип одиночества – "одиночество в толпе", когда возникают мысли, что человек никому не нужен, неинтересен, что его переживания непонятны другим и т.п. [4, с. 33]

Переживание одиночества находит различную оценку со стороны самого пожилого человека. Обычные жалобы в этом случае - на непонимание со стороны окружающих, отсутствие человека, который мог бы понять и разделить испытываемые чувства. В других случаях пожилой человек ищет конкретного виновника в создавшейся ситуации. В подобных переживаниях находит отражение отношение к собственному старению, приятие или неприятие его.

С возрастом события, которые приводят к одиночеству, становятся для стариков все более печальными и в меньшей степени осознаваемыми (расставание становится окончательным окончание - безнадежным и неотвратимым; в то время как для молодых все можно повторить, вернуть, переиграть заново). Старые люди всегда объясняют проблемы влиянием неотвратимых факторов. Одиночество не всегда является обязательным спутником старения, но убеждение, что оно неизбежно может стать самосушествующим предсказанием [3, с. 21]

Нами было исследовано 30 пожилых людей в возрасте от 58 до 87 лет, 20% из которых лица мужского пола на выявление уровня субъективного ощущения одиночества и на готовность к возрастным изменениям. Сопоставляя полученные результаты, мы получили, что пожилые люди готовые к возрастнo-временным изменениям менее подвержены одиночеству. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо заметить, что тенденции к прогрессирующему нарастанию одиночества в пожилом и старческом возрасте в настоящее время и в будущем обостряют эту проблему, делают важным углубленное ее исследование силами не только медиков, но и социологов, демографов, экономистов, психологов.

Список использованной литературы:

1. Глуханюк, Н.С. Поздний возраст и стратегии его освоения / Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.
2. Ермолаева, М.В. Психология зрелого и позднего возрастов / М.В. Ермолаева. – Москва – Воронеж, 2004. – 280 с.
3. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Е.И. Холостова. – М., 2005. – 296 с.
4. Щукина, Н.П. Самопомощь и взаимопомощь в системе социальной поддержки пожилых людей / Н.П. Щукина – М., 2000. – 241 с.

Барташова М.А. (Научный руководитель – Кухтова Н.В., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В МОЛОДОСТИ И ЗРЕЛОСТИ

Введение. Актуальность рассматриваемой темы определяется тем, что современные социально-экономические условия в стране и мире оказывают особое влияние на формирование и смещение приоритетных направлений в системе ценностей личности в разные периоды ее жизнедеятельности. В свою очередь, сформировавшиеся ценности, являющиеся своеобразным внутренним интегратором человека, концентрирующие вокруг себя все его потребности, интересы, идеалы, установки и убеждения, станут основой его социальной активности, определяют его будущую социальную позицию.

Материал и методы. Для исследования приоритетных ценностей в периоды молодости и зрелости было проведено психологическое исследование. Всего в исследовании приняли участие

40 человек: по 20 представителей возрастных периодов молодости (от 18 до 30 лет) и зрелости (от 30 до 45 лет). В каждой из групп были представители и мужского и женского пола.

Для проведения исследования была использована методика «Опросник терминальных ценностей» («ОТеЦ»), разработанная И.Г. Сениным.

Перечень терминальных ценностей, диагностируемых в данном опроснике, включал в себя следующие наименования: *собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности.*

Реальная жизнь человека очень неоднородна. Одному и тому же человеку приходится выполнять разнообразные функции, различные по своему содержанию виды деятельности, реализовать в них определенные социальные роли. Но своему сходству все эти особенности объединяются в определенные жизненные сферы. Наиболее типичными для большинства индивидов являются следующие сферы: *профессиональной жизни, обучения и образования, семейной жизни, общественной жизни, увлечений.*

Необходимо отметить, что терминальные ценности в той или иной мере проявляются во всех названных выше жизненных сферах, каждая из которых в силу своей объективной обусловленности в различной степени способствует реализации тех или иных терминальных ценностей, поэтому сферы, способствующие этой реализации в наибольшей степени, приобретают для индивида наибольшую значимость.

Результаты и их обсуждение. Исходя из результатов применения о анализа были выделены некоторые различия в общей значимости жизненных сфер и терминальных ценностей в периоды молодости и зрелости:

- ❖ одинаковые или близкие результаты наблюдаются в значимости сфер профессиональной деятельности, обучения и образования и сфере увлечений;
- ❖ определившись со спутником жизни и создав семьи, как правило, в молодости, лица в возрасте 30–45 лет отмечают для себя средний уровень значимости сферы семейной жизни;
- ❖ средний уровень значимости сферы общественной жизни у лиц 18–30 лет более высок, чем у лиц 30–45 лет;
- ❖ важность собственного престижа более отмечается в молодом возрасте;
- ❖ испытуемых с высоким баллом по показателям значимости ценностей «высокое материальное положение» и «достижения» в обеих возрастных группах гораздо больше, чем у других ценностей;
- ❖ возрастом наблюдается снижение стремления к реализации своих творческих возможностей и к разнообразию своей жизни, наблюдается подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности, следование уже устоявшимся нормам и ценностям, т.е. уровень значимости креативности в 30–45 лет ниже, чем в 18–30 лет;
- ❖ активные социальные контакты имеют большое значение для молодежи, в то время, как в период зрелости они более дифференцированы;
- ❖ примерно одинаковые в периоды молодости и зрелости средние уровни значимости ценностей «развитие себя» и «сохранение собственной индивидуальности»;
- ❖ духовное удовлетворение выше ценится у современной молодежи, в то же время оно более стабильно в своем среднем уровне значимости в период зрелости.

Заключение. Таким образом, жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, обладают для разных людей различной степенью значимости, а во-вторых, что в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремления, которые являются одним из компонентов направленности его личности.

По результатам исследования было выявлено, что молодые люди в возрасте 18–30 лет воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Они активно обучаются, определяют в профессиональной деятельности, создают семью. В молодости большое значение имеют собственный престиж и креативность, привнесение творчества в

разные сферы жизни. Большое значение в данном возрасте имеет участие в общественной жизни.

Люди периода взрослости помимо профессиональной деятельности, в которой они достигают мастерства, сферы семейной жизни, также много времени отдают обучению и образованию, отмечая как значимую ценность развития себя, и увлечениям.

Высокий материальный достаток и достижения в обеих возрастных группах имеют наибольшее значение и показатели, чем другие ценности.

Безрукова Е.А. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Введение. Возникновение проблемы профессионального выгорания как социальной, так и исследовательской обусловлено значительным отрицательным эффектом, который оно оказывает на профессиональную деятельность и особенности поведения профессионала.

Цель исследования – изучить влияние уровня психологического стресса, а также стажа работы на формирование синдрома профессионального выгорания.

Материал и методы. В исследовании использовались методики:

«Шкала психологического стресса RSM-25». Шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (Lemurg-Tessier-Fillion) предназначена для измерения феноменологической структуры переживаний стресса. Опросник «Профессиональное выгорание» (вариант опросника для медицинских работников).

База исследования: испытуемыми стал медицинский персонал ГУЗ «Витебская городская центральная поликлиника» Поликлиника № 1, состоящий из 30 медицинских работников с разной длительностью профессиональной деятельности. Испытуемые женщины и мужчины от 22 до 58 лет. Тестирование проводилось небольшими группами или индивидуально. Испытуемые получали инструкцию и бланки ответов. На основе полученных данных мы делали вывод о влиянии психологического стресса и стажа работы на развитие профессионального выгорания.

Результаты и их обсуждение. Выборку можно разделить на три группы по уровню стресса (показателю психической напряженности): 1 группа – низкий уровень стресса, показатель психической напряженности меньше 100 баллов; 2 группа – средний уровень стресса, показатель психической напряженности 154–100 баллов; 3 группа – высокий уровень стресса, показатель психической напряженности больше 155 баллов.

В первую группу вошло 22 человек (10 женщин, 12 мужчин), что составило 73 % от всей выборки, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам; во вторую группу вошло 7 человек (4 женщины, 3 мужчины), что составило 23 % от выборки; в третью группу вошел 1 человек (женщина), это составила 4% от выборки, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта, необходимости применения широкого спектра средств и методов для снижения нервно-психической напряженности, психологической нагрузки, изменения стиля мышления и жизни.

Также выборку можно разделить на четыре группы, по степени профессионального выгорания: 1 группа – низкая степень (интегральный показатель 3–4 балла); 2 группа – средняя степень (интегральный показатель 5–6 баллов); 3 группа – высокая степень (интегральный показатель 7–9 баллов); 4 группа – крайне высокая степень (интегральный показатель 10 баллов и выше).

В первую группу вошло 0 человек; во вторую группу вошло 3 человека (мужчины), что составило 10% от выборки; в третью группу вошло 12 человек (7 женщин, 5 мужчин), 40% от выборки; четвертая группа составила 50 человек (8 женщин, 7 мужчин), что составило 50 % от всей

выборки. Таким образом, мы видим, что самой многочисленной оказалась группа с крайне высокой степенью профессионального выгорания.

Также был произведен расчет коэффициента корреляции (r). Корреляционный анализ позволяет выяснить, связано ли изменение одного признака, в нашем случае профессионального выгорания, с изменением другого – уровня психологического стресса. При корреляционном анализе данных показателей $r = 0.8$, связь между признаками сильная, т.е. увеличение одного признака ведет за собой увеличение другого. Стресс вызывает профессиональное выгорание, а в следствии этого депрессивные состояние беспомощности, низкую самооценку профессиональной компетентности, что сказывается на работоспособности человека, приводит к снижению продуктивности деятельности.

Рассмотрим возможную зависимость уровня профессионального выгорания от стажа работы в профессии. Таким образом, наиболее высокие показатели имеют медицинские работники со стажем работы 20 лет и более. То есть, медицинские работники, вошедшие в данную группу, возрастные границы которой 42–58 лет, оказались наиболее подвержены профессиональному выгоранию. Можно предположить, что это связано с особенностями возраста, с частично совпадающим с этим возрастом кризисом середины жизни. Примерно в этом возрасте наступает момент, когда человек в первый раз оглядывается назад, оценивает прошлое, задумывается о том, чего достиг, оценивает свои профессиональные достижения.

Медицинские работники со стажем 0–9 лет, возрастные границы в данной группе 22–30 лет. Возможной причиной профессионального выгорания в этом возрасте может стать несоответствие ожиданий, связанных с профессией и реальной действительностью. Это также возраст создания семьи и молодых специалистов ждет не только начало семейной жизни, но и критический период ее становления, что может быть одним из факторов возникновения симптомов профессионального выгорания. И наоборот, неудачные попытки создать семью так же могут накладывать отпечаток на профессиональную деятельность.

Можно предположить, что высокий уровень профессионального выгорания зависит не только от стажа работы, но и от других показателей – личностных особенностей профессионала, организационного и других факторов, негативно влияющих на профессионала.

Заключение. На основе полученных данных мы делали вывод о влиянии уровня психологического стресса, а также стажа работы на формирование синдрома профессионального выгорания. Таким образом, прослеживается закономерность между формированием синдрома профессионального выгорания и высоким уровнем психологического стресса, а также стажа работы в данной профессии. Также можно предположить, что высокий уровень профессионального выгорания зависит не только от этих показателей, но и от личностных особенностей профессионала, половой принадлежности, организационных и других факторов, негативно влияющих на профессионала.

Чем больше когнитивно-эмоциональная напряжённость и длительность деловых контактов, тем больше вероятность психической деформации индивидуумов, работающих в системе человек-человек. В этой связи в целях сохранения социально-психологического здоровья у представителей коммуникативных профессий особую актуальность приобретает разработка технологии профилактики и коррекции психологического стресса и профессионального выгорания посредством организации развития, управления межличностными отношениями в трудовом коллективе и повышения коммуникативной культуры.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессоров: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков синдрома профессионального выгорания у пациента необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Береснев Д.С. (Научный руководитель – Ганкович А.А., магистр психологии)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМЫ НА ПОТРЕБИТЕЛЯ

Введение. Изучение воздействия рекламы на потребителя является одним из самых актуальных направлений в настоящее время. Применяемые в современных условиях средства рекламы разнообразны, многие из них технически совершенны, имеют сложную классификацию по назначению, месту применения, характеру использования, степени эмоционального и психологического воздействия на людей. Прежде всего, реклама несет в себе информацию, обычно представленную в сжатой, художественно выраженной форме, эмоционально окрашенную и доводит до сознания и внимания потенциальных покупателей наиболее важные факты и сведения о товарах и услугах.

Материал и методы. Изучение психологического воздействия рекламы на потребителя проводилось на базе ОДО «Витпроресурсы». Выборку испытуемых составили 30 человек – постоянные клиенты компании в возрасте от 24 до 48 лет. Для изучения психологического воздействия рекламы на потребителя нами была разработана и проведена анкета: «Изучение психологического воздействия рекламы на потребителя», а также были использованы следующие методы: метод семантического шкалирования для изучения рекламы компании, метод свободных ассоциаций.

Результаты и их обсуждение. Перед проведением анкетирования была проанализирована рекламная деятельность компании по продвижению своих услуг на рынке. Компания «Витпроресурсы» создаёт лояльность потребителей и общества к фирме, информирует, убеждает и напоминает о её деятельности и товарах и пользуется разнообразными инструментами для коммуникации со своим внешним окружением. Круг инструментов маркетинговых коммуникаций постоянно расширяется, наиболее применяемые в компании на сегодняшний день инструменты маркетинговой коммуникации это: реклама и стимулирование сбыта.

Анализ рекламной деятельности компании «Витпроресурсы» показал, что в рамках маркетинговых коммуникаций реклама помогает решению следующих задач: содействует сбыту, информирует клиентов о ценах на услуги; формирует спрос, убеждая потребителей переходить от конкурентов; обеспечивает приверженность потребителей к товарам фирмы, сохраняя их популярность. Однако, для того, чтобы быть укрепить свои позиции на рынке, успешно функционировать и удовлетворять потребности потребителей компании «Витпроресурсы» необходимо осуществлять постоянную деятельность по продвижению товара путем использования различных видов рекламы, и проводить активную рекламную кампанию.

Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство клиентов (48,5%) узнали о компании из сети Интернет, 25% стали клиентами компании по рекомендации знакомых, 10% клиентов узнали о компании от менеджеров, 6,6% клиентов – с помощью рекламы на автомобиле, по 3,3% клиентов узнали о компании посредством наружной рекламы и совета заказчиков, с которыми организация сотрудничает не первый год, 3,3% клиентов – оказались в числе заказчиков случайно. Результаты анкетирования наглядно представлены на рисунке 1.

На вопрос «Влияет ли реклама компании на желание совершать покупки и заказывать наши товары?» большинство клиентов (46,6%) дали положительный ответ на данный вопрос, 40,2% клиентов считают, что реклама скорее влияет, чем нет, 3,3% клиентов отметили, что реклама абсолютно не влияет на желание совершать покупки и 9,9% – затрудняются ответить на данный вопрос.

С помощью метода семантического шкалирования испытуемыми была дана характеристика рекламы компании. Реклама компании «Витпроресурсы» была оценена постоянными клиентами, как: гармоничная, стабильная, гарантирующая, активная, свободная, спокойная, притягивающая, оптимистическая (76,6%) и как поверхностная, банальная, предсказуемая, простая (23,4%).

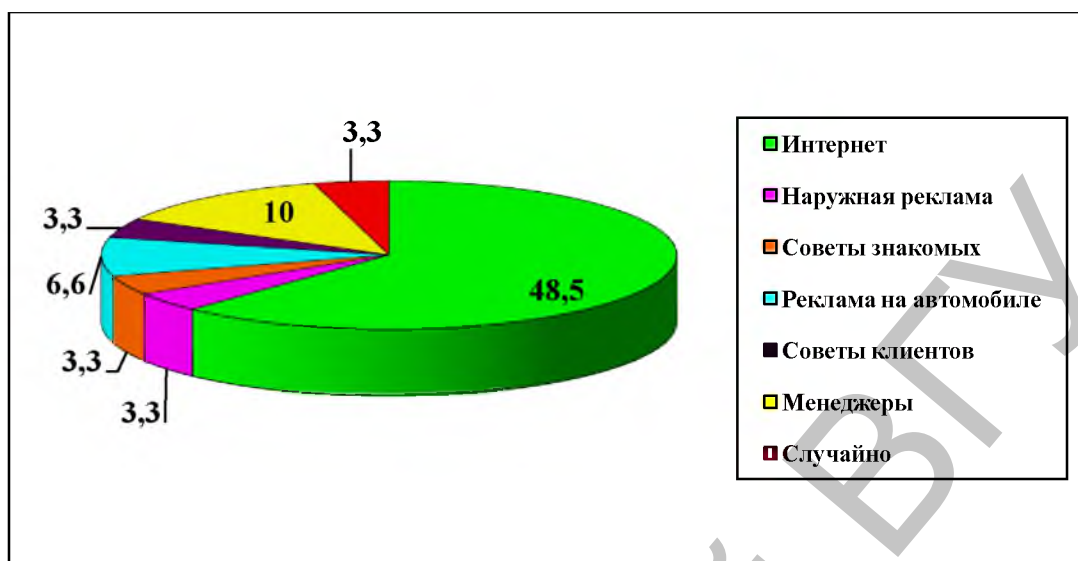


Рисунок 1 – Изучение психологического воздействия рекламы на потребителя (%).

С помощью метода свободных ассоциаций нами изучалось восприятие цветовой гаммы логотипа компании «Витпроресурсы». Анализ полученных данных показал, что положительные ассоциации цветовая гамма логотипа компании вызывает у 63,3% постоянных клиентов, при ее оценке они используют следующие ассоциации: «приятная реклама», «воздушная», «оптимистическая», «все гармонично». Отрицательные ассоциации цветовая гамма логотипа вызывает у 6,6% клиентов («смешано несопоставимое», «отталкивающая»), нейтральные ассоциации логотип вызывает у 30,1% клиентов.

Анализ полученных результатов свидетельствует о недостатках в осуществлении рекламной деятельности компании организации.

Таким образом, нами была проанализирована рекламная деятельность компании «Витпроресурсы по продвижению своих услуг на рынке. Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство клиентов (48,5%) узнали о компании из сети Интернет, 25% стали клиентами компании по рекомендации знакомых, 10% клиентов узнали о компании от менеджеров. Также следует отметить, что большинство клиентов (46,6%) считают, что реклама компании влияет на их желание совершать покупки и заказывать товары, следовательно, реклама оказывает определенное воздействие на человека и влияет на его покупательское поведение.

Заключение. Таким образом, при теоретическом изучении вопроса о факторах и механизмах рекламного воздействия нами использовалась рекламная модель AIDA, где каждой букве соответствует определенный психологический процесс: привлечение к себе внимания (A-attention), интерес (I-interest), желание владеть покупкой (D-desire), действие (A-action). При анализе вышеперечисленных факторов и механизмов психологического воздействия, стоит отметить, что каждый фактор не может существовать как отдельное целое, они неразрывно связаны между собой, и каждый последующий вытекает из предыдущего.

В целях изучения психологического воздействия рекламы на потребителя нами была проанализирована рекламная деятельность компании «Витпроресурсы по продвижению своих услуг на рынке. Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство клиентов (48,5%) узнали о компании из сети Интернет, 25% стали клиентами компании по рекомендации знакомых, 10% клиентов узнали о компании от менеджеров. Также следует отметить, что большинство клиентов (46,6%) считают, что реклама компании влияет на их желание совершать покупки и заказывать товары, следовательно, реклама оказывает определенное воздействие на человека и влияет на его покупательское поведение.

Бермонт Н.В. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ИХ ДЕЙСТВИЯ В АДАПТАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Введение. На сегодняшний день в науке накоплен богатый материал, касающийся вопросов социальной адаптации и механизмов психологической защиты личности. В зарубежной психологии исследованиями в данной области в рамках психоанализа успешно занимались З. Фрейд и А. Фрейд, и другие психоаналитики. Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, В. Франкл, Ф. Перлз) связывали состояние благополучия личности с ее способностью к «непрерывному развитию и аутентичному бытию». В отечественной психологии мы отметили исследования Ф.В. Бассина, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановской, Б.В. Зейгарник, А.М. Штыпель и других. В работах этих исследователей самозащита личности происходит благодаря созданию среды, способствующей развитию и реализации личностного потенциала. Наиболее продуктивным в отечественной психологии является принцип анализа личности через способ ее жизни (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова), «смысловая» концепция Б.С. Братуся и концепция персонализации А.В.Петровского.

Материал и методы. Целью нашего исследования стало изучение механизмов психологической защиты у студентов первого курса факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Мы провели диагностику студентов-первокурсников специальностей «Психология» и «Социальная работа». В качестве диагностического материала мы использовали опросную методику Плутчика–Келлермана–Конте «Индекс жизненного стиля». С помощью данной методики можно исследовать уровень напряженности 8 основных психологических защит (отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование), оценить общую напряженность всех измеряемых защит (ОНЗ), то есть среднего арифметического из всех измерений 8 защитных механизмов. Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества положительных ответов по каждой из 8 шкал, в соответствии с ключом. Положительные ответы представляют собой «сырые» баллы, которые в дальнейшем могут быть сравнены со средне нормативными показателями по выборке стандартизации, или переведены в процентильные показатели [1].

Процентильные показатели показывают условное расположение испытуемого в выборке стандартизации в соответствии с ее процентным распределением. С помощью процентильных показателей можно получить отражение полученных результатов в удобной графической модели. Она демонстрирует одно из основных теоретических положений, лежащих в основе методики – попарную полярность измеряемых механизмов. Общая напряженность всех психологических защит (ОНЗ), превышающая 50-процентный рубеж, отражает реально существующие, но неразрешенные внешние и внутренние конфликты.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты проведенного нами исследования отражены нами в таблицах 1 и 2. В них можно увидеть и ведущие механизмы психологической защиты, используемые студентами первого курса в адаптационном периоде обучения.

На основании полученных результатов мы можем говорить о том, что у студентов-первокурсников специальности «Психология» преобладающими являются механизмы психологической защиты регрессия и проекция, а механизмы замещения и компенсации не используются. В свою очередь, студенты специальности «Социальная работа» наиболее часто используют механизмы регрессии и проекции, а механизмы замещения и компенсации также не были выявлены. Подробные результаты можно увидеть в сводных таблицах 3 и 4.

Таблица 1 – Результаты диагностики студентов специальности «Социальная работа»

№	Пол	Возраст	Ведущая психологическая защита
1	Ж	17	Регрессия
2	Ж	17	Регрессия
3	Ж	18	Реактивное образование
4	Ж	18	Интеллектуализация
5	Ж	18	Регрессия
6	Ж	17	Подавление
7	Ж	18	Проекция
8	Ж	18	Реактивное образование
9	Ж	17	Реактивное образование
10	М	17	Реактивное образование
11	М	18	Отрицание
12	М	18	Отрицание
13	М	18	Подавление
14	М	18	Регрессия

Таблица 2 – Результаты диагностики студентов специальности «Психология»

№	Пол	Возраст	Ведущая психологическая защита
1	Ж	17	Регрессия
2	Ж	18	Отрицание
3	Ж	18	Проекция
4	Ж	17	Регрессия
5	Ж	18	Проекция
6	Ж	18	Реактивное образование
7	Ж	17	Подавление
8	М	18	Отрицание
9	М	17	Отрицание
10	М	17	Интеллектуализация
11	Ж	18	Регрессия
12	Ж	18	Проекция
13	Ж	18	Проекция
14	Ж	17	Регрессия
15	Ж	20	Регрессия

Таблица 3 – Сводная таблица данных результатов диагностики механизмов психологической защиты студентов специальности «Социальная работа»

Вид механизма псих. защиты	Количество человек	Процентное соотношение
Подавление	2	15
Регрессия	3	21
Замещение	0	0
Отрицание	3	21
Проекция	1	7
Компенсация	0	0
Реактивное образование	4	29
Интеллектуализация	1	7

Таблица 4 – Сводная таблица данных результатов диагностики механизмов психологической защиты студентов специальности «Психология»

Вид механизма псих. защиты	Количество человек	Процентное соотношение
Подавление	1	7
Регрессия	5	33
Замещение	0	0
Отрицание	3	20
Проекция	4	26
Компенсация	0	0
Реактивное образование	1	7
Интеллектуализация	1	7

Заключение. Механизмы психологической защиты помогают личности сохранять и оберегать психику от травматических событий, которые часто возникают в жизни и представляют угрозу для «Я-концепции» личности. Срабатывая автоматически, психологическая защита снижает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспособливает человека к ситуации, так как уменьшает тревогу и страх. Следует также заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты. Обычно они применяют различные защитные механизмы для разрешения внутреннего конфликта или ослабления тревоги. Действие психологической защиты обычно непродолжительно, и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности [2].

Проведенное исследование реально отражает ситуацию использования защитных механизмов в адаптационном периоде студентов. В процессе психологической защиты обычно участвует несколько механизмов, каждый из них вносит свой вклад в развитие саморегуляции и адаптации. Их совместное участие позволяет действовать системе психологической защиты более эффективно.

Список использованной литературы:

1. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб.: Издательство: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 50 с.
2. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 2003. – 68 с.

Берченко Л.В. (Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФИЛАКТИКА ЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Введение. На данном этапе развития социальной помощи нетрудоспособным гражданам, проживающим вне стационарных учреждений, деятельность социальных работников сводится к оказанию социально-бытовых услуг. Между тем функции их гораздо шире. По мере создания института социальных работников со специальным образованием нетрудоспособные граждане получают более квалифицированную и разнообразную социальную помощь, и поддержку [1].

Материал и методы. В исследованиях принимал участие коллектив социальных работников ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Полоцкого района (ТЦСОН). В общее число выборки составил 50 служащих из социальных работников, имеющих разное образование, профессиональные данные, возрастные категории и половую принадлежность (13 мужчины, 37 женщины). Возраст испытуемых варьируется от 30 до 40 лет.

1. Изучение и описание методик описания поведения К. Томаса
2. Опросник Т. Лири метод диагностики межличностных отношений (ДМО).

Результаты и их обсуждение. 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 коллективе социальных работников является в процентном соотношении:

В результате исследования были выявлены в большей степени соперничество 40%, сотрудничество – 0 человек – 0%, компромисс – 20%, избегание – 20%, приспособление – 20% (это выведено по методике Томаса). Сотрудничества в данном коллективе отсутствует, что предопределяет конфликтные ситуации изначально.

По методике Т. Лири также результаты не утешающие: «Доминирование» = 6.59; «Дружелюбие» = – 3.87

Процентное соотношение имеет приближенное значение, в виду того, что у испытуемых преобладают несколько типов межличностных отношений: авторитарный – 55%, эгоистичный – 3%, агрессивный – 14%, подозрительный – 7%, подчиняемый – 1%, зависимый – 1%, дружелюбный – 1%, альтруистический – 14%.

Как видим в процентном соотношении (60%) испытуемых в конфликтных ситуациях предпочитает стратегию компромисса, избегания, приспособления. Сотрудничество в группы испытуемых имеет нулевой процент, так как имеет очень низкие баллы. Наиболее «популярная» стратегия в группе – стратегия соперничества. Ее выбирают, как и соперничество (40%) испытуемых.

В целом можно отметить, что диагностика стратегий поведения в коллективе испытуемых показало непродуктивное поведение большей части группы. Которая, в случае возникновения межличностных противоречий может привести к скрытому типу конфликта.

Отрицательный результат указывает на проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности. Количественные результаты являются показателями степени выраженности этих характеристик.

Заключение. По проведенному анализу можно отметить, нет организации, которая может существовать без конфликта. Конфликт помогает отдельному рабочему коллективу и организации в целом быть в русле происходящих событий, он позволяет определить, что нужно для развития и усовершенствования всех сфер. Умение управлять конфликтом может стать решающим для выживания коллектива в целом. Конфликт также ставит сотрудников перед необходимостью постоянно общаться друг с другом и знать друг о друге чуть больше.

Среди членов коллектива ТЦСОНа Полоцкого района преобладает авторитарный и агрессивный тип межличностных отношений. Которые выражаются в очевидном противоборстве рядовых членов коллектива и непонимание и не желание руководящего звена вникать в проблемные ситуации, которые возникают при решении рабочих моментов. Это неизбежно приводит к конфликтным ситуациям.

Список использованной литературы:

1. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль 1983. – 207 с.

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

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Введение. 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.

Материал и методы. Нами было проведено исследование на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, на факультете социальной педагогики и психологии. В качестве респондентов выступили студенты, обучающиеся по специальности: «Психология» на очной форме обучения в количестве 17 человек и на заочной форме обучения – 21 человек.

Целью нашего исследования стало изучение мотивов выбора профессии у студентов-психологов разных форм обучения.

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 очной и заочной форме обучения. Результаты данной методики представлены на рисунке 1.

Анализируя данные, приведенные в диаграмме, мы можем сказать следующее: у студентов-психологов, обучающихся как на очной, так и на заочной форме обучения доминирующими оказались внутренние индивидуально-значимые и внутренние социально-значимые мотивы выбора профессии. Данный факт говорит о том, что выбор профессии студентов, принявших участие в исследовании, 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.

Для того, чтобы подтвердить полученные данные, мы использовали в своем исследовании корреляционный анализ и критерий Стьюдента. Проведя расчеты, были получены следующие результаты: нами была выявлена сильная корреляционная связь между доминирующими мотивами выбора профессии и формой обучения – $r_{xy} = 0,79$.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что студенты-психологи, обучающиеся как на очной, так и на заочной форме обучения, при выборе профессии руководствуются прежде всего внутренними индивидуально значимыми и внутренними социально значимыми мотивами выбора профессии.

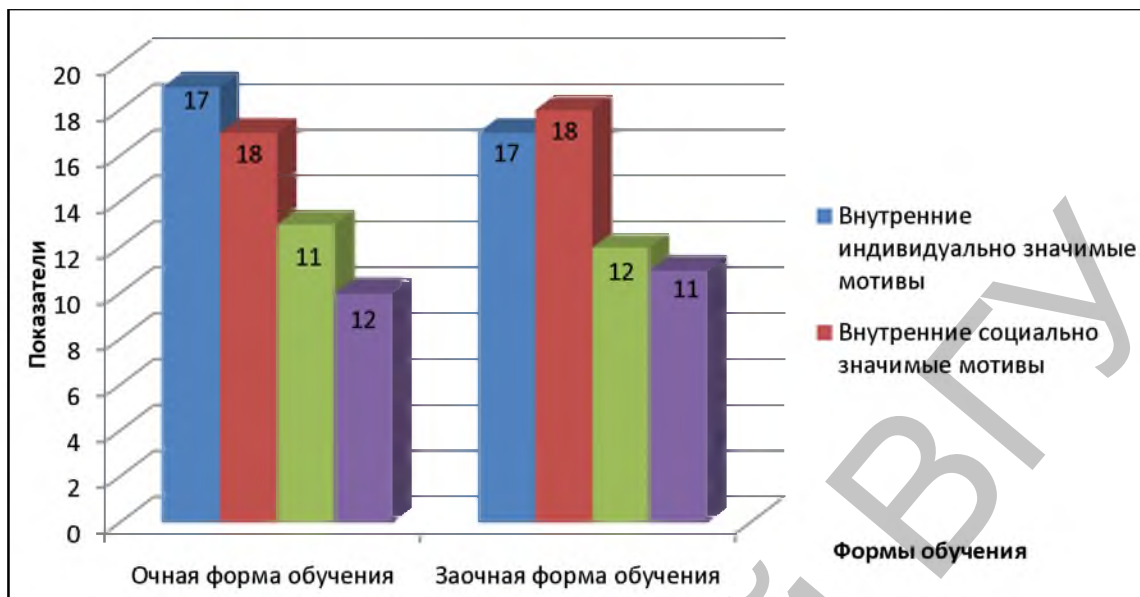


Рисунок 1 – «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой.

Также в нашем исследовании была использована анкета А.А. Реана, направленная на выявление мотивов выбора профессии. Так, сравнивая результаты студентов-психологов, обучающихся на очной и заочной форме обучения, мы увидели, что наибольшее количество баллов обеими группами испытуемых, было отдано таким мотивам выбора профессии как: интересное содержание работы и ее общественная польза. Что касается третьего по значимости мотива, то здесь мнение студентов-психологов очной формы и заочной формы обучения разделились. Студенты-психологи, обучающиеся на очной форме, отдали свое предпочтение такому мотиву как возможность самосовершенствоваться в работе. В свою очередь студенты-психологи, обучающиеся на заочной форме обучения в качестве третьего мотива, предпочли такой мотив как возможность получения высшего образования по данной специальности. Таким образом мы видим, что у студентов-психологов очной формы обучения доминируют внутренние мотивы выбора профессии, в свою очередь у студентов-психологов заочной формы обучения помимо внутренних мотивов выбора профессии присутствует и один внешний мотив, а именно возможность получения высшего образования по выбранной специальности.

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, сравнивая результаты студентов, очной и заочной форм обучения, мы обнаружили, что у всех испытуемых доминирующими оказались внутренние мотивы выбора профессии, а именно возможность помогать другим людям, возможность постоянного общения с другими людьми, приобретение новых знаний, а также дальнейшее их использование в профессиональной деятельности.

Закключение. Таким образом, проанализировав полученные в нашем исследовании результаты, мы приходим к выводу о том, что мотивы выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на очной и заочной форме обучения, практически не различаются. Так, у студентов, обучающихся по специальности «Психология» на очной и заочной форме обучения, доминирующими мотивами оказались внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы, не имеющие внешнего проявления. Внутренние мотивы, как правило, ассоциируются с процессом выполнения задачи, связаны с удовольствием и чувством достижения.

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.

Богрец А.Н. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

Введение. Изучение страхов детей дошкольного возраста важно, как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы, становления эмоционально-личностных образований. Именно страхи лежат в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе, многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу. Не зная причин возникновения страха, механизмов ее развития, преобразования, превращения в другие состояния, зачастую просто невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков и, главное, как ему помочь. Значение профилактики страха, его преодоления важно и при подготовке детей к трудным ситуациям в дальнейшей жизни (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

Целью нашего исследования является изучить страхи у детей дошкольного возраста и разработать коррекционно-развивающую программу по преодолению страхов посредством игровой терапии, объектом – страхи у детей дошкольного возраста, предметом – преодоление страхов у детей дошкольного возраста посредством игры.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 50 детей дошкольного возраста 4–6 лет, воспитанников ГУО «Ясли-сад №4 г. Новополоцка». В нем использовались следующие диагностические методики:

- Методика А.И. Захарова в модификации М.А. Панфиловой «Страхи в домиках». Целью данной методики является выявление и уточнение преобладающих видов страхов у детей дошкольного возраста.
- Анкетирование родителей дошкольников с помощью «Теста уровня тревожности ребенка» А.И. Захарова.

Результаты и их обсуждение. В результате выполнения теста «Страхи в домиках» были получены следующие результаты. Всего было опрошено 50 детей 4–6 лет, из них 28 мальчиков и 32 девочки. В дошкольном возрасте для нашей возрастной группы (4–6 лет) согласно данным А.И. Захарова, наблюдается в среднем 7–11 страхов. В нашем случае мы наблюдаем, что только у 20% испытуемых мальчиков отмечается отклонение от среднего количества страхов (6) в сторону их увеличения. Тем не менее, количество страхов испытуемых находится в пределах нормы либо наблюдаются незначительные отклонения в сторону их увеличения или уменьшения. Мальчики-дошкольники сначала отмечают реальные опасности, затем – мнимые. Имеют место и престижные опасности. Из реальных страхов опасение за здоровье родных и близких. Среди мнимых страхов выделяют недовольство взрослых и боязнь наказания. Таким образом, мы можем отметить отсутствие у испытуемых мальчиков в данной возрастной группе так называемых навязчивых страхов (страхи открытых и закрытых пространств, высоты, глубины и т.п.). Наибольшую выраженность получили детские сверхценные страхи. Они, по сути, являются самыми распространенными. Так, абсолютную представленность получил страх смерти (своей и родительской, а также страх укулов).

Аналогичным образом было изучено проявление страхов у девочек в дошкольном возрасте. Согласно исследованиям А.И. Захарова, по сравнению с мальчиками суммарное число страхов у девочек достоверно больше в дошкольном возрасте. Среднее количество страхов составляет 9, однако в нашем случае всего у 37% девочек наблюдается данный показатель либо его уменьшение. В остальных случаях наблюдается увеличение количества страхов. По сравнению с мальчиками, девочки чаще проявляют боязнь оставаться одной, незнакомых людей, страх наказания, сказочных персонажей, темноты, боли и некоторые другие. Также девочки отмечали страхи животных (преобладали змеи, пауки и большие собаки), высоты и глубины, чаще мальчиков отмечали страх перед стихийными явлениями (в основном, перед грозой).

Если говорить о ведущих страхах данного возраста, то у девочек (в частности, в старшем дошкольном возрасте) можно наблюдать более сильную выраженность страхов «быть не тем». Другими словами, это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения. Конкретными формами являются страхи сделать не то, не так, неправильно, то есть опять страх не успеть, получить порицание, более широко – это страх социального несоответствия и неприятия. Большая выраженность этого страха у девочек не случайна, так как они раньше, чем мальчики, усваивают социальные нормы, в большей степени подвержены чувству вины и более критично (принципиально) воспринимают отклонения своего поведения от общепринятых норм.

Наблюдаются отличия в проявлении и количестве страхов у мальчиков и девочек дошкольного возраста. У девочек не только больше страхов, чем у мальчиков, но и их страхи более тесно связаны между собой, то есть в большей степени влияют друг на друга. Страхи у девочек более прочно связаны с формирующейся структурой личности, и прежде всего с ее эмоциональной сферой.

Заключение. Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако страхи, сохраняющиеся длительное время, служат признаком эмоционального неблагополучия, негативно влияют на психическое здоровье и развитие ребенка. В связи с этим встает вопрос о необходимости решения проблемы путем психологической коррекции детских страхов и поиска путей преодоления психического неблагополучия ребенка.

Игру детей можно оценить более полно, если признать, что она является для них средством коммуникации. Дошкольники более непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, чем в словах, поскольку в игре они чувствуют себя более комфортно. Игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого; она предоставляет в распоряжение ребенка символы, которые заменяют ему слова. Жизненный опыт ребенка гораздо больше, чем то, что он может выразить словами, поэтому он использует игру, чтобы выразить и ассимилировать то, что переживает [1].

В то же время игра для ребенка – это и одна из форм «самотерапии», благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и проблемы. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения. В восприятии ребенка игра очень далека от того легкомысленного, увеселительного времяпрепровождения, каким ее обычно считают взрослые.

Полученные результаты исследования и коррекционно-развивающая программа по преодолению страхов с помощью игровой терапии у детей дошкольного возраста способствуют организации целенаправленной психологической и педагогической помощи детям дошкольного возраста в процессе воспитания и обучения, а также психологической коррекции страхов посредством игры.

Список использованной литературы:

1. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

Бозкурт И.А. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОРОДЯЩИХ И ПОВТОРНОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН К МАТЕРИНСТВУ

Введение. Проблема материнства в последнее время обретает все более выраженный полидисциплинарный характер, становясь значимым предметом исследования не только в науках, традиционно имеющих к ней непосредственное отношение (медицина, физиология, биология поведения), но и в гуманитарных науках, таких, как история, культурология социология и т. д. Можно увидеть в этом феномене проявление общих тенденций гуманитаризации научного познания, смены идеалов рациональности, свойственных новому этапу развития науки и т. д. Однако нельзя не учитывать и факт социальной обусловленности растущей актуальности проблем материнства.

Психологическая готовность к материнству во многом обуславливает поведение женщины во время беременности, настрой на роды, особенности взаимодействия с ребенком до и после его рождения и т.п. (С.Ю. Мещерякова, О.А. Копыл, О.В. Баженова и др.). В тоже время менее изученными продолжают оставаться содержательные признаки понятия «психологическая готовность к материнству», факторы, определяющие его структуру и, самое главное, динамические характеристики готовности к материнству, предполагающие развитие этого системного свойства человека.

Материал и методы. В нашем исследовании были использованы следующие методики:

Анкета из четырех групп вопросов, методика «Незаконченные предложения», рисунок «Я и мой ребенок».

Тематическая анкета состояла из четырех групп вопросов 1. «Коммуникативный опыт в детстве». 2. «Переживания в период беременности» 3. «Собственная семья беременной женщины» 4. «Установка на стратегию воспитания».

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось на базе УЗ «Витебская городская акушерско-гинекологическая поликлиника» филиал №4, женская консультация №5.

Исследование проводилось на выборке, которую составили 20 женщин в возрасте от 19 до 38 лет, из которых: 10 повторнородящих женщин имеющих первого ребенка и 10 беременных женщин, ждущих первого ребенка на разных сроках беременности;

Анализ результатов методики «незаконченные предложения» показал, что эмоциональное отношение к рождению ребенка преобладает в высказываниях над нейтральным или негативным отношением во всех группах. В целом по выборке оно составляет 78%. Пример: «рождение ребенка – это большое счастье, огромная радость, праздник, который длится всю жизнь, долгожданное событие» и т. д. Пропуск предложения и нейтральное отношение к рождению ребенка прозвучал в 12% высказываний. Отрицательное отношение к рождению ребенка по выборке является редким 1%

Рисуночного теста «Я и мой ребенок» проводилась по критериям, принятым в психодиагностике для рисуночных тестов. 1. Наличие на рисунке фигур матери и ребенка. В общей выборке наших испытуемых имеются варианты отсутствия обеих фигур (1%), отсутствия фигуры матери (1%), изображение только кистей рук матери (2%), изображение только головы матери при полном изображении ребенка (1%), изображение только головы матери и кистей рук при полном изображении ребенка (1%). Все эти испытуемые входят в группу женщин с несформированной готовностью к материнству. Причем, у этих женщин выявлен эмоционально-отстраненный, регулирующий тип материнского отношения. Из этих женщин 4% имеют ребенка, 2% не имеют.

2. У женщин из группы со сформировавшейся готовностью к материнству преобладает (80%) художественное изображение людей (у женщин из группы с несформированной готовностью к материнству только 32%), т. е. на рисунке изображен не примитивный головоног или фигура типа «палка – палка, огуречик», а нормальная фигура человека с достаточным количеством деталей (нос, глаза, рот, одежда и т. д.). Отсутствие в своем образе мира детализированного, подробного образа себя в роли матери и образа своего ребенка, что свидетельствует о несформированной готовности к материнству, имеет своим следствием рисование взрослыми женщинами примитивных головоногов.

3. Часть женщин (10%) из группы со сформировавшейся готовностью к материнству нарисовали на рисунке фигуру отца. У женщин из группы с несформированной готовностью таких рисунков не было. Следовательно, присутствие на рисунке фигуры отца может являться признаком сформировавшейся готовности к материнству

4. На большей части рисунков женщин из группы со сформировавшейся готовностью к материнству (63%) фигуры матери и ребенка изображены так, что между ними имеется физический контакт (мать держит ребенка на руках или за руку и т. д.). У женщин из группы с несформированной готовностью таких рисунков только 33%. Такое изображение, на наш взгляд, свидетельствует о большей близости между матерью и ребенком, чем изображение фигур матери и ребенка без физического контакта, тем более разделение фигур предметами (например, ребенок лежит в коляске).

5. 42% женщин из группы со сформировавшейся готовностью и 30% женщин из группы с несформированной готовностью к материнству изобразили фигуры матери и ребенка, выполняющими совместную деятельность. Таким образом, изображение фигур матери и ребенка, выполняющими совместную деятельность не обязательное условие благополучного с точки зрения исследования готовности к материнству рисунка, изображение может быть вполне выполнено в форме портрета. Но если женщина представляет, что и как она будет делать с ребенком, это говорит о более четком представлении себя в роли матери.

6. 79% рисунков женщин из группы с несформированной готовностью к материнству и 27% рисунков женщин из группы со сформировавшейся готовностью к материнству содержат признаки неуверенности в себе, низкой самооценки, тревожности.

7. 45% рисунков женщин из группы с несформированной готовностью к материнству и 9% рисунков женщин из группы со сформировавшейся готовностью к материнству содержат признаки агрессивности, враждебности, грубости (большой, заштрихованный рот; глаза как пустые глазницы; четко прорисованные зубы; шипы; острые наконечники на ограде возле дома и т. д.).

8. Изображение кистей рук. Ряд исследований показывает, что люди, в изображениях которых отсутствуют кисти рук, как правило, испытывают дефицит общения с близкими или проблемы собственной неконтактности. Изображение кистей рук отсутствует на 5% рисунках женщин из группы со сформировавшейся готовностью и 20% рисунках женщин из группы с несформированной готовностью к материнству.

9. Возраст ребенка. 20% не имеющих детей женщин (в том числе и беременные) из группы со сформированной готовностью к материнству представляют своего будущего ребенка в образе новорожденного, завернутого в пеленки, маленького, беспомощного. Остальные 80% нарисовали своего будущего ребенка в образе ребенка дошкольного возраста (от 2 до 5 лет). Своего будущего ребенка в образе новорожденного нарисовали только 10% не имеющих детей женщин из группы с несформированной готовностью к материнству. 80% не имеющих детей женщин из группы с несформированной готовностью к материнству нарисовали детей дошкольного возраста (от 2 до 5 лет). Остальные 2,5% испытуемых нарисовали ребенка 7-8 лет, школьника и 2,5% испытуемых нарисовали ребенка 14 лет, подростка.

Заключение. Основная задача психолога-своевременная коррекция материнского поведения: выявление отклонений, понимание их причин, изучение закономерностей их возникновения.

Позитивно сформированная материнская основа, выливаясь в реальное родительское поведение, является благоприятным фактором для психического развития уже родившегося ребенка.

Бресская Е.О. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Введение. В арт-терапии клиентам предлагаются разнообразные занятия изобразительно-го и художественно-прикладного характера (рисунок, графика, живопись, скульптура, дизайн, мелкая пластика, резьба, выжигание, чеканка, батик, гобелен, мозаика, фреска, витраж, всевозможные поделки из меха, кожи, тканей и др.), которые направлены на активизацию общения, выражение своих переживаний, проблем, внутренних противоречий, с одной стороны, а также творческого самовыражения – с другой. В настоящее время в арт-терапию включаются и такие формы творчества, как видео-арт, инсталляция, перформанс, компьютерное творчество, где визуальный канал коммуникации играет ведущую роль.

Поэтому целью данной статьи является выявление особенностей использования арт-терапии в коррекции детско-родительских отношений.

Материал и методы. При выборе методов и методик исследования нами учитывались следующие факторы: положительная оценка применения и надежность методики; доступность методики для изучаемого контингента; пригодность данной методики для групповых обследований; возможность математической обработки полученных результатов и пр.

Методы исследования тест «Родительское отношение к детям» А.Я. Варги, В.В. Столина; опросник «Анализ стиля семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера, проективная методика «Кинетический рисунок семьи»; математическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав ответы родителей учащихся по опроснику А.Я. Варги и В.В. Столина, мы получили следующую картину родительского отношения к детям: оптимальные родительские отношения к ребёнку наблюдаются в 10 семьях. К нейтральному уровню можно отнести также 10 семей. Родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в трех семьях (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни родительского отношения

Показатель	Количество семей	%
Оптимальные родительские отношения	10 семей	43
Нейтральный уровень	10 семей	43
Родительские отношения, которые носят отрицательный характер	3 семьи	14

По результатам этой методики мы видим, что большинство семей используют неэффективные отношения с ребёнком, что может привести к разрастанию у детей чувства внутренней тревожности и появлению различных страхов. Все данные по процентному соотношению по шкалам представлены на рисунке 1.

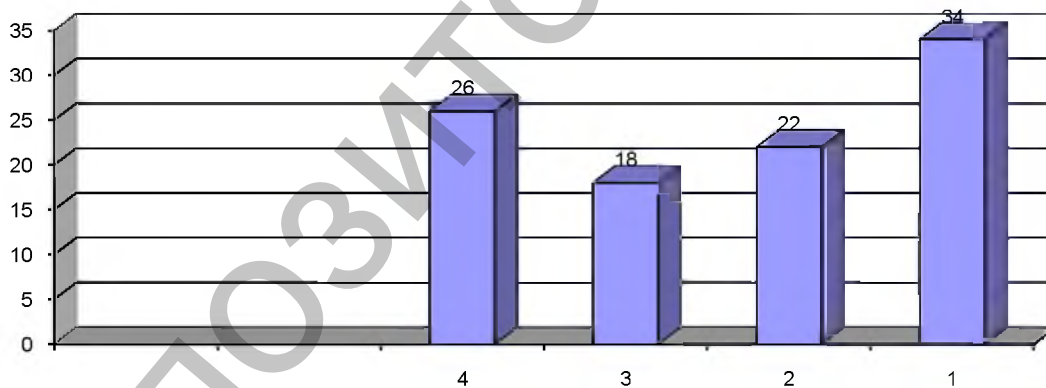


Рисунок 1 – Распределение респондентов по шкалам по опроснику А.Я. Варги, В.В. Столина (тип родительских отношений).

Примечание. 1: «Принятие-отвержение» – 34% респондентов; 2: «Кооперация» – 22% респондентов; 3: «Симбиоз» – 18% респондентов; 4: «Маленький неудачник» – 26% респондентов.

Таким образом, можно отметить, что в целом по результатам исследования по методике А.Я. Варги, В.В. Столина складывается благоприятная обстановка в семьях опрошенных, что позволяет предположить отсутствие конфликтности в детско-родительских отношениях, однако, нельзя исключить и наличие конфликтных взаимоотношений в тех семьях, которые получили определенный процентильный ранг по шкале «Маленький неудачник».

Исследование по методике «Анализ семейного воспитания» показало, что гиперпротекция наблюдается у 11 опрошенных родителей, гипопротекция наблюдается у 5 родителей, потворствование – у 3-х опрошенных родителей, игнорирование потребностей подростков – у 7-ми родите-

лей, чрезмерность требований – у 3-х, недостаточность обязанностей – у 8, чрезмерность требований- запретов – у 4-х, недостаточность требований- запретов к ребенку – у 12 родителей, чрезмерность санкций – у 1-го, минимальность санкций – у 3-х, неустойчивость стиля воспитания – у 3-х, расширение сферы родительских чувств – у 9 опрошенных родителей, предпочтение в подростке детских качеств – у 2-х, воспитательная неуверенность родителей не выявлена ни у одного из опрошенных, фобия утраты ребенка – у 10-ти, неразвитость родительских чувств – у 6-ти родителей, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – у 4-х родителей, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания – у 4-х родителей, предпочтение мужских качеств – у одного родителя, предпочтение женских качеств – у 5-ти.

Заключение. Детско-родительские отношения представляют собой актуальную проблему в современном обществе. В рамках дипломной работы мы проводили диагностику детско- родительских отношений. Мы предположили, что особенности эмоционального состояния детей дошкольного возраста обусловлены уровнем родительского отношения. Нами были выбраны для исследования следующие методики: опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина, который позволяет изучить характер детско- родительских отношений, методика «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, опросник А.И. Захарова на выявление детских страхов.

Бурлакова Ю.В. (Научный руководитель – Фурманов И.А., доктор психол. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В ПЕРИОД СДАЧИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЭКЗАМЕНОВ

Введение. Проблема эмоциональных состояний, впервые поставленная Н.Д. Левитовым, дальнейшую разработку получила в трудах таких известных психологов, как А.Г. Гримак, Н.Д. Данилова, Л.Г. Дикая, А.И. Еремеева, Е.Г. Ильин, Э.И. Киршбаум, А.Г. Ковалев, А.Б. Леонова, В.Л. Маришук, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова и других.

К типичным эмоциональным состояниям студентов следует отнести стресс, доминантные состояния, фрустрацию, тревожность, агрессию и депрессию. Все эти состояния в процессе учебной деятельности могут проявляться в той или иной степени, но все они проявляются и обостряются в ситуации подготовки и сдачи зачетно – экзаменационной сессии, и в том числе государственных экзаменов [1, с. 16].

Исходя из этого целью нашего исследования являлось сравнение эмоционального состояния студентов выпускных курсов дневной и заочной формы обучения в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов.

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

В рамках исследования применялись теоретические (сравнительный и сопоставительный анализ литературы), эмпирические (тестирование, опрос), а также статистические методы обработки полученных результатов. Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих диагностических методик: «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк); «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергера в адаптации (Ю.Л. Ханина).

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения эмпирического исследования все испытуемые были разделены на две группы: группу «1» составили 11 испытуемых 51 группы

специальности «Психология» ДО ФСП и П УО «ВГУ имени П.М. Машерова» и группу»2» составили 19 студентов 67 группы ОЗО ФСП и П. УО «ВГУ имени П.М. Машерова».

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

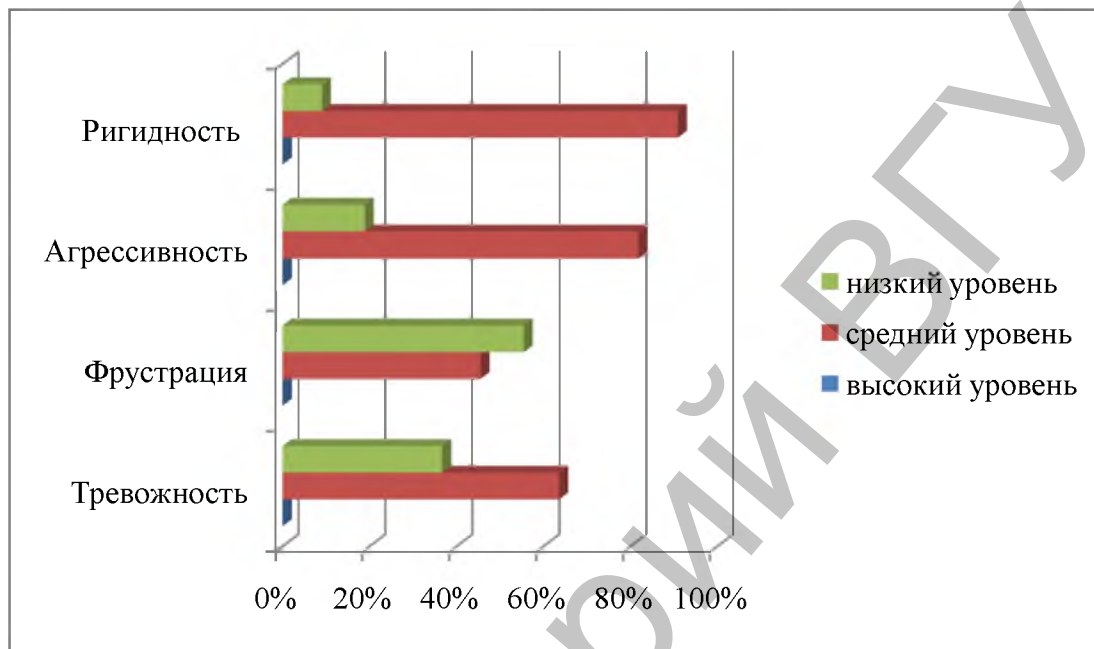


Рисунок 1 – Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов дневной формы обучения.

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

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

В ходе интерпретации и анализа полученных результатов, мы пришли к следующим выводам: в данной группе испытуемых 52,6% имеют высокий уровень ригидности, практически 50% студентов имеют высокий уровень тревожности, 31,6% студентов отличаются высоким уровнем агрессивности, и, наконец, 26,3% имеют высокий уровень фрустрации. В ходе дополнительной беседы с данными испытуемыми, мы выяснили, что они испытывают сильнейший психологический стресс в ситуации подготовки и сдачи государственных экзаменов. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что испытуемые обучаются на заочной форме, соответственно имеют меньше представлений о составе, личностных и профессиональных особенностях членов государственной комиссии. Кроме того, большое влияние на данных

испытуемых имеют так называемые «слухи», которые распространяются от бывших выпускников, студентов дневной формы обучения и других лиц, косвенно связанных с ситуацией сдачи государственных экзаменов.

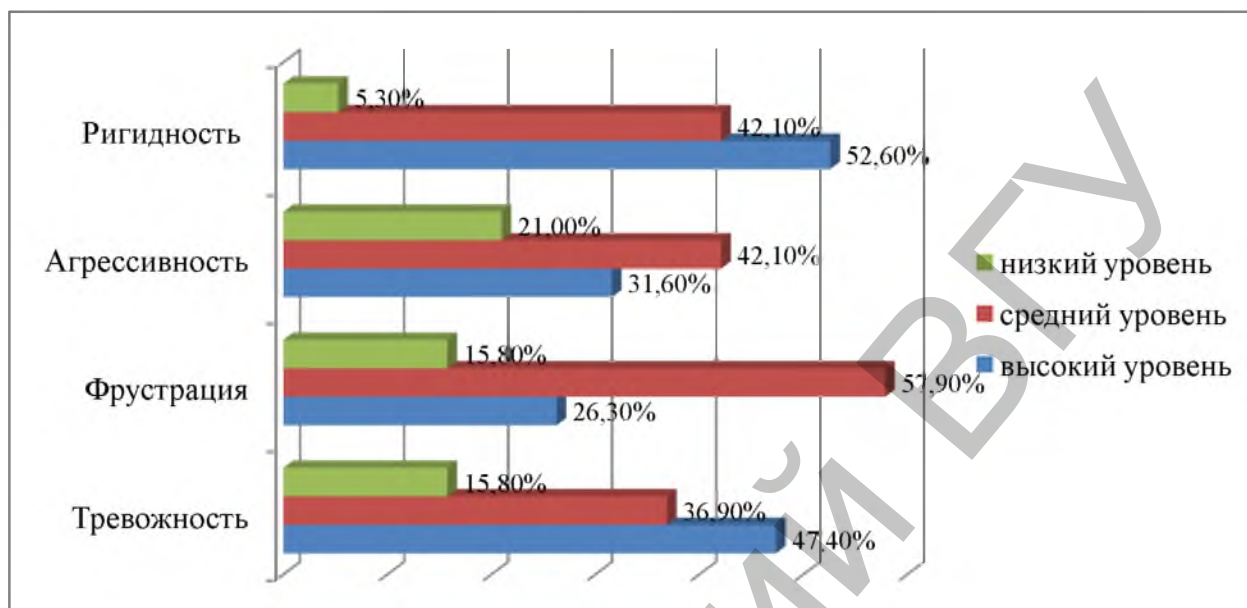


Рисунок 2 – Показатели самооценки эмоциональных состояний студентов заочной формы обучения.

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

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

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

основе способности к пониманию других людей и к сопереживанию им, способствующих формированию представления о другом человеке как уникальной ценности.

Ригидность, как личностная черта, показывает отношение или установку человека к изменениям, характеризуется недостаточной пластичностью в психической деятельности и поведении, трудностью переключения на что – то новое, сопротивлением изменениям, близком к упрямству, своего рода непроницаемостью. Данный факт может обосновать результаты, полученные нами в ходе эмпирического исследования. Так в группе студентов заочников высокий уровень ригидности выявлен нами у 52,6% испытуемых, а в группе студентов дневной формы обучения он не был выявлен нами вообще.

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

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

Условиями, вызывающими данные состояния («нарушителями спокойствия») являются, к примеру, неожиданные изменения в обстановке деятельности; неудачи и ошибки; возможность различных неприятностей, обусловленных спецификой учебной деятельности или общения; ожидание (иногда длительное) определенного результата и т.д. Поэтому, психические состояния в ситуации с неопределенным исходом деятельности проходят этапы изменения, как бы развертывания во времени до своего максимального значения к моменту приближения экзамена.

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

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

Список использованной литературы:

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

Быкова Ю.В. (Научный руководитель – Мурашкин А.И., канд. философ. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОШКОЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЯМ

Введение. В современной психологии и педагогике актуализируются вопросы формирования и развития когнитивных и коммуникативных умений и навыков детей раннего и дошкольного возраста, так как в этот период закладывается фундамент когнитивного и речевого развития [1, с. 97]. Специалисты отмечают, что эти процессы способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин). Значение сформированности коммуникативных и когнитивных умений и навыков становится ещё более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко). В то же время реализация программ формирования когнитивных и коммуникативных умений и навыков в конкретном дошкольном учреждении требует своего дальнейшего осмысления. Поэтому целью нашего исследования является экспериментальное выявление, анализ и обобщение психологических особенностей формирования когнитивных и коммуникативных умений и навыков в процессе адаптации детей к дошкольным учреждениям.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проведено на базе ГУО «Ясли – сад №111 г. Витебска». В исследовании приняли участие дети первой младшей группы. Возрастной состав испытуемых составил от 2,6 до 2,11 лет. Общее количество составило 24 человека, из них 13 мальчиков, 11 девочек.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии, применением комплекса методов, адекватных цели, задачам и предмету исследования.

В исследовании применялись следующие методики:

– Методика «Изучение уровня речевой коммуникации М. А. Поваляевой».

С помощью методики изучается уровень развития коммуникативных умений у детей раннего возраста.

Описание методики. Для изучения коммуникативных умений детей проводится наблюдение за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли.

– Обработка результатов. Оценка коммуникативных умений проводится с учетом критериев, предложенных в методике, где уровень речевой коммуникации подсчитывается в баллах, максимальное количество которых – 3 балла.

– Методика «Диагностика развития предметной и познавательной деятельности».

Методика предполагает изучение 3 основных параметров: виды действий с предметами; познавательная активность; включенность в общение со взрослыми.

Описание методики. В возрасте 2,5–3 лет на первый план у ребенка начинают выступать действия с предметами, поэтому изучить познавательные способности (думать, мыслить, фантазировать, воспринимать) возможно через изучение его действий с предметами. В данной методике предложены три ситуации («Знакомые предметы», «Незнакомый предмет», «Действия по образцу»), где оцениваются три основных параметра. Поведение ребенка регистрируется в протоколе. В протоколе обводится кружком тот балл, который соответствует выраженности регистрируемого параметра.

К каждой ситуации в методике приводится своя инструкция.

Обработка результатов.

- 2–3 балла – высокий уровень развития предметной и познавательной деятельности.
- 1–2 – средний уровень развития.
- 0–1 – низкий уровень развития.

Результаты и их обсуждение. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные дополняют существующие представления о возможности формирования коммуникативных и когнитивных умений и навыков у детей 2–3 лет. Известные нам исследования посвящены, как правило, изучению данной проблемы у детей в возрасте 4–5 лет.

Когнитивные умения – это умения самостоятельно приобретать знания. Под ними обычно понимаются такие умения, как: решение задач творческого характера; логические рассуждения; нахождение выхода из различных проблемных ситуаций; систематизация полученную информацию и т.д. [3, с. 32]. Когнитивные навыки связаны, прежде всего, с умением рационально мыслить, с навыками целеполагания и планирования действий, гибкой осмысленностью окружающего мира [3, с. 25].

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия, способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) [4, с. 11].

При исследовании когнитивных умений и навыков особое внимание обращалось на то, в какой степени человек в состоянии воспринимать знание и усваивать информацию. В переработке информации важная роль принадлежит разнообразным психическим процессам. Здесь важен учёт таких психических процессов, как память, речь, ориентация, внимание, способность решать проблемы и формировать понятия. Помимо этого, к когнитивным умениям относятся рассуждение, счет, чтение и письмо, планирование, а также выдвижение инициатив. Следует иметь в виду и то обстоятельство, что с раннего возраста ребенок начинает копировать выражение лица взрослых. Способность к подражанию чрезвычайно важна, поскольку именно благодаря ей ребенок обучается новым действиям и новым словам. Можно утверждать, что умение подражать другим лежит в основе всех когнитивных навыков и, в сущности, всего развития ребенка. Говоря же о формировании коммуникативных умений и навыков детей, нас интересовали прежде всего автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями. Исходным здесь, как справедливо считают Е. Кормильцева и Л.Г. Соловьева, является распознавание ситуации. Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует также общение и пример старших [2, с. 15].

В ходе проведенного эмпирического исследования получены следующие результаты.

Высокий уровень речевой коммуникации наблюдается у 29 % испытуемых. Они проявляли активность в общении с другими детьми, воспитателями, легко входили с ними в контакт, умели выражать свои мысли и требования. 38 % опрошенных имеют средний уровень развития речевой коммуникации. Эти дети отличаются неустойчивостью речевого этикета, не проявляют инициативу в общении, но при этом слушают и понимают речь других. Для 33 % детей характерно отсутствие последовательно излагать свои мысли, неумение пользоваться формами речевого этикета; они отличаются невнимательностью и малоразговорчивостью. Следовательно, подавляющее большинство детей (67%) в возрасте от 2,6 до 2,11 лет имеют средние и высокие показатели сформированности коммуникативных умений. В процессе наблюдения они проявляли инициативность, умение вступать в диалог, понимали речь взрослого. Однако, у одной трети испытуемых коммуникативные навыки не сформированы в должной мере, и эти дети нуждаются в помощи по формированию указанных умений и навыков.

Около 29 % детей показали низкий уровень развития предметной и познавательной деятельности. Для них было характерно отсутствие интереса к предметам, они часто отвлекались, игнорировали образцы действий, предложенные взрослым, не проявляли настойчивость и стремление к самостоятельности, отсутствовало речевое сопровождение, не всегда возникало желание

преодолевать трудности, возникающие при выполнении действия с предметами (например, построить из конструктора домик, собрать грузовик). Менее половины этих детей (43%) предпринимали попытки самостоятельно выполнять предложенные задания. Анализируя действия с предметами, эти дети также показали низкий уровень овладения предметной деятельностью. В ситуации «Знакомые предметы» из 3 предметов только 43 % опрошенных определили, что это за предметы и для чего они используются, а 57 % назвали два предмета (расческа и часы). Третий предмет (щетка для одежды) вызвал затруднения у детей. В ситуации «Незнакомый предмет» им была предложена прозрачная коробка, внутри которой находился брелок. 29 % из числа этих детей проявили самостоятельность и попытались открыть коробку, а 71 % обратились за помощью к взрослому. В ситуации «Действия по образцу» также возникли трудности. Эти дети чаще обращались за помощью, выполняли все очень медленно и долго.

Следует отметить, что у данной группы детей также были выявлены низкие показатели в оценке коммуникативных умений, то есть они имеют явные трудности в познавательной и предметной деятельности, которые могут быть связаны как с условиями воспитания ребенка, так и с состоянием его здоровья. 46 % детей показали средний уровень развития предметной и познавательной деятельности. У 36 % из этого числа детей большинство показателей имели средние значения, они продемонстрировали практически одинаковый результат по всем параметрам. У 64 % респондентов выраженность показателей различалась при высоком значении одних показателей, остальные имели низкое значение. Например, в одних ситуациях они проявляли самостоятельность в действии с предметами, а в других действиях не стремились воспроизводить их по образцу взрослого; одни действия сопровождалась речью, но при этом обращались за помощью к взрослому. У 25 % детей отмечался высокий уровень развития предметной и познавательной деятельности. Говоря о половых различиях, следует отметить, что 83 % данной категории детей – это девочки и только 17 % – мальчики. Возраст детей этой группы колеблется в пределах 2,7–2,11 лет. Эти дети имели высокие показатели по всем параметрам данной методики и соответствующие результаты при оценке их коммуникативных умений. Для них характерно самостоятельность, инициативность, настойчивость, умение обращаться с предметами, свои действия сопровождали речевыми высказываниями, выражали положительные эмоции. Третья часть детей продемонстрировали низкие результаты по двум методикам. Данные испытуемые нуждаются в особом внимании со стороны родителей и педагогов дошкольного учреждения, с ними необходимо проводить соответствующую работу по формированию у них коммуникативных умений и познавательных способностей.

Заключение. Формирование когнитивных и коммуникативных умений и навыков в период раннего детства и дошкольного возраста зависит от степени развития у детей познавательных психических функций: памяти, мышления, восприятия, воображения, речи. Только благодаря совместной деятельности и общению с родителями и взрослыми людьми ребенок приобретает необходимые умения и навыки, способен развиваться и познавать окружающий его мир. Процесс формирования когнитивных и коммуникативных умений и навыков детей происходит еще до их поступления в дошкольные учреждения, и он должен носить предметно-практический характер. Здесь неопределима роль родителей, которые повседневно обязаны уделять пристальное внимание развитию своего ребенка через совместную деятельность и общение. Только при таких условиях ребенок будет иметь представление о том, что значит общение с взрослыми и ровесниками и будет способен воспринимать, мыслить, познавать и проявлять интерес к другим людям и окружающему миру и, следовательно, сам процесс его адаптации к дошкольному учреждению пройдет значительно легче и успешнее.

Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы при разработке методов и форм работы с детьми при их поступлении в дошкольное учреждение. Они дают возможность педагогам понять, с какими трудностями дети сталкиваются и как эти трудности можно преодолеть путем систематической и целенаправленной работы. Методические материалы

могут быть также использованы в практической работе дошкольных образовательных учреждений, а также на курсах подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Список использованной литературы:

1. Абакумова, И.В. Когнитивный стиль студента как фактор успешности его обучения / И.В. Абакумова, И.П. Шкуратова // Когнитивный стиль: тезисы научно-практического семинара. – Таллин, 1986.
2. Борисова, Ю.В. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика / Ю.В. Борисова, И.В. Гребенев // Народное образование. 2003. – №7. – С. 10–22.
3. Фомина, А.Н. Развитие социальных умений и практических навыков детей / А.Н. Фомина // Социальная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 25–33.
4. Яноушек, Я. Совместная деятельность и коммуникация / Я. Яноушек. – М., 1984. – 245 с.

Витковская И.А. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Введение. Актуальность выбранной темы заключается в следующем: конфликты преследуют нас всю жизнь, и в процессе общения сталкиваются разные точки зрения. Проблема изучения связана с ответом на вопрос, как необходимо строить процесс общения, чтобы избежать межличностных конфликтов.

Всякий межличностный конфликт, в конце концов, имеет свое разрешение. Формы их разрешения зависят от стиля поведения субъектов в процессе развития конфликта. Эту часть конфликта называют эмоциональной стороной и считают ее наиболее важной [1, с. 206].

В современных условиях проблема эффективного разрешения конфликтов приобретает актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного взаимодействия между людьми. Знание основ конфликтологии помогает людям практически во всех моментах деятельности.

Цель работы – рассмотреть технологию профилактики межличностных конфликтов в трудовом коллективе.

Материал и методы. Экспериментальной базой исследования стал трудовой коллектив ООО «Свет СПб» и его филиалы. Основное направление деятельности – продажа светильников промышленного и уличного назначения. Для изучения особенностей межличностных конфликтов в трудовом коллективе было предпринято диагностическое исследование работников ООО «Свет СПб», в исследовании приняли участие 23 человека (13 женщин в возрасте 21–35 лет, 10 мужчины в возрасте 24–37 лет).

Использовалась следующая диагностическая методика – тест описания поведения К. Томаса. Тест К. Томаса адаптирован в нашей стране Н.В. Гришиной для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные при тестировании коллектива, сведены в таблицу 1.

По результатам полученных данных, отраженных в таблице 1, можно сделать следующие выводы о стиле поведения сотрудников ООО «Свет СПб» в конфликтной ситуации: из 23 испытуе-

ных 8 человек отдали предпочтение компромиссному стилю поведения в конфликтной ситуации. Наименьшее количество человек предпочли соперничество и избегание, как стиль поведения. У 5 человек преобладает 2 равных стили поведения в конфликтной ситуации. Полученные результаты сведены в общую таблицу (таблица 2) выбора ведущей стратегии и переведены в процентное отношение. Также полученные результаты представлены в виде диаграммы.

Таблица 1

Испытуемый	Количество баллов по типу					Ведущая стратегия
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление	
М-27	8	8	5	7	2	Соперничество/Сотрудничество
Ж-35	8	6	7	6	2	Соперничество
М-24	1	7	7	7	8	Приспособление
Ж-21	0	7	9	9	5	Компромисс/Избегание
М-31	3	8	7	7	5	Сотрудничество
М-37	2	6	7	6	9	Приспособление
М-34	0	7	10	9	4	Компромисс
М-29	3	7	9	8	3	Компромисс
М-35	8	10	8	3	1	Сотрудничество
М-25	9	4	10	4	3	Компромисс
М-36	3	8	2	8	9	Приспособление
М-26	8	5	8	2	7	Соперничество/Компромисс
Ж-25С	4	2	4	9	11	Приспособление
Ж-22К	0	9	8	7	8	Сотрудничество
Ж-27	2	7	5	8	8	Избегание/Приспособление
Ж-25	3	9	7	6	5	Сотрудничество
Ж-23	7	6	9	5	3	Компромисс
Ж-28И	2	8	7	5	8	Сотрудничество/Приспособление
Ж-22	2	6	8	10	4	Избегание
Ж-29	10	4	8	6	2	Соперничество
Ж-28	0	5	9	8	8	Компромисс
Ж-24	4	7	4	10	5	Избегание
Ж-32	4	6	9	7	4	Компромисс
Сумма	91	152	167	157	124	

Таблица 2 – Общий показатель выбора ведущей стратегии

Ведущая стратегия	Количество испытуемых	Количество в процентном соотношении
Соперничество	4	17%
Сотрудничество	6	26%
Компромисс	8	35%
Избегание	4	17%
Приспособление	6	26%



Рисунок 1 – Общий показатель выбора ведущей стратегии.

Ниже приведена Таблица 3, в которой отражается выбранный стиль поведения в конфликтной ситуации согласно половому признаку испытуемого. На основании этой таблицы можно сделать вывод, что и мужчины, и женщины этого коллектива предпочитают использовать стиль компромисса, женщинам же еще свойственен такой стиль, как избегание. Среди мужчин нет ни одного испытуемого у которого по результатам исследования стилем разрешения конфликта было бы избегание.

Таблица 3 – Выбор ведущей стратегии поведения по половому признаку

По половому признаку	Количество тестируемых	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Мужчина	10	2	3	4	0	3
Женщина	13	2	3	4	4	3

Проведенная методика показала, что такой стиль как компромисс наиболее присущ данному коллективу. Наименьшее общее количество набрал стиль соперничество и избегание. Соперничество, как стиль поведения в конфликтной ситуации характеризует работников, которые весьма активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Такую стратегию как наиболее предпочтительную для себя отнесли 4 человека, два мужчины и две женщины. Остальные же члены коллектива набрали очень малое количество баллов в этом подходе. Четыре сотрудника и вовсе набрал 0 баллов в этой графе. Стратегию избегания конфликта используют при возможности 4 человека, продиагностированные работники по результатам диагностики – уклоняются от решения конфликта, считают, что все когда-нибудь разрешится, само собой.

Проведенная методика показала, что опрошенные, в конфликтных ситуациях в основном выбирает такую стратегию разрешения конфликта как компромисс. Также сотрудники коллектива настроены на сотрудничество, исходя из результатов проведенной диагностики, при разрешении конфликтных ситуаций. Равно как и сотрудничество, сотрудники данного коллектива признают и такой стиль поведения, как приспособление.

В результате проведения диагностической процедуры мы выявили какими стилями выхода из конфликта пользуются в данном коллективе. Чтобы предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, была разработана программа профилактики межличностных конфликтов в трудовом коллективе.

Заключение. Таким образом, доминирующим стилем поведения в конфликтной ситуации, по итогам исследования, стал компромисс, его предпочитают большее количество испытуемых (35% от общего числа). Наименьшее предпочтение отдается двум стилям поведения: соперничество и избегание. При этом избегание предпочитают только женщины данного коллектива. Если рассматривать полученные результаты по половому признаку, то мужчины, как и женщины, предпочитают те же стили поведения. Единственное отличие – мужчинам в этом коллективе не свойственен стиль избегание.

Список использованной литературы:

1. Буртова, Е.В. Конфликтология: учебное пособие / Е.В. Буртова. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 578 с.

Габрусенок А.Г. (Научный руководитель – Мурашкин А.И., канд. философ. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДРОСТКОВАЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. Подросткам свойственна потребность в рискованном поведении. Занятия экстремальными видами двигательной активности, боевыми искусствами и т. п. приводят к формированию ощущения собственной элитарности, повышают самооценку, способствуют самоутверждению личности и, главное, позволяют реализовать потребность в рискованном поведении [1, с. 230].

В настоящее время основная общепсихологическая задача сводится к раскрытию закономерностей поведения личности в изменяющихся условиях жизни. При этом наиболее актуальным становится поведение, характеризующееся неопределенностью исхода, или рискованное поведение. Среди подходов к объяснению рискованного поведения все большее значение приобретает определение личностного смысла чувства риска как интегрального выражения направленности личности.

Материал и методы. Исследование у подростков склонности к риску проводилось на базе государственного учреждения образования «Пушковская средняя школа-сад». Выборку составили 42 человека – учащиеся 9-11 классов, в возрасте 15–17 лет. Для выявления склонности к риску нами использовался «Тест склонности к риску» (К. Левитин).

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного исследования показали, что большинство подростков, принявших участие в исследовании, имеют повышенную склонность к риску. Для таких подростков характерно отстаивание своих идей, они не обращают внимания на реакцию других, ставят перед собой высокие цели и пытаются их осуществить, допускают для себя возможность ошибок и провалов, любят изучать новые вещи или идеи и не поддаются чужому мнению, не слишком озабочены, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение, предпочитают иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится. Кроме того, в проявлении склонности к риску у подростков наблюдается гендерные особенности (рисунок 1).

Полученные нами результаты показывают значительные различия в склонности к риску мальчиков и девочек подросткового возраста. Большей склонностью к риску обладают девочки (62%), чем мальчики (38%). А вот весьма осторожными являются как мальчики, так и девочки. Нормальный уровень склонности к риску наблюдается у 74% девочек и 26% мальчиков.

Проведя более детальный анализ полученных результатов можно сделать вывод, что наибольшая выраженность показателей чувства риска обнаружена у подростков, занимающихся видами спорта с повышенным риском, не имеющих наркотической и алкогольной зависимости. Для

них личностный смысл чувства риска связывается с активностью и возможностью самораскрытия. Подростки ориентированы на будущее, они стремятся навязать миру собственный порядок, пытаются выйти за границы сложившихся структур. Именно поэтому они склонны к риску и опасным поступкам. Причем зачастую подростки прибегают к рискованным поступкам из-за отсутствия предвидения возможных последствий, пренебрегают опасностью, не учитывают эффективность риска.

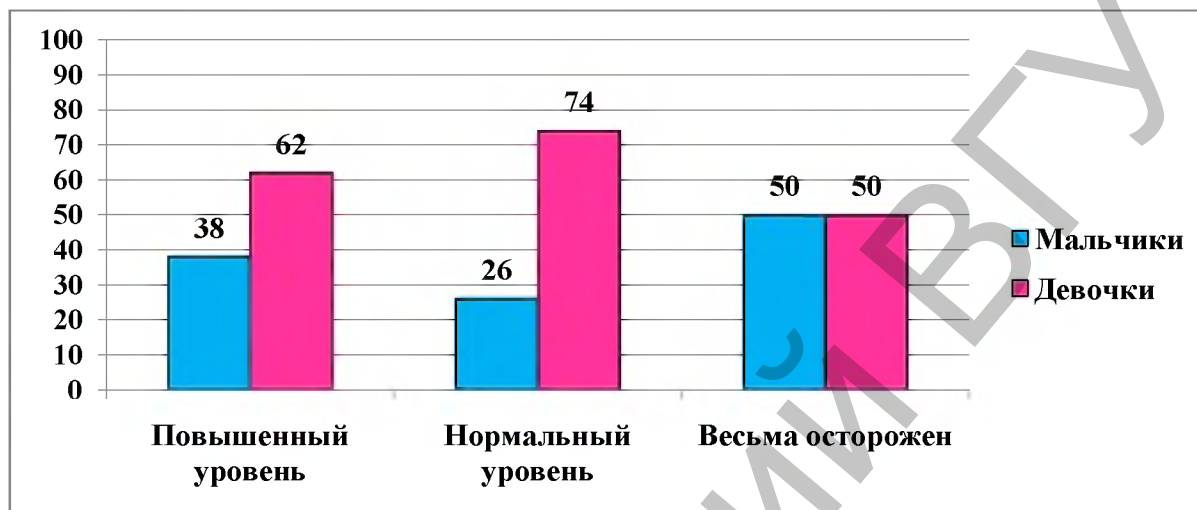


Рисунок 1 – Уровни склонности к риску подростков (в %).

Заключение. Таким образом, анализ подходов к изучению подростковой экстремальности и исследование склонности к риску показали, что подросткам свойственна потребность в рискованном поведении. Занятия экстремальными видами двигательной активности, боевыми искусствами и т. п. приводят к формированию ощущения собственной элитарности, повышают самооценку, способствуют самоутверждению личности и, главное, позволяют реализовать потребность в рискованном поведении.

Список использованной литературы:

1. Ильин, Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 267 с.

Гайдамович Т.А. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Введение. Несмотря на имеющиеся исследования в области внутренних ресурсных возможностей личности и поддержания её психического здоровья остается ряд нерешенных проблем. Так, нет четкого соотношения и определения самих категорий психического (психологического) здоровья личности, нет единства в понимании критериев психически здорового человека. Отсутствуют четкие представления о внутренних ресурсных возможностях личности, о механизмах и условиях их активизации, об умениях ими пользоваться, распределять, правильно инвестировать, чтобы быть здоровым и эффективным в достижении поставленных целей [1].

Материал и методы. В нашем исследовании мы опирались на интегративно-эклектический подход, который предполагает использование разных систем парадигмальных координат и исследовательских методологий [2]. При освещении заявленной темы, интегрально-эклектический

подход является наиболее подходящей методологией, с попыткой убрать самодовлеющее значение экспериментального исследования и описать жизнь человека в её реальном переживании с собственной интерпретацией происходящего. В исследовании используется метод теоретического анализа, сопоставительный метод и метод интроспекции.

Проведя анализ современных психологических исследований в отношении внутренних ресурсных возможностей личности можно утверждать, что большинство авторов считают важным фактором осознанность использования ресурса, его полезный эффект для совладания. Они указывают, что в реальной жизни действует целая система ресурсов, которая включается в систему совладающего поведения субъекта и улучшает понимание ситуации, эмоциональное состояние, укрепляет Я-концепцию и позитивный образ Я и в связи с этим помогает эффективно вписаться в окружающую среду. Очевидно, что разные ресурсы играют различную роль в адаптации человека и преодолении трудных жизненных событий. В целом, внутренние ресурсные возможности личности - это совокупность и взаимодействие физиологических характеристик (здоровье, отсутствие физических недостатков и др.), психологических черт (самооценка, уверенность, чувство контроля и др.) и когнитивных свойств (обучаемость, убеждения и др.).

Говоря о категории и критериях психологического здоровья личности, по факту теоретического исследования их различными авторами зарубежной и отечественной психологии можно выделить следующие моменты:

1. Психологическое (психическое) здоровье — суть интегральная характеристика полноценности психологического функционирования индивида. Традиционная медицинская модель рассматривает психическое здоровье как меру вероятности развития болезни. Современные теоретические, экспериментальные и прикладные подходы в психологии личности и психотерапии характеризуют психическое здоровье как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, делают акцент на изучение здоровых человеческих существ.

2. В рамках существующих двух базовых моделей различают огромное количество подходов к проблеме психического здоровья: нормоцентрический, феноменологический, холистический, кросс-культурный, дискурсивный, аксиологический и интегративный подходы. Выделяют так же более масштабные системные подходы к вопросу психического здоровья: эволюционный, социоориентированный, гуманистический, теологический. Все существующие подходы представляются нам взаимодополняющими друг друга.

3. Многие авторы в качестве основных критериев психического здоровья выделяют три: реакции индивидуума на окружающие раздражители, возможностью для человека самостоятельно прокладывать свой жизненный путь; особенности поведения человека в жизненных обстоятельствах. Одним из определяющих критериев психического здоровья, довольно часто применяемых в современных психотерапевтических методиках разной направленности, служит сопоставление образов реального и идеального «Я» (представление о том, каким человек хотел бы быть). Высокую степень совпадения реального «Я» с идеальным принято считать хорошим показателем психического здоровья. Особое значение среди критериев психического здоровья личности придается степени ее интегрированности, гармоничности, уравновешенности, духовности.

Результаты и их обсуждение. В результате теоретического исследования темы внутренних ресурсных возможностей личности мы пришли к следующему пониманию проблемы:

1. Внутренние ресурсные возможности личности включают в себя три основных компонента - материальный (тело), эмоциональный (энергетический) и информационный (духовный). Грамотное использование всех трех компонентов, бережное отношение к ним, будет способствовать развитию психологического здоровья и как следствие, лучшей адаптации к окружающей среде.

2. Психическое здоровье будет определяться - как психическое (психологическое) равновесие, гармонично развивающаяся целостность, баланс отношения к миру, к себе, собственной жизни, что находится в высшей связи с тесными проявлениями человеческого духа. Психическое здо-

ровые с нашей точки зрения – это не отсутствие внутренних конфликтов, это своевременная способность опознать их и разрешить наилучшим возможным в данной ситуации способом.

3. Внутренние ресурсные возможности личности – это неотчуждаемое имущество каждого человека, осознание этого богатства и ценности своей жизни каждым отдельным человеком приведет не только к гармонизации и целостности отдельного человека, но и всего общества в целом. В особых случаях человек научается управлять своими внутренними ресурсными возможностями, в зависимости от уровня развития, зрелости и состояния сознания своей личности. Человек способен регулировать во многом свои биохимические процессы в организме, свои биологические часы (замедлять, ускорять физиологические процессы), сейчас основная работа направлена на изучение возможностей своего физического тела. Благодаря умелому управлению человек может изменить своё состояние здоровья в благоприятную для себя сторону, оздоровить насколько возможно свои органы и системы. При неправильном, неумелом управлении своими ресурсными возможностями, человек осознанно или неосознанно разрушает свое здоровье и психику. В тупиковых стрессовых состояниях, благодаря мобилизации и правильному использованию своих ресурсных возможностей происходит значительный рост личности человека и переход на новый уровень сознания, что меняет его ценностно-смысловые ориентиры и поведение. В тяжелых жизненных ситуациях ресурсы личности позволяют поддерживать психологическое и физическое здоровье человека, увеличить скорость адаптационных процессов к окружающей среде и глубину восприятия мира. Более того, внутренние ресурсные возможности личности заблаговременно помогают более мягко преодолеть надвигающийся стресс (тема пока не изученная), заранее включая защитные механизмы психики. Благодаря им происходит эволюционное развитие психики (психических свойств, состояний, процессов, образований), меняется её структура и психически незрелые механизмы уступают место и заменяются на более зрелые механизмы защиты. Вопрос что можно изменить в психических процессах, а что нельзя (что поддается управлению) остается открытым.

Заключение. Человек – творец своего здоровья, в том числе и психического. И чтобы жить в согласии с внешним миром и самим собой, почувствовать всю прелесть бытия, необходимо стремиться к самосовершенствованию, не останавливаться в своем развитии. Психически здоровый человек – это не человек без внутренних конфликтов, это человек, который не отвернулся от самого себя. Быть целостным – быть психически здоровым, быть собой. Быть идеальным – есть болезнь. Внутренние устремления человека и намерения общества часто не совпадают, принять этот парадокс, выработать оптимальную для себя и общества гибкую стратегию поведения, есть гармония, счастье, уверенность в завтрашнем дне.

Практическое же значение работы заключается в том, что на основе ее результатов появляется возможность внедрения феномена ресурсных возможностей личности, ресурсных состояний сознания в частности, в повседневную деятельность для повышения эффективности ее результатов. Более того, существует реальная возможность создавать физиологические и нейропсихологические предпосылки для вызывания ресурсных, творческих состояний личности, в таких состояниях эффективность и работоспособность увеличивается многократно. Важно, что в таких состояниях можно помочь личности реализоваться, самоактуализироваться, т. к. это автоматически вызывает состояние психологического удовлетворения и психического здоровья, приводит к оздоровлению во всех сферах жизнедеятельности личности.

Список использованной литературы:

1. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001.
2. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегрально-эклетикический подход. Монография. – Минск: ПКОО «Бестпринт», 2000.

Гвоздовская А.Л. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Введение. Самооценка – очень сложное личностное образование, которое подвержено влиянию многих факторов. При этом акцент делается на анализе факторов семейного воспитания, поскольку в младшем школьном возрасте семья является определяющим фактором формирования личности. Вопрос семейного воспитания рассматривается педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (А.Я. Варга, Т.В. Архиреева, А.И. Спиваковская, А.Е. Личко и др.). Однако, наибольшее внимание проблеме формирования самооценки в современных исследованиях уделит Р. Бернс. Он рассматривал становления и развитие «Я-концепции» на протяжении всего развития человека. Он рассматривает самооценку как компонент «Я-концепции» и рассмотрение его позиции представляется нам очень важным для понимания проблемы дальнейшего экспериментального исследования [1].

Цель работы: определить влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки младшего школьника.

Материал и методы. Исследование проблемы детско-родительских отношений и формирования самооценки младших школьников включает в себя аналитический метод работы (STAT 5.5. коэффициент корреляции Пирсона), а также методики «Кинетический рисунок семьи» (авторы методики: Р. Бернс, С. Кауфман) и «Лесенка» (автор В.Г. Шур).

Целью проективной методики «Кинетический рисунок семьи», является выявление особенностей взаимоотношений между членами семьи. Более того, данная методика отражает переживания и восприятие ребенком своего места в семье, показывает отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам, а также раскрывает «Я-образ» ребёнка. Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате отражается в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разнообразных цветов. И наоборот, негативное отношение к человеку ведет к большей схематичности, неоконченности его графической презентации. Иногда пропуск в рисунке существенных частей тела (головы, рук, ног) может указывать наряду с негативным отношением к нему также на агрессивные побуждения относительно этого человека. О восприятии других членов семьи и «Я-образе» рисующего можно судить на основе сравнения величин фигур, особенностей презентации отдельных частей тела и всей фигуры в целом. Расположение членов семьи указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье [2].

Для определения уровня самооценки младших школьников нами использовалась методика «Лесенка». Цель: выявление уровня развития самооценки. Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку. Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [2].

В исследовании приняли участие 84 школьника в возрасте 8-9 лет. База проведения исследования ГУО «средняя школа № 12 г. Новополоцка».

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные в исследовании, были подвергнуты качественному сравнительному анализу.

Анализ результатов методики «Лесенка».

Выбранные ступеньки распределились следующим образом:

Ступеньку «всё получается» выбрало 6 человек (7,1 %);

Ступеньку «почти всё получается» выбрало 72 человека (85,8 %);

Ступеньку «ничего не получается» выбрало 6 человек (7,1 %).

В результате обработки сырых баллов в соответствии с ключом методики можно выделить следующие уровни самооценки, характерные для выборки:

Уровни самооценки:

завышенная – 6 человек (7,1 %);

адекватная – 72 человек (85,8 %);

заниженная – 6 человек (7,1 %).

Для лучшей наглядности результаты выборок отражены на рисунке «Уровни развития самооценки у младших школьников» (см. рис. 1)

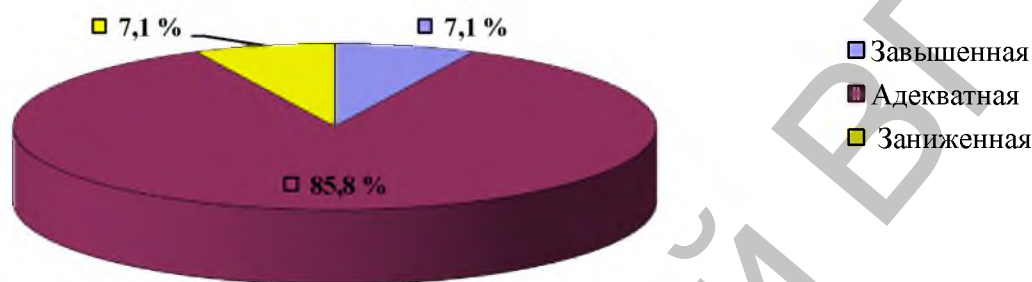


Рисунок 1 – Уровни развития самооценки младших школьников.

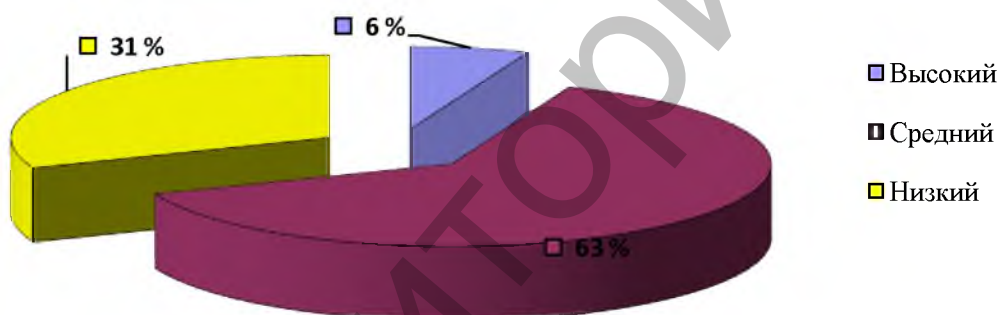


Рисунок 2 – Уровни влияния семейных отношений на ребёнка.

После анализа структуры «Рисунка семьи» и сравнения состава нарисованной и реальной семьи и интерпретации результатов данной методики мы получили следующие результаты:

- к высокому уровню влияния семейных отношений на ребёнка можно отнести 6% от всего количества детей;
- к среднему уровню влияния семейных отношений на ребёнка – 63% детей;
- к низкому уровню влияния семейных отношений на ребёнка – 31% детей.

Полученные данные графически представлены на диаграмме «Уровни влияния семейных отношений на ребёнка» (см. рис. 2)/

По результатам мы можем судить, что далеко не во всех семьях царит атмосфера положительных детско-родительских отношений. К высокому уровню детско-родительских отношений относятся рисунки 5 детей. На рисунках присутствуют все члены семьи: в центре сам ребенок, в окружении – родители. Дети изображают себя и родителей нарядными; тщательно прорисовывает каждую линию: на лицах взрослых и ребенка улыбка, в позах прослеживается спокойствие. К среднему уровню детско-родительских отношений отнесены рисунки 53 человек. На этих рисунках видно, что детям в семье не совсем комфортно, на некоторых рисунках отсутствует кто-либо из членов семьи или не нарисованы отдельные части тела. Видно наличие беспокойства, т.к. дети стирают, штрихуют. На многих рисунках можно заметить конфликтную семейную ситуацию, так

как дети рисуют барьеры между фигурами членов семьи. К низкому уровню детско-родительских отношений можно отнести рисунки 26 детей. На этих рисунках видно ощущение эмоционального напряжения, через использование в рисунке темных красок, много рисунков выполнены в карандаше. На большинстве рисунков автор-ребенок отсутствует или повернут спиной. Есть случаи враждебности в семейной ситуации: руки раскинуты в стороны, агрессивная позиция фигуры.

Заключение. Таким образом, расчет данных коэффициентов относительно всей выборки обнаружил значимую, умеренную, прямую связь показателя самооценки и влияния детско-родительских отношений. Следовательно, благоприятное взаимодействие детей и родителей в семье способствует формированию позитивной самооценки у детей младшего школьного возраста. Полученные результаты ещё раз подтверждают ранее полученные количественные и качественные данные.

Список использованной литературы:

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Слепкова, В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко. – Мозырь, 2006. – 196 с.

Герасимова А.А. (Научный руководитель – Ефременко И.И., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Проблемами юношеского возраста, такими как взаимоотношение среди сверстников, самооценивание занимались многие отечественные и зарубежные ученые К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и т.д. Изучению этого возрастного периода посвятили много времени и такие авторы как И. Кон, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов и многие другие.

Материал и методы. Для диагностики умственного развития выпускников средней школы и абитуриентов, в Психологическом институте РАО был разработан специальный тест умственного развития – АСТУР (для Абитуриентов и Старшеклассников Тест Умственного Развития). Объектом исследования на определение уровня интеллекта IQ являлась группа студентов УО «Витебская «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины». Для проведения тестирования на определение уровня интеллекта была сформирована группа испытуемых, в ее состав вошли 24 студента, у которых 11 девушек и 13 юношей.

Результаты и их обсуждение. В первую очередь были определены границы прохождения теста на определение уровня IQ по 40 бальной системе. Так как считается, что даже самый не развитый индивидум (не состоящий в группе умственно отсталой категории лиц) в состоянии ответить минимум на 7 вопросов данного теста, то определение уровня интеллекта определяется с 7 баллов до 40 баллов, равного количеству вопросов. Определение коэффициента интеллекта на основе 40 бальной системы предоставлено в виде: 36-40б: Исключительный, 31-35б: Превосходный, 25-30б: Очень хороший, 19-24б: Хороший, 14-18б: Средний, 7-14б: Низкий.

В результате исследования, на основании полученных данных, можно определить уровень развития интеллекта испытуемой группы:

- *Количество студентов с исключительным уровнем развития интеллекта – 0.
- *Количество студентов с превосходным уровнем развития интеллекта – 1.
- *Количество студентов с очень хорошим уровнем развития интеллекта – 3.
- *Количество студентов с хорошим уровнем развития интеллекта – 6.
- *Количество студентов со средним уровнем развития интеллекта – 12.
- *Количество студентов с низким уровнем развития интеллекта – 2.

При сопоставлении результатов проведенного исследования, можно увидеть, что в данной группе преобладает количество учащихся со средним уровнем интеллектуального развития, что дает почву для дальнейшего размышления.

Был произведен количественно-качественный анализ результатов по общей выборке респондентов на выявление процентного соотношения уровня интеллекта (таблица, диаграмма).

Таблица 1 – Количественно-качественный анализ

Уровень интеллекта	Количество учеников	% соотношение уровня интеллекта
Исключительный	0	0 %
Превосходный	1	4,2 %
Очень хороший	3	12,5 %
Хороший	6	25 %
Средний	12	50 %
Низкий	2	8,3 %

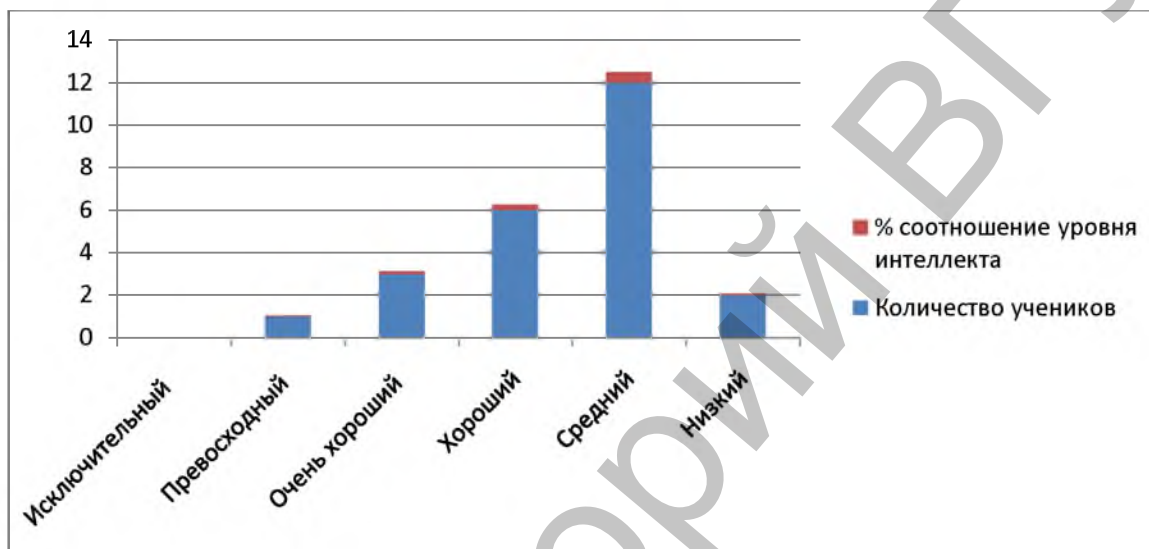


Рисунок 1 – Количественно-качественный анализ.

Результаты количественно-качественного анализа уровня интеллекта показывают, что в данной группе отсутствует исключительно высокий уровень интеллекта, высокий/превосходный уровень развития интеллекта показали 4,2%, очень хороший уровень интеллекта – 12,5%, хороший уровень интеллекта показали 25%, средний уровень развития интеллекта показали 50%, низкий уровень развития интеллекта показали 8,3% испытуемых.

Таким образом, тест или проверка интеллекта является важнейшей задачей, которая на любом этапе позволит спланировать дальнейшее развитие личности, определить ход интеллектуальной, моральной и психологической эволюции человека. Именно уровень и тип развития интеллекта определяет будущее человека, его судьбу. Исследование интеллекта и интеллектуальной активности интересовало человечество с древних времен и постепенно выросли в отдельную отрасль психологии.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. Уровень интеллекта IQ не является постоянной величиной и изменяется под воздействием окружающей среды. IQ является отражением как предшествующих, так и последующих достижений в обучении.

При сопоставлении результатов проведенного исследования, можно увидеть, что в данной группе преобладает количество студентов со средним уровнем интеллектуального развития, что дает нам почву для дальнейшего размышления.

Заключение. Полученные в работе данные можно использовать в профилактической, консультационной и психокоррекционной работе психологической службы высшего педагогического образования. Результаты исследования могут быть учтены в планировании учебного процесса.

Гиголо Н.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ШКОЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Введение. В настоящее время, когда придается большое значение процессу социализации личности, возникает острая необходимость в людях, владеющих искусством создавать моральный климат в коллективе. Общеобразовательная школа не может стоять в стороне от решения этой задачи. Целью воспитания и образования является гармоническое развитие личности, которое во многом определяется тем, в какие коллективы и как включается личность в процессе своего развития. Коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким социально-психологическим климатом.

Цель нашего исследования – изучение психологического климата в школьном педагогическом коллективе. Поставленная цель имеет важное научное значение, поскольку социально-психологический климат школьного педагогического коллектива в значительной мере влияет на психологический климат ученического коллектива, на формирование личности вообще, на создание благоприятных условий для совместной работы.

Материал и методы. Исследование проводилось в ГУО «Средняя школа № 2 г. Глубокое». Участие в диагностике приняло 60 респондентов. В качестве диагностических методик были использованы: «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в коллективе. Методика разработана О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто. И методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). Данная методика является личностным опросником, который разработан К. Томасом и предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации [1].

Результаты и их обсуждение. При первичной диагностике школьного педагогического коллектива мы наблюдали неопределенные показатели в эмоциональном (-0,15) и когнитивном компонентах (-0,23). Поведенческий компонент имеет положительную оценку (0,58). Поведенческий компонент проявляется тогда, когда человек начинает реагировать на других людей с позиций своего группового членства, а не с позиций отдельной личности. С того момента, когда различия между своей и чужими группами становятся заметными и значимыми для него. Вторичная диагностика социально-психологического климата в коллективе указывает на то, что эмоциональный (0,35) и когнитивный (0,4) компоненты приобретают положительную оценку, а вот поведенческий (0,28) – неопределенную. Эмоциональный компонент групповой идентичности неразрывно связан с когнитивным компонентом. Эмоциональная сторона идентичности заключается в переживании своей принадлежности к группе в форме различных чувств – любви или ненависти, гордости или стыда. Когнитивный компонент групповой идентификации состоит в осознании человеком принадлежности к группе и достигается путем сравнения своей группы с другими группами по ряду значимых признаков. Таким образом, в основе групповой идентичности лежат когнитивные процессы познания (категоризации) окружающего социального мира.

Определили, какой стиль поведения в ситуации конфликта преобладает в исследуемом коллективе (компромисс – 30% и избегание – 25%). В условиях методики К. Томаса говорится о том, что стратегия поведения сотрудничество является самым благоприятным способом разрешения конфликтов. Для формирования типа поведения сотрудничество и развитие групповой сплоченности как ресурсов благоприятного психологического климата в школьном педагогическом коллективе была разработана и проведена коррекционная программа «Перемен требуют наши сердца». Вторичная диагностика позволила определить эффективность разработанной программы, о

чем свидетельствует благоприятный социально-психологический климат исследуемого школьного педагогического коллектива (тип отношений – 0,34 балла, социально-психологический климат в целом благоприятный). С помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера мы также доказали увеличение стиля поведения сотрудничество в школьном педагогическом коллективе (сотрудничество – 55%). На наш взгляд, эмоциональный компонент, является основой для зарождения когнитивного и поведенческого компонентов в социально-психологическом климате коллектива. Поэтому, в ходе исследования нас заинтересовал еще один момент: при вторичной диагностики, по изучению социально-психологического климата, изменились ли ответы респондентов (стало ли больше положительных) в эмоциональном компоненте. Наше предположение не нашло доказательств. U-критерий Манна-Уитни помог определить, что испытуемые в выборке вторичной диагностики не превосходят, в количестве положительных ответов на вопросы в эмоциональном компоненте, испытуемых в выборке первичной диагностики ($U_{эмп} > U_{кр}$).

Взаимоотношения в коллективе, его сплоченность в значительной мере зависят от того, что собой представляют сами члены коллектива, каковы их личностные качества и культура общения, проявляющаяся в степени эмоциональной теплоты, симпатии или антипатии. В психологии приняты попытки выделения основных показателей положительного социально-психологического климата (Е.С. Кузьмин, А.Г. Ковалев и др.). Некоторые из них, такие как: удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда; высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом; сплоченность и организованность членов коллектива; сознательная дисциплина – вполне можно причислить к эмоциональному и когнитивному компонентам. Улучшение результатов, которых приводит к благоприятному социально-психологическому климату в исследуемом школьном педагогическом коллективе.

Заключение. Полученные результаты могут быть использованы в организационном консультировании при формировании или развитии психологического климата, а также при разработке стратегий управления коллективом. Очевидна их полезность для руководителей учреждений образования и психологов, работающих в организациях и кадровой службе, в коучинге руководителей организации.

Список использованной литературы:

1. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 187 с.

Гиршович О.В. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

Введение. Исследования влияния семейной среды на способности детей являются важной проблемой психологии. На протяжении десятилетий философы и психологи отводили решающую роль в описании психического развития нескольким фундаментальным категориям: категориям знака (Л.С. Выготский, Э. Кассирер), деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), общения (Б.Ф. Ломов). Во внутрисемейном взаимодействии присутствуют все эти компоненты: обмен знаками, совместная деятельность, общение [1]

Целью данной работы является, во-первых, установить, влияет ли стиль семейного воспитания на развитие способностей (интеллект и креативность) детей, и, во-вторых, если такое влияние будет обнаружено, выявить, какие особенности воспитания его обуславливают.

Материал и методы. Проективная рисуночная методика «Кинетический рисунок семьи» автор (Бернс, С. Коуфман), «Тест родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столина). В исследовании принимали участие 20 воспитанников ГУО «Ясли-сад № 24» г. Полоцка в возрасте 4–6 лет и их родителей, всего 40 человек.

Результаты и их обсуждение. В рамках констатирующего эксперимента, для выявления степени эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста в семье, мы использовали методику «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Коуфман). Методика показывает отношение ребенка к членам своей семьи, семейным отношениям, которые вызывают у рисующего ребенка тревогу или конфликты, восприятия взаимоотношений с другими членами семьи и своего места в семье. Результаты диагностики следующие: из 20 семей 12 детей (60%) ощущают эмоциональное благополучие в семье, а у 40% (8 обследуемых детей) мы наблюдаем в семьях эмоциональное неблагополучие. Наглядно анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению эмоционального благополучия или неблагополучия ребёнка старшего дошкольного возраста в семье покажем на рисунке 1.

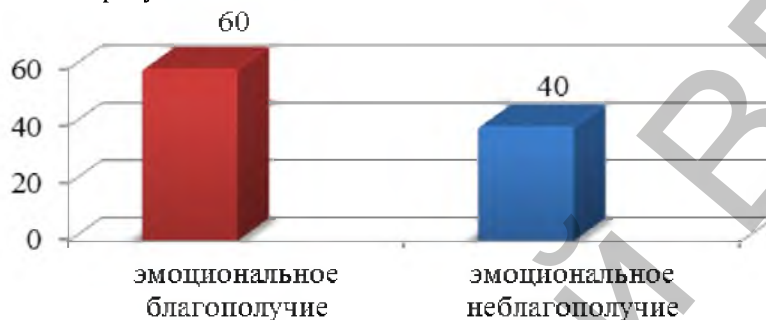


Рисунок 1.

Определение типа родительского отношения к ребенку провели по тесту-опроснику Варга А.Я. и Столина В.В.

Результаты методики отражают следующую картину родительского отношения к детям.

Результаты исследования показывают, что преобладающий тип родительского отношения к ребенку

– «принятие-отвержение» (35%), что говорит о неэффективности форм и методов, применяемых родителями в воспитании детей.

Проанализировав ответы родителей, мы получили следующую картину родительского отношения к детям:

- оптимальные родительские отношения к ребёнку наблюдаются в 5 семьях (25 %);
- нейтральному уровню можно отнести 5 семей (25 %);
- родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в 10 семьях (50 %).

Итак, мы видим, что большинство семей используют неэффективные отношения с ребёнком, что приводит к разрастанию тревожности у детей.

Наглядно процентное соотношение результатов теста-опросника представлено на рисунке 2.

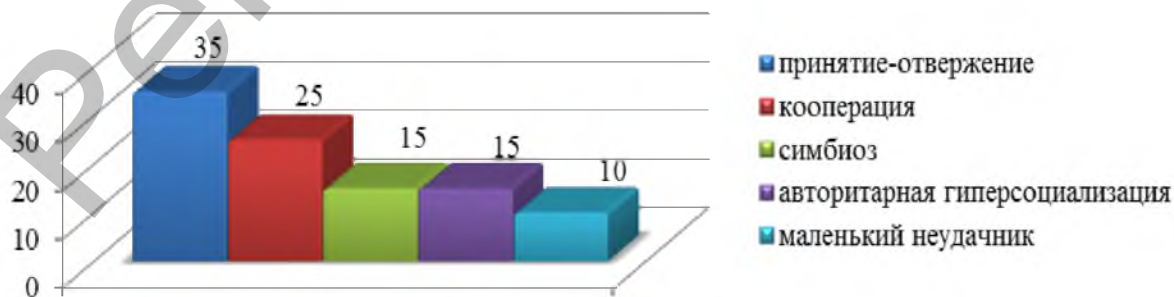


Рисунок 2.

Во многих исследованиях посвященных развитию творческих способностей детей (Р. Хесс, К. Хеллер, Л.И. Ларионова) говорится о значении внутренних факторов, влияющих на развитие

и реализацию творческого потенциала. Другие исследователи обращают внимание на ряд социально-психологических факторов, таких как социальное окружение (семья, группа сверстников, педагоги) в котором развивается ребенок. Так, Т. Амабайл в своих исследованиях отмечал необходимость учета влияния окружающей среды на развитие творческих способностей. Он отмечает необходимость учета влияния социально- психологических факторов на развитие творческих способностей, так как именно они сохраняют рост творческих способностей. Исследования К. Хеллер и Р. Хесс показывают влияние эмоционального климата в семье, стиля детско-родительских отношений и влияние эмоционально близкого родителя на развитие творческих способностей детей [2].

В исследованиях зарубежных психологов (Дж. Гетцельс, Ф. Джексон) рассматривались условия, способствующие развитию креативности у детей. Было установлено, что материальное положение семьи не играет роли в развитии креативности детей. Более существенную роль оказывает профессия родителей, их социальный статус и позиция по отношению к детям. Отмечается, что важную роль в развитии творческих способностей детей играет их положение в семье, их статус по отношению к братьям и сестрам. Первенцы или те дети, которые по тем или иным причинам оказывались лидерами в семье, как правило, характеризуются более выраженными творческими способностями. Известный интерес представляет изучение влияния отношений родителей к детям на развитие креативности. Родители креативных детей находят меньше недостатков в своих детях. Эти данные нашли подтверждение и в нашем исследовании [3].

С целью определения уровня развития творческих способностей детей в дошкольном возрасте нами была проведена их диагностика. Для исследования нами были использованы экспресс методики кандидатов психологических наук В. Кудрявцева и В. Синельникова. С помощью этих методик мы составили оперативный констатирующий микросрез творческого развития каждого ребёнка по всем его основаниям. Критерий для выделения оснований – вычлененные авторами универсальные творческие способности: реализм воображения, умение видеть целое раньше частей, надситуативно – преобразовательный характер творческих решений, детское экспериментирование. Каждая из методик позволяет фиксировать значимые проявления этих способностей и реальные уровни их сформированности у ребенка.

Проведя диагностику, мы получили следующие результаты

Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей по группе.

Таблица 1

Способности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Реализм воображения	61,5%	38,5%	0%
Способность видеть целое раньше частей	0%	30%	70%
Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	54%	8%	38%

В ходе исследования мы выявили, что дети, чьи родители, принимают активное участие в их жизни, уровень развития творческих способностей выше. Они сами много занимаются с ребенком, читают, посещают развивающие занятия и кружки по интересам ребенка, тем самым учитывают его интересы и способности. Они не возлагают всю ответственность на государственное учреждение за воспитание и развитие своего ребенка. На вопрос: «Что для вас важнее, чтобы ваш ребенок, пойдя в школу, был отличником или всесторонне развитым и творчески активным ребенком?» 77,4% родителей, чьи дети показывают высокий уровень развития творческих способностей, выбрали второй вариант – «творчески активный ребенок». Это говорит, что они всячески поддерживают творческую активность ребенка, что дает стимул к дальнейшему самосовершенствованию. Они показали свое благоприятное расположение к индивидуальности ребенка и уверенность в его способности поступать и делать все правильно.

Анализ детско-родительских отношений у трех групп детей с высоким, средним и низким уровнем развития творческих способностей позволил нам выделить характерные особенности взаимоотношений между родителями и детьми в каждой из исследуемых групп. Так, в семьях, где дети показывают высокий уровень развития творческих способностей характерным является то, что ребенок нравится родителям таким, какой он есть. Взрослые уважают его индивидуальность, учитывают его мнение, и самое главное на наш взгляд верят в своего ребенка. Характерным типом детско-родительских отношений в данной группе является «кооперация». Родители заинтересованы делами своих детей и всегда готовы помочь им. Ребенку предоставляется значительная самостоятельность. Они доверяют ребенку, верят в него. Из результатов анкетирования мы выяснили, что они высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности своего ребенка.

Наиболее характерным стилем детско-родительских отношений в семьях, чьи дети показывали низкий уровень развития творческих способностей, является отвержение, когда родители воспринимают своего ребенка неудачником, испытывают к своему ребенку раздражительность и даже обиду. Некоторые родители отмечают, что их ребенок не оправдал их надежды. Отметим, что это «отвержение» проявляется в скрытой форме.

Закключение. В заключение настоящей работы сформулированы следующие выводы:

1. Формированию креативности в наибольшей степени способствуют следующие факторы воспитательного воздействия: разрешение эмоционального самовыражения ребенка, повышение самооценки ребенка со стороны взрослых, положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка, удовлетворение потребностей и желаний ребенка, отсутствие требований к ребенку, наказаний, низкая вовлеченность ребенка в семейные дела.

2. Общим для факторов воздействия, стимулирующих креативность, оказывается то, что они сводят к минимуму внешнюю регламентацию действия и позволяют ребенку действовать в соответствии с его желаниями. Факторы воздействия, стимулирующие развитие интеллекта, связаны с контролем взрослого за ребенком и эмоциональной поддержкой.

Практическое значение. Проблема средового влияния на способности представляет интерес и в практическом отношении. Исследования последних лет показывают: удивительно малое влияние на способности детей оказывает применение различных педагогических систем, основанных даже на последних достижениях психологии. В то же время исследования семейной среды показывают совсем другое: казалось бы, не имеющие ничего общего с интеллектом аспекты семьи, эмоциональные отношения и способы взаимодействия ее членов оказывают существенное влияние на способности детей.

Если мы знаем, как среда влияет на способности, то можем ее формировать в целях развития у детей интеллекта, творческого потенциала и т.д.

Таким образом, семья это важнейший институт социализации, в котором ребенок получает свой первоначальный социально-культурный опыт, в котором формируются не только интеллектуальные и творческие способности, но и происходит развитие и становление человека в целом [4].

Список использованной литературы:

1. Денисенкова, Н.С. Влияние семьи на развитие способностей ребенка Н.С. Денисенкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. - № 2. – С. 65.
2. Ларионова, Л.И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива. Монография / Л.И. Ларионова. – Иркутск: ИГПУ, 2000. – 168 с.
3. Тихомирова, Т.Н. Влияние состава семьи и общественного воспитания на интеллектуальные и творческие способности детей / Т.Н. Тихомирова. – М.: Российское Психологическое Общество, 2000 – 191 с.
4. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

Голикова Г.Г. (Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ОСТРЫМ ЛЕЙКОЗОМ

Введение. Онкологические заболевания занимают центральное место среди проблем клинической медицины. Достижения современной терапии привели к тому, что все большее число заболевших переживает длительные сроки после начала лечения, а значительный контингент может быть отнесен к категории выздоровевших.

Проблема рака является общемировой. Ежегодно во всем мире диагностируется около 10 млн случаев злокачественных опухолей. При этом около 8 млн. больных умирает от рака. В Республике Беларусь непрерывно растет количество онкологических больных. За последние 10 лет их количество увеличилось на 21%. За последний год в нашей стране появилось более 42 тысяч больных раком, ежегодно этот показатель увеличивается на целую тысячу. В Витебской области на данный момент на учете более 30,5 тысяч онкологических больных, из них 996 человек имеют последнюю, IV клиническую стадию и около 400 человек признаны нуждающимися в паллиативной медицинской помощи.

Материал и методы. Исследование особенностей личности детей больных острым лейкозом проводилось с помощью следующих методик: регламентированная клиническая беседа (Ю.Е. Куртанова), методика «Незаконченные предложения» (В.Е. Каган и И.К. Шац), модифицированный вариант методики исследования половозрастной идентификации (Н.Л. Белопольская). Выборку испытуемых составили 18 человек в возрасте от 8 до 14 лет. В исследовании участвовали 2 группы пациентов стандартного и среднего риска. Первую группу составили 6 детей с острым лейкозом до начала основного химиотерапевтического лечения, во вторую группу вошли 12 детей после проведения терапии по протоколу индукции ремиссии. Пациентов группы высокого риска в данное исследование не включали в связи с их существенными отличиями от больных стандартного и среднего риска, не только по наличию отличий в схеме терапии, но и по характеру течения основного заболевания.

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования особенностей личности детей больных острым лейкозом (клиническая беседа) показали, что 83% детей с острым лейкозом до химиотерапевтического лечения (ХТЛ) не знает точного названия своей болезни. Те 17 %, которые озвучили свой диагноз, это дети в возрасте от 11 до 13 лет. 66% детей с острым лейкозом после ХТЛ знают название своего диагноза. При статистическом анализе результатов по данной шкале различия между группами оказались значимыми ($p = 0,02$). На незначительные боли и ухудшение самочувствия жалуются только 33% детей до ХТЛ. Остальные 67% жалоб не предъявляют. Среди детей после ХТЛ на боль жалуются 25%. Только 16% детей до ХТЛ считают себя здоровыми людьми. 50% детей не могут точно ответить на этот вопрос и выбирают среднюю границу между здоровьем и болезнью («Я не больной человек, но и не здоровый. Среднее что-то»). Оставшиеся 34% считают себя больными людьми. Среди детей после ХТЛ 42% считают себя здоровыми людьми, 33% – больными, оставшиеся 25% затрудняются дать ответ на данный вопрос: («Не знаю, кажется по-разному»). По результатам статистической обработки мы можем говорить о значимых различиях по данной шкале на уровне тенденции ($p = 0,1$).

Согласно полученным данным 66% детей до ХТЛ считают, что на будущее их болезнь никак не повлияет и в жизни не помешает. 34% детей отметили, что в целом болезнь не особенно сильно повлияет на их дальнейшую жизнь, но будут незначительные ограничения, например, в занятиях спортом. В основном это дети в возрасте от 10 до 13 лет. 58% детей после ХТЛ считают, что болезнь окажет существенное влияние на их будущее. 33% уверены, что болезнь отрицательно скажется в их будущей жизни. По данной шкале значимых различий между исследуемыми группами

не обнаружено ($p = 0,17$). Большинство детей с острым лейкозом до ХТЛ (66%) считают возможным полное излечение от своей болезни. Это дети в возрасте от 8 до 11 лет. Остальные 34% (дети старше 11 лет, которые лучше знакомы со своей проблемой) не верят в полное выздоровление. В данном случае мы можем говорить о значимых различиях на уровне тенденции ($p = 0,1$).

По результатам качественного анализа данных, полученных в ходе проведения методики «Незаконченные предложения» выяснилось, что 83 % детей с острым лейкозом до ХТЛ надеются на удачный исход течения своей болезни. Они осознают заболевание как изменение привычного образа жизни (лечебные процедуры, ограничение двигательной активности, игровой и учебной деятельности). Все дети с острым лейкозом после ХТЛ надеются на удачный исход болезни, но только при условии прохождения всего курса ХТЛ. Лекарственные средства, диеты в представлении этих детей занимают не столь важное место в лечении заболевания. 66% детей до ХТЛ связывают со своей болезнью такие чувства и эмоции, как страх, грусть, волнение. И только двое детей дали довольно нестандартные ответы: «С болезнью у меня связано чувство веры в лучшее», «Я верю, что победа будет за мной». Отмечается сильная привязанность по отношению к матери. Что касается потребности в общении, то эти дети более замкнуты в себе, отдают предпочтение одному – двум близким друзьям. 91% детей после ХТЛ связывают с болезнью чувство страха, грусти.

По результатам статистического анализа методики «Незаконченные предложения», с помощью критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия по шкале «представления о здоровье» ($p = 0,017517$) между двумя исследуемыми группами, представления о здоровье у детей с острым лейкозом после ХТЛ носят более пессимистический характер. По шкалам «представления о болезни» ($p = 0,234897$) и «отношение семьи к болезни» ($p = 0,234897$) также есть различия, но только на уровне тенденции.

В целях получения дополнительных данных об отношении к болезни был использован рисуночный метод. За основу была взята модифицированная методика половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской. Отметим, что 33% детей до ХТЛ считают свое заболевание врожденным, 16% отметили, что заболевание им передалось от мамы. 66% детей начинают отмечать появление своего заболевания примерно в возрасте трех – пяти лет. 83% детей надеются на выздоровление, к возрасту примерно двадцати лет. 16% детей только в зрелом возрасте не отмечают свое заболевание. 33% отмечают заболевание во всех последующих возрастных периодах. Все дети рисовали себя в старости, отмечая помимо своего заболевания другие, по их мнению, присутствующие у всех пожилых людей (проблемы с позвоночником, больные ноги, плохое зрение). Интересно, что даже те дети, которые говорили, что в молодости и в зрелости их заболевание пройдет, отмечали его в старости. То есть у них отмечается несоответствие сознательных представлений о заболевании и подсознательных догадок о тяжести болезни. Самым болезненным возрастом дети до ХТЛ считают старость (66%), далее следует настоящий период (34%), затем раннее детство (16%). Скорее всего, такое распределение связано с влиянием общепринятого представления о старости как самом болезненном периоде в жизни человека. Абсолютно все дети до ХТЛ отмечают в пожилом возрасте помимо своего заболевания сопутствующие, по их мнению, этому возрасту. Сходная картина наблюдается у детей после ХТЛ. Все дети надеются на выздоровление после переливания крови. 42% детей надеются на полное выздоровление к 20 годам, 33% примерно к возрасту 30 лет. В основном это дети в возрасте от 8 до 11 лет. 33% детей говорят о том, что болезнь все равно останется. Такого мнения придерживаются в основном дети более старшего возраста. Многие дети, говоря про старость, отмечали заболевания, присутствующие у всех пожилых людей, но не отмечали свое заболевание. 58% детей после ХТЛ считают свое заболевание врожденным. Самым болезненным периодом дети считают старость (58%), потом следует настоящий период (25%), далее раннее детство (17%). Как и у другой группы детей, такое распределение, скорее всего, связано с общепринятыми представлениями, что пожилой возраст является наиболее болезненным периодом. Аналогично и о настоящем времени – сегодняшние проблемы ими воспринимаются ярче, поэтому на втором месте стоит настоящий период. На третьем месте дети отмечают раннее детство, поскольку к этому времени они

относят возникновение заболевания. И практически все дети видят довольно благополучными в отношении здоровья свою молодость и зрелость, но только при условии переливания крови.

Для оценки значимости различий между двумя переменными в номинативных шкалах мы использовали критерий Хи-квадрат. По шкале «раннее детство» можно говорить о значимых различиях на уровне тенденции ($p = 0,1927$). По шкале «детство» значимых различий не обнаружено ($p = 0,2733$). По шкале «настоящее время» значимых различий не обнаружено ($p = 1$), что вполне закономерно, поскольку все дети без исключения в этом периоде отмечают свое заболевание. Не обнаружено значимых различий и по шкале «молодость» ($p = 1$). По шкале «зрелость» значимые различия выявить не удалось, можно говорить о различиях только на уровне тенденции ($p = 0,1967$). По шкале «старость» значимых различий не выявлено ($p = 1$). Дети после ХТЛ значимо чаще отмечают младенчество и зрелый возраст в качестве болезненных, т. е. у них преобладают представления о более раннем периоде возникновения заболевания и пессимистические прогнозы в отношении излечения от болезни.

Заключение. Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования показали, что специфика внутренней картины болезни детей с острым лейкозом до химиотерапевтического лечения заключается в низком уровне знаний о собственном заболевании, отсутствии болезненных ощущений, повышенной тревоге и страхах, по поводу прогноза заболевания, при сохранности мотивационной структуры. Специфика внутренней картины болезни детей с острым лейкозом после химиотерапевтического лечения заключается в более высоком уровне знаний о своем заболевании, повышенном уровне тревоги. Болезненные ощущения в основном связаны с процедурой переливания крови.

Мотивация у детей с острым лейкозом после химиотерапевтического лечения сохранна, но является ситуационной. Все их мысли и желания сосредоточены на успешном переливании крови как условии нормального существования в будущем. Уровень знаний о своем заболевании у детей после ХТЛ выше, чем у детей до ХТЛ. Почти все дети после ХТЛ надеются на выздоровление после пересадки, в то время как дети до ХТЛ более скептически относятся к прогнозу своей болезни. Мотивация детей до ХТЛ является сохранной. Мотивация детей после ХТЛ сохранна, но ситуационна.

Детям с острым лейкозом как до, так и после химиотерапевтического лечения необходима систематическая индивидуальная психологическая поддержка. Создание в семье и палате стационара комфортных условий среды, включение в посильную творческую и познавательную деятельность (например, рисование, лепка, конструирование, предметные и сюжетные игры); гармоничное эмоциональное и продуктивное взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками позволит снизить степень эмоционального напряжения ребенка, удовлетворить потребность в познании и социальной активности, а значит, улучшить его физическое и психологическое состояние.

Головко М.И. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НЕБЛАГОПОЛУЧНОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Проблема тревожности является одной из самых актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на определение характера взаимосвязи тревожности со стилем семейного воспитания у подростков. На этапе констатирующего эксперимента в качестве участников исследования приняли участие 40 подростков в возрасте 13–14 лет.

Цель исследования – выявление уровня тревожности и особенностей семейного воспитания у подростков экспериментальной группы. Для достижения цели исследования нами были использованы следующие диагностические методы и процедуры: методика «Родителей оценивают дети», созданная на базе методики АСВ И.А. Фурмановым и А.А. Аладыным. Названия и обозначения шкал в целях удобства сопоставления с методикой АСВ сохранены. В данной методике отсутствуют две последние шкалы опросника АСВ. Процедура проведения и интерпретация аналогична тем, которые описаны в опроснике АСВ. Методика РОД предназначена для изучения представлений ребенка о стиле семейного воспитания.

Исследование проводилось в «Средней школе № 14 г. Новополюцка».

Результаты и их обсуждение. На констатирующем этапе эмпирического исследования нами были получены следующие результаты: подростки из семей с дефектным стилем в воспитании – 17. К первой группе были отнесены подростки с различными дефектами семейного воспитания, такими как воспитательная неуверенность родителя, расширение сферы родительских чувств, фобия утраты ребёнка, проецирование нежелательных качеств, предпочтение в ребёнке детских качеств и неразвитость родительских чувств.

Подростки из семей с нормальным стилем воспитания – 23. Ко второй группе были отнесены подростки, у которых указанные дефекты воспитания отсутствовали. По показателю личностной тревожности были выявлены следующие результаты: (где в – высокий уровень, ср – средний уровень, н – низкий уровень):

- общая тревожность (8-в, 12-ср, 20-н);
- самооценочная тревожность (3-в, 16-ср, 21-н);
- школьная тревожность (7-в, 16-ср, 17-н);
- межличностная тревожность (6-в, 11-ср, 23-н);
- магическая тревожность (14-в, 9-ср, 17-н).

Заключение. Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Тревожность – это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску. На тревожность в подростковом возрасте влияют следующие факторы: изменения в структуре процесса общения, характер взаимоотношений в семье, который определяется выбранной родителями моделью семейного воспитания. Существуют различные модели воспитания подростков: оптимальный стиль семейного воспитания или воспитание с тотальным контролем и со строгостью наказаний, потворствующий стиль воспитания или наоборот попустительский.

2. Тревожность в подростковом возрасте развивается под влиянием неправильного семейного воспитания, впоследствии на ее основе могут возникнуть различные фобии. Развитию тревожности у подростка могут способствовать следующие факторы семейного воспитания: завышенные требования и частые упреки со стороны родителей, чрезмерные требования родителей к учёбе, постоянная критика подростка, некомфортная обстановка дома, постоянный мониторинг, жестокость к ребёнку в семье как физическая, так и моральная, неприятие сверстниками, родителями.

Гончарова Ф.В. (Научный руководитель – Лукьянова Е.П., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Введение. Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из задач начального образования. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самого себя. Чтение – это и то, чему обучают младших школьников, посредством чего их воспитывают и развивают. Умения и навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющий обучающий характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни. Следовательно, необходима, систематическая, целенаправленная работа над развитием и совершенствованием навыков беглого, осознанного чтения от класса к классу [1].

Полноценный навык чтения – это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и даже способ общения.

Материал и методы. Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) (А.Н. Корнев). Исследование навыка чтения проводится в три этапа.

Первый этап: с помощью СМИНЧ устанавливается уровень сформированности навыка чтения вслух и понимание прочитанного.

Второй этап: устанавливается уровень сформированности навыка чтения про себя и понимание прочитанного.

И наконец, на третьем этапе определяется тип слогов, с тренировки которых необходимо начинать работу, и слоговая сложность слов, доступных ребенку для чтения на данном этапе.

Обработка и интерпретация результатов: Способ чтения фиксируется следующим образом: читает по буквам – букв, по словам отрывисто – сл/отр; по слогам плавно – сл/пл, целыми словами – ц. сл. Сочетания способов чтения обозначаются при помощи знака + например, сл/пл. + ц. сл. За ошибку считается неправильно прочитанное слово или случай, когда ученик читает слово с помощью взрослого. Безошибочное чтение – ученик допускает 1 ошибку на 45-50 слов. В этой же графе отмечается характер сделанных ошибок: ударение, окончание, мягкий знак-показатель мягкости согласных и т.д. Оценка автоматизированности навыка чтения является еще одним важным компонентом в диагностике нарушений чтения. В норме навыки чтения, после того как сформируются, начинают автоматизироваться. При этом уже не требуется сознательно контролировать каждую операцию, из которых состоит навык. Это существенно экономит затрату энергии в процессе чтения, делает навык стабильным, т. е. тем, что мы называем беглым чтением [2].

На третьем этапе осуществлялась разработка комплекса упражнений для совершенствования навыков чтения. Мы считаем, что ребенку, испытывающему трудности в чтении, лучше предложить на время отвлечься от этого "нудного" занятия и вместо этого заняться забавными упражнениями со словесным материалом; выполнение этих упражнений приведет к формированию у него целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения; овладев ими, ребенок впоследствии зачитает гораздо лучше. Лучше всего занятия проводить с группой из 3-4 детей, испытывающих трудности в чтении, в форме веселых соревнований: кто правильнее и успешнее выполнит задание? Желательно проводить их ежедневно, допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия – 30 мин, минимальная – 5-10 мин.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов, полученных в ходе исследования детей младшего школьного возраста, показал, что большинство детей имеют средний и низкий уровни

сформированности навыков чтения вслух и про себя. Так, 27 % исследуемых детей имеют высокий уровень сформированности навыков чтения, 33% детей – средний уровень, 40% детей – низкий уровень.

1. Анализ понимания прочитанного показал, что понимание при чтении про себя, как правило, совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя ребенок меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного.

2. Таким образом, уровень сформированности навыков чтения в классе довольно низкий, только треть ребят показали результаты, являющиеся нормой. Большинство ребят еще используют чтение по слогам. Уровень понимания прочитанного довольно высок. Нет ни одного школьника, который бы показал низкий уровень данного навыка.

Заключение. Быстрое чтение активизирует, процессы мышления и является одним из средств совершенствования учебного процесса для самых различных уровней обучения. Овладение полноценным навыком чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во вне учебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Формирование качественного навыка чтения у младших школьников является одним из основных задач начальной школы. Таким образом, процесс чтения складывается из двух взаимосвязанных сторон – смысловой и технической, охватывающих зрительный и звуко-слухо-речедвигательные механизмы. Исследование проблемы формирования навыков чтения имеет давнюю историю. Основные методики чтения были разработаны К.Д. Ушинским. Авторами новых методик, программ и книг для чтения стали В.Г. Горещкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова, Л.С. Геллерштейн. Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: а) технику чтения, б) понимание текста. В процессе работы над исследованием был разработан комплекс занятий (упражнений), которые рекомендуется использовать на уроках для совершенствования навыков чтения. Это чтение строчек наоборот по буквам, Чтение только второй половины слов. Чтение пунктирно написанных слов. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной. Поиск в тексте заданных слов. Чтение текста через слово. Быстрое многократное произнесение предложений.

Список использованной литературы:

1. Чечерина, Н.Ю. Формирование навыка беглого чтения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: рекомендации родителям / Н.Ю. Чечерина // Я-мама. – 2006. – №2. – С. 6–7.
2. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

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

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Несмотря на обилие научных трудов по изучению и повышению мотивации учебной деятельности школьников, учителя по-прежнему часто сталкиваются с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению [1]. Формирование побуждений к учению является одной из важных проблем в начальной школе, поскольку, как свидетельствуют психологи, именно в младшем школьном возрасте наблюдается тенденция к падению добросовестного отношения к учению. Отсюда очень важно, чтобы ученик уже в начальных классах осознавал мотивы учения, так как от этого зависит проявление его интеллектуальной и волевой активности, формирование его отношения к учебному процессу в целом.

Данные положения и обусловили цель нашего исследования: изучение мотивации учения у младших школьников.

Материал и методы. В исследовании приняли участие ученики 2 класса в количестве 22 человек и ученики 4 класса в количестве 20 человек гимназии №1 г. Лепеля. Исследование проводилось с полного согласия испытуемых и их родителей. Для изучения мотивации учения младших школьников были использованы следующие методики:

1. Для оценки школьной мотивации применялась «Анкета по оценке уровня школьной мотивации учащихся начальной школы (1–4 кл.)» автор Н.Г. Лусканова. Целью методики является изучение отношения детей к школе, учебному процессу, эмоционального реагирования на школьную ситуацию.

2. Для выявления соотношения внешних и внутренних мотивов учения был использован опросник Н.Г. Лусканова. Цель – выявить наличие трех видов мотивов учения: внутренних, внешних положительных и внешних отрицательных.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования оценки уровня школьной мотивации учащихся 2 класса, мы выявили, что высокий уровень школьной мотивации наблюдается только у 9% учащихся. Процент детей, имеющих хороший уровень мотивации, составляет 23%. Большинство детей данного класса имеют положительную внешнюю мотивацию, у них слабо сформированы познавательные мотивы. Низкий уровень мотивации мы обнаружили у 13% учащихся. Эти дети неохотно посещают школу и испытывают затруднения при обучении. Учащихся со школьной дезадаптацией выявлено не было.

Данные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка уровня школьной мотивации учащихся 2 класса

Уровень школьной мотивации, баллы	Количество школьников	Количество школьников, %
25-30	2	9
24-20	5	23
15-19	12	55
10-15	3	13
Ниже 10	0	0

Таким образом, мы видим, что большинство второклассников имеют хороший уровень мотивации.

У четвероклассников несколько увеличилось число учащихся с высоким уровнем школьной мотивации (с 9% до 13%). Процент детей, имеющих хороший уровень мотивации, составляет 40%. Уменьшилось число детей, имеющих положительную внешнюю мотивацию (с 55% до 40%). Низкий уровень мотивации мы обнаружили только у 5% учащихся.

Данные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка уровня школьной мотивации учащихся 4 класса

Уровень школьной мотивации, баллы	Количество школьников	Количество школьников, %
25-30	3	13
24-20	8	40
15-19	8	40
10-15	1	5
Ниже 10	0	0

Результаты исследования, полученные с помощью опросника Н.Г. Лусканова на соотношение внешних и внутренних мотивов учения, отражены в таблице 3 и 4.

Таблица 3 – Иерархия мотивов учения учащихся 2 класса

Виды мотивов	Число учеников	% к итогу
внутренние мотивы	4	18,1
внешние положительные мотивы	12	54,5
внешние отрицательные мотивы	6	27,2
Итого	22	100

Данные опросника свидетельствуют о том, что у учащихся 2 класса преобладают внутренние (18,1%) и внешние положительные (54,5%) мотивы, что дополняет результаты, полученные в ходе первого анкетирования. Учеба больше привлекает своей внеучебной стороной. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей.

Таблица 4 – Иерархия мотивов учения учащихся 4 класса

Виды мотивов	Число ответов	Виды мотивов
внутренние мотивы	9	45
внешние положительные мотивы	10	50
внешние отрицательные мотивы	1	5
Итого	20	100,0

Мы видим, что у учащихся 4 класса преобладают внутренние мотивы (45%) и внешние положительные (50%). Преобладает интерес к своим знаниям, любознательность, т. е. все, что побуждает к учению как к своей цели. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности мотивации.

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

Закключение. Таким образом, мы видим, что уровень мотивации учебной деятельности у младших школьников по мере взросления повышается. Они стремятся наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны. Происходит повышение внутренних и познавательных мотивов, что говорит о сформированном уровне мотивации учения.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, А.А. Педагогическая психология. / А.А. Зимняя. – М.: Прогресс, 2004. – 478 с.

Гришина О.В. (Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент)

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

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Проблема взаимосвязи речи и мышления остается одной из наиболее непостижимых и притягательных предметов изучения. Сложность выбранной темы обусловлена, главным образом, противоречивостью и сложностью природы мышления и речи.

Цель исследования – изучить особенности мышления у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речевого развития.

Материал и методы. *Методы исследования:* эмпирические (наблюдение, констатирующий эксперимент); биографические (сбор и учёт анамнестических данных, изучение документации); качественный анализ и количественная обработка результатов эксперимента; методики: «4-й

лишний», «Зрительные аналогии», «Изучение процесса классификации», «Последовательные картинки» [1].

Результаты и их обсуждение. Таким образом, исходя из результатов сопоставления двух групп испытуемых, можно сделать вывод о том, что дети с тяжёлыми нарушениями речи демонстрируют результаты намного ниже результатов детей с нормальным речевым развитием.

Для выделения наиболее значительных характеристик мышления для определения тяжёлых нарушений речи следует определить количественную разницу между показателями характеристик у детей с нормальным речевым развитием и у детей с тяжёлыми нарушениями развития.

Результаты наглядно отображены в таблице № 1.

Таблица 1 – Показатели между параметрами характеристик мышления у детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с нормальным речевым развитием

	4 лишний		зрит. аналог.		понимание метафор	процесс классиф.	послед. картинки	
	выбор	аргумент	выбор	аргумент			выбор	аргумент
Дети с нормальным речевым развитием	94,6	91	87,5	83,9	96	100	89,3	100
Дети с ТНР	66	25	9	5,0	8	80	21,4	73,2
разница	28,6	66	79,5	78,9	88	20	67,9	26,8

Анализируя показатели количественной разницы между параметрами характеристик мышления детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с нормальным речевым развитием, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми выступают следующие характеристики мышления.

1. Объяснение процесса классификации (4-й лишний – аргумент).
2. Процесс выбора аналогий (анalogии зрительные – выбор; аналогии зрительные – аргумент).
3. Метафоры.
4. Логическое мышление (последовательные картинки – выбор).

Проанализировав полученные результаты, мы выяснили, что дети с тяжёлыми нарушениями речи по всем методикам показали результаты гораздо ниже, чем дети с нормальным речевым развитием. Процессы развития мышления у детей с тяжёлыми нарушениями речи развиты гораздо хуже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

У детей с нормой в речевом развитии наблюдается высокий уровень развития всех характеристик мышления, особенно этот вывод относится к логическому мышлению, операции классификации, пониманию метафор.

Для успешной дальнейшей социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи, для подготовки детей к обучению в школе необходимо проводить коррекцию и развитие процессов мышления [2].

Заключение. Таким образом, обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети с тяжёлыми нарушениями речи отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии.

Список использованной литературы:

1. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвуз. сб. научн. тр. – СПб.: Образование, 2003. – С. 27–30.
2. Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова [и др.]; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., доп. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 680 с.

Гурченко Н.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ

Введение. Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Развитию мышления дошкольников принадлежит особая роль. Дошкольный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятий, выведение следствия. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными.

Цель нашей работы – изучить особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой.

Материал и методы. Базой исследования явилось Государственное учреждение образования «Санаторный ясли сад № 72 г. Витебска». В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение научной литературы, методики «Исключение лишнего», «Нелепицы», «Лабиринт», статистическая обработка результатов исследования. В эксперименте участвовало 48 человек, 19 девочек и 29 мальчиков старшего дошкольного возраста.

Группа «Радуга», состоит из детей, возраст которых колеблется от 5,2–5,9 лет. Основная часть группы – это активные, общительные дети, хорошо справляющиеся с поставленными перед ними задачами.

Группа «Росинка», состоит из детей, возраст которых колеблется от 5,5–6,1 лет. Все дети активны, общительны, инициативны, любознательны.

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось при помощи методики «Нелепицы» были оценены элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Так, в группе «Радуга» 8 дошкольников, что составляет 33,33% – имеют средний уровень образно-логического мышления, 15 дошкольников, что составляет 62,5% имеют высокий уровень образно-логического мышления и 1 дошкольник, что составляет 4,17% имеет низкий уровень образно-логического мышления. В группе «Росинка» 10 дошкольников, что составляет 41,67% – имеют средний уровень образно-логического мышления, 11 дошкольников, что составляет 45,83% имеют высокий уровень образно-логического мышления и 3 дошкольника, что составляет 12,5% имеют низкий уровень образно-логического мышления.

При помощи методики «Четвертый лишний» оцениваются элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. Результаты исследования по методике «Четвертый лишний» свидетельствуют о том, что в группе «Радуга» 10 дошкольников – 41,67% имеют средний уровень образно-логического мышления, Пять дошкольников, что составляет 20,83% – имеют высокий уровень образно-логического мышления. Трое дошкольников, что составляет 12,5% обладают очень высоким уровнем образно-логического мышления. 6 дошкольников, что составляет 25% имеют низкий уровень развития образно-логического мышления. В группе «Росинка» 12 дошкольников, что составляет 50% имеют средний уровень образно-логического мышления. 7 дошкольников, что составляет 29,17% имеют высокий уровень образно-логического мышления. 1 дошкольник, что составляет 4,17% обладают очень

высоким уровнем образно-логического мышления. 4 дошкольника, что составляет 16,66% имеют низкий уровень развития образно-логического мышления.

Результаты исследования по методике «Лабиринт», направленной на диагностику развития наглядно-образного мышления старших дошкольников, свидетельствуют о том, что в группе «Радуга» 14 дошкольников, что составляет 58,33%, имеют средний уровень наглядно-образного мышления. Три дошкольника, что составляет 12,5%, имеют высокий уровень наглядно-образного мышления. Семь дошкольников, что составляет 29,17%, имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. В группе «Росинка» 11 дошкольников, что составляет 45,83%, имеют средний уровень наглядно-образного мышления. 8 дошкольников, что составляет 33,34%, имеют высокий уровень наглядно-образного мышления. 5 дошкольников, что составляет 20,83%, имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

Дошкольники группы «Росинка» были включены в реализацию программы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой. После реализации программы с дошкольниками этой группы было проведено повторное исследование с использованием вышеперечисленных методик. Так, результаты методики «Нелепицы» показали, что 4 дошкольника, что составляет 16,67%, имеют средний уровень образно-логического мышления, 20 дошкольников, что составляет 83,33%, имеют высокий уровень образно-логического мышления. Результаты методики «Четвертый лишний» показали, что 7 дошкольников, что составляет 29,17%, имеют средний уровень наглядно-образного мышления. 10 дошкольников, что составляет 41,67%, имеют высокий уровень наглядно-образного мышления. 5 дошкольников, что составляет 20,83% обладают очень высоким уровнем образно-логического мышления. 2 дошкольника, что составляет 8,33% имеют низкий уровень развития образно-логического мышления. Результаты методики «Лабиринт» показали, что 10 дошкольников, что составляет 41,67%, имеют средний уровень наглядно-образного мышления. 10 дошкольников, что составляет 41,67%, имеют высокий уровень наглядно-образного мышления. 4 дошкольника, что составляет 20,83%, имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

Таким образом, проведя сравнительный анализ результатов по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления дошкольников группы «Росинка» до и после реализации программы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой, можно констатировать, что количество дошкольников, обладающих низким уровнем наглядно-образного мышления сократилось на 3 человека, что составляет 12,5%. Количество дошкольников, обладающих средним уровнем наглядно-образного мышления уменьшилось на 4 человека, что составляет 16,67%. Количество дошкольников, обладающих высоким уровнем наглядно-образного мышления увеличилось на 7 человек, что составляет 29,16%. Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий, на которых происходит ознакомление дошкольников с природой, на развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. В дошкольном же возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. В основе развития мышления дошкольника лежит формирование умственных действий. Исходный пункт этого формирования – реальное действие с материальными предметами. От такого действия ребенок переходит к внутренним свернутым действиям с реально представленными материальными предметами и, наконец, к действиям, осуществляемым целиком во внутреннем плане, где реальные предметы замещены представлениями понятиями. Так, путем интериоризации внешних действий формируется наглядно-образное мышление, которое проходит в своём развитии две стадии. Первая соответствует игре-действию, когда ребенок не сам придумывает себе роль, а берёт ту, которая ему предлагается. На второй стадии ребенок уже по своей инициативе преобразует ситуацию на образном уровне, самостоятельно решает задачи на основе представлений, без применения практических действий. Одним из залогов успешного развития наглядно – образного мышления воспитанников старшего возраста являются целевые прогулки и экскурсии в природу, которые способствуют развитию

эмоциональной восприимчивости и отзывчивости детей. Наблюдая, исследуя природу, дошкольник учится устанавливать, существующие в природе взаимосвязи между объектами и явлениями, средой обитания и особенностями питания, поведения и повадок животных, экосистемой и приспособлением растений и животных к тем условиям, в которых привык находиться, последовательной сменой сезонов и адекватными изменениями, происходящими в живой и неживой природе. Необходимо научить ребенка сравнивать, обобщать, анализировать, организуя наблюдения, экспериментирование, ознакомление с природой. Когда дошкольника побуждают подробно, развернуто объяснять явления и процессы в природе, то рассуждение превращается в способ познания и решения интеллектуальных задач.

Гуянова Н.Г. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Введение. Профессиональная деятельность медицинского работника, независимо от разновидности выполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает медицинский работник в процессе сложного социального взаимодействия с пациентом, постоянное проникновение в суть проблем пациента, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на личность медицинского работника.

Следствием «эмоционального выгорания» является такое негативное проявление профессиональной деятельности, как стандартизация общения, применение в работе стереотипных навыков, одинаковых заготовок, подмена творческой продуктивной деятельности формальным исполнением своих обязанностей, желание снизить объем работы, так как медицинскому работнику в этом состоянии кажется, что его чувство хронической усталости и напряжения связаны с перегрузкой. У него появляется желание устраниваться от дополнительных нагрузок, увеличить дистанцию в общении с пациентами и коллегами, избегать новых обязанностей.

Материал и методы. Исследование профессиональной деформации как следствия эмоционального выгорания медицинских работников проводилось на базе учреждения здравоохранения «Витебский областной эндокринологический диспансер». Выборку испытуемых составили 42 человека – медицинские работники в возрасте от 18 до 48 лет. Для исследования профессиональной деформации нами использовались следующие методики: методика на выявление степени удовлетворенности своей профессией и работой (авторы: Н. Журин, Е. Ильин), опросник на выявление уровня профессионального «выгорания» и деформации (авторы: К. Маслач, С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой), диагностика уровня эмоционального выгорания (автор: В.В. Бойко).

Результаты и их обсуждение. Удовлетворенность своей профессией и работой является одним из важнейших факторов жизненной удовлетворенности, устойчивости к стрессам, успешности личностного и профессионального развития. Результаты выявления степени удовлетворенности своей профессией и работой показали, что медицинские работники в разной степени удовлетворены своей профессией и работой.

Высокая степень удовлетворенности своей профессией и работой наблюдается у 34,6% медицинских работников, средняя степень удовлетворенности – у 46,2% и низкая – у 19,2% медицинских работников (рисунок 1).

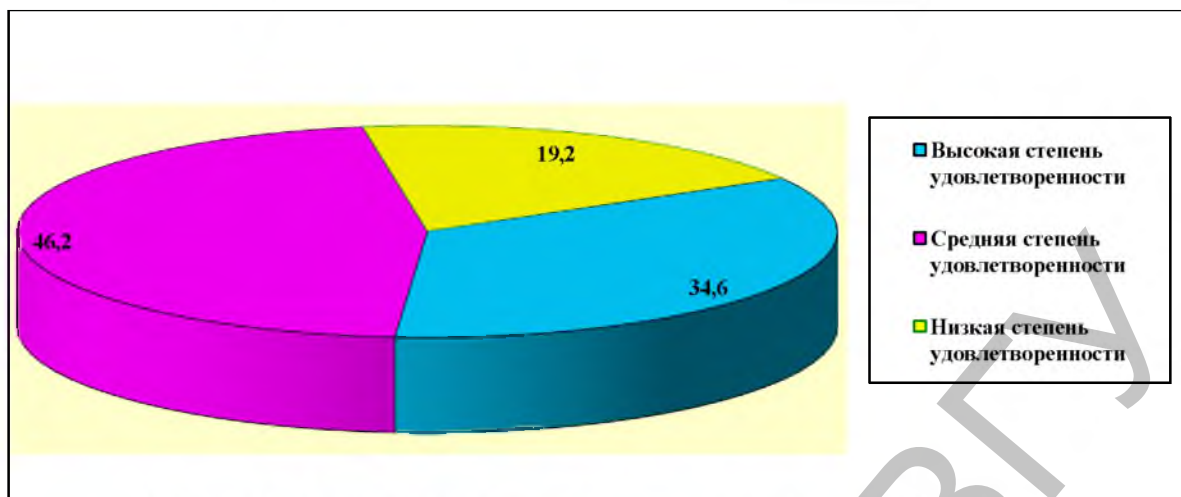


Рисунок 1 – Степень удовлетворенности медицинскими работниками своей профессией и работой (в %).

Полученные в результате исследования, данные позволяют предположить, что на уровень удовлетворенности работой и профессией оказывают значительное влияние функциональные обязанности медицинских работников.

Анализ результатов исследования уровня профессионального выгорания и деформации у медицинских работников показал, что большинству испытуемых (92,8%) не свойственен ярко выраженный пониженный эмоциональный фон, равнодушие или эмоциональное пресыщение, данные состояния присущи в большей степени только 7,2% медицинским работникам. Деперсонализация и деформация отношений с другими людьми наблюдается только у 4,8% испытуемых, у 58,6% работников такие тенденции вовсе отсутствуют. Тенденция к отрицательному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов наблюдается лишь у 7,2% работников, причем ярко эти тенденции не выражены (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение уровней выраженности составляющих профессионального «выгорания» и деформации

Составляющие (показатели) профессионального «выгорания» и деформации	Уровни выраженности показателя (в %)				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Эмоциональное истощение	17,2	55,2	20,4	7,2	0
Деперсонализация	58,6	17,2	19,2	4,8	0
Редукция личных достижений	30,7	62,1	7,2	0	0
Суммарное значение (выраженность профессиональной деформации)	35,5	44,8	15,6	4	0

Результаты исследования показали, что наибольшие показатели суммарного значения отмечаются по следующим уровням выраженности профессионального выгорания и деформации: ниже среднего (44,8%), низкий (35,5%), что свидетельствует о наличии профессиональной деформации у медицинских работников.

Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания медицинских работников показывают, что в выборке испытуемых не сложились такие симптомы выгорания как неудовлетворенность собой и эмоциональный дефицит. У достаточно большого числа испытуемых (41,7%) сформирована редукция профессиональных обязанностей, то есть работники стремятся облегчить свою работу, сокращая выполняемые функции. Находятся в стадии формирования у доста-

точно большого числа испытуемых неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (41,7%), эмоциональный дефицит (37,5%).

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что у большинства работников (92,8%) не сформированы все симптомы напряжения, резистенции (36,5%) и истощения (75%). В стадии формирования находятся симптомы напряжения у 7,2% работников, резистенции – у 56,3% и истощения – у 25%. Сложившийся симптом наблюдается только у 7,2% медицинских работников (рисунок 2).

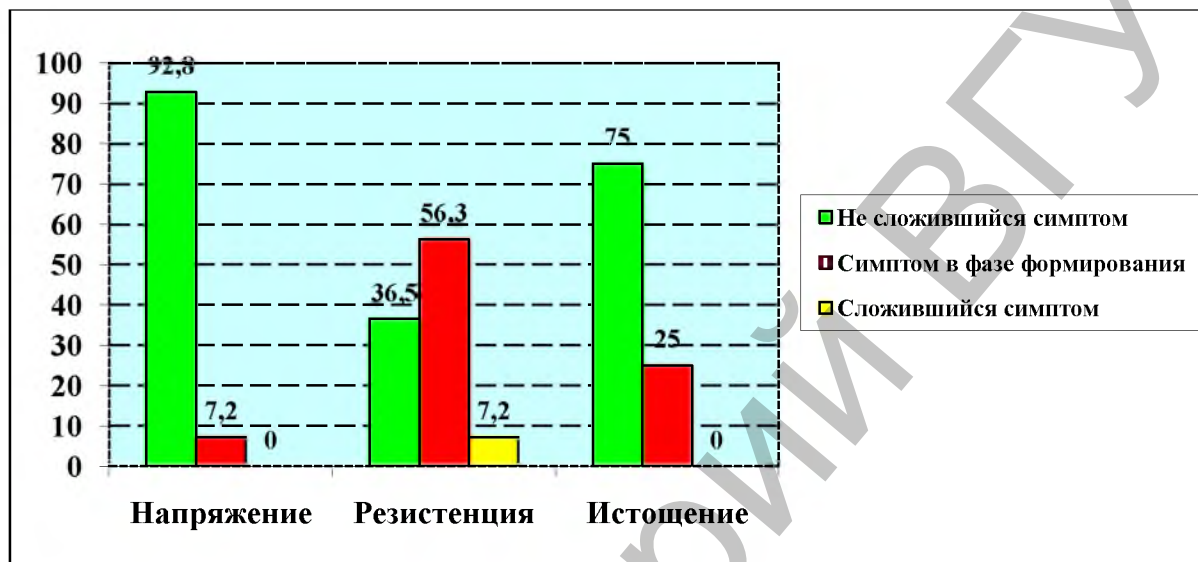


Рисунок 2 – Степень выраженности симптомов выгорания у медицинских работников (в %).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что удовлетворенность или неудовлетворенность своей профессией и работой может привести к эмоциональному выгоранию и развитию деформации.

Чем меньше работник удовлетворен своей работой и профессией, тем больше у него проявляются эмоциональное истощение, полная или частичная утрата интереса человека к человеку (деперсонализация), неудовлетворенность собой, своей должностью, что ведет к развитию профессиональной деформации.

У большинства медицинских работников, принявших участие в исследовании, эмоциональное выгорание находится в стадии формирования, что говорит о необходимости профилактики и психокоррекции их эмоционального и психического состояния.

Заключение. Таким образом, исследования показывают, что большинство медицинских работников, работающих в инновационных условиях, имеют ненормированный рабочий день, сверхурочную работу, связанную с совмещением должностей или дополнительной профессиональной нагрузкой. Сложившаяся интенсификация профессиональной деятельности отражается не только на состоянии здоровья, способствуя увеличению уровня общей заболеваемости и распространенности хронической патологии, но и является следствием «эмоционального выгорания», проявляющегося в хронической усталости, напряжении, а также физическом и эмоциональном истощении личности медицинского работника. Результаты проведенного нами исследования показали, что чем меньше работник удовлетворен своей работой и профессией, тем больше у него проявляются эмоциональное истощение, полная или частичная утрата интереса человека к человеку (деперсонализация), неудовлетворенность собой и своей должностью, что ведет к развитию профессиональной деформации.

Деркач Ю.Н. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И САМООЦЕНКА КАК АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Введение. Актуальность исследования мотивации учения в младшем школьном возрасте объясняется тем, что, с одной стороны, именно в этом возрасте закладывается ее основа; с другой – согласно данным отечественных и зарубежных психологов, при традиционном обучении на протяжении младшего школьного возраста, а особенно к его окончанию, у многих школьников нарастает отрицательное отношение к учению – возникает феномен «мотивационного вакуума» [1].

Одним из показателей развития личности ученика в процессе адаптации к школьному обучению является уровень сформированности его учебной мотивации. В ходе учебного процесса каждый педагог сталкивается с проблемой неодинакового усвоения разными учениками одного и того же (по объему и содержанию) учебного материала при достаточном уровне развития интеллектуальных способностей. Одну из причин этого мы видим в различном уровне сформированности учебной мотивации.

Материал и методы. На первом этапе нашего исследования, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – ученики 1 «А» и «Б» классов ГУО «СШ № 46 г. Витебска», в составе 50 человек. В исследовании использовались следующие методики:

1. Стандартизированное наблюдение за младшими школьниками.
2. Методика «Лесенка» (автор В.Г. Щур).
3. Методика выбора «Картинки» (автор Н.Я. Кушнир).

Результаты и их обсуждение. Первый этап эмпирического исследования:

1. Оценивая степень выраженности симптомокомплексов адаптации (карта адаптации Н.Я. Кушнир), мы определили уровень адаптации учащихся и получили следующие данные: среди учащихся первых классов высокий уровень адаптации отмечался у 13 человек, что составляет 30,2% от всего количества учащихся, средний уровень адаптации – у 23 человек (53,5%), низкий уровень адаптации – у 7 человек (16,3%).

2. Для изучения самооценки у детей первых классов была использована методика "Лесенка". Исходя из данных, полученных в ходе индивидуальной беседы, выделились 3 группы детей с различным уровнем самооценки:

- 1 группа – характеризуется высокой степенью удовлетворенности собой;
- 2 группа – характеризуется некоторой неустойчивостью оценочных суждений.
- 3 группа – характеризуется более низким уровнем удовлетворенности собой.

Среди учащихся первых классов в начале учебного года высокую самооценку дали себе 32 человека (74,4%), средний уровень удовлетворенности собой отметили 5 человек (11,6%), заниженную самооценку дали себе 6 человек (14%).

Исходя из данных, полученных в начале учебного года в ходе первого этапа эмпирического исследования, было выявлено, что высокий уровень адаптации к школе имеют 13 учащихся, они же имеют учебно-познавательную мотивацию и высокий уровень самооценки. Таким образом, можно утверждать, что наличие учебно-познавательной мотивации и высокой самооценки обеспечивает высокий уровень школьной адаптации.

Второй этап эмпирического исследования. На втором этапе эмпирического исследования (в конце учебного года) мы провели повторное исследование с целью выявления динамики учебной мотивации, а также уровня самооценки на протяжении учебного года. В исследовании приняла участие та же выборка учащихся первых классов, что и в начале учебного года. Были использованы методика "Лесенка", методика выбора "Картинки" Н.Я. Кушнир.

Подводя итог по результатам исследований, проведенных на изучение учебной мотивации, можно отметить, что в целом среди первоклассников на конец учебного года высокую учебно-

познавательную мотивацию имеют 10 учеников (23,2%), учебную мотивацию среднего уровня имеют 22 ученика (51%), низкую учебную мотивацию с преобладанием внешних мотивов имеет 11 человек (25,6%). Подводя итог по результатам исследования, проведенного на изучение особенностей самооценки, мы отметили, что в конце учебного года высокую самооценку имеют 33 человека (76,7%), адекватную самооценку имеют 10 человек (23,3%), среди учащихся отсутствуют дети с заниженной самооценкой.

Заключение. По результатам нашего исследования были сделаны следующие выводы:

1) на первом этапе эмпирического исследования была выделена группа детей с наличием учебно-познавательной мотивации и самооценки высокого уровня, для них характерен высокий уровень адаптации к школе. Следовательно, наличие учебно-познавательной мотивации и высокой самооценки обеспечивает высокий уровень адаптации к школе;

2) результаты второго этапа эмпирического исследования позволили нам констатировать следующие факты: к концу учебного года снизился процент детей, которые на начало учебного года отмечали у себя наличие учебно-познавательной мотивации высокого уровня, а также процент детей, которые имели низкую учебную мотивацию с преобладанием внешних мотивов. Увеличился процент детей с наличием учебной мотивации среднего уровня. Проследивая динамику уровня самооценки на протяжении учебного года, мы отметили, что к концу учебного года увеличился процент учащихся с высокой и средней самооценкой, а процент детей имеющих заниженную самооценку опустился до нуля.

Следовательно, высокий уровень адаптационных ресурсов в начале учебного года не обеспечивает положительную динамику учебно-познавательной мотивации к концу учебного года. Для самооценки характерна положительная динамика на протяжении учебного года.

При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости, что и является основанием для проведения с такими учащимися коррекционно-развивающих мероприятий по развитию мотивов учебной деятельности [2]. В последующей нашей работе будет представлена программа коррекционно-развивающей работы по развитию учебной мотивации и учебно-познавательных мотивов у детей. Она включает в себя методические рекомендации для учителей начальных классов и программу коррекционно-развивающих занятий.

Список использованной литературы:

1. Елфимова, Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н.В. Елфимова. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1991. – 30 с.
2. Андрущенко, Т.Ю. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения / Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 21.

Долганова О.И. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ У БЕРЕМЕННЫХ НАКАНУНЕ РОДОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Введение. Беременность, особенно первая, для многих женщин становится не только радостным, но и кризисным периодом жизни, которым заканчивается независимое существование женщины «для себя», при этом ее психическое равновесие нарушается, направляясь на удовлетворение «другого своего» – беспомощного и зависимого существа. Социальные нормы ставят женщину в положение, когда к удовлетворению собственных потребностей она может перейти лишь после удовлетворения потребностей других (роль «хорошей матери») [1].

Целью нашего исследования явилась разработка мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию тревожных состояний у беременных женщин с позиций психодинамического, поведенческого, гуманистического подходов к психокоррекционной работе.

Материал и методы. На первом этапе нашего исследования, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – беременные женщины УЗ «Витебский областной клинический родильный дом», в составе 50 человек. Все обследуемые были разделены на две группы: первую и вторую по 25 человек в каждой. В первой группе было проведено первичное обследование до психокоррекционных мероприятий и после них спустя 2 недели. Во второй группе психокоррекционные мероприятия не предлагались и повторное обследование по выбранным методикам проводилось спустя 2 недели.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности.
2. Методика диагностики межличностных отношений Лири.

Результаты и их обсуждение. В результате изучения самооценки выяснилось, что в первой и второй группах при исследовании ситуативной тревожности (СТ) и личностной тревожности (ЛТ) беременных до проведения психокоррекции эти показатели были умеренными и низкими у большего числа женщин.

После психокоррекции в первой группе у большинства женщин показатели СТ и ЛТ снизились от высокого к умеренному и низкому уровням тревожности, характеризуя озабоченность конкретными предродовыми ощущениями, реагируя появлением состояния тревоги и средним уровнем адаптации (табл. 1).

Примечание: во всех таблицах данные в %

Таблица 1 – Уровень тревожности беременных до и после психокоррекции

Уровень тревожности	Группы испытуемых							
	первая группа, n=25				вторая группа, n= 25			
	СТ		ЛТ		СТ		ЛТ	
	при первичном обследовании	при повторном обследовании	при первичном обследовании	при повторном обследовании	при первичном обследовании	при повторном обследовании	при первичном обследовании	при повторном обследовании
Высокий	15, 6	11, 6	35, 2	28, 2	11, 2	9, 2	40, 2	19, 8
Умеренный	43, 2	47, 2	46, 1	33, 6	47, 6	38, 1	42, 1	40, 1
Низкий	41, 2	41, 2	18, 7	38, 2	41, 2	5, 2	17, 7	40, 1

Таблица 2 – Межличностные отношения женщин во время беременности

Октанты по методике Т. Лири	Группы испытуемых женщин			
	первая группа, n=25		вторая группа, n=25	
	при первичном обследовании	при вторичном обследовании	при первичном обследовании	при вторичном обследовании
IV, подозрительность	19,5	11,6	23,5	7,9
VI, зависимость	23,5	8,4	19,5	19,5
VII, дружелюбие	50,5	49,2	47,6	46,7
VIII, альтруистичность	6,5	30,5	8,4	25,9

Как следует из таблицы 2, в первой группе пост-коррекционные результаты свидетельствуют об уменьшении числа зависимых женщин при неизменном их количестве во второй группе. Значительно возросла после психокоррекционного воздействия альтруистичность женщин первой группы по сравнению со второй группой. относительно близкое распределение подозрительности в обеих группах скорее всего объяснялось общностью предстоящих испытаний.

Обнаруженные проявления подозрительности, зависимости, альтруистичности не только связаны с беременностью, но зависят также от компетентности медперсонала, взаимодействия женщин, объединенных ожиданием потомства, что подтверждает необходимость систематического психодиагностического обследования и психокоррекционного воздействия на их состояние во время беременности.

Заключение. Во время беременности весь организм женщины претерпевает значительные изменения, что само по себе, способствует развитию тревоги. Физиологическая перестройка в центральной нервной системе приводят к тому, что переутомление, ослабленное физическое состояние вполне может привести к беспокойству. То есть, будущая мама изначально, по физиологическим показателям, предрасположена к тревожности. Снижение у женщин репродуктивного здоровья ставит перед программами по дородовой подготовке на первый план задачу по урегулированию психоэмоционального состояния, проведение мероприятий, направленных на коррекцию тревоги, страхов у беременных женщин, которые приводят к хроническому стрессовому состоянию у беременных.

Специфическое состояние и поведение женщин во время беременности требует проведения своевременной психодиагностики и психокоррекции. В особенности это касается высокого и среднего уровня реактивной и личностной тревожности. Проведение направленной психокоррекции будет способствовать нормализации психологического состояния женщин не только во время беременности, но и в родах, препятствуя развитию стресса и способствуя сохранению и укреплению здоровья матери и потомства, а тем самым и здоровья семьи.

Список использованной литературы:

1. Абрамченко, В.В. Аутогенная тренировка в смысле физиопрофилактики подготовки беременных к родам / В.В. Абрамченко, А.В. Терещенко // Вестн. гипнол. и психотерапии. – 1991. – № 1. – С. 29–31.

Дорожко О.А. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

Введение. В настоящее время проблема психологического благополучия педагога является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена выгорания – психологического явления, оказывающего негативное воздействие на психофизическое здоровье и эффективность деятельности специалистов, занятых в социальной сфере.

Синдром выгорания наносит ущерб здоровью педагога, ведет к появлению чувства беспомощности и бессмысленности существования, низкой оценке своей профессиональной компетентности, ведет к проблемам в сфере межличностных коммуникаций. Целью нашего исследования явилось изучение выраженности эмоционального выгорания у педагогов.

Материал и методы. Исследование степени выраженности симптомов эмоционального выгорания у педагогов проводилось с помощью «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). В эмпирическом исследовании приняли участие 40 человек: 20 человек – учителя-предметники государственного учреждения образования «Средняя школа № 1 г. п. Бешенковичи», и 20 человек – воспитатели государственного учреждения образования «Детский сад №6 г. п. Бешенковичи».

Результаты и их обсуждение. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания позволяет выявить не только степень выраженности синдрома эмоционального выгорания, но и позволяет провести сравнительный анализ проявления его симптомов и фаз в разных группах испытуемых. В комплексном исследовании синдрома эмоционального выгорания установлены

некоторые различия между изучаемыми группами педагогов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Показатели симптомов эмоционального выгорания у педагогов (показатели средних значений)

№	Симптомы	Учителя-предметники	Воспитатели дошкольного учреждения
1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	9,5	9,9
2	Неудовлетворенность собой	6,2	6
3	Загнанность в клетку	6,4	8
4	Тревога и депрессия	11	8
	Фаза напряжения	33,1	31,9
1	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	15,5	17
2	Эмоционально-нравственная дезориентация	11,9	13
3	Расширение сферы экономии эмоций	8,2	13
4	Редукция профессиональных обязанностей	15,8	17,6
	Фаза резистенции	51,4	60,6
1	Эмоциональный дефицит	6,3	8,8
2	Эмоциональная отстраненность	6,2	9,1
3	Личностная отстраненность	5,5	6,6
4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	8,3	11
	Фаза истощения	26,3	35,5

Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов и выявляет не сложившийся симптом, складывающийся или сложившийся симптом эмоционального выгорания. Мы осуществляем анализ исходя из основных симптомов эмоционального выгорания, выделенных авторами используемой методики.

Степень выраженности симптомов в целом, ниже у учителей-предметников, у воспитателей дошкольного учреждения самые высокие показатели средних значений: у учителей-предметников «переживание психотравмирующих обстоятельств» (9,5) имеет более низкое значение, что говорит о том, что воспитатели дошкольного учреждения испытывают больше отрицательных эмоций (9,9). Показатели уровня развития симптома «загнанность в клетку» у учителей-предметников ниже (6,4), чем у воспитателей (8). По показателю «тревога и депрессия» (11) отмечается высокий уровень развития у учителей-предметников, что возможно, может быть связано с большой перегруженностью на работе, постоянной спешкой, причиной которой являются короткие сроки, в пределах которых необходимо подготовить планы, отчеты и т. д.

Уровень развития симптома «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» находится более низком уровне у учителей-предметников (15,5), у воспитателей показатели выше (17) и могут объясняться тем, что воспитателям, в виду специфики их работы, приходится чаще проявлять эмоциональную поддержку детям дошкольного возраста. «Расширение сферы экономии эмоций» у воспитателей (13) развивается быстрее, чем у учителей-предметников (8,2), в данном случае экономия эмоций начинает приобретать форму защиты от окружающих.

Среднее значение симптома «редукция профессиональных обязанностей» выше у воспитателей (17,6), показатели данного симптома являются высокими для каждой группы педагогов (15,8), в связи с этим можно сказать, что «редукция профессиональных обязанностей» является лидирующей у всех педагогов, независимо от специфики их работы.

Симптом «эмоциональный дефицит» показывает низкий уровень у учителей-предметников (6,3), у воспитателей (8,8) является лидирующим, так как с годами воспитатели теряют эмоциональную отзывчивость, в силу того, что им приходится чаще взаимодействовать с детьми,

которые еще многого не понимают, они устают от взаимодействия и, со временем чувство только увеличивается, что приводит к потере контакта. Степень выраженности симптома «эмоциональная отстраненность» на более высоком уровне – у воспитателей (9,1), у учителей-предметников (6,2) наблюдаются самые низкие показатели по симптому. В симптоме «личностной отстраненности» уровень развития находится на среднем уровне у воспитателей (6,6), учителей-предметников (5,5) характеризуются более низким уровнем развития данного симптома. Показатели симптома «психосоматические и психовегетативные нарушения» выше у воспитателей дошкольного учреждения (11), низкие показатели – у учителей-предметников (8,3), что можно рассматривать психологический уход в болезнь как своеобразную психологическую защиту от большой нагрузки.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что фаза «напряжения» является более низкой, по степени выраженности у учителей-предметников, по сравнению с воспитателями дошкольных учреждений, однако показатели отличаются незначительно. Фазу «резистенции» можно назвать лидирующей, показатели данной фазы высокие у двух групп испытуемых. По всей видимости, данной фазе подвержены большинство педагогов, потому как сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения и человек, желая оградить себя от излишних стрессов, стремится к психологическому комфорту. Уровень развития фазы «резистенции» у воспитателей значительно выше. Фаза «истощения» находится на третьем месте по степени выраженности. Характеризуясь сильным падением общего энергетического тонуса, данная фаза проявляется в желании оградить себя от эмоционального проявления, как на работе, так и дома в большей степени у воспитателей. Это может быть связано с интенсивностью и насыщенностью их общения с детьми дошкольного возраста.

Развитие каждого симптома можно разделить на две ступени: складывающийся – это симптом, который при ряде неблагоприятных факторов, продолжающихся продолжительное время, может перейти на вторую ступень развития; сложившийся – симптом, находящийся на окончательной стадии развития. Количество учителей-предметников со складывающимися симптомами «тревога и депрессия», «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» больше, чем воспитателей, то есть они в большей степени подвержены развитию данных симптомов, что влечет за собой постоянную тревогу быть хуже других и пессимистическое настроение. Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» требует профилактической работы для всех педагогов, так как складывающимся он является у большинства. «Эмоционально-нравственная дезориентация» требует профилактической работы в большей степени у воспитателей, у учителей-предметников данный симптом на стадии формирования. «Расширение сферы экономии эмоций» для воспитателей имеет наибольшее значение в силу того, что данный симптом является уже сложившимся и устоявшимся. «Редукция профессиональных обязанностей» проявлена как складывающийся и сложившийся симптом для всех педагогов. Симптом «эмоциональный дефицит» больше проявляется у воспитателей дошкольных учреждений, возможно потому, что они больше времени проводят с детьми, которым требуется уход и ласка. Психосоматические и психовегетативные нарушения проявляются примерно одинаково у всех категорий педагогов, но у воспитателей, количество людей со сложившемся симптомом немного выше.

Заключение. Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы: количество воспитателей со сложившимся симптомом выше, чем учителей-предметников, которые имеют в большинстве складывающийся симптом. Наиболее высокие показатели на стадии формирования фаз симптома эмоционального выгорания имеют так же воспитатели дошкольного учреждения. Можно предположить, что это связано с особенностями возрастной категории детей, с которыми работают педагоги данной группы. Если возникают какие-либо трудности в работе, осознанно или нет, педагог начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, неудовлетворенность трудом, переутомление, что является одной из основных детерминант возникновения и развития эмоционального выгорания у педагогов.

Для воспитателей дошкольных учреждений, в большей степени, характерны следующие симптомы эмоционального выгорания: переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения, для учителей-предметников – неудовлетворенность собой, тревога и депрессия.

Исходя из полученных данных, в рамках изучения проблемы эмоционального выгорания нами будет продолжена работа по выявлению индивидуально-типологических особенностей личности педагогов.

Список использованной литературы:

1. Борисова, М.В., Особенности эмоциональных симптомов психического выгорания и отношения к микросоциуму и макросоциуму у педагогов с разным уровнем данного психологического феномена / М.В. Борисова, Д.Р. Мерзлякова // Вектор науки ТГУ, 2012. – № 8. – С. 211–214.
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 105 с.

Дубова В.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УСПЕХА И БОЯЗНЬ НЕУДАЧ С УРОВНЕМ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Введение. В психолого-педагогической литературе мало внимания уделялось исследованию особенностей мотивации достижения на разных возрастных этапах развития ребенка и школьника. Объектом специального изучения немногих исследователей (Н.В. Афанасьева, М.В. Матюхина, Т.А. Саблина и др.) была лишь мотивация достижений у младших школьников. Почти не изучался в данном аспекте подростковый возраст. Между тем, согласно наблюдениям и утверждениям некоторых психологов, именно подростковый возраст является наиболее сензитивным для развития мотивации достижения и становления ее основных характеристик, причем многие школьники все чаще начинают связывать свои реальные успехи не с учебной, а с внеучебной деятельностью (спортивной, культурной, музыкально-исполнительской и т.д.).

Таким образом, проблема мотивации достижения, будучи актуальной в теоретическом и практическом отношении, требует проведения дальнейших исследований по наименее разработанным ее аспектам, в том числе и по вопросам, связанным с изучением мотивации достижения у подростков.

Целью данного исследования является исследование взаимосвязи мотивации достижения с уровнем конфликтоустойчивости девиантных подростков.

Материал и методы. Исследование проблемы взаимосвязи мотивации достижения с уровнем конфликтоустойчивости девиантных подростков включает методы теоретического анализа (анализ, синтез, обобщение); методы эмпирического анализа, куда входят следующие методики: «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» (А.А. Реан); «Определение уровня конфликтоустойчивости» (Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов); методы количественной и качественной обработки результатов.

С помощью методики А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» автор статьи определяет у испытуемых позитивную мотивацию, направленную на успех, и негативную мотивацию, направленную на неудачу. При мотивации, направленной на успех подросток, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. При мотивации, направленной на неудачу, активность подростка связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

Методика Н.П. Фетискина и Г.М. Мануйлова «Определение уровня конфликтоустойчивости» направлена на выявление основных стратегий поведения в потенциальной зоне конфликта – межличностных спорах и косвенно позволяет определить уровень конфликтоустойчивости испытуемых.

В исследовании приняли участие две группы подростков, в возрасте 10–13 лет, по 20 человек в каждой: группа I – подростки, не имеющие девиантной направленности, группа II – девиантные подростки. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Верхнедвинска».

Для определения взаимосвязи мотивации достижения с уровнем конфликтоустойчивости девиантных подростков применен критерий ранговой корреляции Спирмена. Для обработки данных использовалась программа «Statistica 8.0». В качестве независимых переменных были определены: группа I (подростки, не имеющие девиантной направленности), группа II (девиантные подростки); мотивация успеха и мотивация неудач; конфликтоустойчивость.

Результаты и их обсуждение. Изучение мотивационной сферы подростков с помощью методики А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» показало, что среди обеих групп подростков имеется направленность как на мотивацию достижения успеха, так и на мотивацию избегания неудач. Также выявлены подростки, у которых мотивационный полюс ярко не выражен (таблица 1):

Таблица 1 – Показатели мотивационной направленности подростков

Мотивационная направленность	Группа I		Группа II	
	количество	%	количество	%
мотивация на успех	12	60	3	15
мотивация на избегание неудачи	4	20	11	55
мотивационный полюс не выражен	4	20	6	30

Полученные результаты мотивационной направленности респондентов говорят о преобладании у подростков, не имеющих девиантной направленности, мотивации успеха, а у девиантных подростков – мотивации избегания неудач. Однако в обеих группах респондентов имеются подростки с невыраженным мотивационным полюсом.

С целью изучения уровня конфликтоустойчивости у респондентов использована методика Н.П. Фетискина и Г.М. Мануйлова «Определение уровня конфликтоустойчивости». В результате получены показатели всех уровней конфликтоустойчивости (таблица 2):

Таблица 2 – Показатели конфликтоустойчивости подростков

Уровни конфликтоустойчивости	Группа I		Группа II	
	количество	%	количество	%
высокий	3	15	0	0
средний	9	45	5	25
низкий	6	30	7	35
очень низкий	2	10	8	40

Анализ полученных результатов конфликтоустойчивости респондентов показал, что:

- у подростков, не имеющих девиантной направленности, выявлены все уровни конфликтоустойчивости с преобладанием среднего уровня, как показателя, свидетельствующего об ориентации личности на компромисс, стремлении к избеганию конфликтов;
- у девиантных подростков выявлено преобладание низкого и очень низкого уровня, что свидетельствует о выраженной конфликтности данных подростков.

Анализ результатов по критерию ранговой корреляции Спирмена (Приложение) позволил сделать следующий вывод:

- выявлена умеренная отрицательная связь между группами подростков ($r = -0,479891$, $p = -0,433637$), что говорит о том, что снижение мотивации влечет за собой снижение конфликто-

устойчивости, и наоборот, повышение мотивации влечет за собой повышение конфликтоустойчивости как у подростков, не имеющих девиантной направленности, так и у девиантных подростков;

– выявлена статически значимая связь между мотивационной направленностью и конфликтоустойчивостью у подростков ($p=0,851319$).

Заключение. Проведенное исследование, по изучению взаимосвязи мотивации достижения с уровнем конфликтоустойчивости девиантных подростков показало, что установлена взаимосвязь мотивации успеха и боязни неудач с конфликтоустойчивостью. В обеих группах снижение мотивации влечет за собой снижение конфликтоустойчивости, и наоборот, повышение мотивации влечет за собой повышение конфликтоустойчивости как у подростков, не имеющих девиантной направленности, так и у девиантных подростков.

Полученные результаты могут иметь практическую значимость, т.е. быть положены в основу прогнозирования социального поведения девиантных подростков. Результаты исследования, коррекционная программа могут быть использованы в работе психологов.

Дунец М.Е. (Научный руководитель – Косарева Т.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Введение. В статье отражены проблемы самоопределения личности в юношеском возрасте и вопросы, касающиеся влияния индивидуально-психологических особенностей, которые рассматриваются в качестве предикторов, на процесс профессионального самоопределения. Приводятся результаты диагностики жизнеосмысления и направленности личности в связи с выбираемой профессиональной деятельностью.

Материал и методы. Для выявления смысложизненных ориентаций мы взяли традиционный тест Д.А. Леонтьева [4, с. 12–18], адаптирующий тест «Цель в жизни» Дж. Крамбо, Л. Махолика. Исследование с целью выявления направленности личности и профессионального самоопределения было проведено при помощи двух методик: «Диагностика направленности личности» Б. Басса и «Дифференциально-диагностический опросник» Е. Климова [3]. Выборку составили 49 учащихся 9 классов Гимназии № 8 г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты в процентном соотношении отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Смысложизненные ориентации учащихся 9 классов

Показатели	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля – Я	Локус контроля – Жизнь	Осмысленность жизни
Высокие	7%	18%	13%	15%	13%	15%
Средние	67%	64%	72%	72%	77%	67%
Низкие	26%	18%	15%	13%	10%	18%

Вывод: Результаты по шкале «Цели в жизни» показывают, что большинство юношей девушек (74%) видят в будущей жизни цели, придающие ей осмысленность, направленность и временную перспективу. Для малой части молодых людей (26%) жизнь видится бесцельной, их жизненные взгляды не определены. 82% исследуемых воспринимают процесс своей настоящей жизни наполненным смыслом, эмоционально насыщенным. 18% – неинтересно в настоящем, они не удовлетворены своей жизнью сейчас. 85% респондентов удовлетворены результатами прожитой жизни и положительно ее оценивают в отличие от 15%, неудовлетворенных прошлым отрезком жизни. Шкала «Локус контроля – Я» в норме у 87%, которые убеждены, что сами способны выстраивать жизни.

13% верят в невозможность управлять собственной жизнью и не верят в свои силы. Большинство юношей и девушек (90%) верят, что человек способен контролировать свою жизнь, принимая и воплощая решения. 10% фаталистов считают бессмысленным загадывать на будущее и пытаться его контролировать. В целом, 18% опрошенных имеют низкий общий показатель осмысленности жизни, но большая часть (82%) видит целенаправленность и осмысленность жизни.

На первое место сегодня ставится вопрос и о направленности личности, её потребностях, мотивах. Задумываясь над особенностями своего мира, мы вольно или невольно стремимся осознать свои потребности и желания, свои способности и характер.

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей. Направленность формируется в онтогенезе, в процессе обучения и воспитания молодых людей, при подготовке их к жизни, профессиональной деятельности [1].

Выделяют три основных вида направленности личности: личная, коллективистическая и деловая.

Личная направленность (Я) – создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего бывает, занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих его людей: игнорирует интересы сотрудников или работу, которую должен выполнять. Установлено что лица с направленностью на себя имеют такие черты характера: больше заняты собой и своими чувствами, проблемами; делают поспешные выводы и предположения о других людях, также ведут себя в дискуссиях; пытаются навязать свою волю группе; окружающие в их присутствии не чувствуют себя свободно.

Направленность на взаимные действия (О) – имеет место тогда, когда поступки человека определяется потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания, нередко его действия даже затрудняют выполнение групповой задачи [5]. Люди с направленностью на взаимные действия: избегают прямого решения проблемы; уступают давлению группы; нелегко понять, что такой человек хочет выразить; не принимают на себя руководство, когда речь идет о выборе задач/

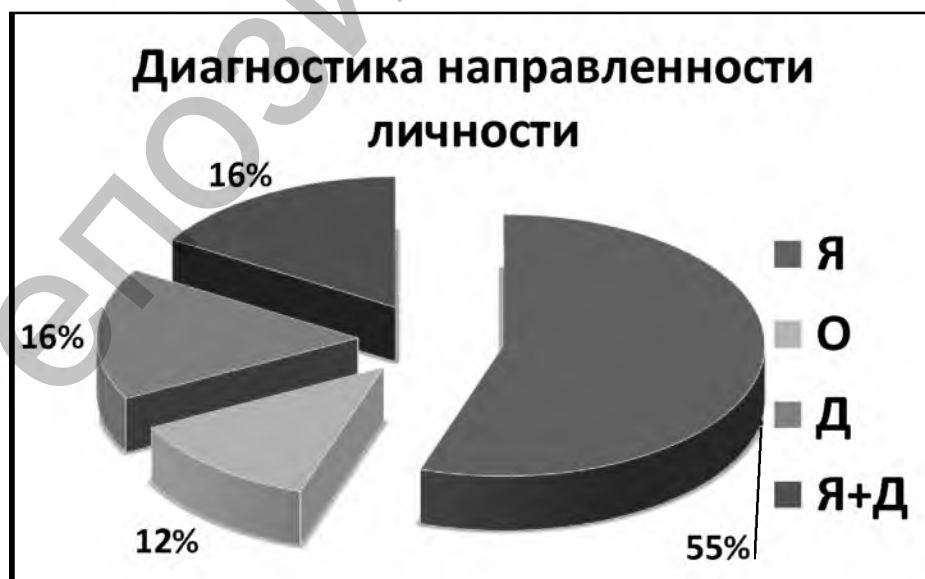


Рисунок 1 – Диагностика направленности личности.

На рисунке: Я – направленность на себя, О – направленность на общение, Д – направленность на дело, Я+Д – направленность, как на себя, так и на дело.

Деловая направленность (Д) – отражает преобладание мотивов порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, овладению новыми навыками и умениями. Обычно такой человек стремится к сотрудничеству и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи. Люди с деловой направленностью: помогают отдельным членам группы выражать свои мысли; поддерживают группу, чтобы она достигла поставленной цели; легко и доступно излагают свои мысли и соображения; берут в свои руки руководство, когда речь идет о выборе задачи; не уклоняются от непосредственного решения проблемы [2].

Исследуя девятиклассников при помощи методики «Диагностика направленности личности» Б. Басса, выявились следующие направленности личности, которые показаны в диаграмме на рисунке 1.

Вывод. Из диаграммы видно, что наибольшее количество учащихся (55%), направлены на себя (Я). 12% 9-классников направлены на общение (О), то есть стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми. И 16% направлены на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество. Дополнительно к этим трем основным группам образовалась еще и четвертая группа (мы назвали ее Я+Д) – 16%.

Для выявления профессиональных предпочтений, учащихся использовался опросник Е. Климова «ДДО». Распределение учащихся по группам профессий представлено в таблице 2 и диаграмме рисунок 2.

Таблица 2 – Профессиональные предпочтения учащихся

Человек-Художественный образ	Человек-Другие люди	Человек-Техника	Человек-Сам человек	Человек-Природа	Человек-Знаковая система
35%	20,4%	10,1%	12,2%	10,1%	12,2%
17 человек. 6-ярко выражен	10 человек	5 человек	6 человек	5 человек	6 человек



Рисунок 2 – Диагностика предпочитаемых типов профессий.

У старшеклассников обнаруживаются индивидуальные различия, как в направленности личности, так и в предпочтении выбираемых профессий. Результаты исследований сопоставлены и представлены в следующей таблице 3 и диаграмме на рисунке 3:

Таблица 3 – Результаты исследований профессиональных предпочтений и направленности личности

Профессиональные предпочтения	Направленность личности				Общее число выборов уч-ся
	Я	О	Д	Я+Д	
Человек-Художественный образ	10	3	1	3	17
Человек-Другие люди	5	1	3	1	10
Человек-Сам человек	3	1	1	1	6
Человек-Знаковая система	3	-	1	2	6
Человек-Техника	3	-	1	1	5
Человек-Природа	3	1	1	-	5
Общее число выборов уч-ся	27	6	8	8	49

В таблице: Я – направленность на себя, О – направленность на общение, Д – направленность на дело, Я+Д – направленность, как на себя, так и на дело.

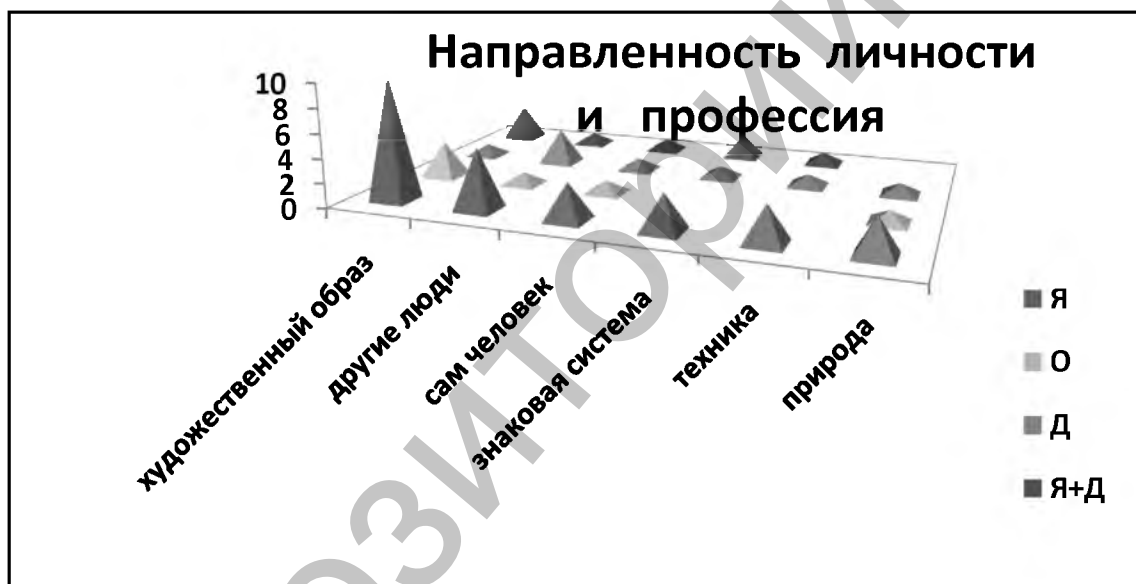


Рисунок 3 – Направленность личности и профессиональные предпочтения.

На рисунке 3: Я – направленность на себя, О – направленность на общение, Д – направленность на дело, Я+Д – направленность, как на себя, так и на дело.

Вывод. В данной возрастной группе в направленности выделяется направленность на себя (Я), т.е. возможность в выбранной профессии удовлетворить свои потребности в личном признании, первенстве, собственном благополучии и престиже. Отсюда и более популярный тип профессиональных предпочтений – «Человек-художественный образ».

Заключение. Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в культуре вообще. Ведущее значение в профессиональном самоопределении принадлежит самой личности, её активности, ответственности за своё становление. Современное общество и общественное сознание изменило положительно отношение к индивидуальности человека, поэтому возникла необходимость в диагностике его особенностей и возможностей, а также получению прогнозов относительно его будущей деятельности и

поведения. Инструментом получения такого прогноза являются психологические предикторы профессионально-личностного самоопределения.

Список использованной литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 257 с.
2. Карелин, А.А. Психологические тесты: в 2 т. / А.А. Карелин. – М.: Владос, 2000. – 312 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов // Учеб. пособие для вузов. – Р н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
4. Леонтьев, Д.А. Тест смысловых ориентаций. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – С. 12–18.
5. Немов, Р.С. Психология: кн.1: Общие основы психологии. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 688 с.

Дюбайло Е.О. (Научный руководитель – Мурашкин А.И., канд. философ. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Введение. Проблема совладающего поведения уже несколько десятилетий является объектом исследования западных и российских исследователей. Реалии жизни современного человека (высокая скорость жизни, потоки информации, требующей переработки и понимания, необходимость поддерживать и устанавливать большое количество социальных связей, неустойчивость социально-экономической обстановки и т.д.) часто ставят современного человека в экстремальные условия существования. Наиболее характерным психическим состоянием, возникающим под влиянием экстремальных условий, является стресс [1, с. 138].

Материал и методы. Исследование совладающего поведения студентов в стрессовых ситуациях проводилось на базе государственного учреждения образования «Новолукомльский государственный профессиональный лицей строителей им. Ф.Ф. Дубровского». Выборку составили 56 человек – студенты в возрасте от 15 до 17 лет. Для исследования совладающего поведения студентов в экзаменационный период нами использовались методики: опросник подверженности экзаменационному стрессу (Е.А. Тарасов), опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева).

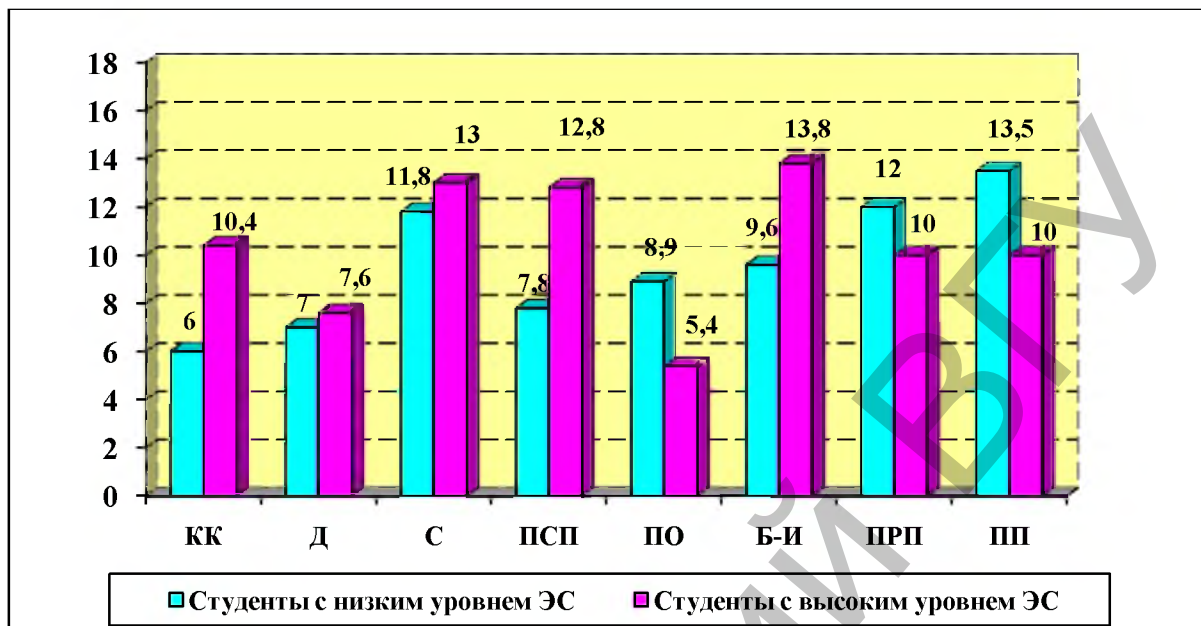
Результаты и их обсуждение. Диагностика уровня экзаменационного стресса студентов показала, что данное состояние является актуальным для большинства студентов в период экзаменационной сессии (70,3% студентов). Экзаменационный стресс остро выражен у 37,5% студентов, средняя выраженность стресса отмечается у 32,8% студентов, низкий уровень экзаменационного стресса наблюдается у 29,7% испытуемых.

Результаты исследования копинг-стратегий студентов с различным уровнем экзаменационного стресса представлены на рисунке 1.

Согласно полученным в исследовании результатам, в ситуации экзамена студенты с высоким уровнем экзаменационного стресса используют такие стратегии совладания, как: поиск социальной поддержки (усилия найти в обществе информационную и эмоциональную помощь); бегство-избегание (усилия по избавлению от проблемной ситуации, ухода из нее); самоконтроль (усилия по регулированию собственных чувств и действий); конфронтационный копинг (агрессивные усилия по изменению стрессовой ситуации).

Студенты с низким уровнем экзаменационного стресса, наоборот, менее стремятся использовать такую стратегию, как поиск социальной поддержки, у них преобладают стратегии положительной переоценки (усилия человека придать позитивное значение происходящему) и планирования решения проблемы (выработка плана действий и следование ему). Так же для этой группы характерно использование стратегий «принятие ответственности» и «самоконтроль». Согласно полученным данным, для данной группы студентов характерны сбалансированное использование

активных копинг-стратегий, направленных на разрешение проблемы, преобладание мотивации на достижение успеха, готовность к активному противостоянию среде.



Примечание: ЭС – эмоциональный стресс, КК – конфронтационный копинг, Д – дистанцирование, С – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки, ПО – принятие ответственности, Б-И – бегство-избегание, ПРП – планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка.

Рисунок 1 – Копинг-стратегии студентов с различным уровнем экзаменационного стресса.

Кроме того, следует отметить, что компонентами совладающего поведения являются не только осознанные копинг-стратегии, но и неосознаваемые защитные механизмы как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий личности, предназначение которых состоит в достижении адаптации к жизненным событиям и стрессовым ситуациям.

Группа студентов с низким уровнем экзаменационного стресса в большей степени соотносится с моделью активного и адаптивного функционального копинг-поведения (по Н.А. Сироте и В.М. Ялтонскому), для которого характерно сбалансированное использование активных копинг-стратегий, направленных на разрешение проблем, преобладание мотивации на достижение успеха, готовность к активному противостоянию среде. В целом, можно говорить о том, что студенты с низким уровнем экзаменационного стресса используют проблемно-ориентированные копинг-стратегии, а для студентов с выраженным состоянием стресса характерно использование эмоционально-ориентированных копинг-стратегий.

В связи с этим, согласно мнению Г.Б. Мониной, Н.В. Ранналы, эмоционально-ориентированный копинг характерен для лиц, не способных изменить ситуацию. В действительности, согласно результатам когнитивной оценки ситуации экзамена, студенты с выраженным состоянием экзаменационного стресса отметили лидерство другого (преподавателя) в данной ситуации. А студенты с низким уровнем экзаменационного стресса указали на личное лидерство в ситуации экзаменационной проверки, что подчеркивает их возможность влиять на нее, о чем свидетельствуют выявленные варианты копинг-стратегий. Важно подчеркнуть, что характеристики совладающего поведения имеют собственную динамику (по Р. Лазарусу) и могут изменяться в процессе развития стрессовой ситуации. Это изменение может быть связано как с требованиями ситуации, так и с собственными изменениями субъекта в данной ситуации.

Исходя из результатов наших исследований видно, что студенты с низким уровнем экзаменационного стресса сохраняют спокойствие на всех стадиях ситуации экзамена (накануне экзамена, при получении экзаменационного билета, при подготовке к ответу, в ответе экзаменатору, по-

сле экзамена). Студенты с высоким уровнем экзаменационного стресса уже накануне экзамена начинают сильно беспокоиться, проявляя признаки нарушения сна. На когнитивном уровне данная группа накануне экзамена уже волнуется о предстоящей оценке. Данная группа проявляет сильнейшее волнение на всех стадиях ситуации экзамена, которое сопровождается надеждой на счастливый билет, на Бога, на приметы. После экзамена эти студенты еще возвращаются к ситуации экзамена, анализируют свой ответ, некоторые студенты ощущают чувство опустошения, тем самым можно говорить о том, что стрессовая ситуация экзамена истощает их ресурсы.

На основании результатов исследования можно выделить следующие модели совладающего поведения студентов в экзаменационный период.

Группа студентов с низким уровнем стресса характеризуется моделью конструктивного совладания, системообразующим механизмом которого является субъектность, качественно проявляющаяся в: управлении своей эмоциональной сферой не только накануне экзамена, но и в самой ситуации экзаменационной проверки; способности анализировать свои действия и поступки, видеть собственные возможности в саморегуляции деятельности и поведения, умении быть гибким; положительном отношении к себе и уверенности в себе, что позволяет им сосредотачиваться на собственных знаниях на экзамене; рациональном и позитивном мышлении, что позволяет сохранять спокойствие и оптимистический настрой в течение всего экзамена.

Группа студентов с высоким уровнем стресса характеризуется моделью пассивного (внешнего) совладания, которая проявляется в следующих особенностях: ощущении неспособности влиять на события своей жизни; неумении управлять эмоциями; отсутствии веры в собственную эффективность; страхе перед стрессовыми ситуациями; снижении способности совладать с трудностями; тенденции избегания неудачи, порицания, поиска социальной поддержки; наличии иррациональных установок сознания (центрация на оценке, одобрение со стороны социальной среды), связанных с внутренней неудовлетворенностью и снижением самоуважения; повышенной эмоциональности (растерянность, волнение, нервозность, компенсация волнения едой, трудности сосредоточения, забывание материала, речевые дефекты), больших ожиданиях (отличная оценка), уязвимости к неопределенности, неуверенности в себе, неприятию и обвинению себя, желании произвести впечатление (переживание о правильности своих слов и ответов на экзамене), эгоцентрированности, зависимости от социального окружения, потребности в других; ригидности поведения, отсутствии умения обдуманно действовать, корректировать свои действия в соответствии с объективными условиями ситуации.

Заключение. Таким образом, совладающее поведение включает в себя различные формы активности субъекта с целью разрешения, избегания или смягчения (ослабления) какой-либо сложной жизненной ситуации. Копинг-поведение можно рассматривать как интегральную характеристику индивидуальных когнитивных ресурсов, обеспечивающую эффективность психологической регуляции поведения студента в экзаменационный период, а также устойчивость адаптационных возможностей личности в проблемных ситуациях.

Результаты исследования показали, что состояние экзаменационного стресса имеет личностную обусловленность, не зависит от возрастных особенностей или специализации обучения студентов. У студентов, испытывающих в экзаменационный период состояние стресса, имеется тенденция к использованию непродуктивного эмоционально-ориентированного копинг-поведения. Негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены адаптивными (проблемно-ориентированными) стратегиями их преодоления. Именно поэтому копинг-стратегии являются важным фактором психологического благополучия, здоровья и успешности деятельности студентов.

Список использованной литературы:

1. Варга, А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – №2. – С. 137–146.

Ершова Е.М. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА ДОСТИЖЕНИЕ УСПЕХА И ИЗБЕГАНИЕ НЕУДАЧ

Введение. Проблема исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и мотивации к успеху носит актуальный характер в современных условиях, поскольку ценностные ориентации являются психологической характеристикой личности, одной из центральных личностных образований и оказывают содержательное отношение человека к общественной действительности, определяют мотивацию его поведения, выражают существенное воздействие на все стороны его деятельности [1, с. 69].

Материал и методы. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; методика модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым и предполагающая диагностику двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи; тест смысла жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО), количественный и качественный анализ данных. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Россонская средняя школа имени П.М. Машерова» Витебской области. Выборка представлена учащимися двух 7-х классов в возрасте 12-13 лет в количестве 50 человек. В последующем планируется проведение коррекционной программы.

Результаты и их обсуждение. По методике для измерения мотивации достижения, разработанной А. Мехрабианом, мы определили степень преобладания одного из мотивов – стремление к достижению успеха или избегание неудачи. Результаты тестирования отражены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования учащихся по методике «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана

7 «А» класс				
1	А	Никита Е.	145	Преобладает мотивация достижения успеха
2	А	Максим Д.	137	
3	Б	Виктория С.	137	
4	А	Артем В.	134	
5	А	Святослав Г.	133	
6	А	Дмитрий Д.	132	
7	Б	Ангелина М.	132	
8	А	Ярослав Г.	131	
9	А	Данила Б.	128	Одинаково выражены обе тенденции
10	Б	Дарья Л.	126	
11	А	Николай М.	125	
12	Б	Анастасия Х.	125	
13	Б	Кристина Б.	123	
14	Б	Диана Д.	122	
15	Б	Яна Л.	122	Преобладает мотивация избегания неудачи
16	А	Иван М.	119	
17	Б	Владислава С.	119	

18	А	Владислав С.	113	
19	Б	Диана Т.	115	
20	А	Игорь К.	113	
21	Б	Валерия К.	113	
22	А	Максим Г.	109	
23	Б	Надежда К.	109	
24	Б	Анна У.	109	
25	Б	Милана А.	87	
7 «Б» класс				
1	Б	Ольга Л.	183	Преобладает мотивация достижения успеха
2	А	Иван К.	170	
3	А	Евгений К.	147	
4	Б	Карина К.	143	
5	А	Станислав П.	139	
6	Б	Анна П.	137	
7	Б	Илона Б.	136	
8	А	Денис З.	133	
9	Б	Ангелина З.	130	
10	Б	Анастасия Л.	129	
11	Б	Анастасия Н.	129	
12	Б	Дарья М.	128	
13	Б	Валерия Т.	126	
14	Б	Дарья А.	125	
15	А	Виктор Ж.	123	
16	А	Алексей Т.	122	
17	Б	Мария А.	122	Одинаково выражены обе тенденции
18	А	Игорь Т.	119	
19	А	Павел Н.	117	
20	Б	Илона К.	113	
21	Б	Мария В.	113	
22	А	Илья Л.	112	
23	А	Михаил Т.	104	
24	Б	Елизавета Х.	107	
25	Б	Анастасия М.	95	Преобладает мотивация избегания неудачи

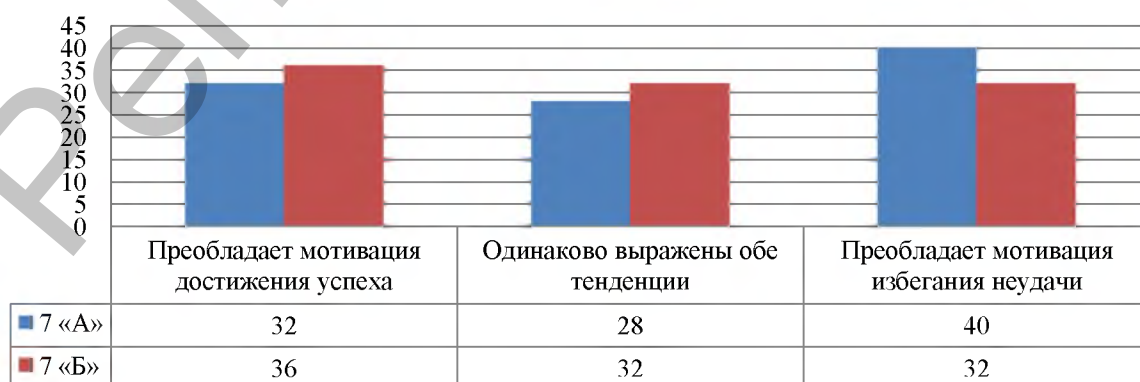


Рисунок 1 – Результаты исследования учащихся по методике «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана.

Было отмечено, что у 40% учащихся 7 «А» класса и у 32% учащихся 7 «Б» класса преобладает тенденция к избеганию неудач. Обучающиеся малоинициативны, избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. Иногда, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, является эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются такие учащиеся, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели. У 32% учащихся в 7 «А» классе и 36% учащихся 7 «Б» класса преобладает стремление к успеху. Они обычно активны, инициативны. Если и встречаются препятствия в деятельности, то ищут способы их преодоления. Продуктивность учебной деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависит от внешнего контроля педагога и родителей. Отличаются настойчивостью в достижении цели. В учебной деятельности предпочитают задачи средней или слегка завышенной степени трудности. Следует также сказать, что у 28% учащихся из 7 «А» класса и 32% – из 7 «Б» класса одинаково выражены обе тенденции. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что успех в учебной и других видах деятельности учащихся может быть на практике обеспечен по-разному, поскольку в экспериментальных классах обучаются учащиеся с различной мотивацией достижений.

Посредством методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева мы определяли уровень развития представлений учащихся о факторах осмысленности жизни.

Таблица 2 – Результаты исследования учащихся по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева

Шкалы	7 «А» класс				7 «Б» класс			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
1 – Цели	24,17	7,85	22,38	3,33	23,64	6,64	23,57	6,10
2 – Процесс	25,75	5,86	22,15	2,48	22,55	8,96	21,50	5,46
3 – Результат	22	3,93	19,08	3,64	21,82	7,15	21,21	5,29
4 – ЛК-Я	18,25	5,89	16,62	2,79	17,55	5,18	18,21	5,91
5 – ЛК-жизнь	27,75	9,06	36,23	3,96	30,82	7,49	33,36	4,81
Общий показатель ОЖ	117,92	22,33	116,46	6,08	116,36	29,56	117,86	20,64

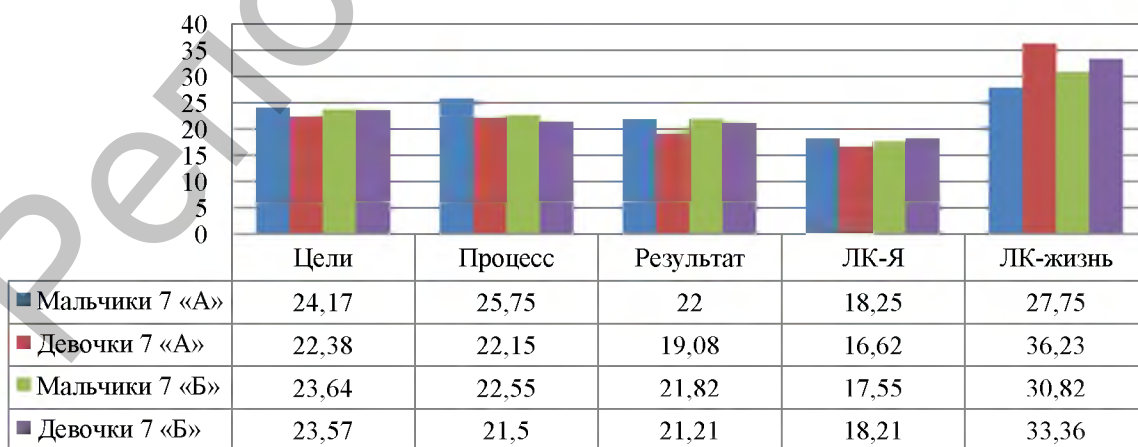


Рисунок 2 – Результаты исследования учащихся по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Результаты тестирования показали: в 7 «А» классе наиболее высокие баллы наблюдаются у мальчиков по шкалам: «Цели», «Процесс» и «Локус контроля – жизнь», у девочек – «Процесс» и «Локус контроля – жизнь». В 7 «Б» классе как у мальчиков, так и у девочек, отмечены высокие показатели по шкалам «Цели» и «Локус контроля – жизнь».

Наименьшие показатели характерны для шкал «Результат» и «Локус контроля – Я». Таким образом, можно дать качественную характеристику личности учащегося по вышеотмеченным шкалам: «Это целеустремленные люди, вместе с тем не имеющие личной ответственности за реализацию своих планов. Живут сегодняшним днем, однако в большей степени не удовлетворены своей настоящей жизнью. Считают, что «смысл жизни заключается в том, чтобы жить». Не видят себя как личность в будущем, но убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь».

Заключение. Анализ психологической литературы свидетельствует, что мотивации достижения успехов и избегания неудач являются важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации. Эмпирическое исследование позволило выделить следующие особенности формирования ценностных ориентаций подростков во взаимосвязи с мотивацией успеха: в подростковом возрасте проявляется преобладание ценностей, связанных с индивидуальной, личной жизнью конкретного человека, а также в значительной вариативности индивидуальных систем ценностных ориентаций; любые поступки в подростковом возрасте чаще всего ориентированы на способы достижения личного успеха; мотивации достижения успеха у подростков состоит из компонентов, которые объединяются в систему мотивов, которые несут эмоциональный оттенок деятельности.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды 3-е изд. / Л.И. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

Есипова Е.Г. (Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ДЕТЕЙ

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что изменение успешности социализации младшего школьника лучше и яснее выявятся при влиянии на неё различными стилями семейного воспитания, так как семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Ребенок очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания.

Материал и методы. При изучении влияния семейного воспитания на социальную успешность ребёнка нами были использованы следующие методики: методика «Анализ семейных взаимоотношений (воспитания)» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, методика «PARI» Е.С. Шефер и Р.К. Белл адаптирована Т.В. Нещерет, методика «Рисунок семьи» В. Хьюлс, Л. Корман, А.И. Захаров, социометрическая методика социального статуса младшего школьника. В исследовании приняло участие 30 – детей возрастом от 8 до 10 лет и их родители.

Результаты и их обсуждение. 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.

Исследуемая работа показала, что дети, в семье которых демократический стиль воспитания, лучше и легче ко всему адаптируются. Они чувствуют уверенность в себе, нужность семье, сверстникам, учителям. Что и повышает уровень их социализации.

Некоторые дети не совсем хорошо и быстро социализируются. Ребёнок зажат, проявляет мало активности, стесняется, часто волнуется. Это заметно по ответам детей на уроке, по поведению на перемене, по общению с одноклассниками. Чаще всего, это результат авторитарного стиля воспитания.

При попустительском стиле воспитания может образоваться две картины.

В первом случае всё может быть аналогично результату авторитарного стиля воспитания. То есть ребёнок будет зажат и малоактивен.

А во втором случае всё противоположно. Ребёнку много чего дозволено. Он ведёт себя уверенно, но чересчур. У него много свободы, и он начинает направлять её не в то русло. Может попасть в плохую компанию, вести себя жёстко и агрессивно.

В нашем случае всё не так уж плохо. Из 30 семей всего 6 с попустительским стилем воспитания, 8 с авторитарным стилем и 16 с демократическим стилем семейного воспитания.

Для того чтобы всё изменить к лучшему и повысить уровень успешной социализации детей, необходимо, чтобы родители осознавали свои ошибки и стремились их исправлять.

Сопоставляя уровень социализации ребёнка и стиль семьи, в которой он воспитывается, мы выяснили, что:

У всех детей из семей с демократическим стилем воспитания высокий уровень социализации.

Из 8 семей с авторитарным стилем, уровнем социализации у 2 детей высокий, а остальные со средним.

Из 6 семей с попустительским стилем воспитания 1 ребёнок со средним уровнем социализации, а остальные с низким.

Социализируется ребенок, не пассивно принимая различные воздействия (в том числе воспитательные), а постепенно переходя от позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок активен потому, что у него существуют потребности, и если воспитание учитывает эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка. Если же родители постараются устранить активность ребенка, заставляя его «спокойно сидеть», пока они осуществляют свою «воспитательную деятельность», то этим они могут добиться формирования не идеальной и гармоничной, а ущербной, деформированной, пассивной личности. Активность ребенка будет либо полностью подавлена, и тогда личность сформируется как социально неадаптированная, тревожная, либо (при наличии определенных индивидуальных особенностей, таких, как сильный тип нервной системы и пр.) активность будет реализовываться через различные компенсаторные выходы (например, то, что не разрешено, ребенок будет стараться сделать скрытно).

Для того чтобы повысить уровень успешной социализации младшего школьника посредством влияния на него различными стилями семейного воспитания, необходимо, чтобы родители осознавали значимость своих действий и поступков по отношению к своим детям.

Закключение. Проведя исследование, мы выяснили, что именно стили семейного воспитания имеют самое сильное влияние на успешную социализацию младшего школьника.

Исследуемая работа показала, что дети, в семье которых демократический стиль воспитания, лучше и легче ко всему адаптируются. Они чувствуют уверенность в себе, нужность семье, сверстникам, учителям. Что и повышает уровень их социализации.

Процесс воспитания начинается с определения его целей. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе.

Общая цель современного воспитания – сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями.

Воспитание детей – это отдача особых сил, сил духовных. Человека мы создаем любовью – любовью отца к матери и матери к отцу, любовью отца и матери к людям, глубокой верой в достоинство и красоту человека. Прекрасные дети вырастают в тех семьях, где мать и отец по – настоящему любят друг друга и, вместе с тем, любят и уважают людей.

Семья, с позиции социологов, представляет собой малую социальную группу, основанную на брачном союзе и кровном родстве, члены которой связана общностью быта, взаимной помощью, моральной ответственностью.

Социализация детей младшего школьного возраста будет успешной в том случае, если их родители будут прилагать максимум усилий для этого. Если они будут осознавать важность воспитания, захотят приблизить свой стиль воспитания к демократическому стилю семейного воспитания.

Человек приобретает ценность для общества только тогда, когда он становится личностью, и становление ее требует целенаправленного, систематического воздействия. Именно семья с ее постоянным и естественным характером воздействия призвана формировать черты характера, убеждения, взгляды, мировоззрение ребенка. Поэтому выделение воспитательной функции семьи как основной имеет общественный смысл.

Многим родителям нужно суметь изменить что-то в себе, осознать свои ошибки и решить их. Только тогда воспитание будет эффективным, а, следовательно, и социализация детей – успешной.

Ефременко А.А. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Введение. В мировом сообществе последние годы наблюдается устойчивое увеличение числа детей с отклонениями в развитии. В последние годы, благодаря реализации идей гуманизации, демократизации в системе образования детей с ограниченными возможностями появляются новые формы получения образования, инновационные подходы к обучению (Г.Л. Зайцева, Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко). Труды таких авторов, как Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др. посвящены исследованию социально-эмоционального развития детей. Современные специализированные образовательные учреждения стоят перед проблемой поиска путей совершенствования обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями с целью решения важных социально-педагогических задач на новом этапе ее развития [1, с. 6].

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение социализации детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения. В качестве одного из важных показателей социализированности ребенка мы изучим уровень сформированности коммуникативных умений. Поскольку семья является основным агентом социализации детей с ОПФР, взаимодействие с которой может обеспечить более динамичное продвижение ребенка в развитии, мы будем делать акцент на изучении особенностей типов семейного воспитания, родительской позиции и отношения к болезни ребенка.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Ясли – сад №111 г. Витебска». Выборку составили 12 родителей и 12 детей разновозрастной группы интегрированного обучения и воспитания: 1 ребенок с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени, 2 ребенка с нарушением слуха и 9 нормально развивающихся детей.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова). Беседа (Ю.В. Филиппова), позволяющая оценить уровень знаний о нормах и правилах поведения детей в общении со сверстниками и взрослыми. Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР; В.Е. Каган, И.П. Журавлева): с целью изучения отношения к болезни ребенка в зависимости от заболевания, культурного уровня семьи, качества семейных

отношений. Модифицированная методика «Родительское сочинение» О.А. Карабановой (Модифицирована Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой (2002), которая позволяет выявить особенности родительской позиции, тип семейного воспитания; собрать дополнительную анамнестическую информацию, позволяющую более полно реконструировать историю развития ребенка; получить описания проблем развития ребенка «глазами родителя».

Результаты и их обсуждение. На предварительном этапе исследования нами были получены следующие результаты. На основе карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников видна тенденция к более низкому уровню коммуникативных способностей именно у детей с особенностями психофизического развития. Именно они реже проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению, не проявляют выраженного интереса к тому, что говорит собеседник, не выражают желание общаться со взрослыми, не стремятся понять других детей, их мысли и чувства.

На основе беседы мы получили следующие результаты. Нормально развивающиеся дети легко вступают в контакт, проявляют активность в общении с взрослыми и сверстниками; самостоятельно называют сверстников по именам, называют старших на «вы», по имени и отчеству. Дети с нарушением слуха стремятся к общению, но главным образом с детьми, то есть межличностное общение характеризуется избирательностью, общение с взрослыми опосредуется совместной деятельностью; имеют представления об элементарных нормах и правилах поведения в общении, но выполняют их чаще по напоминанию взрослых; проявляют отрицательную направленность в общении с эгоистическими тенденциями: не учитывают желания сверстников, не считаются с их интересами, настаивают на своем, в результате провоцируют конфликт. В общении с взрослыми проявляют скованность, нежелание отвечать на вопросы. Мальчик с интеллектуальной недостаточностью не вступает в общение, не проявляет тенденции к контактам. Эти показатели обращают наше внимание на то, что социализированы данные дети недостаточно хорошо.

На основе проведенных методик с родителями прослеживается следующая тенденция: со стороны окружающих к детям с особенностями психофизического развития складывается специфическое отношение. Такие дети ограничены в проявлениях собственной активности (физической, умственной, активности в общении), они также реализуют особые отношения с окружающими, потому что нуждаются в большем внимании, заботе и уходе, особых условиях обучения и воспитания. По отношению к детям с ОПФР легко формируется позиция гиперопеки, когда взрослые выполняют за ребенка и вместо ребенка даже то, что объективно он способен выполнить самостоятельно. Не каждый родитель оказывается способным принять недуг ребенка и адекватно реагировать на постоянно возникающие проблемы.

Заключение. Анализ методик позволяет говорить о достаточно низком уровне социализированности данных детей с ОПФР, показателями которой выступает уровень сформированности коммуникативных умений. Процесс социализации детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательного учреждения будет успешнее при активном развитии их коммуникативных навыков и гармоничных взаимоотношений в семье. Семья – это тот микросоциум, в котором формируются нравственные качества ребенка, его отношение к миру людей и представления о характере межличностных связей. На основе полученных данных была разработана программа развития коммуникативных навыков детей с ОПФР и программа сопровождения семей, имеющих детей с особенностями.

Список использованной литературы:

1. Коноплева, А.Н. Педагогика понимания – требование современности / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Специальная адукацыя – 2011. – № 1 (78). – С. 3–8.

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

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПСИХОЛОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит, и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. Система подготовки специалистов в масштабах страны определена в целом спецификой конкретной профессиональной области. Однако связь между ВУЗами и сферой деятельности их выпускников не всегда надёжна. Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется, как правило, ещё немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в ВУЗе, одну из главных ролей играет наличие у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности. Профессия психолога – одна из важнейших в современном мире. От его усилий зависит будущее человеческой цивилизации. Профессиональный психолог – это специалист, призванный решать конкретные психофизиологические задачи, связанные с проблемами конкретной личности и межличностного взаимодействия. Значение профессии практического психолога в современном мире возрастает с каждым годом, т.к. она призвана способствовать обеспечению интеллектуального, эмоционально-потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья членов общества.

Цель исследования: изучить уровень личностной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности.

Материал и методы. Исследовательская работа по изучению уровня личностной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности проводилась в три этапа. Первый этап носил подготовительный характер исследования и позволил проделать анализ различных исследований по схожей тематике. На втором этапе проводилось комплексное психологическое обследование личностной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности. На третьем этапе была разработана программа психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов «Я – психолог!», а также программа тренинга «Профессионал».

В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: 1. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла. 2. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика, адаптирован Д.А. Леонтьевым. 3. Количественный и качественный анализ данных.

Исследование проводилось на базе УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Выборку составили 46 человек из них 5 юношей, 41 девушка (студенты пятого курса факультета социальной педагогики и психологии по специальности «Психология» и «Социальный педагог и практическая психология»). Возрастной состав испытуемых составил от 21 до 23 лет.

Результаты и их обсуждение. У студентов-выпускников ещё недостаточно сформировалось профессиональное видение мира, не интерпретировалась система ценностей для данных специальностей, что в итоге и определяет недостаточную выраженность у них профессионально значимых качеств и их неэффективную реализацию в процессе профессиональной деятельности. Это влечет за собой ряд трудностей, с которыми приходится сталкиваться будущим психологам в начале своей профессиональной деятельности, и которые, по нашему мнению, можно разрешить в процессе обучения. При изучении характерологических особенностей студентов-психологов по тесту Кеттелла были получены результаты, которые мы представили в виде усредненных показателей (таблица 1). Направленность характерологических особенностей по фактору А к положительному полюсу (А+) говорят о том, что для выпускников характерны богатство и яркость эмо-

циональных появлений, открытость и готовность к сотрудничеству. Испытуемые показали направленность к отрицательному полюсу фактора В, что свидетельствует о неумении сконцентрировать внимание на задаче, «отстраниться» от эмоциональных переживаний, мешающих решать интеллектуальные задачи.

Таблица 1 – Усредненные показатели по тесту Кеттелла студентов-психологов

Факторы	Студенты	Факторы	Студенты
A	11.30	L	11.30
B	7.80	M	10.90
C	15.40	N	10.20
E	13.10	O	12.20
F	14.80	Qi	11.90
G	10.50	Q2	6.90
H	11.60	Q3	10.20
I	11.80	Q4	15.80

Направленность характерологических особенностей по фактору С (сила «Я» – слабость Я) к положительному полюсу (С+) предполагает, что студенты-психологи способны управлять эмоциями и настроением, особенно умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение.

Анализ результатов по фактору Е показал, что студенты стремятся к самостоятельности. Для них характерно более независимое поведение. Высокие показатели по фактору F (жизнерадостный – серьезный), направленные к положительному полюсу характеризуют будущих психологов как людей бодрых, активных, беспечных, легко воспринимающих жизнь. Показатели по шкале G говорят о том, что выпускники достаточно совестливы и высокоморальны. Принятых правил они придерживаются потому, что не могут поступить иначе.

У исследуемых были обнаружены высокие показатели по шкале H, что говорит о их смелости, эмоциональной активности, способности выдерживать большие нагрузки.

Средние показатели по фактору I (мягкосердечность, нежность – суровость, жесткость) говорят о том, выпускники чувствительны, тянутся к другим. У некоторых может быть художественное мышление.

Направленность характерологических особенностей по фактору L (подозрительный – доверчивый) к положительному полюсу (L+) у студентов-психологов свидетельствует о подозрительности, недоверии и настороженном отношении к другим. В коллективе они держатся обособленно, с завистью относятся к успехам других, считают, что их недооценивают, не признают их достижения.

Показатели по шкале M говорят о том, что студенты имеют развитое воображение, мечтательны и немного рассеянны.

У будущих психологов обнаружена направленность характерологических особенностей по шкале N к положительному полюсу (N+). Это говорит о том, что они – люди проницательные, склонные к поиску логики, в поступках, эмоциональных реакциях окружающих и собственных переживаниях.

Высокие показатели по фактору O (гипотимия – гипертимия), направленные к положительному полюсу, говорят о склонности студентов к самообвинениям. Они неизменно чем-то озабочены, тягостятся дурными предчувствиями, склонны к самоупрекам, недооценивают свои возможности, принижают свою компетентность, знания и способности.

Анализ результатов по фактору Qi (радикализм – консерватизм) показал, что для студентов-психологов (Qi+) не склонны к экспериментам, так как в большей степени доверяют авторитетам.

Анализ результатов по фактору Q2 показал, что будущие психологи склонны работать и принимать решения вместе с другими людьми. Поддержка и одобрение для них во многом мешающий фактор (Q2-).

Средние показатели по шкале Q3, направленные к положительному полюсу (Q3+) говорят об организованности, умении контролировать себя, упорно следовать поставленной цели. Анализ результатов по фактору Q4 (напряженный – невозмутимый) свидетельствуют о напряженности, озабоченности неудовлетворенности стремлений. Характерна в большей степени некоторая фрустрированность (Q4+).

Таким образом, для выпускников характерны следующие индивидуально-психологические особенности: открытость, менее выраженную способность к логическому мышлению, эмоциональная устойчивость, спокойствие, самоуверенность, склонность к лидерству, неуступчивость, жизнерадостность, беспечность, совестливость, аккуратность, смелость, тянущиеся к другим людям, подозрительность, развитое воображение, мечтательность, тактичность, неуверенность в своих силах, настроенность на перемены, вольномыслие, зависимость от группы, несамостоятельность, держащие себя под контролем, умеющие подчинить себя правилам, напряженные. Это говорит о том, что еще не все личностные качества сформированы, необходимые в профессиональной деятельности.

Показатели по тесту СЖО выявили, что студенты имеют относительно высокую осмысленность жизни (табл. 2). Низкие баллы по первой шкале «Цели в жизни» выявили у студентов отсутствие в жизни целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Таблица 2

Субшкалы	Студенты
1	25.4
2	24.2
3	20.7
4	21.2
5	26.0

Показатели по шкале 2 говорят о том, как воспринимают испытуемые процесс жизни. Низкие баллы по этой шкале у выпускников – это признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, при этом однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Шкала 3 отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Средние баллы характеризуют студентов- психологов как людей достаточно удовлетворенных прожитой частью жизни. Показатели по шкале 4 «Локус контроля – Я» у студентов средние. Это говорит о неверии в собственные силы и недостаточном умении контролировать события собственной жизни. По шкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью» у выпускников показатели средние. Это говорит о том, что для студентов может быть характерен фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Оцениваемые в настоящем исследовании характерологические и ценностно-смысловые характеристики студентов-психологов позволяют сделать определенные выводы. Анализ ценностных ориентации студентов обнаружил слабую структурированность системы ценностей. Среди предпочитаемых ценностей выпускники назвали творчество, что является смысловой предпосылкой к профессиональной деятельности. Взаимосвязь отвергаемых и характерологических особенностей, определяющих профессионально значимые качества психолога позволяет сделать вывод о том, что ценностные ориентации не позволяют реализовать профессионально значимых качеств в процессе профессиональной деятельности. Данный вывод подтверждается наличием индивидуально – психологических и личностных характеристик студентов. Характерологические особенности, лежащие в основе профессионально значимых качеств психологов (эмпатия, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение, рефлексия) требуют даль-

нейшего развития и формирования. Исходя из вышесказанного следует, что у студентов-выпускников еще недостаточно сформировалось профессиональное видение мира, не интерпретировалась система ценностей для санных специальностей, что в итоге и определяет недостаточную выраженность у них профессионально значимых качеств и их неэффективную реализацию в процессе профессиональной деятельности. Это влечет за собою ряд трудностей, с которыми приходится сталкиваться будущим психологам в начале своей профессиональной деятельности, и которые, по нашему мнению, можно разрешить в процессе обучения.

Заключение. Таким образом, невыраженность профессионально важных качеств у студентов-психологов может быть обусловлена несформированностью ценностно-смысловой сферы личности будущих специалистов. Весь образовательный процесс учебной деятельности должен быть направлен на целостное развитие личности, на учет ее потребностей и интересов в сфере получаемой профессии.

При изучении характерологических особенностей студентов-психологов было выявлено, что для выпускников характерны следующие индивидуально-психологические особенности: открытость, эмоциональная устойчивость, спокойствие, самоуверенность, склонность к лидерству, неуступчивость, жизнерадостность, беспечность, совестливость, аккуратность, смелость, подозрительность, развитое воображение, мечтательность, тактичность, неуверенность в своих силах, настроенность на перемены, вольномыслие, зависимость от группы, несамостоятельность, держащие себя под контролем, умеющие подчинить себя правилам, напряженные. Результаты по тесту СЖО свидетельствуют, что студенты имеют относительно высокую осмысленность жизни. Исходя из этого следует что, весь образовательный процесс учебной деятельности должен быть направлен на целостное развитие личности, на учет ее потребностей и интересов в сфере получаемой профессии.

Иванова И.А. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)

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

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Актуальность исследования совладающего поведения в ситуации неопределенности в юношеском возрасте связана с продолжающейся в современном обществе социальной нестабильностью, существованием противоречивых и, в том числе, негативных тенденций общественного развития и, соответственно, поиском способов совладающего поведения в данных ситуациях. Целью данного исследования явилось изучение совладающего поведения в ситуации неопределенности в юношеском возрасте.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на базе индустриально – педагогический колледж учреждения образования «Витебский государственный технологический университет». Выборку составили 50 учащихся в возрасте 17-19 лет. На данном этапе использовались следующие методики: опросник диагностики копинг-механизмов Е. Хайма с целью изучение индивидуального стиля совладения со стрессом; новый опросник толерантности к неопределенности (Т. Корнилова) с целью измерения такой личностной характеристики, как толерантность к неопределённости.

Результаты и их обсуждение. Анализируя данный вопрос можно сделать выводы о том, что юношеский возраст по определению психологов, это переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Социальную ситуацию развития в юности можно рассматривать как ситуацию стрессогенную. Конструктивные способы совладания (копинг-поведение) с данной ситуацией во многом определяют решение ведущих задач этого возраста. Многие исследователи отмечают, что копинг-стратегии – результат приобретенного опыта.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования по методике Е. Хайма, показал, что испытуемые в большинстве случаев выбирают среди когнитивных и поведенческих копинг-

стратегий, относительно продуктивную стратегию совладающего поведения (помогающая в некоторых ситуациях, например, не очень значимых или при небольшом стрессе). А среди эмоциональных копинг-стратегий преобладает продуктивная стратегия совладания со стрессом (помогает быстро и успешно совладать со стрессом).

Результаты, полученные в ходе проведения опросника толерантности к неопределенности Т. Корниловой говорят о том, что юноши, участвующие в исследовании, способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берут на себя ответственность, способны принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи.

Полученные в ходе проведения методики видно, что низких показателей толерантности к неопределенности выявлено минимальное количество. А основная часть испытуемых имеет средний либо высокий показатель данного критерия.

Заключение. Эффективность той или иной стратегии зависит от особенностей актуальной ситуации и имеющихся личностных ресурсов, поэтому говорить об адаптивности/деадаптивности отдельных копинг-стратегий будет достаточно некорректно. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред – в другой. Вместе с тем выделяют ряд психосоциальных факторов, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям относительно независимо от характеристик этих ситуаций. К ним относят комплекс адаптивных индивидуально-типологических (преимущественно когнитивно-стилевых) особенностей (например, копинг-компетентность, оптимизм, самоуважение, интернальный локус контроля, жизнестойкость и т.п.), а также свойства социальной сети и адекватность социальной поддержки.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что юноши, имея высокий показатель толерантности к неопределенности, стремятся к изменениям, новизне и оригинальности, готовы идти непроторенными путями и предпочитают более сложные задачи, имеют возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

В различных ситуациях юноши выбирают разные копинг-стратегии. Среди когнитивных и поведенческих относительно продуктивную стратегию совладающего поведения, помогающая в некоторых ситуациях, а среди эмоциональных копинг-стратегий преобладает продуктивная стратегия совладания со стрессом.

Ивановская А.Э. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Введение. Танцевально-двигательная терапия имеет свою историю развития, свои особенности, цели и задачи. Следует сказать и о том, что на сегодняшний день танцевально-двигательная терапия является перспективным направлением не только в групповой форме работы, но и в индивидуальной. В групповой работе со старшеклассниками танцевально-двигательная терапия позволяет расширить сферы осознания собственного тела; развить положительный образ тела, социальные умения; исследовать чувства и создать глубокий групповой опыт. Фундаментальным для танцевально-двигательной терапии являются взаимоотношения между телом и разумом, спонтанными движениями и сознанием, а также убежденность в том, что движение отражает личность.

Материал и методы. Наше исследование проводилось на базе учреждения среднего образования, в качестве испытуемых были учащиеся старших классов. Выборка испытуемых состояла из 14 человек (10 девушек, 4 парня), которые проявили желание и интерес принять участие в танцевальных занятиях. Исследование проводилось в два этапа. В исследовании использовались следующие методики:

Методика САН (самочувствие, активность, настроение) является разновидностью опросников состояний и настроений.

Шкала эмоциональной стабильности-нестабильности Г. Айзенка – это второй этап нашего исследования, который был направлен на определение того, как танцевально-двигательная терапия влияет на эмоциональную стабильность и устойчивость старшеклассников. Для этого нами была проведена диагностика у двух девушек и двух парней, которые проявляли интерес к занятиям.

Результаты и их обсуждение. После проведения исследования и обработки данных нами были получены следующие результаты. У всех обследуемых наблюдается рост показателей САН. До занятия средний показатель самочувствия находился на уровне 5,1 баллов, после занятия – 5,9. Средний показатель активности увеличился с 4,2 до 5,7 баллов, а показатель настроения с 4,9 до 6,2. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что занятия в рамках танцевально-двигательной терапии повлияли на показатели САН и привели к повышению настроения у старшеклассников.

Полученные результаты диагностики уровня эмоциональной напряженности отражены в таблице 1:

Таблица 1– Результаты диагностики уровня эмоциональной напряженности

Показатель эмоциональной напряженности в начале занятий	Показатель эмоциональной напряженности через 6 занятий
18	15
20	15
17	16
18	14

Как видно из таблицы 1, у всех обследуемых наблюдается снижение показателей, что говорит о росте эмоциональной устойчивости. Старшие школьники смогут адаптироваться к новым событиям в их жизни с меньшим напряжением и беспокойством, что положительно скажется на учебном процессе и взаимодействии со сверстниками.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, мы можем говорить о том, что занятие танцами оказывает значительное влияние на человека. Благодаря занятиям танцами, старшеклассникам удалось повысить уровень своей эмоциональной устойчивости, что даст им возможность легче преодолевать трудности в школьном процессе, вступать в межличностные контакты, научиться более адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих.

Заключение. Как показало наше исследование, многие возрастные проблемы можно преодолеть с помощью танцевально-двигательной терапии. Когда человек начинает двигаться, он становится более энергичным, здоровым и жизнеспособным. Танец позволяет человеку быть самим собой, двигаться в соответствии со своим внутренним миром. Танец – это огромная сила, которая пробуждает творческую энергию человека, что так важно в подростковом возрасте. Благодаря исследованиям можно сделать выводы о том, что занятия по танцевально-двигательной терапии влияют на самочувствие, активность, настроение и эмоциональное состояние, нашли свое подтверждение в ходе исследования. Помимо этого, нами было установлено, что показатели САН выше после занятия, чем были до него. Также мы доказали, что занятие в рамках танцевально-двигательной терапии увеличивает эмоциональную устойчивость старшеклассников. Таким образом, данная работа дала представления о танцевально-двигательной терапии как самостоятельном направлении, показала значительную роль танца и движений в жизнедеятельности человека, а также доказала, что танец и психология могут эффективно взаимодействовать.

Ильина Т.А. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение. Терапевтической сказка становится благодаря своей ценности для конкретного ребенка, направленности на коррекцию его поведения, фобий и стереотипов. С помощью сказки можно транслировать социально приемлемые формы поведения и реакции на обстоятельства, а также способы взаимодействия с людьми, объяснять эмоции и то как они выражаются другими. Наилучшими вариантами считается иллюстрации, которые вы можете подготовить, разбив сюжет на действия и реакции. Проиллюстрировав сперва самостоятельно, а затем подключая ребенка к выстраиванию сюжета возможно добиться того, что ребенок далее без помощи взрослого сможет выстроить хронологию сказки с сохранением последовательности действий. Сказкотерапия является хорошим методом развития внимания и воображения ребенка. Акцентируя внимание ребенка на детали и нюансы, в дальнейшем можно перейти к совместному сочинению сказок на канве знакомых сюжетов. Единственный способ влиять позитивно на выбор типа поведения ребенка – это определить цель, предшествующую выбору ребенка. Целью данного исследования является изучение возможности использования сказкотерапии для изменения нежелательного поведения детей с РАС, что будет способствовать успешной социализации ребенка.

Материал и методы. Исследование проводилось в 2015 году на базе УО «СШ № 5 г. Минска» в ресурсных классах для детей с РАС. В качестве исследуемых выступило 6 детей в возрасте от 9–10 лет. В качестве методики было выбрано наблюдение, которое было включенным систематичным полевым. Данный метод позволил собрать информацию о детях с учетом времени и предшествующих обстоятельств, что помогло лучше определить характер сказок необходимых индивидуального каждому ребенку для коррекции поведения. На последующем этапе был использован метод сказкотерапии с целью коррекции нежелательного поведения. Сказкотерапевтическое занятие проводилось индивидуально с каждым из детей в рамках коррекционного занятия, по одному в неделю. За время исследований были использованы сказки «Муха-Цокотуха», «Спрячь мышку», «Сказка о рыбаках» и «Разговор по телефону» из разработок Е.Л. Набойкиной [1].

В итоге за три месяца было проведено 16 занятий. Каждый сюжет повторялся для ребенка в течение 3 недель. Акцент делался на трех тематиках: агрессивное поведение к себе, отказ от выполнения указаний, стремление все контролировать.

Результаты и их обсуждение. По окончании исследования была отмечена положительная динамика в снижении количества проявлений нежелательного поведения у детей с РАС. За первый месяц исследования зафиксировано в целом 20 случаев нежелательного поведения в школе. Спустя месяц работы по методике количество случаев проблемного поведения снизилось на 15%. Спустя два месяца на 35%, а через три месяца на 50%.

Положительным результатом можно считать: снижение уровня и частоты проявления агрессивного поведения направленного на себя, так и на других с 8 до 3 случаев. Ребенок, у которого раньше ярко отмечалось намеренное причинение физического воздействия и подавления в ответ на нежеланные предлагаемые действия, либо на инструкцию, после проведенных 16 занятий стал спокойнее реагировать на указания, а так же, при отказе говорить, а не стараться ударить. Так же стало гораздо меньше случаев причинения вреда себе. Ранее это использовалось для отказа выполнения урока, теперь ребенок выполняет даже сложные и незнакомые задания спокойно. С помощью сказкотерапии было подкреплено осознание того что, миновать урока не выйдет и нежелательное поведение только отсрочит получение желанного вознаграждения. В случаях, когда ребенок хотел взять другой предмет или что-то сделать не так как раньше, он начал спрашивать и обращать внимание тьюторов или педагога – дефектолога, чтобы получить разрешение. Касательно агрессии во вне, раньше встречающиеся в поведении случаи толкания и заваливания детей были заменены ребенком с РАС прикосновением к руке или обниманием. Стилистически изменить предложение желательно. Ребенок так же получает желаемый контакт с детьми из класса, но уже приемлемым образом.

Было искоренено поведение по отниманию чужих вещей и заменено на просьбу. В данный момент ученик ресурсного класса у которого было ярко выраженная форма нежелательного пове-

дения на фоне желания контролировать ситуацию (было 8 раз/мес. – стало 5) стал спрашивать разрешения сделать то или иное действие, которое ранее осуществлялось исключительно тьютором.

Случаев отказа от занятий до проведения терапии было зафиксировано 4. Спустя три месяца эта цифра снизилась до 2. В случае затруднения или нежелания выполнять учебное задание в рамках урока, ученик не впадает в истерику, не пытается кричать и стучать по столу, а говорит «я устал», причем так можно сказать лишь 3 раза в день. В случае проявления приемлемого поведения ребенку дается перерыв в пару минут, после чего обучение возобновляется.

Таким образом, можно говорить о том, что мы выявили достаточно высокую положительную динамику в коррекции поведения детей с помощью метода сказкотерапии.

Заключение. Сказкотерапия как метод работы с детьми с РАС довольно эффективна при коррекции поведения. Для того чтобы выбрать сюжет и характер сказки необходимо первоначально понять мотив нежелательного поведения. Демонстрируя социально одобряемый характер действий, сказка расширяет диапазон поведения ребенка с РАС, а следовательно, снижает стереотипность поведения. Терапевтической сказка становится благодаря своей ценности для конкретного ребенка, направленности на коррекцию его поведения, фобий и стереотипов. С помощью сказки можно транслировать социально приемлемые формы поведения и реакции на обстоятельства, а так же способы взаимодействия с людьми, объяснять эмоции и то, как они выражаются другими. Гибкость в работе со сказками помогает ребенку осуществить перенос сюжета в свою жизнь, а насыщенность деталями помогает развивать внимание и воображение. Введение практики сказкотерапии в работу с детьми с РАС поможет повысить скорость и успешность социализации детей в обществе, ускорит освоение навыков. Расширяя спектр своих эмоциональных реакции за счет проигрывания и переживания сказочного сюжета ребенок все чаще начинает выбирать одобряемые формы поведения. Тема сказки выбирается в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его психофизических возможностей. Важным условием эффективности сказкотерапии является соответствие развитию ребенка. Чем большей наглядностью обладают ваши слова, тем выше вероятность возможности переноса ребенком сюжета сказки в реальную жизнь. Используя метод сказкотерапии для социализации детей с РАС в рамках интеграционного класса, была выявлена динамика уменьшения количества нежелательного поведения. Это было отслежено с помощью наблюдения и фиксации количества проявлений проблемного поведения. Классификация по месяцам наглядно демонстрирует эффективность применения сказок для транслирования приемлемого поведения.

Список использованной литературы:

1. Набойкина, Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком / Е.Л. Набойкина – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

Ильюченко А.В. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Анализ социально – психологической адаптации молодых специалистов в системе образования достаточно актуален и представляет научный и практический интерес. В настоящее время возрос интерес не только к проблемам развития теории и практики работы на предприятии, но и к личности профессионала, его особенностям и качественным характеристикам. В этом контексте особую важность приобретают проблемы профессионального становления молодых специалистов, особенности их адаптации, профессиональной социализации, формирование у студентов компетентности и готовности к будущей профессиональной деятельности в условиях сложившейся экономической ситуации.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование социально – психологической адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в школе.

Эмпирической базой исследования выступило ГУО «Средняя школа № 3 г. Витебска». В экспериментальную группу вошли 7 молодых специалистов (5 учителей, педагог – психолог и педагог – организатор) со стажем работы менее 2 лет.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: опросник диагностики социально – психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), тест «Измерение мотивации достижения (А. Мехрабиа), методика диагностики эмоционального выгорания (В.В. Бойко) и анкета «Профессиональная адаптация молодого специалиста».

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа нашего эмпирического исследования, показали, что большинство опрошенных молодых педагогов сумели наладить межличностные отношения в коллективе коллег, успешно выполняют свои профессиональные обязанности и гордятся тем, что работают в школе, это свидетельствует о высоком уровне адаптации молодых педагогов в учреждении образования в различных сферах их профессиональной деятельности. Есть учителя, уровень адаптации которых по данным показателям недостаточно высокий, также молодые специалисты, приходящие в школу, сталкиваются с определенными проблемами, которые затрудняют адаптацию и продлевают ее срок.

Кроме того, было установлено, что наиболее важным организационным фактором, определяющим успешность адаптации молодого специалиста, является его удовлетворенность перспективами карьерного роста. Чем больше молодой педагог удовлетворен указанными перспективами, тем лучше он адаптирован. С другой стороны, индивидуально-психологические особенности также влияют на успешность адаптации. Чем в большей степени люди убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем более высоким уровнем адаптации они характеризуются. Уровень осмысленности жизни педагога также влияет на успешность его адаптации. Чем выше уровень осмысленности жизни, тем лучше он адаптируется в учреждении образования.

Заключение. В результате исследования мы пришли к следующим выводам: адаптация молодого специалиста в педагогическом коллективе – это его своеобразная защита, способность противостоять внешним и внутренним разрушающим силам в определённый промежуток времени, способность принять на себя определенную роль, сохранять свою устойчивость в новых для него условиях. Процесс адаптации молодых специалистов в системе образования характеризуется способностями молодых специалистов к выполнению данного вида педагогической деятельности, присвоением им определенных общественных отношений, которые раскрываются в их практической преобразующей деятельности. В процессе социальной адаптации молодого специалиста происходит развитие его личности, путём качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Оно предполагает изменение мировоззрения личности педагога; преобразование сложившихся установок, ориентации, потребностей, интересов, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений, приобретаемых личностью.

Разработка нами программы адаптации молодых специалистов в системе образования может послужить ресурсом для реализации одной из целей государственной молодежной политики: формирования и создании условий, способных не только улучшить качество жизни молодых людей, но и активизировать саму молодежь на подготовку ее ко «взрослой жизни» через активную трудовую деятельность. При освоении молодым специалистом новой профессионально-статусной роли, на этапе организационной, социально-психологической адаптации, необходимо учесть все особенности, проблемы и факторы.

Карелина Д.В. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТЬМИ ГОРЯ

Введение. Горе (общеслав. «gogje» – то, что жжёт, мучает) – переживание беды, тяжёлого несчастья, утраты жизненно важных ценностей в виде глубокой печали, скорби, глубокого душевного страдания [1].

Горе относится к процессу переживания психологической, поведенческой, социальной и физической реакции на утрату. Это процесс, растянутый во времени, включающий в себя множество изменений. Это естественная реакция, и её отсутствие может быть отклонением от нормы и признаком патологии. Это реакция на любой вид утраты, а не только смерть. Она зависит от индивидуального восприятия человеком утраты и не требует социального признания или оценки окружающих, то есть это специфическое субъективное чувство, сопровождающее утрату. В основе психологических причин горя лежит один общий фактор: ощущение потери ценного и любимого, того, к чему имелаась сильная аффективная привязанность. Горе тем сильнее, чем сильнее привязанность к утерянному объекту. На переживание горя влияют когнитивное, эмоциональное, социальное развитие, культурно-этнические особенности, религиозные верования [2].

Материал и методы. Для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых. Опытнo-экспериментальная база исследования: Государственное учреждение образования СШ № 6 г. Витебска. В исследовании участвовали учащиеся 7 «В» класса в возрасте 12–13 лет. Выборка составила 11 учащихся.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «Тревожность и Депрессия»
2. Методика «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера)

Результаты и их обсуждение. После проведенного анализа по каждому исследуемому группе, можно составить общую картину психического состояния (условно называемого) исследуемых по группе в процентном соотношении.

Психологическое состояние группы:

Очень хорошее психологическое состояние – 2 подростков (15%)

Хорошее психологическое состояние – 2 подростков (15%)

Нормальное психологическое состояние – 1 подросток (10%)

Плохое психологическое состояние – 3 подростков (30%)

Тяжелое психологическое состояние – 3 подростков (30%)

На основании полученных результатов диагностики, можно сделать обще-групповой вывод.

Первая группа с очень хорошим психическим состоянием. Это состояние характеризуется уравновешенностью подростка, его высокой стрессоустойчивостью, отсутствием депрессии, как таковой, и умеренным показателем по уровню тревожности, способствующим активной жизни личности. По данному исследованию в первую группу попало два подростка в возрасте 12–13 лет.

Во вторую группу, характеризующуюся хорошим психологическим состоянием, входит также два подростка, в возрасте 13 лет. Для этой группы характерна также умеренная тревожность, отсутствие депрессии, но отличие в том, что здесь присутствует фактор низкой стрессоустойчивости. В данном случае на состояние влияет высокая степень стрессовой нагрузки, а сопротивляться ей подросток не в состоянии из-за собственной ранимости и низкой сопротивляемости стрессовым ситуациям, и потому – развиваются психосоматические заболевания.

К третьей группе относится нормальное психическое состояние, в неё попал один подросток, в возрасте 12 лет. Это состояние характеризуется отсутствием депрессии и наличием высокой стрессоустойчивости, но зато и наличием высокой тревожности. Этот подросток характеризуется повышенным напряжением, озабоченностью, беспокойством, нервозностью.

Четвертая группа, уже более многочисленная – это плохое психологическое состояние подростков. В неё вошли: один подросток – в возрасте 13 лет, два подростка – в возрасте 12 лет. Как можно заметить – эта группа вобрала в себя всевозможные возраста из данной категории. Плохое психологическое состояние характеризуется высокой тревожностью и низкой стрессоустойчивостью, а также отсутствием депрессии. Данная группа вбирает в себя состояния второй и третьей группы вместе, и характеризуется соответственно психосоматическими заболеваниями, в связи с неспособностью сопротивления высокой степени стрессовой нагрузки, и высокой тревожностью, проявляющейся в напряжении, повышенном беспокойстве, нервозности.

И, наконец, пятая группа – люди, с тяжелым психическим состоянием. В эту группу, также, как и в предыдущую, вошло трое подростков в возрасте 12 лет. Это состояние отличается от всех предыдущих своей пограничностью и наличием выраженной депрессии и очень высокой тревожности. У людей невротическая реакция тревожности, как беспокойства за собственное здоровье, так и за здоровье своих близких.

Заключение. Горе – это универсальное переживание всех людей, реакция на утрату значимого объекта, части идентичности или ожидаемого будущего, сопровождающееся соответствующими физиологическими и психологическими проявлениями. Предполагается, что «застывание» на какой-либо из стадий переживания горя, и как следствие, длительной остроты переживания, можно избежать, если своевременно применять психологические подходы к диагностике и коррекции этих состояний.

Чтобы помочь подростку, потерявшему близкого человека, нужно учитывать формы и методы работы с такими детьми. Особенно важно быть вместе с подростком, поддерживать эмоциональный и физический контакт с ним, внимательно относиться к его состоянию и желаниям, честно отвечать на вопросы, проявлять терпение к негативным сторонам поведения, быть открытым чувствам подростка и делиться с ним своими в приемлемой форме, соблюдая меру (чтобы не спровоцировать страх или отчаяние).

Подростки уникальны в своем самосознании. Они могут быть больше заняты своим поведением или одеждой, чем самой потерей, совершеннейшее средство отрицания, вызывающее смущение или раздражение окружающих людей. Некоторые подростки начинают вести внешне «бурную» жизнь. Это могут быть ночные шатания по городу, эксперименты с наркотиками, преступные действия, то есть проявляются различные нарушения в поведении (девиантное поведение) – всё это также способы вытеснения горя. Часто у подростка, переживающего утрату близкого, повышается уровень тревожности и появляется чувство вины, которые могут привести к мыслям о суициде. Суицидальные мысли, являются примером саморазрушения, но они также могут выражать желание субъекта соединиться с умершим.

При работе с подростками, пережившими горе, рекомендуется использовать следующие методы работы: социально-педагогические, социально-психологические, социально-медицинские, которые осуществляются через следующие формы: индивидуальная работа, групповая работа, диагностика, социально-психолого-педагогическое сопровождение, социально-психолого-педагогическое консультирование, психотерапия.

Список использованной литературы:

1. Василюк, Ф.Е. Пережить горе // Человеческое в человеке / Ф.Е. Василюк. – М.: Политиздат, 1991. – 474 с.
2. Линдемани, Э. Клиника острого горя. Психология эмоций. Тексты / Э. Линдемани / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гипенрейтер. – М.: Планум, 1984. – 345 с.

Карпенко К.В. (Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ СЕКТ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

Введение. Проблема нетрадиционной и деструктивной религиозности является весьма актуальной в последние годы. Особенность современной религиозной обстановки заключается в том, что религия оказалась востребованной практически всеми слоями белорусского общества. Это находит отражение в неуклонном росте количества религиозных организаций и числа верующих. Особенно настораживает в этой связи деятельность нетрадиционных религиозных объединений, направленная на духовное подчинение подростков и молодежи.

Целью нашего исследования является изучение негативного влияния деструктивных сект на подрастающее поколение

Материал и методы. Для достижения цели исследования использовались теоретические методы: анализ и обобщение литературных источников, анкетирование. В эмпирическом исследовании приняло участие 50 респондентов, учащиеся 10-х классов. Исследование проводилось на базе ГУО «СШ №6 г. Витебска».

Результаты и их обсуждение. «Секта» – слово латинское и в переводе на русский язык, значит «правило» или «метод». Изначально понятие «секта» было нейтральным термином для описания отдельных политических, философских и религиозных групп, и употреблялось в полемическом контексте еще в дохристианскую эпоху [3, с. 24]. Однако уже в раннехристианскую эпоху оно стало обозначать ложное учение, отколовшееся от основной общины.

А.Л. Дворкин трактует понятие «секта» – как закрытую религиозную группу, противопоставляющую себя основной культуuroобразующей религиозной общине (или основным общинам) страны или региона [2]. По мнению И.А. Глухова «секта» – религиозное общество, отделившееся от единства Русской Православной Церкви, которое имеет особое, отличное от неё учение, богослужение и устройство и живет отдельной, самостоятельной жизнью, стараясь осуществить в своей замкнутой среде свои религиозные идеалы.

Деструктивный культ (секта) – это группа или движение, демонстрирующие значительную, глубокую или чрезмерную приверженность либо увлечённость, преданность определённому человеку, идее или вещи и использующие неэтичные манипулятивные методики убеждения и управления [1, с. 5]. Для современного сектантства характерно усиленное внимание к молодому поколению. Миссионеры деструктивных религиозных культов проводят большую религиозно-пропагандистскую работу на улице, в парках. Занимаясь поквартирным обходом, миссионеры предлагают желающим приобрести религиозную литературу, посетить семинары и курсы лекций на религиозную тематику.

Несовершеннолетние обычно попадают в секту потому что: они не знают, чем эта группа является на самом деле; вербовщики не говорят им честно и искренне об истинной природе секты; вербовщики не сообщают о требованиях, которые будут предъявляться к члену группы; вербовщик является другом или членом семьи, который может обмануть.

Участие в деструктивных культах не только разрушает психику человека, но и отрицательно сказывается на физическом здоровье членов сект. Многие сектантские группы используют экспериментально непроверенные медицинские препараты или предлагают псевдонаучные методики по избавлению от различных видов зависимости. Часто «наблюдаются обострения кожных и иных заболеваний из-за жесткого контроля над сознанием сектантов со стороны надзирателей и старейшин». Многие секты практикуют резкий переход на вегетарианскую пищу и отказ от сна. Все это не проходит бесследно для человеческого организма.

Человек, который находится в секте, может испытывать следующие проблемы: расстройства сна, кошмары; психосоматические симптомы (головные боли, боли в спине, астма, кожные раздражения); ухудшение физического состояния, возросшая восприимчивость к болезням и общему утомлению; преследование и угрозы со стороны культа; финансовый ущерб: человек может остаться

ся без материальных средств в случае медицинской или иной срочной необходимости. Часто отсутствие денег удерживает члена культа в группе, даже вопреки сильному желанию ее покинуть.

По оценкам специалистов, после выхода человека из деструктивного культа для полного его психического восстановления необходимо в среднем два года. Каждый культ наносит вред разной степени тяжести. Это зависит от метода, при помощи которого обрабатываются adeпты того или иного движения, количества часов, проведенных в ритуальных действиях и программирующих процедурах.

С целью изучения представления подростков о негативном влиянии деструктивных сект на человека, нами было проведено эмпирическое исследование. Данные исследования показали, что под деструктивными сектами 56% респондентов понимают организации, причиняющие вред всему обществу, 36% – организации, направленные на разрушение моральных норм и установленного порядка и 8% ответили, что это организация, направленная на уничтожение культуры и традиций общества. На вопрос, что подталкивает подростков к вступлению в секты, 30 % опрошенных отметили, что это желание почувствовать свою значимость; 12% – личные кризисы; 9% респондентов отметили конфликты с родителями; 26% – влияние друзей и 23% ответили, что неустойчивая система ценностей. Проведенный нами анкетный опрос свидетельствует, что 58% учащихся знают хорошо о негативном влиянии секты, 24% знают, но в общих чертах и 18% отметили, что их это не касается. Из общего числа опрошенных подростков 72% респондентов получают информацию о негативной деятельности деструктивных сект из средств массовой информации, от друзей – 2%, от родителей – 6%. Следует отметить то, что лишь 2% участников опроса информацию о деструктивных сектах и их влиянии на личность человека получили в школе. Вместе с тем анализ результатов анкетного опроса показал, что в учреждениях образования должна проводиться профилактическая работа по предупреждению вовлечения несовершеннолетних в деструктивные секты (92% от общего числа опрошенных).

Заключение. Таким образом, можно отметить, что пребывание в деструктивных сектах меняет сознание человека и его мировоззрение, образ жизни, социальное поведение. Многие культы практикуют отказ от сна, еды, внешних связей, что пагубно сказывается как на физическом, так и психическом здоровье человека. Адепт становится замкнутым, скрытным, агрессивным, что обращает на себя внимание родных, вызывая у них тревогу и порождая конфликтные ситуации. Так же не безболезнен процесс вырывания человека из культа. Многие ученые говорят, что для полной реабилитации спасенным требуется в среднем год и выше.

Список использованной литературы:

1. Баркер, А. Новые религиозные движения / А. Баркер. – СПб.: РХГИ, 1997. – 282 с.
2. Дворкин, А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты / А.Л. Дворкин. – Нижний Новгород, 2000. – 693 с.
3. Дьяченко, О.В. Новые религиозные объединения / О.В. Дьяченко. – Мозырь: Белый ветер, 1998 – 150 с.

Касьянов В.Н. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИЗУЧЕНИЕ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Введение. В данном исследовании мы попытались проследить связь значимого для подростка переживания одиночества со сформированными у него предпосылками самостоятельности. Мы считаем, что особенностями переживания одиночества по-разному определяются перспективы развития подростка, и что эти особенности в свою очередь сами зависят от степени осознания и обращенности к своим ресурсам и возможностям. Переживание одиночества может стать ситуацией, способствующей развитию человека, стимулирующей появление рефлексии по поводу собственной жизни и перспектив своего развития. Но одиночество может переживаться и осознаваться как непродуктивное негативное эмоциональное состояние, которое даже может завести подростка в тупик (суицид).

Цель исследования: выявить основные причины возникновения чувства одиночества у подростков.

Материал и методы. В данном исследовании приняли участие 28 подростков в возрасте 15–17 лет (учащиеся 10–11 классов).

Были использованы следующие психодиагностические методики:

Опросник «Одиночество» (модифицированная шкала измерения одиночества UCLA).

Результаты и их обсуждение. Средний балл по шкале измерения одиночества UCLA составляет 6,96 баллов.

Результаты ответов респондентов на шкале оценки одиночества расположились следующим образом:

58,5% опрошенных не испытывают состояния одиночества,

6% опрошенных нейтральны в оценке состояния одиночества,

35,5% (4 чел.) опрошенных испытывают состояние одиночества, в той или иной степени.

У подростков, испытывающих состояние одиночества, можно выделить 3 уровня интенсивности переживания этого состояния:

1 уровень (от – 9 баллов до – 12 баллов),

2 уровень (от – 5 баллов до – 8 баллов),

3 уровень (от – 1 балла до – 4 баллов).

К первому уровню (назовем его критическим) относится 2,3% подростков, испытывающих постоянное и остро переживание состояния одиночества.

Ко второму уровню, среднему, относится 7,7% подростков, которые испытывают часто возникающие состояние одиночества.

К третьему уровню, адаптивному, относятся 25,5% подростков; они испытывают состояние одиночества, которое возникает периодически.

Итак, результаты анализа ответов подростков исследуемой выборки по опроснику «Одиночество» позволяют говорить о том, что каждый третий подросток испытывает состояние одиночества различной интенсивности, причем, 2,3% опрошенных переживают одиночество в достаточно сильной степени.

С точки зрения подростков, основной причиной одиночества является социальное отторжение: около 25% опрошенных ребят ответили, что одинокими становятся из-за других людей (в том числе и родителей), так как другие не поняли, отвергли или забыли этого человека.

На втором месте оказались черты характера (эгоизм, самовлюбленность и т.п.). Как причина одиночества они были названы 20% подростков. Около 13% видят причину одиночества в поведении и манере общения человека. 10% подростков считают, что причинами одиночества являются застенчивость, неуверенность в себе, страх общения и неумение общаться.

Хотя 60% подростков сами не любят быть в одиночестве, они не считают подобное времяпровождение ненормальным. 56,7% чувствовали себя одинокими и покинутыми, но большая часть подростков (80%) не испытывали страха, находясь в таком состоянии.

В основном подростки считают пребывание в одиночестве нормальным, а не противоестественным и пугающим состоянием.

Большинство подростков (73,3%) считают себя вполне коммуникабельными, приятными для общения и популярными в среде одноклассников, а также имеют достаточное количество дружеских связей.

Для большинства подростков не характерны негативное отношение к себе, страх лишиться общения или быть отвергнутым сверстниками.

У подростков портрет одинокого подростка выглядит так: замкнутый, погруженный в себя, мало общающийся, не любящий шумные компании (26%). Еще часть (20%) описывала одинокого сверстника как грустного, печального, несчастного и обиженного. Достаточно часто встречалось описание одинокого подростка как тихого, незаметного, домоседа, не умеющего общаться, заводить знакомства. Некоторые ребята (13%) одинокий полагают, что одинокий человек – это тот, у кого нет друзей, которого никто не любит, и от которого все отвернулись.

Для подростков в возрасте 15–17 лет пребывание в одиночестве по собственному желанию представляется вполне естественным и не вызывает тревожных мыслей или страха. В то же время одиночество у них ассоциируется с несчастьем, печалью и обидой.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило установить, что основной причиной одиночества, с точки зрения подростков, является социальное отторжение. Взгляд подростка на одиночество существует та же полярность, что и в философских и психологических исследованиях. Подростки считают нормальным состояние одиночества в том случае, если это выбор человека, сделанный не под влиянием окружающих, а по внутренним причинам. То есть если их сверстник выбирает одиночество не из-за собственной неуверенности и неумения общаться, не из страха перед общением и другими людьми, а по внутреннему желанию и потребности побыть одному, то это нормально и естественно. Если же он одинок, потому что от него отвернулись другие люди, тогда это – несчастный и обиженный человек, тихий, грустный и незаметный.

Кацкевич К.Ю. (Научный руководитель – Ермоленко И. А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Введение. В современных условиях проблема эффективного разрешения конфликтов приобретает актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного делового взаимодействия между людьми.

Цель исследования – разработать систему ранней диагностики и выявления конфликтных ситуаций на ранних этапах развития с целью профилактики и предотвращения межличностных конфликтов в процессе общения в коллективе.

Материал и методы. В исследовании использовался «Опросник Томаса-Килмена», предназначенный для определения наиболее характерного для человека стиля разрешения конфликтов.

База исследования: испытуемыми стал коллектив мастеров обувного производства ОАО «Красный Октябрь», состоящий из 10 мастеров основного производства. Испытуемые получали инструкцию и бланки ответов.

Результаты и их обсуждение. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей

Сотрудничество: когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Из проведенного исследования следует, что в трудовом коллективе мастеров обувного предприятия преобладает сопернический тип поведения в конфликте, который составил 40%, он выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого. Однако данный тип для должности мастера оптимален, т.к. мастер должен уметь настоять на сво-

ей позиции. 20% придерживаются типа поведения в конфликте – избегание, по 10% компромисс и сотрудничество.

Заключение. На основе поставленных цели мы получили представление о процессах прогнозирования и профилактики – как основных управляющих воздействиях в ситуации межличностного конфликта. Изучив причины возникновения межличностных конфликтов, можно минимизировать их количество. Тренинг может использоваться и как метод профилактики, и как метод разрешения конфликтов. Но конструктивное разрешение конфликтов состоит в том, что нужно овладевать навыками разрешения и управления конфликтами, что является функцией посредника при разрешении межличностных конфликтов.

Итак, поскольку конфликты в организации могут иметь разные причины, т.е. могут быть связаны с особенностями индивидуального поведения сотрудников, общей организационной культурой и существующими нормами поведения, ошибками в организации и управлении работами, несовершенством организационной структуры, то и для профилактики (предотвращения возникновения) конфликтов необходимо критически рассматривать все эти направления.

Соблюдение этих рекомендаций поможет конфликтующим сторонам предотвратить конфликтные ситуации, а если они произошли, то конструктивно их разрешить и найти оптимальный выход из конфликта.

По результатам полученных данных было выявлено преобладание сопернического типа поведения в конфликте.

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Введение. Интенсификация образования диктует необходимость полноценного включения учащихся в учебно-воспитательный процесс с первого дня их пребывания в учебном заведении. Начальный период обучения специфичен своей напряжённостью, важностью для личностного и профессионального становления, будущего специалиста. Поэтому естественно то внимание, которое уделяется учёными и педагогами-практиками личности начинающего студента, процессу его вхождения в образовательную среду и адаптации в ней.

Однако в организации профессиональной подготовки учащихся существует ряд проблем. Одна из них состоит в том, что учебный процесс на младших курсах осуществляется без учёта специфики ситуации, которая заключается в адаптации учащихся к обучению. Наиболее типичные их проявления – тревога за неспособность полноценно включиться в учебный процесс. Решение этой проблемы, на наш взгляд, неразрывно связано с необходимостью целенаправленно организованного педагогического содействия, выявления педагогических условий, реализация которых позволит оптимизировать процесс адаптации учащихся к обучению в колледже [1].

Материал и методы. В данном исследовании рассматривается проблема соотношения личностных характеристик учащихся и их связь с успешной адаптацией.

Экспериментальная база исследования: в исследовании принимали участие учащиеся индустриально-педагогического колледжа г. Витебска первых курсов обучения.

Для выявления специфики индивидуального приспособления были применены тесты по уровню тревожности (по шкале самооценки уровня личностной тревожности Спилбергера - Ханина) и уровня адаптированности (по Многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» (МЛО-АМ)). Тест по тревожности был выбран на том основании, что предполагалось, что эта личностная черта должна затруднять адаптацию.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования мы выявили взаимосвязь уровня тревожности с уровнем адаптации учащихся.

Результаты по Шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) и Многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» (МЛО-АМ).

Таблица 1 – Результаты исследования тревожности

Уровень тревожности	Адаптивные способности		
	Высокие	Средние	Низкие
Высокий	0	1	8
Средний	2	9	4
Низкий	7	2	0

Таким образом, как видно из таблицы, при высоких адаптивных способностях высокий уровень тревожности у учащихся не наблюдается, однако им присущ в основном низкий уровень тревожности.

У учащихся со средними адаптивными способностями наблюдается в основном средний уровень тревожности, однако высокий и низкий уровень тревожности почти равен в показателях.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: уровень тревожности учащихся первого курса достаточно высок, 33% учащихся испытывают дискомфорт, плохо адаптируются в новой обстановке. Здесь влияет много факторов, например, такие, как неполучение общежития, учащиеся вынуждены жить в съемных квартирах по несколько человек, в основном это касается иногородних, тех, кто приехал из деревень, сел.

Закключение. Адаптация учащихся характеризуется высоким уровнем тревожности. Уровень тревожности зависит от общего уровня способностей. Успешность адаптации взаимосвязана с характером профессиональных намерений: успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех учащихся, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения. Учитывая эту особенность, можно порекомендовать выстраивать учебный процесс так, чтобы учащиеся принимали профильное обучение как возможный в будущем вид деятельности, а так же рекомендуется при определении профиля обучения учитывать не только способности, но и профессиональные намерения учащихся. Кроме того, необходимо при комплектовании учебных групп проводить мероприятия, направленные на улучшение социально-психологической адаптации учащихся.

Особенности адаптации иногородних студентов определяются комплексом факторов (физиологических, социальных, психологических, профессиональных), среди которых, по данным субъективных отчетов, наибольшее неблагоприятное влияние оказывают физиологические и социально-психологические факторы, создающие для данного контингента ситуацию, близкую к экстремальной.

На степень приспособления влияют индивидуально-психологические свойства. Высокая тревожность, как и предполагалось, ухудшает адаптацию.

Список использованной литературы:

1. Истратова, О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н. Истратова, Т.В. Экскакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 638 с.

Киреева Ю.В. (Научный руководитель – Милашевич Е.П., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ

Введение. Поскольку семья выполняет специфическую функцию посредника между обществом и ребёнком и ей принадлежит важная роль в социализации последнего, семья может, как препятствовать социальной его дезадаптации, так и провоцировать её. Поэтому возрастает значимость содержательного анализа характера отношений подростка с отцом, матерью и их роли в развитии и воспитании ребенка, влияния семьи на формирование специфических личностных черт, способствующих или препятствующих появлению аддиктивного поведения подростка.

Материал и методы. С целью изучения когнитивных репрезентаций отношения подростков к семье использовали метод незаконченных предложений, вариант проективной методики, разработанный Саксом и Леви. Из предложенных авторами 60 незаконченных предложений, мы выбрали группу из 12 предложений, характеризующих в той или иной степени систему отношений респондента к семье. По мнению Дж. Ловингера, люди завершая незаконченные предложения, проецируют свои воззрения в ответах и, таким образом, обнаруживают своё отношение к себе и внешнему миру [1]. Также данная методика позволяет выявлять осознаваемые и неосознаваемые установки по отношению к семье и её членам. Для диагностики отношения подростка к родителям и семье в целом, в методику были включены следующие незаконченные фразы, объединенные в 3 тематические группы:

Первая группа предложений позволяет подросткам выразить свое отношение к семье:

1. По сравнению с большинством других моя с.....
2. Моя семья обращается со мной как
3. Большинство известных мне семей
4. Когда я был ребенком, моя семья

Вторая группа предложений отражает отношение подростков к отцу:

5. Думаю, что мой отец редко
6. Если бы мой отец только захотел.....
7. Я хотел бы, чтобы мой от.....
8. Думаю, что мой отец.....

Третья группа предложений направлена на изучение установок подростков к матери:

9. Моя мать и я.....
10. Моя мать
11. Считаю, что большинство матерей
12. Я люблю свою мать, но

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняло участие 24 подростка в возрасте 13–14 лет, учащиеся 8 класса, среди них 11 девочек и 13 мальчиков. Анализируя их ответы, можно оценить представления о семье и отношение к ней. Полученные результаты были обработаны количественно и качественно с помощью контент-анализа (таблица 1).

Таблица 1 – Единицы контент-анализа

Категория анализа	Отношение респондентов к семье, отцу и матери
Единицы анализа	каждое дополненное респондентами предложение
Единицы счета	количество эмоционально-положительных, эмоционально-нейтральных и эмоционально-отрицательных незаконченных предложений

При анализе тематической группы предложений «Отношение к семье» было установлено, что 83% подростков (как мальчиков, так и девочек) оценивают свою семью эмоционально положительно и лишь 17% не могут выразить свои чувства словами. Анализ содержания ответов показал, что, продолжая фразу «По сравнению с большинством других моя семья...», респонденты описывают свою семью как самую лучшую, дружную, хорошую, добрую и счастливую. Завершая предложение «Моя семья обращается со мной как...», 54% подростков отмечают «как с маленьким ребенком, любимчиком», 21% юношей подчеркивают «как с самостоятельным, взрослым человеком», «как с личностью», «как с близким человеком» и 25% человек дают ответ «не знаю». Юноши и девушки в 80% случаев завершают высказывание «Большинство известных мне семей...» словом «обычная», «хорошая», «нормальная» и 20% респондентов затрудняются дать характеристики другим семьям. Весьма интересны высказывания относительно фразы «Когда я был ребенком, моя семья...». Участники исследования отмечают, что родители любили, баловали, воспитывали, кормили, заботились о своих детях. Указывают также на то, что раньше их семья была радостная и счастливая. Сравнивая ответы подростков, можно отметить, что в отношении к семье у респондентов преобладают положительные установки и лишь один юноша из исследуемой выборки не выражает ни позитивное ни отрицательное отношение к своей семье, избегая ответов на заданные предложения.

Отношение к отцу у подростков различно. Нами зафиксированы следующие варианты завершения предложений: первое предложение «Думаю, что мой отец редко...»: ругает меня (17% респондентов); проверяет уроки (13%); отдыхает и много работает, бывает дома (20% участников); готовит (12%) . Среди ответов имеются с явно выраженным отрицательным отношением: «редко общается со мной», «редко меня хвалит», «редко меня видит», «редко играет со мной» (38% участников исследования). Второе предложение из группы «Если бы только мой отец захотел, он бы...»: сделал всё (14% юношей, 10% девушек); смог бы сменить работу (8%), сделал для меня покупки и давал больше денег (8%). Следует отметить, что у девушек (30%) ярко выражена потребность в общении с отцом, которая проявляется в высказываниях: «жил бы с нами», «встретился бы со мной», «поехал бы со мной куда-нибудь», «подумал, прежде чем так поступать». Некоторые участники исследования (30%) не продолжают данную фразу. Анализ изложенных мыслей по предложению «Я хотел бы, чтобы мой отец...» позволяет сделать вывод о том, что отец в жизни подростка очень важен (был рядом, жил со мной, почаще общался со мной, приехал бы ко мне, чаще проводил со мной время, уделил бы мне внимание, уважал бы меня, любил бы свою семью, объяснял бы мне, что знает сам). Девушки и юноши высказывают пожелания своему отцу (чтобы никогда не болел, чтобы бросил курить, жил бы больше, побольше отдыхал). Завершение предложения «Думаю, что мой отец...» показывает, что в основном все подростки наделяют отца эмоционально-положительными качествами: «добрый», «самый лучший», «хороший», «заботливый», «сильный», «красивый», «прекрасный человек», «классный», «крутой», «справедливый», «любит меня». Одна девушка характеризует отца, как непонятного для себя человека. Количественный анализ подтвердил различное отношение школьников к своему отцу: эмоционально положительное у 63% участников исследования, эмоционально-нейтральное у 37 %. Следовательно, положительное восприятие, положительный опыт и положительные ожидания характерны для отношения к отцу у большинства подростков.

Проанализировав группу предложений «Отношение к матери» было выявлено следующее: ребята подросткового возраста в 90% случаев считают, что большинство матерей любят своих детей, заботятся о них, готовы на все ради них, добры и отзывчивы к ним. Многие подростки указывают на то, что они с мамой лучшие друзья, любящие друг друга и свою семью. Мама в представлениях подростков самая лучшая, красивая, умная, самая хорошая и справедливая, любимая. Большинство юношей и девушек предложение «Я люблю свою мать, но...» завершили фразой «люблю маму без всяких но». При количественном анализе было установлено доминирование положительного отношения к матери в 92% случаях и только 8% школьников выражают нейтральное отношение к ней.

Заключение. Интерпретация полученных результатов исследования, позволяет сделать вывод о том, что в отношениях подростков к своей семье, к матери, к отцу преобладают положительные установки. Подростки готовы любить своих родителей, а также принимать их любовь. Особенные чувства школьники выражают матери, как референтному для них лицу. В восприятии школьников отец и мать значимые, дорогие и любящие люди, с которыми ребята хотели бы общаться, взаимодействовать и жить счастливо в семье, что однозначно подчёркивает её определяющую роль в развитии личности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 992 с.

Кирилловская М.С. (Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКИЙ ПЕРИОД

Введение. Изучение мотивационно-потребностной сферы личности в подростково-юношеский период достаточно актуально, так как в современных условиях проблема человеческой активности занимает особое место. Становление субъекта деятельности, способного осознанно ставить жизненные цели и добиваться их, способного брать на себя ответственность за принятие решения, детерминировано той стратегией поведения, которая формируется в процессе социализации. Такую стратегию поведения, обеспечивает мотивация достижения, отражающая ценностное отношение индивида к себе как личности и субъекту деятельности.

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации. Среди всех понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Материал и методы. Исследование особенностей мотивации подростков и их сравнительный анализ проводился в общеобразовательной средней школе № 14 г. Новополоцка, исследование особенностей мотиваций юношеского возраста и их сравнительный анализ проводился в УО «Новополоцкий государственный профессионально-технический колледж строителей». В качестве испытуемых выступили учащиеся общеобразовательной средней школы № 14 г. Новополоцка 10 и 11 классы в возрасте 15–17 лет и студенты первокурсники 17–20 лет. Выборка в средней школе № 14 г. Новополоцка составила 32 человека (15 юношей и 17 девушек), в Новополоцком государственном профессионально-техническом колледже строителей» 24 человека (1 девушка и 23 юноши).

Для проведения исследования использовалась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А.А. Реана).

Результаты и их обсуждение. Изучение доминирующих мотивов у старшеклассников.

Изучение доминирующих мотивов у старшеклассников проводилось с помощью методики "Мотивация успеха и боязнь неудачи" (опросник А.А. Реана)". Подсчет баллов производился в соответствии с ключом. Первичные тестовые результаты преобразовывались в баллы согласно нормировочной таблице. Итоговая сумма, выраженная в баллах, связана с уровнем мотивации следующим образом: от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи), от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех), от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. Данные, полученные в результате исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности мотивации подростков в общеобразовательной школе

	Мотивационный полюс					
	Боязнь неудачи		Надежда на успех		Ярко не выражена	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Общее количество	3	9	26	82	3	9

Полученные данные свидетельствуют о том, что для подавляющего большинства испытуемых характерен мотивационный полюс: надежда на успех (82%). Боязнь на неудачу обнаружен у 3 человек, что составляет 9% от общего объема выборки. Мотивационный полюс ярко не выражен обнаружено у 3 человек, что составляет 9% от общего объёма выборки.

Кроме того, можно обнаружить отличия в особенностях мужского и женского мотивационного полюса. Об этом могут свидетельствовать данные, приведённые в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень развития мотивационного полюса у подростков в общеобразовательной школе

	Мотивационный полюс					
	Боязнь неудачи		Надежда на успех		Ярко не выражен	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Общее количество	3	9	26	82	3	9
Юноши	1	7	11	73	3	20
Девушки	2	12	15	88	0	0

Рассматривая результаты юношей, следует отметить, что для 73% из них характерен мотивационный полюс: надежда на успех, для 9% – боязнь неудачи, для 9% – ярко не выражен. Среди девушек мотивационный полюс: надежда на успех выявлен у 88%, боязнь неудачи – у 12%, ярко не выражен – 0%.

Также можно представить данные, которые связаны с типом семьи. Для подростков семья имеет решающее значение в формировании эмоционального мира, самосознания и нравственных устоев личности подростка и является ведущим фактором социализации. Данные, полученные в результате исследования, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень особенностей мотивации у подростков в общеобразовательной школе из полной или неполной семьи

	Мотивационный полюс					
	На успех		На неудачу		Ярко не выражен	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Общее количество	26	82	3	9	3	9
Неполная семья	6	23	0	0	0	0
Полная семья	20	77	3	9	3	9

Приведенные результаты указывают на то, что тип семьи на мотивационный полюс влияет. У большинства подростков мотивационный полюс: на успех, это полная семья – уровень значимости составляет (77%). Для 3% детей из полной семьи характерен мотивационный полюс: на неудачу. Мотивационный полюс: ярко не выражен – выявляется только 9% у подростков из полной семьи. В данной выборке было подтверждено влияние семьи. Уровень мотивационного полюса: на успех в полных семьях был выше чем на неудачу, ярко не выражен.

Таким образом, можно сказать, что полная семья влияет на мотивационный полюс. Большее количество подростков с мотивационным полюсом: на успех имеют полные семьи.

Рассмотрим, как влияет полная или неполная семья на юношей. Более подробные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень особенностей мотиваций у юношей из полной и неполной семьи

	Мотивационный полюс					
	На успех		На неудачу		Ярко не выражен	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Юноши из полных семей	7	47	1	7	3	20
Юноши из неполных семей	4	27	0	0	0	0

Приведённые результаты, свидетельствуют о том, что мотивационный полюс: на успех имеют юноши из полных семей.

Исследование доминирующих мотиваций у студентов-первокурсников

Исследование доминирующих мотиваций в юношеском возрасте у студентов 1 курса проводилось также по методике "Мотивация успеха и боязнь неудачи" (опросник А.А. Реана). Она состоит из 20 вопросов. Необходимо выбрать только один из двух вариантов ответа, которое наиболее точно характеризует испытуемого, и пометить его. Каждый ответ, совпадающий с ключом, оценивался в один балл. Сумма баллов связана с уровнем мотивации следующим образом: от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи), от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех), от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. Данные, полученные в результате исследования, представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень особенностей мотивации в юношеском возрасте

	Мотивационный полюс					
	На успех		На неудачу		Ярко не выражен	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Общее количество	24	71	4	12	6	17
Юноши	24	71	3	9	6	18
Девушки	0	0	1	1	0	0

Как видно из таблицы 5, 71% (24 чел.) испытуемых имеют мотивационный полюс на успех, 12% (4 чел.) – на неудачу, 17 % (6 чел.) – ярко не выражен. Мотивационный полюс на успех характерен для 24 юношей (71%), на неудачу – для троих (9%), ярко не выражен – для шести (18%). Мотивационный полюс на успех для девушек составил 0 человек, на неудачу 1 человек (1%), ярко не выражен – 0 человек.

Результаты юношеского возраста (студентов) из неполных и полных семей отдельно представлены в таблице 2.5

Таблица 6 – Уровень особенностей мотиваций в юношеском возрасте из полных и неполных семей (18 – полные и 6 неполных)

	Мотивационный полюс					
	На успех		На неудачу		Ярко не выражен	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Общее количество	24	71	4	12	6	18
Неполная семья	6	25	3	75	3	50
Полная семья	18	75	1	25	3	50

Полученные данные говорят о том, что мотивационный полюс: на успех характерен для 75% юношей и девушек из полной семьи, из неполной – для 25%. Мотивационный полюс на неудачу в полных семьях составил 25%, а в неполных 75%. Мотивационный полюс: ярко не выражен оказался равным в полных и неполных семьях (50%)

Таким образом, мотивационный полюс: на неудачу более выражен в юношеском возрасте в неполной семье (75%), в полной (25%). При этом различий между мотивационными полюсами в неполных либо полных семьях выявлено не было.

Заключение. Подводя итоги проделанной работы по теме «Изучение мотивационно – потребностной сферы личности в подростково – юношеский период», хочется отметить то, что мотивация достижения успеха в учебной деятельности является неотъемлемой частью успешного развития личности. Необходимо эти мотивы обнаружить и исходя из них формировать свою неповторимую личность. Исходя из проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Мотивация понимается как система побуждений, придающих поведению направленность, избирательность и динамичность.

2. Мотивация определяет содержательную избирательность в учебной деятельности, влияет на выбор преференциальных (предпочтительных) факторов, так как настоящие мотивы лучше проявляются в ситуации выбора.

3. Мотивационные механизмы представляют систему взаимодействующих факторов, средств, структур, отношений и связей. Для обеспечения эффективности обучения необходимо, чтобы особенности построения и организации учебного процесса на разных этапах образования отвечали мотивационной сфере учащихся. Повышение роли мотивации в учебном процессе необходимо в частности потому, что именно ею поясняется интенсивность в осуществлении избранного действия, активность в достижении результата и цели деятельности.

4. Мотивация достижения является неотъемлемой частью развития способностей личности. Определение соответствующего мотива в учебной деятельности помогает подростку справиться с собственной ленью, побороть дурные привычки, относиться к себе более критично, что в большей степени обуславливает уровень профессионализма в той или иной деятельности, т.е критично относясь к своей деятельности человек видит где ему стоит «поднажать», а где и «попустить», или выбрать другой путь для своей деятельности.

Ковалевская Ю.Н. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

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. Наша заинтересованность в проблеме изучения мотивации учебной деятельности определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций у студентов является необходимой частью развития их личности [1].

Целью нашего исследования стало изучение развития мотивов учебной деятельности у студентов дневной и заочной форм обучения.

Материал и методы. Исследование направлено на определения ведущих мотивов учебной деятельности студентов. Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова, на факультете социальной педагогики и психологии. В качестве испытуемых выступали студенты третьего курса дневной и заочной форм обучения, обучающиеся по специальности «Психология», которые составили две выборки по 22 человека.

Целью нашего исследования стало изучение развития мотивов учебной деятельности у студентов дневной и заочной форм обучения.

В ходе проведения исследования мы использовали 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 дневной и заочной форм обучения, высчитывался средний показатель ответов по каждой из трех методик отдельно по двум выборкам, для того, чтобы в общем плане узнать их ведущие мотивы учения, а также выявить отличия в мотивах между студентами разных форм обучения. 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 дневной, так и заочной формы обучения является приобретение знаний, совсем незначительно ему уступает мотив получения диплома, на последнем месте оказывается мотив овладения профессией. Явных отличий между доминирующими мотивами у студентов дневной и заочной форм обучения не обнаружено, разница лишь в том, что по всем трём мотивам показатели на заочной форме обучения выше.

Очевидным является тот факт, 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, так как они хотят иметь высокий статус в обществе. Менее значимым для студентов как дневной, так и заочной формы обучения, является мотив овладения профессией. Это свидетельствует о том, что они на данном этапе обучения не задумываются о своих непосредственных обязанностях, не будучи специалистом. Важным для них является на данный момент получение интересующей их информации и ожидание обретения своей независимости и устойчивости в жизни.

Обработка данных опроса по методике «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, С.М. Кетько показала, что у студентов дневной и заочной форм обучения просматривается преобладание внутренних мотивов над внешними. Но стоит отметить, что у студентов заочной формы обучения разница между внешними и внутренними мотивами совсем небольшая. Это говорит о том, что у студентов дневной формы обучения 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. А у студентов заочной формы обучения показатели, как по внешним, так и по внутренним мотивам выше, и между собой, как уже отмечалось ранее, они практически не отличаются. Это свидетельствует о том, что для них также значимыми являются и внешние мотивы, то есть они хотят добиться одобрения окружающих, избежать осуждения, возможно, работать в частных организациях.

Анализ результатов исследования по «Методике диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) показывает, что для студентов дневной и заочной формы обучения главными является коммуникативные мотивы, то есть они стремятся к общению с новыми людьми, к получению новых знаний, они открыты для всего ранее неизведанного и интересного. Также доминирующими как у студентов дневной, так у студентов заочной формы обучения являются профессиональные мотивы и мотивы творческой самореали-

зации, то есть они стремятся стать хорошими специалистами, проявлять себя, демонстрировать свои способности. Менее значимыми мотивами у студентов двух форм обучения оказались учебно-познавательные и социальные мотивы. Незначительными для студентов являются мотивы престижа и избегания. Что касается мотивов престижа, то для студентов дневной формы обучения 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 дневной формы обучения внутренних мотивов над внешними говорит о том, что у них доминируют широкие учебно-познавательные мотивы, которые заложены в самом процессе учения. Высокие показатели у студентов заочной формы обучения и по внешним и по внутренним мотивам говорят о значимости для них как одних, так и других мотивов. Также для студентов двух форм обучения главными являются коммуникативные мотивы.

Все это объясняется тем, что центральными психическими процессами данного 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.

Список использованной литературы:

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

Ковальчук О.В. (Научный руководитель – Абрамова Л.Н., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Введение. Как показывает практика, межличностные конфликты в организациях не относятся к тем явлениям и процессам, которыми можно эффективно управлять на основе только жизненного опыта. Для этого необходима система теоретических и методических знаний по профилактике такого рода конфликтов. Именно этим и обосновывается актуальность данной темы «Система психологической профилактики межличностных конфликтов в трудовом коллективе» и ее цель состоит в изучении особенностей межличностных конфликтов в трудовом коллективе и способов их профилактики.

Материал и методы. Исследование особенностей межличностных конфликтов в трудовом коллективе и способов их профилактики включает в себя сравнительный анализ и общенаучный синтез данных, полученных из изученной учебной и научной литературы, эмпирическое исследование (методики, беседы), математическая обработка результатов.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях нами была использована диагностическая методика К. Томаса, который считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой является кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие *способы регулирования конфликтов*:

1. Соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс.

4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. К. Томас считал нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

В опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томаса описан каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации.

В данном исследовании приняли участие 30 работников. Возрастной состав членов коллектива: от 20 до 55 лет. Образование: средне-специальное и высшее. База проведения исследования – предприятие ООО «Белль Бимбо плюс» г. Витебск.

Результаты и их обсуждение. Проведенная методика показала, что 29,8% работников в конфликтных ситуациях в основном выбирает такую стратегию разрешения конфликта как компромисс, то есть они немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами, они стараются сойтись на частичном удовлетворении своего желания и желании другого человека.

Использование такого стиля поведения свидетельствует о том, что работники предприятия обладают одинаковой властью, за исключением, руководящего состава и имеют взаимоисключающие интересы, хотят получить решение быстро, потому что у них нет времени на выяснение отношений; компромисс позволяет им сохранить взаимоотношения, так как они предпочитают получить хоть что-то, чем все терять.

Такие действия могут в некоторой мере напоминать сотрудничество, к которому также стремятся работники предприятия, исходя из результатов проведенной диагностики (21% от общего количества баллов), при разрешении конфликтных ситуаций.

Следуя этому стилю, они активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивании своих интересов, но стараются при этом сотрудничать со своими коллегами по работе. Это хороший способ поиска обоюдовыгодного результата и удовлетворения интересов всех сторон.

Стратегию избегания конфликта используют 24,6% работников по результатам диагностики – они уклоняются от решения конфликта, считают, что все когда-нибудь разрешится само собой. Как правило, такой стиль используется, когда затрагивается проблема не столь важная для работников, когда они не хотят тратить силы на ее решение или, когда чувствуют, что находятся в безнадежном положении, когда чувствуют себя неправыми и предчувствуют правоту другого человека или, когда этот человек обладает большей властью. Все это серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию. Другими словами, они пытаются уйти от проблемы, игнорируя ее, перекладывая ответственность за ее решение на другого, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы.

18,4% опрошенных признают и такой стиль поведения, как приспособление.

Уступая, соглашаясь или жертвуя своими интересами в пользу другого человека, они тем самым смягчают конфликтную ситуацию и восстанавливают гармонию. Как правило, такой период затишья для того, чтобы выиграть время, так, чтобы потом можно было добиться окончательного желательного для них решения.

И только всего лишь 6,2% опрошенных используют стиль соперничества. Это работники, которые весьма активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем.

Они не очень заинтересованы в сотрудничестве со своими коллегами, но зато способны на волевые решения. Они стараются в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждая других работников принимать их решение проблемы. Для достижения цели они используют свои волевые качества; и если их воля достаточно сильна, то им это удается.

В результате проведения диагностической процедуры мы выявили, что в трудовом коллективе предприятия действительно существуют межличностные конфликты. Чтобы предотвратить в дальнейшем возникновение конфликтных ситуаций, нами была разработана программа профилактики межличностных конфликтов в трудовом коллективе.

Заключение. Для изучения особенностей поведения работников в конфликтной ситуации в трудовом коллективе нами было проведено экспериментальное исследование. В результате исследования было установлено, что конфликтоустойчивость большинства сотрудников оказалась достаточно высокой, с сотрудничеством, компромиссом, избеганием и приспособлением как доминирующими стилями поведения в конфликтной ситуации.

Следовательно, в любом коллективе существует угроза возникновения межличностных конфликтов, поэтому для профилактики конфликтов на рабочем месте необходимо разработать мероприятия по повышению конфликтоустойчивости сотрудников.

Кодукова О.В. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ

Введение. Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что современный период развития нашего общества характеризуется значительным обострением противоречий, в том числе возникающих в образовательном процессе. Изменение социально-экономической и политической обстановки в стране, трансформация общественного сознания, пересмотр системы ценностей углубили проблемы отношений учителей и учащихся. Как и для любого социального института, для общеобразовательной школы характерны разнообразные конфликты. Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, а ее сутью является деятельность по передаче и освоению социального опыта. Поэтому именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям [1, с. 316].

Цель нашей работы – изучить причины и условия возникновения конфликтов учителя с учащимися.

Материал и методы: Базой исследования явилось ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска». В исследовании принимал участие педагогический коллектив школы в количестве 50 человек (20 девочек и 30 мальчиков) в возрасте от 14 до 16 лет. Исследование проводилось с использованием таких методов, как тестирование, анализ научной литературы, сравнение, методика «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири», методика «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса, математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. С целью изучения взаимоотношений между педагогами школы и учащимися применялась методика диагностики межличностных отношений, созданная Т. Лири. Методика выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и оценки окружающих.

Так, были выявлены типы отношения к окружающим среди учащихся. Авторитарным типом отношений обладают 27 человек, что составляет 23,33%, дружелюбным типом отношений обладают 16 человек, что составляет 20%, агрессивным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, зависимым типом отношений обладают 4 человека, что составляет 13,33%, под-

чиненным типом отношений обладают 3 человека, что составляет 10%, эгоистичным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, подозрительным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа опрошенных учащихся.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в школе использовался опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте». Так, 19 человек что составляет 30% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 15 человек, что составляет 16,67% учащихся в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 6 человек, что составляет 20% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание и 6 человек, что составляет 20% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

С целью улучшения межличностных отношений между учителями и учащимися, и предупреждения конфликтов нами была разработана программа занятий с элементами тренинга. После реализации программы было проведено повторное исследование с использованием вышеуказанных методик.

После реализации программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений между учителями и учащимися школы и предупреждение конфликтов, повторно были изучены типы отношения к окружающим. Авторитарным типом отношений к окружающим обладают 10 человек, что составляет 16,67%, дружелюбным типом отношений обладают 23 человека, что составляет 43,33%, агрессивным типом отношений к окружающим обладает 6 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим обладают 3 человека, что составляет 10%, подчиненным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67%, эгоистичным типом отношений к окружающим обладает 1 человек, что составляет 3,33%, подозрительным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа учащихся.

Изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в ученическом коллективе школы позволило выявить следующие результаты: 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 2 человека, что составляет 6,67% опрошенных учащихся в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 10 человек, что составляет 33,33% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 2 человека, что составляет 6,67% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание и 12 человек, что составляет 40% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

Таким образом, проведя сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы и учащимися до и после программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений в коллективе школы и предупреждение конфликтов нами были получены следующие результаты:

Авторитарным типом отношений после реализации программы стали обладать на 2 человека меньше, что составляет уменьшение на 6,67% от общего числа педагогического коллектива школы, дружелюбным типом отношений к окружающим стали обладать на 17 человек больше, что составляет увеличение на 23,33%, агрессивным типом отношений к окружающим стал обладать только 1 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека, что составляет уменьшение на 3,33% от общего числа педагогов, подчиненным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, эгоистичным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, в подозрительном типе отношений к окружающим изменений не произошло.

Также изменения произошли в личностной предрасположенности к конфликтному поведению и в стиле разрешения конфликтной ситуации в коллективе школы. Так, в конфликте придерживаться такого стиля поведения, как соперничество стало на 15 учащихся меньше, что составля-

ет уменьшение на 16,67% от общего числа учащихся. На 3 человека меньше, что составляет 10% учащихся в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как приспособление. На 14 человека больше, что составляет 13,33% от общего числа учащихся школы в конфликтной ситуации стали идти на компромисс, на 2 человека меньше, что составляет 6,67% опрошенных учащихся в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как избегание и на 16 человек больше, что составляет увеличение на 20% от числа учащихся школы в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как сотрудничество.

Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий с элементами тренинга на межличностные взаимоотношения между педагогами и учащимися и на стиль поведения учащихся в конфликтной ситуации.

Заключение. На конфликт смотрят сегодня, как на весьма значимое явление в педагогике, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено особое внимание. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития.

Педагогические конфликты, впрочем, как и любые другие, невозможно решить в один миг. Успешное разрешение конфликтов поэтому обычно включает цикл, состоящий из определения проблемы, ее анализа, действия по ее разрешению и оценке результата.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.

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

МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ КАК ФАКТОР НЕБЛАГОПРИЯТНОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ ТОРГОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Существует необходимость изучения особенностей межличностных конфликтов в среде торгового учреждения. Немаловажным является и вопрос о профилактике межличностных конфликтов и формировании навыков конструктивного поведения в конфликте среди работников торговли, ведь от этого напрямую зависит качество обслуживания потребителей услуг данного учреждения.

Цель работы – выявить наличие межличностных конфликтов в коллективе торгового учреждения.

Материал и методы. Исследовательская работа по изучению межличностных конфликтов в профессиональной среде торгового учреждения проводилась в два этапа.

На первом этапе ставилась задача предварительного анализа психологической литературы по теме исследования, основных психологических концепций, изучающих особенности социально-психологического климата в профессиональной среде торгового учреждения.

На втором этапе проводилось комплексное психологическое обследование работников торгового учреждения ОДО «Янком» г. Витебска. Выборку составили 19 человек. На основании полученных в ходе обследования данных, оценивали психологическую атмосферу в коллективе, определяли способы регулирования конфликта, выявляли склонность к конфликтности и агрессивности.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики:

1. Методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе».

Цель: изучение психологической атмосферы в коллективе.

Опросник содержит 10 противоположных по смыслу пар слов, с помощью которых можно описать атмосферу в группе, коллективе.

2. Тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте».

Цель: определение способа регулирования конфликта (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление).

3. Тест Е.П. Ильина, П.А. Ковалева «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности».

Цель: выявление склонности к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». Сумма баллов по шкалам «наступательность (напористость)», «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель конфликтности.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования мы получили следующие результаты: в коллективе преобладает положительная атмосфера, большинство сотрудников прибегают к компромиссу и сотрудничеству в конфликте, а по личностной агрессивности и конфликтности, преобладает позитивная агрессия, конфликтность в пределах среднего уровня».

Для оценивания психологической атмосферы в коллективе торгового учреждения нами была использована Методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе», результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обработки по методике Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе»

Оценка психологической атмосферы в коллективе	Показатели	Кол-во, чел.	(%)
Положительная оценка	1 – 26 баллов	2	(11 %)
Средний показатель	27 – 53 баллов	15	(78 %)
Отрицательная оценка	54 – 80 баллов	2	(11 %)

Было выявлено, что большинство участников исследования считают себя частью коллектива – 15 человек (78 %), способны поддерживать атмосферу доброжелательности, умеют работать в одном коллективе. Однако, 2 человека (11 %), опрошенных имеют затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждаются во включении их в коллектив, и 2 человека (11 %) расценивают как отрицательную атмосферу.

Использование теста К. Томаса позволило определить способы регулирования конфликта, характерные испытуемым. В данном случае наш интерес вызывали только те стратегии поведения в конфликте респондентов, которые набрали наибольший балл, результаты показаны в таблице 2.

Таблица 2 – Стратегия поведения в конфликте (по тесту К. Томаса)

Стратегия поведения в конфликте	Кол-во чел.	(%)
Соревнование (конкуренция)	6	32%
Приспособление	7	37 %
Компромисс	14	74 %
Избегание	6	32 %
Сотрудничество	10	53 %

В результате было выявлено, что основными способами регулирования конфликта в данном коллективе является приспособление, компромисс и сотрудничество. Так, 74 % опрошенных используют такую стратегию поведения в конфликте, как компромисс, что говорит о желании идти на взаимные уступки и об умении предложить вариант, снимающий возникшее противоречие. К сотрудничеству прибегают 53 % участников ситуации, которые приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Избегание выбирают 32 % участников исследо-

вания, что говорит об отсутствии у них стремления к кооперации и отсутствию тенденции к достижению собственных целей. А приспособление предпочитают 37 % опрошенных, для которых характерно принесение в жертву собственных интересов ради другого, соревнование выбрали 32 %, это означает стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

Таким образом, большинство сотрудников выбирают конструктивные стратегии поведения в конфликте, такие как компромисс и сотрудничество которые способствуют разрешению конфликтной ситуации, и не усугубляют их или приносят эмоциональный, психологический ущерб, а так же некоторая часть коллектива выбирает стратегию, как соревнование, что в свою очередь мешает разрешению конфликтной ситуации.

При изучении личностных характеристик работников торгового учреждения по тесту «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Личностная агрессивность и конфликтность (по тесту Е.П. Ильина, П.А. Ковалева)

Показатели		Кол-во чел.	(%)
Позитивная агрессивность	Низкая (1 – 6 баллов)	2	11 %
	Средняя (7 – 13 баллов)	15	78 %
	Высокая (14 – 20 баллов)	2	11 %
Негативная агрессивность	Низкая (1 – 6 баллов)	4	22 %
	Средняя (7 – 13 баллов)	15	79 %
	Высокая (14 – 20 баллов)	0	-
Конфликтность	Низкая (1 – 13 баллов)	0	-
	Средняя (14 – 27 баллов)	18	95 %
	Высокая (28 – 40 баллов)	1	5 %

Анализ результатов по позитивной и негативной агрессивности показал, что участники исследования имеют в основном средние показатели. Однако высокий показатель конфликтности имеет один сотрудник 5%, что говорит о наличии такой личностной характеристики, как склонность к конфликтности. Исходя, из полученных результатов исследования следует, что в коллективе торгового учреждения нет открытых межличностных конфликтов и, доминирует положительная психологическая атмосфера в коллективе. Однако по личностным характеристикам часть опрошенных работников имеют склонность к конфликтному поведению; около половины участников исследования предпочитают конструктивные стратегии поведения в конфликте, такие как компромисс и сотрудничество, которые способствуют разрешению конфликтной ситуации, и не усугубляют ее, не приносят психологический ущерб. Часть сотрудников прибегают к неконструктивным стратегиям поведения в конфликте, это соревнование, приспособление и избегание, что, в свою очередь, может приводить к не разрешению конфликтных ситуаций, а только к их усугублению.

Таким образом, существует необходимость в разработке и внедрению методических рекомендаций по предупреждению межличностных конфликтов в коллективе работников торгового учреждения, а также создании и проведении программы психологического сопровождения по формированию навыков конструктивного поведения в конфликте для работников торговли.

Заключение. Формирование благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива является одним из важнейших условий борьбы за рост производительности труда и качество работы торгового учреждения.

Наше исследование выявило определенные проблемы в коллективе данного учреждения, что требует дальнейшей разработки и внедрения в производственный процесс программы психологического сопровождения по формированию навыков конструктивного поведения в конфликте и профилактики межличностных конфликтов работников данного коллектива.

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

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Введение. Адаптация студентов к обучению в вузе является актуальной современной проблемой. Процесс адаптации как специфический момент в развитии и становлении личности студента имеет особое значение. Во-первых, потому, что в ходе адаптации важно дать правильную ориентацию в системе поведения. Во-вторых, потому, что в ходе этого процесса совершается важнейшее событие: формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива. Успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста [1].

Изучение сопоставительных характеристик процесса адаптации у студентов из городской и сельской местности к обучению в медицинском университете позволит создать возможность оптимального функционирования личности студента в новой обстановке.

Цель: изучить сопоставительные характеристики процесса адаптации студентов из городской и сельской местности к обучению в медицинском ВУЗе.

Материал и методы. Базой исследования явилось государственное учреждение образования «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет.

Применялись следующие методики эмпирического характера:

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным, [2] позволяющий оценить адаптационные возможности личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития.

Экспресс-диагностика «Самооценка психологической адаптивности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [2], позволяющая определить уровень фактического социального равновесия человека со средой.

Количественно-качественные методы обработки данных.

Результаты и их обсуждение. В качестве респондентов выступили две группы студентов первого курса лечебного факультета. Всего выборку составили 28 человек в возрасте от 17 до 19 лет, из них 16 юношей и 22 девушки. Для исследования были выделены две группы студенты по 14 человек – это первокурсники из городской местности и из сельской местности.

В ходе исследования было выявлено, что уровень поведенческой регуляции ниже среднего имеет 35,7 % и 42,8 % опрошенных первокурсников городской и сельской местности, соответственно. Выше среднего уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции определялся у 64,3 % студентов городской местности и 57,1 % студентов сельской местности, которые имеют адекватную самооценку и реальное восприятие действительности.

Таблица 1 – Результаты проведенного исследования по опроснику «Адаптивность»

Наименование шкалы	Уровень развития качеств / чел. (%)			
	Ниже среднего (1–3 стэна)		Выше среднего (7–10 стэнов)	
	Студенты гор. местности	Студенты сел. местности	Студенты гор. местности	Студенты сел. местности
(НПУ)	5 (35,7 %)	6 (42,8 %)	9 (64,3 %)	8 (57,1 %)
КО	3 (21,4 %)	4 (28,6 %)	11 (78,6 %)	10 (71,4 %)
МН	1 (7,1 %)	6 (42,8 %)	13 (92,9 %)	8 (57,1 %)

Также выявлено, что 21,4 % студентов из городской местности и 28,6 % студентов из сельской местности имеют низкий уровень развития коммуникативных способностей, для которых может быть характерно затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность. 78,6 % и 71,4 % опрошенных первокурсников городской и сельской местности соответственно имеют высокий уровень развития коммуникативных способностей, легко устанавливают контакты с одноклассниками, окружающими, не конфликтны.

Не может адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремится соблюдать общепринятые нормы поведения 7,1 % опрошенных студентов-первокурсников городской местности и 42,8 % студентов сельской местности. А реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения 92,9 % и 57,1 % первокурсников городской и сельской местности, соответственно.

Анализируя полученные данные можно отметить, что показатели по шкалам «нервно-психическая устойчивость» и «коммуникативные способности» среди студенческой молодежи городской и сельской местности практически одинаковы. Однако, на 7,1 % с уровнем поведенческой регуляции ниже среднего и на 5,4 % с низким уровнем развития коммуникативных способностей выявлено больше испытуемых из сельской местности в сравнении со студентами из городской.

Таблица 2 – Результаты проведенного исследования по опроснику «Адаптивность». Уровень адаптивности первокурсников

Уровень АС (стэны)	Интерпретация (кол-во чел. (%))	
	Студенты городской местности	Студенты сельской местности
5–10	Группы высокой и нормальной адаптации	
	7 (50 %)	4 (28,6 %)
3–4	Группа удовлетворительной адаптации	
	4 (28,6 %)	6 (42,8 %)
1–2	Группа низкой адаптации	
	2 (21,4 %)	4 (28,6 %)

По результатам опроса в группу высокой и нормальной адаптации вошли 50 % и 28,6 % студентов первого курса из городской и сельской местности, соответственно. Треть, 28,6 % и 42,8 % опрошенных студентов из городской и сельской местности вошли в группу с удовлетворительной адаптации. Также выявлено, что 14,4 % студентов городской и 28,6 % первокурсников сельской местности отнесены в группу низкой адаптации. Следовательно, в 2 раза больше опрошенных первокурсников из сельской местности, чем с городской, имеют низкую адаптацию и нуждаются в помощи со стороны психолога.

В ходе проведенного исследования по Экспресс-диагностике «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» были получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3 – Результаты оценки эмоционально-деятельностной адаптивности первокурсниками

Уровень адаптивности	Студенты городской местности чел. (%)	Студенты сельской местности чел. (%)
Высокий	1 (7,1 %)	0 (0 %)
Средний	6 (42,9 %)	4 (28,6 %)
Низкий	7 (50 %)	10 (71,4 %)

Студенты первого курса городской и сельской местности с высоким (7,1 % и 0 %) и средним (42,9 % и 28,6 %) уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности характеризуются высокой активностью. Студенты с низким уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности (50 % и

71,4 %) отмечают, что не могут сосредоточиться на чём-нибудь одном, беспокоятся по всякому поводу, часто волнуются, периодами из-за волнения теряют сон, временами испытывают свою бесполезность. Что свидетельствует об отсутствии достаточных саморегулятивных навыков – перехода от покоя (отдыха) к интенсивной деятельности.

Заключение: Исходя из полученных результатов исследования и проведенного сопоставительного анализа данных можно сделать вывод о том, что показатели адаптации студенческой молодежи из сельской местности чуть ниже, чем у студентов из городской местности. Выявленные особенности социально-психологической адаптации сельской студенческой молодежи по сравнению с городской – объясняются трудностями вхождения в новую социальную среду, обусловленными столкновением двух существенно различающихся между собой культур, двух образов жизни. Этот факт необходимо учитывать при организации психологической помощи студентам-первокурсникам, выходцам из села. Следовательно, первокурсники сельской местности больше нуждаются в создании благоприятных условий для более эффективного прохождения процесса адаптации к обучению в медицинском университете, в поддержке и внимании со стороны кураторов, преподавателей и администрации, а также в социально-педагогическом и психологическом сопровождении.

Список использованной литературы:

1. Боронина, Л.Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневецкий, Я.В. Дидковская, С.И. Минеева // Университетское управление. – 2001. – № 4 (19). – С. 165
2. Андреева, Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в ВУЗе / Д.А. Андреева // Человек и общество. – Вып. XIII. М., 1973. – С. 25–27.

Конькова Н.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Введение. Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что факт конфликта, как неотъемлемой части жизнедеятельности организации на сегодняшний день является общепризнанным. Сегодня многие руководители либо стремятся подавлять конфликты, либо не хотят вмешиваться в них. Обе позиции ошибочны, ибо они приводят к значительным издержкам в деятельности организации. Первая позиция может препятствовать развитию нужных, полезных для организации конфликтов. Вторая – дает возможность свободно развиваться тем конфликтам, которые наносят вред организации в целом и работающим в ней людям, в частности. Таким образом, можно сделать вывод, что проблема управления конфликтами очень актуальна для эффективной работы организации, и она требует более детального изучения [1].

Цель нашей работы – изучить межличностные конфликты и способы их устранения в трудовом коллективе.

Материал и методы: Базой исследования явилось ГУО «Мазоловская средняя школа». В исследовании принимал участие педагогический коллектив школы в количестве 30 человек (23 женщины и 7 мужчин) в возрасте от 24 до 51 года. Исследование проводилось с использованием методики диагностики межличностных отношений Т. Лири, методики «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса, статистической обработки результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. С целью изучения взаимоотношений между педагогами школы применялась методика диагностики межличностных отношений, созданная Т. Лири. Методика выявляет преобладающий тип отношений к людям в самооценке и оценки окружающих.

Так, были выявлены типы отношения к окружающим в данном коллективе. Авторитарным типом отношений обладают 7 человек, что составляет 23,33%, дружелюбным типом отношений

обладают 6 человек, что составляет 20%, агрессивным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, зависимым типом отношений обладают 4 человека, что составляет 13,33%, подчиненным типом отношений обладают 3 человека, что составляет 10%, эгоистичным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, подозрительным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа членов педагогического коллектива.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы использовался опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте». Так, 9 человек что составляет 30% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 5 человек, что составляет 16,67% педагогического коллектива в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 6 человек, что составляет 20% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание и 6 человек, что составляет 20% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

С целью улучшения межличностных отношений в коллективе школы и предупреждения конфликтов нами была разработана программа занятий с элементами тренинга. После реализации программы было проведено повторное исследование с использованием вышеуказанных методик.

После реализации программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений в коллективе школы и предупреждение конфликтов, повторно были изучены типы отношения к окружающим. Авторитарным типом отношений к окружающим обладают 5 человек, что составляет 16,67%, дружелюбным типом отношений обладают 13 человек, что составляет 43,33%, агрессивным типом отношений к окружающим обладает 1 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим обладают 3 человека, что составляет 10%, подчиненным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67%, эгоистичным типом отношений к окружающим обладает 1 человек, что составляет 3,33%, подозрительным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа членов педагогического коллектива.

Изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы позволило выявить следующие результаты: 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 2 человека, что составляет 6,67% педагогического коллектива в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 10 человек, что составляет 33,33% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 2 человека, что составляет 6,67% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание 12 человек, что составляет 40% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

Таким образом, проведя сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы применялась методика диагностики межличностных отношений до и после программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений в коллективе школы и предупреждение конфликтов.

Так, были проанализированы изменения в типах отношения педагогов к окружающим в данном коллективе. Авторитарным типом отношений после реализации программы стали обладать на 2 человека меньше, что составляет уменьшение на 6,67% от общего числа педагогического коллектива школы, дружелюбным типом отношений к окружающим стали обладать на 7 человек больше, что составляет увеличение на 23,33%, агрессивным типом отношений к окружающим стал обладать только 1 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека, что составляет уменьшение на 3,33% от общего числа педагогов, подчиненным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, эгоистичным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, в подозрительном типе отношений к окружающим изменений не произошло.

Также изменения произошли в личностной предрасположенности к конфликтному поведению и в стиле разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы. Так, в конфликте придерживаться такого стиля поведения, как соперничество стало на 5 педагогов меньше, что составляет уменьшение на 16,67% от общего числа педагогического коллектива. На 3 человека меньше, что составляет 10% педагогического коллектива в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как приспособление. На 4 человека больше, что составляет 13,33% от общего числа педагогического коллектива школы в конфликтной ситуации стали идти на компромисс, на 2 человека меньше, что составляет 6,67% опрошенных педагогических работников в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как избегание и на 6 человек больше, что составляет увеличение на 20% от числа педагогического коллектива школы в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как сотрудничество.

Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий с элементами тренинга на межличностные взаимоотношения между педагогами школы и на стиль поведения педагогов в конфликтной ситуации.

Заключение. Поскольку конфликты в жизни организации неизбежны, нужно научиться управлять ими, основываясь на опыте, на усвоении теоретических и практических знаний по этой проблематике. Кроме того, необходимо научиться предупреждать конфликты, совершенствуя организационную структуру и межличностные отношения в ней. Тогда возникающие конфликты будут не негативным явлением, а стимулом для движения и развития организации вперед.

Разработка данной проблемы имеет важное социальное, научное и практическое значение, так как дает возможность найти наиболее эффективные пути разрешения. Возможно применение данных исследования в работе практического психолога по профилактике конфликтов в трудовых коллективах.

Список использованной литературы:

1. Орлова, Э.А. Взаимодействие в конфликтной ситуации / Э.А. Орлова // Психология конфликта: Хрестоматия / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 380–403.

Корбанкова Е.А. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время в нашей республике совершенствуется система дошкольного обучения. Цель проводимых в системе дошкольного образования преобразований – создание оптимальных условий для физического и психического развития ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, что обеспечивает самооценку детства и полноценную подготовку к обучению на последующих ступенях образовательной системы. Достижение этой цели предполагает: сохранение и дальнейшее развитие системы дошкольных учреждений; развитие вариативных типов дошкольных учреждений; интеграцию семейного воспитания и дошкольного образования; переход на новое содержание и технологии дошкольного образования; обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу; преодоление разрыва между школой и дошкольной ступенью образования.

Важность игры для всестороннего развития ребенка требует систематического, умелого влияния на нее. Попытки обучать детей намеченному воспитателем сюжету игры, разыгрывание роли по показу приводят к скучному шаблону, подавляют воображение ребенка, лишают игру ее педагогического значения. Мы предполагаем, что индивидуальный подход к дошкольникам в процессе руководства сюжетно-ролевой игрой будет эффективным при соблюдении следующих

условий: создание творческой атмосферы руководства сюжетно-ролевой игрой, вызывающих положительное отношение к процессу игры; использование разнообразных обучающих и творческих заданий, двух типов: а) первый тип: задания индивидуального плана, направленные на ознакомление детей с правилами и условиями игры. б) второй тип: творческие задания, с использованием игровых приемов и занимательного материала направленные на развитие игровых умений.

Материал и методы. В нашей работе мы применяли следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, опрос, тестирование, анкетирование, анализ планов воспитательно-образовательной работы с детьми, «Методика уровня сформированности игровых навыков» Р.Р. Калининой, педагогический эксперимент, математические методы обработки данных.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Богушевский ясли-сад» Сенненского района. В эксперименте участвовали дети двух групп среднего дошкольного возраста. Целью исследования было изучение условий сюжетно-ролевой игры современных дошкольников. Объектом исследования являются дошкольники. Предметом исследования стала сюжетно-ролевая игра.

Исследование проходило в четыре этапа:

1 этап – анализ литературы, подбор методики, определение объекта и предмета исследования.

2 этап – констатирующий эксперимент – первичная диагностика детей экспериментальной группы 1 и контрольной группы 2 на определение уровня сформированности сюжетно-игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста.

3 этап – формирующий эксперимент – разработка и внедрение в работу программы по формированию сюжетно-игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста.

4 этап – контрольный эксперимент – повторная диагностика детей.

На первом этапе мы наблюдали за игровой деятельностью детей в группе детского сада. Ребятам было предложено поиграть в различные игры. В это время за игрой детей велось наблюдение и диагностика, заносилась в протокол.

Второй этап нашего исследования состоял в анкетировании родителей для того, чтобы узнать, во что играют дети дома, каким играм отдают предпочтение и влияют ли родители на выбор игры ребенка. Для решения данной задачи мы в конце дня, когда родители приходили забирать детей домой раздали им анкеты и попросили дома ответить на них.

Третий этап исследования состоял в анкетировании воспитателей и анализа планов воспитательно-образовательного процесса с целью выявления знаний воспитателей об условиях руководства сюжетно-ролевой игрой.

Для определения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников была использована методика, разработанная Р.Р. Калининой «Методика уровня сформированности игровых навыков». Данная методика позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников. Форма работы: индивидуально-групповая. После проведенного исследования совместно с детским психологом были обработаны результаты исследования. На этапе формирующего этапа была проведена развивающая работа по улучшению уровня сформированности игровых навыков у детей дошкольного возраста в нашей экспериментальной выборке. Формирующий этап проходил в течение с сентября 2015 года по ноябрь 2015 года. Учитывая результаты констатирующего эксперимента, нами были разработаны рекомендации, направленные на развитие игровых навыков. Все предложенные игры и упражнения были реализованы на коррекционно-развивающих занятиях. Всего было проведено 8 занятий при частоте встреч – 1 раза в неделю, на протяжении 8-ми недель. Продолжительность одного занятия – 25–30 минут. Форма работы: индивидуально-групповая. Ожидаемый результат: эффективное развитие уровня сформированности игровых навыков у детей дошкольного возраста. Чтобы обучить ребенка играть в сюжетно-ролевые игры мы использовали наглядный метод. Когда при ознакомлении с какой-либо профессией детское внимание сосредоточивается не только на предметах и явлениях, но и, в большей степени, на людях, их взаимоотношениях, трудовых дей-

ствиях, то игра легко возникает, и дети содержательно играют, отражая в игре полученные знания. На контрольном этапе было проведено повторное диагностирование развития уровня сюжетно-ролевой игры у детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной выборке. Целью контрольного этапа исследования было определение достигнутого уровня развития сформированности игровых навыков после развивающего воздействия. Контрольный этап исследования проводился в декабре 2015 года. В ходе контрольного этапа были поставлены следующие задачи: 1. Провести повторное обследование детей по вышеописанной методике. 2. Сформулировать выводы о достигнутом уровне развития сформированности игровых навыков у детей. На контрольном этапе нами был определен достигнутый уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста в экспериментальной выборке. Сравнительный анализ результатов диагностики констатирующего и контрольного этапов позволил установить, что после проведения развивающих занятий, в нашей экспериментальной группе, дети показали лучшие результаты по данной методике. Вследствие чего, мы можем сделать вывод, что положительная динамика развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников возраста обусловлена тем, что нами была проведена работа по развитию уровня сформированности игровых навыков у детей.

Результаты и их обсуждение. Как показало исследование, воспитатели дошкольных учреждений главным образом разучивают с детьми готовые сюжеты игры, предусмотренные «Учебной программой дошкольного образования». Воспитатели стремятся охватить игрой по заданному сюжету всю группу. Дети не хотят играть самостоятельно в «разученные» игры, но по предложению педагога они их воспроизводят. Это объясняется отсутствием у детей интереса к сюжетно-ролевым играм. Всё это даёт основание для более глубокого изучения данной проблемы. Определив особенности сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, особенностями являются: 1. Соблюдение правил; 2. Социальный мотив игр; 3. Эмоциональное и интеллектуальное развитие; 4. Развитие воображения, творчества и речи. Для исследования развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста мы провели экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. В ходе опытно-экспериментального исследования мы использовали методику «Изучение уровня сформированности игровых навыков» Р.Р. Калинина. Экспериментальное исследование позволило нам сделать выводы о том, что у детей дошкольного возраста экспериментальной выборки наблюдается средний уровень развития сформированности игровых навыков. Об этом свидетельствуют невысокие количественные показатели выполнения заданий в ходе констатирующего этапа. Из этого следует, что детям требуется целенаправленная развивающая работа по улучшению сюжетно-ролевой игры, а также необходима организация специальных занятий по совершенствованию, развитию игровых навыков.

Заключение. В работе исследованы характеристики сюжетно-ролевой игры у детей среднего дошкольного возраста. Для родителей практической значимостью исследования игры является сближение со своим ребенком, лучшее понимание внутреннего мира малыша. Родители, которые знают, как правильно играть и обучать своих детей игре, легко найдут общий язык и помогут ребенку самореализоваться и научиться культурным правилам общения. Практическая значимость данного исследования для педагога детского сада заключается в том, что разработанный комплекс развивающих мероприятий, может применяться ими в работе с детьми среднего дошкольного возраста для развития игровых навыков. А также для более эффективной организации воспитателем собственной педагогической деятельности. Значимость исследования для методиста заключается в том, что полученные данные помогут при разработке планов и проведения сюжетно-ролевых игр в дошкольном возрасте воспитателям, родителям. Совершенствование методической подготовки по данной теме должно сказаться на улучшении воспитательно-образовательной работы с детьми по организации сюжетно-ролевых игр, а также активизации работы с родителями.

Коротнева А.Д. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МОТИВЫ И МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ

Введение. Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве патриотического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции, введением всеобщего обязательного среднего образования. Социальный заказ нашего общества школе состоит сегодня в том, чтобы повысить качество обучения и воспитания, изжить формализм в оценке результатов труда учителей и учащихся. Актуальность темы определяется тем, что мотивация – одна из важнейших составляющих эффективного обучения в школе.

Материал и методы. Целью исследования является мотивация учения и эмоциональное отношение к учению учащихся подросткового возраста. Для достижения поставленной цели использовалась «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Спилберга-Андреевой. Данный метод диагностики мотивации учения основан на опроснике Ч.Д. Спилберга, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности. Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Апробация и нормирование проведены в 2002–2003 гг. Разработкой данной проблемы занимались: Ч. Спилбергер, О.Х. Маурер, Х. Хекхаузен, Ю.Л. Ханин, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин.

Подростковый возраст (пубертатный период) традиционно считается самым сложным в детском развитии. Трудным этот период является не только в плане воспитания, но и в отношении учебных достижений. Снижается успеваемость, пропадает интерес к учебе, неуспешное выполнение учебных заданий перестает восприниматься как нечто огорчающее и трагическое. Среди школьников нарастает число неуспевающих подростков, отличающихся апатией и неудовлетворенным отношением к школе. Ведущей деятельностью для школьников всех возрастов является учение. Психологи определяют, кроме этого, и ведущую деятельность каждого школьного возраста в соответствии с тем, какие стороны действительности осваиваются школьниками в ходе учения. В деятельности человека проявляется сила его личности. В учебной деятельности она выступает как система побуждений к овладению знаниями, как реализация потребности быть личностью [1, с. 230].

Таким образом, подростковый возраст можно отнести к одному из самых важных в формировании мотивации учебной деятельности. Но, перед тем как начинать развивать и формировать мотивацию учения, надо изучить ее. У каждого ученика есть некоторый наличный уровень мотивации, на который можно опереться [2, с. 257].

Личность ученика неповторима. У одного – невысокий уровень мотивации и хорошие умственные способности, а у другого – средние, но большие побудительные силы поиска решений. Иногда ученик обладает хорошими способностями, глубокими знаниями, а результат деятельности средний. Успех или неудачу личности в учебной деятельности невозможно объяснить какими-либо отдельными ее качествами. Только анализируя эти качества в тесной взаимосвязи, можно понять истинные причины успехов или неудач конкретного ребенка [3, с. 67].

Для изучения мотивационной сферы подростков было проведено исследование на базе средней школы. В исследование приняло участие 48 учеников седьмых классов.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения исследования было получено ряд данных. Продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению наблюдается у 47% учащихся, снижение познавательной активности, 6% учащихся показали позитивное отношение к учению при повышенной чувствительности к оценочному аспекту, что может указывать на нежелание отвечать, симуляцию результата, а также на несерьезное отношение к работе. «Школьную скуку» переживает лишь 2% учащихся, резко отрицательного отношения к учению у учащихся 7 классов не выявлено.

Высокий уровень тревожности у 22% учащихся, средний уровень – у 43%, т.е. тревожность у учащихся повышена, что отрицательно влияет на познавательную активность учащихся и может привести к снижению успеваемости. Однако, несмотря на достаточно высокую тревожность, 75% учащихся проявляют высокую познавательную активность, 23% – среднюю, и лишь 2% – низкую.

Эти школьники ориентированы на учебные достижения, им хочется занять определенное место в отношениях с окружающими, заслужить их авторитет. На уроке они чувствуют себя уверенно, спокойно и свободно, при возникновении препятствия они не теряют веры в успех. Однако познавательная деятельность на данном возрастном этапе для них – это скорее средство самоутверждения и достижения успеха (и социального одобрения). Однако наряду с высокой познавательной активностью среди учащихся подростков отмечается достаточно высокий уровень тревожности, что может негативно сказаться на познавательной активности учащихся и может привести к снижению успеваемости.

Заключение. Исходя из этого, можно отметить, что повышение эффективности учебного процесса возможно в случае снижения тревожности учеников и гармонизации их мотивационной сферы.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос. – 384 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Коряков А.Д. (Научный руководитель – Косаревская Т.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. В статье представлены данные социально-психологического исследования, конкретизирующие брачно-семейные установки современной молодежи в шести аспектах: отношение к людям, альтернатива между чувством долга и удовольствием, отношение к детям, отношение к автономности или независимости супругов, отношение к запретности секса, отношение к деньгам.

Работа помогает прояснить особенности брачно-семейных представлений молодежи, что впоследствии может послужить базой для разработки корректирующей программы, направленной на формирование необходимых качеств и установок.

Актуальность работы продиктована необходимостью формирования брачно-семейных установок у молодого поколения, так как оно, в массе своей, не спешит связать себя брачными узами, отдавая часто предпочтение пробному браку, кратковременным контактам

Цель исследования – изучение брачно-семейных установок современной молодежи.

Материал и методы. С целью изучения особенностей брачно-семейных установок современной молодежи было проведено исследование при помощи интернет-опроса жителей города Витебск. В качестве объекта исследования выступили юноши и девушки в возрасте от 18 до 30 лет. В свою очередь все испытуемые были разделены на две подгруппы: от 18 до 24 лет и от 25 до 30 лет. Общая численность выборки составляет 240 человек.

Для исследования использовался опросник «Измерение установок в семейной паре» [1].

Данная методика дает возможность исследовать взгляды испытуемых по шести наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни. Как инструмент для выявления индивидуальных характеристик опросник может быть использован при изучении различных проблем семьи.

Испытуемому предлагают 24 суждения, выражающие ту или иную позицию по шести различным сферам. По каждой шкале подсчитывается среднее арифметическое значение четырех ответов. Чем выше полученный балл, тем более выражена та или иная позиция респондента. Исходя из количества испытуемых, в возрастной категории от 18 до 24 лет для мужчин минимальное возможное количество набранных баллов – 0, максимальное – 49. Для женщин: минимум – 0, максимум – 83. В возрасте от 25 до 30 лет минимальное значение в баллах для мужчин – 0, максимальное – 68. Для женщин: минимум – 0, максимум – 100.

Результаты и их обсуждение. В шкале «Отношение к людям» были получены следующие результаты:

Таблица 1 – Соотношение ответов по шкале «Отношение к людям»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18–24		25–30	
		М	Ж	М	Ж
1	Положительное отношение	28,5	31	22	34,75
2	Отрицательное отношение	35,25	31,5	25,25	40,25

Из всех актуальных кризисов именно кризис доверия вызывает сегодня серьезные опасения. В связи с этим зачастую высказывается мнение о том, что современное общество неуклонно превращается в общество, в котором доверие становится одной из высших ценностей, привлекающих к себе максимум внимания.

Как видно из таблицы, в возрастном периоде 18-30 лет молодые люди в большей степени имеют отрицательное отношение к окружающим. Под последним подразумевается в первую очередь доверие к людям. Эта установка имеет общий характер, но, тем не менее, влияет на брачно-семейную сферу отношений. Делаем вывод, что молодежь склонна не доверять обществу. Можно также предположить, что широта внешних связей будущих семей будет не велика.

В шкале «Альтернатива между чувством долга и удовольствием» были выявлены следующие результаты:

Таблица 2 – Соотношение ответов по шкале «Альтернатива между чувством долга и удовольствием»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18–24		25–30	
		М	Ж	М	Ж
1	Удовольствие	32,75	52,75	26,25	64,25
2	Чувство долга	27	9,5	18,75	13,25

В возрасте от 18 до 24 лет между чувством долга и удовольствием большинство респондентов выбирают последнее. Причем у женщин данного возраста этот выбор более выражен. В категории 25–30 лет результаты примерно такие же. У женщин данного возраста наблюдается чрезмерный уклон в сторону удовольствия. Вывод: современные мужчины и женщины в возрасте 18–30 лет в большей степени склоняются к удовольствию в брачно-семейных отношениях, чем к чувству долга.

В шкале «Отношение к детям» получены следующие результаты:

Таблица 3 – Соотношение ответов по шкале «Отношение к детям»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18–24		25–30	
		М	Ж	М	Ж
1	Положительное отношение	26,75	29,75	10	42
2	Отрицательное отношение	26,5	33,75	34,75	29

У респондентов в возрастной категории от 18 до 24 лет, исходя из результатов, не было выявлено ярко выраженного уклона в одну из сторон.

Ответы испытуемых разделились практически поровну между позицией положительного отношения на наличие детей в семье, их важную роль и позицией негативного отношения к детям в семье. В возрасте 25-30 лет большинство мужчин ориентировано на желание иметь детей. Возможно, респондент скорее ориентирован на желание иметь ребенка, чем на понимание того, зачем ему нужен ребенок. В этом смысле, обращает на себя внимание излишне преувеличенное значение, отводимое ребенку в семье, это может означать незрелость родительской позиции респондента. Большинство женщин данного возраста не ориентировано на важность ребенка в семье.

Также примечательно, что с возрастом мужчины меняют свое отношение к детям на отрицательное. В возрасте 25-30 лет испытуемые мужчины в большей степени не считают важным и нужным иметь и воспитывать детей. Респонденты женского пола же с возрастом увеличивают значение, придаваемое наличию детей в семье.

Шкала «Отношение к автономности или независимости супругов» получены результаты:

Таблица 4 – Соотношение ответов по шкале «Отношение к автономности или независимости супругов»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18-24		25-30	
		М	Ж	М	Ж
1	Ориентация на автономность	35,25	22,25	20	30,25
2	Ориентация совместную деятельность	26	35,75	26,5	36

Из таблицы видны следующие результаты. В категории 18-24 лет мужчины придерживаются достаточно автономного типа отношений. Среди женщин большинство респондентов ориентировано на совместную деятельность. В возрасте от 25 до 30 лет опрашиваемые женщины и мужчины с небольшим отрывом все же ориентированы на совместную деятельность в брачно-семейных отношениях.

Также по данным таблицы можно увидеть, что с возрастом мужчины становятся более ориентированы на совместную деятельность.

В шкале «Отношение к запретности секса» получены следующие результаты:

Таблица 5 – Соотношение ответов по шкале «Отношение к запретности секса»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18-24		25-30	
		М	Ж	М	Ж
1	Открытость темы секса	47,75	44,75	40,75	52,25
2	Закрытость темы секса	10,75	17,25	8	18,25

В возрастной категории 18-24 лет испытуемые женщины и мужчины склоняются к открытому обсуждению тем сексуальной направленности и вообще, вопросов, касающиеся секса. В возрасте от 25 до 30 лет мы наблюдаем такую же картину. Также примечателен ярко выраженный уклон в сторону открытого отношения к сексу в семье.

Шкала «Отношение к деньгам» содержит следующие результаты:

Таблица 6 – Соотношение ответов по шкале «Отношение к деньгам»

№	Варианты ответов /Возраст, пол	18-24		25-30	
		М	Ж	М	Ж
1	Расточительное отношение	19,25	17,75	21	16,5
2	Экономичное отношение	43,5	47,25	28	57,75

По результатам видно, что мужчины и женщины в возрасте от 18 до 24 лет весьма бережно и экономно подходят к денежному вопросу в семье. В возрасте 25-30 лет результаты аналогичны.

Заключение. Исходя из результатов исследования были сделаны следующие выводы:

1. Молодежь нашего времени не склонна доверять окружающим людям.
2. Современные мужчины и женщины настроены на получение удовольствия в брачно-семейных отношениях.
3. Большинство молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет ориентировано на рождение детей в семье и считают это важным делом.
4. Современная молодежь склоняется к независимости супругов в семье.
5. Молодые люди склоняются к открытому обсуждению тем сексуальной направленности.
6. Бережно и экономно подходят к денежному вопросу в семье.

Таким образом, в молодежной среде доминирует романтическая модель брака, ориентированная на позитивные переживания, а интимно-личностные отношения определяют сущность брака. Современная молодежь не отвергает значимость официальной регистрации брачных отношений, но также и не считает ее обязательным условием своей жизни. Брак стал более свободным от обязательств. Интимно-личностная близость является ведущей функцией современного брака.

Список использованной литературы:

1. Алешина, Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений (Спецпрактикум по социальной психологии) / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – Минск: БГПУ, 1987. – 322 с.

Котяй Н.Д. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОТРУДНИКОВ ЧАСТНОЙ ФИРМЫ

Введение. В менеджменте и психологии предпринимательства определены социально-психологические факторы успешности предпринимательской деятельности. Из них основными являются широкие возможности самостоятельно решать свои проблемы, высокая оценка своей конкурентоспособности и высокая надежность большинства партнеров [1].

Практическая востребованность более полного познания сущности успешности действий человека, выступила объективной предпосылкой оформления в психологической науке достаточно новой предметной области – психологии успешности личности. В связи с этим исследование личностных факторов и профессиональной успешности предпринимателей представляется нам довольно актуальным.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование профессиональной успешности у сотрудников частной фирмы. На этапе констатирующего эксперимента в качестве участников исследования выступали сотрудники ЧУП «Филиппович». В экспериментальную группу вошли 10 сотрудников частной фирмы в возрасте от 30 до 45 лет. Из них 7 мужчин и 3 женщины.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерса), методика «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерса), методика «Структура мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир), методика «16-факторный опросник Кеттелла (форма С) [2].

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов изучения мотивации к успеху позволяет сделать следующие выводы: 57,5% имеют высокий уровень выраженности мотивации к успеху; 27,5% – средний уровень выраженности мотивации к успеху; 15% – низкий уровень выраженности мотивации к успеху. Анализ результатов проведенного исследования мотивации к

избеганию неудач позволяет сделать следующие выводы: 22,5% – высокий уровень выраженности мотивации к избеганию неудач; 20% – средний уровень выраженности мотивации к избеганию неудач; 57,5% – низкий уровень выраженности мотивации к избеганию неудач. Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что 57,5% респондентов от общей выборки имеют высокий уровень мотивации к успеху и такой же процент респондентов – низкий уровень мотивации избегания неудач.

Можно предположить, что сотрудники частной фирмы, входящие в данную группу активны, ответственные, инициативны. В основе этой активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие сотрудники уверены в своих силах, настойчивы в достижении цели, целеустремленны. Низкий уровень мотивации избегания неудач у 57,5% респондентов подтверждает предположение о том, что испытуемые, входящие в данную выборку, не избегают возможных неудач, а думают о способах достижения успеха. Актуализация мотивации к успеху у большинства сотрудников частной фирмы связана с профессиональной ситуацией и теми требованиями, которые она предъявляет.

Анализ результатов уровня мотивации профессиональной деятельности, а так же исследования исходной структуры мотивационных комплексов сотрудников частной фирмы позволяет сделать следующие выводы: 75% респондентов от общей выборки – имеют внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности; 25% респондентов от общей выборки – имеют внешнюю мотивацию профессиональной деятельности.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности респондентов. В процессе анализа результатов исследования было выявлено, что у 75% респондентов – оптимальный мотивационный комплекс личности (то есть, $BM > BPM > BOM$, или $BM = BPM > BOM$); у 25% респондентов – наихудший мотивационный комплекс личности (то есть, $BOM > BPM > BM$).

Данные результаты свидетельствуют о том, что у наибольшего процента респондентов – оптимальный мотивационный комплекс. Такие сотрудники проявляют активность, что мотивировано самим содержанием предпринимательской деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. Анализ проведенных исследований позволяют сделать вывод, что успешные предприниматели имеют умеренно высокий уровень мотивации на успех, характеризующейся относительной стабильностью и успешностью в профессиональной деятельности, сопровождаемый низкой мотивацией к избеганию неудач.

Таким образом, у сотрудников частной фирмы с высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности наибольшее стремление к достижению цели, к успеху и низкий уровень мотивации на избегание неудач. Можно предположить, что это связано с деятельностью предпринимателя, которая сопряжена с определенной степенью риска, в связи с нестабильностью социально-экономических условий.

Заключение. Результаты констатирующего этапа эмпирического исследования позволили нам сделать следующие выводы: сотрудники частной фирмы, принявшие участие в исследовании, активны, ответственные, инициативны. В основе этой активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такой предприниматель уверен в своих силах, настойчив в достижении цели, целеустремлен. Они не избегают возможных неудач, а думают о способах достижения успеха. Актуализация мотивации к успеху у большинства из них связана с профессиональной ситуацией и теми требованиями, которые она предъявляет.

Список использованной литературы:

1. Акперов, И.Г. Психология предпринимательства / И.Г. Акперов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 544 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: Академия, 2007. – 574 с.

Крицкая Л.С. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Введение. Ценностные ориентации женщин – это система фиксированных установок, в которых находят свое практическое выражение их социально-политическое, социально-экономическое, социально-культурное поведение и личностное отношение к потребностям и интересам общества как определенной качественной целостности и к своему собственному социальному положению, то есть отражают их социальный статус [1].

В последние десятилетия произошли изменения в восприятии имеющихся установок по отношению к той роли, которую должна играть женщина в современном мире. В результате значительно уменьшилось количество женщин, которые отдают предпочтение роли домохозяйки. Это, естественно, отразилось на их поведении. Именно с этим связано то, что увеличилось количество женщин, которые не стремятся связывать себя узами брака, предпочитая престижную работу, карьеру и гражданские браки. На разных возрастных этапах ценностные ориентации современных женщин также имеют существенные различия.

Все вышесказанное обуславливает актуальность данной проблемы и определяет **цель** нашего исследования – изучение ценностных ориентаций женщин, находящихся на разных возрастных этапах.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Ясли-сад № 52 г. Витебска».

В исследовании принимали участие 30 женщин в возрасте от 20 до 60 лет. Условно все участницы исследования были разделены на две возрастные группы:

- 1) первая группа (ранняя зрелость) – возраст от 20 до 40 лет – 15 человек;
- 2) вторая группа (средняя зрелость) – возраст от 40 до 60 лет – 15 человек.

Высшее образование имеют 17 человек, среднее специальное – 9, среднее – 4 женщины. Большинство женщин (18 человек) – замужем. Не имеют детей 5 участниц исследования, одного ребенка имеют 13 женщин, двое детей у 11 участниц, трое детей имеет одна респондентка. Проживают в отдельной квартире (собственной, муниципальной или арендуемой) – 19 женщин, при этом во второй группе таких женщин больше.

Для изучения ценных ориентаций женщин на разных возрастных этапах мы использовали методики: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); методика «Ценностный опросник» (ЦО) Ш. Шварца.

Целью данных методик является изучение ценностных ориентаций женщин.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные позволили проранжировать терминальные и инструментальные ценности участниц исследования по методике Рокича. Анализ полученных результатов показывает, что в первой группе по выборке испытуемых (ранняя зрелость) на 1-м месте среди терминальных ценностей стоит любовь, во второй группе (средняя зрелость) эта ценность занимает 5-е место, на 2-м месте в первой группе – здоровье, во второй группе эта ценность занимает 1-е место. В обеих группах ценность «счастливая семейная жизнь» является весьма значимой – в первой группе она занимает 3-е место, во второй группе – 2-е место. Материально обеспеченная жизнь для первой группы женщин стоит на 4-м месте, для второй группы – на 3-м месте.

Ценность «интересная работа» важна обеим группам – в группе женщин ранней зрелости она занимает 5-е место, в группе женщин средней зрелости – 6-е место. Ценность «наличие хороших и верных друзей» также находятся в верхней половине списка терминальных ценностей у обеих групп – в первой группе на 6-м месте, во второй группе на 7-м месте.

Из наименее важных ценностей в группе женщин ранней взрослости выбраны следующие ценности: «жизненная мудрость» – 14-е место, познание – 15-е место, развитие – 16-е место, общественное признание – 17-е место. В группе женщин средней взрослости ценность «жизненная мудрость» занимает 9-е место, познание – 13-е место, развитие – 10-е место, общественное признание – 14-е место. Ценности «красота природы и искусства» все участники исследования отдали последнее 18-е место.

Инструментальные ценности проранжированы участницами исследования следующим образом: на 1-м месте в обеих группах стоит ценность «жизнерадостность». Далее, в группе женщин ранней взрослости инструментальные ценности представлены следующим образом: на 2-м месте твердая воля, затем воспитанность, образованность, независимость, высокие запросы, аккуратность, чуткость, широта взглядов, честность.

В группе женщин средней взрослости инструментальные ценности представлены следующим образом: на 2-м месте воспитанность, затем аккуратность, независимость, образованность, твердая воля, эффективность в делах, высокие запросы, непримиримость к недостаткам.

В обеих группах среди терминальных ценностей женщины выбирают конкретные ценности, а не абстрактные, и ценности личной жизни стоят у них впереди ценностей профессиональной самореализации. Среди инструментальных ценностей есть различия: в группе женщин ранней взрослости на 1-м месте – ценности дела, на 2-м – этические, на 3-м – ценности общения; в группе женщин средней взрослости на 1-м месте – этические ценности, на 2-м – ценности дела, ценности общения – также на 3-м месте.

Анализ полученных результатов исследования по методике Шварца показывает, что на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) наиболее значимыми являются для женщин ранней взрослости – доброта и гедонизм, наименее важными – власть и традиции; для женщин средней взрослости значимы самостоятельность и безопасность, наименее важными являются традиции и универсализм.

Результаты на уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) в группе женщин ранней взрослости в наибольшей степени проявляются такие ценности, как доброта и самостоятельность, для женщин средней взрослости – самостоятельность и комфортность.

Таким образом, представляется, что разница в ранжировании ценностей в группах определяется именно возрастом: так, женщины средней взрослости (от 40 до 60), участвовавшие в исследовании, менее, чем женщины ранней взрослости (от 20 до 40 лет) придают значение любви, удовольствиям, творчеству, счастью других и свободе. Для них важны такие ценности-средства как жизнерадостность, воспитанность, аккуратность, самоконтроль.

Закключение. Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности.

Обзор литературы по данной проблеме, результаты проведенного нами исследования показали, что ценностные ориентации женщин различаются в зависимости от различных критериев: от возраста женщины, семейного положения (состоит ли она в браке), места жительства, статуса матери (бездетная, первородящая, повторнородящая), состояния здоровья, здоровья рожденного потомства, а также от многих других причин (наличие зависимостей, психологический климат в семье и др.).

Список использованной литературы:

1. Меретукова, З.К. Ценностные ориентации и жизненные стратегии одиноких женщин в современном обществе / З.К. Меретукова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2012. – № 3. – С. 121–124.

Крылова М.И. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Введение. Важным моментом подготовки учащихся к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов является создание и внедрение специальных моделей, программ, обеспечивающих реальную возможность стимулирования активности учащихся в овладении методами и средствами осуществления данного процесса [1].

Материал и методы. На первом этапе нашего исследования, для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – учащиеся ГУО «БШ №10 г. Новополоцка», в составе 50 человек.

В исследовании использовались следующая методика: Методика диагностики стратегий поведения в конфликте К.У. Томаса.

Общая выборка на втором этапе исследования также составила 50 испытуемых. В нее вошли 50 учащихся ГУО «БШ № 10 г. Новополоцка». Возраст испытуемых 13–14 лет. Варьируемые признаки выборки: возраст, пол, анкетные данные. Не варьируемые признаки: место учебы, образование.

Результаты и их обсуждение. Проведенная методика показала, что 29,8% испытуемых в конфликтных ситуациях в основном выбирает такую стратегию как соперничество. Это учащиеся, которые весьма активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Они не очень заинтересованы в сотрудничестве со своими одноклассниками, но зато способны на волевые решения.

6,2% учащихся предпочитают такую стратегию поведения, как компромисс, то есть они немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами, они стараются сойтись на частичном удовлетворении своего желания и желании другого человека. Использование такого стиля поведения свидетельствует о том, что учащиеся обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы, хотят получить решение быстро, потому что у них нет времени на выяснение отношений; компромисс позволяет им сохранить взаимоотношения, так как они предпочитают получить хоть что-то, чем все терять.

Такие действия могут в некоторой мере напоминать сотрудничество, к которому также стремятся учащиеся, исходя из результатов проведенной диагностики (18,4% от общего количества баллов), при разрешении конфликтных ситуаций. Следуя этому стилю, они активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивании свои интересов, но стараются при этом сотрудничать со своими одноклассниками. Это хороший способ поиска обоюдовыгодного результата и удовлетворения интересов всех сторон. Стратегию избегания конфликта используют 21% учащихся по результатам диагностики – они уклоняются от решения конфликта, считают, что все когда-нибудь разрешится само собой. Как правило, такой стиль используется, когда затрагивается проблема не столь важная для учащихся, когда они не хотят тратить силы на ее решение или, когда чувствуют, что находятся в безнадежном положении, когда чувствуют себя неправыми и предчувствуют правоту другого человека или, когда этот человек обладает большей властью. Все это серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию. Другими словами, они пытаются уйти от проблемы, игнорируя ее, перекладывая ответственность за ее решение на другого, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы.

24,6% опрошенных признают и такой стиль поведения, как приспособление. Стиль приспособления означает то, учащиеся действуют совместно с другими, не пытаясь отстаивать собственные интересы, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не очень существен для остальных. Таким образом, они уступают и смиряются с тем, чего хочет оппонент.

В результате проведения диагностической процедуры мы выявили, что в малой подростковой группе действительно существуют межличностные конфликты. Чтобы предотвратить в дальнейшем возникновение конфликтных ситуаций, нами была разработана программа профилактики конфликтов и универсальная медиативная модель.

Заключение. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что учащиеся нуждаются в организации деятельности по формированию у них опыта конструктивного разрешения конфликтов. Результативность формирования опыта во многом зависела от соблюдения ряда условий:

- создания комфортного психолого-педагогического климата в малой подростковой группе, предоставляющего широкие возможности для формирования опыта конструктивного разрешения конфликта;
- осуществления системы мер по развитию у учащихся и педагогов мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов среди подростков;
- наполнения содержания подготовки учащихся и педагогов специальными знаниями о сущности, структуре, функциях конфликта и механизмах его конструктивного разрешения;
- разработке механизма, системы методов, формирующих умения и навыки конструктивного урегулирования конфликтов как среди подростков, так и среди педагогов;
- системе психолого-педагогической диагностики подростков на каждом этапе разрешения конфликта;
- повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагога.

Исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с процессом формирования у подростков опыта конструктивного разрешения конфликтов и не претендует на полноту характеристик рассматриваемой проблемы, а является лишь одним из первых подходов к разработке важнейшей и актуальной проблемы формирования опыта конструктивного разрешения конфликтов.

Список использованной литературы:

1. Лукашенко, О.Н., Конфликтологический этюд для учителя / О.Н. Лукашенко, Н.Е. Шуркова. – М.: Издательство «Российское педагогическое агентство», 2008.

Кухлевская В.С. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Введение. Формирование у студентов готовности к развитию профессионально-перцептивной культуры в форме профессиональных стереотипов объекта и субъекта будущей деятельности, во-первых, связано со становлением профессионального сознания и, во-вторых, обеспечивает преемственность и дальнейшее развитие профессиональной культуры на этапе реализации профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы, изучение опыта деятельности практических психологов и их подготовки в процессе профессионального обучения позволили обнаружить противоречие между необходимостью разработки проблемы психологии формирования профессионально-перцептивной культуры практического психолога и имеющимися исследованиями в данной области. Обнаруженное противоречие позволило сформулировать следующую проблему: каковы психологические особенности динамики развития профессионально-перцептивной культуры психолога в процессе профессиональной подготовки. Решение данной проблемы и составило цель нашего исследования.

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты 2 курса (19 человек) и 5 курса (20 человек) факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Исследование проводилось с полного согласия испытуемых. Для изучения динамики развития профессионально-перцептивной культуры студентов-психологов использовались следующие методики:

1. Для определения личностной направленности применялась «Ориентационная анкета» (автор Б. Басс). Целью методики является определение личностной направленности: на себя (Я), на общение (О), на дело (Д).

2. Для исследования представления о себе и о других, оценки социального поведения личности, самооценки, стиля руководства применялся «Опросник интерперсонального диагноза» (авторы Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р. Сучёк). Цель исследования – изучение индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения [1].

Результаты и их обсуждение. В результате исследования личностной направленности у студентов 2 курса, было выявлено, что у 35% имеется направленность на себя (Я). Процент студентов, имеющих направленность на общение, составляет 29%. Направленность на дело была выявлена у 34% респондентов. Полученные результаты отражены на рисунке 1.

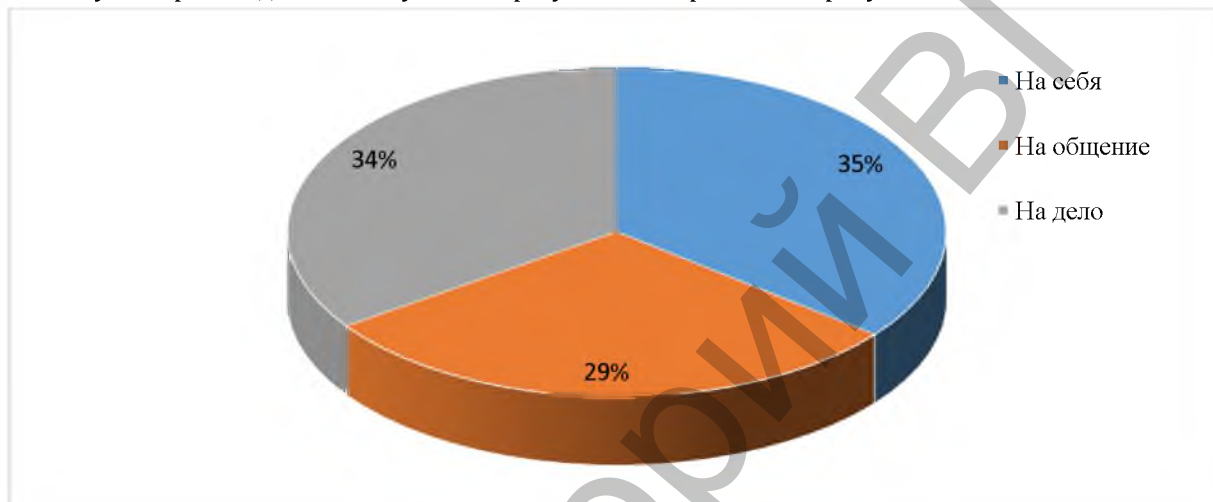


Рисунок 1 – Личностная направленность студентов 2 курса.

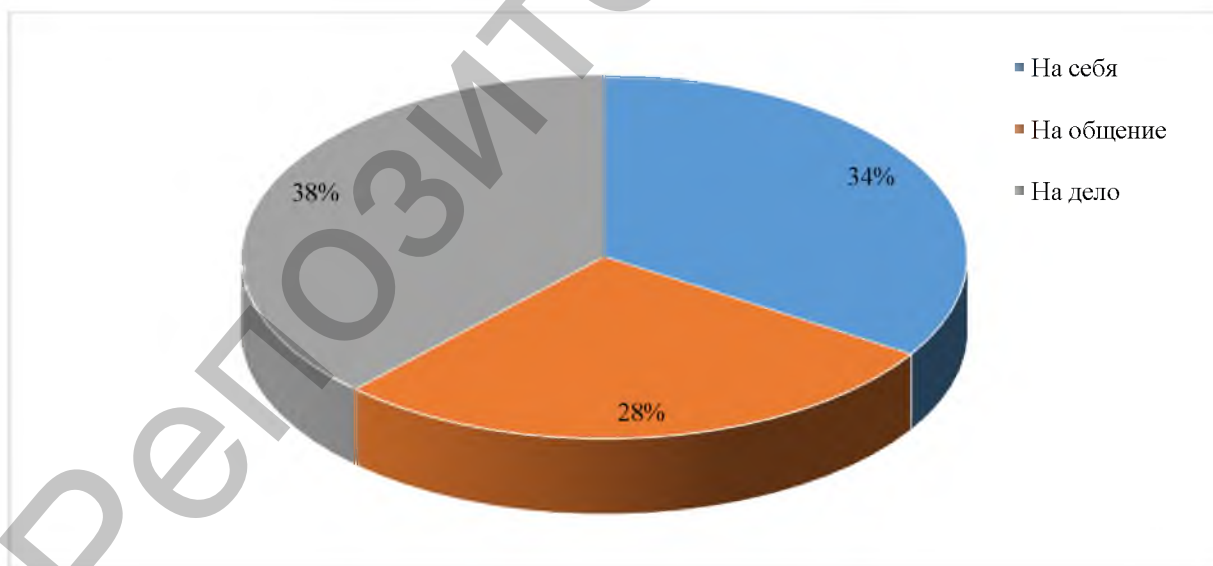


Рисунок 2 – Личностная направленность студентов 5 курса.

Таким образом, мы видим, что у студентов 2 курса преобладает направленность на себя. У студентов 5 курса были выявлены следующие показатели направленности личности: направленность на себя – 34%; направленность на общение – 28%; направленность на дело – 38%. Полученные нами результаты отражены на рисунке 2.

В результате диагностики индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения у студентов 2 курса, были выявлены следующие показатели:

1. По шкале «Властный – лидирующий» 100% студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8);

2. По шкале «Независимый – доминирующий» 100% студентов набрали баллы в диапазоне от 0 до 8;

3. По шкале «Прямолинейный – агрессивный» 84% студентов набрали показатели от 0 до 8; 16% набрали показатели от 9 до 16;

4. По шкале «Недоверчивый – скептический» 79% студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8); 21% набрали показатели от 9 до 16;

5. По шкале «Покорный – застенчивый» 100 % студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8);

6. По шкале «Зависимый – послушный» 100% студентов набрали умеренные баллы (до 8);

7. По шкале «Сотрудничающий – конвенциональный» 84% студентов набрали баллы от 0 до 8 и 16% от 8 до 16.

8. По шкале «Ответственный – великодушный» 79% студентов набрали умеренные показатели и 21% высокие.

В результате диагностики индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения у студентов 5 курса, было выявлено:

1. По шкале «Властный – лидирующий» 85% студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8), 15% высокие;

2. По шкале «Независимый – доминирующий» 95% студентов набрали баллы в диапазоне от 0 до 8 и 5% высокие;

3. По шкале «Прямолинейный – агрессивный» 75% студентов набрали показатели от 0 до 8; 25% набрали показатели от 9 до 16;

4. По шкале «Недоверчивый – скептический» 90% студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8), и 10% набрали показатели от 9 до 16;

5. По шкале «Покорный – застенчивый» 90% студентов набрали умеренно выраженные баллы (до 8) и 10% высокие показатели;

6. По шкале «Зависимый – послушный» 100% студентов набрали умеренные баллы (до 8);

7. По шкале «Сотрудничающий – конвенциональный» 85% студентов набрали баллы от 0 до 8 и 15% от 8 до 16;

8. По шкале «Ответственный – великодушный» 95% студентов набрали умеренные показатели и 5% высокие.

Заключение. В процессе психологической подготовки студент-психолог интериоризирует нормы, правила, принципы профессиональной деятельности, превращая их из внешних ориентационных предписаний во внутренние личностные ценности, соотнося и согласуя их со своими потребностями, ориентирами, смыслами и ценностями, тем самым осуществляясь как субъект профессиональной деятельности [2, с. 12].

Развитие профессионально-перцептивной культуры студентов характеризуется устойчивой динамикой. Профессионально-перцептивная культура психолога по своей природе, как и любая профессиональная культура, деятельностна. Она развивается и формируется в процессе реализации профессионально-психологической деятельности. В процессе профессиональной подготовки у студентов формируется готовность к развитию в ходе осуществления профессиональной деятельности, культуры восприятия другого человека как объекта, и культуры самовосприятия и самовыражения как субъекта профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания / Г.М. Андреева // Межличностное восприятие в группе. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2001. – С. 26–48.
2. Данилова, Ж.Л. Профессионально-личностное развитие студента как условие формирования психологической культуры / Ж.Л. Данилова // Акмеологические аспекты профессионального и личностного развития субъектов образовательного пространства. – Витебск: Изд-во ГУО «Витебский областной институт развития образования», 2008. – С. 10–13.

Лабейко Т.В. (Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Введение. Для детей, подвергающихся жестокому обращению со стороны родителей, семья играет травмирующую роль и становится источником отрицательного воздействия на ребенка, препятствует здоровой социализации личности ребенка, а тем самым разрушает фундамент безопасности общества, создает угрозу здоровью, интеллектуальному и нравственному развитию ребенка [1].

Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований и их важности в решении насущных задач профилактики насилия над детьми следует отметить, что разработка научно обоснованной системы профилактики семейного насилия над детьми является одной из мало исследованных проблем социальной и психологической работы.

Цель исследования: изучение профилактических мероприятий семейного насилия над детьми.

Материал и методы. Для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – неблагополучные семьи, находящиеся под наблюдением в государственном учреждении «Территориальный центр социального обслуживания населения» г.п. Шумилино, в состав испытуемых вошло 30 человек, из них 18 детей и 12 взрослых.

В исследовании использовались следующие анкеты и методики:

1. Анкета «Семейное насилие».
2. Анкета «Изучение сущностных характеристик насилия в семье глазами подростков».
3. Анкета «Изучение сущностных характеристик насилия в семье глазами взрослых».

По результатам анкетирования были проведены следующие методики:

4. Тест-опросник родительского отношения ОРО Варга-Столин.
5. Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана.
6. Методика PARI Е. Шеффер и Р. Белла. Изучение родительских установок (для матерей).
7. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (методика АВС) Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий.

Результаты и их обсуждение. Анкетирование детей и проведенные методики показали, что семейное насилие над детьми – серьезная социальная проблема, которая требует принятия незамедлительных профилактических мер.

Так, результаты анкетирования выявили, что насилию подвергались 54 % опрошенных детей. Из них 59 % подвергались эмоциональному насилию, 41% – физическому. Насилие в собственной семье наблюдали 27 % детей. Среди случаев семейного насилия 9 % составляют случаи насилия над родственниками, 20 % – над матерью, 29% – над самим ребенком, 30 % – над домашними животными, 12 % – над отцом. 58 % детей слышали рассказы сверстников о перенесенном насилии. 29 % детей признались в том, что обижали своих сверстников. 79 % считают, что нельзя терпеть насилие, не принимая никаких мер.

Результаты проведенных методик показали, что у 30% родителей не сформированы родительские чувства; 25% родителей используют своих детей для удовлетворения своих нужд и потребностей, не касающихся их воспитания; 15% родителей испытывают к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду, они не доверяют и не уважают своих детей; 30% родителей проявляют излишнюю строгость, за проявление своеволия сурово наказывают; навязывают свою волю, не в состоянии встать на точку зрения детей. Дети со своей стороны не чувствуют эмоционального контакта с родителями, поддержки, заботы, они предоставлены сами себе, при контакте с родителями испытывают тревожность.

На основании проведенного анкетирования и методик был проведен тренинг «Оптимизация взаимодействия родителей и детей» состоящий из десяти упражнений; разработана и внедрена программа профилактики семейного насилия над детьми.

Предложенная программа помогла диагностировать случаи семейного насилия, вести информационно – просветительскую работу с детьми и родителями по профилактике семейного насилия над детьми, обучить детей разных возрастов противостоять насилию.

Заключение. Результаты анкетирования выявили, что насилию подвергались 54 % опрошенных детей. Из них 59 % подвергались эмоциональному насилию, 41% – физическому. Насилие в собственной семье наблюдали 27 % детей. Среди случаев семейного насилия 9 % составляют случаи насилия над родственниками, 20 % – над матерью, 29% – над самим ребенком, 30 % – над домашними животными, 12 % – над отцом. 58 % детей слышали рассказы сверстников о перенесенном насилии. 29 % детей признались в том, что обижали своих сверстников. 79 % считают, что нельзя терпеть насилие, не принимая никаких мер.

Результаты проведенных методик показали, что у 30% родителей не сформированы родительские чувства; 25% родителей используют своих детей для удовлетворения своих нужд и потребностей, не касающихся их воспитания; 15% родителей испытывают к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду, они не доверяют и не уважают своих детей; 30% родителей проявляют излишнюю строгость, за проявление своеволия сурово наказывают; навязывают свою волю, не в состоянии встать на точку зрения детей. Дети со своей стороны не чувствуют эмоционального контакта с родителями, поддержки, заботы, они предоставлены сами себе, при контакте с родителями испытывают тревожность.

На основании проведенного анкетирования и методик, был проведен тренинг «Оптимизация взаимодействия родителей и детей» состоящий из десяти упражнений; разработана и внедрена программа профилактики семейного насилия над детьми, благодаря которой результаты улучшились.

Список использованной литературы:

1. Орлов, А.В. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А.В. Орлов // Психолог в детском саду. – 2007. – № 3–4.

Латышкевич Н.А. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОСТИ

Введение. В последнее время проблема агрессивного поведения юношества приобретает всё более острую социальную направленность и привлекает внимание юристов, социологов, педагогов, психологов, которые все больше внимания уделяют вопросам контроля агрессивных проявлений и «снижения» агрессивности, в особенности юношеской. Современная реальность заставляет психологов по-новому взглянуть на проблему агрессии в обществе. Юноши и девушки в нашей стране живут сегодня в эпоху стремительного изменения социально-экономических условий и политической напряженности, что часто приводит к усилению проявлений агрессии с их стороны. Высокий уровень агрессии у лиц юношеского возраста является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности.

Цель исследования: изучение особенностей агрессивности в юности.

Материал и методы. База исследования – Витебский государственный индустриально-педагогический колледж. В экспериментальную группу вошло 36 участников раннего юношеского возраста (18–21 лет). Из них 16 юношей, 20 девушек. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе, его можно обозначить как констатирующий этап эмпирического исследования, нами применялись опросник Басса-Дарки, тест агрессивности автор А. Ассингер. На втором этапе

была разработана и проведена программа профилактики и коррекции агрессии в ранней юности. На третьем – контрольном этапе – планируется анализ эффективности проведенных занятий, с помощью повторения диагностических методик.

Результаты и их обсуждение. при использовании опросника Басса-Дарки мы выявили уровень агрессии и вид агрессии. В результате анализа полученных данных высокий уровень физической агрессии зафиксирован у 75% – 27 человек; косвенной агрессии – 30,5% – 11 человек; склонности к раздражению зафиксирован у 33,3% – 12 человек; негативизма наблюдается 47,2% – 17 человек; обиды у 22,2% – 8 человек; подозрительности – 38,9% – 14 человек; вербальной агрессии у 50% – 18 человек; чувства вины – 50% 18 человек. Средний уровень физической агрессии зафиксирован у 16,6% – 6 человек; косвенной агрессии у 47,2% – 17 человек; склонности к раздражению – 52,7% – 19 человек; негативизма – 44,4% – 16; обиды выявлен у 66,7% – 24 человек; подозрительности – 52,7% – 19 человек; вербальной агрессии – 50% – 18 человек; чувства вины – 38,9% – 14 человек. Низкий уровень физической агрессии выявлен у 8,3% – 3 человека; косвенной агрессии – 16,7% – 6 человек; склонности к раздражению у 13,8% – 5 человек; негативизма у 5,5% – 2 человека; обиды -11,1% – 4 человека; подозрительности у 5,5% – 2 человека; вербальной агрессии не выявлен; чувства вины – 8,3% 3 человека.

Анализ показал, что только 5 человек из всех испытуемых склонны к проявлению агрессивного поведения.

Далее для подтверждения результатов по первому опросу мы использовали тест агрессивности, автор А. Ассингер. Нами были получены следующие результаты:

Высокий уровень агрессии: 14%

Средний уровень агрессии: 42%

Низкий уровень агрессии: 44 %

Полученные данные представим в виде диаграммы:

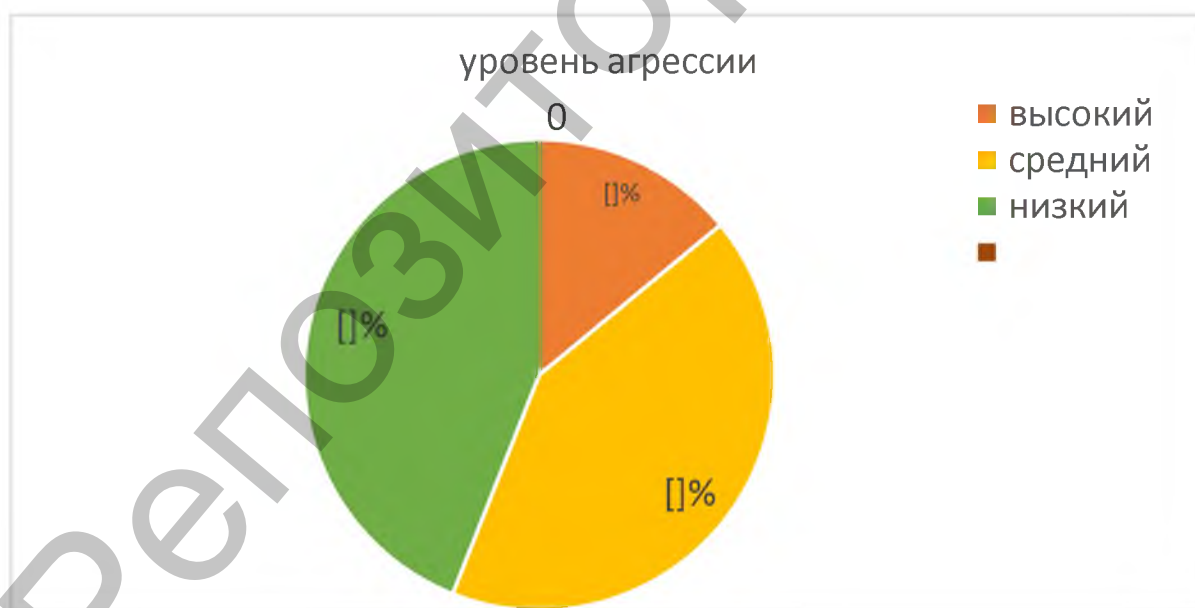


Рисунок 1 – Результаты теста Ассингер.

В программе была применена модель пошагового изменения агрессивного поведения:

1 шаг – "Сознание": расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения;

2 шаг – "Переоценка собственной личности": оценка того, что юноша (девушка) чувствует и думает о себе и собственном поведении;

3 шаг – "Переоценка окружения": оценка того, как агрессивное поведение влияет на окружение;

4 шаг – "Внутригрупповая поддержка": открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения;

5 шаг – "Катарсис": Ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения;

6 шаг – "Укрепление Я": поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение;

7 шаг – "Поиск альтернативы": обсуждение возможных замен агрессивному поведению;

8 шаг – "Контроль за стимулами": избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение;

9 шаг – "Подкрепление": самопоощрение или поощрение со стороны окружающих за измененное поведение;

10 шаг – "Социализация": расширение возможностей в социальной жизни в связи с отказом от агрессивного поведения.

После реализации программы с учащимися этой группы планируется повторное исследование с использованием вышеперечисленных методик, для проверки эффективности проведенных занятий.

Заключение. Результаты исследований ученых определили круг ситуаций, которые прямо или косвенно могут вызвать агрессивное поведение большинства молодежи. Ими выступают физическая или словесная агрессия других лиц, ситуация невозможности реализовать свои актуальные потребности, условия жесткой конкуренции между взаимодействующими сторонами, присутствие лиц, провоцирующих конфликт и т.п.

В нашем исследовании было подтверждено, что агрессия присутствует в молодежной среде. Она проявляется чаще в физическом и вербальном проявлении.

Коррекционная работа по профилактике агрессивного поведения с молодежью имеет свои особенности. Основной акцент следует делать на индивидуальной работе. Совершенно неэффективными оказываются общие беседы.

Необходимо научить молодёжь навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов. Большую важность также имеют навыки совместной работы, поэтому этому следует особое внимание, в частности в рамках учебного заведения.

Левша Т.С. (Научный руководитель – Кухтова Н.В., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТЕМПЕРАМЕНТА

Введение. Актуальность исследования связана с тем, что, проблема профессионального выгорания работников землеустроительной сферы на современном этапе изучена мало, а между тем специалисты ежедневно выполняют землеустроительные работы для юридических и физических лиц по благоустройству и наведению порядка на земле в соответствии с требованиями действующего законодательства. Работа землеустроителя очень ответственна, кропотливая, требует немало сил и энергии, а профессиональная деятельность, наполнена многочисленными формами общения, неминуемо возникающими противоречиями, вынужденным трудовоголизмом, постепенно ведет к психологическому истощению или так называемому синдрому профессионального выгорания.

Материал и методы. В исследовании применен описательно-аналитический метод исследования, методика «Исследование типа темперамента» Г. Айзенка, методика «Диагностика уровня профессионального выгорания» (В.В. Бойко), методика Опросник выгорания (перегорания) Маслач.

Исследование проводилось на государственном предприятии УП «Проектный институт Витебскгипрозем» и приняло участие 38 человек, инженера по землеустройству, техники по землеустройству, инженера-геодезисты.

Результаты и их обсуждение. Последствия «выгорания» могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационных) изменениях личности.

Так результаты исследования показали, что у сангвиников уровень эмоционального истощения характеризуется преимущественно как «низкий» – 66%, средний уровень у 17%, высокий также у 17%, уровень деперсонализация для сангвиников также преимущественно «низкий» – 66%, средний уровень – 17%, высокий – 17%, уровень редукции профессионализма – «низкий» – 50%, «средний» – 17% и 3% показали высокий уровень редукции профессионализма.

Для флегматиков характерен средний и низкий уровень эмоционального истощения – 78%, но отмечается высокий уровень деперсонализации в 56% уровень деперсонализации средний и низкий в 44%, уровень редукции профессионализма также высокий у 56% респондентов и средний у 44%.

Средний уровень эмоционального истощения у меланхоликов составляет 78%, 22% – работники с высоким уровнем эмоционального истощения. Уровень деперсонализации преимущественно средний и высокий – 33% и 44% соответственно, 23% имеют низкий уровень деперсонализации.

Холерики, в силу своих темпераментальных особенностей, показали высокий и средний уровень эмоционального истощения – 50% и 50% соответственно, редукции профессионализма: средний уровень 50%, высокий уровень – 25%) низкий уровень – 25%, деперсонализация: высокий уровень – 25%, средний уровень – 50% и низкий уровень – 25%.

По результатам, полученным в ходе эмпирического исследования, выявлено, что респонденты с флегматическим и меланхолическим типами темперамента больше подвержены профессиональному выгоранию, чем респонденты с холерическим и сангвиническим типами темперамента.

Только у 2 респондентов с сангвиническим типом темперамента сложилось 4 симптома профессионального выгорания, у 3-х не сложилось ни одного из 12-ти симптомов, 2 человека имеют 1 и 2 симптома, в то время как у флегматиков только у 2-х человек из 9-ти не обнаружено симптомов профессионального выгорания, остальные 7 в большинстве своем обнаруживают не менее 3-х симптомов, один флегматик имеет 7 симптомов синдрома профессионального выгорания. Меланхолики обнаруживают у себя больше сформировавшихся симптомов профессионального выгорания, так из 9-ти респондентов только у одного нет ни одного симптома, остальные имеют от 3-х до 9-ти сформировавшихся симптомов, почти каждый меланхолик показал симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», часть показали симптом «эмоционально-нравственная дезориентация», что позволяет говорить о том, что у ранимых и пассивных людей с данным типом темперамента страдает в основном эмоциональная сфера.

Заключение. По данным проведенных исследований выявлено, что ведущей стадией в процессе профессионального выгорания является фаза «Резистенция», т.к. симптомы, входящие в нее: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций и редукция профессиональных обязанностей являются доминирующими среди всех остальных симптомов.

Ведущими симптомами по предприятию являются следующие:

- эмоционально-нравственная дезориентация – выявлена у 46% респондентов;
- редукция профессиональных обязанностей – 50% протестированных;
- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – 43%.

По результатам, полученным в ходе эмпирического исследования, выявлено, что респонденты с флегматическим и меланхолическим типами темперамента больше подвержены профессиональному выгоранию, чем респонденты с холерическим и сангвиническим типами темперамента.

Ленько Д.В. (Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В последние годы значительно возрос к вопросам, связанным с позитивными и негативными аспектами влияния информационных технологий на формирование личности подростков. Информационные технологии в стремительно изменяющемся мире становятся все более значимым фактором существования и развития детей и подростков, когда складываются отношения с социальным окружением. Современные информационные технологии существенно трансформировали структуру их досуга, в особенности это касается мальчиков и девочек 12–13 лет, так как именно в этом возрасте дети увлечены компьютерными играми больше, чем в более старшем возрасте. Исследования ученых подтверждают, что детский организм в подростковом возрасте особенно уязвим, а неконтролируемое никем время пребывания у компьютеров, перегрузка яркой зрительной информацией, высокая эмоциональная вовлеченность ребенка в игру приводит к перевозбуждению нервной системы, наносит безусловный вред соматическому и психическому здоровью формирующейся личности [1]. А в результате – повышенная утомляемость в интеллектуальной деятельности; нарушение способности к восприятию информации, уступающей по яркости и доступности компьютеру, потеря интереса к реальной жизни.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач была анкета, позволяющая изучить особенности использования информационных технологий учениками подросткового и юношеского возраста, а также их отношения школьному обучению и взаимоотношения с окружающими. Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В пилотажном исследовании приняли участие 35 учеников средних школ г. Витебска: 19 учеников восьмого класса и 16 учеников десятого класса. Среди принявших участие в исследовании 14 мальчиков (40% из всех принявших участие в исследовании), 21 девочка (60% из всех принявших участие в исследовании).

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования были получены данные свидетельствующие об активном использовании информационных технологий учениками подросткового и юношеского возраста. Так 100% учащихся отметили, что имеют дома компьютер. При этом 77% учеников, принявших участие в исследовании, отмечают, что это их персональный компьютер и работают с ним только они. 11,5% учеников используют домашний компьютер совместно с братьями и сестрами, 11,5% – вместе с родителями. Отмечается, что собственный персональный компьютер достоверно чаще имеют ученики десятого класса ($F=5,01$; $p \leq 0,03$), а делить компьютер с братьями и сестрами приходится ученикам восьмого класса ($F=4,02$; $p \leq 0,05$).

Следует отметить, что в основном используют компьютер для учебы (работы) 8,5% учеников, для развлечения (игры, фильмы, музыка) – 60% учеников, для общения в сети Интернет – 25,7% учеников, для других целей – 5,7% учеников. При этом активно используют компьютер более двух лет 71,4% учеников, более года – 25,7% учеников и менее года только 2,8 %. Анализ полученных данных показал, что чаще для работы и учебы компьютер используют девочки ($F=3,21$; $p \leq 0,08$). Так же отмечается возрастной аспект в целях использования компьютера. Так, десятиклассники достоверно чаще используют компьютер для работы (учебы) ($F=4,13$; $p \leq 0,05$) и общения ($F=5,52$; $p \leq 0,02$), а восьмиклассники для развлечения (игры, фильмы, музыка) ($F=13,48$; $p \leq 0,0008$)

Согласно полученным в исследовании данным за компьютером более двух часов в день проводят 60% принявших участие в исследовании учеников, от часа до двух часов – 25,7% учеников и только 14,3% учеников отмечают, что проводят за компьютером менее часа. При этом большинство учеников (54,3%) отмечают, что время, отведенное им для работы за компьютером, контролируется родителями постоянно, а у 22,9% периодически и только 22,8% сами контролируют время, проведенное за компьютером. Анализ полученных данных показал, что более двух часов в день за компьютером проводят в основном десятиклассники ($F=11,92$; $p \leq 0,001$), а менее часа используют компьютер – восьмиклассники ($F=5,39$; $p \leq 0,02$). Отмечается, что чаще постоянный контроль родителей за временем, проведенным за компьютером, отмечают девочки и восьмого и десятого класса ($F=5,25$; $p \leq 0,02$) и восьмиклассники ($F=7,25$; $p \leq 0,01$).

Следует отметить, что почти все время работы за компьютером используется для сети Интернет. Больше всего в сети интернет учеников подросткового возраста привлекает свобода общения в социальных сетях (это отмечают 40% учеников, принявших участие в исследовании), игровые сайты (25,7% учеников считают этот пункт наиболее привлекательным), доступность информации (отметили 20% учеников), развлекательные сайты (11,4%), сайты знакомств (2,8%). При этом доступность информации является более привлекательной для девочек ($F=10,2$; $p \leq 0,003$), а игровые сайты – более привлекательны для мальчиков ($F=4,42$; $p \leq 0,04$). Следует отметить что с возрастом изменяется привлекательность разных аспектов использования сети Интернет. Так, отмечается повышение заинтересованности в развлекательных сайтах ($F=5,97$; $p \leq 0,02$) и снижение интереса к игровым сайтам ($F=6,62$; $p \leq 0,01$).

Заключение. Полученные в ходе исследования данные подтверждают наличие существенных отличий в использовании информационных технологий у подростков 14 и 16 лет, а также уточняют различия интернет-предпочтений у мальчиков и девочек данной возрастной группы. Значимой для подросткового возраста характеристикой является количество времени, проводимого в виртуальной реальности.

Список использованных источников:

1. Егоров, А.Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А.Ю. Егоров, Н. Кузнецова, Е. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5, № 2. – С. 20–27.

Луговцова Е.Н. (Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ С ОБЫЧНЫМ
И КРУГЛОСУТОЧНЫМ РЕЖИМАМИ ПРЕБЫВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Введение. Успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной готовности. Это предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств.

Авторы, занимающиеся вопросами развития личности дошкольников (П. Лесгафт, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Ю.Б. Гиппенрейтер), пишут о том, как влияют организованная макро – и микросреда и стихийные воздействия на формирование и развитие личности ребенка-дошкольника, но очень мало работ о механизмах формирования личности, возможных методах и средствах целенаправленного развития личности дошкольников [1, с. 222].

Материал и методы. Эмпирическое исследование с целью изучения личностной готовности дошкольников к школе с обычным и круглосуточным режимами пребывания в дошкольном учреждении проведено на базе ГУО «Ясли – сад № 9 г. Орши». В исследовании приняли участие дети старшей группы. Возрастной состав испытуемых составил от 5 до 6 лет. Общее количество составило 50 человек, из них 25 детей с обычным режимом пребывания, и 25 детей с круглосуточным режимом пребывания в дошкольном учреждении. В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: методика «Узор» (Л.И. Цеханская); методика «Почтальон» (А.З. Зак).

Результаты и их обсуждение. Проведенное нами исследование позволило получить следующие результаты.

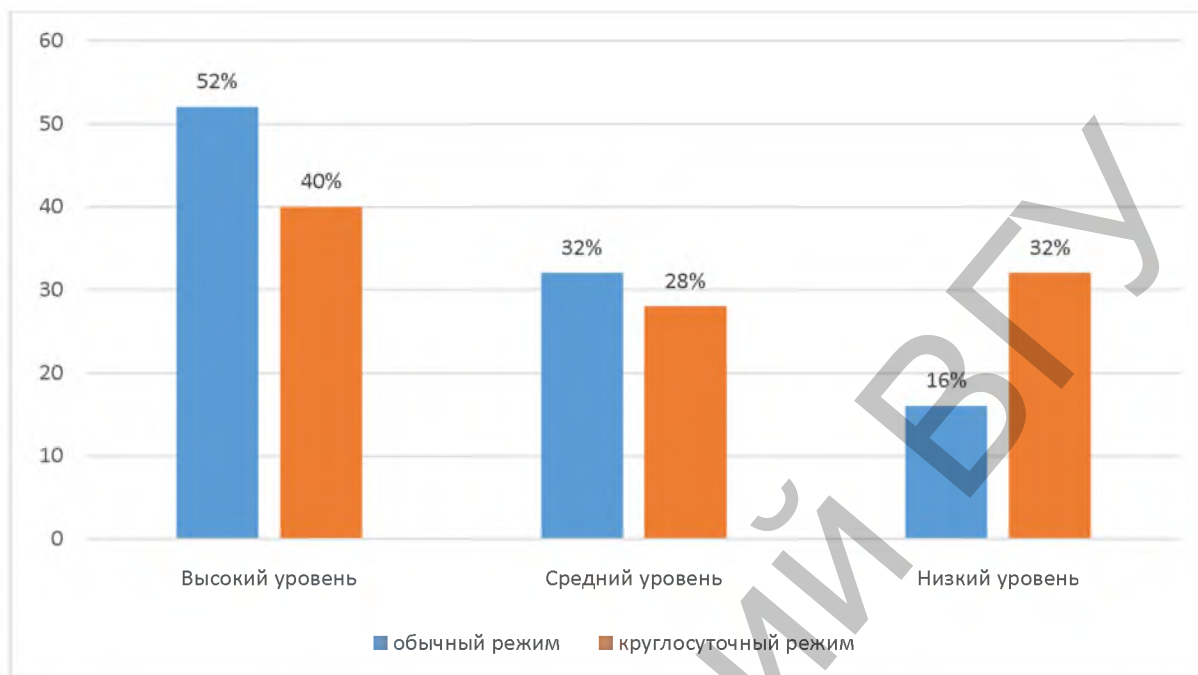


Рисунок 1 – Показатели личностной готовности к школе дошкольников с разными режимами пребывания в дошкольном учреждении.

Анализируя результаты, полученные после проведения методики можно сказать, что в группе с обычным режимом пребывания высокий показатель имеет 52 % детей, средний показатель – 32% и низкий у 16% детей.

В группе с круглосуточным режимом пребывания высокий показатель имеет 40% детей, средний показатель 28% и низкий у 32% детей.

Сравнивая показатели по обеим группам высокий показатель у 46% детей, средний у 30% и низкий у 24% детей.

Как видим у детей с обычным режимом пребывания в дошкольном учреждении, сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью находится на высоком уровне. У детей с круглосуточным режимом – предпосылки овладения учебной деятельностью сформированы на низком уровне. Дети не совсем точно поняли правила соединения и вследствие чего допускали немного больше ошибок, чем дети с обычным режимом пребывания.

В общем можно сказать, что выполнение задания у детей не вызвало особых затруднений, и полученные нами результаты положительные и соответствуют возрастным нормам. Однако в процессе исследования выявлены дети, требующие особого внимания со стороны педагогов детского сада.

Заключение. Таким образом, личностная готовность дошкольников к школе с обычным и круглосуточным режимами пребывания в дошкольном учреждении прежде всего, проявляется в наличии у ребенка учебной мотивации, позволяющей ему эффективно включиться в учебный процесс. Одновременно мотивация учения свидетельствует о необходимом и достаточном для начала обучения в школе развитии интеллектуальной и произвольной сферы будущего ученика. Только благодаря совместной деятельности и общению со взрослыми ребенок приобретает необходимые умения и навыки, способен развиваться и познавать окружающий его мир.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М., 2008. – 464 с.

Лукиянецв К.Г. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Введение. Проблема лидерства традиционно вызывает большой интерес в науке. И точно также тема лидерства связывает фундаментальные и прикладные исследования в социальной психологии. Актуальность данной работы заключается в том, что, исследуя психологические аспекты проявления лидерства в студенческих группах, мы изучаем условия и закономерности проявления лидерства в социуме, поскольку современные студенты – это завтрашние лидеры в виде политиков, ученых, учителей, которые в дальнейшем могут повлиять на развитие страны и государства в целом.

Материал и методы. Цель исследования – выявить психологические аспекты проявления лидерства в студенческой группе.

База исследования: УО «Полоцкий Государственный университет». В исследовании приняло участие 15 человек, из которых 4 девочки и 11 мальчиков в возрасте 18–19 лет.

Работы Ю.П. Платонова позволяют анализировать, понимать и объяснять многогранные параметры лидерства, утверждая, что лидерство – это путь, доступный каждому. Структура и динамика лидерства как психологического феномена является важнейшей проблемой управления группами, организациями, коллективами.

Методики исследования: «Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)». Представленная методика позволяет оценить способность человека быть лидером.

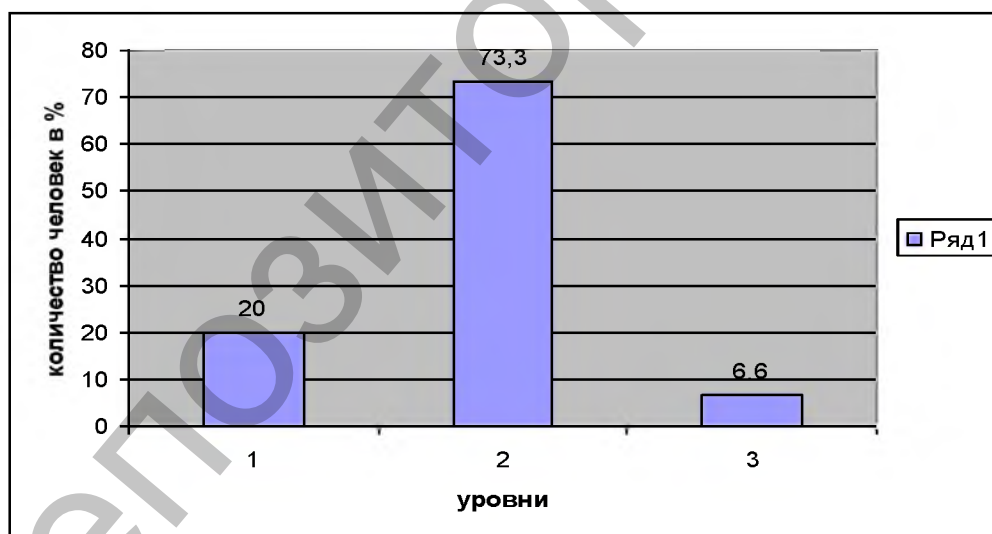


Рисунок 1 – Уровни лидерских способностей.

Таблица 1 – Сводные данные по методике «Диагностика лидерских способностей»

№ исследуемого п/п	Уровень выраженности лидерских способностей	Сумма баллов
1	2	31
2	2	33
3	2	33
4	1	17
5	2	29
6	2	28

№ исследуемого п/п	Уровень выраженности лидерских способностей	Сумма баллов
7	1	23
8	2	28
9	2	26
10	2	30
11	2	34
12	2	30
13	1	23
14	2	32
15	3	36

Результаты и их обсуждение. На основании проведенного исследования было выявлено, что лидерские качества явно выражены лишь у одного студента (это составляет 6,6% от общего числа испытуемых), что характеризуется независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения. Умеренные показатели отражают уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором, искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели.

В следующей группе (у 73,3% испытуемых) выявлен средний уровень выраженности лидерских способностей, которые имеют такие характеристики, как склонность к независимости мнения, к компромиссам, конгруэнтность и ответственность в контактах с окружающими.

В группе с низким уровнем лидерских способностей (у 20% испытуемых) имеются следующие характеристики: скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности, потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании.

Заключение. Таким образом, по итогам исследования было выявлено, что в данной студенческой группе явно выражен один лидер, который имеет следующие качества: властность, уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором, повышенную мотивацию в реализации поставленных целей, высокий творческий потенциал, развитые интеллектуальные способности, стремление к информированности, независимости, ответственность, инициативность, дружелюбие и отзывчивость, способность проявлять сочувствие, мягкость, понимание. Стилль межличностных отношений характеризуется преобладанием неконформных тенденций, независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения. В студенческой группе имеется совпадение формального и неформального лидерства. Лидер является «формальным», так как он является старостой группы, его назначение является решением деканата. Он «полнофункциональный» и реально мотивирует деятельность членов группы, обеспечивает внутригрупповое равновесие и удовлетворенность, направляет и координирует усилия группы для достижения стоящих перед нею задач. Во время проведения диагностики и последующего общения с группой мною наблюдались доверительные, теплые, сплоченные отношения внутри коллектива. Студенты принимали кандидатуру старосты с одобрением. Взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел по принципу: «я» и «общество». Взаимоотношения строятся на основе стремления к сотрудничеству, взаимопониманию – это говорит о том, что коллектив формируется правильно.

Максимова А.С. (Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Эмоциональная жизнь младших школьников очень разнообразна: переживания, связанные с поступлением в школу; радость или огорчения, от первых успехов или неудач в учебной деятельности; яркие впечатления, вызванные общением со сверстниками. Опираясь на мнения авторов, младший школьный возраст можно отнести к одному из самых эмоционально насыщенных (Л.И. Божович, В.С. Мухина, И.В. Дубровина, П.М. Якобсон).

Проблемы в процессе обучения, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают успешному овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальной школе у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы. Индикатором успешности выполнения школьной программы является академическая успеваемость.

Материал и методы. В качестве эмоциональных состояний, оказывающих негативное влияние на обучение младших школьников, мы рассмотрим тревожность, настроение. Материалом послужили результаты первичного исследования, проведенного на базе УО «Государственная средняя школа № 12 г. Орша». Испытуемыми являются дети младшего школьного возраста с нормой развития. Нами были выбраны только дети 3-х и 4-х классов, т.к. у них можно вывести результаты академической успеваемости, что очень важно в нашем исследовании. В исследовании принимали участие 60 испытуемых в возрасте от 9-ти до 10-ти лет. В качестве диагностических методик были использованы методика диагностики школьной тревожности Филлипса, тест цветовых предпочтений Люшера [1].

Результаты и их обсуждение. Первым этапом был анализ учебной документации. Мы определили успеваемость детей данных классов. Для определения детей в различные группы по уровню успеваемости, мы анализировались итоговые отметки учащихся за первую четверть. В группу детей-отличников мы определяли учащихся с доминированием среди итоговых отметок «10–9», дети-хорошисты имеют среднюю оценку «8–7», дети, занесенные в группу «удовлетворительно», в основном демонстрируют уровень знаний, соответствующий «4–6» отметки, и «неуспевающие» дети – это учащиеся, имеющие 3 и ниже хотя бы по одному или нескольким учебным предметам. Количественные результаты изучения успеваемости учащихся 3 – классов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень успеваемости

Уровень успеваемости	Количество человек	%
отличники	18	30
хорошисты	14	23
Удовлетворительно успевающие	16	27
неуспевающие	12	20

По результатам анализа учебной документации учащихся было установлено, что 18 детей учатся на «отлично», что составляет 30% от общего числа детей; 14 детей учатся на «хорошо», что составляет 23% от числа детей; 16 детей учатся на «удовлетворительно», что составляет 27%; 12 детей учатся «неудовлетворительно», что составляет 20% от общего числа детей.

Затем нами была проведена «методики диагностики школьной тревожности Филлипса». В процессе анализа было установлено, что у 45% – 27 детей наблюдается нормальный уровень

тревожности, у 35% – 21 ребенка – повышенный уровень и у 20 % – 12 детей высокий уровень. Мы интерпретировали несовпадения знаков каждому знаку отдельно (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты несовпадения по каждому фактору

Фактор	Несовпадение в процентном соотношении
1. Общая тревожность в школе	27%
2. Переживание социального стресса	8%
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	19%
4. Страх самовыражения	23%
5. Страх ситуации проверки знаний	21%
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	11%
7. Низкая физиологическая сопротивляемость	6%
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителем	7%

Исходя из представленных данных можно утверждать, что в данной группе испытуемых преобладает общая тревожность, затем страх самовыражения и страх проверки знаний.

Затем мы соотнесли результаты анализа учебной документации и результаты теста школьной тревожности Филлипса. В процессе анализа полученных данных было установлено, что 45 % с нормальным уровнем тревожности составляет 12 детей, учащихся на удовлетворительно, 7 хорошистов, 5 отличников, 3 неудовлетворительно; 35 % с повышенным уровнем тревожности составляет 9 отличников, 4 хорошиста, 4 удовлетворительно, 4 неуспевающих детей; высокий уровень тревожности 20% – это составляет 4 отличника, 3 хорошиста, 5 неуспевающих.

Таким образом можно сделать вывод, что 9 из 12 детей, имеющих повышенный и высокий уровень тревожности – это дети неуспевающие и 13 из 18 детей – это отличники.

Далее нами был проведен тест цветовых предпочтений Люшера у тех детей, которые показали повышенный и высокий уровень школьной тревожности.

Тест выявил, что у 37 % в целом удовлетворительное настроение и эмоциональное состояние в целом, у 34 % выявлено негативное настроение и напряжение, у 21% эмоциональная напряженность и тревожность, 8 % сильное напряжение.

Заключение. Младший школьный возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Этот возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности – учении [1, с. 250]. На успешность процесса обучения и на его результат могут повлиять разные факторы. Один из таких факторов – это отрицательное эмоциональное состояние ребенка.

Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы.

Исходя, из полученных данных можно сделать вывод, что повышенный и высокий уровень тревожности характерен детям или с отличным успеванием, или неудовлетворительным, соответственно такие дети всегда находятся в группе риска.

Список использованной литературы:

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 624 с.

Малахова А.В. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение. В связи с важностью изучения словесно-логического мышления на этапе младшего школьного возраста, целью нашего исследования стало более детальное рассмотрение данного процесса, а так же возможность сделать сравнительно-сопоставительный анализ, среди учащихся 3 и 4 классов.

Материал и методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа №11 г. Витебска» с использованием методики «Оценка вербально-логического мышления» [1]. Целью исследования являлось изучение вербально-логического мышления у учащихся 3-го и 4-го класса. Методика состоит из 15 серий в каждой серии – по 4 слова. Исследование позволяет оценить способности испытуемого к обобщению и выделению существенных признаков. Исследование проходило индивидуально. В нем приняли участие 40 учеников (22 девочки (55%) и 18 мальчиков (45%) в возрасте от 8 до 10 лет.

Результаты и их обсуждение. Из всего количества респондентов третьего класса у 3 человек (15%) вербально-логическое мышление является ведущим типом. Это свидетельствует о том, что учащиеся предрасположены к точности, их интересует суть информации, её смысловое ядро. Вербально-логическое мышление имеет сильные стороны. Это дотошность, склонность к систематизации, точность, критичность и последовательность. Время выполнения задания фиксировалось, среднее количество времени, затраченное на прохождение исследования, составило 2 минуты 5 секунд.

У 17 респондентов преобладает тип образного мышления, от общего количества составляет 85%. Это говорит о том, что образное мышление позволяет наиболее полно (по сравнению с другими типами мышления) воссоздавать все многообразие различных фактических характеристик объекта. Важной особенностью образного мышления является установление непривычных сочетаний объектов и их свойств. Результаты по прохождению методики были высокими в данном классе 15% (3 учащихся) получили результаты от 10–30 баллов, 45% (9 учащихся) получили результаты от 30–40 баллов и 40% (8 учащихся) получили результаты от 40–48 баллов. Все полученные результаты интерпретировались по таблице. Если говорить о гендерных особенностях то, в данном классе преобладающее количество девочек 55% (22 девочки) из них у 5 учащихся (22,7) результаты от 30–40, у 4 респондентов (18,1% результаты от 40–48), а так же есть и более низкие результаты у 3 респондентов (13,6%) результаты от 20–30. Мальчиков в классе 45% (8 человек) получили высокие результаты. 50% учащихся (4 ученика) получили результаты от 40–48 и 50% (4 респондента) получили результаты от 30–40.

В исследовании приняли участие 20 учащихся четвертого класса (10 мальчиков и 10 девочек).

Из всего количества респондентов у 5 (3 девочки и 2 мальчика) учащихся преобладающим типом мышления является вербально-логическое, что составляет 25% от всей численности класса. Это говорит о том, что учащиеся концентрируют своё внимание на том, что они говорят, а не как говорят. Есть и слабые стороны: медлительность, низкая переключаемость с одного вопроса на другой, повышенное недоверие ко всему новому и необычному. Время выполнения задания фиксировалось, среднее количество времени, затраченное на прохождение исследования, составило 1 минуту 7 секунд. У 15 респондентов преобладает тип образного мышления, от общего количества составляет 75%. Это говорит о том, что образное мышление позволяет наиболее полно (по сравнению с другими типами мышления) воссоздавать все многообразие различных фактических характеристик объекта. Результаты по прохождению методики были высокими в данном классе 25% (5 учащихся) получили результаты от 10–30 баллов, 20% (4 учащихся) получили результаты от

30–40 баллов и 55% получили результаты от 40–48 баллов. Все полученные результаты интерпретировались по таблице. Если говорить о гендерных особенностях 4-го то, в данном классе количество девочек и мальчиков одинаковое по 50% (10 девочек и 10 мальчиков). Из них у 4 учащихся (20%) результаты от 30–40, у 11 респондентов (55%) результаты от 40–48, а так же есть и более низкие результаты у 4 респондентов (20%) результаты от 20–30 и 1 респондент (5%) с результатами от 10–20. Мальчиков в классе 50% (10 человек) получили высокие результаты. В данном классе 70% учащихся (7 респондентов, мальчики) получили результаты от 40–48 и 50% (4 респондента) получили результаты от 30–40. Девочки в данном классе так же показали высокие результаты 5 учащихся (50%) получили результаты 40–48 баллов.

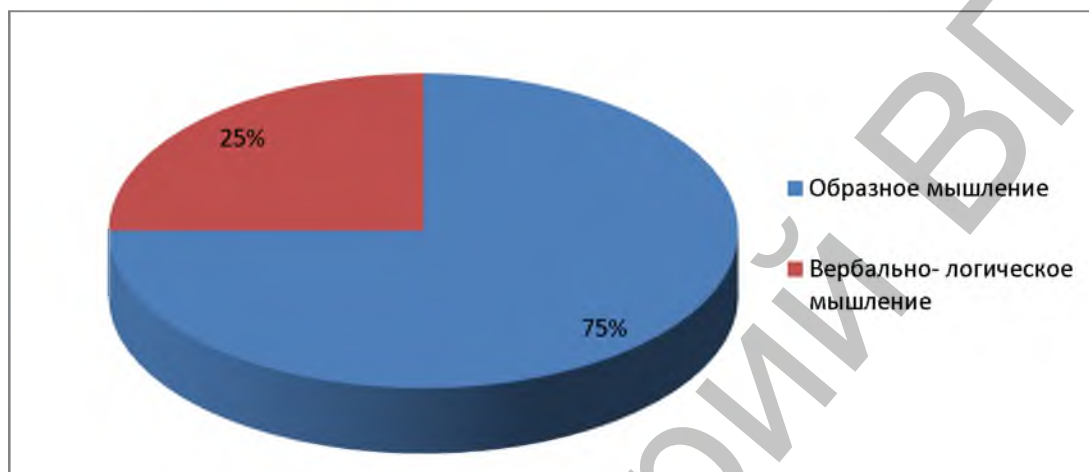


Рисунок 1 – Процентное соотношения типов мышления учащихся 4 класса.

Заключение. Проведя эмпирическое исследование вербально-логического мышления у младших школьников, можно сделать следующие выводы: у испытуемых 3 и 4 классов преобладающим типом является образное мышление т.к. оно в большей степени соответствует данному возрасту. Под наглядно-образным мышлением понимается связь с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении различных задач. Так же можно отметить, что учащиеся как 3-го, так и 4-го классов получили высокие результаты по методике.

В исследовании приняли участие 20 учащихся четвертого класса. Из всего количества респондентов у 5 учащихся преобладающим типом мышления является вербально-логическое, что составляет 25% от всей численности класса. У 15 респондентов преобладает тип образного мышления, от общего количества составляет 75%. Исходя из процентного соотношения типов мышления, можно отметить, что у большинства класса преобладающим типом, является образное мышление.

В исследовании приняли участие 20 учащихся 3 класса. Из всего количества респондентов у 3 респондентов (15%) вербально-логическое мышление является ведущим типом. У 17 респондентов преобладает тип образного мышления, от общего количества составляет 85%. Исходя из процентного соотношения типов мышления, можно отметить, что у большинства учащихся класса преобладающим типом является образное мышление.

Данная информация будет важна при разработке коррекционно-развивающей программы по развитию познавательных процессов, акцент в которой будет сделан на развитие образного мышления и логического мышления.

Манюк-Лебедева В.В. (Научный руководитель – Лукьянова Е.П., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Введение. Несомненно, данная тема актуальна, так как в нашем обществе много семей, которые по объективным причинам не могут воспитывать детей в полной семье. Существует ряд особенностей детско-родительских отношений, в которых отсутствует один из родителей, эту особенность нужно очень четко знать и уметь использовать ее в своей педагогической практике.

Цель данной работы: выявить особенности детско-родительских отношений в неполных семьях.

Материал и методы. Проведенное исследование направлено на выявление влияния родительской эмоциональной среды на детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте. Чтобы выявить влияние родительской эмоциональной среды на детско-родительские отношения, были составлены две исследуемые группы – 5 детей младшего школьного возраста (7–8 лет), учащихся СШ № 252, г. Санкт-Петербурга и их родителей (5 человек) в возрасте от 25 до 35 лет, представители неполных семей, которые к моменту поступления в школу своих детей расторгли свои браки.

В исследовании были использованы:

- проективный рисунок «Семьи» Л. Корман. Проективная методика "Рисунок семьи" (как и "Кинетический рисунок семьи") является полифункциональной.
- восьми цветовой тест Люшера.
- тест эмоционального состояния родителя Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина.

Результаты и их обсуждение. Анализируя проведенные тесты и методики, были получены следующие данные.

На основании проективной методики «семья», было выявлено, что у двоих детей из неполных семей – представления о семье не изменилась, картина мира, как дружная семья со всеми ее участниками, у одного ребенка была странная закономерность, он изобразил родителя, который не живет с ним, и два других ребенка – нарисовали своих родителей, с которыми они живут. Тесная связь между детьми во всех случаях отмечается на рисунках детей, в силу того, что «родитель и ребенок» находятся близко друг от друга. Эмоциональный фон у всех различен, так как использовались разные цвета, и каждый случай индивидуален.

Вывод, который можно сделать из всех этих работ, что ребенок, который нарисовал родителя, который с ним не живет, очень тоскует, переживает разрыв родителей и возможно, на подсознательном уровне винит второго родителя в уходе близкого ему человека. Дети, кто нарисовал полные семьи, эмоционально чувствуют привязанность к двум родителям и пока не готовы для себя их делить и воспринимать картину мира иначе, т.е. пока расставание родителей не отразилось на их внутренних переживаниях. В случае, где дети изобразили своих родителей, и воспринимают новую картину миру в рамках неполной семьи, показывает, то они приняли для себя позицию взрослого.

Анализируя выборку родителей и детей в цветовом тесте Люшера, были получены следующие данные.

Таблица 1

Родитель	Ребенок
Серый	Зеленый
Желтый	Красный
Синий	Коричневый
Фиолетовый	Желтый
Зеленый	Синий

Если рассматривать каждый конкретный случай в связке, можно сделать следующие предположения:

1. Серый – желтый»: родитель укрывается от внешних причин и воздействий, прячется за «маской» спокойствия и постоянства, цвет порождающий депрессию и детское столкновение «желтого» говорит о несдерживаемой экспансивности, радостные надежды изменчивость при отсутствии последовательности и планомерности. Предпочтение желтого говорит о надежде или ожидании большого счастья, направленных в будущее, о стремлении к новому, еще не сформировавшемуся. т. е. получается эмоциональная несостыковка, родитель, который думает, как бы скрыть и сдержать в себе, все то, что его беспокоит и наивность ожидания счастья, к которому первый не готов, в силу жизненных обстоятельств. Из-за непонимания, могут происходить ссоры.

2. «Желтый – красный»: родитель пытается не придавать унынию и разочарованию, есть ощущение несбыточности надежд, "попытка оградить себя от изоляции и дальнейших утрат или разочарований" и детское представление, выражается в красном- выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности, стремления к успеху, жадного желания всех жизненных благ. Получается, что в эмоциональном состоянии эта пара ребенок-родитель более стабильна, т. к. ситуация стресса для них все еще имеет место быть, только ребенок переживает эмоционально экспрессивно, а родитель закрывается от проблем, уходит от них.

3. «Синий – коричневый»: родитель уже пережил чувства, которые были при распаде семьи и теперь уже есть представление, о том, как жить дальше, есть уверенность в завтрашнем дне, спокойствие на контрасте с коричневым цветом, получается, что в тот момент, когда у родителя все стабилизировалось у ребенка- чувство утраты корней, потери домашнего очага. Выступает эмоциональная дисгармония двух членов одной семьи.

4. «Фиолетовый – желтый»: родитель эмоционально и физиологически чувствует себя неустойчивым, тогда как ребенок ожидает большого счастья и разрешения проблем.

5. «Зеленый – синий»: картина для двух членов ее семьи стабильная, выражена в том, что уже все стабилизировалось, у родителя спокойствие и уверенность, у ребенка позитивный настрой и уверенность в хорошем.

Если взять в процентном соотношении, то из 5 пар родитель-ребенок, всего 20% способный перейти на новый уровень отношений, чтобы не травмировать ни себя, ни ребенка к новой социальной и семейной обстановке, к новой жизни и эмоциональному состоянию, 80% родителей и детей из неполных семей нужна психологическая помощь в преодолении трудностей, и налаживании эмоциональных контактов.

Тест эмоционального состояния родителя: У двух родителей из пяти высокая степень тревожности, что идет в вместе с эмоциональными всплесками, что влияет на психическое и эмоциональное состояние детей. Три других родителя отмечены со средним уровнем тревожности, что является нормой. На основании полученных выводов и суждений, можно сделать следующее предположение, что влияние эмоциональной среды на детско-родительские отношения достаточно велика, и младший школьник в отличие от более взрослых детей, не может на них не реагировать.

Заключение. Для того, чтобы снизить эмоциональность детей и помочь родителям, необходимо провести психо-коррекционную работу, направленную на снижение эмоциональных всплесков, гармонизацию отношений между ребенком и родителем.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно сделать следующий вывод, что уровень развития эмоциональной сферы влияет на развитие позитивных или негативных детско-родительских отношений. В семье, где хотя бы один родитель имеет нормальный, высокий или очень высокий уровень эмоциональной сферы отношения с ребенком строятся на взаимном доверии, уважении, принятии личности близкого человека. Понимающие и принимающие родители создают для своего ребенка благоприятные условия для личностного роста, развития нравственных качеств и позитивного отношения к окружающим его людям.

В семье, где способность к пониманию, сопереживанию и сочувствию у родителей находится на низком уровне, создается негативная обстановка для развития личности подрастающего человека. На фоне неблагоприятных детско-родительских отношениях у ребенка развиваются такие личностные особенности как агрессивность, конфликтность, неуверенность в себе, тревожность, негативно влияющие на социализацию ребенка.

Марусецкая Т.О. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе в дошкольном образовании происходит множество изменений, которые требуют от педагогов дошкольных учреждений глубокого знания самого объекта воспитания – дошкольника. Кроме этого, воспитатель должен знать факторы, влияющие на развитие ребенка. А чтобы уметь управлять процессом формирования личности дошкольника, педагогу необходимо знать закономерности его психического развития, в частности, закономерности и особенности развития личности ребенка.

Дети дошкольного возраста наиболее подвержены разнообразным отрицательным воздействиям. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями у детей, являются тревожность и страхи (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и другие).

Материал и методы. Эмпирическое исследование тревожности детей дошкольного возраста проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 4 г. Дубровно». Выборку составили 40 детей дошкольного возраста в возрасте 3,5–6 лет. В ходе исследования нами использовалась методика «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), которая позволила выявить детей с низким, средним и высоким уровнями тревожности.

Результаты и их обсуждение. В зависимости от индекса тревожности всех детей, принявших участие в исследовании, можно условно разделить на три группы: дети с высоким, средним и низким уровнями тревожности.

Индекс тревожности у рассматриваемой выборки детей варьировал в пределах от 15% до 65%. При этом, высокий уровень тревожности выявлен у двух человек (5%), средний уровень тревожности – у 37 детей (92%), а низкий уровень тревожности выявлен у одного человека (3%).

Анализ данных позволяет представить группы детей дошкольного возраста с разными уровнями тревожности на рисунке 1:

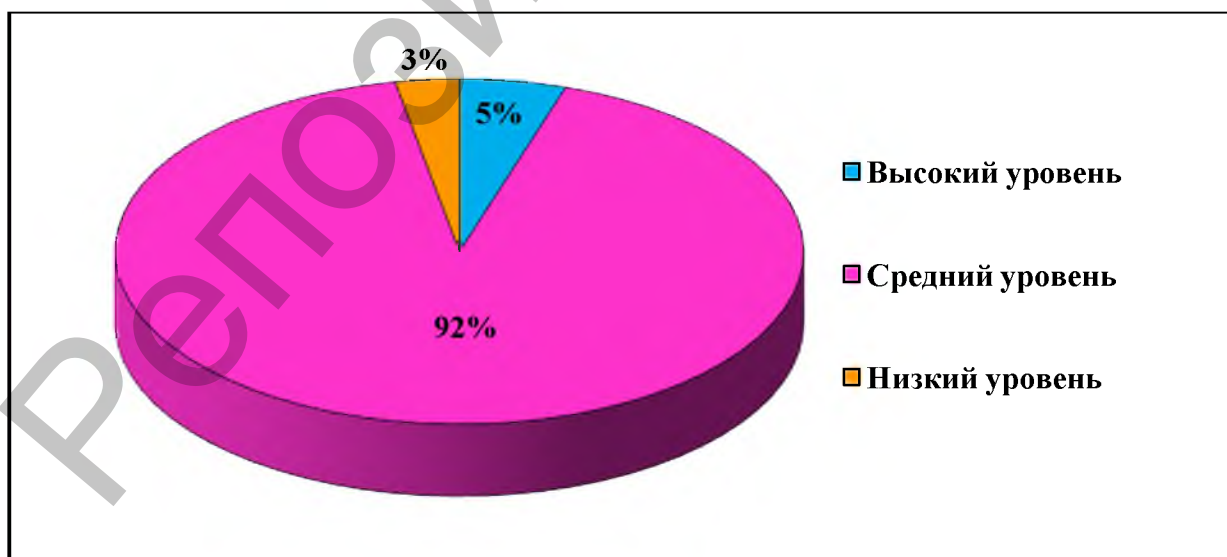


Рисунок 1 – Уровни тревожности учащихся.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о достаточно стабильной атмосфере в коллективе дошкольной группы, однако тревожная обстановка в данном микросоциуме присутствует, что не является нормой.

Также в ходе анализа результатов была предпринята попытка получить нормативные данные для детей 3,5–6 лет по данной проективной методике. Исходя из результатов исследования, можно вывести следующие нормативные границы: от 15% до 19% – очень низкие показатели; от 20% до 37% – низкие показатели; от 38% до 64% – средние показатели; от 65% до 90% – высокие показатели.

Таким образом, согласно приведенным выше нормативным данным для детей 3,5–6 лет, количество детей, имеющих очень низкие показатели уровня тревожности, составляет 3% (1 человек), средние показатели уровня тревожности составляет 92% (37 человек), высокие показатели уровня тревожности составляет 5% (2 человека).

Исходя из качественной обработки данных, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок – ребенок (игра с младшими детьми, объект агрессии, игра со старшими детьми, агрессивное нападение, изоляция). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый (ребенок и мать с младенцем, выговор, игнорирование, ребенок с родителями), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия (одевание, укладывание спать в одиночестве, умывание, собирание игрушек, еда в одиночестве).

Наиболее распространенные высказывания детей, делающих отрицательный эмоциональный выбор в пользу картинки №4 (одевание): «Он переодевается, и к нему в это время никто не будет лезть»; картинки №6 (укладывание спать в одиночестве): «Мама и папа не спят, а она идет спать», «Не любит спать», «Она сонная», «Играть лучше, чем спать», «Не дали досмотреть телевизор»; картинки №9 (игнорирование): «Он тоже хочет поиграть с братиком, а папа не дает», «Папа играет с малышом, а мальчику не дает с ним поиграть», «Не дали поддержать ребенка», «Мальша поднимают, а ее нет», «Она тоже хочет поиграть», «Ее не замечают», «Девочка хотела, чтобы папа с ней поиграл», «Не дают поиграть с маленьким братом», «С ним не играют»; картинки № 11 (собирающие игрушки): «Не хочет собирать игрушки, хочет еще поиграть», «Не любит собирать игрушки», «Мальчик не хочет собирать игрушки, а мама приказала, значит, придется», «Мама сказала все убирать, мама наругала», «Убирать игрушки скучно», «Больше нельзя играть», «Она не любит собирать игрушки», «Мама не помогает, ему приходится одному собирать игрушки»; картинки № 14 (еда в одиночестве): «Он не любит есть». Данные выборы обладают достаточно высоким индексом тревожности.

Таким образом, как видно из приведенных выше данных, у большинства детей дошкольного возраста преобладает средний уровень тревожности. Однако, следует отметить, что представленные выше числовые результаты характерны для данной группы дошкольников. Из этого следует, что общий уровень несколько повышенной тревожности среди детей в данной дошкольной группе является нормой.

Заключение. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о необходимости оптимизации отношений в группе детей дошкольного возраста и проигрывание актуальных страхов и переживаний, создании обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, накоплении знаний родителей о психологических особенностях данного возраста, комплексном использовании специалистами дошкольного учреждения образовательных средств и методов психолого-педагогической коррекции. Данные мероприятия будут способствовать значительному улучшению социальной ситуации развития ребёнка и снижению уровня детской тревожности, уменьшения страхов и опасений.

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

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКИХ И ЛИТОВСКИХ ШКОЛ)**

Введение. Вопрос о ценностях и референтных группах, которые влияют на формирование этих ценностей в разных обществах, часто поднимается гуманистами. Они появляются в гуманитарных науках, направленных на человека, таких как социология, психология, этика, которые занимаются анализом человеческих существ.

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

В исследованиях ценностей, рассматриваемых как убежденность, принимаем предположение об организации иерархически упорядоченной системы. Это предположение приводит к предложению изучать систему ценностей, используя методы, которые предполагают ранжирование. Подростку предоставляется список ценностей, которые он должен упорядочить в виду его субъективных ценностей.

Материал и методы. При проведении исследования в качестве инструментария в этой работе были использованы следующие методики:

- 1) Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- 2) Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

Наше исследование проходило на базе Литовских школ города Вильнюса. В исследовании приняло участие 50 подростков 12–14 лет литовской гимназии «Šviesos» (17 юношей и 33 девушки), и 50 подростков 12–14 лет польских школ: гимназии «Jana Pawła II», Григишской гимназии и средней школы «Szymona Konarskiego» города Вильнюса (28 юношей и 22 девушки).

Результаты и их обсуждение. Данные исследования представлены в таблицах 1, 2 и диаграммах 1, 2.

Таблица 1 – Групповая иерархия терминальных ценностей испытуемых

Ценности подростков литовских школ	Средний ранг лт	Групповой ранг	Ценности подростков польских школ	Средний ранг пл	Групповой ранг
1. Счастливая семейная жизнь	4,2	1	1. Здоровье	3,32	1
2. Здоровье	4,78	2	2. Счастливая семейная жизнь	4,24	2
3. Любовь	5,86	3	3. Любовь	5,94	3
4. Наличие хороших и верных друзей	6,36	4	4. Наличие хороших и верных друзей	6,62	4
5. Уверенность в себе	6,54	5	5. Жизненная мудрость	8,16	5
6. Жизненная мудрость	7,28	6	6. Счастье других	9,24	6

Ценности подростков литовских школ	Средний ранг лт	Групповой ранг	Ценности подростков польских школ	Средний ранг пл	Групповой ранг
7. Развитие	8,62	7	7. Уверенность в себе	9,44	7
8. Активная деятельная жизнь	8,88	8	8. Активная деятельная жизнь	9,96	8
9. Свобода	10,32	9	9. Материально обеспеченная жизнь	10,14	9
10. Материально обеспеченная жизнь	10,44	10	10. Свобода	10,62	10
11. Счастье других	10,74	11	11. Общественное признание	10,78	11
12. Познание	10,9	12	12. Интересная работа	10,88	12
13. Общественное признание	11,32	13	13. Развитие	11,22	13
14. Интересная работа	11,4	14	14. Познание	11,58	14
15. Продуктивная жизнь	12,68	15	15. Красота природы и искусства	12,14	15
16. Творчество	13,32	16	16. Продуктивная жизнь	13,02	16
17. Развлечения	13,44	17	17. Творчество	13,48	17
18. Красота природы и искусства	13,82	18	18. Развлечения	13,82	18

Таблица 2 – Групповая иерархия инструментальных ценностей испытуемых

Ценности подростков литовских школ	Средний ранг лт	Групповой ранг	Ценности подростков польских школ	Средний ранг пл	Групповой ранг
1. Жизнерадостность	6,02	1	1. Воспитанность	5,54	1
2. Воспитанность	6,28	2	2. Образованность	6,88	2
3. Терпимость	7,62	3	3. Честность	7	3
4. Чуткость	7,82	4	4. Аккуратность и чистоплотность	7,2	4
5. Ответственность	7,96	5	5. Ответственность	7,24	5
6. Образованность	8,22	6	6. Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	7,62	6
7. Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	8,68	7	7. Жизнерадостность	8,42	7
8. Честность	8,8	8	8. Чуткость	8,7	8
9. Аккуратность и чистоплотность	9,04	9	9. Твердая воля	8,94	9
10. Самоконтроль	8,08	10	10. Исполнительность	8,96	10
11. Твердая воля	9,32	11	11. Независимость	10,48	11

Ценности подростков литовских школ	Средний ранг лт	Групповой ранг	Ценности подростков польских школ	Средний ранг пл	Групповой ранг
12. Исполнительность	10	12	12. Рационализм	10,7	12
13. Рационализм	11,86	13	13. Широта взглядов	11,26	13
14. Независимость	11,08	14	14. Самоконтроль	11,32	14
15. Широта взглядов	11,5	15	15. Эффективность в делах	11,34	15
16. Высокие запросы	11,9	16	16. Терпимость	11,36	16
17. Эффективность в делах	11,98	17	17. Высокие запросы	12	17
18. Непримируемость к недостаткам в себе и других	14,72	18	18. Непримируемость к недостаткам в себе и других	15,38	18

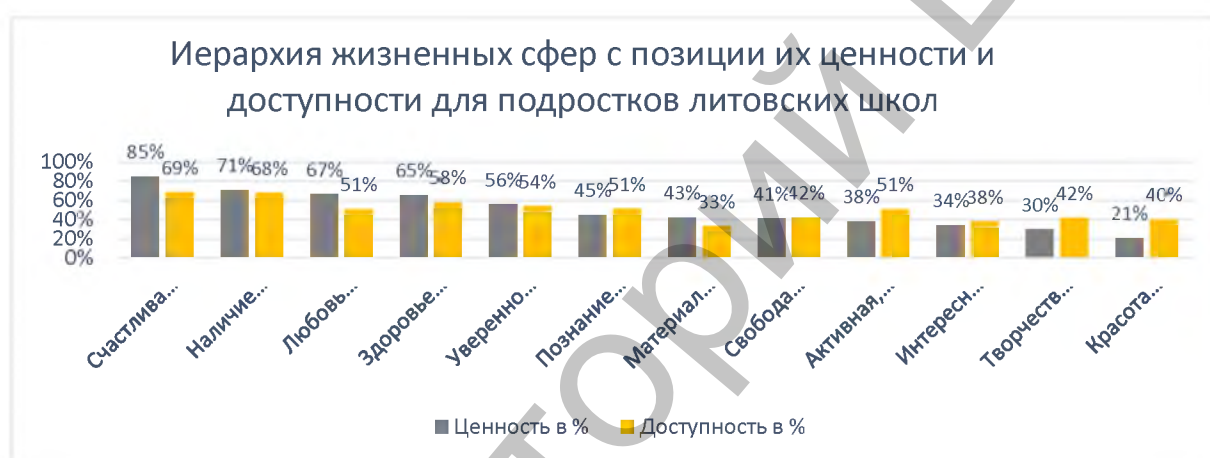


Рисунок 1



Рисунок 2

Шестерка значимых терминальных ценностей у польских и литовских детей одинакова. Ведущие ранги в общей системе ценностей-целей, как у подростков литовских школ, так и польских, в основном занимают индивидуальные ценности (Счастливая семейная жизнь здоровье, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь, уверенность в себе), а также конкретные жизненные ценности. В нижней части иерархии исследуемой группы подростков литовских школ

расположились пассивные ценности (красота природы и искусства, познание), а у польских подростков абстрактные ценности (творчество) и индивидуальные ценности (развлечения).

Следовательно, как для подростков литовских, так и польских школ наиболее значимы в системе терминальных ценностей ценности личной жизни: счастливая семейная жизнь здоровье (как стандартная, распространенная ценность, передающаяся из поколения в поколение), любовь, а также ценности индивидуализации: материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, развитие, активная деятельная жизнь. Такие ценности, как красота природы и искусства, развлечения, творчество, продуктивная жизнь, интересная работа занимают в иерархии ценностей последние места.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в большинстве своем старшеклассники ориентированы на ценности семейно-бытового круга и ближайшее окружения. Ранг той или иной ценности определяется степенью вовлеченности с одной стороны в сферу учебы или труда, с другой стороны в семейно-бытовую и досуговую активность.

Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей для обеих групп с небольшой разницей образуют следующие блоки ценностей – для подростков польских школ это этические ценности (воспитанность, честность, аккуратность и чистоплотность), индивидуальные ценности (ответственность), интеллектуальные ценности (образованность).

Однако, подросткам польских школ более характерна ориентация на «воспитанность – образованность – честность – ответственность», в то время как подросткам литовских школ на «жизнерадостность – воспитанность – терпимость – чуткость». Таким образом, литовским детям в выборе средств достижения цели более свойственна ориентация на морально-этический, а польским на социальный аспект.

По результатам, полученным при статистической обработке данных по методике Е.Б. Фанталовой. В результате получена:

- иерархия жизненных сфер с позиции их ценности для подростка;
- иерархия жизненных сфер с позиции их доступности для подростка;

Итогом данного исследования явились следующие эмпирические данные. Пятёрка значимых ценностей у польских и литовских детей одинакова. Процентное соотношение ценностных типов по методике Е.Б. Фанталовой характеризуется следующим соотношением: для изучаемых групп подростков в большей степени (85% и 72%) характерна ориентация на счастливую семейную жизнь. Невелик процент (21% и 35%) отнесенных к красоте природы и искусству

Чтобы исследовать связь между данными, рассмотрен коэффициент корреляции. Здесь важно отметить, что корреляция на самом деле не объясняет причинные связи. Она скорее обнаруживает, существует ли взаимосвязь между двумя переменными. В данном случае исследована корреляция между значениями (А), что подростки считают важным и доступностью этих ценностей (Б). Коэффициент корреляции значений как польских, так и литовских подростков показывает довольно высокий коэффициент корреляции.

Таблица 3

	Литовских подростков	Польских подростков
Корреляция между ценностью и доступностью	0,846563783	0,804877249

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Высокая корреляция

Интересно то, что корреляция в обеих группах довольно близка по значению и показывает высокую положительную степень, при которой увеличение одной переменной связано с уменьшением другой переменной

По результатам, полученным по методике М. Рокича и Е.Б. Фанталовой, в структуре ценностей достоверных различий обнаружено не было. Объясняется это тем, что произведена выборка литовцев и поляков, проживающих в городе Вильнюс Литовской республики. Данный факт указывает на

то, что подростки как социальная группа функционируют в одинаковых условиях социальной среды, влияющих на процесс интернализации определённых ценностных представлений. В силу исторических факторов на Виленщине сложилась такая социальная среда, когда на протяжении столетий поляки, литовцы и русские жили в одном государстве. Это способствовало взаимопроникновению культур и формированию общей ментальности жителей региона. Национальные особенности, которые так заметны в глубинке Литвы, здесь сглаживаются постоянным "отиранием" друг о друга. Различия заключаются лишь в том, что, литовским детям в выборе средств достижения цели более свойственна ориентация на морально-этический, а польским на социальный аспект.

Заключение. Проведенное исследование позволило раскрыть содержание и структуру смысловых и ценностных ориентаций старшеклассников. Было установлено, что доминирующими смыслами для школьников являются индивидуальные ценности (Счастливая семейная жизнь, здоровье, материально обеспеченная жизнь). Полученные результаты позволяют обосновать одно из направлений формирования аксиологического потенциала личности старшеклассников, к которому относится актуализация деятельности по формированию временной перспективы. Результаты исследования раскрывают новые перспективы в решении проблемы формирования аксиологического потенциала личности, как с теоретической точки зрения, так и в практических целях в поиске психолого-педагогических технологий его развития.

Мироносова О.Л. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Введение. Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации приобрели в настоящее время особую актуальность. Профессиональное самоопределение возникает как психологическое новообразование в юношеском возрасте. Многие старшеклассники затрудняются в выборе профессии, в связи с незнанием технологий профессионального самоопределения, в связи с неумением проектировать свой профессиональный и жизненный путь. Выбираемые выпускниками профессии далеко не всегда соответствуют их представлениям. Для решения данной проблемы предполагается поиск новых подходов к организации профессиональной ориентации с учетом изменений, произошедших в системе образования, таких как появление новых образовательных учреждений, реализация профильного обучения, вариативность образования, разные уровни образовательных программ.

Цель исследования – выявление психологических детерминант профессионального самоопределения старшеклассников.

Материал и методы. Базой исследования явилось ГУО «Средняя школа № 28 г. Витебска». Было проведено диагностическое исследование учеников 9, 10, 11 классов с целью определения их уровня готовности к самоопределению. Для исследования использовался ряд методов и методик:

1. Метод анализа научной литературы по теме исследования.
2. Метод опроса (анкетирование) с применением методик:
 - «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО Е. А. Климов). Цель: выявить склонности (предрасположенности) человека к определенным типам профессий.
 - Карта интересов старшеклассника А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной. Цель: определение выраженности интересов учащихся к учебным предметам (сферам знаний).
 - Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой. Цель: выявление уровня профессиональной готовности.
3. Количественный и качественный анализ полученных результатов.

Результаты и их обсуждение: В исследовании принимали участие 28 учеников из 9-го класса, 25 человек из 10-го класса, 29 учеников из 11-го класса ГУО «Средней школы № 28 г. Витебска».

Таблица 1 – Совместимость склонностей, интересов учащихся и профессиональной готовности 9-го класса

№	Учащиеся 9-го класса	ДДО Е. А. Климова	Карта интересов А. Голомштока	Опросник Л.Н. Кабардовой
1	Женя А.	Ч-Т	Радиотехника и электроника	Ч-Т
2	Марина Б.	Ч-Х	Спорт и военное дело	Ч-П
3	Саша Б.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-Х
4	Лера В.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Ч
5	Женя Г.	Ч-Т	Механика и конструирование	Ч-Т
6	Юля И.	Ч-П, Ч-Ч	География и геология	Ч-Т
7	Лера К.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-З
8	Влад К.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-Т
9	Никита К.	Ч-Ч	Химия и биология	Ч-З
10	Саша Л.	Ч-Т, Ч-Ч	Механика и конструирование	Ч-Х
11	Марина Л.	Ч-Ч	Химия и биология	Ч-З
12	Настя Н.	Ч-З	Физика и математика	Ч-З
13	Юля П.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-П
14	Витя П.	Ч-Ч	История и политика	Ч-П
15	Юра П.	Ч-Т, Ч-З	Спорт и военное дело	Ч-Т
16	Даня С.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-З
17	Женя С.	Ч-З	Физика и математика	Ч-З
18	Кирилл Т.	Ч-Т, Ч-Ч	История и политика	Ч-Ч
19	Настя Ш.	Ч-З	Педагогика и медицина	Ч-Х
20	Оля М.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-П
21	Таня Л.	Ч-П	География и геология	Ч-П
22	Дима Ф.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-З
23	Женя К.	Ч-Т	Радиотехника и электроника	Ч-П
24	Паша Н.	Ч-З	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
25	Игорь Н.	Ч-Ч	Предпринимательство и домоводство	Ч-Ч
26	Света М.	Ч-З	Педагогика и медицина	Ч-Х
27	Наташа С.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Ч
28	Вася К.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-Ч

Таблица 2 – Совместимость склонностей, интересов учащихся и профессиональной готовности 10-го класса

№	Учащиеся 10-го класса	ДДО Е.А. Климова	Карта интересов А. Голомштока	Опросник Л.Н. Кабардовой
1	Саша А.	Ч-Ч	Радиотехника и электроника	Ч-Х
2	Коля М.	Ч-Ч, Ч-З	Физика и математика	Ч-З
3	Алина Х.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
4	Сергей Л.	Ч-Х	История и политика	Ч-Т
5	Марина С.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
6	Лариса Н.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
7	Карина К.	Ч-П	Химия и биология	Ч-Ч

№	Учащиеся 10-го класса	ДДО Е.А. Климова	Карта интересов А. Голомштока	Опросник Л.Н. Кабардовой
8	Сергей Е.	Ч-Ч, Ч-Т	Радиотехника и электроника	Ч-Т
9	Юля Л.	Ч-Х	Педагогика и медицина	Ч-Ч
10	Марина Ш.	Ч-П	География и геология	Ч-П
11	Егор Г.	Ч-Т, Ч-Ч	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
12	Денис Б.	Ч-Т	Механика и конструирование	Ч-Т
13	Оля К.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
14	Оксана В.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-П
15	Артем К.	Ч-Х	Спорт и военное дело	Ч-Т
16	Юля Р.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
17	Сеня Б.	Ч-Ч	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
18	Валера С.	Ч-Т	Спорт и военное дело	Ч-Ч
19	Маша К.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-Ч
20	Настя К.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
21	Юра П.	Ч-Т	Механика и конструирование	Ч-Т
22	Рита Д.	Ч-П, Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
23	Лена Д.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-П
24	Саша Н.	Ч-Х	Радиотехника и электроника	Ч-Ч
25	Ксюша М.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х

Таблица 3 – Совместимость склонностей, интересов учащихся и профессиональной готовности 11-го класса

№	Учащиеся 11-го класса	ДДО Е.А. Климова	Карта интересов А. Голомштока	Опросник Л.Н. Кабардовой
1	Света М.	Ч-П	География и геология	Ч-П
2	Таня Л.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
3	Оля А.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
4	Вадим С.	Ч-Ч, Ч-З	История и политика	Ч-Ч
5	Максим А.	Ч-Т	Радиотехника и электроника	Ч-Т
6	Марина Г.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-З
7	Денис Б.	Ч-Т, Ч-З	Физика и математика	Ч-З
8	Наташа Ш.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
9	Игорь Г.	Ч-Т	Механика и конструирование	Ч-Т
10	Паша А.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
11	Оля Д.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
12	Юля К.	Ч-Х, Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
13	Саша Р.	Ч-Т	Радиотехника и электроника	Ч-Т
14	Надя Н.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
15	Таня Ч.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
16	Костя П.	Ч-З	Физика и математика	Ч-З
17	Лена С.	Ч-Ч	Педагогика и медицина	Ч-Ч
18	Арина В.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
19	Дима К.	Ч-Т	Механика и конструирование	Ч-Т
20	Саша Ю.	Ч-Х	Предпринимательство и домоводство	Ч-Х
21	Сергей К.	Ч-Ч	Спорт и военное дело	Ч-Ч
22	Настя Б.	Ч-П	География и геология	Ч-П
23	Андрей У.	Ч-Т, Ч-Ч	История и политика	Ч-Ч

№	Учащиеся 11-го класса	ДДО Е.А. Климова	Карта интересов А. Голомштока	Опросник Л.Н. Кабардовой
24	Витя П.	Ч-З	Химия и биология	Ч-З
25	Женя С.	Ч-Х	Спорт и военное дело	Ч-Т
26	Алина Т.	Ч-Х	Литература и искусство	Ч-Х
27	Кирилл Т.	Ч-Ч	Предпринимательство и домоводство	Ч-Ч
28	Зина С.	Ч-Х	Педагогика и медицина	Ч-Х
29	Юля Н.	Ч-П	География и геология	Ч-П

По результатам данных мы видим, что в 9 классе 57% учащихся не готовы к выбору профессиональной специальности. Их интересы, склонности и профессиональная готовность не совпадают друг с другом.

В 10 классе 36% учащихся не готовы к выбору профессиональной специальности, а остальные 64% старшеклассников уже выбрали сферу деятельности, которая им интересна.

В 11 классе 94% выпускников показали высокий уровень профессиональной готовности, их интересы и склонности совпадают. И только 6% старшеклассников не определились с выбором будущей профессии.

Заключение. По результатам исследования мы выяснили, что к 11-му классу почти все старшеклассники определились с выбором профессии, в 10-м классе показатели ниже, а в 9-м классе меньше половины старшеклассников сделали осознанный выбор.

Осознанное отношение к профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными факторами, которые влияют на успешность профессионального обучения. Похвальным считается, что большинство выпускников выбирают профессию с учетом своих интересов, склонностей, способностей.

Для того, чтобы старшеклассники делали более осознанный выбор профессии, в школе необходимо проводить диагностику склонностей учащихся, личностных качеств, способностей и интересов, межличностных отношений, повышать самооценку учащихся.

Михнович А.А. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПРОФЕССИЙ ПОМОГАЮЩЕГО ТИПА

Введение. По мнению ведущих специалистов, в области изучения coping styles («способов совладания») Р. Лазаруса и С. Фолкмена, нужно делать акцент на роли когнитивных конструкторов, именно от них, в основном, зависят способы реагирования на жизненные трудности. Наиболее известными отечественными исследователями, которые занимаются проблемой совладающего поведения, являются А. Либины и А. Либин («Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями», 1998).

Также важно отметить, что люди, обладающие высоким эмоциональным интеллектом, объективно реже сталкиваются с критическими ситуациями (конфликт, фрустрация, стресс, кризис). Это связано с тем, что они способны принимать более эффективные решения благодаря контролю собственных эмоций и управлению эмоциями других. В частности, благодаря исследованиям Д. Гоулмана установлено, что программы развития эмоционального интеллекта способствуют повышению внимательности, ответственности, самоконтроля, использованию эффективных копинг-стратегий в повседневных стрессовых ситуациях. Таким образом, эмоциональный интеллект является фактором стрессоустойчивости, определяющим выбор и эффективность использования копинг-стратегий.

Основная цель нашего исследования – изучить, какие копинг-стратегии являются преобладающими, а так же определить уровень выраженности эмоционального интеллекта у специалистов сферы помогающих профессий и студентов психологического профиля.

Материал и методы. В эмпирическом исследовании принял участие 51 респондент. Выборка состояла из студентов 4 курса дневного отделения факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» специальности «Психология» (28 человек), и учителей УО «Средняя школа №11» г. Витебска (23 человека).

Для изучения данной проблематики нами был выбран следующий психологический инструментарий:

1) Методика Э. Хейма (Heim E.) позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, под руководством доктора медицинских наук, профессора Л.И. Вассермана.

2) Тест (опросник) эмоционального интеллекта Люсина – психодиагностическая методика, основанная на самоотчете, предназначенная для измерения эмоционального интеллекта (EQ) в соответствии с теоретическими представлениями автора. В основу опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [1].

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения эмпирического исследования и при расчете первичных данных нами было получены следующие результаты по выборке:

1. по уровню выраженности эмоционального интеллекта: очень высокий уровень – 4%, высокий уровень – 16%, средний уровень – 52%, низкий уровень – 20%, очень низкий уровень – 8%.

2. по выбору копинг-стратегий:

А) когнитивный компонент: адаптивные копинг-стратегии – 33%, не адаптивные – 39%, относительно адаптивные – 28%.

Б) эмоциональный компонент: адаптивные варианты – 61%, не адаптивные – 31%, относительно адаптивные – 8%.

В) поведенческий компонент: адаптивные копинг-стратегии – 37%, не адаптивные – 20%, относительно адаптивные – 43%.

Преобладающими копинг-стратегиями по когнитивному компоненту у выборки являются неадаптивные варианты копинг-поведения, к которым относятся: «смирение», «растерянность», «диссимуляция», «игнорирование». Всё это пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей.

По эмоциональному компоненту преобладающими копинг-стратегиями выборки стали адаптивные варианты копинг-поведения. К ним относятся: «протест», «оптимизм» – эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации.

По поведенческому компоненту преобладающими копингами стали адаптивные варианты: «сотрудничество», «обращение», «альтруизм» – под которыми понимается такое поведение личности, при котором она вступает в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении или сама предлагает ее близким в преодолении трудностей.

Сравнительный анализ выборки учителей и студентов по уровню выраженности эмоционального интеллекта дал следующие результаты: в выборке учителей очень высокий уровень имеет 4%, высокий – 23%, средний уровень – 46%, низкий – 23%, очень низкий – 4%; в выборке студентов очень высокий уровень имеет 4%, высокий – 12%, средний – 58%, низкий – 18%, очень низкий – 8%.

Анализ количественного выбора копинг-стратегий в сравнении выборки учителей и студентов показывает, что у учителей выбор адаптивных вариантов составляет 44%, не адаптивных

26% и относительно адаптивных 30%, а у студентов выбор адаптивных копинг-стратегий составил 43%, не адаптивных 33% и относительно адаптивных 24%.

Таким образом, учителя в целом по сравнению со студентами с незначительной разницей в результатах, более эффективно воспринимают, идентифицируют и выражают эмоции, используют эмоции для повышения эффективности мыслительной деятельности, управляют эмоциями, а так же склонны в стрессовых ситуациях выбирать более адаптивные варианты поведения. Подобные различия у студентов и специалистов психолого-педагогического профиля могут объясняться тем, что деятельность в системе «человек-человек» требует развития умений и навыков понимания и управления эмоциями.

Заключение. Выборку нашего исследования составили психологи и учителя, чьи профессии требуют особой эмоциональной отдачи. От их умения управлять и распознавать эмоции, как свои, так и чужие, во многом зависит и их профессиональная деятельность, психологическая культура и психологическое здоровье, как своё, так и других людей. Психологу, как и учителю, необходимо уметь распознавать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей, контролировать и распознавать собственные переживания. Поэтому специалистам помогающих профессий важно иметь развитый уровень эмоционального интеллекта, который в свою очередь может влиять на выбор более адаптивных моделей поведения.

По результатам исследования можно судить о преобладании в данной выборке высокого и среднего уровня выраженности эмоционального интеллекта, а так же о преобладающем выборе адаптивных вариантов копинг-поведения. Если сравнивать результаты двух выборок, учителей и студентов, то можем наблюдать, что высокие показатели по эмоциональному интеллекту преобладают у учителей. Так же у учителей преобладает выбор адаптивных и относительно адаптивных вариантов копинг-поведения, нежели у студентов.

Эти данные требуют дополнительного анализа и статистической обработки, однако уже исходя из предварительного анализа данных мы можем делать вывод о том, что с накоплением профессионального и жизненного опыта специалисты сферы помогающих профессий имеют более высокие показатели в эмоциональном интеллекте, а также в выборе адаптивных вариантов копинг-стратегий по сравнению со студентами.

Список использованной литературы:

1. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

Мукаметжанов Е.В. (Научный руководитель – Каратерзи В.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Введение. На формирование высокого уровня мотивации достижения у старшеклассников и студентов влияют различные факторы. Так, по мнению С. Занюка, высокий уровень мотивации достижения у детей формируется только в тех семьях, где родители постоянно увеличивали уровень своих требований к детям и одновременно ненавязчиво оказывали им помощь и поддержку, а также отличались теплотой в общении с ними. А в тех семьях, где родители были безразличными к своим детям или наоборот, осуществляли директивную опеку над ними, дети старались избегать неудачи и, как следствие, формировался низкий уровень мотивации в целом [1]. Также важную роль в формировании мотивации достижения играют психологические механизмы. Так, анализируя связь между деятельностью и мотивом достижения, Х. Хекхаузен выделил три группы показателей общего возрастного развития мотивации достижения, соответствующие трем мотивационным детерминан-

там деятельности достижения [2]: привлекательность успеха и неудачи, личностный стандарт и тип атрибуции. А.В. Сальков в своем исследовании в качестве основы процесса формирования развития мотивации достижения рассматривает уровни ценностного выбора, а именно – возможности реализации осознанного выбора личностью в новой социальной ситуации [3].

Материал и методы. Исследование по изучению мотивации достижения проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска» и УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Нами был использован тест-опросник «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [4]. Данный тест-опросник предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные графически представлены на рисунках 1 и 2.

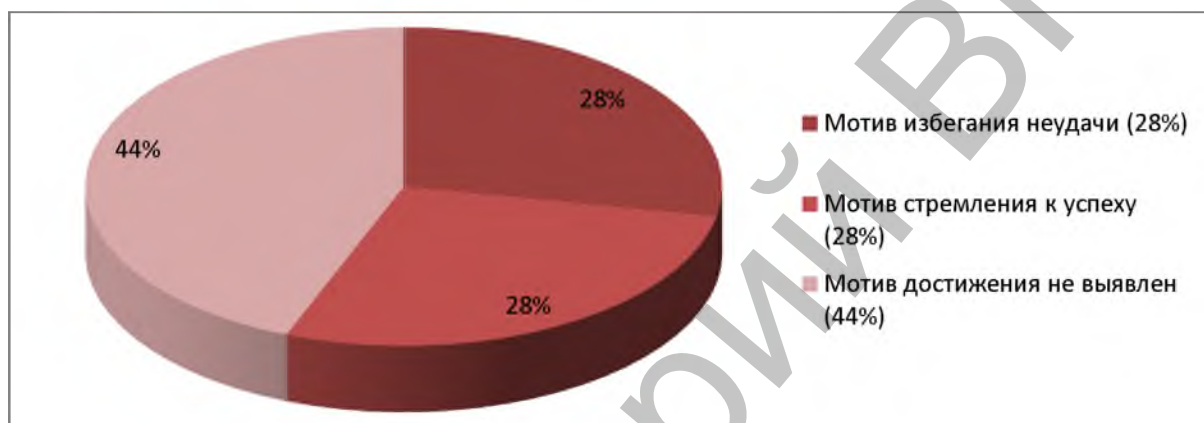


Рисунок 1 – Мотивация достижения учащихся 11-го класса.

В результате проведенного исследования было выявлено, что 5 школьников, что составляет 28% от общего количества учеников в классе, имеют мотив стремления к успеху. Другие 5 учеников (28% от всех учащихся класса) характеризуются мотивом избегания неудачи. У остальных 8 учащихся, что составляют 44% от общего количества учеников в классе, мотивация достижения не выражена.

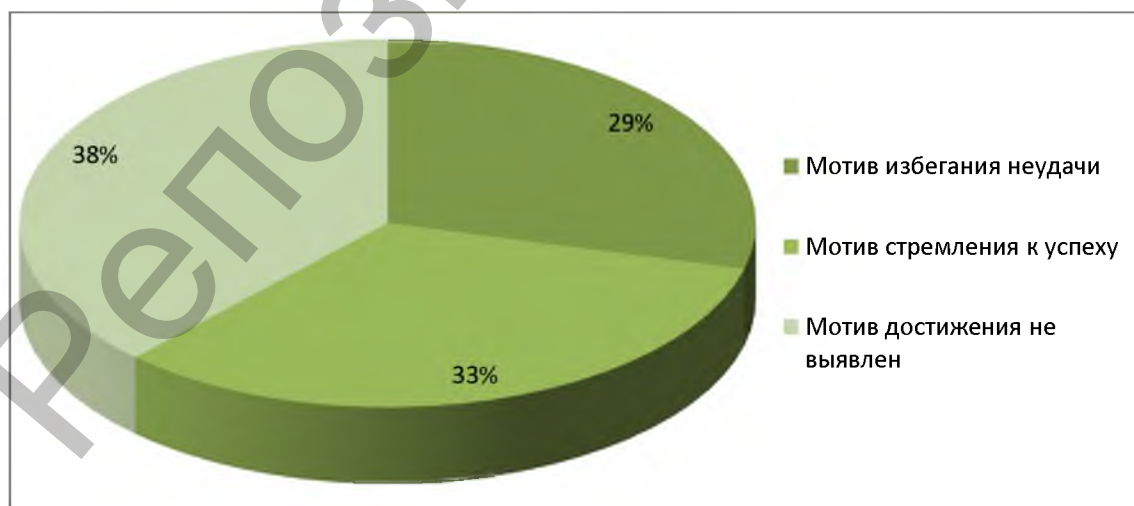


Рисунок 2 – Мотивация достижения студентов первого курса специальности «Психология».

В ходе проведенного нами исследования мы выяснили, что 7 студентов (33% от общего количества студентов в группе) имеют мотив стремления к успеху. Мотив избегания неудачи имеют 6 студентов (составляет 29% от всех студентов группы). У 8 человек (38% от общего числа уча-

щихся группы) мотивация достижения не выявлена. Было выявлено, что количество студентов, у которых выражена мотивация стремления к успеху больше, чем старшекласников. Как школьники, так и студенты в равной степени стремятся избегать неудачи.

Закключение. Если говорить о учащих, которые имеют высокий уровень мотивации достижения, то у них надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако они много работают для достижения успеха, стремятся к нему. Они обычно стараются получить правильную, достоверную информацию о результатах своей деятельности и поэтому предпочитают задачи средней степени трудности, так как при их решении старание и способности могут проявиться наилучшим образом. Ученики, которые характеризуются мотивом избегания неудачи, проявляют неуверенность в себе, тяготеют к выполняемой работе. Выполнение трудных заданий вызывает у них дискомфорт. Они предпочитают малый, или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Они склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: правильно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, не расстраиваются. Для учеников, у которых мотивация достижения не выражена, требуется повторная диагностика, направленная на изучение мотивации достижения.

Что касается студентов, то те испытуемые, которые имеют мотив стремления к успеху, предпочитают средний или низкий уровень риска. Им свойственно избегать высокого риска. Данные студенты свои успехи приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию и так далее). Студенты с низким уровнем мотивации к успеху проявляют неуверенность в себе, тяготеют к выполняемой работе. Выполнение трудных заданий вызывает у них дискомфорт. У них, как правило, высокий уровень защиты и страха перед несчастными случаями. Доминирование у студента мотива избегания неудач приводит к занижению самооценки и уровню притязаний. Повторяющиеся неудачи могут привести такого человека в состояние привычной подавленности, к устойчивому снижению веры в себя и к хронической боязни неудач.

Студентам, мотивация достижения у которых не выявлена, требуется повторная диагностика, направленная на изучение мотивации достижения.

Список использованной литературы:

1. Занюк, С. Психология мотивации / С. Занюк – Киев: Эльга-Н, 2002. – 321 с.
2. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
3. Сальков, А.В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета / А.В. Сальков // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2002. – № 2. – С. 111–119
4. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

Недбальская М.С. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Введение. В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в психологической литературе. Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Проблема интеллектуальной готовности к школьному обучению является очень важной в русле подготовки ребенка к обучению в школе. В литературе дается описание множества методик, предназначенных для определения уровня развития различных сторон познавательного развития, но определенного комплекса, предназначенного для всестороннего обследования интеллектуальной готовности, нет. Все это и обусловило актуальность проведенного исследования.

Материал и методы. Для изучения интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе нами было проведено исследование на базе ГУО «Ясли-сад №81 г. Витебска». В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста старшей группы. Возрастной состав испытуемых составил от 5 до 6 лет. Количество испытуемых составило 20 человек, из них 11 мальчиков и 9 девочек. В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: 1) Методика «Прогрессивные матрицы Равена»; 2) Ориентационный тест школьной зрелости Кёрна-Йирасека.

Результаты и их обсуждение. В результате проведения методики «Прогрессивные матрицы Равена» были получены следующие данные (табл. 1): нормальный уровень умственного развития показали 45 % опрошенных дошкольников.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике Равена

Балл	Уровень умственного развития	Количество человек	%
25–30	Нормальный уровень	9	45
20–24	Ниже нормы	7	35
15–19	Низкий уровень	4	20

Однако, 35 % и 20 % испытуемых не достают до нормы. Это может быть связано с тем, что данная методика рассчитана на детей с 6 лет, а в чередовании принимали участие и дети, которым было чуть за пять лет. Поэтому подгруппы испытуемых нуждаются в развитии интеллектуальных способностей.

Использование методики «Ориентировочный тест школьной зрелости» позволило получить следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2 – Результаты методики А. Керна, Я. Йирасека»

Балл	Уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению	Количество человек	%
3–6	Выше среднего	4	20
7–9	Средний	8	40
10–11	Ниже нормы	6	30
12–15	Низкий	2	10

Всего 20 старших дошкольников имеют уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению выше среднего. Это говорит о том, что эти дети уже готовы к обучению в школе. 40% детей представляют средний уровень развития интеллектуальной готовности к школьному обучению. Однако 30% испытуемых имеют уровень ниже нормы. Эти дети требуют дополнительного исследования для получения более объективных данных. И у 10% дошкольников развитие ниже нормы. Такие дети нуждаются в тщательном индивидуальном обследовании интеллекта, развитии личностных, мотивационных качеств.

Таким образом, 40% обследованных старших дошкольников интеллектуально еще не готовы к школьному обучению. Возможно, такие данные связаны с возрастом детей. Однако, эти дошкольники нуждаются в развитии личностных и мотивационных качеств.

Заключение. Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий.

Обобщая полученные результаты проведенного исследования среди детей старшей группы Ясли-сада № 81 г. Витебска можно выделить, что половина обследованных старших дошкольников не готовы к обучению в школе и нуждаются в развитии интеллектуальных способностей, личностных и мотивационных качеств. Таким образом, существует необходимость в разработке и проведении коррекционно-развивающей программы по формированию интеллектуальной готовности детей к школе.

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Введение. В постоянно изменяющихся социально-экономических и политических условиях значимой становится подготовка специалистов, способных к организации своей профессиональной деятельности в условиях жесткой конкуренции, а также к инновационному подходу в решении актуальных проблем.

Подготовка будущих лидеров становится стратегической задачей государства, решение которой связано с обеспечением соответствующих психолого-педагогических и организационных условий для формирования лидерских качеств и развития лидерского потенциала в рамках учебно-воспитательного процесса. Значимость формирования лидерских качеств определяется развитием способностей рефлексии, оказания положительного воздействия на людей, активного и ответственного отношения к обществу и общественно значимой деятельности [1, с. 9].

Материал и методы. Для изучения развития лидерских качеств был использован опросник «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, состоящий из 50 вопросов [2, с. 316–320].

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Витебский государственный технологический университет». В качестве респондентов выступали студенты 1–5 курсов, задействованные в организации студенческого самоуправления (старосты учебных групп, представители учебно-воспитательных комиссий факультетов, представители учебно-воспитательной комиссии университета, представители органов студенческого самоуправления общежитий университета). Выборку составили 50 человек (30 девушек и 20 юношей).

Результаты и их обсуждение. В результате проведения исследования было выявлено, что:

- 1) у 2 испытуемых лидерские качества выражены в сильной степени, что составляет 4% от общего количества всех испытуемых;
- 2) у 32 испытуемых лидерские качества выражены в средней степени, что составляет 64% от общего количества всех испытуемых;
- 3) у 16 испытуемых лидерские качества выражены слабо, что составляет 32% от общего количества всех испытуемых.

Следовательно, лишь у 2 (4%) испытуемых в сильной степени выражены такие лидерские качества как: способность преодолевать препятствия на пути к цели, настойчивость, терпеливость, инициативность, психическая устойчивость, гибкость, самокритичность, требовательность к себе и другим, надежность, выносливость, стрессоустойчивость, решительность, способность самостоятельно и своевременно принимать решения, в критических ситуациях брать ответственность на себя.

Причиной таких результатов может являться формальный подход отбора студентов для работы в студенческом самоуправлении, не учитывается наличие лидерских способностей у студентов.

После проведения исследования юноши и девушки (всего 12 человек), у которых по результатам диагностики лидерские качества были выражены в слабой и средней степени, приняли участие в психолого-педагогической программе по развитию лидерских качеств «Открой в себе лидера». Программа была направлена на: формирование основных представлений о лидерстве и психологии лидера, развитие навыков эффективного общения, развитие индивидуальных лидерских качеств, развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, развитие творческих способностей, повышение уровня жизненной активности и социальной направленности, создание мотивации для дальнейшего саморазвития.

В конце программы с участниками было проведено повторное исследование лидерских качеств, результаты диагностики испытуемых до и после посещения ими занятий сравнили и проанализировали. В результате проведения сравнительного анализа результатов исследования до и после проведения психолого-педагогической программы развития лидерских качеств было выявлено, что:

1) из 12 испытуемых 11 улучшили свой показатель выраженности лидерских качеств, у 1 испытуемого показатель выраженности лидерских качеств остался прежним;

2) из 5 испытуемых, имеющих среднюю степень выраженности лидерских качеств: 1 испытуемый повысил свой уровень выраженности лидерских качеств до высокого уровня, у 4 испытуемых уровень остался прежним;

3) из 7 испытуемых, имеющих слабо выраженную степень лидерских качеств: у 1 одного испытуемого уровень выраженности остался прежним, у 6 испытуемых уровень выраженности лидерских качеств увеличился до среднего уровня;

4) в среднем по группе участников психолого-педагогической программы уровень выраженности лидерских качеств увеличился на 17,6%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, реализуя психолого-педагогическую программу, мы достигли положительной динамики развития лидерских качеств у испытуемых. Однако, для достижения лучших результатов, считаем необходимым дальнейшее развитие лидерских качеств при помощи различных интерактивных форм работы.

Заключение. Проведенное исследование позволяет говорить о необходимости развития лидерских качеств у юношей и девушек с помощью специально разработанной психолого-педагогической программы, направленной на: формирование основных представлений о лидерстве и психологии лидера, развитие навыков эффективного общения, развитие индивидуальных лидерских качеств, развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, развитие творческих способностей, повышение уровня жизненной активности и социальной направленности, создание мотивации для дальнейшего саморазвития.

Полученные данные имеют теоретическую и практическую значимость: возможность использования полученных результатов как для дальнейшего теоретического изучения и углубления знаний о лидерстве, так и для решения практических задач по формированию, развитию лидерских качеств в юношеском возрасте.

Список использованной литературы:

1. Башарин, В.Ф. Парадигма лидерства современной российской педагогики / В.Ф. Башарин // Современная школа – центр формирования лидеров нового поколения: материалы научно-практ. конференции. – Казань, 1998. – С. 9–13.
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.

Новожилова А.Л. (Научный руководитель – Орлова А.П., доктор пед. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. В последние годы в связи с общественным кризисом нашего общества, интерес к проблеме девиантного поведения значительно возрос. Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения тех людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Это явление стало центром внимания социологов, педагогов, психологов, работников правоохранительных органов и социальной сферы. Исследователи считают, что необходимо более тщательно изучить причины, формы, динамику девиантного поведения, разработать более эффективные меры социального контроля прежде всего профилактические. Совершенно очевидно, что очень многие люди, в том числе молодого возраста, не готовы к преодолению и возникновению различных форм саморазрушающего поведения: употреблению наркотиков, алкоголя, суицидам, побегам из дома и бродяжничеству, вандализму, сексуальным отклонениям и др. [1].

Материал и методы. Для выявления склонности к девиантному поведению было проведено исследование. Анкета состояла из 15 вопросов, которые предполагали готовые варианты ответов, а также один из вариантов ответа, где школьники могли выразить свое мнение. В анкетировании приняли участие 100 респондентов 15–17-ти лет, 9–11 классов. На базе: государственного

учреждения образования «Средняя школа №12 г. Витебска». Среди респондентов оказалось 50% (50) мальчиков и 50% (50) девочек.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что большинство учащихся употребляют спиртные напитки от «нечего делать» 49%, свободное время проводят «сидя в интернете» – 47%, мотивы употребления алкоголя «для поднятия настроения» – 42%, 35% респондентов ответили, что «курят постоянно», 20% несовершеннолетних сказали, что «иногда употребляют наркотические вещества».

Причиной возникновения вредных привычек, является то, что несовершеннолетние ведут пассивный образ жизни и у них много свободного времени. Чрезвычайно большое влияние на ребенка оказывает характер употребления алкоголя в семье. Существование в семье «питейных традиций» становится объектом наблюдения и подражания ребенка. При этом мальчики больше стараются быть похожими на отца, а девочки – на мать. Поведение матери, не употребляющей алкоголь, при злоупотреблении алкоголем отца в подавляющем большинстве случаев не ставится объектом подражания дочери. Семьи подростков, часто употребляющих спиртное, чаще всего оказываются не в состоянии выполнить свою основную задачу – воспитание детей.

В неполных семьях отсутствие надзора и внимание к ребенку, встречается чаще, чем в полных. Жилищные и материальные условия жизни семьи имеют относительное значение для развития злоупотребление алкоголем несовершеннолетними. С их ухудшением возрастает напряженность во взаимоотношениях между членами семьи, изменяется психологический климат в отрицательную сторону. В итоге в обществе возникают признаки девиантного поведения, так как подростки много времени проводят в интернете и берут оттуда как полезную, так и негативную информацию. Дети стали меньше уделять времени спорту и духовному творчеству.

Таким образом: отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

- социально-педагогической запущенностью, когда ребенок-подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;
- глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных отношений, отрицательным психическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, не сложившимися отношениями со сверстниками в коллективе, неправильным отношением к нему со стороны родителей, товарищей по классу;
- отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического типа;
- отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности, незанятость последними видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;
- безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптации, смешением социальных и личных ценностей с позитивных на негативные.

Заключение. Девиантное поведение – это результат социальных процессов, сложных взаимоотношений между обществом и конкретной личностью. С одной стороны, в самом обществе имеются серьезные причины для отклоняющегося поведения (социальная дезорганизация, социальное неравенство), а с другой стороны – индивидуальные особенности человека в процессе социализации его личности.

Список использованной литературы:

1. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Л.А. Азарова. – Минск: Гос. ин-т упр. и соц. технологий БГУ, 2009. – 164 с.

Островская М.И. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПОДРОСТКОВ

Введение. Исследования агрессии у детей различной возрастной группы показали, что на характеристики такого специфического поведения влияет характер межличностного взаимодействия в семьях, что приводит к постепенному, идущему по спирали, освоению и закреплению агрессивного поведенческого стереотипа, воспроизводящегося снова и снова в разнообразных ситуациях.

Позиция жестокости родителей, их недостаточное внимание накладываются на процесс социализации и адаптации ребенка в обществе, группе, будь то общество взрослых людей или сверстников, вызывая ответную реакцию, структурируя оборонительные действия и агрессивное поведение. Особое значение имеет место рассмотрение видов агрессии и их характеристик. Актуальность изучения агрессии у детей младшего школьного возраста и подростков воспринимается как психологическая проблема нашего времени.

Целью нашей работы является рассмотрение проявлений агрессии у младших школьников и подростков.

Материал и методы: Базой исследования было выбрано Государственное учреждение образования «Средняя школа № 14 г. Орши». Для исследования были выбраны две группы детей. Критерием отбора в группу послужило наличие агрессивных признаков в поведении детей продолжительный период времени. В группы были включены мальчики и девочки примерно одного возраста: 1 группа – подростки 9 класса, 2 группа – младшие школьники 2 класса. В ходе нашего исследования были использованы методики:

- 1) Опросник Басса-Дарки
- 2) Тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебута)
- 3) Шкала агрессивности
- 4) Шкала реактивной и проактивной агрессии
- 5) Проективная методика «Несуществующее животное»

При проведении диагностических исследований было обращено особое внимание на проявление характерологических особенностей различных форм агрессии и длительность их проявлений. В эксперименте участвовало 39 человек.

Результаты и их обсуждение. Для исследования агрессивных и враждебных реакций у подростков был использован Опросник Басса-Дарки. После проведения данной методики в группе – 9 класс, было выявлено, что высокие показатели индекса агрессивности – превышает 25 баллов – 3 человека (26,28,29) – 15,8%. Среди них – 3 мальчика, а индекса враждебности – 9 человек – 47,4%. Среди них – 7 мальчиков, 2 девочки.

Для исследования агрессивного поведения как противоположного поведению адаптивному был использован опросник Л.Г. Почебута, т.к. адаптивное поведение предполагает взаимодействие с другими людьми. Этот опросник выявляет обычный стиль поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде среди подростков. Было выявлено – сумма баллов по шкалам превышающая границы в 25 баллов, – 3 человека, среди которых – все мальчики, что говорит о низкой адаптивности этих подростков и повышенной агрессивности в социальной среде.

Для исследования агрессии у младших школьников была использована шкала агрессии, которая измеряет степень агрессивности и предполагает получение информации о частоте проявлений прямых форм физической и вербальной агрессии а также легкость возникновения вспышек гнева в течение дня. Выявлено 4 агрессивных человека (20%), среди которых 3 мальчика, 1 девочка.

Для исследования реактивной и проактивной агрессии использовалась шкала реактивной и проактивной агрессии. Реактивная агрессия стимулируется кратковременными фрустрирующими событиями. Проактивная агрессия сопровождается получением положительных эмоций от причинения вреда.

Выявлено: реактивная агрессия – 7 человек (35%, мальчики); проактивная агрессия (власть) – 1 человек (0,5% – мальчик), ПА (аффилиация) – 2 человека (10,5% – мальчики).

Для оценивания уровня агрессии и подтверждения результатов, полученных ранее, была использована проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

Рассмотрим с помощью диаграммы проявления агрессии у обеих групп.



Рисунок 1 – Диагностика агрессивности 1 группа – подростки



Рисунок 2 – Диагностика агрессивности 2 группа – младшие школьники

Так как агрессия была выявлена в основном у 1 группы – подростков, то необходимо проведение программы коррекции агрессивного поведения детей у 1 группы. Эта группа была включена в реализацию программы по коррекции агрессии. Программа состояла из трех блоков: диагностического, реконструктивно-формирующего и закрепляющего. При планировании занятий учитывался контингент детей, с которыми придется работать.

Заключение. При сопоставлении результатов исследования до и после коррекционной программы мы получили уменьшение показателей, что говорит о положительной динамике снижения агрессии. Снижение показателей: ВА – на 15,7%, ФА – на 5%, ПА – на 5,2%, СА – на 10%, общая сумма по шкалам не превысила границы в 25 баллов. Положительной динамики мы достигли с помощью распланированной схемы структурированных коррекционных занятий. Также рекомен-

дуются в дальнейшем осуществлять простейшие коррекционные действия и вне занятий. Необходимо создать условия для того, чтобы дети могли в любое время без стеснения выразить свои накопившиеся эмоции.

Для понимания подростковой агрессии важное значение имеет потребность в признании, уважении и самоуважении. Необходимо проводить профилактические действия и корректировать преждевременно возникающие признаки агрессии.

Результаты данного исследования могут использоваться психологами, учителями, работающими с младшими школьниками и подростками для формирования безопасной среды, и таких условий, при которых максимально снижено влияние негативных факторов, определяющих появление агрессии у детей. Консультирование родителей, классных руководителей, специалистов по социальной работе.

Павроз И.А. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Актуальность исследования формирования мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность оказывается в статусе ведущей деятельности, важно создать предпосылки для формирования устойчивой учебно-познавательной мотивации у школьника.

Цель работы – изучение особенностей формирования учебно-познавательной мотивации в младшем школьном возрасте.

Материал и методы. Для выявления особенностей учебной мотивации в 3 «А» и 3 «Б» ГУО № 1 г.п. Чашники (выборка – 48 человек) были проведены следующие методики:

1. «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Маркова

Цель: выявить преобладающие мотивы учебной деятельности младших школьников методом анкетирования.

2. Анкетный выбор любимых учебных предметов.

Цель: выявить направленность познавательных интересов детей младшего школьного возраста.

3. Анкета «Оценка школьной мотивации Н. Лускановой» [1].

Цель: выявить эмоциональное отношение детей к школе, учебному процессу.

Для возможности дифференцировки детей по уровню учебной мотивации была использована следующая система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе, и предпочтении им учебных ситуаций оценивался в 3 балла;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает, по-разному и т.д.) оценивается в 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивался в 0 баллов.

Различия между выделенными группами детей были оценены по критерию «Студента» и было установлено 5 основных уровней школьной мотивации: I – очень высокий уровень мотивации учения; II – высокий уровень мотивации учения; III – нормальный (средний) уровень мотивации учения; IV – сниженный уровень мотивации учения; V – низкий уровень мотивации учения.

4. Методика М.В. Матюхиной «Выбор любимых занятий на уроке».

Результаты и их обсуждение. В процессе реализации методики «Лесенка побуждений», было установлено, что преобладающими мотивами учения являются следующие: учусь потому,

что хочу больше знать, доставлять радость родителям, чтобы не опозорить свой класс, нравится учиться – 70% учащихся.

В результате исследования выбора любимых предметов были получены результаты:

В экспериментальном классе большинство учащихся выбрало такие предметы, как чтение – 15–63%, математику – 18–75%, физкультуру – 21–86%, человек и мир – 15–63%. По мнению учащихся эти предметы им интересны и познавательны. В контрольном классе на первом месте были такие предметы как физкультура, труд, рисование. На втором плане в экспериментальном классе были такие предметы как русский – 12–40% и белорусский язык – 7–29,2%, иностранный язык – 3–12,5%. На уроках по этим предметам, по мнению учащихся, меньше присутствует творческая и игровая деятельность.

В контрольном классе на втором плане были математика, человек и мир, белорусский язык.

В ходе проведенной анкеты «Оценка школьной мотивации Н. Лускановой» были выделены 4 уровня школьной мотивации. 1 уровень – очень высокая мотивация, 2 уровень – высокая мотивация, 3 уровень – средняя мотивация, 4 уровень – низкая мотивация. Далее можно сделать вывод, что учебная мотивация повлияла на познавательную активность и желание учиться, на успешность, эффективность и результативность учебной деятельности. Дети с очень высоким и высоким уровнем мотивации имели средний балл – от «10» до «8,6» (соответственно). Ученики со средним и низким уровнем мотивации имели средний балл от «7» до «5,5». Учебная мотивация младших школьников во многом определяется потребностями, целью учебной деятельности, эмоциями и интересами учащихся.

Заключение. В результате наших исследований было замечено, что учащихся в учебной работе в большей степени привлекала занимательность на уроке, сам процесс поисково-исполнительской деятельности, творческие задания. Такая информация помогала учителю планировать процесс обучения.

Таким образом, в ходе сопоставления данных исследований и научной литературы, мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема учебной мотивации является главной для учащихся младших классов
2. Основными причинами низкой учебно-познавательной мотивации являются:
 - а) низкий уровень подготовки учащихся к школе
 - б) межличностные отношения в коллективе учащихся
 - в) личность педагога, его способность вызвать интерес учащегося к учебе
 - г) отношение родителей учащегося к его поведению и учебе
 - д) организация учебной деятельности на уроке.

Список использованной литературы:

1. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н.Г. Лусканова. – М.: Фолиум, 1999 – 30 с.

Пакулова А.Л. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)

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

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Введение. Проблема агрессивности изучается психологами уже давно, но, несмотря на это, в современном мире она не становится менее актуальной. В силу своих возрастных особенностей, представители подросткового возраста относятся к наиболее уязвимым, социально незащищенным слоям общества [2, с. 98]. Гендерные особенности личности юношей и девушек взаимосвязаны с уровнем проявления их агрессивности: чем более выражены черты маскулинности, тем выше общий уровень агрессивности, а также склонность к определенным видам агрессивного реагирования [1, с. 85].

Целью нашего исследования является изучение гендерных особенностей проявления агрессивности в подростковом возрасте.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 57 учащихся трех седьмых классов ГУО «Средней школы №6 г. Витебска» в возрасте от 12 до 14 лет. Средний возраст выборки составил 12,5 лет. По гендерному соотношению общей выборки можно сделать вывод о том, что в исследовании приняли участие 28 юношей, что составило 49% от всей выборки и 29 девушек, что соответствует 51% выборки.

Для изучения данной проблематики нами был выбран следующий психодиагностический инструментарий:

1. Методика «Полоролевой опросник» была предложена Сандрой Бем в 1974 г. для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности.

2. Опросник Басса-Дарки (Buss-DurkeyInventory) разработан А. Басс и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

3. Методика «Виды агрессивности» разработана Л.Г. Почебут на основе методики Басса-Дарки. Агрессивность рассматривается как проявление дезадаптации и интолерантности.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования, по методике диагностики «Полоролевой опросник» выявилось, что у 67% опрошенных андрогинный тип личности с тенденцией к маскулинному типу, т.к. среднее значение находится в промежутке от -1 и +1. У 27% опрошенных фемининный тип личности. У 6% выявлен маскулинный психологический пол. Данные результаты отображены на рис. 1.



Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Полоролевой опросник».

Очевидно, условия жизни в большом городе, а также особенности настоящего времени, формируют те черты характера и соответственно психологический пол, который позволяет индивиду легче адаптироваться к окружающему миру. Поскольку у андрогинна представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов, то это повышает его адаптивные возможности.

Результаты исследования по опроснику «Опросник состояния агрессии» Басса-Дарки показывают, что из общей выборки 13% опрошиваемых испытывают чувство вины. Это означает, что неудачи, плохие поступки переживаются подростками и могут приводить к заниженной самооценке, и соответственно необходима поддержка у них чувства самоуважения и уверенности в своих возможностях.

Общий индекс агрессивности составляет 10%, что в интерпретации автора означает средний уровень с тенденцией к высокому. Такой показатель, говорит о наличии у юношей и девушек деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений, что позволяет им быть активными, настойчивыми, иногда конфликтными, доминантными, добиваться поставленных целей. Индекс враждебности по общей выборке также составляет 10%.

Наиболее выраженным видом агрессивности у опрошенных нами учеников является вербальная агрессия, среднее значение по которой составило 12% для юношей и 13% для девушек. Это означает, что выражение негативных чувств, агрессии, как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань) (см. табл. 1).

Результаты исследования по методике «Виды агрессивности». Общий средний уровень агрессивности по выборке составил 13,6 баллов, это является средним уровнем. Следует отметить, что из общей выборки 30% юношей и девушек выражают самоагрессию. Это значит, что человек не находится в мире и согласии с собой, у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты, он оказывается беззащитным в агрессивной среде.

Таблица 1 – Процентное соотношение с различными формами агрессии юношей и девушек

№ п/п	Форма агрессии	Пол подростка	
		Юноши	Девушки
1	Физическая агрессия	11%	10%
2	Вербальная агрессия	12%	13%
3	Косвенная агрессия	8%	9%
4	Негативизм	4%	5%
5	Раздражение	10%	10%
6	Подозрительность	12%	11%
7	Обида	9%	9%
8	Чувство вины	13%	13%
9	Индекс агрессивности	11%	10%
10	Индекс враждебности	10%	10%

На втором месте оказалась эмоциональная агрессия, что составляет 19% от всей выборки. Это означает, что у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему.

Далее в порядке убывания расположилась вербальная агрессия 18%. Юноши и девушки выражают свою агрессивность по отношению к другим людям словами, употребляют словесные оскорбления, грубят, повышают голос, перебивают собеседника. Далее предметная агрессия 17%, заключающаяся в стремлении срывать свою агрессию на окружающих предметах, ломая их, переставляя, помещая на строго заданные места. И физическая агрессия составляет 16% от общей выборки. Анализ ответов респондентов показал, что юноши и девушки при необходимости защиты своих прав и достоинств, склонны применить физическую силу, если этого потребует ситуация, либо толкнуть обидчика.

Заключение. Гендерные особенности личности юношей и девушек связаны с их общим уровнем агрессивности, а также такими видами агрессивности как вербальная агрессия, самоагрессия, эмоциональная агрессия, предметная агрессия. Это значит, что по мере роста общего уровня агрессивности и перечисленных его видов, фемининные черты личности будут ослабевать, а маскулинные, наоборот, усиливаться.

Представители подросткового возраста с высоким уровнем агрессивности представляют собой определенную группу риска в плане склонности к противоправному поведению. По отношению к таким юношам и девушкам целесообразно проводить тренинги или коррекционные мероприятия, направленные на обучение техникам преодоления агрессивности.

Список использованной литературы:

1. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 687 с.
2. Реан, А.А. Психология подростка / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.

Панкевич Н.Р. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

Введение. В нашем исследовании в качестве негативного эмоционального состояния мы рассматриваем страх. Страх как психологическая категория находит свое толкование в разных психологических традициях (психоанализ, когнитивная, гуманистическая теории, теории социального научения и др.). А.И. Захаров определяет страх как аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека [1].

Целью исследования является выявление индивидуальных особенностей проявления страхов у конкретно взятого ребёнка, анализ эффективности разработанной программы по коррекции страхов у ребёнка младшего школьного возраста.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «СШ № 14 г. Витебска» Испытуемым являлся учащийся 1 класса (7 лет), родители которого обратились к психологу за помощью. В ходе проведения беседы с родителями и наблюдений за ребёнком выяснилось, что ребенок боится оставаться один даже на непродолжительное время, тревожен, плаксив, постоянно чем-то обеспокоен, не уверен в себе, малообщителен, имеет затруднения в установлении контакта со сверстниками, в коллективе держится обособленно, предпочитает играть один.

В качестве диагностического инструментария были использованы тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), цветовой тест Люшера, методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман), беседа, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В процессе анализа полученных данных по методике «Кинетический рисунок семьи» было установлено, что ребенок испытывает сильную тревогу, которая может быть вызвана как внутрисемейными конфликтами, так внешними причинами. Ребенок испытывает чувство привязанности к матери, доверяет ей. В отношении отца ребенок испытывает чувство тревоги, настороженности.

Анализ результатов по тесту тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен выявил высокий уровень тревожности (индекс тревожности – 71).

По результатам методики «Страхи в домиках» было установлено, что у данного ребенка доминируют страхи: одиночества, собственной смерти, смерти родителей, боязнь наказания. Также выявлены страхи: страх перед сном, боязнь страшных снов, темноты, стихийных бедствий, замкнутых пространств, уколов, неожиданных резких звуков. В целом было выявлено 13 страхов.

Результаты цветового теста Люшера показали наличие проблемы сдерживаемой раздражительности, предрасположенность к физиологическим расстройствам, повышенная утомляемость, перенапряжение контролирующих систем, а также была выявлена потребность в расслаблении и отдыхе, избавлении от напряженных отношений, переживаемых как враждебный настрой окружающих лиц, недоброжелательность с их стороны. Большие усилия затрачиваются на сдерживание собственных эмоций раздражения и обиды.

На основании проведенного исследования нами была разработана психокоррекционная программа, направленная на устранение страхов и снижения уровня тревожности. основополагающим принципом является принцип единства, диагностики и коррекции. Данный принцип отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога.

Психокоррекционная программа включает в себя 10 занятий. Занятия с ребёнком проводились два раза в неделю в игровой форме.

По завершении коррекционных мероприятий нами было проведено повторное исследование, направленное на оценку эффективности разработанной коррекционной программы.

В процессе анализа полученных результатов повторного исследования нами было установлено снижение количества страхов, нормализации уровня тревожности.

По методике «Кинетический рисунок семьи» было установлено снижение эмоциональной напряженности, повышение уверенности в себе.

Анализ результатов повторного исследования по тесту тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен показал снижение уровня тревожности испытуемого (индекс тревожности стал 32).

По результатам проведения методики «Страхи в домиках» было выявлено значительное снижение общего количества страхов (с 13 до 6).

При оценке результатов теста Люшера можно говорить об общем улучшении эмоционального состояния ребенка, но, не смотря на улучшение, сохраняется потребность в эмоциональном тепле со стороны окружающих, потребность в защите и помощи. Полученный результат можно считать удовлетворительным.

По итогам проведенной коррекционной работы были даны рекомендации, советы по воспитанию, гармонизации детско-родительских отношений.

Заключение. Эмоциональное развитие ребенка – это богатство его чувств, их разнообразие. Дети радуются, плачут, испытывают страх, печаль, тревогу. Однако у разных детей различна глубина и интенсивность эмоций. Эти характеристики зависят от физиологических, психологических и социальных факторов. В каждом возрасте наблюдаются так называемые нормативные страхи, которые появляются как результат развития интеллектуальной сферы и воображения. При благоприятных обстоятельствах жизни ребенка такие страхи исчезают: дети из них «вырастают». Но бывают случаи, когда страхи накапливаются, нарастая как снежный ком, мешают личностному развитию ребенка и создают для него адаптационные, невротические и другие проблемы [1].

Своевременное выявление и коррекция страхов помогает конструктивному эмоциональному развитию детей. Важность активной коррекционной работы с детскими страхами обусловлена тем, что сам по себе страх способен оказывать патогенное влияние на развитие различных сфер личности ребёнка.

Коррекция страхов осуществлялась посредством функциональной музыки (направлена на снижение эмоциональной напряженности); игротерапии (для актуализации страхов, повышения уверенности в себе); телесной терапии (способствовала снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности); арт-терапии и сказкотерапии (для актуализации и коррекции страхов). Также были проведены мероприятия по оптимизации детско-родительских отношений.

Список использованной литературы:

1. Захаров, А.И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.

Пашаева И.К. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Введение. Одним из самых сложных периодов в жизни человека является подростковый возраст, именно в этот период большое количество юношей и девушек начинают активно отстаивать свое "Я", пытаются самоутвердиться и найти себя. Взросление сопровождается существенными психическими и физическими изменениями, что способствует повышению уровня конфликтности и влечет за собой «плохое» поведение, разногласия с родителями и учителями, противопоставление себя обществу и бесконечные протесты. При этом в конфликте девочки и мальчики проявляют себя по-разному, неодинаковы и мотивы их поведения.

Сегодня каждому человеку важно знать свой собственный стиль поведения, стиль других, вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта, чтобы не допустить возникновения деструктивного конфликта и успешно его разрешать. В определении этих стилей и их наиболее эффективном использовании могут помочь профессиональные психологи.

Материал и методы. На первом этапе нашего исследования для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых – коллектив старшеклассников ГУО «Гимназия №5 г. Витебска», в составе 50 человек.

В исследовании использовался «Опросник Томаса-Килмена», предназначенный для определения наиболее характерного для человека стиля разрешения конфликтов.

Результаты и их обсуждение. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку.

Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей

Сотрудничество: стиль поведения, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Исследование гендерных различий конфликтного поведения было направлено на выявление типа поведения подростков в конфликтной ситуации.

Результаты диагностики показали, что в конфликтной ситуации девушки (35,2%) стремятся к сотрудничеству, заключающемуся в поиске решений, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон. Респонденты, опирающиеся на сотрудничество, не стараются добиться своей цели за счет других, а самостоятельно ищут решение проблемы.

В качестве основной стратегии решения конфликтных ситуаций юноши (40,1%) используют соперничество. При этом испытуемые не стремятся к разрешению существующих между ними противоречий. Целью их взаимодействия становится «победа» над противостоящей стороной, для чего применяются разнообразные средства, используемые при «борьбе с противником».

Не менее предпочтительной стратегией среди подростков является компромисс (28,7% – девушки, 23,4% – юноши). Испытуемые стремятся урегулировать разногласия, уступая в чем-то, в обмен на уступки другого, при этом интересы обеих сторон полностью не раскрываются. Однако через какое-то время могут проявиться дисфункциональные последствия, выраженные в неудовлетворенности подобными решениями. Поэтому конфликт может возникнуть вновь, так как проблема не была решена до конца.

Для 19,2% девушек характерна стратегия приспособления, выражающаяся в стремлении сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий. Выбор данной стратегии наблюдается у 9,3% юношей. По нашему мнению, данную стратегию можно признать рациональной, если предмет разногласий имеет для подростка меньшую ценность, чем взаимоотношения с противоположной стороной.

Стратегия уклонения наблюдается у 12,8% девушек и 18,5% юношей. Она характеризуется отрицанием самого конфликта, стремлением выйти из ситуации, не уступая, но и не настаивая на своем, воздерживаясь от споров и возражений оппоненту. Наименее предпочтительной стратегией для девушек является соперничество (4,1%), для юношей – сотрудничество (8,7%). Как мы ви-

дим, стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков мужского и женского пола существенно различаются. Для юношей наиболее характерен стиль соперничества, который девушки использует достаточно редко. Это обусловлено тем, что юноши обладают стремлением к лидерству и в первую очередь хотят удовлетворить собственные интересы. Соперничество является для представителей мужского пола врожденным, обусловленным эволюционно и биологически. Что касается девушек, то у них было отмечено преобладание стиля сотрудничества, что связано с отсутствием стремления к власти у женщин, большей толерантностью и эмпатийными способностями. Стиль компромисс находится на втором месте по предпочтительности, как у юношей, так и у девушек. Мы связываем это с пониманием респондентов необходимости урегулирования разногласий в конфликтной ситуации путем взаимных уступок. Наименее предпочитаемыми среди респондентов являются стили уклонения и приспособления, что обусловлено низкой эффективностью их использования при решении конфликтных ситуаций.

Заключение. Таким образом, факт гендерных различий поведения подростков в конфликтных ситуациях неоспорим, что подтверждается эмпирическим исследованием. Дальнейшая разработка данного вопроса позволит спрогнозировать риск возникновения и развития конфликтных ситуаций в среде подростков, а также даст возможность эффективно ими управлять.

Как метод профилактики и как метод разрешения конфликтов может использоваться тренинг. Но конструктивное разрешение конфликтов состоит в том, что нужно овладевать навыками разрешения и управления конфликтами, что является функцией посредника при разрешении межличностных конфликтов.

Пашина Т.М. (Научный руководитель – Мурашкин А.И., канд. философ. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Влияние СМИ на формирование коммуникативной культуры широко освещается в научной литературе [1]. В работах Козлова С.А., Куликова, Т.А. исследуются специфика формирования коммуникативной культуры у младших школьников [2]. Вместе с тем ещё недостаточно изучены психологические особенности воздействия СМИ на коммуникативную культуру личности младшего школьника. В этой связи целью нашего исследования является выявление с использованием конкретного материала психологических особенностей влияния СМИ на формирование коммуникативной культуры младших школьников.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 46 г. Витебска». В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста 4 «В» класса, возраст 9–11 лет. Из них в классе 10 девочек и 10 мальчиков. Исследование проводилось с помощью следующих методик: анкета по выявлению воздействия телевидения на личность учащихся, методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).

Результаты и их обсуждение. СМИ выступают мощным фактором влияния на людей. Как и всякое явление, телевидение оказывает на психику положительное и отрицательное воздействие. Особенно это надо учитывать в учебно-воспитательном процессе с детьми школьного возраста. Для выявления предпочтения просмотра телевизора младшими школьниками нами было проведено анкетирование учащихся. Анкета носила открытый характер – учащиеся сами вписывали ответы, исходя из личных эмоций и предпочтений.

На вопрос «Что ты любишь смотреть по телевизору?» 74% детей ответили, что любят мультфильмы, детские передачи – 12% опрошенных, боевики – 8%, молодежные сериалы и филь-

мы – 6%. Единичные ответы зафиксированы по таким рубрикам, как: «Жди меня», «Понаехали», «Вести» и «хорошие детские программы». Данный вопрос выявил естественное предпочтение детей мультфильмам и детским программам. Негативной тенденцией можно считать количество детей, которые мультфильмам и программам предпочитают боевики и сериалы.

На вопрос «Что смотреть не нравится?» младшими школьниками были даны следующие ответы: 32% – боевики, ужасы и драки; 25% – новости; 11% – не любят рекламу. Кроме этого, сюда можно отнести просмотр «старых» фильмов, взрослых программ, научных открытий. Единичные ответы: «Мне нравится все» и «Мне не нравится один мультик». Отрадно, что многим детям не нравятся драки на экране. Они предпочитают более мирные программы и позитивные передачи. В то же время реклама, которая раньше вызывала негативные эмоции у большинства респондентов, теперь воспринимается ими как нечто естественное. Некоторые дети даже просили вернуть старые привычные рекламные ролики. Это говорит, с одной стороны, о привыкании к «двигателю прогресса», а, с другой – о улучшении качества рекламы и ее нацеленности и на подрастающее поколение.

Результаты анкетирования показали, что 29% младших школьников смотрят телевизор по 2 часа в день, 17% – 3 часа, 14% – 1 час, 10% – 4 часа, 9% – 5 часов, 9% – полчаса, по 2% – 6, 8 и 9 часов в день. Также по данному вопросу дети давали следующие ответы: «Всегда по-разному», «Почти весь день», «Не знаю – много смотрю».

На вопрос: «Зачем люди изобрели телевидение?» школьники дали следующие ответы: чтобы смотреть – 26% (не уточняется, что смотреть); чтобы смотреть разные программы – 22%; чтобы не скучать – 32%; не знают ответа на данный вопрос – 7%; изобрели, чтобы узнать мир – 6%; чтобы смотреть новости – 4%. Единичные ответы: «Развиваться умом», «Когда делать нечего – включить и смотреть», «Чтобы прославиться», «Отдыхать». Данный вопрос задавался с целью выяснить роль телевидения в жизни ребенка. Ответы показали, что главная роль просмотра телевизора – «отдыхать» и «развлекаться». И уже не важно, «что смотреть». Большинство детей ответили «просто смотреть». Анализ ответов показывает, что дети не видят в телевидении источник информации. Это свидетельствует, с одной стороны, о недостатке грамотных педагогических передач, а, с другой – мотивация просмотра детей ограничена получением сиюминутного кажущегося удовольствия – посмеяться, поудивляться, повосхищаться.

На вопрос: «С кем из телевизионных героев хотел бы подружиться?» школьники дали следующие ответы: Человек-паук – 17% испытуемых; Джеки Чан и А. Шварцнеггер – по 7%, Гарри Поттер – 5% испытуемых; Терминатор, Буратино, Шрек, Русалка, Алеша Попович – по 3% респондентов. Детям нужен идеал для подражания, кумиров они выбирают неосознанно, в зависимости от понравившихся качеств. В друзья себе они выбирают людей со сверхъестественными способностями – умеет драться, ползать по стенам и летать по воздуху. Кроме этого, прослеживаются некоторые корыстные цели – научиться так же драться, защищаться от врагов, получать материальные блага.

Проведенное анкетирование показало, что телевидение не только дает определенную информацию, но и показывает варианты различных действий. Ребенок может их либо отвергать, основываясь на своих моральных убеждениях, а может и принимать, как приемлемые и легитимные с точки зрения морали. Детям нужно помочь сделать правильный выбор и помочь критически относиться к информации, полученной по телевидению.

Результаты исследования уровня общительности показали, что 50% младших школьников не обладают коммуникативными умениями и навыками общения – у них наблюдается низкий уровень коммуникативной культуры. Школьники не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Средний уровень коммуникативной культуры наблюдается у 40% испытуемых. Как правило, эти школьники не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение. Не теряются в новой обстановке, занимаются общественной деятельностью, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Дети быстро меняют своё решение, круг друзей постоянно меняется. Такие дети не постоянны, что отражается на культуре поведения.

Высокий уровень сформированности коммуникативной культуры обнаружился всего у 10% испытуемых. Младшие школьники активно стремятся к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывают в ней потребность. Быстро ориентируются в ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации они предпочитают принимать самостоятельное решение, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами. Могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Сами ищут такие дела, которые удовлетворяли бы их потребности в коммуникативной и деятельности.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что разнообразие средств массовой информации и их влияние на психику младших школьников настолько значительно, что не всегда школьники могут ориентироваться и себя контролировать в получении информации. Многие школьники не знают норм работы за компьютером, недостаточно заботятся о своем здоровье, проводя за компьютером слишком много времени, что может привести к возникновению различных заболеваний, в том числе и психических. Анкетирование показало, что и телевидение не только дает определенную информацию, но и демонстрирует стереотипы поведения и действий. Ребенок может их либо отвергать, основываясь на своих моральных убеждениях, либо может их принимать как легитимные с точки зрения морали и обычаев. Детям нужно научиться выбирать правильный выбор и развивать умение критически относиться к информации, полученной по телевидению. Родители и учителя должны формировать высокий уровень коммуникативной культуры младшего школьника и прививать детям иммунитет, блокирующий пагубное влияние отдельных передач как на психику детей, так и на их физическое и нравственное здоровье.

Список использованной литературы:

1. Горшкова, Е. Учите детей общаться / Е. Горшкова // Дошкольное воспитание. – 2000. – №12. – С. 91–93.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А.Козлова, Т.А.Куликова. – М.: Академия, 2000. – 416 с.

Петрович Е.С. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Введение. Перед современными отечественными и зарубежными психологами достаточно остро стоит проблема исследования так называемого эмоционального выгорания. Причём, естественно, эта проблема является достаточно широкой, так как затрагивает целый спектр разнообразных феноменов, подлежащих изучению, и стимулирует творческий и научный поиск специалистов различных сфер. В разработке данной проблемы заинтересованы, например, специалисты, работающие в сфере психологии труда и организационной психологии, медицинской психологии (как отрасли психологии для медицинских работников), патопсихологии, психиатрии, образования, бизнеса [1].

Специалист медицинского профиля включен в профессиональную деятельность, характеризующуюся высокими эмоциональными нагрузками. Специфика медицинской деятельности состоит в том, что она строится по законам общения, предполагающего активное эмоциональное взаи-

модействие. Ряд авторов (А.Г. Палахов, А.О. Прохоров) называют напряженность важной характеристикой профессиональной деятельности специалиста в области медицины. Кроме того, зачастую указывается на высокую частоту возникновения невротических и психосоматических расстройств в среде медицинских работников.

Материал и методы. Базой исследования явилась Полоцкая детская поликлиника государственного учреждения здравоохранения «Центральная городская больница».

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика уровня диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко.
2. Опросник на выгорание MBI, адаптированный Н.Е. Водопьяновой.

Результаты и обсуждение. В результате исследования особенностей эмоционального выгорания медицинских работников посредством методики В.В. Бойко, были получены результаты: в ходе исследования мы разделили респондентов на следующие группы: (1) специалисты – лор – отделения, (2) специалисты (хирургия), (3) специалисты (педиатрия).

По шкале 1 «неудовлетворенность собой», в первой группе 9 человек (75%) не имеют симптомов, и 3 человека (25%) имеют складывающийся симптом неудовлетворенности собой.

По шкале 2 «загнанность в клетку» в этой же группе у 8 человек (66%) не выявлено данного симптома, у 3 человек (25%) выявлен складывающийся симптом «загнанность в клетку», и у 1 человека (9%) выявлен уже сложившийся симптом.

По шкале 3 «редукция профессиональных обязанностей» у одного человека (9%) не выявлен симптом, у 9 человек (75%) выявлен уже складывающийся симптом «редукции профессиональных обязанностей», и у 2 человек (16%) выявлен уже сложившийся симптом.

По шкале 4 «эмоциональная отстраненность» у 5 человек (41%) не выявлен симптом по данной шкале, и у 7 человек (59%) выявлен уже сложившийся симптом «эмоциональной отстраненности».

По шкале 5 «личностная отстраненность» у 9 человек (75%) данный симптом не был выявлен, у 2 испытуемых (16%) имеется уже складывающийся симптом, и у 1 человека (9%) выявлен сложившийся симптом.

По шкале 1 «неудовлетворенность собой» во второй группе у 8 человек (61%) выявлен не сложившийся симптом, у 3 испытуемых (23%) выявлены складывающиеся симптомы «неудовлетворенности собой», и у 2 работников (16%) выявлены признаки уже сложившегося симптома.

По шкале 2 «загнанность в клетку» у 7 испытуемых (54%) нет данных симптомов, у 2 работников (15%), выявлены признаки складывающегося симптома «загнанности в клетку», и у 4 человек (31%) выявлен уже сложившийся симптом.

По шкале 3 «редукция профессиональных обязанностей» у 3 человек (23%) нет данного симптома, у 3 работников (23%) есть признаки уже складывающегося симптома, и у 7 испытуемых (54%) данный симптом уже сложился.

По шкале 4 «эмоциональная отстраненность» у 5 работников (38%) данный признак выявлен не был, у 2 человек (15%) выявлен складывающийся симптом «эмоциональной отстраненности», и у 6 работников (47%) этот симптом уже присутствует.

По шкале 5 «личностная отстраненность», у 6 работников (47%) отсутствует данный симптом, у 2 человек (15%) выявлены признаки складывающегося симптома, и у 5 испытуемых (38%) симптом «личностная отстраненность» уже сложился.

По шкале 1 в третьей группе у 4 человек (67%) не имеют признаков сложившегося симптома, 1 испытуемый (16%) имеет признаки складывающегося симптома «неудовлетворенности собой», и у 1 работника (16%) выявлены признаки уже сложившегося симптома.

По шкале 2 «загнанность в клетку» в этой группе у 3 испытуемых (50%) не выявлен данный симптом, у 2 человек (33%) выявлены признаки начинающегося складываться симптома, и у 1 человека (17%) выявлен данный симптом.

По шкале 3 «редукция профессиональных обязанностей» у 3 испытуемых (50%) не выявлен данный симптом, 2 человека (33%) имеют признаки начинающегося складывающегося симптома, и у 1 работника (17%) данный симптом «редукция профессиональных обязанностей» уже сложился.

По шкале 4 «эмоциональная отстраненность» не выявлены признаки данного симптома у 2 человек (33%), у 3 испытуемых (50%) выявлены признаки складывающегося симптома, и у 1 человека (17%) данный симптом можно считать сложившимся.

По шкале 5 «личностная отстраненность» нет признаков данного симптома у 3 испытуемых (50%), 2 человека имеют признаки уже складывающегося симптома, и у 1 работника (17%) данный симптом можно считать сложившимся.

В результате исследования выгорания посредством опросника MBI К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой, были получены результаты, приведенные ниже:

Анализ данных в первой группе показал, что низкий уровень, по шкале эмоциональное истощение имеют 4 человека (33%), средний уровень эмоционального истощения имеется у 4 человек (33%), высокий уровень имеют 3 человека (25%), и один человек (9%) имеет очень высокий уровень эмоционального истощения.

По шкале деперсонализация в этой группе низкий уровень имеют 4 человека (33%), средний уровень цинизма имеют 2 человека (16%), высокий уровень деперсонализации имеется у 3 человек (25%), и очень высокий уровень цинизма выявлен у 2 человек (16%). У 1 человека (9%) были нулевые показатели по этой шкале.

Во второй группе по шкале эмоциональное истощение низкий уровень имеют 3 человека (23%), средний уровень эмоционального истощения имеется у 4 человек (30%), высокий уровень в этой группе выявлен у 3 человек (23%), и, наконец, очень высокий уровень эмоционального истощения имеется у 3 человек (23%).

По шкале деперсонализация низкий уровень имеют 3 человека (23%), средний уровень цинизма выявлен у 9 человек (69%) из общего числа группы «хирургия», высокий уровень деперсонализации имеет 1 человек (8%). Очень высоких уровней цинизма в этой группе выявлено не было.

Заключение. Итак, в ходе исследования нами применялись две методики: методика уровня диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко; опросник на выгорание MBI, адаптированный Н.Е. Водопьяновой. В ходе исследования мы разделили респондентов на следующие группы: (1) специалисты – лор – отделения, (2) специалисты (хирургия), (3) специалисты (педиатрия).

На основании исследования мы выявили, что группе работников «хирургия» практически не выражена подгруппа со сформированными признаками эмоционального выгорания. Большинство испытуемых этой группы (67%) обнаруживают признаки складывающегося симптома, у 33% такие признаки не проявляются вовсе. Во второй группе, «хирургия», было выявлено, 4 человека (31%) без признаков выгорания, 6 работников (46%) имеют симптомы начинающегося эмоционального выгорания, и 3 человека (23%) уже сложившийся синдромом эмоционального выгорания.

Наиболее выраженными симптомами эмоционального выгорания работников хирургического отделения являются редукция профессиональных обязанностей, эмоциональная и личностная отстраненность. В группе специалистов «хирургия» в большей мере, чем в других опытных группах выражен такой признак выгорания, как эмоциональное истощение (симптом обнаружен у 46% испытуемых). При этом они достаточно высоко оценивают свои профессиональные достижения. В группе «хирургия» в меньшей степени, чем в других группах представлен параметр «деперсонализация». Под деперсонализацией понимается расстройство самовосприятия, при котором собственные действия воспринимаются как бы со стороны и сопровождаются ощущением невозможности управлять ими, это часто сопровождается явлениями дереализации.

Список использованной литературы:

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Издательство Казанского университета, 2004. – 261 с.

Петушкова Т.В. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольный возраст считается важным периодом в процессе формирования личности человека. В этом возрасте интенсивно развиваются различные способности ребенка, вырабатываются черты характера, закладывается фундамент здоровья и происходит развитие личностных качеств, необходимых для эффективного участия в различных сферах деятельности и взаимодействия со сверстниками.

В настоящее время значение сверстника в жизни ребенка дошкольного возраста вышло далеко за пределы преодоления эгоцентризма и распространилось на самые разные области его развития. Особенно велико значение сверстника в становлении основ личности ребенка и в его коммуникативном развитии. По мнению Ключевой Н.В. и Касаткиной Ю.В., в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество [1].

Материал и методы. С целью исследования коммуникативных способностей детей дошкольного возраста среди воспитанников государственного учреждения образования «Социально-педагогический центр» нами было проведено исследование, в котором приняли участие 18 детей в возрасте 4–6 лет. Для определения ведущей формы коммуникативной деятельности детей нами использовалась методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности (М.И. Лисина) для детей 3–7 лет.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что для 44% детей характерна ситуативно-деловая форма коммуникативной деятельности. Внеситуативно-познавательная коммуникативная деятельности свойственна 22% детей и внеситуативно-личностная оказалась ведущей у 34% детей (рисунок 1).

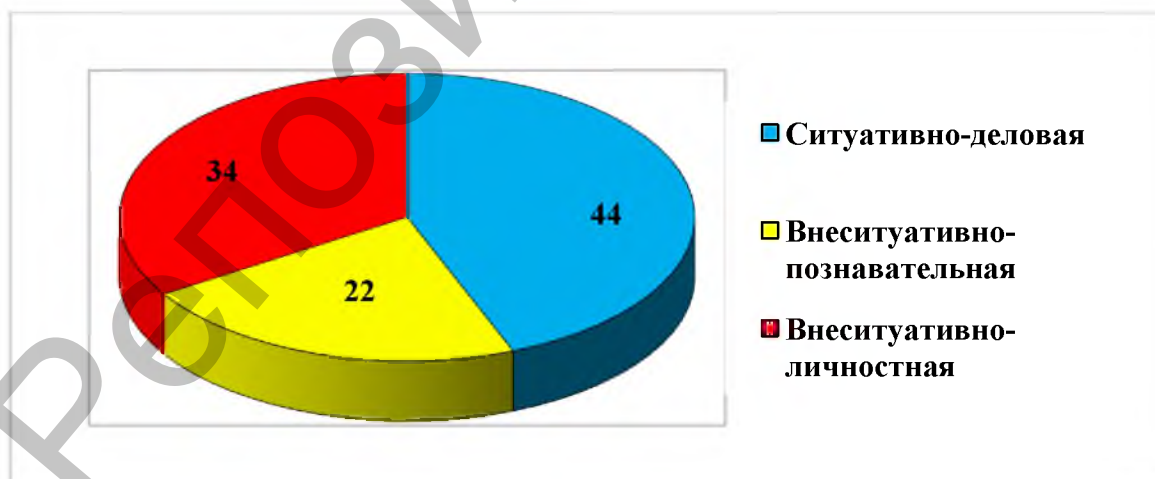


Рисунок 1 – Формы коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста (в %)/

Результаты и их обсуждение. Анализ протоколов показал, что большинство детей (44%) в процессе исследования выбирали в первую очередь игру, не очень охотно они принимали чтение книг экспериментатором. Предложение побеседовать у многих детей вызывало недоумение и смущение. У 22% детей особое желание вызвало чтение книги экспериментатором, они приближали ее к себе, говорили, что «такую книгу я видел...», «у меня дома такая книга есть, мама мне ее

читала...». В процессе реализации методики 34% детей дали согласие экспериментатору побеседовать на темы: животные и игрушки, родители и их совместный поход в зоопарк.

Анализ результатов исследования показал, что дети, в основном, выбирали темы, касающиеся родителей и других детей. Дошкольники неохотно оставляли игрушки, когда взрослый предлагал им почитать или побеседовать. Большинство всех высказываний составляли ситуативные высказывания (94%). Во время игровой деятельности, в ситуации чтения книг у 22% детей возникали познавательные вопросы.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста, принявших участие в исследовании, ведущей формой коммуникативной деятельности является ситуативно-деловая, которая характерна для детей до 3 лет и соответственно не является нормой для детей дошкольного возраста. Внеситуативно-познавательная форма коммуникативной деятельности частично не является нормой, так как данная форма характерна для детей от 3 до 4 лет. Нормой в 5 лет является внеситуативно-личностная форма коммуникативной деятельности, что свойственно только 34% детей дошкольного возраста, принявших участие в исследовании.

Заключение. В связи с этим, необходимо отметить, что перед педагогами и воспитателями центра стоит задача – это социализация ребенка и, самая важная ее часть – обучение коммуникативной деятельности. Для ребенка в дошкольном возрасте самой понятной формой обучения является игра. Игру следует использовать не только в совместной деятельности, но и выстраивать занятия в форме игровых ситуаций, побуждающих детей к сближению друг с другом, с педагогом на основе сопереживания самой ситуации. Такие занятия-игры предусматривают формирование у детей знаний и умений, необходимых для доброжелательного общения, воспитания хороших манер, что и называется культурой общения. В ходе таких занятий дети приобретают не только новые знания, развивают свои коммуникативные способности, воображение и уверенность в себе, но и решают свои эмоциональные проблемы.

Список использованной литературы:

1. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 237 с.

Половинко В.В. (Научный руководитель – Мартинович Н.Е., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время активизируется интерес к проблемам позднего возраста, так как вследствие изменения демографического положения, совершенствования медицинских технологий и социальной поддержки возрастает средняя продолжительность жизни в развитых странах и соответственно увеличивается доля пожилых людей в общей структуре общества.

Для выявления проблем и трудностей, с которыми сталкиваются люди пожилого и старческого возраста, находящиеся на обслуживании в территориальном центре, было проведено исследование.

Материал и методы. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, анкетирование, математическая обработка результатов исследования.

В анкетировании принимали участие 100 респондентов – людей пожилого и старческого возраста от 55 до 90 лет, из которых 24 мужчин, 76 женщин.

Результаты и их обсуждение. По результатам исследования проблем и трудностей, с которыми чаще всего сталкиваются пожилые и старые люди, проблемы распределились следующим

образом: на первом месте – низкое материальное положение – 40%, на втором месте – плохое здоровье, одиночество – 31%, с непониманием со стороны родственников сталкиваются 17%, незнание собственных прав беспокоит 12% опрошенных

Из этого видно, что одиночество – проблема, которая может соперничать по своей значимости со здоровьем и материальным положением. Пожилые люди обеспокоены высокой стоимостью медицинских препаратов, затруднением в приобретении одежды, многим не хватает денежных средств на питание. В связи с нехваткой средств ограничены возможности активного отдыха и проведения досуга.

По обеспечению досуговой деятельностью граждан пожилого возраста выяснили, что кружковой работы не хватает 35% респондентов, 32% граждан предложили другой вариант ответа, 17% опрошенных не хватает консультаций, 16% отвечающих хотелось бы больше культурных мероприятий. Данные результаты говорят о том, что пожилые люди нуждаются в предоставлении различных видов помощи. Из них наиболее востребованы кружковая работа, культурные мероприятия, в то же время люди пожилого возраста не знают, какой досуговой деятельностью можно заняться. Не имея других способов проведения досуга, пожилые люди «активно отдыхают» на дачных и приусадебных участках. Кроме того, они в свободное время любят шить и вязать, увлекаются растениеводством и резьбой по дереву, ходят на охоту и рыбалку, слушают музыку, занимаются другими видами творчества

Помочь в решении проблем пожилым и старым людям, по их мнению, могут социальные службы – 32%, государство – 25%, а вот семья может помочь в решении проблем только 18% опрошенных, дали другой вариант ответа 25%. Свои проблемы пожилые люди пытаются решить в основном самостоятельно, в то же время многие надеются на социальные службы и государство.

Одной из значимых социальных проблем для пожилых людей является проблема общения. Многие старые люди ведут активную общественную жизнь, общаются с родными и друзьями. Наличие семьи не решает проблемы одиночества в старости, так же как одинокий образ жизни вовсе не обязательно приводит к одиночеству. К социальным проблемам следует отнести и проблемы, связанные с семьей. Самочувствие пожилого человека определяется сложившейся в семье атмосферой, наличием детей, контактами старых родителей и детей, взаимопомощью поколений. Людей пожилого возраста так же больше всего волнует собственное здоровье и благополучие близких.

Всем окружающим следует учитывать то, что чрезмерная напряженность и эмоциональная закомплексованность пожилых людей может иметь чисто объективные причины: человек лишился былой власти и влияния, задето самолюбие, сократился денежный доход, он считает, что он теряет уважение других, а также переживает крушение надежд. Чтобы не провоцировать у пожилых людей эти чувства ущербности, надо относиться к ним не с жалостью, а с пониманием, воспринимать их слабости как таковые, не навязывать свою помощь, а оказывать ее только по необходимости и насколько возможно, стараться делать все, чтобы пожилой человек мог сам себе помогать.

Учитывая вышесказанное, возникает необходимость использования разнообразных подходов и совершенствования работы с гражданами пожилого и старческого возраста. С целью улучшить качество жизни пожилого человека, избавить его от чувства одиночества, отчужденности, восполнить дефицит общения, удовлетворить его потребности и интересы необходимо разрабатывать новые формы культурно-досуговой деятельности.

Одним из направлений работы с людьми пожилого и старческого возраста является вовлечение их в культурно-досуговую деятельность, целью которой является отвлечение от насущных проблем, улучшение психологического и укрепления физического здоровья.

Заключение. Таким образом, человеку нужна долгая жизнь, насыщенная творческим или профессиональным трудом, социальным престижем, экономической независимостью. Культурно-досуговая деятельность способна наполнить жизнь пожилого человека смыслом, предоставить возможности для творческой деятельности и самореализации, для улучшения психологического, социального и физического самочувствия.

Потоцкая Е.В. (Научный руководитель – Прудникова И.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Введение. Адаптация в первом классе – особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни.

Цель: изучение проблем школьной адаптации детей 6–7 лет.

Материал и методы. Базой исследования явилось государственное учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Чашники». В исследовании принимали участие 22 мальчика и 21 девочка, в возрасте 6–7 лет, проживающих в Чашникском районе Витебской области.

Для исследования использовался ряд методов и методик:

1. Метод анализа научной литературы по проблеме исследования.
2. Методики: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, методика «Беседа о школе» (Нежнова Т.А.), проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан).
3. Количественно-качественный метод обработки данных.

Результаты и их обсуждение. В результате количественной обработки данных полученных по анкетированию для оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой было выявлено:

У 23 человек имеются баллы от 25–30 – очень высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У 12 детей 20–24 балла – высокий уровень, хорошая школьная мотивация. Трое детей из класса имеют 15–19 баллов – средний уровень, положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. У 5 детей 10–14 баллов – (низкий уровень), низкая школьная мотивация. Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

По результатам методики Т.А. Нежновой «Беседа о школе» было выявлено, что у 35 детей внутренняя позиция школьника полностью сформирована и характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. У 3 детей ориентация на содержательные моменты школьно-учебной действительности, но и на этом этапе ребенок выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты этой действительности. Пятеро детей набрали по одному баллу, что свидетельствует о наличии положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности.

Не менее серьезные проблемы со школьной адаптацией возникают и у детей с школьной тревожностью. Для диагностики школьной тревожности у учащихся была проведена проективная методика А.М. Прихожан. По результатам исследования была выявлена тревожность у двух учащихся первого класса.

После проведения и обработки вышеперечисленных методик, был проведен корреляционный анализ, построенный на основе расчета коэффициента корреляции Спирмена, с помощью которого были выявлены взаимосвязи между адаптацией первоклассников к школе и мотивацией учения. Коэффициент корреляции Спирмена (r) равен 0.727. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – высокая. Число степеней свободы (f) составляет 41. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0.301, $r_{\text{набл}} > r_{\text{крит}}$, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

Все выявленные корреляционные связи являются прямыми. Определена высокая взаимозависимость адаптации первоклассников к школе и мотивации учения. При высоком уровне адаптации

детей к школе, наблюдается высокий уровень учебной мотивации, а основными мотивами обучения в школе являются учебные. При низком уровне адаптации ребенка, мы отмечаем низкую мотивацию к учению, а ведущими мотивами являются внешний или игровой мотив.

Заключение. Наличие большого числа научных и практических работ по проблеме адаптации к школе свидетельствует об ее актуальности, но в тоже время специфика социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в школе полностью не раскрыта. Это связано с возрастным своеобразием детей, поступающих в школу, многообразием факторов, влияющих на процесс адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников. Самым важным признаком того, что ребенок полностью освоился в школьной среде, является его удовлетворенность межличностными отношениями с одноклассниками и учителем. В этот период первоклассник активно устанавливает контакты, ищет свое место в детской среде, учится сотрудничать с другими детьми и принимать помощь в свой адрес.

Радюк М.А. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребёнком, говорят о нервной ослабленности ребенка неправильным поведением родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия. Большинство причин, как отмечают психологи, лежат в области семейных отношений, таких как попустительство, непоследовательность в воспитании, отрицательное или слишком требовательное отношение к ребёнку, которое порождает в нём тревогу и затем формирует враждебность к миру [1]. В связи с этим исследование детских страхов представляется нам довольно актуальным.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование динамики проявления страхов у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Эмпирическую базу исследования составили 25 испытуемых среднего и старшего дошкольного возраста, воспитанники ГУО «Детский сад № 10 г.п. Руба» в возрасте от 5 до 7 лет.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: тест «Страхи в домиках» (М.А. Панфиловой), методика диагностики детских страхов (А.И. Захарова), проективная методика «Что мне снится страшное и чего я боюсь днем» (А.И. Захарова).

Результаты и их обсуждение. Известно, что страхи делятся на несколько видов: медицинские (боль, уколы, врачи, болезни); страхи, связанные с причинением физического ущерба (неожиданные звуки, транспорт, огонь, пожар, стихия, война); страхи смерти (своей); страхи животных и сказочных персонажей; страхи кошмарных снов и темноты; социально-опосредованные страхи (людей, детей, наказания, опоздания, одиночества); «пространственные» страхи (высоты, воды, замкнутых пространств) [2].

В связи с вышеописанной классификацией страхов результаты, полученные нами в ходе констатирующего этапа эмпирического исследования (по двум группам), распределились следующим образом:

- *медицинские страхи:* дети средней группы имеют невысокий показатель (1,9), который снижается у детей старшей группы (1,7).
- *страхи, связанные с причинением физического ущерба:* у детей средней группы составляет (1,9), и повышается у детей старшей группы (2,0). В группе страхов, связанных с причинением фи-

зического ущерба детей средней группы больше всего пугают стихийные бедствия (2,6). Самый низкий показатель страха – страх к резким звукам (1,2). Страх к пожару (2,0). У детей старшей группы самым высоким является показатель вида пожара (2,1). То есть, он увеличился по сравнению с показателем средней группы. Самым низким является страх к резким звукам (1,0), его уровень ниже, чем у детей средней группы. Также снизился показатель страха стихийных бедствий (1,6). Из чего можно сделать вывод, что уровень страха резких звуков с возрастом понижается, а страх пожара наоборот, повышается.

- *страх перед животными.* Дети средней группы испытывают достаточно высокий уровень страха перед животными: змей – (2,9), мышей – (1,9). Этот показатель повышается в старшей группе: змеи – (3,1), мыши – (1,9).

- *страхи кошмарных снов и темноты.* У детей средней группы присутствуют страхи кошмарных снов (2,1) и темноты (2,2), которые несколько понижаются в старшей группе. Кроме того, нужно отметить, что дети средней группы боятся темноты больше чем кошмарных снов. Дети старшей группы также боятся темноты (2,1) больше, чем кошмарных снов (2,0).

- *«пространственные» страхи.* У детей средней группы высок показатель страха высоты (2,1), в старшей группе этот показатель повышается (2,5). То есть, можно сказать, что данный показатель с возрастом повышается.

- *социально-опосредованные страхи.* Из этой группы страхов дети средней группы выделяют страх перед старшими, перед незнакомыми людьми. Также они боятся, когда их ругают. У детей старшей группы этот показатель повышается.

Итак, в выделенных группах страхов прослеживается следующая тенденция: у детей среднего дошкольного возраста уровень инстинктивных, и социально-опосредованных страхов приблизительно одинаков. У детей старшего дошкольного возраста уже просматривается преобладание социальных страхов.

Заключение. Основная причина страха у детей – неуверенность в себе, порождающая робость, тревожность, несамостоятельность, а также ошибки умственного воспитания, которые ведут к снижению уровня ориентации ребенка в окружающем мире.

Констатирующий этап проведенного нами эмпирического исследования, показал, что для каждого периода психического развития ребенка дошкольного возраста характерны своеобразные страхи, кроме того, одни группы страхов со временем прогрессируют, а другие регрессируют.

В выделенных группах страхов прослеживается следующая тенденция: у детей среднего дошкольного возраста преобладают эмоциональные формы страха, обусловленные инстинктом самосохранения. У детей старшего дошкольного возраста уже просматривается преобладание социально-опосредованных страхов.

Исходя из анализа полученных результатов, нами была разработана программа занятий, направленных на коррекцию проявления страхов у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Коррекция страхов осуществляется посредством игротерапии, сказкотерапии, арттерапии, куклотерапии, психоэлевации, индивидуально-групповых занятий, улучшения детско-родительских отношений. Важность активной коррекционной работы с детскими страхами обусловлена тем, что сам по себе страх способен оказывать патогенное влияние на развитие различных сфер личности ребёнка.

Список использованной литературы:

1. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребёнка / А.А. Люблинская. – М.: Академический проект, 2009. – 459 с.
2. Риман, Ф. Основные формы страха / Ф. Риман. – СПб.: Питер, 2013. – 120 с.

Рамазанова В.М. (Научный руководитель – Абрамова Л.Н., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Пожалуй, ни одному явлению в возрастной психологии не уделялось столь много внимания, как мышлению. Это можно объяснить тем, что мышление составляет основу интеллекта, а проблема его развития интересует ученых в частности для того, чтобы определить правильный подход к интеллектуальному воспитанию. Разработкой этой проблемы занимались такие видные психологи и педагоги, как Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б., Ж. Пиаже, Рубинштейн С.Л., Зак А.З., Люблинская А.А., Брушлинский А.В., Блонский П.П. и многие другие.

Особенно актуально развитие мышления в младшем школьном возрасте. Психологические исследования показывают, что в младшем школьном возрасте мышление благодаря включению ребёнка в учебную деятельность, направленную на овладение системой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечёт за собой коренную перестройку всех остальных психических процессов, в первую очередь восприятия и памяти.

Материал и методы. Теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме; наблюдение, беседа, тестирование; констатирующий и формирующий эксперимент, статистическая обработка данных. Для выявления эффективности использования в учебно-воспитательном процессе программы, направленной на развитие мышления младших школьников, мы провели исследование, которое проводилось в три этапа. На первом этапе констатирующего эксперимента мы выбрали методики и провели диагностическое обследование, направленное на выявление начального уровня развития мышления учащихся.

Второй этап эксперимента – формирующий – был направлен на разработку и апробацию программы, развивающей мышление у детей начальной школы.

На третьем этапе – контрольном – нами был определен итоговый уровень развития мышления учащихся и проведен анализ полученных результатов.

В исследовании принимали участие ученики 1 «Е» класса (21 человек) ГУО «Школа № 46» г. Витебска.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика 1. «Кубик Рубика».

Эта методика предназначена для диагностики уровня развития *наглядно-действенного* мышления.

Методика 2. Прогрессивные матрицы Равена.

Эта методика предназначена для оценивания *наглядно-образного* мышления у младшего школьника. Под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Результаты и их обсуждение. По окончании второго этапа исследования нами была проведена диагностика для проверки того, насколько проведенная система занятий изменила уровень мышления ребят. На основании анализа полученных данных мы можем констатировать следующее:

- 4 дошкольника, что составляет 19%, имеют очень высокий уровень развития *наглядно-действенного* мышления, 9 детей (42,9%) – высокий уровень развития, 8 детей (38,1%) – средний уровень развития;
- также 4 человека (19%) имеют очень высокий уровень развития *наглядно-образного* мышления, по 8 детей (по 38,1%) – высокий и средний уровни развития, и 1 ребенок (4,8%) – низкий уровень.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

<i>Уровни развития</i>		<i>Констатирующий эксперимент</i>	<i>Контрольный эксперимент</i>
<i>Наглядно-действенное мышление</i>	Очень высокий	–	4 (19,0%)
	Высокий	6 (28,6%)	9 (42,9%)
	Средний	11 (52,4%)	8 (38,1%)
	Низкий	4 (19,0%)	–
	Очень низкий	–	–
<i>Наглядно-образное мышление</i>	Очень высокий	–	4 (19,0%)
	Высокий	4 (19,0%)	8 (38,1%)
	Средний	13 (62,0%)	8 (38,1%)
	Низкий	4 (19,0%)	1 (4,8%)
	Очень низкий	–	–

Итак, мы видим, что результаты стали намного выше, уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей значительно повысился.

Заключение. В первой части исследования мы на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы выяснили, что мышление – это высший познавательный психический процесс, в результате которого порождается новое знание на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности. Различают мышление *теоретическое* и *практическое*. При этом в теоретическом мышлении выделяет *понятийное* и *образное мышление*, а в практическом – *наглядно-образное* и *наглядно-действенное*. Мыслительная деятельность людей совершается при помощи *мыслительных операций*: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Существует три основные *формы мышления*: понятие, суждение и умозаключение.

К моменту поступления в школу у ребенка 6–7 лет у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой.

Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. В результате ряда современных исследований выяснилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании условий, т.е. при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный, теоретический материал.

Мышление ребёнка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению.

Во второй части работы нами было проведено опытно-экспериментальное исследование с целью выявления эффективности применения в учебно-воспитательном процессе программы, направленной на развитие мышления младших школьников.

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования показал положительную динамику развития мышления младших школьников.

Риппо Н.С. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СО ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Введение. Школьная неуспеваемость означает неспособность учащегося адаптироваться к учебным требованиям школы. Наиболее ярко это проявляется в ситуациях, когда учащийся дублирует класс. Эта обстановка нередко вызывает у учащихся отрицательное отношение не только к учебе, но и к любой деятельности, требующей волевых усилий.

Причиной низкой школьной успеваемости служит, как известно из психологической литературы, совокупность социально-психологических факторов, включающих недостаток мотивации к успеху, проблемы и конфликты в семье или с ровесниками, несформированные навыки систематического обучения, эмоциональные и поведенческие проблемы, задержку умственного развития или способности ниже средних и другие медицинские проблемы, включая депрессию. К сожалению, психологические аспекты школьной неуспеваемости до сих пор остаются недостаточно изученными.

Материал и методы. Исследование психических состояний старшеклассников проводилось на базе государственного учреждения образования «Октябрьская средняя школа Витебского района». Выборку составили учащиеся-старшеклассники (9–11 класс) в количестве 60 человек. Исследование проводилось с помощью методики изучения реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина), шкалы депрессии (А.Бек), методики диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН).

Результаты и их обсуждение. Старшеклассники, принявшие участие в исследовании, были разделены нами по уровню успеваемости на группы: хорошо, средне- и слабоуспевающие учащиеся.

Анализ результатов исследования ситуативной и личностной тревожности показал, что у слабоуспевающих старшеклассников наблюдаются следующие уровни ситуативной тревожности: высокий – 50%, умеренный – 43,3 % и низкий – 6,7%; личностной тревожности: высокий уровень тревожности – 63,3%, умеренный – 36,7% и низкий уровень – 0%.

Для среднеуспевающих старшеклассников характерны следующие уровни ситуативной тревожности: 33,3% – высокий уровень, 63,3% – умеренный, 3,4% – низкий; уровни личностной тревожности: 46,7% – высокий, 53,3% – умеренный и 0% – низкий уровень.

У хорошо успевающих старшеклассников наблюдаются следующие уровни ситуативной тревожности: высокий – 23,4%, умеренный – 76,6 % и низкий – 0%; личностной тревожности: высокий уровень тревожности – 18%, умеренный – 82% и низкий уровень – 0% (рисунки 1, 2).

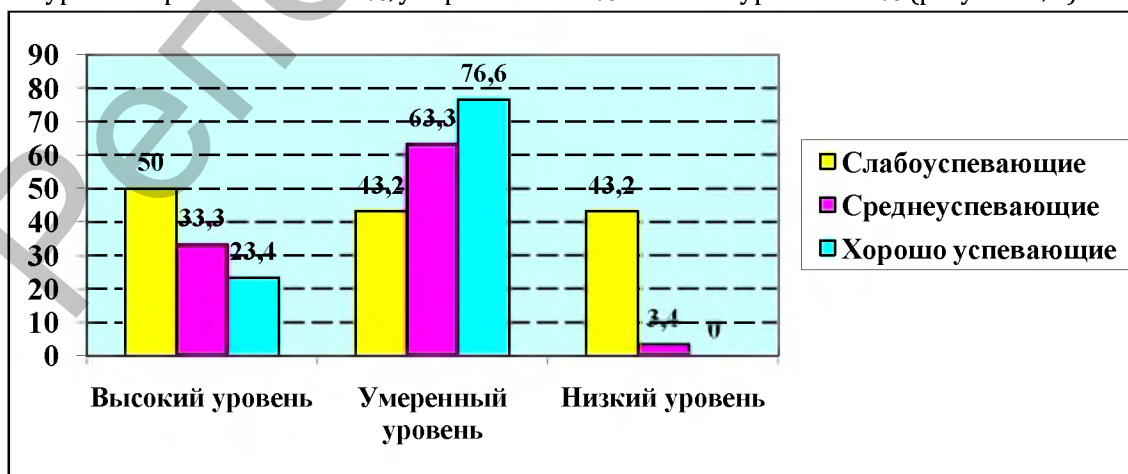


Рисунок 1 – Уровни ситуативной тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости (в %).



Рисунок 2 – Уровни личностной тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости (в %).

Результаты диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) показали, что у слабо- и среднеуспевающих учащихся наблюдается неблагоприятные психические состояния (таблица 1).

Таблица 1 – Средние значения САН у учащихся с разным уровнем успеваемости

Учащиеся с разным уровнем успеваемости	Самочувствие	Активность	Настроение
Слабоуспевающие	3,6	4	3,8
Среднеуспевающие	4,2	5,1	5,2
Хорошо успевающие	5,6	4,9	5,7

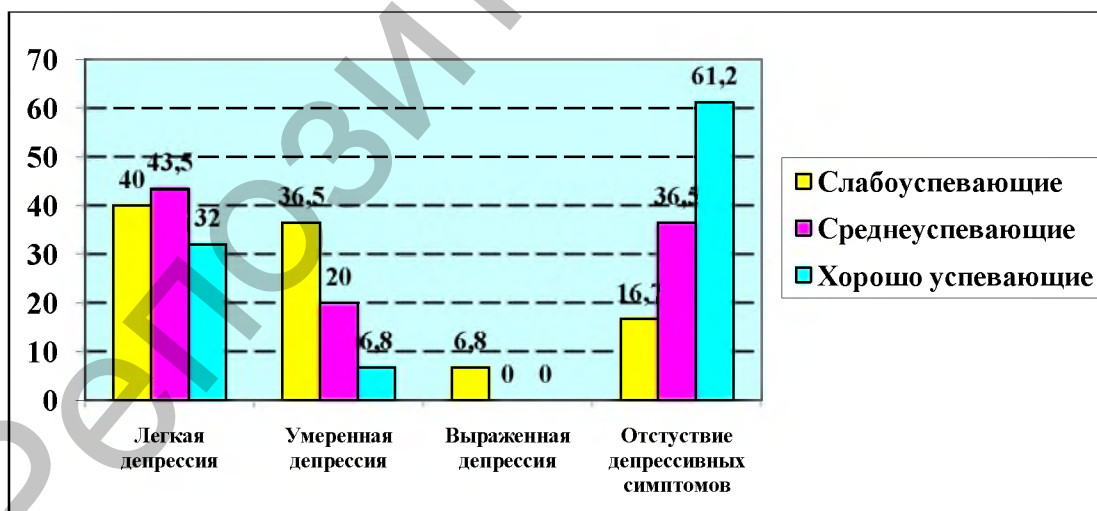


Рисунок 3 – Депрессивные состояния старшеклассников с разным уровнем успеваемости (в %).

Результаты исследования также показали, что в большей степени выражено снижение самочувствия, активности и настроения у слабо- и среднеуспевающих учащихся, что позволяет сделать вывод о том, что уровень САН влияет на успеваемость учащихся.

Результаты исследования депрессивного состояния старшеклассников показали, что у 40% слабоуспевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 36,5% – умеренная и у 6,8 % – выраженная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы у 16,7% учащихся. У 43,5% среднеуспевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 20% – умеренная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы у 36,5% учащихся. У 32% хорошо успевающих учащихся наблюдается легкая депрессия, у 6,8% – умеренная депрессия, отсутствуют депрессивные симптомы у 61,2% учащихся (рисунок 3).

Анализ полученных результатов показывает, что для хорошо успевающих старшеклассников характерны следующие психические состояния: умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности, благоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, отсутствие депрессивных симптомов. Для среднеуспевающих учащихся характерны: умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий и умеренный уровень личностной тревожности, неблагоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, легкая депрессия. Слабоуспевающие учащиеся отличаются высоким уровнем ситуативной тревожности, умеренным и высоким уровнем личностной тревожности, неблагоприятными состояниями самочувствия, активности, настроения, легкой и умеренной депрессией.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ исследований отечественных и зарубежных ученых показал, что причиной низкой школьной успеваемости служит совокупность социально-психологических факторов, включающих недостаток мотивации к успеху, проблемы и конфликты в семье или с ровесниками, несформированные навыки систематического обучения, эмоциональные и поведенческие проблемы, различную степень проявления психических состояний учащихся в процессе учебной деятельности. Анализ результатов, полученных в ходе нашего исследования, позволяет сделать вывод о том, что психические состояния старшеклассников взаимосвязаны со школьной успеваемостью.

Рудакова Н.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ТРАВМАТИЗАЦИИ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

Введение. В современном обществе на формирование личности огромную роль оказывает внутрисемейная жизнь, и не только взаимоотношения ребенка и родителей, но и самих взрослых. Постоянные ссоры между ними, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисном состоянии ее развития на современном этапе и увеличении количества неблагополучных семейных союзов. Именно в таких семьях дети чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые далеко не лучшим образом сказываются на их дальнейшей судьбе [1].

Цель – рассмотреть фактор травматизации психики ребенка в неблагополучной семье.

Материал и методы: Базой исследования явилось государственное учреждение образования «Мстиславский районный социально-педагогический центр». Документы педагога-психолога Центра, в которые входят учетные данные о несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении Мстиславского района.

Для исследования использовался ряд методов и методик:

Методика сокращенного многофакторного обследования личности (СМОЛ), позволяющая получить данные для оценки различных аспектов психического состояния и уточнения основных характеристик личности испытуемого. Данный опросник является сокращенной версией ММРІ. Методика содержит 71 утверждение и имеет 11 шкал, из которых 3 оценочные и 8 клинические.

Тест-опросник самоотношения В.В. Столина. Опросник самоотношения предназначен для углублённого изучения сферы самосознания личности, включающее различные (когнитивные, динамические, интегральные) аспекты. Он представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизованного самоотчета. Опросник содержит 57 пунктов в виде утверждений. Тест построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения.

Количественно-качественные метод обработки данных.

Статистический метод обработки данных. Оценку достоверности средних величин двух выборок мы проводили с помощью коэффициента (t), где t принимался равным 2,12 ($p = 0,05$), который сравнивался со стандартным критическим значении оценочных таблиц по Стьюденту.

Результаты и их обсуждение: В исследовании принимали участие 13 мальчиков и 13 девочек из неблагополучных семей, в возрасте от 13 до 15 лет, проживающих в Мстиславском районе Могилевской области. Данные несовершеннолетние проходили диагностическое исследование на базе ГУО «Мстиславский районный социально-педагогический центр».

Отбор несовершеннолетних из неблагополучных семей проходил на основании учетных данных о несовершеннолетних, признанных находящимися в социально опасном положении Мстиславского района.

Таблица 1 – «Результаты по тесту СМОЛ»

Показатели	Средние значения показателей	
	Ученики 8 класса	Ученики 10 класса
Шкала ипохондрии	49,00±5,66	50,56±8,14
Шкала депрессии	52,80±1,39	50,11±4,48
Шкала истерии	48,90±5,65	45,67±8,09
Шкала психопатии	50,90±3,82	46,33±8,47
Шкала паранойяльности	69,20±12,15	70,67±11,30
Шкала психостении	45,80±12,05	49,67±11,63
Шкала шизоидности	55,70±4,85	57,33±11,31
Шкала гипомании	62,30±7,04	69,22±6,16

По данным диагностики различия всех показателей шкал являются статистически не значимыми. Значение t-критерия Стьюдента по шкале ипохондрии равно 0,09, табличное $t = 2,12$; $0,09 < 2,12$. Шкала депрессии: $t = 0,61$; $0,61 < 2,12$. Шкала истерии: $t = 1,01$; $1,01 < 2,12$. Шкала психопатии: $t = 0,61$; $0,61 < 2,12$. Шкала паранойяльности: $t = 0,83$; $0,83 < 2,12$. Шкала психостении: $t = 0,16$; $0,16 < 2,12$. Шкала шизоидности: $t = 0,24$; $0,24 < 2,12$. Шкала гипомании: $t = 1,22$; $1,22 < 2,12$.

По результатам теста В.В. Столина (таблица 2) статистически значимыми являются значения по шкале ожидания положительного отношения других (III). Значение t-критерия Стьюдента по шкале равно 3,24, табличное $t = 2,12$; $3,24 > 2,12$, что говорит о том, что подростки очень нуждаются и ожидают позитивного к себе отношения со стороны окружающих их людей, они ждут любви, которая для них важна и которую им не дают их родители, поддержки, уважения и понимания, которых им не достает. Подростки всегда нуждаются в искреннем интересе со стороны окружающих их людей. Различия показателей по остальным шкалам являются статистически не значимыми. Значение t-критерия Стьюдента по шкале интегральной (S) равно 0,95, табличное $t = 2,12$; $0,95 < 2,12$. Шкала самоуважения (I): $t = 0,75$; $0,75 < 2,12$. Шкала аутосимпатии (II): $t = 1,29$; $1,29 < 2,12$. Шкала самоинтереса (IV): $t = 1,45$; $1,45 < 2,12$. Шкала самоуверенности (1): $t = 0,43$; $0,43 < 2,12$. Шкала ожидания отношения других (2): $t = 1,83$; $1,83 < 2,12$. Шкала самопринятия (3): $t = 0,01$; $0,01 < 2,12$. Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4): $t = 0,75$; $0,75 < 2,12$. Шкала самообвинения (5): $t = 1,69$; $1,69 < 2,12$. Шкала самоинтереса (6): $t = 2,02$; $2,02 < 2,12$. Шкала самопонимания (7): $t = 0,60$; $0,60 < 2,12$.

Таблица 2 – «Результаты по тесту В.В. Столина»

Показатели	Средние значения показателей	
	Ученики 8 класса	Ученики 10 класса
Шкала интегральная (S)	60,28±20,23	63,18±8,45
Шкала самоуважения (I)	43,44±32,73	50,98±17,01
Шкала аутосимпатии (II)	70,13±20,68	58,25±24,23
Шкала ожидания положительного отношения других (III)	49,97±26,46	19,92±18,23
Шкала самоинтереса (IV)	55,28±23,54	42,54±19,24
Шкала самоуверенности (1)	42,85±15,37	45,64±16,27
Шкала ожидания отношения других (2)	44,64±20,41	30,82±16,43
Шкала самопринятия (3)	62,18±27,04	62,08±23,45
Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4)	46,59±25,31	53,38±18,49
Шкала самообвинения (5)	35,85±23,68	56,46±35,10
Шкала самоинтереса (6)	52,13±30,30	30,82±20,50
Шкала самопонимания (7)	69,82±15,21	65,13±22,48

Заключение. По результатам теста СМОЛ подросткам свойственна разговорчивость, инициативность, энтузиазм, самоуверенность, склонность к риску, стремление быть в центре общества. Они отличаются гибкостью ума, изобретательностью, оригинальностью суждений, творческим богатством, остроумием, широтой интересов. Однако, практически все подростки слоны к депрессии, что, скорее всего, связано с домашними неурядицами и конфликтными ситуациями.

По результатам опросника В.В. Столина подросткам присущ аспект, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию и самостоятельность. Они ответственнее подходят к оценке своих возможностей, могут контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными в своих решениях. Если они относятся к кому-либо с укоризной, то прежде всего к самим себе. Им присущ интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных». Подростки очень нуждаются и ожидают позитивного к себе отношения со стороны окружающих их людей, они ждут любви, которая для них важна и которую им не добавляют их родители, поддержки, уважения и понимания, которых им не хватает. Они всегда нуждаются в искреннем интересе со стороны окружающих их людей. У большинства подростков снижена самооценка, присутствует готовность к обвинению самих себя в тех проблемах, которые происходят дома.

Список использованной литературы:

1. Макеев, Г.А. Семейная жизнь и дети / Г.А. Макеев. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное изд., 1987. – 160 с.

Рыжкова А.А. (Научный руководитель – Шмуракова М.Е., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТРЕВОЖНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЕЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Изучение тревожности младших школьников чрезвычайно важно в связи с проблемой эмоционально-личностного развития детей, сохранением их здоровья. В данной работе мною рассматривается один из ее аспектов – вопрос о факторах, провоцирующих проявление высокой тревожности у детей младшего школьного возраста.

Материал и методы. Исследование школьной тревожности было проведено на базе средней школы № 3 г.Витебска. В исследовании приняли участие 43 ученика младшего школьного возраста 9–10 лет.

Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающих: методику диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, проективную рисуночную методику «Человек под дождем». Математико-статистическая обработка

ка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

Результаты и их обсуждение. Исследование тревожности учеников проводилось с помощью опросника (теста) школьной тревожности Филлипса, который относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет». При обработке полученных результатов данные можно сгруппировать в 3 блока согласно выраженности тревожности у отдельного ученика: ученики с низким уровнем тревожности, ученики с повышенным уровнем тревожности и ученики с высоким уровнем тревожности.

Анализ полученных результатов показывает, что в целом группа учеников, принявших участие в исследовании, обладает низкой общей тревожностью в школе, больший процент школьников относится именно к этой категории (63%). Данные по распределению учеников, согласно выраженности тревожности, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение учеников, согласно выраженности тревожности (%)

шкала	Проявление тревожности (%)		
	низкая	повышенная	высокая
1. Общая тревожность в школе	63	18	18
2. Переживание социального стресса	51	44	4
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	81	16	2
4. Страх самовыражения	44	30	25
5. Страх ситуации проверки знаний	39	37	23
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	56	21	23
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	79	11	9
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	58	39	2

Если рассматривать тревожность по отдельным факторам, то наиболее она выражена у учеников младшего школьного возраста, принявших участие в исследовании, страх ситуации проверки знаний (у 37% учеников выявлена повышенная тревожность по этому фактору, а у 23% – высокая), страх самовыражения (у 30% учеников выявлена повышенная тревожность по этому фактору, а у 25% – высокая) и страх не соответствовать ожиданиям окружающих (у 21% учеников выявлена повышенная тревожность по этому фактору, а у 23% – высокая).

Это может говорить о том, что в нашем случае у большинства детей имеющийся страх проверки заданий, негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей и эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты.

Самый низкий показатель по тревожности имеет физиологическая сопротивляемость стрессу – 21%, фрустрация потребности в достижении успеха 19%. Что говорит о хорошей приспособляемости ребенка к ситуациям стрессогенного характера, так же благоприятный психический фон, позволяющий детям реализовать себя.

Особенности приспособляемости ученика младшего школьного возраста к ситуациям стрессогенного характера, особенности его поведения в неблагоприятных условиях, а также возможные ресурсы противостояния неблагоприятным воздействиям были изучены с помощью проективной рисуночной методики «Человек под дождем».

По результатам полученных в методике «человек под дождем» было выделено что 21% детей рисуют маленькие фигуры, это говорит о том, что они стесняются проявлять свои чувства и имеют

тенденцию к сдержанности и некоторой заторможенности при взаимодействии с людьми. Они подвержены депрессивным состояниям в результате стресса. Увеличение размера фигуры иногда встречается у 23% детей, которых неприятности мобилизуют, делают более сильными и уверенными.

Обилие одежды указывает на потребность в дополнительной защите, это было выделено у 16% детей. У 40% детей фигуры были без одежды, что связано с игнорированием определенных стереотипов поведения, импульсивностью реагирования.

У 30% детей изображено грустное лицо человечка. Что может свидетельствовать о тревожной ситуации в жизни самого ребенка.

Такая существенная деталь, как зонт, в наличии практически у всех детей 58%. Зонт – это родительская защита, и на рисунках детей данного возраста естественно ожидать его изображение. Тем не менее, у остальной части детей зонта нет, что может трактоваться двояко. У некоторых детей, особенно рисующих улыбающегося одетого человека, есть представление о собственной самостоятельности, другие же таким образом сигнализируют, что им родительской заботы и защиты не хватает.

Заключение. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о необходимости оптимизации отношений в классе детей младшего школьного возраста и создании обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, накоплении знаний родителями о психологических особенностях данного возраста, комплексном использовании специалистами учреждения образовательных средств и методов психолого-педагогической коррекции. Одной из самых частых причин тревожности являются завышенные требования к ребенку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности. Выраженные проявления тревоги наблюдаются у хорошо успевающих детей, которых отличают добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания. Тревожность, испытываемая ребенком по отношению к определенной ситуации, не обязательно будет проявляться точно так же в другой социальной ситуации, и это зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретённого ребёнком в той или иной жизненных ситуациях.

Селезнева Е.В. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Введение. Отношения со сверстниками играют центральную роль в становлении личности ребенка. Большую часть своей жизни ребёнок проводит в группе. И велико значение занимаемого в группе положения. Для младшего школьника общение со сверстниками выступает в качестве эмоционального элемента его внутреннего мира и соотносится с понятием процесса взаимодействия. Именно в общении формируются отношения ребенка к окружающим, к деятельности, и самому себе.

Целью нашего исследования стало выявление самооценки и социального статуса младших школьников.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 44 г. Витебска». В исследовании приняли участие ученики 3 класса.

Для изучения самооценки младших школьников мы использовали методику «Исследование самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан) [1].

Для изучения состояния эмоционально-психологических отношений и положения в группе каждого из учащихся мы использовали методику «Выбор в действии» (Я.Л. Коломинский) [2].

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 15% учащихся, вы-

сокою – 29%, среднюю – 48%, низкую самооценку – 8%.

Анализируя данные социометрической матрицы учащихся 3-го класса, мы получили следующие результаты: к первой статусной группе «звезд» относятся 24% учеников в классе, к «предпочитаемым» – 20 %, к «принятым» – 44%, к «изолированным» – 12%.

Сравнивая социальный статус учащихся 3- го класса с разным уровнем самооценки можно сделать вывод, что статусное положение в группе влияет на характер самооценки: у «звезд» и «предпочитаемых» очень высокий и высокий уровень самооценки. У «принятых» и «изолированных» самооценка становится средней и низкой.

Таким образом, на основе полученных результатов, можно сделать вывод, что социальный статус в группе играет важную роль в формировании самооценки младших школьников.

Закключение. Влияние социального положения младших школьников на их самооценку очевидно. Младший школьник – это личность, которая вступает в систему межличностных взаимоотношений. И от построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка и от его социометрического статуса в коллективе сверстников зависит становление его личности. Становление коммуникативных навыков общения формируются именно в течение периода младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования ее результатов в практике общественного воспитания младших школьников с целью развития детской индивидуальности и становления благоприятных взаимоотношений ребенка со сверстниками, с учетом уровня его самооценки. Данные о вариантах многозначных взаимосвязей самооценки и характеристик межличностных отношений позволяют осуществлять адекватную психологическую помощь в профилактике и коррекции неблагоприятных взаимоотношений ребенка со сверстниками на ранних этапах становления его личности и индивидуальности, а также оказывать действенную консультативную помощь родителям, воспитывающим детей с различным уровнем самооценки.

Список использованной литературы:

1. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей: в 4 т. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Т. 1. – Самара: Изд. Дом «Бахраг-М», 2008. – 624 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. асвета, 2004. – 239 с.

Словак Я.В. (Научный руководитель – Лоллини С.В., канд. биол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СУПРУГОВ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Введение. Семья выступает как культурная общность – общность людей, которых связывает определенное единство жизненных ценностей, представлений, единство позиции во взаимоотношениях внутрисемейных, во взаимоотношениях с обществом и т. д. Именно характер этих функций предопределяет содержание, формы и критерии стабильности брака.

В психологии традиционно значительная часть исследований посвящена изучению семьи и внутрисупружеских отношений. Смежные дисциплины (семейное право, социология, демография) также проявляют интерес к негативным явлениям в развитии института семьи, поэтому их достижения и результаты активно используются психологией для создания и совершенствования моделей современной семьи.

Цель нашей работы, выявить согласованность семейных ценностей супругов и определить их согласованность с показателями удовлетворенности браком.

Материал и методы. Для изучения ролевых установок и семейных ценностей супругов мы использовали методику «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой [1], для

изучения удовлетворенности браком – тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко [2].

В исследовании приняло участие 5 супружеских пар со стажем совместного проживания от 1 до 10 лет.

Результаты и их обсуждение. 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;

Проведенное исследование с помощью теста-опросника удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко показало:

1) у трех супружеских пар наблюдаются согласованные между супругами показатели удовлетворенности браком (абсолютно благополучные, благополучные и скорее благополучные);

2) у двух супружеских пар наблюдается несогласованность в показателях удовлетворенности браком. Так у одной супружеской пары у супруга выявлен показатель абсолютно благополучного брака, а у супруги – благополучного; У второй супружеской пары у супруга выявлен показатель благополучного брака, а у супруги – скорее благополучного.

Заключение. Оценивая полученные результаты, мы можем говорить о влиянии стажа семейной жизни на согласованность ролевых установок супругов, так как наибольшие показатели согласованности наблюдались в семьях со стажем семейной жизни менее 5 лет, такая же тенденция наблюдается и в случае согласованности показателей удовлетворенности браком.

Анализируя результаты двух методик, мы можем говорить о том, что во-первых, согласованные между супругами показатели абсолютно благополучного брака и показатели благополучного брака наблюдаются у супружеских пар, где существует согласованность семейных ценностей и установок. Во-вторых, согласованные между супругами показатели скорее благополучного брака и несогласованные между супругами показатели наблюдаются у тех семейных пар, где существует низкий уровень согласованности семейных ценностей и установок, либо такая согласованность отсутствует.

Данные методики интересны в своем использовании и, мы считаем, что с их помощью на достоверном уровне можно изучать и анализировать как семейные ценности и ролевые установки, и их согласованность, а также изучать и анализировать показатели удовлетворенности браком, и их согласованность.

Семейным парам были предоставлены результаты исследований и они послужили основанием для анализа супругами их семейных ценностей, ролевых установок показателей удовлетворенности браком, а также поводом для их изменения и коррекции у тех пар, где согласованность по описанным показателям была низкой.

Список использованной литературы:

1. Волкова, А.Н. Ролевые ожидания и притязания в браке / А.Н. Волкова // Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – С. 336–344.
2. Столин, В.В. Тест-опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко // Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – С. 173–179.

Соболевский И.С. (Научный руководитель – Ермоленко И.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ КОМПЬЮТЕРОЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Введение. В наше время существенно возрастает роль информационной среды, что приводит к необходимости использования компьютерной техники в профессиональной и учебной деятельности. Использование компьютерных технологий во многих сферах деятельности человека – свершившийся факт. К сожалению, пользователи компьютеров не всегда осведомлены о первых признаках формирующейся компьютерной зависимости, о профилактических мерах, направленных на её предотвращение. Поскольку информационно-компьютерные технологии являются сегодня ведущим средством обучения, а информационные ресурсы, имеющиеся в Интернет-пространстве, часто используются в образовательных целях, то учащаяся молодежь автоматически попадает в группу повышенного риска, когда речь идет об Интернет-зависимом поведении. Согласно И.В. Соколовой [1], наиболее подверженной влиянию компьютерных и интернет-технологий социальной группой является молодежь, что определяется и психологическими особенностями данного возрастного периода, и условиями жизнедеятельности.

Современная действительность требует воспитания и развития у подростков качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах действительности на основе саморазвития, самообразования, самовоспитания, самоуправления. Формирование ориентации подростков на глубокие профессиональные знания и развитие творческого мышления, информирование о негативных последствиях длительного взаимодействия с компьютером и другие профилактические программы могут стать защитой от Интернет-зависимости, обеспечить гармоничную интернет-социализацию подростков. Такой подход возможен при подготовке специалистов, обладающих не только профессиональными умениями и навыками, но и высоким уровнем психологической и информационной культуры: важно уметь поддерживать своё психическое здоровье, правильно ориентироваться в новой информационной среде, владеть навыками оценки образовательных Интернет-ресурсов, проявлять компетентность в вопросах освоения, разработки и использования информационных технологий в профессиональной деятельности [2].

Материал и методы. В исследовании использовались следующие методики: тест на зависимость от компьютерных игр (автор А. Котляров), тест «Определение зависимости от компьютерных игр» (автор В.В. Сатари), направленные на диагностику компьютерной зависимости у подростков. А также корректурная проба Бурдона для оценки устойчивости внимания и таблицы Шульте для исследования объема внимания.

При обработке результатов теста на зависимость от компьютерных игр (автор А. Котляров) по количественным показателям правомерно судить только о том, насколько у подростка сформировалась компьютерная зависимость:

- Если в сумме получено 0-5 баллов – подросток не имеет зависимости
- 6-9 баллов – скорее всего у подростка есть проявления зависимости
- 9-17 баллов – подросток зависим от компьютера.

При обработке результатов теста «Определение зависимости от компьютерных игр» (автор В.В. Сатари) за каждый ответ «да» начисляется один балл. Если сумма набранных ответов превышает три балла, то велика вероятность того, что увлечение ребенком компьютерными играми может перерасти в зависимость, а значит, нужно обратиться за консультацией в психологическую службу для получения своевременной квалифицированной психологической помощи.

При обработке результатов методики «Таблицы Шульте» основной показатель – время выполнения, а также количество ошибок отдельно по каждой таблице. По результатам выполнения

каждой таблицы может быть построена «кривая истощаемости (утомляемости)», отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике.

С помощью этого теста можно вычислить еще и такие показатели, как:

- эффективность работы (ЭР),
- степень вработываемости (ВР),
- психическая устойчивость (ПУ).

Результаты методики «Корректирующая проба Бурдона» оцениваются по количеству пропущенных не зачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы).

Результаты и их обсуждение. После статистической обработки методик, направленных на изучение компьютерной зависимости, получены следующие данные: 61% опрошенных подростков имеют компьютерную зависимость. Поэтому они выступили объектом исследования особенностей устойчивости и объема внимания с помощью методик «Корректирующая проба Бурдона» и «таблицы Шульте».

Подростки быстро находили числа по таблицам Шульте, качество работы улучшалось до конца выполнения заданий, что свидетельствует о хорошей концентрации внимания. Во время работы испытуемые почти не задерживались в счете, называя цифры без ошибок. Время поиска цифр по таблицам: 1 таблица – 27 сек.; 2 таблица – 25 сек.; 3 таблица – 24 сек.; 4 таблица – 24 сек.

Согласно результатам методики «Корректирующая проба Бурдона» у испытуемых преобладала установка на точность, но тем не менее задание выполняли быстро за 5-6 мин. В среднем количество отмеченных элементов составляло 94; количество неправильно отмеченных – 5; количество пропущенных – 23. Все это говорит о достаточно высокой устойчивости внимания у компьютерозависимых подростков.

Все испытуемые проявляли заинтересованность заданиями игрового плана.

Заключение. Как показало наше исследование внимания у подростков с компьютерной зависимостью, они быстро находили числа по таблицам Шульте, качество работы улучшалось до конца выполнения заданий, что свидетельствует о хорошей концентрации внимания. Проявляли заинтересованность заданиями игрового плана. Внимание концентрируемое, переключаемое, но способное к пресыщению. Однако, была выявлена и группа испытуемых, которые легко теряют цель, интерес, отвлекаются. При выполнении заданий по таблицам Шульте результаты в конце ухудшаются, хотя объективно задание выполнять становится легче, что свидетельствует о повышенной истощаемости, отмечаются колебания внимания. Темп сенсомоторных реакций замедлен, испытуемые тратят более минуты на каждую таблицу Шульте. Внимание концентрируемое, отвлекаемое у всех лиц этой группы, имеет игровую направленность.

Таким образом, у подростков с компьютерной зависимостью выявляется быстрая истощаемость внимания, высокая отвлекаемость, а также игровая направленность.

Список использованной литературы:

1. Соколова, И.В. Социальная информатика / И.В. Соколова. – М.: РГСУ, 2008. – 256 с.
2. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование и диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Ботьот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

Степаненко Н.М. (Научный руководитель – Мурашкин А.И., канд. философ. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ
У ЛИЦ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Введение. В современных условиях особую актуальность приобретают вопросы моделирования системы профилактики девиантного поведения в молодёжной среде. Эти вопросы анализируются в публикациях А.И. Арефьева, Г.Ф. Бедулиной, К.А. Воробьевой, А.А. Забродской [1; 2; 3; 4]. Повышение эффективности системы профилактики девиантного поведения в молодёжной среде во многом зависит от осмысления психологических особенностей динамики проявления агрессивности в ситуативной модели девиантного поведения и, в частности, их учёта в мероприятиях по коррекции агрессивности у лиц раннего юношеского возраста. Исследователи в первую очередь обращают внимание на профилактику агрессивного поведения, которое лежит в основе появления таких разновидностей отклоняющегося поведения, как наркомания, суицидадное поведение, делинквентное поведение [2]. Несомненно, что это важно. В то же время остаются нерешёнными такие вопросы, как разработка целевых программ профилактики девиантного поведения, его видов, а в психолого-педагогической литературе, включая и периодические издания, не всегда можно найти конкретную информацию по рассматриваемой проблеме. Поэтому целью данной статьи является экспериментальное выявление психологических особенностей динамики проявления агрессивности, а также вопросов ее коррекции у лиц раннего юношеского возраста.

Материал и методы. Исследование проведено на базе УО «Витебский государственный индустриально-педагогический колледж». В исследовании приняли участие 50 студентов указанного учреждения образования. Возрастной состав испытуемых составил от 15 до 17 лет. Общее количество составило 50 человек, из них 38 девушек, 12 юношей.

В практической работе нами использовались следующие методы и методики:

1. Методика определения агрессивности А. Басса и А. Дарки.
2. Шкала Спилбергера-Ханина.
3. Методика А. Ассингера («опросник Ассингера»).

Результаты и их обсуждение. Перед проведением исследования мы предположили, что существуют определённые гендерные различия в уровне агрессивности юношей и девушек подросткового возраста, что в итоге и подтвердило экспериментальное исследование.

Результаты исследования по методике Басса-Дарки приведены в таблице 1 (представлен средний результат).

Таблица 1 –Результаты тестирования по методике Басса-Дарки

Показатели	Средние значения показателей (юноши)	Средние значения показателей (девушки)
Физическая агрессия	5,4±2,1	5,0±1,8
Косвенная агрессия	4,6±1,8	4,8±1,6
Раздражительность	5,3±1,8	6,6±1,9
Негативизм	3,2±1,5	3,4±1,2
Обидчивость	4,5±1,9	5,2±1,8
Подозрительность	6,8±1,9	6,2±1,8
Вербальная агрессия	8,8±2,4	8,5±2,3
Чувство вины	4,8±2,5	5,7±1,9
Индекс враждебности	11,3±3,1	11,4±2,8
Индекс агрессивности	19,5±4,6	20,1±4,2

Из таблицы 1 видно, что средний балл юношей по следующим показателям ниже, чем средний балл девушек: косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, чувство вины. Средние значения показателей физической агрессии, подозрительности и вербальной агрессии, напротив, у юношей выше, чем у девушек. Можно предположить, что изменение этих показателей указывает на динамику структуры проявления агрессии у испытуемых.

Рассмотрим показатели отдельных шкал у юношей и девушек.

На рисунках 1 и 2 представлено распределение показателей по восьми шкалам методики.

На графике наглядно демонстрируется зона стандартного отклонения распределения значений ($\bar{x} \pm \sigma$), в которой содержится более 65% всех значений шкалы, а также минимальные и максимальные значения шкалы.

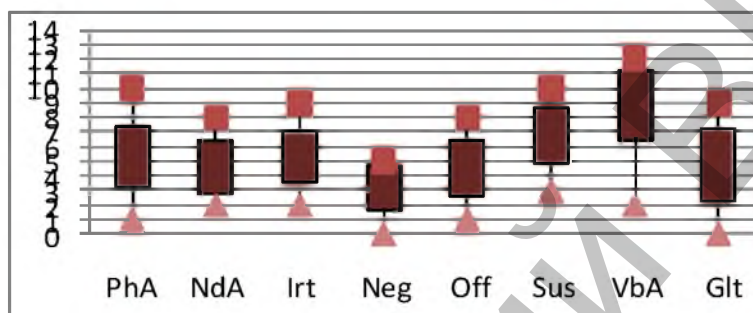


Рисунок 1 – Значения основных шкал методики А. Басса и А. Дарки (юноши).

Условные обозначения: 1 – физическая агрессия, 2 – косвенная агрессия, 3 – раздражительность, 4 – негативизм, 5 – обида, 6 – подозрительность, 7 – вербальная агрессия, 8 – чувство вины

Из рисунка 1 видно, что у юношей в наибольшей степени выражены такие компоненты агрессивного поведения, как подозрительность и вербальная агрессия. Вербальный способ выражения агрессии является социально приемлемой заменой непосредственной, прямой физической агрессии, проявлять которую личность не может из-за опасности подвергнуться ответному агрессивному акту. Иными словами, учащиеся склонны проявлять вербальную агрессию как самую безопасную для себя. К тому же, вербальная агрессия иногда является своего рода показателем причисления к неформальной «взрослой» культуре, которую юноши пытаются активно это продемонстрировать.

Подозрительность является результатом противопоставления респондентом себя окружающему миру, сопутствующими переживаниями «непонятости» и собственной уникальности. Этим же объясняется низкая выраженность у юношей чувства вины. Низкие показатели обидчивости у юношей связаны с нежеланием вступать в конфликты с социально значимыми людьми и адекватное восприятие («взятие на заметку») критики с их стороны.

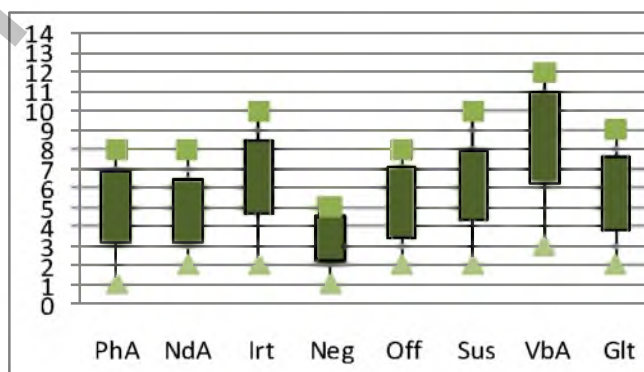


Рисунок 2 – Значения основных шкал методики А. Басса и А. Дарки (девушки).

Условные обозначения: 1 – физическая агрессия, 2 – косвенная агрессия, 3 – раздражительность, 4 – негативизм, 5 – обида, 6 – подозрительность, 7 – вербальная агрессия, 8 – чувство вины

Можно отметить повышение уровня вербальной агрессии, обидчивости, раздражительности и чувства вины; понижение уровня подозрительности и физической агрессии. Девушки как бы освобождаются от необходимости подстраиваться под социальные отношения, укрепляется восприятие «Я» как автономной структуры, в связи с чем вышеназванные шкалы имеют тенденцию повышаться. Тем не менее, девушки мыслят более самокритично и чувствуют на себе ответственность за совершаемые поступки, что вызывает актуализацию чувства вины за отдельные свои действия.

Несмотря на некоторые довольно значимые различия показателей шкал, агрессивное поведение юношей не отличается от поведения девушек количественно. Это могут подтвердить значения вторичных индексов враждебности и агрессивности, показатели которых отличаются у этих двух групп учащихся крайне незначительно (рисунок 3). Тем не менее, нельзя не отметить несколько повышенные значения индекса враждебности, что может быть вызвано продолжающимся противопоставлением ребенком себя окружающему миру и неадекватное реагирование на критику окружающих.

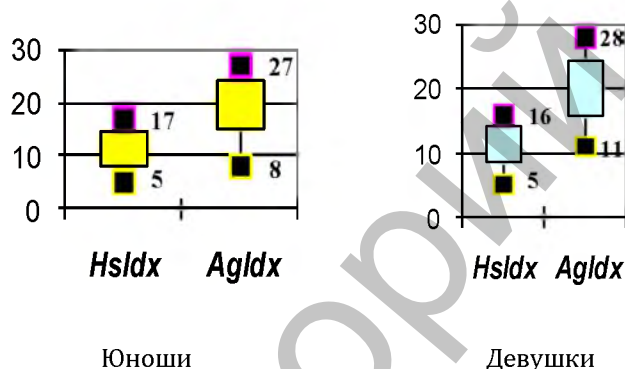


Рисунок 3 – Значения индексов методики А. Басса и А. Дарки (юноши и девушки).

Из рисунка 3 видно, что количественно показатели и распределение значений индекса практически не отличается. Следовательно, у девушек по сравнению с юношами не повышается агрессивность или враждебность, а меняется структура этих комплексных показателей. Характер этих изменений уже был описан выше.

Заключение. Проведённое исследование показало, что проявление агрессивности и тревожности у респондентов характеризуется половой градацией, причем у девушек она характеризуется более высоким уровнем. Выявленные нами особенности проявления тревожности респондентов позволяют определить основные методы, принципы и содержание коррекционной работы в области данного явления в условиях учреждения образования. Наиболее эффективными формами профилактики агрессивности респондентов в условиях учреждения образования являются индивидуальные и групповые беседы, консультации, диспуты, тренинговые мероприятия. Повышение результативности профилактических мероприятий во многом определяется разработкой и выполнением комплексной программы, направленной на профилактику девиантного поведения с учётом гендерных и психологических особенностей обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Арефьев, А. Девиантные явления в среде учащейся молодёжи / А. Арефьев // Народное образование. – 2005. – №7. – С. 193–200.
2. Бедулина, Г.Ф. Современные формы и методы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков / Г.Ф. Бедулина // Диалог. – 2013. – № 7. – С. 12–17.
3. Воробьева, К.А. Профилактика агрессивного и девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях / К.А. Воробьева // Воспитание школьников. – 2013. – № 4. – С. 45–49.
4. Забродская, А.А. Феномен девиантности как предмет концептуализации в современном социальном познании / А.А. Забродская // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – Серыя 1. – 2010. – № 2 (51). – С. 72–79.

Столяренко А.С. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ СОТРУДНИКОВ СУДЕБНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Введение. Преобразование всех сфер жизни нашего общества, выдвинуло на первый план проблему эффективности управления государственными организациями и проблему профессионализма сотрудников государственных органов. Оценка межличностных отношений в коллективе и проблем, связанных с деятельностью сотрудников государственных органов, управленческие решения которых были бы наиболее эффективны, является одним из самых сложных аспектов современной деятельности. Особое внимание к проблеме межличностных отношений в коллективе государственных служащих обусловлено новым этапом развития науки о человеке и запросами социальной практики. Межличностные отношения, в значительной степени определяющие нормальную работу коллектива, в полной мере оказывают влияние на эффективность деятельности сотрудников. Многие виды человеческой деятельности реализуются коллективными усилиями людей и опосредуются процессом их межличностных отношений. Не исключение – и деятельность сотрудников судебной системы.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на изучение структуры межличностных отношений сотрудников суда Витебского района. В экспериментальную группу вошли 26 человек (15 судей и 11 секретарей суда различной категории и разным стажем работы), из них 19 женщин и 7 мужчин в возрасте от 21 до 56 лет.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО), тест общей оценки психологического климата, который представляет собой модифицированный (М. Марьин, С.И. Ловчан, И.В. Иванихина, С.Г. Шмакова) вариант методики Б.Д. Парыгина, методика Ф. Фидлера использовалась для оценки психологической атмосферы в коллективе и шкала самооценки мотивации одобрения позволила изучить особенности формирования мотивационно – потребностной сферы, потребности в достижениях [1].

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа нашего эмпирического исследования, показали, что лишь два испытуемых оценивают психологическую атмосферу в коллективе как благоприятную. Средний и низкий уровень благоприятности психологической атмосферы оценивается 12 испытуемыми и в том и в другом случае. Таким образом, подавляющее большинство сотрудников не считают атмосферу в своем коллективе достаточно благоприятной. Причем почти половина из них оценивает ее как в целом неблагоприятную.

Высокий уровень открытости, готовности к сотрудничеству и уживчивости имеют 30% членов коллектива. Чуть меньше, а именно 20% коллектива характеризуются как замкнутые, негибкие и бескомпромиссные в отношениях с людьми. Большинство испытуемых (50%) имеют средний уровень развития данного качества. По показателю «независимости-податливости» обозначены следующие результаты. Почти половина сотрудников является податливыми, уступчивыми, зависимыми, конформными – 45%. Лишь 15% проявили независимость, самоуверенность, твердость, серьезность. Остальные 40% включают в себя и те и другие черты и находятся на средней позиции. Таким образом, сотрудников можно охарактеризовать как коллектив со средним уровнем уверенности и открытости, но с высоким уровнем конформности.

Почти половина испытуемых имеет высокий уровень мотивации одобрения – 45%. Это число совпадает с количеством испытуемых, высокий уровень конформности и, соответственно, низкий уровень независимости. На основании полученных данных можно утверждать, что почти половина груп-

пы нуждается в поддержке, не уверена в себе и очень конформна. Низкую потребность в одобрении со стороны обнаружили 10% от всего коллектива. Средний уровень мотивации одобрения имеют 45%. Таким образом, коллектив можно характеризовать как податливый, в целом неуверенный в себе.

Резюмируя исследование межличностных отношений экспериментальной группы в целом можно отметить следующее. Коллектив в большинстве своем характеризуется разрозненностью, нецелостностью. Большой процент сотрудников проявляют на работе тревожность, неуверенность в себе, боязнь проявить индивидуальность, что порождает желание не противоречить установленным социальным нормам в коллективе даже в ущерб своим интересам. В целом сотрудники ощущают психологический климат в своем коллективе как не благоприятный. Все это способствовало проявлениям замкнутости у некоторых сотрудников, потребности в постоянном одобрении со стороны.

Основываясь на ответах испытуемых можно сказать о преобладании деструктивных отношений в коллективе. Конструктивные отношения только между приближенными к лидерам сотрудниками. Данные сотрудники являются друзьями и вне работы. Отношения по горизонтали, так же оставляют желать лучшего. Негативные деструктивные тенденции со стороны судей непосредственно сказываются на секретарях. Что ведет к недопониманию, агрессивности и замкнутости. Секретари суда в данном коллективе являются слабым звеном в организации.

Заключение. На основании результатов констатирующего этапа эмпирического исследования, мы пришли к следующим выводам: коллектив сотрудников суда Витебского района характеризуется разрозненностью и нецелостностью. Подавляющее большинство сотрудников не считают атмосферу в своем коллективе достаточно благоприятной. Коллектив имеет средний уровень уверенности и открытости, но высокий уровень конформности.

На основании полученных данных нами была разработана мероприятий, направленных на оптимизацию межличностных отношений в коллективе сотрудников судебно – исполнительной системы.

Список использованной литературы:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: Академия, 2007. – 574 с.

Сучкова Ю.В. (Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Введение. Девиантное поведение детей и подростков является актуальной социально-педагогической проблемой, эффективное решение которой на современном этапе позволит повысить уровень педагогической работы с будущими поколениями и, соответственно, нравственную чистоту и стабильность общества [1].

Необходимым условием успешного воспитания детей является знание причин, породивших отклонения от норм в поведении. Их нужно искать, прежде всего, в условиях воспитания, в среде пребывания ребенка. Наиболее распространенные причины возникновения осложненного поведения: недостатки семейного воспитания, педагогическая запущенность, противоречия в личностном развитии несовершеннолетних. Огромное значение в формировании отклоняющегося поведения имеют также личностные особенности несовершеннолетних [2].

Таким образом, целью данного исследования было изучение причин, приводящих к девиантному поведению учащихся.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 64 учащихся ГУО «Средняя школа № 6 г. Витебска» в возрасте 15–17 лет. Нами было опрошено 34 учащихся 10-х классов и 30 учащихся 11-х классов. Из них 31 человек – девочки, 33 – мальчики.

Исследование проводилось при помощи методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орёл) и самостоятельно разработанной анкеты.

Результаты и их обсуждение. В результате проведения методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орёл) было выяснено, что установка на социальную желательность есть у 50% опрошенных учащихся (из них 27% мальчики и 23% – девочки). Только 4% учащихся не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности (из них 2% мальчиков и 2% девочек). При этом можем отметить, что большая искренность в ответах более свойственна девушкам.

Умеренная тенденция давать социально-желательные ответы была выявлена у 18% учащихся (из них 11% мальчиков и 7% девочек). Результаты исследования показали высокую настроенность учащихся по отношению к психодиагностической ситуации (28% учащихся; из них 10% мальчики и 18% девочки).

Следующей анализировалась шкала склонности к преодолению норм и правил. Наибольшую разницу в результатах по данной шкале мы можем отметить в диапазоне между 50–60 и 60–70 баллами. Так, от 50 до 60 баллов набрали 30% учащихся (из них 15% мальчиков и 15% девочек); от 60 до 70 баллов набрали 37% учащихся (из них 17% мальчиков и 20% девочек).

Рассмотрев результаты по шкале склонности к аддиктивному поведению, мы выявили, что ниже 60 баллов набрали 45% учащихся (из них 22% мальчики и 23% девочек), 60–80 баллов набрали 16% учащихся (из них 7% мальчиков и 9% девочек), ниже 50 баллов набрали 39% учащихся (из них 30% мальчиков и 9% девочек).

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению среди опрошенных учащихся все-таки была выявлена. Причем среднее значение среди девочек равно 49,36 баллам, а среди мальчиков – 56,23 баллам.

Таким образом, мы видим, что высокие показатели более свойственны 38% опрошенных (из них 20% мальчиков и 18% девочек). При этом низкая ценность собственной жизни у этих учащихся проявляется в склонности к риску, в выраженной потребности в острых ощущениях. Тогда как 62% опрошенных адекватно воспринимают себя, и также адекватно к себе относятся (из них 31% мальчиков и 31% девочек).

Изучение полученных в ходе исследования результатов показало, что у одинакового количества мальчиков (31%) и девочек (31%), проявляется неприемлемость насилия как средства решения проблем, агрессия не используется ими как способ выхода из сложной ситуации. Агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, стремление использовать унижение партнера по общению как средства повышения самооценки характерно для 16% учащихся (из них 13% мальчиков и 3% девочек).

Согласно полученным результатам по шкале волевого контроля эмоциональных реакций 38% учащихся отличаются жестким самоконтролем при любых поведенческих эмоциональных реакциях. Тогда как у 62% учащихся отмечается слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Изучение представленных результатов показывает, что по шкале склонности к делинквентному поведению 62% респондентов, не имеют тенденции к делинквентному поведению, причем этот процент одинаков как у мальчиков, так и у девочек. У 35% испытуемых, среди которых 16% мальчиков и 19% девочек, можем отметить наличие делинквентных тенденций и низкий социальный контроль. Высокая склонность к делинквентному поведению характерна 3% опрошенных и важно отметить, что это – девочки.

Последним пунктом в диагностике является шкала принятия женской социальной роли, которая предназначена только для девочек. При этом высокая готовность к реализации традиционно женских форм поведения, непринятие агрессии как способа достижения жизненных целей характерно для 10% девочек. Адекватный уровень принятия женской социальной роли, когда сочетается возможность реализовать как специфические женские, так и традиционно мужские поведенческие стереотипы отмечены у 43% девочек. Для 47% девочек свойственно непринятие женской социальной роли, отвержение традиционно женских ценностей.

Затем с учащимися было проведено анкетирование, целью которого являлось изучение представления несовершеннолетних о формах отклоняющегося поведения. Первые вопросы анкеты касались проблемы понимания учащимися отклоняющегося поведения, его основных причин. Так, 32% опрошенных подростков к отклоняющемуся от нормы поведению отнесли нарушение правил поведения в школе, 44% – употребление алкоголя, пьянство, 24% – курение. Среди причин возникновения отклоняющегося поведения 45% опрошенных подростков выделили стремление к самостоятельности и независимости, 55% – наличие какого-либо заболевания.

Результаты анкетного опроса показали, что 76% опрошенных респондентов ответили, что они не способны причинить вред другим людям; 23% – ответили утвердительно, и 1% не смогли ответить на поставленный вопрос. На вопрос о том, насколько подростки согласны с мнением, что «если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это вполне нормально», большинство, а именно 63% респондентов, ответили отрицательно. Однако 10% респондентов согласились с высказанным предположением.

Несомненно, тот факт, что более половины подростков относятся к курению отрицательно, является положительным, однако в тех 24%, которые выбрали другие варианты ответов, встречаются 15-летние подростки. Данные анкетного опроса показали, что 97% опрошенных подростков никогда не пробовали наркотических препаратов, а 3% респондентов имеют опыт употребления наркотических средств.

Одним из факторов, которым может приводить к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних, является неправильно организованное свободное время. Анализ результатов анкетирования свидетельствует, что 34% от общего числа опрошенных занимаются в спортивных секциях; 13% учатся в музыкальной школе, 11% – отдыхают активно (посещают театры, концерты, выставки). Но, не смотря на эти показатели, 15% отметили, что чаще всего отдыхают пассивно (смотрят телевизор, играют в компьютерные игры и т.д.), а 27% опрошенных подростков предпочитают в свободное время просто развлекаться.

На вопрос о том, кто должен заниматься профилактикой отклоняющегося поведения 44% респондентов ответили, что школа, 38% – социальный педагог, 18% затруднились с ответом на данный вопрос. В качестве мероприятий, которые помогут в профилактике девиантного поведения 58% опрошенных подростков выбрали массовые акции и флешмобы, 40% – концерты и праздники, 2% – пропагандистские мероприятия.

Заключение. При анализе полученных данных выяснилось, что: большинство опрошенных учащихся по всем шкалам показали результаты отсутствия склонности к отклоняющимся формам поведения. Однако, была выявлена небольшая группа подростков, имеющих склонность к делинквентному поведению, повышенной агрессии и склонности к насилию, высокой аутоагрессии при несформированном эмоционально-волевом контроле. А по данным анкеты можно отметить, что опрошенные не до конца понимают, что такое отклоняющееся поведения, не осознают главные причины его возникновения и сами склонны к некоторым его проявлениям: многие из подростков курят, имеют склонность к ссорам и конфликтам с родителями и сверстниками, склонность к агрессивному поведению, неоправданному риску. Неорганизованность досуга подростков, наличие «лишнего» свободного времени приводят к тому, что подростки находят деструктивные способы организации своего свободного времени.

Список использованной литературы:

1. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс / Л.А. Азарова – Мн.: Гос. институт управления и соц. технологий. БГУ, 2009. – 164 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская – М.: Академия, 2007. – 288 с.

Толкачева В.Л. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СЕТОГОЛИЗМ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Введение. За последнее десятилетие Интернет стал неотъемлемой частью жизни для большинства населения. Сегодня любой современный человек хоть раз в день, для общения, работы или просто поиска нужной информации посещает Всемирную паутину. Безусловно, Интернет имеет огромное значение в современном мире и приносит большую пользу человечеству и является неиссякаемым источником информации, это доступный способ приобретения навыков и знаний, незаменимый помощник в работе и бизнесе, средство планирования и проведения досуга, место для знакомств и способ поддержания связи. Но есть у этого «помощника» и обратная сторона: при неконтролируемом и частом посещении сети Интернет возрастает вероятность возникновения сетооголизма, или Интернет-зависимости.

Материал и методы. Нами было проведено исследование с целью изучения сетооголизма в подростковой среде в условиях детского оздоровительного лагеря на базе детского лагеря «Лесное озеро». Мотивом исследования послужил характер взаимоотношения подростков, затруднения в установлении новых социальных контактов. Материалом исследования выступили ответы подростков 13–15 лет, дневниковые записи наблюдения за ходом взаимодействия подростков. Количество респондентов составило 40 человек (20 мальчиков и 20 девочек). Исследование проводилось по анкете «Оценка удовлетворенности организацией отдыха в лагере», и тесту на определение Интернет-зависимости Кимберли Янг. Перевод теста Кимберли Янг, выполнен и адаптирован В.А. Буровой. Тест содержит 40 вопросов со следующими вариантами ответов: никогда (1 балл) редко (2 балла), регулярно (3 балла), часто (4 балла), постоянно (5 баллов). По набранной сумме баллов возможны следующие варианты результатов: 20–49 баллов соответствуют уровню обычного пользователя компьютером, который умеет себя контролировать. Сумма баллов от 50 до 79 говорит о наличии некоторых проблем, связанных с чрезмерным увлечением компьютером и интернетом. При сумме баллов 80 и более можно предположить наличие значительных проблем в связи с использованием компьютера и интернета, разрешение которых возможно с помощью специалиста.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования мы получили следующие данные: 85% детей при первоначальном анкетировании оказались недовольны организацией отдыха в лагере. В ходе беседы было выяснено, что неудовольствие вызвано сложностями посещения сети Интернет из-за низкого уровня сигнала связи. Стоит отметить, что лагерь находится в лесном массиве на большом расстоянии от телефонных вышек, что делает затруднительным посещение Всемирной паутины.

На основании анкетирования нами было проведено исследование на определение уровня Интернет-зависимости (тест Кимберли Янг). Результаты исследования оказались следующими: 75% опрошенных – 40% девочек и 35% мальчиков – имеют стойкий, ярко выраженный сетооголизм. Самым распространенным типом сетооголизма по ответам респондентов является потребность в виртуальном общении и виртуальных знакомствах.

Стоит также отметить и тот факт, что в ходе тренингового занятия у подростков наибольшее затруднение вызвало задание, связанное с непосредственной коммуникацией «лицом к лицу». Дети отказывались выполнять задание, отворачивались, в момент ответа просили партнера отвернуться, смущались, просили взять листок и ручку, чтобы решить поставленную перед ними задачу. Таким образом, как мы видим, подросткам оказалось очень непросто установить социальный контакт непосредственно, в естественных условиях, без использования сети Интернет.

Заключение. Поставленные цели исследования были достигнуты нами. Были выявлены сложности в установлении непосредственного коммуникативного контакта. Следует проводить дальнейшую работу с подростками для решения проблемы сетоголизма.

Интернет прочно укоренился в нашей жизни и нашем сознании. Нельзя не согласиться с тем, что современное общество не сможет отказаться от его использования во благо здоровья. Самый простой и доступный способ решения зависимости – это приобретение другой полезной зависимости. Ведение здорового образа жизни общение с живой природой, творческие прикладные увлечения, такие как рисование, как правило, выводят человека из зависимости. Возможно использование техник аутотренинга, таких как медитацияуправление дыханием, а также применение блокирующих Интернет – программ.

Томашевская А.И. (Научный руководитель – Андрущенко Н.Ю., канд. пед. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Введение. Семья является источником и основным звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, прежде всего, эмоциональных и деловых отношений между людьми. Потеря семьи – тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе. Дети остаются одинокими, когда их родители умирают, когда добровольно отказываются от них или лишены родительских прав в судебном порядке. Это дети, покинутые своими родителями по причине алкоголизма, наркомании и преступности, которая ещё больше усугубляется на фоне растущей бедности и беспризорности. Безусловно, необходим механизм, при котором общество сможет адекватно реагировать на данные явления. Одним из вариантов такой реакции является создание детских социальных приютов, предполагающих временное пребывание детей и подростков до времени определения их дальнейшего места проживания [1].

Цель исследования – раскрыть роль социального педагога в реабилитационной работе в условиях детского социального приюта.

Материал и методы. Материалом послужили труды известных ученых – Л.В. Луцевич, П.Д. Павленок, Т.Я. Сафоновой, А.И. Тесли. При выполнении работы были использованы следующие методы: изучение и анализ литературы, документов, их сравнение и обобщение.

Результаты и их обсуждение. Целью деятельности социального приюта является организация системы комплексной помощи по защите прав и законных интересов несовершеннолетних граждан, оказание своевременной квалифицированной социально-правовой, социально-педагогической и психологической помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении. Этот процесс является непрерывным, хотя ограничен временными рамками пребывания ребёнка в приюте (сроком не более 6 месяцев). Реализация цели возможна при поэтапной и комплексной, многоуровневой, динамической системе взаимодействий всех специалистов приюта [2].

Основными функциями социального педагога в детском социальном приюте являются:

1. Сбор информации, касающейся социального статуса ребенка. С этой целью педагог посещает семью ребенка, изучает материальные условия, составляет акт обследования жилищно-бытовых условий, определяет психологический и моральный климат в семье, отношение родителей к ребенку, связывается с другими родственниками и, соседями, школой, милицией и другими учреждениями.

2. Ведение документации на каждого ребенка и оформление его личного дела. В деле присутствуют сведения о семье, акты посещения семьи ребенка, свидетельство о рождении (или копия), социальный номер, страховой полис, сберегательная книжка, описание имущества, решение суда

и копии приговора, запросы в различные органы и др. Обязательно отмечается, какая помощь была оказана ребенку, а также, предполагаемое решение его дальнейшей судьбы. С этой целью используется социальная карта ребенка. Данная карта является удобной для оценки жизненной ситуации ребенка, правильности сопровождения ребенка, поскольку все мероприятия фиксируются в дневнике.

3. Установление контактов и поддержание связи с другими учреждениями, занимающимися оказанием помощи детям из неблагополучных семей.

4. Помощь директору приюта в подготовке документов для возбуждения уголовных дел в интересах ребенка на усыновление, взятие под опеку или перевод в другое учреждение.

5. Социальная поддержка ребенка во время его пребывания в приюте (устройство в школу) [3].

Главными направлениями работы социального педагога в рамках социальной реабилитации являются:

- формирование у воспитанников приюта навыков социального взаимодействия;
- профилактика девиантного поведения;
- пропаганда здорового образа жизни;
- формирование умений и навыков ответственного поведения;
- работа с воспитанниками и их родителями по восстановлению утраченных контактов с семьей.

Как показывает практика, с момента поступления ребенка в приют, работа должна осуществляться с ним, его семьей и социумом. Работа с социумом заключается в:

- объективной оценке сложившейся ситуации;
- прогнозирование возможных путей выхода семьи из кризисной ситуации при помощи социальных институтов и административных структур региона;
- мобилизация ресурсов социума для оказания необходимой помощи ребенку и семье;
- координация деятельности различных ведомств по оказанию своевременной помощи семье.

Работа с семьей предполагает решение следующих задач:

- установление позитивного контакта с родителями и родственниками;
- помощь в глубоком осознании родителями существующих проблем и появлении искреннего желания принимать активное участие в их решении;
- переориентация взглядов родителей на ценности семьи: формирование представлений о ребенке как о главной семейной ценности;
- оздоровление детско-родительских отношений;
- коррекция детско-родительских отношений [4].

Заключение. Социальный педагог играет важную роль в реабилитационной работе. Ребенок, попадая в приют, сталкивается с рядом личностных и социальных проблем на фоне уже имеющегося негативного опыта жизнедеятельности. Поэтому одной из основных задач социального педагога является оказание помощи ребенку в восстановлении детско-родительских отношений и налаживании связи с социумом, обучение эффективному взаимодействию с окружающей социальной средой.

Список использованной литературы:

1. Луцевич, Л.В. Детский социальный приют: теория и практика / Л.В. Луцевич. – Минск: Амалфея, 2002. – 176 с.
2. Павленок, П.Д. Основы социальной работы / П.Д. Павленок. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – 368 с.
3. Сафонова, Т.Я. Реабилитация детей в приюте / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал, Н.Д. Ярославцева, Л.Я. Олиференко. – Москва, 2005. – 104 с.
4. Тесля, А.И. Современные образовательные траектории социальной работы / А.И. Тесля // Соціально-педагогічна робота. – 2004. – № 1. – С. 12–15.

Трофимова К.В. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. Идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, развивается в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии при соблюдении определенных условий. Именно в студенческие годы происходит интенсивное достижение человеком своей идентичности, своего образа Я.

Профессиональная идентичность – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Профидентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентируется посредством речевых средств через образ «Я». Однако профессиональная идентичность не сводится только к формальной профессиональной самопрезентации (в профессиональной общности и деле), определяющими характеристиками профессиональной идентичности, кроме тождественности, определенности и целостности, могут быть названы позиционность, рефлексивность и ответственность [1].

Целью исследования было изучение профессиональной идентичности, определение взаимосвязи типов профессиональной идентичности и уровня рефлексивности у студентов выпускного курса.

Материал и методы. В исследовании приняло участие 23 респондента. Выборку можно представить в следующем виде: 23 испытуемых – студенты 51 группы факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Средний возраст общей выборки составил 21.7 лет. По гендерному соотношению общей выборки можно сделать вывод о том, что в исследовании приняли участие 1 юноша и 22 девушки. Для изучения актуальной проблематики нами был выбран следующий психодиагностический инструментарий: и методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер [1], методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова [2].

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, было установлено, что большинство студентов-пятикурсников имеют средний уровень рефлексивности (60,9%).

Высокий уровень рефлексивности был выявлен у 34,8% испытуемых. Он свидетельствует о том, что человек в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Самый низкий процент (4,3%) наблюдается по низкому уровню рефлексивности. Этот уровень рефлексивности проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

По результатам проведения методики Л.Б. Шнейдер «Профессиональная идентичность» можно сделать вывод о том, что большинство студентов-пятикурсников (34,8%) имеют такой тип профессиональной идентичности, как преждевременная идентичность. Преждевременная идентичность дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается.

У 30,4% испытуемых выявлен высокий процент по диффузному типу идентичности. Для людей этого типа характерно отсутствие прочных целей, ценностей и убеждений, нежелание ак-

тивно сформировать их. Они сами никогда не находятся в состоянии кризиса идентичности, или оказываются неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадежности.

У 17,4% испытуемых наблюдается такой тип профессиональной идентичности, как мораторий. Этот тип характерен для людей, которые находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты, постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения. На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания, любопытства.

Достигнутая профессиональная идентичность обнаруживается у 13,1% испытуемых. Это свидетельствует о том, что данные испытуемые прошли период кризиса, самоисследований и сформировали определенную совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений. Они знают, кто они и чего хотят, и сами структурируют свою жизнь. Им свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления.

Самый низкий процент (4,3%) наблюдается по типу псевдопозитивной идентичности. Такая идентичность заключается в стабильном отрицании своей уникальности или, наоборот, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия. В некоторых случаях псевдоидентичность может проявляться как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, другим объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств, стремлении достичь цели любыми средствами.

Корреляционный анализ по результатам двух методик у студентов-пятикурсников показал слабую корреляционную связь между типами профессиональной идентичностью и уровнем рефлексивности: коэффициент $r_{xy} = 0,18$. Так как мы имеем ненормальное распределение, то для определения достоверности использовали t-критерий Стьюдента. Полученный коэффициент t по модулю равен 4,8, при уровне значимости $p = 0.05$ (т.к. выборка составляла 23 человека). Полученные результаты по данному критерию свидетельствуют о том, что, как и в случае корреляционного анализа выявлена слабая связь между типами профессиональной идентичностью и уровнем рефлексивности.

Заключение. Проведенное исследование позволило нам описать распределение различных типов профессиональной идентичности в данной выборке, уровней профессиональной идентичности, выявить степень осознанности студентами себя как профессионалов. Корреляционный анализ показал слабую связь между типами профессиональной идентичностью и уровнем рефлексивности. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что студенты выпускного курса находятся в состоянии кризиса идентичности, у них отсутствуют прочные цели, ценности и убеждения, однако они это осознают и пытаются решить данную проблему. В связи с этим существует необходимость разработки и реализации психолого-педагогической программы психологического сопровождения студентов с целью повышения уровня профессиональной идентичности.

Список использованной литературы:

1. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 24–25.

Трофимова А.П. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Введение. Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации приобрели в настоящее время особую актуальность. Подчеркивается, что правильный выбор профессии и нацеленная на это профориентация важны не только с позиции определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития общества в целом. Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выбранных в обществе (и принятых данным обществом) критериев профессионализма. Сущностью профессионального самоопределения является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности [1].

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование взаимосвязи личностных характеристик старшеклассников с уровнем их профессионального самоопределения.

Эмпирической базой исследования являлось ГУО «Средняя школа № 29 г. Витебска. На этапе констатирующего эксперимента в качестве участников исследования выступала параллель учащихся 11-х классов. В экспериментальную группу входило 37 учащихся в возрасте 16–17 лет. На контрольном этапе в исследовании приняло участие 32 человека.

Цель исследования – изучение проблемы взаимосвязи личностных характеристик и профессионального самоопределения старшеклассников.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: методика Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник», методика профессионального самоопределения Д. Голланда, методика Г. Айзенка по определению типа темперамента, методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа проведенного нами эмпирического исследования позволили нам сделать следующие выводы: старшеклассники экспериментальной группы не считают значимыми такие социальные статусы как условия труда, альтруизм. Можно предположить, что данные статусы не имеют для них высокой значимости или они о них недостаточно информированы, поэтому они никак не связывают их с собственным профессиональным будущим.

В результате обобщения полученных результатов можно выделить 5 социальных статусов, занимающих ведущие позиции. Эти статусы отражают как сферу духовных переживаний, так социальные отношения и физиологическое самочувствие. К ним относятся: материальный достаток, общение, самостоятельность, самореализация, карьера.

Для юношеского возраста особо ценно общение с людьми. Старшеклассники довольно чутко реагируют на изменения в экономической ситуации, и их интересы направлены в первую очередь в те сферы занятости, в которых выше престиж и уровень доходов.

Результаты, полученные в ходе проведения методики «ДДО» Е.А. Климова позволили нам распределить старшеклассников, входящих в экспериментальную группу следующим образом:

- к профессиям типа «Человек – художественный образ» относятся 26,3% испытуемых. Ведущий предмет труда – художественный образ, способы его построения. Для данной категории работы необходимы следующие качества: организаторские способности, любовь к искусству, создание новых художественных образов.

- к профессиям типа «Человек – знаковая система» относятся 19,3% испытуемых. Ведущий предмет труда – условные знаки, коды. Для данной категории работы необходимы следующие

качества: способность логически мыслить, сосредоточенность, умение анализировать.

• меньшее количество баллов набрали типы профессий: «человек – техника» – 16,1% испытуемых старшеклассников и «человек – природа» – 10,8% испытуемых, входящих в экспериментальную группу.

Итак, при исследовании особенностей профессионального самоопределения у учащихся старших классов мы выяснили что у испытуемых экспериментальной группы одним из ведущих профессиональных типов личности является социальный а тип выбираемой профессии «человек – человек».

Заключение. Профессиональное самоопределение является важнейшей составной частью жизненного самоопределения. Процесс профессионального самоопределения представляется сложным, и многогранным, на него оказывают влияния возрастные, половые особенности субъекта деятельности, уровень его интеллектуального развития, личностная зрелость, самооценка и притязания. Молодые люди, стоящие перед проблемой профессионального выбора, в большинстве своем, оказываются не готовыми к принятию зрелого, ответственного решения, не занимают активной позиции и нуждаются в помощи.

Констатирующий этап проведенного нами эмпирического исследования, показал, что испытуемых экспериментальной группы одним из ведущих профессиональных типов личности является социальный а тип выбираемой профессии «человек – человек».

На основе полученных результатов констатирующего этапа эмпирического исследования нами была разработана программа развивающих занятий, направленная на повышение уровня профессионального самоопределения старшеклассников.

Список использованной литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.

Федорова О.В. (Научный руководитель – Данилова Ж.Л., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СТРАТЕГИЯ КОМПРОМИССНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТА

Введение. Конфликт (от лат. «*conflictus*») понимается как отсутствие согласия между двумя или более сторонами. Существует представление о том, что конфликт всегда негативно окрашенное, пугающее явление, вызывающее угрозы, враждебность, агрессию, обиды, непонимание, то есть это нечто такое, чего следует избегать [2].

В настоящее время теории и практики управления конфликтами все чаще склоняются к такой точке зрения, что некоторые конфликты желательны. Сегодня существует множество различных определений конфликта, но все они, так или иначе, подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей друг с другом [1].

Существует известная классификация способов урегулирования конфликтного поведения К. Томаса. Он выделяет пять основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях: соперничество, избегание, приспособление, компромисс и сотрудничество.

Материал и методы. В нашем исследовании ведущего способа урегулирования конфликта приняло участие 42 респондента. Выборку можно представить в следующем виде: 20 испытуемых – учащиеся 11 «А» класса ГУО «Средняя школа № 11 города Витебска» и 22 испытуемых – студенты 11 группы факультета социальной педагогики и психологии Учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Средний возраст общей выборки составил 17,5 лет. При этом средний возраст учащихся – 16,8 лет, а студентов – 17,5 лет. По гендерному соотношению общей выборки можно сделать вывод о том, что в исследовании приняли участие

13 юношей и 29 девушек: среди учащихся – 8 юношей и 12 девушек; среди студентов – 5 юношей и 17 девушек.

Для проведения исследования нами была выбрана методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). Данная методика содержит 60 высказываний, из которых испытуемый выбирает 30, свойственных ему. Обработка полученных данных так же осуществляется по специальному стандартизированному ключу. Полученные результаты оцениваются по 5 шкалам: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление [1].

Результаты и их обсуждение. Рассматривая работу в рамках описательной статистики, можно заключить, что у учащихся 11 «А» класса ГУО «Средняя школа № 11 города Витебска» и студентов-первокурсников 11 группы факультета социальной педагогики и психологии Учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» были выявлены доминирующие способы урегулирования конфликтного поведения. В обеих выборках были схожие результаты: ведущий способ урегулирования конфликта у учащихся – компромисс (30% от выборки), а наименее популярный способ – соперничество (10% от выборки). У студентов: ведущий способ урегулирования конфликта – компромисс (45% от выборки), наименее популярный способ – соперничество (0% от выборки).

Заключение. После проведенного эмпирического исследования мы сделали вывод о том, что не существует универсального способа урегулирования конфликта. В зависимости от жизненной ситуации можно использовать различные стратегии поведения в конфликте и конфликтной ситуации. С одной точки зрения, к наиболее оптимальному способу урегулирования конфликта можно отнести сотрудничество. В ситуации сотрудничества участники приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. В таком случае конфликт приобретает исчерпывающий характер и перестает быть актуальным для обеих сторон. С другой точки зрения, опираясь на полученные данные исследования, можно дать рекомендации учащимся и студентам о том, что необходимо использовать весь спектр стратегий поведения в конфликте. Так будет происходить адаптация и подстройка личности к изменяющимся условиям жизни.

Актуальность данной работы бесспорна. Конфликтное поведение свойственно любой здоровой личности. Конфликты и конфликтные ситуации присутствуют в нашей жизни практически каждый день. Однако конфликт может быть прекрасным средством для выработки новых стратегий поведения, приобретения полезного жизненного опыта и оценки взаимоотношений между людьми. Благодаря преодолению конфликтов, мы приобретаем бесценный жизненный опыт и учимся взаимодействовать с людьми в любых жизненных ситуациях. Данная работа может быть полезна для педагогов, преподавателей, педагогов-психологов, специалистов смежных специальностей. Опираясь на полученные данные, можно проводить классные и кураторские часы на данную тематику с последующим дискуссионным обсуждением.

Список использованной литературы:

1. Платонов, Ю.П. Психология конфликтного поведения / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.
2. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

Франуза И.Г. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПУТИ И СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ

Введение. Отличительной чертой личности с высокой тревожностью является склонность постоянно испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях. В нашем государстве социально-экономическое благополучие конкретного человека не в последнюю очередь зависит от него самого, его способности быть квалифицированным специалистом в определенной профессиональной области. Исходя из вышесказанного, такому человеку приходится постоянно поддерживать свою профессиональную конкурентоспособность на рынке труда, повышать квалификацию, успешно проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности и тому подобное. Кроме этого, являясь представителем нанимателя, сотрудник предприятия несет огромную ответственность за свою работу перед различными внешними проверяющими органами (Инспекция по налогам и сборам, Управление по труду, занятости и социальной защите и многие другие). Все это создает условия для нервно-психического напряжения, которое впоследствии может перерасти в заболевание.

Материал и методы. Эмпирическое исследование в рамках данной работы позволяет своевременно выявить сотрудников предприятия с высоким уровнем личностной тревожности, разработать и внедрить соответствующую коррекционную программу. Основная цель такой программы – снизить уровень личностной тревожности до оптимально допустимого, так называемого, полезного уровня, при котором происходит активизация внутренних ресурсов человека, побуждение к целенаправленному поведению и адаптация к новым условиям.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценивать только или личностную тревожность, или состояние тревожности либо еще более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю.Л. Ханиным [4].

Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина предназначена для людей старше 18 лет без ограничений по образовательным, социальным и профессиональным признакам, исследование может проводиться как индивидуально, так и в группе.

Эмпирическое исследование уровня личностной тревожности у сотрудников ЧУП «Ирвина» проводилось на коллективе из 10 человек, из них женщин – 6, мужчин – 4 (что составляет соответственно 60% и 40%). Средний возраст женщин – 41 год, мужчин – 38 лет.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования было выявлено 3 человека с высоким уровнем личностной тревожности (30% коллектива). Ими оказались женщины следующих возрастов: 43 года, 33 года и 32 года. Их показатели личностной тревожности соответственно – 62, 55 и 52 балла. Самый высокий уровень личностной тревожности обнаружен у женщины, занимающей руководящую должность – главный бухгалтер. Другие женщины занимают должности специалистов. Остальные 70% испытуемых показали умеренную личностную тревожность (в диапазоне от 34 до 44 баллов).

Выявленный высокий уровень личностной тревожности подлежит коррекционному воздействию, направленному на снижение уровня личностной тревожности до умеренного. Для коррекции личностной тревожности нами разработана соответствующая коррекционная программа, после осуществления которой проведено повторное исследование уровня личностной тревожности у сотрудников предприятия. Результаты повторного исследования личностной тревожности у сотрудников показали наличие умеренной личностной тревожности, что говорит об эффективности проведенных коррекционных мероприятий.

Несмотря на то, что проблема высокой личностной тревожности является актуальной в наше время относительно разных возрастных категорий, наибольшее распространение получили

исследования тревожности в подростковом и юношеском возрасте. Разработанные коррекционные программы также направлены на этот возрастной контингент. Все это указывает на то, что уровень тревожности, например, взрослых людей мало изучен.

В связи с вышесказанным очевидно, что проведенное мной эмпирическое исследование уровня личностной тревожности взрослых людей, а также полученные в результате этого показатели и разработанная коррекционная программа несомненно обладают определенной степенью научной новизны.

Закключение. В соответствии с поставленными задачами я изучила теоретические аспекты феномена тревожности, рассмотрела различные подходы зарубежных и отечественных исследователей, как к определению понятия «тревожность», так и к выделению видов, форм тревожности, а также мной проведен анализ различных психологических путей и средств коррекции личностной тревожности у взрослых людей.

В рамках дипломной работы мной проведено эмпирическое исследование личностной тревожности у сотрудников ЧУП «Ирвина». Примененная мной для достижения данной цели шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина позволила выявить сотрудников с высоким уровнем личностной тревожности, подлежащим коррекционному воздействию.

Для решения следующей задачи я разработала и осуществила комплекс коррекционных мероприятий для снижения уровня личностной тревожности у сотрудников предприятия. Завершающим этапом моей исследовательской работы стало повторное диагностирование личностной тревожности у тех сотрудников, к которым применялась коррекционная программа. Полученные результаты позволяют утверждать, что проведенные мной мероприятия характеризуются высокой степенью эффективности.

Список использованной литературы:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм – Еврознак, 2014. – 816 с.
2. Глуханюк, Н.С. Практикум по общей психологии: учеб. пособие / Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, С.Л. Семенова. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 224 с.
3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин [и др.]; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.

Ходыка О.В. (Научный руководитель – Богомаз С.Л., канд. психол. наук, доцент)

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современной науке нет единой точки зрения на понятие стресс. В данном исследовании за основу взято следующее определение стресса: стресс – это состояние общего психофизиологического напряжения, возникающее у индивида под влиянием экстремальных условий, нарушающее механизмы адаптации систем организма и психики. Основоположителем учения о стрессе является Г. Селье, который дал определения понятия, выделил три стадии развития стресса. Цель нашего исследования – изучение особенностей профессионального стресса в деятельности педагога дошкольного образования и разработка программы коррекции и профилактики профессионального стресса [1, с. 79].

Материал и методы. Исследование, направленное на изучение особенностей профессионального стресса в деятельности педагога дошкольного образования было проведено на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Полоцка». Всего в исследовании приняли участие 24 человека. Выборка представлена как молодыми специалистами, так и педагогами со стажем.

Для определения уровня профессионального стресса нами была выбрана методика Д. Фон-тана «Шкала профессионального стресса».

С целью диагностики уровня эмоционального выгорания применялась методика «Уровень эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

Результаты и их обсуждение. Опираясь на шкалу профессионального стресса Д. Фонтана, мы распределили полученные нами результаты исследования на три уровня профессионального стресса: низкий уровень – 7 человек (29%); умеренный уровень – 14 человек (58%); высокий уровень – 3 человека (13%).

Качественный анализ позволил выявить ярко выраженные проявления признаков стресса у большинства испытуемых. Отмечается повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы, что свидетельствует о развитии стадии истощения, когда мобилизованные на борьбу со стрессом источники истощаются и необходима корректировка извне. Большинство исследуемых не отмечают проблем в отношениях с коллегами, но взаимоотношения с руководителем многие отмечают как отрицательный момент деятельности: (40%) – руководитель мешает работать, т.е. является стресс-фактором в профессиональной деятельности.

Также к наиболее часто встречаемым стрессорам профессиональной деятельности исследуемые относят: превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени (65%); недооцененность педагогического труда, как с точки зрения материального, так и морального вознаграждения (70%).

Проанализировав группы испытуемых с разным уровнем профессионального стресса, было установлено (таблица 1):

Таблица 1

Стаж	Уровень стресса		
	Низкий	Умеренный	Высокий
Менее 10 лет	5	1	–
Менее 20 лет	1	6	1
20 и более лет	1	7	2

Итак, путем количественного и качественного анализа полученных данных в ходе исследования, мы выявили зависимость между уровнем профессионального стресса и стажем работы. Таким образом, по результатам теста можно утверждать, что педагоги, имеющие стаж более 10 лет, наиболее подвержены профессиональному стрессу и из этого следует, что чем больше стаж профессиональной деятельности, тем выше уровень профессионального стресса.

Для анализа зависимости между уровнем профессионального стресса и категорией педагога ДОУ мы представили данные в сводной таблице 2:

Таблица 2

Уровень стресса	Категория			
	Без категории	Вторая категория	Первая категория	Высшая категория
Низкий	2	3	1	1
Умеренный	1	6	5	2
Высокий	–	2	1	–

Итак, анализируя полученные данные, можно говорить, что прямой зависимости между уровнем профессионального стресса и категорией нет. Низкий уровень стресса наблюдается у педагогов, относящихся к разным категориям. Однако наиболее неустойчивыми к стрессу можно считать педагогов со второй квалификационной категорией, где наибольшее количество испытуемых с умеренным уровнем стресса и испытуемых с высоким уровнем стресса.

С помощью математической статистики нами было выявлено, что чем больше стаж профессиональной деятельности, тем выше уровень профессионального стресса.

Анализируя полученные результаты по методике В.В. Бойко «Уровень эмоционального выгорания», мы определили уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у испытуемых.

Количественный анализ позволил получить три уровня синдрома эмоционального выгорания: не сложившийся синдром – 1 чел. (4%); складывающийся синдром – 19 чел. (80%); сложившийся синдром – 4 чел. (16%)

Таким образом, большинство испытуемых имеют синдром эмоционального выгорания на фазе формирования. Количественный анализ показал степень сформированности фаз эмоционального выгорания у испытуемых (таблица 3):

Таблица 3

Фаза эмоционального выгорания	Не сформирована	Формирование	Сформирована
«Напряжение»	73%	17%	10%
«Резистенция»	54%	23%	23%
«Истощение»	66%	20%	14%

Таким образом, наибольший процент испытуемых находится на стадии формирования или уже сформировавшейся фазы «резистенции», т. е. мобилизация защитных сил организма на борьбу со стрессором.

С помощью статистической обработки данных было выявлено, что чем больше стаж профессиональной деятельности, тем выше уровень эмоционального выгорания.

В ходе исследования также было выявлено, что синдром эмоционального выгорания сформирован у педагогов ДУО второй и первой категории. При этом синдром эмоционального выгорания на стадии формирования у всех категорий, не сформирован у испытуемых без категории. Качественный анализ полученных результатов показал, что уровень профессионального стресса зависит от стажа педагога ДУО: большинство воспитателей с педагогическим стажем свыше 20 лет имеют высокий уровень профессионального стресса и сформированный синдром эмоционального выгорания.

Заключение. В ходе проведения данного исследования было установлено, что синдром эмоционального выгорания сформирован у педагогов ДУО второй и первой категории. При этом синдром эмоционального выгорания на стадии формирования у всех категорий, не сформирован у испытуемых без категории.

Качественный анализ методик показал, что уровень профессионального стресса зависит от стажа педагога ДУО: большинство воспитателей с педагогическим стажем свыше 20 лет имеют высокий уровень профессионального стресса и сформированный синдром эмоционального выгорания.

Наиболее сильными стрессогенными ситуациями являются следующие (по степени значимости):

- превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени;
- недооцененность педагогического труда, как с точки зрения материального, так и морального вознаграждения.

Основными симптомами формирования синдрома эмоционального выгорания можно считать:

- редукция профессиональных обязанностей – сокращение или облегчение профессиональных обязанностей, которые требуют эмоциональных затрат;
- эмоционально-нравственная дезориентация – ограничение эмоциональной отдачи и самооправдание, защита своей стратегии;
- расширение сферы экономии эмоции – снижение уровня эмоциональной отдачи и в общении с родными, приятелями и знакомыми.

Итак, основываясь на результаты, полученные в ходе экспериментального исследования профессионального стресса в деятельности педагогов ДУО, можно говорить о необходимости проведения профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на устранение выявленных проблем у педагогов.

Список использованной литературы:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 223 с.

Цыцына А.Э. (Научный руководитель – Космач В.А., доктор ист. наук, профессор)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ САООТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема самосознания является одной из наиболее изучаемых в психологии. Особый интерес представляют особенности самосознания личности в переходный период общественного развития, в эпоху обострения внешних (экономических, политических) и внутренних (внутриличностных) противоречий. Однако, особенности зрелой, относительно сформировавшейся личности можно понять только на основе анализа становления детского самосознания.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УО «ПГДЦРР г. Полоцка». Возрастной состав испытуемых – дети от 5 до 6 лет (старшая группа). Общее количество выборки – 79 человек, в том числе 38 девочек, 41 мальчик.

В своем исследовании использовала следующие методики:

1. Методика изучения содержания «реального Я» и «идеального Я». «Какой Я?». «Каким бы хотел стать?»

2. Тест различий между идеальным и реальным Я.

Результаты и их обсуждение. В старшем дошкольном возрасте характеристики реального и идеального Я конкретизируются и обогащаются. В содержании реального и идеального Я был выявлен ряд общих компонентов. Это базовые качества личности и характеристики внешности. Гендерные различия проявляются в том, что общим для реального Я и идеального Я у мальчиков является качество «сильный», у девочек – «нравиться мальчишкам».

В содержании идеального Я старших дошкольников основное место занимают профессиональные и социальные роли.

Установлено, что самооценка достигает более высокого уровня у девочек, а различия между реальным и идеальным Я – у мальчиков.

Выборке мальчиков была обнаружена значительная отрицательная связь самооценки и различий между Я- реальным и идеальным. Это означает, что гипотеза частично подтвердилась: у мальчиков в старшем дошкольном возрасте значительные различия между реальным и идеальным Я способствуют снижению самооценки

Заключение. В результате проведенного исследования особенностей Я-концепции у старших дошкольников нами были сформулированы следующие основные выводы.

1. Я-концепция определяется как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с оценкой. Выделяют три основных компонента Я-концепции: когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (аффективный), поведенческий.

Когнитивная составляющая Я-концепции представляет собой совокупность образов Я, важнейшим из которых является актуальное (реальное) Я и идеальное Я, причем данные образы Я могут быть очень сходными или значительно различаться.

Аффективный компонент Я-концепции (самооценка, самоотношение) взаимосвязан с когнитивным. Одним из важнейших факторов формирования самооценки является сопоставление образа «реального Я» с «идеальным образом Я».

2. На протяжении дошкольного возраста представления о себе и самооценка формируются под влиянием оценочных суждений взрослого. К старшему дошкольному возрасту представления о себе расширяются и углубляются, самооценка становится более дифференцированной и самостоятельной. Я-концепция старшего дошкольника формируется в процессе его развития как субъекта деятельности, через его взаимодействие с окружающими. Позиция близости идеального и реального Я в дошкольном возрасте является наиболее благоприятной для саморазвития и само-

тождественности ребенка.

3. Выявлен ряд общих компонентов в содержании реального и идеального Я. Это базовые качества личности и характеристики внешности. Гендерные различия проявляются в том, что общим для реального Я и идеального Я у мальчиков является качество «сильный», у девочек – «нравиться мальчикам». В содержании идеального Я старших дошкольников основное место занимают профессиональные роли.

Установлено, что самооценка достигает более высокого уровня у девочек, а различия между реальными и идеальным Я у мальчиков.

Лишь в выборке мальчиков была обнаружена значимая отрицательная связь самооценки и различий между Я реальным и Я – идеальным. Это означает, что наша гипотеза частично подтвердилась: в старшем дошкольном возрасте существующие различия между реальным и идеальным Я влияют на формирование самооценки.

Чачилло И.М. (Научный руководитель – Кухтова Н.В., канд. психол. наук, доцент)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИДЕРСТВА И САМООЦЕНКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Введение. Лидерство, необходимость развития лидерских качеств необходимо рассматривать как одну из основных задач обучающихся в вузе. Для студентов и слушателей в первую очередь лидерство означает социальную активность, или активную жизненную позицию.

Цель исследования – установить взаимосвязь лидерства и самооценки.

Материал и методы. Изучение взаимосвязи лидерских качеств и самооценки у слушателей проводилась по методикам: «Лидер» и экспресс диагностики уровня самооценки личности.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Участниками были слушатели групп по специальности переподготовки «Психология» в возрасте от 25 до 45 лет, мужчины и женщины.

Результаты и их обсуждение. Анализ проведенного исследования показал, что более половины слушателей, принимавших участие (67,5%), имеют среднюю степень выраженности лидерства, а у чуть более четверти от общего числа, показало слабую (32,5%) степень выраженности лидерства.

В ходе исследования было установлено, что будущие психологи:

- со слабой степенью выраженности лидерства завышают самооценку своих лидерских качеств;
- со средней степенью выраженности лидерства в основном адекватно оценивают уровень развития своих лидерских качеств;
- с более сильной степенью выраженности лидерства в основном адекватно оценивают уровень развития своих лидерских качеств.

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между выраженностью лидерских качеств и самооценкой, а также позволило сделать выводы о том, что слушатели с более высокими лидерскими качествами имеют более высокую самооценку и эта зависимость практически прямая.

В результате проведения математической обработки полученных результатов с помощью корреляционного анализа эмпирически подтвердилась взаимосвязь между степенью выраженности лидерства и самооценкой, а также между самооценкой и лидерскими качествами в зависимости от половой принадлежности.

Заключение. Таким образом, предположения о том, что существует взаимосвязь между выраженностью лидерских качеств и самооценкой, а также о том, что чем более выражены лидерские качества, тем выше уровень самооценки.

Чистобаева О.А. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. В психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального становления. Многообразие различных подходов к рассмотрению проблемы профессионального становления личности вызвано не только сложностью данного вопроса, но и культурно-исторической обусловленностью, реализации самоопределения большинством людей, проживающих в конкретной стране, а также неоднородностью населения конкретных стран и регионов. Все это осложняет выделение «самых лучших» концептуальных подходов и делает проблему профессионального становления личности многообразной по способам рассмотрения.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели исследования и реализации выдвинутых задач нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня профессионального становления личности старшеклассников. На этапе констатирующего эксперимента в качестве участников исследования выступала параллель учащихся 9-х классов. В экспериментальную группу входило 58 учащихся в возрасте 14–15 лет.

В ходе исследования, нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: опросник профессиональных установок подростка» И.М. Кондакова; «Профессиональная идентичность» А.А. Азбель [1]; «Диагностика профессиональных намерений» О.А. Рудей, Э.Ф. Зеер. [2].

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа нашего эмпирического исследования, показали, что, статус «неопределенное состояние профессиональной идентичности» выражен у 25% от числа испытуемых экспериментальной группы, принявших участие в исследовании. Данное состояние характерно для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

Статус «навязанная профессиональная идентичность» не выражен у 96% от числа испытуемых, принявших участие в исследовании, что может свидетельствовать об отсутствии давления на учащегося со стороны родителей, учителей, сверстников, а так же говорит о самостоятельности в принятии решения касающегося своей будущей профессиональной деятельности. В то же время 4% от числа всех испытуемых, имеют выраженный статус «навязанная профессиональная идентичность», что характерно для тех, кто выбрал свой профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей.

Статус «Мораторий или кризис выбора» не выражен у 4% от числа всех подростков, входящих в экспериментальную группу, что может свидетельствовать об окончательном выборе и об уверенности в выбранной профессии. В свою очередь 66% от числа испытуемых, имеют выраженный статус «Мораторий или кризис выбора». Такое состояние характерно для учащихся, исследующих альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития, и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходит к состоянию сформированной

идентичности, реже к навязанной идентичности. Так же у 10% от числа испытуемых, принявших участие в исследовании, имеют ярко выраженный статус, и это свидетельствует о том, что данные учащиеся находятся в «кризисе выбора».

Статус «сформированная профессиональная идентичность» – не выражен у 19% от числа всех подростков, входящих в экспериментальную группу, что может свидетельствовать о не сформированном профессиональном выборе. 34% от числа всех старшеклассников, принявших участие в исследовании, имеют выраженный статус «сформированная профессиональная идентичность». Эти подростки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. А так же 27% от числа испытуемых имеют ярко выраженный статус «сформированная профессиональная идентичность». Этим статусом обладают те подростки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть.

Исходя из этого мы считаем необходимым организацию с данным контингентом испытуемых специально организованной работы педагога-психолога школы, направленной на повышение уровня профессионального самоопределения и профессиональной идентичности.

На следующем этапе нашего эмпирического исследования, нами была проведена методика «Диагностика профессиональных намерений» О.А. Рудей, Э.Ф. Зеер. Обработку данных анкетирования мы проводили по формуле: $K = (n/48) \cdot 100\%$, где n – число учащихся, ответивших «да» на данный вопрос анкеты.

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что 52% от числа всех респондентов, принявших участие в исследовании, после обучения в школе думают продолжить обучение в вузе, 8 % от числа всех испытуемых экспериментальной группы, думают поступить в техникум, 12,5% – поступить в колледж, 15% – планируют работать и учиться в вузе или техникуме и 12,5% еще не определились

Таким образом, в ходе анализа полученных результатов, нами была выявлена группа учащихся, которые еще не определились либо сильно сомневаются в выбранной профессии, имеют недостаточно сформированные профессиональные установки, а так же несформированную профессиональную идентичность и нуждаются в помощи психолога для их формирования, развития и коррекции. В данную группу вошли 12 учеников, которые непосредственно нуждаются в помощи по формированию профессионального самоопределения.

Заключение. Таким образом, подводя итог проведённому исследованию, мы можем сделать вывод о том, что большинство учащихся, входивших в экспериментальную группу, имеют более или менее сформированную профессиональную идентичность. Почти треть испытуемых уже прошла «кризис выбора» и самостоятельно сформировала систему своих жизненных и профессиональных ценностей. Эти старшеклассники, как правило, уже определились с выбором профессии и осознанно готовятся к профессиональному обучению. При этом 66% испытуемых, входящих в экспериментальную группу, имеют ярко выраженный статус «мараторий или кризис выбора», что свидетельствует о неуверенности данных испытуемых в своём профессиональном выборе. О неустойчивых профессиональных склонностях и интересах, а также о несформированности профессиональной идентичности.

Исходя из анализа полученных результатов, нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня профессионального самоопределения старшеклассников.

Список использованной литературы:

1. Грецов, А.Г. Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб., Питер, 2006. – 176 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.

Шевченко Е.В. (Научный руководитель – Бурлакова Ю.В., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ И ПОРЯДОК ВЫЯВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ЖЕРТВ И ПРЕСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Введение. По мнению большинства исследователей, буллинг включает четыре главных компонента: Это агрессивное и негативное поведение. Оно осуществляется регулярно. Оно происходит в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью. Это поведение является умышленным.

Наряду с термином «буллинг» во многих источниках употребляется и слово «моббинг». Моббинг (от англ. слова «толпа») означает травлю человека неким сообществом людей. Данное понятие появилось в 80-е годы 20 века и является формой психологического насилия, которая приводит к очевидным угрозам физического выживания отдельно взятого человека. Если взрослый человек еще может предпринять какие-то методы самозащиты против моббинга, то в детском коллективе моббинг весьма опасен.

Таким образом, мы видим, что сходным для понятий «моббинг» и «буллинг» является систематичность насильственных действий, их повторяемость. Однако в международном научном сообществе рамки этих двух понятий размыты. Поэтому во многих научных работах понятия «моббинг» и «буллинг» употребляются как синонимичные.

Материал и методы. Мною было проведено пилотажное исследование, целью которого было изучение проблемы буллинга в среде младших подростков школы. Задачами исследования были: изучение распространенности буллинга в подростковой среде; выявление подростков «группы риска», потенциально способных стать буллерами, либо уже таковыми являющихся и выявление школьников, которые потенциально могут стать жертвами буллинга или уже таковыми являются. Для проведения исследования использовались опросник диагностики насилия и буллинга в школе Kim Su Jeong в модификации В. Р. Петросянц, социометрический метод в адаптации Битяновой, Опросник ВРАQ в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского и шкала реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье в адаптации И.А. Фурманова. ВРАQ создана на основе опросника враждебности А. Басса – А. Дарки и содержит три шкалы, соответствующих теоретическим положениям о трех компонентах агрессии в концепции А. Басса и М. Перри.

Результаты и их обсуждение. На констатирующем этапе исследования в выборку вошло 79 человек, учеников 5—6 классов в возрасте от 10 до 12 лет. Абсолютное большинство опрашиваемых, 73 человека, считают, что насилие в школе совершают ученики: старшие, ровесники либо младшие. 6 человек отмечают, что на их взгляд насилие совершают учителя. 29 человек – 36% выборки сообщили о том, что они являлись свидетелями травли в школе. 23 человека, 29% выборки ответили, что подвергались тем или иным видам насилия с различной периодичностью. Из них 11 человек, 14% выборки заявляют о фактах регулярной травли – непосредственно буллинге со стороны одноклассников. 15 человек – 19% выборки, признались, что сами участвовали в травле своих одноклассников. 6 человек из выборки сообщили, что насилие в школе осуществляется учителями.

По данным многих исследований, уровень популярности жертв моббинга ниже среднестатистического. Скорее всего, это связано с тем, что жертву буллинга намеренно сторонятся, так как боятся за собственный социальный статус. В свою очередь, низкая популярность означает отсутствие поддержки в трудных ситуациях и слабую защищенность, что способствует возрастающему риску подвергнуться травле. Поэтому, на втором этапе исследования был применён социометрический метод в адаптации Битяновой с целью выявления «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии – антипатии. Особый интерес

для исследования вызывали «непопулярные» члены группы: «пренебрегаемые», «отверженные», «изолированные». В ходе исследования были выявлены подростки «группы риска» со следующими социометрическими статусами: отверженные 1, изолированные 0, пренебрегаемые 17, в категорию которых относятся дети, имеющие только один или два положительных выбора соответственно. Кроме этого, проанализировав результаты по фактору «взаимности», выявился один испытуемый, имеющий достаточное количество положительных выборов, однако не имеющий ни одного взаимного выбора, которого также можно отнести в группу риска оказаться в роли жертвы буллинга. Таким образом, в выборке удалось выявить 19 учащихся, имеющих низкий социометрический статус, которые потенциально могут стать жертвами травли, либо уже являлись таковыми на момент проведения исследования.

На третьем этапе исследования необходимо было выявить детей, склонных к проявлению агрессии. Для этих целей использовался опросник ВРАQ в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского и Шкала реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье в адаптации И.А. Фурманова. При использовании методики ВРАQ было выявлено 17 человек, с ярко выраженными проявлениями тех или иных видов агрессии, 15 из которых имеют высокие показатели по шкале «физическая агрессия», что указывает на потенциальную опасность того, что в будущем они могут становиться буллерами. Однако в ходе анализа результатов методики Э. Роланда и Т. Идсье, только 3 человека из 17 показали аналогичный результат, превышающий средние показатели. В целом по выборке 34 человека набрали 0 баллов по одной из трёх субшкал методики Э. Роланда и Т. Идсье, из них 8 человек набрали 0 баллов одновременно по всем субшкалам данной методики. Можно предположить, что прямолинейная формулировка вопросов методики способствовала включению защитных механизмов личности и даче социально желательных ответов.

В ходе сбора дополнительной информации удалось выяснить, что в число пренебрегаемых школьников входят двое подростков, подвергавшихся буллингу в прошлой школе и, попав в новый коллектив, также имеют низкий эмоциональный статус. Также удалось выяснить, что на момент проведения исследования двое испытуемых из числа пренебрегаемых регулярно подвергались буллингу. Также было выяснено, что трое подростков из выборки, имеющие низкий социометрический статус и одновременно высокие показатели агрессии, являлись хулиганами и применяли физическое насилие по отношению к другим школьникам. В целом удалось выяснить, что большинство низкостатусных детей испытывают различные коммуникативные трудности при общении с другими детьми, некоторые из них являются болезненно застенчивыми, что осложняет налаживание позитивных отношений со сверстниками.

Заключение. Таким образом, в ходе проведённого исследования нами были получены данные о степени распространённости буллинга, а также выявлены подростки группы риска, которые могут стать жертвами либо хулиганами. Поэтому проблема школьного буллинга требует комплексного решения. В классах необходимо проводить профилактические занятия с элементами тренинга, направленные на развитие коммуникативной компетенции, а также на развитие терпимости к особенностям других людей. Также для буллеров необходимо проводить занятия по снижению агрессии. Пострадавшим от насилия и травли детям необходимо оказывать психологическую помощь исходя из индивидуальных потребностей каждого ребёнка.

Шуко Т.А. (Научный руководитель – Циркунова Н.И., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Введение. Временная перспектива выполняет интегральную функцию, характеризуя основные содержательные и структурные моменты, связанные с отражением человеком своего прошлого, настоящего и будущего в их взаимосвязи. Она включает когнитивный, мотивационный, аффективный компоненты и отражает как социальные, так и личностные характеристики. Временная перспектива играет решающую роль в осмыслении прошлого опыта, в определении целей и построении планов, в регуляции деятельности и жизни в целом [1].

Цель нашей работы – изучить изменение временной перспективы в процессе профессионального становления личности медработников среднего звена, в зависимости от возрастной категории, стажа трудовой деятельности и показателей субъективного благополучия.

Материал и методы. Исследование проводилось в УЗ «Витебский областной клинический диспансер». В качестве респондентов выступали медицинские работники среднего звена диспансера в количестве 21 человек в возрасте от 18 до 47 лет (все респонденты женщины). Участники исследования, по фактору «возраст», были разделены на 4 группы (n – количество респондентов):

1. от 18 до 20 лет (n-2)
2. от 21 до 29 лет (n-5)
3. от 30 до 40 лет (n-10)
4. от 40 до 49 лет (n-4)

Для исследования по фактору «опыт работы и стаж» разделены на 4 группы:

1. до 5 лет (n-5)
2. 5 -10 лет (n-5)
3. 10 -15 лет (n-8)
4. более 15 лет (n-3)

В данной работе мы использовали следующие методики:

- методика Ф. Зимбардо на выявление временной перспективы личности. Опросник временной перспективы Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI) представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности к временному континууму;

- шкалы психологического благополучия (автор Рифф), в модификации Н.Н. Лепешинского;

- шкала субъективного благополучия (Ройсамб) «Шкала субъективного благополучия» Э. Ройсамб в адаптации Г.Г. Князева;

- шкала удовлетворенности жизнью (Динер). Э. Динер ввёл понятие «субъективное благополучие», подразумевая под ним совокупность трёх основных компонентов: приятные эмоции, удовлетворение, не приятные эмоции. Данная методика выявляет уровень интеллектуальной и эмоциональной удовлетворённости жизнью.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты по методике Ф. Зимбардо по фактору возраст представим в виде графика (рис. 1).

Исследование показало, что существуют следующие возрастные различия во временной перспективе профессионального становления личности медицинских работников среднего звена. Среди респондентов до 20 лет преобладает ориентация на настоящее, по сравнению с другими возрастными группами, и ориентация на будущее по сравнению с ориентацией на прошлое. Этот период, когда настоящее в своем гедонистическом аспекте гораздо более значимо, чем в других возрастах.

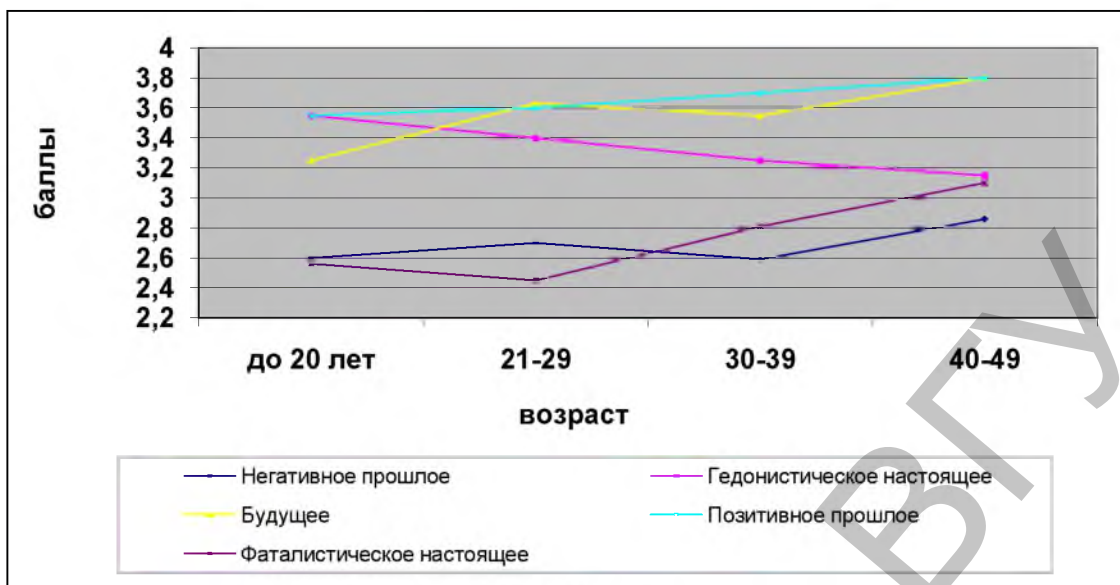


Рисунок 1.

В период от 20–30 лет, преобладает ориентация на настоящее и на будущее в равной степени, роль будущего в период ранней взрослости превалирует. К концу первой ранней взрослости ведущая роль гедонистического настоящего сменяется высоким уровнем представленности в сознании мыслей о своем будущем, приобретаются навыки организации своего времени и выбора целей, а также возрастает значимость достижения поставленных задач.

В средней взрослости преобладает ориентация на будущее, но по мере перехода к более старшим возрастным группам увеличивается ориентации на настоящее.

Средний возраст – это время начала физического спада, осознание этого спада, а также время напоминаний индивиду о том, что он стареет. Во временной перспективе мы наблюдаем высокую представленность ориентации на будущее и на позитивное прошлое, умеренно высокую выраженность гедонистического настоящего. Испытуемые данной возрастной группы проявляют тенденцию реконструировать свою жизнь в терминах: «сколько времени осталось еще жить?» Это изменение во временной перспективе связано с измененным восприятием смерти, которая становится более вероятной, реальной, чем это было в юности.

В период 40–50 лет показана сильная выраженность ориентации на будущее. Ориентация на будущее выступает в качестве дополнительного личностного ресурса о заботах, о своем будущем, будущем своих детей, внуков, тревоги о том, что времени осталось мало и ничего изменить в своей жизни нельзя, отступают на второй план.

Результаты исследования по методике Ф. Зимбардо по фактору «опыт работы и стаж» представим в виде графика (рис. 2).

Существует различие во временной перспективе у медицинских работников среднего звена в зависимости от опыта работы. Включение в трудовую деятельность оказывает сильное влияние на временную перспективу – возрастает роль будущего, значимость планирования, постановки целей и их достижения. Люди, имеющие опыт работы – более позитивны в оценке своего прошлого, более включены в семейные традиции, что позволяет им более гладко и спокойно проходить через различные возрастные кризисы.

Наше исследование выявила связь временной перспективы с показателем субъективного благополучия.

Методом однофакторного дисперсионного анализа было показано, что у респондентов из групп с позитивным отношением к своей жизни наиболее высокие показатели по шкалам субъективного благополучия, тем самым мы доказываем, что выраженность данного фактора положительно связана с субъективным благополучием. Для людей, обладающих сбалансированной вре-

менной перспективой, характерны позитивные эмоциональные состояния, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, переживание потока надежды, оптимизма и др.

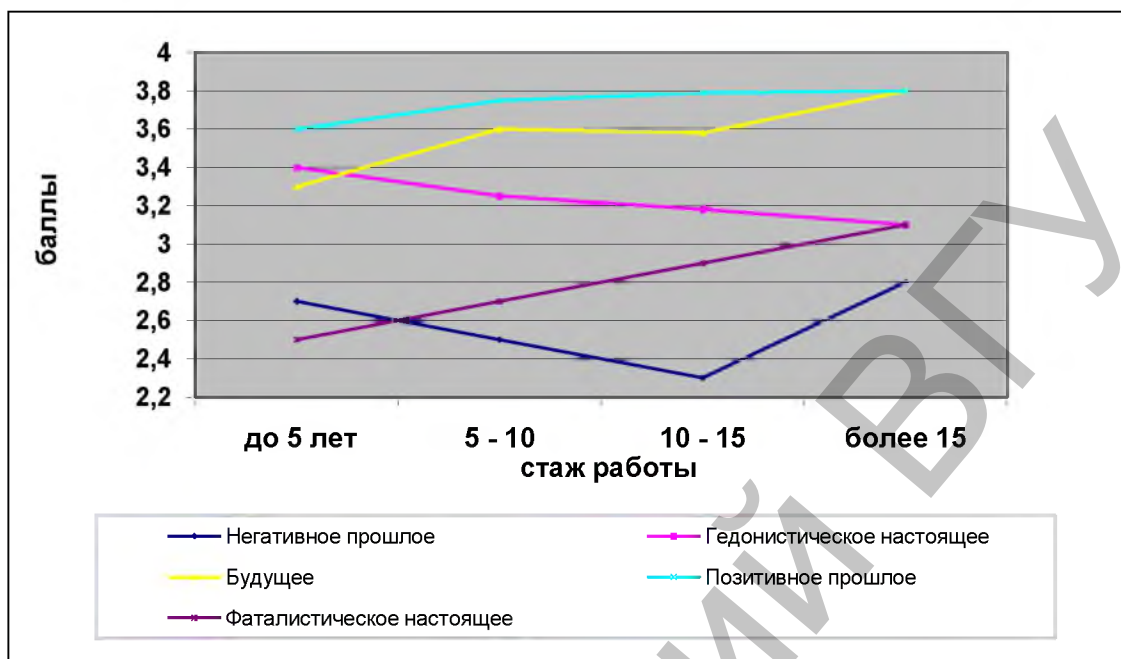


Рисунок 2.

Заключение. В данной работе отражается изменение временной перспективы в процессе профессионального становления личности медицинских работников среднего звена. Мы проанализировали связь временной перспективы у среднего медицинского персонала в зависимости от возраста, стажа трудовой деятельности и показателей субъективного благополучия. Это связь является очень тесной и предполагает, что профессиональное становление личности и направленность во времени влияют друг на друга. Другими словами, мы определили, что при наличии определенных факторов, существует оптимальный фактор ориентации во времени, которые в сочетании будут обеспечивать эффективное выполнение работы.

Список использованной литературы:

1. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А. Сырцова, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.

Якимович Ю.Ю. (Научный руководитель – Виноградова С.А., старший преподаватель)
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ ЛИЧНОСТИ И УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ

Введение. Мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы; конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы). Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Профессию можно выбирать в зависимости от

многих обстоятельств, но важно, прежде всего, принимать во внимание, насколько выбираемая деятельность соответствует склонностям и способностям человека [1].

В современной культуре ургентная аддикция формируется у большого количества лиц самых разнообразных профессий: бизнесменов, сотрудников различных фирм, студентов, преподавателей, ученых и др. В 1971 году американский пастор и профессор психологии религии Wayne Gates опубликовал историю своей жизни «Исповеди рабочего», в которой большое внимание уделялось насильственному влечению к работе и анализировались причины этого феномена. Разница между рабочим и тем, кто просто много работает, заключена в отношении к работе и стилю работы. Первый работает всегда больше того, чем от него требуется, ставит перед собой слишком большие задачи, не умеет получать удовольствие от чего бы то ни было, что оправдывает причину его ухода в работу как единственного средства для решения своих проблем [2].

Материал и методы. В исследовании взаимосвязи ведущих профессиональных мотивов личности и ургентной аддикции приняло участие 60 респондентов Горьковского районного потребительского общества. Средний возраст общей выборки составил 38,5 лет. При этом средний возраст женщин – 39,5 лет, а мужчин – 36,4 года. По гендерному соотношению общей выборки можно сделать вывод о том, что в исследовании приняли участие 21 мужчина и 39 женщин. Для изучения актуальной проблематики нами был выбран следующий психодиагностический инструментарий: методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин) и опросник диагностики ургентной зависимости О.Л. Шибко [3].

Результаты и их обсуждение. Рассматривая работу в рамках описательной статистики, можно заметить, что у респондентов принявших участие в исследовании были выявлены ведущие мотивы профессиональной деятельности, также каждой потребности вычислялась мода, медиана и диапазон: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении – 23 человека, это 40% от выборки (Мо – 33, Ме – 45, Д – 0-110); потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке – 3 человека, это 5% от выборки (Мо – 33, Ме – 33, Д – 0-83); потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы – 9 человек, это 15% от выборки (Мо – 44, Ме – 38, Д – 0-89); потребность в социальных контактах: общение с широким кругом людей, легкая степень доверительности, тесных связей с коллегами – 3 человека, это 5% от выборки (Мо – 23,11, Ме – 23, Д – 0-67); потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения, малое число коллег по работе, значительная степень близости взаимоотношений, доверительности – 1 человек, это 1,6% от выборки (Мо – 11, Ме – 21, Д – 0-46); потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума – 6 человек, это 10% от выборки (Мо – 34, Ме – 36, Д – 8-77); потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их; это показатель потребности следовать поставленным целям – 2 человека, это 3,3% от выборки (Мо – 33, Ме – 25, Д – 0-66); потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности – 1 человек, это 1,6% от выборки (Мо – 0, Ме – 17, Д – 0-88); потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины (скуки) – 2 человека, это 3,3% от выборки (Мо – 11,33, Ме – 23, Д – 0-77); потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей – 2 человека, это 3,3% от выборки (Мо – 0,11,22, Ме – 22, Д – 0-49); потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности – 1 человек, это 1,6% от выборки (Мо – 33, Ме – 28, Д – 0-77); потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе – 6 человек, это 10% от выборки (Мо – 37, Ме – 34, Д – 11-66).

По результатам корреляционного анализа у респондентов была выявлена слабая корреляционная связь между мотивационными факторами и общим уровнем ургентной аддикции. Так как выборка составляла 60 респондентов, то уровень значимости $p=0,05$. Так как мы имеем ненормальное распределение, то для определения достоверности использовали t-критерий Стьюдента.

Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,2$; $t = 2$. Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,38$; $t = 3,1$. Потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,11$; $t = 1$. Потребность в социальных контактах: общение с широким кругом людей, легкая степень доверительности, тесных связей с коллегами – 3 человека, это 5% от выборки и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,14$; $t = 1,1$. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения, малое число коллег по работе, значительная степень близости взаимоотношений, доверительности и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,003$; $t = 0,1$.

Потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,058$; $t = 0,5$. Потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их; это показатель потребности следовать поставленным целям и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,26$; $t = 2$. Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,25$; $t = 2$. Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины (скуки) и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,04$; $t = 0,3$. Потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,35$; $t = 3$. Потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности и общий уровень УА: $g_{xy} = 0,23$; $t = 2$.

Заключение. Данная работа раскрывает проблематику взаимосвязи ведущих профессиональных мотивов личности и ургентной аддикции. Полученные результаты могут быть полезны для руководителей, психологов, специалистов организации.

Список использованной литературы:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 279 с.
2. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология. / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 127 с.
3. Шибко, О.Л. Диагностика ургентной зависимости / О.Л. Шибко // Психологический журнал. – 2008. – №1. – С. 33–38.

PaedDr. Tatiana Homol'ová, Consultant: prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

The Department of Elementary and Preschool Pedagogy

Faculty of Education Matej Bel University Banská Bystrica, Slovak Republic

ADAPTATION OF PUPILS IN CONTEXT OF SCHOOL CAPABILITIES

Introduction. First day at primary school is unrepeatable moment in child's life. It is the moment when it becomes „pupil“, who will learn a lot. Parental fears are gradually diminishing, if they see that their child enjoy attending primary school and is satisfied. During the education pupil is accompanied by his faithful companion, teacher. Parents and teacher are responsible for the education of the pupil.

Adaptation of pupils in context of school capabilities. According to Lipkova [1] there are several periods, in the life of children that are critical in the context of the radical changes, they bring. One is the term associated with the arrival of a pupil at a primary school as a training period. There arise increased demands on the child when commencing as the organization of the day, with new people, suppression of spontaneous manifestations with the requirements of his discipline, need to integrate into the team class, increased pressure on his performance as demanding role of labor character.

J. A. Komenský in paper Informatórium školy materskej deals with problem of school readiness when the sixth year of a child's life determine the most suitable to enter the school. „I do not recommend that children released from the mother's womb and entrusted to teachers before reaching the sixth year. Conversely, I would not advise that the child kept the home after the sixth year, because what is to be learned at home, could

be easily adopted during the first six years. And if right after the child would not get the correct education, he/she could use to useless idleness." [2, p. 137–139] In the documents when assessing school readiness into most important factors are physical, psychological and socio-emotional maturity of the child.

The child is prepared for school by purposeful and systematic **pre-school education**, which positively affects the level of readiness of the child to school. As reported Končková [3, p. 140]: *„The entry of a child to school means in his life and develop serious milestone (Social landmark). The child acquires a new role – the role of a schoolboy.“* The younger school age is a period that is closely related to **scholastic competence**. Stress tests during this period is an adaptation of the child with embark on compulsory education. To primary school will amend the existing mode of life of the child (wake-up time, regular school attendance, time allowed for home preparation, etc.). The child is integrated into the new society, where it seeks to adapt. By reaching the sixth year of life child becomes schoolchildren.

How will the child to absorb the load depends on the school maturity and school readiness. **School maturity** as the psychological aspect of school competence is understood as a certain level of maturity of the child's central nervous system, which is reflected in the overall reactivity, especially in its resilience and ability to take reasonable burden, concentrate attention, therefore adequate maturity of the central nervous system. **School readiness** as a pedagogical aspect of school competence is conceived as a summary of congenital and acquired conditions for successful coping with school situations within the school system. The child's school readiness exists when the child reaches a level of physical, psychological and social development, which will enable it to successfully handle the demands of school. School maturity and school readiness actually created the prerequisites school success.

Hul'ová [4, p. 38] writes that: *„Detection of individuality and uniqueness of each pupil of younger school age is not easy. Therefore in our opinion there is necessity in the continuity of pre-school and elementary education rigorously apply quality offer of pedagogy-psychological diagnosis of discovering aforementioned attributes based on natural uniqueness of each child. However we should not circumvent this requirement in education, especially if we want every student have joy, success and enthusiasm from school and school demands.“*

The age of six years is a period when the child begins to attend school, but age alone does not indicate whether it is ready to begin to successfully learn. Whether children to be trained early or postponed, the parents make decisions after expert opinions by pediatrician and psychologist. With commencement to primary school the child it required to on proper physical and mental level, so can be adapted to the new environment and learning process. To diagnostic of school readiness, which is performed in the last year of pre-school education, there are created different assessment procedures and tests.

According to Hul'ová [5, p. 243]: *„The quality of knowing the child's personality, and **diagnosis** is difficult and long process that requires teamwork of pedagogue, psychologist, school psychologist, speech therapist, pediatrician, assistant and other specialists. Pre-school education gives all the prerequisites for the implementation of a quality and early learning.“*

The first year of primary school in primary education *„should ensure a smooth transition from pre-school education and family care to schooling by stimulating cognitive curiosity of children, based on their personal knowledge and personal experience. The starting point is the actual experience of a student, prior knowledge, interests and concepts developed by the real possibilities so as to achieve a firm foundation for their future academic and social success. The program is based on the principle of proceeding from the known to the unknown when acquiring new experience of watching and experiencing the activities and events that are associated with the life of the child and his immediate cultural and natural environment.“* [6, p. 6]

Significant impact in training has **cooperation** of all stakeholders to ensure good preparation of schoolchildren. In this period it is very important to provide children with assistance and support they need. It is provided especially by parents and teachers, in collaboration with doctors, psychologists, special educators. In the event of shortcomings, failures, teachers along with parents, psychologists and doctors are looking for the most effective measures to remove them. Based on a thorough knowledge of the needs of children during the training, the teacher must accept their particularities and up to them adapt the organization and management of teaching, in accordance with their needs to model learning environments [7].

In relation to the period of children training we use concepts of adaptation and adjustment. What is the relation of these concepts? Are they synonymous terms or naming two semantically different concepts? Several authors dealing with the issue of school readiness [8; 9; 10; 11] understand **adaptation** as adaptation to something. Social adaptation, adaptation to society as new social conditions, e.g. adaptation of the transition from one school level to another, behavioral disorders are understood as a failure of adaptation. Low adaptive ability is called „**maladaptation**“, whose consequences can be neuroses. For the pupil is the most important to identify itself with his social role.

The process of active adaptation of individual in terms of known or new social environment is **adjusting**. In the school terms we are talking about the relationship of pupil to school and out-of-school social situation where dominates aspect of self-realization. This is related to the level of social maturity, especially with the emotional and rational component. We should start from the assumption that the interests of the individual and society are not in full compliance, rather they are inconsistent and sometimes contradictory.

According to Guziová [12] maturity of the child to school attendance depends substantially on most basic of all skills that is the ability to learn. Each child is unique. They are children who have no **adaptation problems** and adapt to the school environment without any issues, on the other hand, there are some children who has hard time getting used to a new school duties. In order to avoid these problems, we are creating conditions for entry to school already in kindergarten, that includes cooperation with the family, primary school, speech therapist, center of educational and psychological counseling and prevention and the public.

Čačka [13] divided adaptation problems of children into three groups. The first group are signs of adaptation problems that wear away permanently after the sixth year, for example finger-sucking, excessive mobility, angry speeches, biting nails. The second group are those adaptation problems that disappear and the time of adolescence are recurring – tearfulness, jealousy, rebellion. The last group consists of adaptation problems occurring in late childhood and a being on the wane during adolescence (restless sleep, terrifying dreams).

Marko [11] divides mal-adjustment into groups based on characteristics:

1. the physical symptoms, such as restlessness, poor coordination of motions, slow growth, obesity, which can be closely related to difficulties in the behavior. They are associated with neurotic symptoms such as biting nails, anorexia, stuttering, pain in the days of schooling;
2. symptoms of emotional immaturity, here may be included age inappropriate children behaviors or the undue dependence on adults;
3. symptom abnormalities in social situations manifested by excessive shyness, favoring solitude, expressions of uncertainty and reduced confidence, inadequate supercelios;
4. abnormal emotional symptoms, such as chronic shyness, moodiness, excitability, melancholy, frustration;
5. signs of exhibitionism as an excessive desire for attractive noteworthy, attempt to be entertaining, desire to excel, ceaseless effort to apologize;
6. symptoms intellectual difficulties are manifested for example. striking slowness in responding, misinterpreting the behavior of other children;
7. signs of anti-social tendencies such insolence, destruction of school property, indecent speech, the general attitude of aggression.

Adaptation problems may be caused by **internal or external causes**. A significant determinant of school is a **teacher**. According to Mareš [14] the man is not born as a teacher, but gradually becomes. As an expert on the education has certain knowledge and skills which manifests itself in a noticeable and evaluation way of his educational work [15]. Competence of a teacher can positively influence adaptation of pupil to primary school [16] [17]. The teacher is first contact with a pupil who is trying to create conditions systematically and use all available methods and means. „*The teacher creates a friendly, accepting and conducive environment to ensure that students have the opportunity to their knowledge, experience and expertise to confront, discuss with others using cyclically repetitive reflection.*“ [18, p. 34]

Zelinková notes [19, s. 110]: „**Period of entering school is the most important stage of child development.** We can not be surprised that this issue has already paid attention J. A. Komenský followed by

many others. In addition to answering the question of where the child should visit the school and which criteria has to be met, there is attention in recent years to search of children who are at risk of failure that may adversely affect not only the school but also the personal development of the individual."

Research on adaptation of pupils on school

Topic of dissertation thesis: „Adaptation of pupils on the school and educational environment modeling“

The research: The impact of the application of the adaptation program on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education.

The main research objective: Examine the possibilities of eliminating the problems associated with adaptation to the conditions of primary education.

Intermediate targets:

1. Create a set of methods intended for initial diagnosis of level of children readiness for entry into primary school.
2. Check the level of preparedness of children for entry into primary school in cognitive, perceptual-motor and socio-emotional way by initial diagnostics.
3. Construct research tools aimed at identifying the occurrence of adaptation problems.
4. Find out how a primary school teacher are helping pupils with their adaptation problems.
5. Based on the findings of previous phases of research, compile induction program aimed at reducing the problems associated with adjustment for conditions of primary education.
6. Ascertain the views of parents how to help their children.
7. Find out relational interaction and satisfaction of parents and teachers.
8. Analyze and interpret the data obtained.

Research questions: In the thesis we want find answers to the adaptation of students to the school learning environment and modeling in the context of school readiness based on following research questions:

Q1: What is the level of school readiness of children in pre-primary level of education? *descriptive research question*

Q2: What adaptation problems occur in the population of pupils of the first year of primary education? *descriptive research question*

Q3: What is the relationship between the length of the children attending kindergarten and grade their school readiness? *relational research question*

Q4: What is the relationship between the length of the children attending the kindergarten and the degree of adaptation of children to the first grade of primary school? *relational research question*

Q5: What is the impact of application of the adaptation program on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education? *causal research question*

The research hypotheses:

H1: Length of the children in the kindergarten is positively correlated with the degree of their school readiness.

H2: The duration of the children in kindergarten is associated with higher rates of adaptation of children to the first grade of primary school.

H3: The application of the adaptation program has a positive effect on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education.

The research sample: To verify the identification of research questions will be compiled several research samples:

- preschool children;
- 1st year students (experimental and control group);
- teachers who taught or currently teaching pupils in the first year of primary school;
- parents of children / pupils.

Research tools (methods): The topic „Adapting school students and modeling learning environment" will be planted in the quantitative research paradigm:

- interview paper;
- experiment;

- interview;
- content analysis;
- observation;
- tests.

A method for processing data: The data will be processed using the frequency statistic methods, correlations and comparisons measurements of central tendency. Due to the hypotheses and research subjects of data processing we used the statistical program SPSS. Results will be processed into tables and graphs.

Interpreting research findings: Evaluation and interpretation is an explanation, not a narrative description of the tables. In interpreting our data, we will proceed with regard to the established hypotheses and research questions. We will formulate conclusions if hypotheses were confirmed or not.

Conclusions and recommendations:

1. The results of research might be interested by schools that wish to change the effect of adaptation problem on the school.

2. Based on the results we can highlight the research problem, what is the impact of application of the adaptation program on the incidence of problems associated with adjustment for terms of primary education, which in this specific form of research pays little attention.

3. Recommendations on the potential solutions would be devoted teachers who are faced with the problem.

Conclusion. Article addresses problem of child commencement into school, his beginnings, adaptation and adjustment problems. Terminology defines basic terms related to these issues and presents the draft of research methodology with the expected contributions.

Literatura:

1. LIPKOVÁ, Marianna. 2014. *Daltonský plán ako prostriedok adaptácie detí na školské prostredie*. [online] 2014. [cit. 2014-24-11]. Available on the Internet: <http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VII.%20kolo%20vzv%20na%20poziciu%20Odborn%20poradca%20vo%20vzdelavani/7 OPS Lipkova%20Marianna%20-%20Daltonskv%20plan%20ako%20prostriedok%20adaptacie%20deti%20na%20skolske%20prostredie.pdf>.
2. KOMENSKÝ, Jan Amos. 1991. *Informatórium školy materskej*. 1. release. Bratislava: SPN, 1991. 158 p.
3. KONČEKOVÁ, Ľuba. 2005. *Vývinová psychológia*. 1. release. Prešov: Lana, 2005. 298 p. ISBN 80-969053-6-8.
4. HUĽOVÁ, Zlatica. 2007. *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. 1. release. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 112 p. ISBN 978-80-8083-513-2.
5. KASÁČOVÁ, B. – LIPNICKÁ, M. – HUĽOVÁ, Z. a kol. 2007. *ŠKOLA – EDUKÁCIA – PRÍPRAVA UČITEĽA IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. 1. release. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 453 p. ISBN 978-80-8083-359-6.
6. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. [online] 2014. [cit. 2012-01-12]. Available on the Internet: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/iscsed1_spu_uprava.pdf
7. DOUŠKOVÁ, Alena. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*. 1. release. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 179 p. ISBN 978-80-557-0419-7.
8. BRATSKÁ, M. – ĎURIČ, L. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia terminologický a výkladový slovník*. 1. release. Bratislava: SPN, 1997. 459 p. ISBN 80-08-02498-4.
9. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. 1. release. Praha: Portál s. r. o., 2000. 774 p. ISBN 80-7178-303-X.
10. KAČÁNIOVÁ, Jarmila. 2003. *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka (Výkladový slovník)*. 1. release. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta, 2003. 176 p. ISBN 80-8055-785-3.
11. MARKO, Július. 1971. *Vpravovanie dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava: SPN, 1971, 218 p.
12. GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 208 p. ISBN 80-967721-1-2.
13. ČAČKA, Otto. 2000. *PSYCHOLOGIE duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. release. Brno: DOPLNĚK, 2000. 378 p. ISBN 80-7239-060-0.
14. MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie*. 1. release. Praha: Portál, 2013, 704 p. ISBN 978-80-262-0174-8.
15. GABZDYL, Jolanta. 2015. Cel jako kategoria oceny rozwoju kompetencji uczniów w młodszy wieku szkolnym. In. *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2015, p. 149-173. ISBN 978-83-65208-00-2.
16. KLEIN, Kerstin. 2006. *KlassenlehrerIn sein: Das Handbuch. Strategien, Tipps, Praxishilfen*. 1. release. Nemecko: Verlag an der Ruhr, 2006, 174 p. ISBN 978-3-8346-0154-4.
17. AKSMAN, J. – DOUŠKOVÁ, A. – GABZDYL, J. *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2015, 304 p. ISBN 978-83-65208-00-2.
18. TOMKULIAKOVÁ, R. – DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Stratégie vyučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. 1. release. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 156 p. ISBN 980-80-557-0386-2.
19. ZELINKOVÁ, Olga. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. release. Praha: Portál, 2011, 208 p. ISBN 978-80-262-0044-4.

Bc. Matej Slovák, Konzultant:: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovenská republika

ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ DETÍ Z POHLADU UČITEĽOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY

Úvod. Vstup dieťaťa do primárnej školy je významným medzníkom v živote dieťaťa, ktorý je ovplyvnený viacerými faktormi. Zmena nastáva v oblasti sociálnych väzieb a vzťahov. Dieťa prichádza do novej skupiny vrstovníkov, kde buduje svoje postavenie a nachádza nové priateľstvá. Mení sa režim dňa dieťaťa, kvalita a kvantita požiadaviek na neho kladených, či už v kognitívnej alebo v motorickej oblasti. Nezanedbateľnou súčasťou sumy zmien je aj zmena v oblasti percepcie, a nárokov na ňu kladenú. Pre to je dôležité uvedomiť si čo znamená, keď je dieťa zrelé, kedy je to a ako na to vplývať, čo je pripravenosť dieťaťa a kedy je dieťa pripravené na zahájenie povinnej školskej dochádzky v primárnej škole a napokon kedy je dieťa školsky spôsobilé.

Deskripcia základných konceptov. Pod pojmom *školská zrelosť* Langmeier – Krejčířová [1] rozumejú stav biologického charakteru podmienený maturáciou nervového systému, čiže je závislý od času. Podľa Končekovej [2] sú komponentmi školskej zrelosti Telesná a pohybová stránka, psychická stránka a sociálna stránka osobnosti dieťaťa.

Ďalším pojmom je *školská pripravenosť*. Pod pojmom *pripravenosť* rozumejú Varcholová – Maliňáková – Miňová [3] schopnosť dieťaťa úspešne plniť požiadavky kladené na jeho osobnosť v primárnom vzdelávaní. Školská pripravenosť je charakterizovaná kompetenčným profilom absolventa predprimárneho vzdelávania, ktoré sa na Slovensku uskutočňuje v materskej škole. Tú definuje Miňová [3] nasledovne: „*materská škola v súčasnosti zastáva v živote dieťaťa dôležité miesto. Deti do materskej školy prichádzajú z domáceho prostredia, ktoré je pre dieťa domovom, útočiskom. Hlavným cieľom materských škôl je podpora osobnostného rozvoja detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvoja schopností a zručností, utvárania predpokladov na ďalšie vzdelávanie.*“ V súčasnosti je platným kurikulárnym dokumentom upravujúcim obsah výchovy, vzdelávania a výcviku detí v materských školách na Slovensku Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [4].

Pojem *spôsobilosť* Průcha – Veteška [5] v Andragogickom slovníku vymedzujú ako pripravenosť a schopnosť jedinca úspešne sa vyrovnávať so situáciami a úlohami. Zákon č. 245/2008 o výchove z vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [6] vo svojom treťom oddiele určuje začiatok povinnej školskej dochádzky takto: „*Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť, ak tento zákon neustanovuje inak.*“

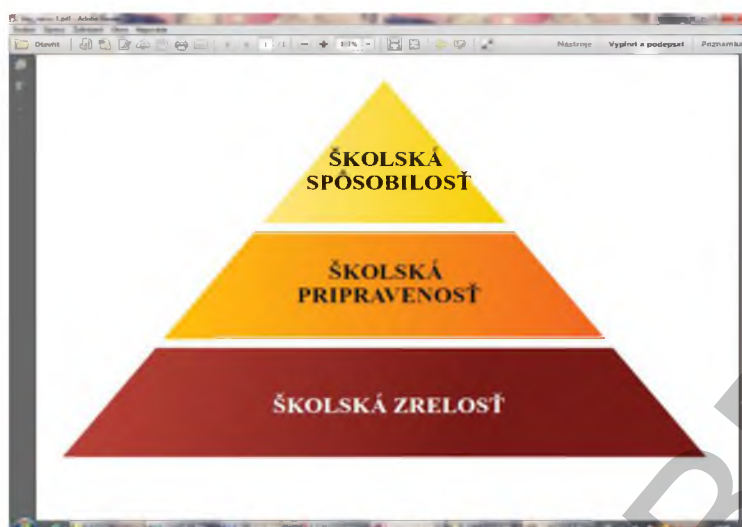
Na základe vyššie prezentovaného a na základe študovanej problematiky chápeme pojmy školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť nasledovne a vyslovujeme tieto definície.

Školská zrelosť je fyzický a psychický stav úrovne vývinu dieťaťa, ktorý je podriadený zreniu a času. Dáva predpoklad pre kvalitnú školskú pripravenosť. Tento stav opisuje spravidla ontogenetická psychológia.

Školská pripravenosť je výsledok výchovy, vzdelávania a výcviku prednostne v materskej škole, ale i mimo nej, ktorý dieťa činí pripraveným na edukáciu v základnej škole a je závislý na školskej zrelosti. Chápeme ju ako dosiahnutie požadovanej úrovne kompetencií absolventa predprimárneho vzdelávania.

Školskú spôsobilosť chápeme ako legislatívny pojem, ktorý zastrešuje školskú zrelosť, školskú pripravenosť a legislatívne požiadavky na začiatok plnenia školskej dochádzky.

Obrázok 1 ilustruje vzťah predmetných konceptov. Školská zrelosť je koncept charakterizujúci stav organizmu dieťaťa spôsobený jeho maturáciou, tento je podmienkou pre dosiahnutie školskej pripravenosti, čiže schopnosti nadobudnúť kurikulum dané a požadované kompetencie. Na vrchu pyramídy je koncept školská spôsobilosť, ktorý chápeme ako stav kedy je dieťa pripravené, čiže aj zrelé a súčasne spĺňa požiadavky legislatívy, zákona tej ktorej krajiny pre začatie plnenia povinnej školskej dochádzky v primárnej škole.



Obrázok č. 1 – Vzťah konceptov školská zrelosť, školská pripravenosť, školská spôsobilosť.

Prieskum. V mesiacoch október a november 2015 sme realizovali anketu s cieľom zistiť *Aká je úroveň pripravenosti detí na vstup do základnej školy podľa učiteľov primárneho vzdelávania?* Ankety sa zúčastnilo 10 učiteliek primárnej školy, ktoré v školskom roku 2015/2016 vyučujú v prvom ročníku základných škôl na Slovensku.

Tabuľka 1 – Pripravenosť detí z materskej školy na obsah predmetov primárnej školy

Odpovede		áno	nie	neviem	Spolu
Slovenský jazyk a literatúra	n	10	0	0	10
	%	100	0	0	100
Prvý cudzí jazyk	n	4	3	3	10
	%	40	30	30	100
Matematika	n	9	1	0	10
	%	90	10	0	100
Informatická výchova	n	3	2	5	10
	%	30	20	50	100
Prírodoveda	n	10	0	0	10
	%	100	0	0	100
Vlastiveda	n	8	0	2	10
	%	80	0	20	100
Etická výchova/ Náboženská výchova	n	6	1	3	10
	%	60	10	30	100
Pracovné vyučovanie	n	7	2	1	10
	%	70	20	10	100
Hudobná výchova	n	10	0	0	10
	%	100	0	0	100
Výtvarná výchova	n	10	0	0	10
	%	100	0	0	100
Telesná výchova	n	8	2	0	10
	%	80	20	0	100

V Tabuľke 1 uvádzame názory opýtaných učiteliek na pripravenosť detí z materských škôl v oblasti vyučovacích predmetov primárnej školy. Predmety v primárnej škole podľa súčasne platného kurikula pre primárne vzdelávanie na Slovensku sú Slovenský jazyk a literatúra, Prvý cudzí jazyk, Matematika, Informatická

výchova, Prírodoveda, Vlastiveda, Etická výchova/Náboženská výchova, Pracovné vyučovanie, Hudobná výchova a Výtvarná výchova, Telesná výchova. 100% odpovedí áno dostali predmety Slovenský jazyk a literatúra, Prírodoveda, Hudobná výchova, Výtvarná výchova. Obsahom predprimárneho vzdelávania je elementárna príprava detí predškolského veku zo spomínaných predmetov kurikula primárnej školy. Podľa respondentiek prieskumu materské školy v najnižšej kvalite pripravujú na predmet Prvý cudzí jazyk. Chceme len upozorniť, že podľa súčasne platnej legislatívy v materských školách sa len oboznamuje s cudzím jazykom a zároveň toto oboznamovanie nie je povinné. Pri všetkých predmetoch bola častejšia odpoveď áno ako nie. Na základe toho usudzujeme, že deti, ktoré absolvujú predprimárne vzdelávanie, sú pri vstupe do primárnej školy pripravené na vyučovanie a obsah vyučovacích predmetov.

Diskusia a záver. Príspevok je parciálnym výstupom z riešenia záverečnej magisterskej práce autorov. V teoretickej časti autori predkladajú názory Slovenských a Českých pedagógov a legislatívy na školskú zrelosť, pripravenosť a spôsobilosť a vlastné definície predmetných konceptov. V prieskumnej časti prezentujeme výsledky ankety realizovanej ako súčasť empirickej časti záverečnej diplomovej práce autorov. Predkladané výsledky ankety demonštrujú názory učiteliek primárnej školy na pripravenosť detí na vstup do základnej školy. Podľa odpovedí respondentiek sú deti z materských škôl na Slovensku dostatočne pripravené na obsah výchovy, vzdelávania a výcviku v primárnej škole.

Literatúra:

1. Langmeier J., Krejčířová D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, spol. s r. o., 1998.
2. Končeková L. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010.
3. Varcholová M., Maliňáková M., Miňová M. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003.
4. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008.
5. Průcha J., Veteška J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014.
6. Zákon č. 245/2008 Z. z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online]. [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Bc. Dominika Murínová, Konzultant: PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

VÝTVARNÉ AKTIVITY ZAMERANÉ NA ELIMINÁCIU AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA

Úvod. Výtvarné činnosti môžeme používať na ovplyvňovanie emócií. E. Verdick, a M. Lisovski [1] uvádzajú, že keď je človek vo veľkom rozrušení, často pomôže niečo si čmárať, zamazať si ruky farbou alebo vytvarovať veľký kus hliny. Kreslenie alebo čmáranie dieťa vníma ako hru. Podľa J. Uždila [2], sa však líši od iných hier, už od samého začiatku, pretože výsledkom je relatívne trvalý produkt (čiara) vyzývajúca k ďalšej hre, ktorá môže byť čím ďalej tým viac komplikovaná.

Podľa D. Silvermanna [3], dieťa, ktoré má v škole len zriedka príležitosť kresliť, sa obmedzuje na jednotvárne znázornenie (stále tie isté námety, používa rovnaké farby). Detským kresbám mnohokrát už v materských školách chýba originalita. Dieťa sa totiž nemôže nechať uniesť svojou vnímavosťou a citlivosťou, ale ak chce byť pochválené, musí vytvoriť kresbu, ktorá má spravidla otrocky kopírovať realitu. Napríklad, ak je čas Vianoc a deti kreslia vianočný stromček, takmer všetky vyzerajú rovnako. Dieťa je tvorivá bytosť, ale jeho kreativita je v škole zväčša potláčaná.

Inšpiráciu a námety na výtvarné aktivity sú výberom z odborných kníh, a to od R. Portmannovej [4] „Jak zacházet s agresivitou, 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity“, od J. Campbellovej [5] „Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické“ a od J. Šickovej-Fabrice [6] „Základy arteterapie.“, z ktorej čerpáme hlavne aktivity spojené s modelovaním hliny. Existuje nespočetne veľa výtvarných techník, činností, námetov, hier, ktoré sú nápomocné pre rozvoj rôznych oblastí dieťaťa, pre riešenie problémov, či už

sociálnych alebo v kolektíve a pod. Preto by sa učitelia a vychovávatelia mali zaujímať o rôzne výtvarné metódy, aby nachádzali stálu inšpiráciu. V ďalšej časti uvedieme tie, ktoré sa nám osvedčili pri práci s deťmi.

Maľovať pocity. Pre toto cvičenie potrebujeme papier, pastelky, alebo vodové farby. Deťom vysvetlíme, že majú maľovať emócie, ktoré pociťujú, keď sa neovládajú: zlosť, hnev, strach, beznádej. Kto chce, môže svoj výkres sám popísať a objasniť ostatným. Mal by sa tu vyjadriť osobný vzťah k zobrazeným pocitom.

V druhej fáze hry môžeme s deťmi vyskúšať, ako je možné pozitívne ovplyvniť obraz našich pocitov premaľovaním, doplnením inými farbami alebo tvarmi tak, aby sa napríklad z agresie stalo priateľstvo, zo strachu sebaistota apod. Na záver sa pýtame detí:

Je ľahké alebo ťažké pre jednotlivé deti namaľovať svoje pocity?

Ako zložitá je vytvoriť zo zúrivosti vyrovnanosť?

Symbol agresie. Deti sedia pri stole, pred sebou majú list papiera a v ruke ceruzku. Keď sa všetky upokojia, namaľujú na papier symbol pre svoj najosobnejší a pretrvávajúci druh agresivity. Potom každé z detí napíše k svojmu symbolu krátke vysvetlenie, napríklad:

- „Kľukaté červené blesky, pretože moja zlosť prichádza vždy rýchlo a silno a pretože taktiež tak rýchlo zmizne.“

- Hory s tmavými mrakmi na obzore, pretože sa moja zlosť hromadí a nadlho mi pokazí náladu, bez toho, aby si ostatní všimli, že zúrim.“

- „Ohnivá guľa, pretože moja zlosť je silná a ničivá.“

Kto chce, môže pri maľovaní zavrieť oči, aby sa mohol lepšie sústrediť na svoje najvnútornejšie pocity. Keď sú všetci hotoví, mal by nastať čas, mal by nastať čas k vzájomnému porovnaniu a diskusii. Nakoniec by bolo vhodné všetky symboly vystaviť na nástenke. Keď sa na ne deti budú pozerieť, môže to prispieť k porozumeniu vlastným i cudzím „potenciálom agresivity“.

To ma šťve! Deti sedia v kruhu, každé má list papiera. Naň namaľuje nejakú situáciu, ktorá v ňom prebúdzá agresivitu. Keď sú všetci hotoví, papiere sa položia obrázkom dolu do stredu kruhu a pomiešajú sa. Potom sa postupne obracajú a skupina sa pokúša zistiť, čo koho dokáže rozčúliť.

V skupine musí byť vzájomná dôvera, aby deti mohli byť otvorené. Cieľom aktivity je navzájom si lepšie porozumieť a v budúcnosti sa pokúsiť vyhýbať situáciám, vyvolávajúcim v druhých agresivitu, čo si často mnohé deti ani neuvedomovali.

Deti ako zvieratá. Každé dieťa si predstaví, že je zviera. Na kontrolný papier nakreslí zviera, ktoré si vybralo a napíše, prečo sa práve toto zviera k nemu hodí. Papier zloží a uschová zatiaľ u seba. Skupina sa potom spoločne dohaduje, ktoré zviera sa hodí k jednotlivým deťom. Vybrané zvieratá sa potom porovnávajú s tými, ktoré si jednotlivé deti pre seba skutočne vybrali.

Ako úspešná bola skupina? U ktorých detí boli veľké rozdiely?

Deti sa môžu „premeniť“ taktiež na rastliny, autá, druhy nábytku, hudobné nástroje apod. Vyjadrenie seba a druhých prostredníctvom metafor vo všeobecnosti menej zaťažuje medzilidské vzťahy ako priama spätná informácia. Prispieva k tomu aj skutočnosť, že v metaforách sú súčasne obsiahnuté negatívne aj pozitívne spätné informácie.

Znalosť ľudí. Všetci dostanú list papiera, na ktorom sú načrtnuté obrisy ľudského tela. Do tohto tela každé dieťa nakreslí, čo považuje pre seba za charakteristické, napríklad:

- jazyk, ak je zvlášť pohotový;
- zavreté oči, ak často sníva;
- srdce, ak je obzvlášť súcitný;
- päsť, ak sa ľahko dá vyprovokovať do bitky apod.

Takto „oživené“ figúry sa pripevnia na stenu a skupina sa snaží uhádnuť, ktorá komu patrí. Ktoré dieťa sa dalo určiť ľahko a ktoré ťažšie? Objavila skupina na jednotlivých deťoch nové vlastnosti alebo schopnosti?

Obrázky proti zlosti. Všetky deti najskôr namaľujú svoje „zlostné obrázky“, ktoré odhaľujú, čo ich najľahšie rozhnevá. Potom sa deti v spoločnej diskusii pokúsia nájsť pre znázornené situácie konštruktívne formy riešenia. Tie sa namaľujú alebo slovami opíšu na malé farebné lístky, ktoré sa nalepia

na pôvodné „zlostné obrázky“ tak, aby sa od seba zreteľne odlišovali. Oboje sa potom dá dieťaťu, ktoré obrázok namalovalo. Bude to pre dieťa konkrétny dôkaz, že druhý majú pochopenie pre jeho zlosť a podporujú jeho snahu zvládnuť svoju agresivitu.

Skupinový obraz. Každé dieťa dostane štvrt' papiera formátu A3. Pedagóg zadá tému obrázku a všetci začnú maľovať. Na znamenie prerušia prácu a svoj obrázok posunú svojmu susedovi vľavo. Ten chvíľu pokračuje v maľbe alebo kresbe a na ďalšie znamenie opäť posunie obrázok ďalej.

Ako vypadajú obrázky, keď prejdú celou skupinou k dieťaťu, ktoré ho ich začalo? Snažili sa skutočne všetci pracovať na danej téme? Aké ťažké to bolo? Malo by zmysel zopakovať celé kolo, aby sa obrazy dopracovali?

Trhanie a lepenie. Deti potrhajú na väčšie alebo menšie kúsky farebné papiere, staré časopisy alebo noviny. Môžu vytvárať „papierový dážď“, a potom v skupinách lepia tieto kúsky do ľubovoľných obrázkov. Nakoniec môžu všetky skupinové ústrižky spojiť do jednej plastiky. Cieľom tejto aktivity je uvoľniť napätie v skupine.

Rasa, farba pleti a kultúrne tradície. Z časopisov alebo novín deti vystrihujú obrázky, ktoré majú nejakú spojitosť s rôznymi rasami alebo kultúrami. Tieto obrázky môžeme lepíť na veľký papier, na ktorý si vopred nakreslíme napríklad zemeguľu. Alebo, deti vytvoria dvojice, jeden z dvojice si ľahne na baliaci papier a druhý ho obkreslí. Deti vymaľujú tieto siluety farbou, akou chcú. Nakoniec si svoje výtvary porovnávajú. Nezáleží na farbe pleti, kultúre ani pohlaví, všetci sme si rovní. Cieľom je oslava rasy, farby a kultúry, rozvíjanie pozitívneho rasového a kultúrneho povedomia.

Masáž prstov a dlaní. Na stole vytvoríme z keramickej hliny veľký koláč o priemere cca jedného metra a hrúbke dvoch až troch centimetrov. Deti sa postavia okolo stola, položia ruky na hlinu a začnú najskôr jemne, pomaly bubnovať končekmi prstov. Postupne sa bubnovanie zrýchľuje a bubnujú celé dlane. Intenzita bubnovania sa zvyšuje, prekrvenie prstov a dlaní sa zväčšuje. Odporúča sa kombinovať masáž s hudbou. Bubnovanie do rytmu, deti si môžu spievať. Na hlinenej podložke vznikne reliéf. Deti majú možnosť prostredníctvom aktivít s hlinou uvoľniť napätie.

Otláčanie dlaní, chodidiel. Na rovnej podložke sa vytvorí hladká plocha z keramickej hliny. Hlina nesmie byť príliš mäkká, nemala by sa lepíť deťom na ruky a nohy. Pedagóg vedie deti k tomu, aby si do nej otláčali dlane a chodidlá. Neskôr sa snažia vytvoriť štruktúry alebo tvary, ktoré im odtlačky evokujú (napr. motýľ, kvet, strom).

Modelovanie spoločného tela. Siluetu postavy na spojených stoloch vytvoríme tak, že si jedno dieťa ľahne na plochu a obkreslí sa jeho obrys. Všetci spolu vyplňajú hlinenú postavu približne štyri až päť centimetrov hrubú. Potom si deti podelia jednotlivé časti tela (hlava, ruky, trup, srdce atď., podľa toho, koľko detí je v skupine.. Každý dostane jeden kus hliny. Pedagóg môže sledovať schopnosť detí podeliť sa. Potom každý pracuje na svojej časti hlineného tela. Môže ju spracovať ako štruktúru, vytvoriť reliéf alebo dať svojej kompozícii aj iný, symbolický zmysel. V poslednej fáze sa jednotlivé časti znovu spoja do celku a prebieha diskusia, ktorá môže odhaliť reflexie detí, ich pocity pri tvorbe. Obmenou môže byť modelovanie mesta, dediny, ovocnej misy apod.

Pri práci s deťmi odporúčame viac sa zameriavať na ich emocionálnu stránku. Využívať rôzne prosociálne hry zamerané na spoluprácu žiakov, sebaovládanie a prevenciu agresívneho správania, na uvedomenie si vlastnej jedinečnosti a upevnenie myšlienky: „Všetci sme si rovní.“ Myslíme si, že by bolo vhodné využívať rôzne typy integrovaných tematických projektov s obmenami viackrát za rok, aby bola eliminácia agresívneho správania efektívna.

Rovnako vhodné je aby prvky výtvarného umenia využívané pri práci so žiakmi neboli realizované len po esteticknej stránke, na skrášlenie prostredia, ale hlavne na zisťovanie emocionálneho stavu žiaka a aby tieto výtvary žiakov boli uchované kvôli ďalšiemu diagnostikovaniu.

Z uvedených dôvodov si myslíme, že je vhodné a potrebné ďalšie vzdelávanie alebo navštevovanie rôznych dostupných kurzov, workshopov zameraných na výtvarné techniky kvôli predchádzaniu stereotypných činností a z dôvodu získavania nových námetov a inšpirácií pre riešenie problémov s deťmi s prejavmi agresívneho správania.

Záver. Na základe zistení a praktických skúseností vidíme určité prínosy, takéhoto prístupu k žiakom v tom, že si žiaci začali uvedomovať, že sa dá jednoducho predísť ublíženiu druhým, ak si svoj hnev vybijú napríklad na papieri. Myslíme si, že pravidelná realizácia a uskutočňovanie aktivít takéhoto zamerania má veľký potenciál pri riešení konfliktov a môžu poslúžiť ako vhodný prostriedok pri prevencii agresívneho správania.

V tejto problematike je ešte stále mnoho aspektov, ktoré je potrebné skúmať a ktorými je potrebné sa zaoberať, pretože sa v školách čoraz viac objavuje problematika agresivity a šikanovania na školách. Vďaka rýchlym vývojom masmédií vo veľkej miere ovplyvňuje skutočnosť, že dnes deti už nemajú veľký záujem o rozvíjanie výtvarných zručností. Ak si majú vybrať medzi maľovaním a hraním hier na počítači, väčšina si vyberie práve tú druhú možnosť. Preto je prospešné zvoliť vhodnú motiváciu.

Pevne veríme, že činnosti, hry a mnohé ďalšie metódy, oslovia samotných učiteľov a vychovávateľov a učiteľov tak, aby jej riešenie bolo v prospech detí, mladšieho i staršieho školského veku.

Literatura:

1. VERDICK, E. – LISOVSKIS, M. 2014. *Jak přežít, když mě všechno štve*. Praha : Portál, 2014. 120 s. ISBN 978-80-262-0595-1.
2. UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha : Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-71-78-599-7.
3. SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (second edition). London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage, 325 pages, ISBN 0-7619-6864-4 (Cloth): £ 55,-, ISBN 0-7619-6865-2
4. PORTMANNOVÁ, R. 1996. Jak zacházet s agresivitou, 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity . Od 8 do 18 let. Praha: Portál,s.r.o., s. 104. 1996.
5. CAMPBELLOVÁ, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. 200 s. ISBN 80-7178-204-1.
6. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

Elżbieta Kozakiewicz, Konsultant: dr Jolanta Gabzdyl

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska

ROLA FORM TEATRALNYCH W KSZTAŁTOWANIU RELACJI SPOŁECZNYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Podstawowe przesłanki badań. Dziecko poznaje otaczający go świat na wszelkie możliwe sposoby. Czerpie z niego inspirację do zabaw „w dom”, do odgrywania ról z życia rodzinnego, społecznego. Oczywiście im dziecko jest starsze, to scenki stają się bardziej rozbudowane, bogatsze, uwzględniające najróżniejsze relacje między osobami (postaciami). Dlatego też skoro dziecko tak dąży do poznania rzeczywistości, powinniśmy mu w tym pomóc. Z pomocą mogą przyjść małe formy teatralne, dzięki którym dziecko opanowuje (zdobywa) i doskonali wiele umiejętności, inicjuje kontakty społeczne z rówieśnikami i dorosłymi. Małe formy teatralne uczą dzieci współdziałania, samokontroli i samooceny [szerzej zobacz: 1]. Do zadań stawianych teatrowi z zakresu wychowania społecznego należy zaliczyć kształtowanie u dzieci kultury współżycia i zasad współdziałania w zespole oraz poczucie odpowiedzialności za wyniki wspólnych działań. [2, s. 131; 3, s. 106–107]

Jak podkreślają J. Awgulowa i W. Świątek: założenia leżące u podstaw tej formy pracy z dziećmi umożliwiają stopniowe „wrastanie” w grupę i rozumienie pojęć „my, nasz”, a nie tylko „ja i moje”. Sytuacje wychowawcze, jakie stwarzają uczą dzieci przystosowania się do otaczającej jej rzeczywistości poprzez naturalne kontakty społeczne. W zależności od potrzeb form teatralnych kontakty te układają się w różnych płaszczyznach: Dziecko – dziecko, dziecko młodsze – dziecko starsze, dziecko – nauczycielka. Tak szerokie kontakty modyfikują zachowanie się dzieci i umacniają więzi emocjonalne między nimi w ogóle oraz dają możliwości zgodnego współżycia i współdziałania, wzajemnego pomagania sobie i służenia innym swoją pomocą” [4, s. 12–13] Według Z. Hul'ovej, ułatwiają budowanie wzajemnych relacji

poszczególnych członków grupy, którzy razem funkcjonują, myślą i komunikują się, wytwarzają społeczną świadomość, wolę i wytwarzają niepowtarzalną kulturę [5, s. 105].

„W inscenizacji występuje zbiorowość, na którą składają się bardzo zróżnicowane jednostki pod względem psychofizycznym i społecznym. Obok dzieci pewnych siebie, z inicjatywą, zdrowych, mamy dzieci nieśmiałe, zastraszone, ze złą wymową, małowówne. Wszystkie one podlegają ogólnym prawom życia zbiorowego, muszą się im podporządkować. Inscenizacja jest doskonałym środkiem wytwarzającym więź koleżeńską i grupową”. [6, s. 10] Korzystając z ujęcia M. Gašparovej: „(...) aktywność dzieci w tworzeniu inscenizacji – rozpoczęcie własnej pracy, które samo w sobie stanowi czynnik motywujący do ekspansji, stanowi miejsce rozwoju ich potencjału twórczego, przynosi radość z wyników i potrzebę dzielenia się nimi, prezentowania ich” [7, s. 213].

Walory społeczne form teatralnych eksponuje m.in. również W. Kleszczewska-Pietrzak pisząc, iż wpływają one na zgodne współżycie, na chęć okazywania pomocy, na rodzenie się umiejętności współpracy w grupie. Ośmielają dzieci, dają im wiarę w siebie, w własne umiejętności, w poczucie, że „ja też umiem, mogę, potrafię”, co tak ważnym jest dla późniejszego, dorosłego życia dziecka. [8, s. 110] Ważnym jest przy tym właściwy przydział zadań, na co zwracają uwagę L. Kasáčová i M. Sokol. Zadania powinno się tak przydzielać, aby każde dziecko wykonywało jakąś część wspólnego szerszego dziecięcego projektu realizacyjnego. Stanowi to naturalną formę nabywania poczucia odpowiedzialności za realizację wspólnego projektu, stanowiącego wynik dziecięcej współpracy. [9, s. 98] Podkreślając za Z. Huľovą, tak pojęty rozwój osobowości dzieci warunkują głównie poczynania nauczyciela, kierującego działaniami, wysiłkami dzieci w budowaniu ich wiary we własne siły, w własne umiejętności i zdolności. [10, s. 49-50]. Ważny element stanowi tu rozwój kompetencji komunikacyjnych, jak stwierdzi M. Gašparová. Komunikacja poprzez wspólne działania, zabawy i dramy, wspiera kreatywność dzieci, wywołując poczucie wspólnej odpowiedzialności za ogólny wynik. [11, s. 183]

Cel badań: Dostrzeżenie eksponowanych w literaturze przedmiotu i tu pokrótce przywołanych walorów form teatralnych sprawiło, że interesującym stało się tu ustalenie zakresu przydatności wybranych form teatralnych w kształtowaniu właściwych relacji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym.

Problematyka badawcza: Problem główny: *Czy i w jakim zakresie formy teatralne wpływają na zmiany relacji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym?* Problemy szczegółowe: (1) Czy i w jakim stopniu formy teatralne wpływają na zmianę pozytywnej i negatywnej ekspansywności grupy? (2) Czy i w jaki stopniu stosowanie form teatralnych wpływa na zmianę spójności grupy? (3) Czy i jakim zmianom ulega integracja grupy pod wpływem celowo sformułowanych form teatralnych. (4) Czy i w jakim stopniu stosowane formy teatralne wpływają na zmianę indywidualnej ekspansywności pozytywnej i negatywnej dzieci w wieku przedszkolnym? (5) Czy i w jakim stopniu stosowanie form teatralnych wpływa na zmianę statusu mieszanego dzieci w wieku przedszkolnym?

Hipotezy: Hipoteza główna: *Stosowanie form teatralnych zmienia strukturę społeczną i wzajemne stosunki panujące w grupie przedszkolnej w kierunku pozytywnym. A tym samym staje się gwarantem wzrostu nabywania przez dzieci kompetencji prospołecznych.* Z hipotezy głównej wyprowadzono hipotezy szczegółowe: (1) Stosowanie form teatralnych powoduje, iż wzrasta pozytywna ekspansywność grupy, a co za tym idzie wzrasta chęć nawiązywania kontaktów. Jednocześnie maleje ekspansywność negatywna grupy, dzięki czemu poprawia się pozycja dzieci odrzuconych i izolowanych w strukturze społecznej grupy. (2) Stosowanie form teatralnych powoduje, iż wzrasta spójność grupy, co przejawia się w zwiększeniu liczby wzajemnych wyborów pozytywnych w grupie. (3) Organizowanie działań teatralnych z wykorzystaniem pracy w małych grupach, w których zespoły osób zostały ustalone na podstawie znajomości panujących w grupie przedszkolnej stosunków interpersonalnych, powoduje wzrost integracji grupy. (4) Stosowanie form teatralnych modyfikuje indywidualną ekspansywność pozytywną i negatywną. Oznacza to, iż jednostka będzie dążyć do nawiązywania kontaktów społecznych. (5) Stosowanie form teatralnych modyfikuje indywidualny status mieszany dziecka, co przejawia się w dążeniu innych członków grupy do nawiązywania kontaktów z daną jednostką.

Zmienne i ich wskaźniki: *Zmienne niezależne* w niniejszych badaniach, to stosowane formy teatralne, obejmujące: improwizację, inscenizację, pantomimę, teatr lalek. Przyjęte *zmienne zależne*, to relacje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym w postaci: pozytywnej i negatywnej ekspansywności

grupy, indywidualnej ekspansywności pozytywnej i negatywnej, indywidualnego statusu mieszanego, spójności grupy, integracji grupy. *Wskaźniki zmiennej zależnej*, to: wskaźnik pozytywnej oraz negatywnej ekspansywności grupy; wskaźnik spójności grupy; wskaźnik integracji grupy; indywidualny wskaźnik ekspansywności pozytywnej i negatywnej; indywidualny wskaźnik statusu mieszanego [szerzej zob. 12, s. 60, 62; 13, s. 196–198].

Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze: Zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego, realizowaną techniką grup równoległych: eksperymentalnej i kontrolnej. Czynniki eksperymentalne w postaci w/w zmiennych niezależnych wprowadzony został w ramach realizacji 20 zajęć dydaktycznych, według przygotowanych scenariuszy sporządzonych w oparciu o literaturę przedmiotu.

Zarówno we wstępnej, jak i końcowej fazie eksperymentu w obu grupach (eksperymentalnej i kontrolnej) dokonano pomiaru zmiennych zależnych z wykorzystaniem klasycznej techniki Moreno. Z uwagi na wiek dzieci, badania z wykorzystaniem tej techniki przeprowadzono indywidualnie z każdym dzieckiem z osobna, w czasie samorządnej zabawy pozostałych członków danej grupy przedszkolnej. Polegały one na ustnym zadawaniu dzieciom kilku tych samych pytań. W odpowiedzi na każde pytanie badane dzieci wymieniały imiona i nazwiska członków grupy, którzy – ich zdaniem – spełniali wymagania sugerowane w danym pytaniu [por. 13, s. 177].

W czasie badań indywidualnych starano się wytworzyć pozytywną atmosferę. Położono na to szczególny nacisk, ponieważ brak skrupowania u dzieci dawał szansę na otwarte i szczere odpowiedzi. Dlatego też przed badaniami przystępowano do luźnej, swobodnej rozmowy z każdym dzieckiem. Rozmowa ta polegała np. na podaniu przez dziecko swojego imienia, rozmowie o różnych zabawach teatralnych, w które chciałoby się pobawić, jego innych zainteresowaniach. Jeżeli dziecko nie nawiązało kontaktu w czasie rozmowy, mogło wrócić do zabawy i starano się nawiązać z nim rozmowę następnego dnia.

Podawane przez dzieci odpowiedzi we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu gromadzono w *Kwestionariuszach odpowiedzi dzieci*. Ujmowały one następujące informacje: imię i nazwisko badanego dziecka oraz zapisane następujące pytania (wraz ze stosownymi lukami umożliwiającymi bieżące notowanie podawanych przez dziecko odpowiedzi): Z kim z grupy przedszkolnej najbardziej chciałbyś (chciałabyś) bawić się w zabawy teatralne? Z kim z grupy przedszkolnej najmniej chętnie chciałbyś (chciałabyś) bawić się w zabawy teatralne? Kogo z grupy przedszkolnej najchętniej chciałbyś (chciałabyś) zaprosić do kina na ciekawy film? Kogo z grupy przedszkolnej najmniej chętnie chciałbyś (chciałabyś) zaprosić do kina na ciekawy film? Kogo z grupy przedszkolnej najchętniej chciałbyś (chciałabyś) zaprosiłbyś na swoje urodziny? Kogo z grupy przedszkolnej najmniej chętnie chciałbyś (chciałabyś) zaprosić na swoje urodziny? Z kim z grupy przedszkolnej najchętniej poszedłbyś (poszedłabyś) na wycieczkę? Z kim z grupy przedszkolnej najmniej chętnie poszedłbyś (poszedłabyś) na wycieczkę?

W *Tabelach socjometrycznych* zgromadzono dane pochodzące z w/w *Kwestionariuszy odpowiedzi dzieci* – z punktu widzenia głosów oddanych i otrzymanych przez poszczególne dzieci. To umożliwiło dokonanie właściwych pomiarów, a następnie porównań poszczególnych wartości zmiennych zależnych. Wzory obliczeniowe, których użyto w tych pomiarach (początkowych i końcowych) zaczerpnięto z literatury przedmiotu autorstwa D. Ekiert-Grabowskiej i M. Łobockiego [zobacz: 12, s. 60, 62; 13, s. 196–198].

Analiza danych zawartych w *Tabelach socjometrycznych* pozwoliła ponadto wyodrębnić dzieci izolowane i odrzucane przez badane społeczności grup przedszkolnych – w odniesieniu do których to dzieci, zarówno w pomiarze początkowym jak i końcowym, sporządzono *indywidualne socjogramy*. Umożliwiły one dokonanie stosownych porównań w zakresie dokonujących się (bądź też nie) zmian w ich indywidualnych relacjach społecznych z własną grupą przedszkolną, w tym zaistniałych (bądź też nie) pod wpływem wprowadzonego czynnika eksperymentalnego.

Teren i grupy badawcze: Badania zostały przeprowadzone w Skoczowie, w Przedszkolu Publicznym nr 1, które liczy 6 oddziałów (w tym grupa „0” nie korzystająca z żywienia). Placówka przedszkolna znajduje się w nowym, dwupiętrowym budynku. Od strony zachodniej posiada wyjście na duży ogród z placem. Pomieszczenia są dostatecznie dostosowane do obecnych potrzeb. Placówka ma sześć sal zajęć, w tym salę gimnastyczną, oprócz tego kuchnię, pomieszczenia gospodarcze, szatnię, pokój nauczycielski. Obok każdej z sal zajęć znajdują się łazienki z urządzeniami sanitarnymi. Dzieci mają do dyspozycji odpowiedni zestaw zabawek, dostosowany do grupy wiekowej. Nauczycielki mają możliwość korzystania z wielu środków dydaktycznych. Wszystkie sale są zarówno terenem zajęć, zabaw jak i

wypoczynku dzieci. W badaniach uczestniczyło 46 dzieci, w tym 27 dziewczyn i 19 chłopców z dwóch grup wiekowych, dzieci 5-letnie (grupa eksperymentalna) oraz dzieci 4-letnie (grupa kontrolna). O zezwolenie na przeprowadzenie badań w placówce poproszono panią dyrektor, która zaoferowała swoją pomoc w momencie zaistnienia jakichkolwiek problemów.

Podsumowanie ogólne i wnioski końcowe. Uogólniając uzyskane wyniki przeprowadzonych badań warto podkreślić, że stosowanie różnych form teatralnych spowodowało pozytywny wpływ na kształtowanie struktury społecznej w badanej grupie eksperymentalnej, co przyczyniło się do umocnienia pozycji dzieci odrzuconych i izolowanych. Trzeba przy tym zauważyć, iż w grupie kontrolnej dzieci zakwalifikowane, w wyniku pomiaru początkowego, jako odrzucone lub izolowane, nie zmieniły swojej socjometrycznej pozycji w pomiarze końcowym.

Nie bez znaczenia w badaniach był dobór dzieci do odpowiednich grup na podstawie znajomości stosunków interpersonalnych panujących w danej grupie. Dlatego też należy podkreślić dużą przydatność stosowania technik socjometrycznych, które pomogą nauczycielowi w podnoszeniu efektów wychowawczych swej pracy.

Poprzez stosowanie różnych form teatralnych dzieci zwiększyły zasięg (granice) swych doświadczeń, szczególnie w dwóch kwestiach: dzieci doświadczały same siebie, a także otaczającej je rzeczywistości.

Nie można również pominąć faktu, że w czasie zabaw teatralnych następowała socjalizacja dzieci, działało się to dzięki odgrywaniu różnych ról społecznych oraz uczestniczeniu w powiązaniach, relacjach typu: jednostka – grupa, grupa – jednostka.

Ponadto podczas odgrywania ról, dzieci miały wspaniałą szansę poznać się bliżej, co powodowało zacieśnianie się więzi emocjonalnych między nimi, obdarzanie się wzajemną sympatią. Dzięki temu dzieci poszerzały swoje grono przyjaciół, a to wszystko sprzyjało integracji grupy.

Nie można oprzeć się spostrzeżeniu, iż formy teatralne pełnią również pewną funkcję terapeutyczną dostarczając dzieciom nieśmiałym, zahamowanym możliwości sprawdzania własnych sił, wyzbywaniu się nieśmiałości, nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich.

Powyższe spostrzeżenia pozwalają wysunąć pewne postulaty dla praktyki pedagogicznej:

- szerszego wykorzystywania różnych form teatralnych podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi przedszkolnymi,
- kształcenia i przygotowywania nauczycieli do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem różnych form teatralnych,
- powszechniejszego wykorzystywania technik socjometrycznych, czerpania z nich wniosków i na tej podstawie podejmowania stosownych oddziaływań pedagogicznych,
- dbałości o szerszą ofertę wydawniczą w zakresie różnych form teatralnych na łamach czasopism i różnego rodzaju poradnikach pedagogicznych.

Przeprowadzone badania nad możliwościami różnych form teatralnych w kształtowaniu relacji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym przyniosło ściśle określone rezultaty. Zabawy teatralne mogą stać się cennym, a zarazem interesującym sposobem pracy, uczenia się oraz wpływania na osobowość dziecka oraz na relacje interpersonalne panujące w grupie. Dlatego też dajmy szansę dzieciom uczestniczyć w różnych formach teatralnych rozumianych jako zapewnienie dziecku możliwości do atrakcyjnego, aktywnego, a ponadto efektywnego współdziałania w rozmaicie organizowanych sytuacjach społecznych.

Literatura:

1. Doušková, A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolle*. 1. release. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 179 s.
2. Asyngier-Kozieł A., *Teatr–dziecko–edukacja*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.
3. Gabzdyl J., *Teatr lalek w improwizacjach dziecięcych*. „Ruch pedagogiczny” 1992, nr 3-4.
4. Awgulowa J., Świętek W., *Małe formy sceniczne w pracy przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1981.
5. Hul'ová Z. 2012. *Kvalita vzdelávania a podpora národnej identity v slovenských školách v zahraničí s využitím multimediálnej technológie*. PRIZMA: zborník príspevkov z 2. ročníka interdisciplinárnej konferencie s medzinárodnou účasťou, Žilina: Žilinská univerzita, 2012, s. 105-109.
6. J. Awgulowa J., Świętek W., *Inscenizacje w klasach I-IV*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wyd. Szkolnych 1968.

7. Gašparová M. 2013. *Kultúrne dedičstvo v primárnej edukácii*. In.: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. Roč. 27, č. 2, Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 2012-223.
8. Kleszczewska-Pietrzak W., *Teatrzyk dziecięcy – czy tylko zabawa?* „Szkoła Specjalna” 1999, nr 2.
9. Kasáčová L., Sokol M., *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. – 163 s.
10. Hul'ová Z., *Individualizované edukačné programy: pre žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia*. 1. vyd. – Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg, 2009. – 329 s.
11. Gašparová M., *Región a jeho potenciál pri rozvoji komunikácie v primárnom vzdelávaní*. In: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Edukacja XXI. wieku (t. 1/25). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu 2011, s. 179-186. ISBN 978-83-61304-38-8
12. Ekiert-Grabowska D., *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Wyd. Uniwersytet Śląski 1984.
13. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.

Jana Kišáková, Konzultant: PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

REGIOÁLNA VÝCHOVA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Introduction. „Problematika začleňovania regionálnych prvkov do edukačného procesu na základnej škole sa javí v súčasnom trende globalizácie kultúry veľmi aktuálnou. Jednotlivé vyučovacie predmety umožňujú obsahovo integrovať sledovaný fenomén v rôznej škále a intenzite. V minulosti regionálna výchova plnila predovšetkým ciele vlasteneckej a národnej výchovy, v súčasnosti zahŕňa oblasť prírodovednej, geografickej, spoločenskej, kultúrnej, hospodárskej a ekonomickej situácie.“ [1, s. 9]

Adaptation of pupils in context of school capabilities. Potrebu regionalizmu a zachovávanie kultúrneho dedičstva pre nasledujúce generácie zdôraznila 25. Generálna konferencia UNESCO, ktorá sa konala na prelome októbra a novembra v roku 1989 v Paríži. Apelovala na potrebu oživovania a zachovávanie ľudových tradícií, a túto zdôraznila vo svojej Deklarácii na ochranu tradičnej ľudovej kultúry prijatej 15. novembra 1989. Táto skutočnosť je jedným z dôvodov, prečo je v kurikule slovenského primárneho vzdelávania zaradená ako prierezová téma aj regionálna výchova.

Regionálna výchova je systematické vzdelávanie žiakov o ich regióne. Regiónom nazývame územie, ohraničené podľa určeného kritéria, môže to byť obec, okres, ale aj iná územná jednotka. Podľa Žbirkovej [2] je regionálna výchova výchovou zameranou na prostredie. Jej cieľom je rozvíjať záujem a spôsobilosti študentov, učiteľov i občanov regiónu a okolia o históriu školy a tradície. Čellárová [3, s. 12] regionálnu výchovu vysvetľuje ako „*prostriedok nielen vlastivedného, ale aj prírodovedno-technického, jazykovedného, umenovedného, matematického vzdelávania a pohybovej výchovy, ktorého cieľom je prebudiť a rozvinúť vnímavý a citový vzťah jednotlivca ku krásam prírody a k výsledkom tvorivej činnosti obyvateľov určitého územia, vymedzeného podľa konkrétnych kritérií. Prostredníctvom regionálnej výchovy teda nejde len o zachovávanie a oživovanie ľudových tradícií a pestovanie národnej hrdosti, ale ide o celý komplex zámerov spoznávania regiónu, s cieľom naučiť sa racionálne koexistovať s prírodným a kultúrnym prostredím.*“ Stotožňujeme sa s tvrdením Gašparovej, podľa ktorej „*ide v regionálnej výchove o komplexný program rozvoja osobnosti žiaka prostredníctvom reálií, subjektov a javov vlastného kultúrnospoločenského a prírodného prostredia paralelne s ich poznávaním a vplyvmi na vytváranie a preskupovanie hodnotového systému a vzájomnou edukačnou interakciou učiteľa, žiaka a prostredia miestnej krajiny.*“ [4, s. 10] Súčasný človek by mala chápať zákonitosti vývoja spoločnosti v závislosti od kvality prírodného prostredia. Regionálna výchova by mala byť súčasťou všeobecného vzdelávania, ktorého cieľom je výchova moderného občana, uvedomujúceho si špecifiká prírodného a kultúrneho prostredia v určitej časti krajiny.

Regionálna výchova v regióne okresu Rimavská Sobota. Proces realizácie včleňovania regionálnych prvkov do edukácie musí byť systematický, v súlade s vekovými zvláštnosťami psychosomatického vývinu a kompatibilný s celkovou koncepciou a kurikulom jednotlivých stupňov škôl. V duchu regionálneho povedomia a patriotizmu je potrebné vychovávať a vzdelávať už tie najmenšie deti

v predškolských zariadeniach a potom pokračovať na základných a aj stredných školách. Viaceré učiteľky materských škôl sa o to snažia, aj keď v štátnom kurikule materských škôl sa regionálna výchova ako samostatná tematická oblasť nevyskytuje. Školy sa však snažia deťom cez rôzne aktivity sprostredkovať život predkov, ich tradícií a niektoré dominantné zaujímavosti súvisiace s ich rodnou obcou. Vedú ich k zachovávaniu regionálneho folklóru, poznávaniu a spievaniu ľudových piesní a k tancu. Jedným z najdominantnejších znakov regionálnej výchovy v edukácii je jej spájajúca, zjednocujúca úloha. V ranej edukácii – predprimárnom aj primárnom stupni vzdelávania je ideálnym prostriedkom v rozvoji osobnosti dieťaťa. V tejto súvislosti možno súhlasiť s vyjadrením, že „*edukácia v kontakte s prostredím najlepším zdrojom socializácie žiaka. Škola musí žiakov učiť a viesť aktívne sa spolupodieľať na žiakovej integrácii do občianskeho života. Prírodné a spoločenské prostredie poskytuje učiteľovi cennú pomoc v ranej edukácii žiakov na ich všestranný rozvoj.*“ [5, s. 143] Naším cieľom bolo zistiť, aký vplyv majú na regionálne povedomie detí a ich vedomosti o svojom regióne, či obci aktivity s regionálnou tematikou s odstupom času, v našom prípade to boli dva roky. Aktivity sme realizovali s deťmi v materskej škole a po dvoch rokoch sme aplikovali vybrané témy s regionálnym obsahom počas niekoľkých vyučovacích hodín s rovnakou skupinou detí na primárnom stupni v obciach okresu Rimavská Sobota. Na hodine vlastivedy v 2. ročníku sme sa venovali téme domov. Žiaci predstavovali černoškovi Džimimu svoju obec. Mali mu pritom ukázať zaujímavosti a významné miesta ich rodnej obce. Pozitívnym zistením bolo, že žiaci mali množstvo informácií o svojom rodisku. Ovládali nielen pomenovania významných budov, ale aj podrobnejšie informácie, ktoré prezentovali svojmu kamarátovi Džimimu. Džimi bol černošská bábka, ktorá k nám prišla na návštevu z ďalekej Afriky. Cez túto aktivitu sme integrovali regionálnu aj multikultúrnu výchovu. Pre žiakov sme vytvorili projekt, ktorý je uplatniteľný ako celoročná motivácia. Obsahy jednotlivých predmetov sme modifikovali rozšírením informácií o danom regióne ako prierezovú tému regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra s prvkami prierezovej témy environmentálna výchova. Regionálnu problematiku sme využili aj pri plánovaní vychádzok, exkurzií a výletov. Cez takto spracovaný projekt bolo možné žiakom prezentovať históriu a kultúru obce zábavnou a prístupnou formou. Prostredníctvom realizovaných aktivít je u detí rozvíjaná najmä láska k rodnému kraju a postupne si uvedomujú, že kultúrne dedičstvo, ktoré je jeho súčasťou je potrebné nielen poznávať, ale ochraňovať, zachovávať pre budúcnosť a hrdlo prezentovať navonok. Projekt „Zázračný prsteň“ bol zameraný na oboznámenie žiakov s tým, ako žili ľudia v minulosti a porovnanie so súčasnosťou, predstaviť žiakom vybrané osobnosti regiónu, snažili sme sa o vytváranie priateľských vzťahov, vzájomnú spoluprácu žiakov, tvorbu hodnôt, vzájomnú úctu, rozvoj trpezlivosti a tolerance. Žiakov sme sa snažili motivovať k čo najlepšiemu poznávaniu svojho regiónu získaním pečatí odtlačených do vosku po ukončení jednotlivých tém, čo sme použili ako jednu z hodnotiacich metód. Odmenou pre trochu najúspešnejších žiakov bola účasť na celoškolskom výlete pre najlepších žiakov školy v rozprávkovej dedinke Habakuky na Donovaloch, ktorá sa nachádza v Národnom parku Veľká Fatra na strednom Slovensku.

Ďalšou výskumnou metódou bol dotazník pre učiteľov a interview, prostredníctvom ktorých sme získavali názory na rozsah realizácie regionálnej výchovy na primárnom stupni. Vyhodnotením získaných dát sme dospeli k zisteniu, že regionálna výchova nie je organickou súčasťou vyučovania v každej triede a nie je vždy bežnou praxou. Naproti tomu sú školy, kde chápu potrebu vplyvu regiónu a regionálnych prvkov pre integritu školského aj mimoškolského života žiakov, využívajú všetky možnosti pre ich poznávanie na všetkých vyučovacích predmetoch.

Celý projekt bol zameraný na spoznávanie bezprostredného okolia, v ktorom žiaci žijú, v duchu odkazu Jána Amosa Komenského. Už on presadzoval výchovu a vzdelávanie detí od vecí, ktoré sú im blízke, od najbližšieho okolia, k veciam vzdialenejším a miestam neznámym. Hlavným posolstvom projektu aj celého výskumu je potreba ochrany a zachovania kultúrneho dedičstva regiónu cez vlastné prežívanie a zážitky žiakov.

Problematika regionálnej výchovy sa v rôznych podobách ukotvovala v edukácii od roku 1992. Od overovania projektu regionálnej výchovy, cez jeho schválenie Ministerstvom školstva SR v roku 1995 pod názvom Projekt základných škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry, vznik

Združenia pedagógov škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry v roku 1997, zjednotenie, ale zároveň obsahové rozšírenie jeho názvu na Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, v roku 2012 až po súčasnosť, kedy je v aktuálnej koncepcii školského formálneho vzdelávania súčasťou štátneho vzdelávacieho programu ako jedna z prierezových tém pod názvom Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. [6, s. 17] V tomto projekte je zapojených viacero slovenských škôl a je podpornou metodickou aj kooperatívnou organizáciou, pravidelne prezentujúcou výsledky svojej dobrej praxe pre pedagogickú verejnosť.

Záver. Pociť hrdosti na svoj domov, korene a kultúru nie sú nemoderné javy a postoje, ako sa nám možno snažia podsúvať najmä politické záujmy. Práve naopak, globalizácia dnešného sveta si priam vyžaduje naučiť mladého človeka, že okrem poznávania sveta, získavania skúseností, či čerpania všetkého pozitívneho, ale, žiaľ, aj negatívneho, čo dnešná doba prináša, má aj svoj domov, miesto kam môže vrátiť a že patriotizmus je pozitívnym citom v profile osobnosti človeka. Regionálna výchova môže k jeho formovaniu v nemalej miere prispieť, preto jej patrí v edukácii primerané postavenie.

Literatura:

1. KRÍŽOVÁ, J. 2013. Regionálna výchova a jej uplatnenie v primárnom vzdelávaní. In: *Škola s regionálnou výchovou*. Banská Bystrica: Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, s. 9 – 13. ISBN 978-80-971615-8-3.
2. ŽBIRKOVÁ, V. 2007. Školské múzeum ako súčasť regionálnej výchovy. In: *Rozvojové a inovatívne programy edukácie so zameraním na regionálnu výchovu*. Nitra: PF UKF, 2007, s. 37-39. ISBN 978-80-8094-101-7.
3. ČELLÁROVÁ, L. 2002. Postavenie regionálnej výchovy v edukačnom procese. In: *Regionálna výchova a škola*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002, s.12-19. ISBN 80-8055-753-5.
4. GAŠPAROVÁ, M. 2013. Regionálna výchova a jej postavenie v primárnom vzdelávaní. In: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča: Združenie pedagógov s regionálnou výchovou, 2013, s. 9 – 16. ISBN 978-80-971-316-9-2.
5. PARLAK, M., 2012. Wiedza przyrodnicza uczniów klas I-III szkoły podstawowej w zintegrowanym systemie edukacji wczesnoszkolnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012. ISBN 9788371334917.
6. GAŠPAROVÁ, M. 2013. Regionálna výchova ako prierezová téma v predprimárnej a primárnej edukácii. Áno alebo nie? In: *Škola s regionálnou výchovou*. Banská Bystrica: Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, s. 14 – 18. ISBN 978-80-971615-8-3.

Miroslava Gašparová, Zlatica Huľová, Jolanta Gabzdyl

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska

EDUKÁCIA ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA PROGRESÍVNYM INDIVIDUALIZOVANÝM PRÍSTUPOM

Potreba vzdelania ako východisko a predpoklad pre zvýšenie príležitostí a úspešnosti na trhu práce, a následne zvýšenie kvality života je jednou z najdominantnejších sociálnych potrieb človeka. Školská dochádzka detí z marginalizovaných a uzavretých sociálnych komúní je však často problematická, čo priamo ovplyvňuje ich prístup a postoj k vzdelávaniu a aj pohľad na vzdelanie ako hodnotu. Dôležitú úlohu pri hľadaní východísk takéhoto javu má spoločnosť a škola. Sociálne znevýhodnené prostredie, čo vnímame ako znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou, definuje Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie [1, s. 29] „ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrne depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Jedným z princípov, ktorý napomôže zvýšiť motiváciu a záujem o školu je individualizovaný prístup k žiakom, ktorý nemôže byť v edukačných procesoch len formálnou proklamáciou, ale reálnym javom. Podľa Z. Huľovej [2, s. 67] takýto prístup, „realizovaný v kolektíve, vo vzájomnej koexistencii jednotlivcov

s vytváraním rovnocenných vzťahov, kooperáciou, s rešpektovaním daností, potrieb, záujmov a tempa jednotlivcov, prostredníctvom individualizovaných edukačných programov, ktorými je možné zabezpečiť poskytovanie rovnakých šancí a príležitostí s rešpektovaním práv a vytváraním tak sociálnych, ako aj ego hodnôt“ poskytuje individualizovaná edukácia.

Východiskom individuálnej edukácie je individuálna psychológia založená A. Adlerom v 30-tych rokoch 19. stor. a je zameraná na jednotlivca, respektíve činnosti vykonávané jednotlivcom. Chápaná ako edukácia jednotlivo, oddelene a ako opak pojmu kolektívne. V súčasnej praxi uplatňovaná v špeciálnej pedagogike pri edukácii žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami, teda žiakov s poruchami v učení, správaní, so zdravotným oslabením, telesným postihnutím, defektom, či poruchou.

Vzostupný trend súčasnej edukácie však predstavuje individualizovaná edukácia, ktorá vychádza z humanistických, personalistických teórií 20. stor., z myšlienok Rogersa, Maslowa, Vygotského, Paguetta, Paré, ako aj z alternatívnych koncepcií. Je ponímaná ako koexistencia vzájomne rovnoprávných jednotlivcov, so slobodnou prácou a voľbou edukačných činností.

Podľa J. Průchu – E. Walterovej – J. Mareša [3, s. 42] v individualizovanej edukácii „sa jednotlivci vzájomne obohacujú, vyvíjajú a menia sa ako rovnoprávne časti určitého celku.“ Pri definovaní individualizovanej edukácie je možné vychádzať aj z teórie sociokognitívneho konfliktu, ktorá sa opiera o myšlienku, že „zdroj pokroku jednotlivca je podmienený konfrontáciou partnera“ a v činnosti, pri ktorej sa žiak učí objavovať nové poznanie, na základe čoho následne mení svoje názory a postoje. Prostredníctvom individualizovanej edukácie je možné poskytnutím rôznorodých rozvíjajúcich úloh formou hlavolamov, doplnovačiek, rozprávok, kreslených príbehov, hier, omalovaniiek, cvičení, manipulačných úloh, pesničiek či pohybových aktivít, zabezpečiť bezprostredný záujem žiaka o sebarozvoj.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu cieľom takéhoto prístupu k edukácii je „prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia handicapov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností“. [1a, s. 42].

Jednou z možností ako zabezpečiť ciele definované v Štátnom vzdelávacom programe, je úprava školského kurikula podľa podmienok školy, to znamená prispôbienie sa aj schopnostiam a možnostiam svojich žiakov. Tento poskytuje školám priestor aj pre špecifické obsahy tém, ktoré nie sú ukotvené ako vzdelávacie oblasti, ale ako prierezové témy a je možné ich uskutočňovať aj v systéme voliteľných predmetov. Tieto predmety žiakom poskytnú základné aj prehĺbené poznatky či tréningy z oblastí, pre ktoré nemajú vo svojom prostredí vhodné vzory a často ani podporu. M. Gašparová [4, s. 180 -181] uvádza ako prioritné: rodinnú výchovu – výchova k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu, zdravotnú výchovu – ochrana života a zdravia dopravnú výchovu a pracovnú výchovu – pracovné vyučovanie.

Rodinná výchova, ktorou chápeme výchovu k manželstvu, partnerstvu a rodičovstvu je dôležitou oblasťou rozvoja osobnosti človeka, žiaci zo sociálne znevýhodneného a najmä kultúrne odlišného prostredia zvlášť potrebujú získať elementárne poznatky, zručnosti a hodnoty, ktoré im rodinné prostredie neposkytuje. Mala by žiakov primerane veku zoznamovať s úlohou rodiny, jej jednotlivých členov na zabezpečení rodinného života, chápať aj ich vzájomnú spolupatričnosť, úctu, rovnoprávnosť členov rodiny. Dôležitou témou je oblasť zodpovedného rodičovstva, starostlivosti o deti. Žiaci sa často nemajú kde zoznámiť s nevyhnutnosťou správneho narábania s financiami, s podmienkami a pravidlami domáceho hospodárenia, zdrojmi financií a pod. Cieľom rodinnej výchovy je uvedenie si situácie rodín, žijúcich v takomto prostredí, pochopenie nevyhnutnosti nabúrania živelného a bezcieľného spôsobu života, nacvičenie nových modelov, ktoré im vlastná rodina nevie poskytnúť.

Zdravotná výchova poskytuje schopnosť uvedomenia si hodnôt života a zdravia, poznávanie a poznanie rizík, ktoré tieto hodnoty ohrozujú – správna výživa, vhodné obliekanie, hygiena bývania, hygiena potravín, osobná hygiena, infekčné choroby a ich šírenie, škodlivosť návykových látok pre seba aj okolie. Školské kurikulum by malo tieto témy nielen zakomponovať do svojich obsahov, ale vytvoriť aktivity a edukačné stratégie pre individualizovanú edukáciu žiakov s cieľom nielen ich rozvoja na kognitívnej úrovni, ale vytváraní správnych návykov.

Dopravná výchova je v školách prierezovou témou, prelína sa cez všetky vyučovacie predmety. Napriek tomu sú štatistiky dopravných nehôd a ich dôsledkov nelichotivé. Deti sú nielen ich obeťami, ale často aj príčinami menších, väčších aj nehôd s fatálnymi následkami. Preto škola je významným činiteľom pri eliminácii príčin dopravných nehôd v preventívnej oblasti. Dopravná výchova je však úlohou všetkých, celej spoločnosti. Dieťa odpozoruje modely správania v dopravných situáciách v rodine, ale aj priamo v dopravnej premávke. Tieto nie sú vždy vhodné, pretože vidí prechádzanie chodcov na červenú, nesprávne prechádzanie mimo priechodu pre chodcov, atď. Deti z nepodnetného rodinného prostredia potrebujú elementárne informácie, ale aj výcvik, v ktorom nadobudnú schopnosť zodpovedného správania v cestnej premávke, najmä ako chodci a cyklisti. Potrebujú si však aj uvedomiť riziká, aké prináša hra a nekontrolovaný pohyb na ceste, či dokonca zámerné ohrozovanie seba aj iných nevhodným správaním. Už v minulosti sa ako dobrá prax osvedčil tréning modelových situácií v cestnej premávke na detských dopravných ihriskách. Po ich neuváženej likvidácii sa znovu objavujú, čo je potešujúce, pretože čoraz viac žiakov má možnosť v rámci plnenia cieľov dopravnej výchovy detské dopravné ihrisko navštíviť. Nezanedbateľná je aj potreba pozorovania, aj aktívnej účasti v reálnych dopravných situáciách a ich následná analýza. Súčasťou dopravnej výchovy je aj budovanie elementárneho právneho vedomia dôsledkov neobľúbenej a nezodpovednosti na cestách.

Pracovná výchova je v kurikule primárneho stupňa vzdelania oproti minulosti zredukovaná, hoci jej prínos pri rozvoji zručností detí je nezanedbateľný. Pri edukácii detí zo sociálne znevýhodnených komunít je však dôležité, dať pracovnej výchove patričný dôraz a miesto, a tento fakt zohľadniť v školskom vzdelávacom programe. V ňom by sa mala pracovná výchova zameriavať na vytváranie pracovných zručností súvisiacich s bežným osobným a rodinným životom. Pre dieťa je základnou životnou požiadavkou údržba vonkajšieho a vnútorného životného prostredia, oprava odevov, poznávanie materiálov, ich vlastností a použitia a pod. Jej úlohou je aj podieľať sa na formovaní pracovných návykov žiakov a k tomu potrebných osobnostných čŕt ako je trpezlivosť pri dokončení začatej práce, presnosť, rozhodnosť, opatrnosť, poriadkumilovnosť, pracovitosť, ochota pomôcť si navzájom, radosť z vlastnoručne vyrobených užitočných aj ozdobných predmetov a veľa iných. Mladší žiaci sa motivujú aj výrobou hračiek pre seba alebo súrodencov, alebo ich môžu používať ako učebné pomôcky na rôznych predmetoch. Podľa Tomana [5, s. 123] „široký priestor na sprostredkovanie prvotných informácií o technických princípoch ako je zdroj napätia, základné prevody a mechanizmy, prenos dát, atď. sa ponúka systematickým využívaním hračiek v edukačnom procese.“ V modernej škole je súčasťou technického vzdelávania okrem pracovnej výchovy aj využívanie informačných a komunikačných technológií. Práve žiaci zo znevýhodneného sociokultúrneho prostredia majú menej možností na vlastné domáce používanie tejto techniky, a ak, tak jej využívanie je pravdepodobne zamerané na zábavu a záhaľku. Z. Hul'ová [6, s. 76] píše, že v škole „sa otvárajú široké možnosti práce s multimediálnou technikou či už pri tvorbe prezentácií, získavaní informácií o téme, vytváraní fotografií, možnosti na ukladanie a dokumentovanie, tvorbu videozáznamov, hlasových záznamov na diktafón. Pri práci, experimentovaní, zhotovovaní výrobkov sa dá využívať CD s prehrávačom na počúvanie hudby alebo príbehu zhodného s tematikou vyučovacej hodiny.“ Deti musia získať prehľad užitočných činností a funkcií, ktoré multimediálna technika umožňuje a motivovať, nadchnúť ich pre využitie tohto potenciálu a dať im príležitosť s počítačom a jeho príslušenstvom pracovať. Druhým dôležitým cieľom je motivácia žiakov pre ich budúcu profesionálnu orientáciu ako je nácvik a vytváranie remeselných zručností. V súvislosti s možnosťou uplatnenia sa na trhu práce by mali žiaci nadobudnúť potrebu zamestnať sa a vnímať zamestnanie ako príležitosť a podmienku kvalitatívne lepšieho života, ako vidia vo svojej komunite, ale aj vedomie, že pracovať sa oplatí oveľa viac ako nepracovať, čo však musí aj reálne platiť.

Samozrejmosťou v individualizovanej edukácii týchto detí by mala byť podpora predmetov, ku ktorých obsahu aj procesu majú prirodzene blízko. Sú to predovšetkým hudobná, výtvarná, telesná výchova. V týchto oblastiach sa dá aj zmysluplne organizovane využívať aj voľný čas detí pri celodennom pobyte žiakov škole. Dostatočná atraktívna ponuka a možnosť výberu vhodných aktivít pre využitie

voľného času žiakov je minimálne rovnako dôležitá pre ich rozvoj ako absolvovanie vyučovacích predmetov v rámci povinnej školskej dochádzky.

Záver. Návrh na uplatňovanie individualizácie v edukácii sociálne znevýhodnených skupín detí, ktorý prinášame, považujeme za vhodný stimulačný prostriedok pri vedení žiaka počas školovania, vhodný na postupné vyrovnávanie nerovností a tým poskytovanie možnosti rovnakých edukačných šancí a príležitostí. Je vhodný aj na privykanie k aktivite, samostatnosti, autoregulácii a zodpovednosti za vlastné učenie, ktoré by im umožňovali získať motiváciu, dobrý základ ďalšieho vzdelávania, rozvíjania vlastnej osobnosti ako aj následnú rovnosť príležitostí na pracovnom trhu v budúcnosti. Práve tá sa začína v škole, školskou edukáciou. Preto musí škola zohľadňovať rôznu úroveň jednotlivcov na ich vstupe do vzdelávania a vhodnými individualizovanými edukačnými stratégiami tieto rozdiely vyrovnávať.

Štátne kurikulárne dokumenty vymedzujú špecifika podmienok na úspešnú integráciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v oblasti personálnej, materiálnej, odbornej a organizačnej. Skutočný úspech sa však dosiahne zainteresovaním viacerých inštitúcií, dobrou legislatívou a jej faktickým uplatňovaním v praxi, čo napomôže pri zmene myslenia ľudí, pre ktorých vzdelanie nie je veľkou hodnotou. Je dôležité nastaviť mechanizmus, ktorý privedie deti do školy a ich povinná dochádzka bude končiť na stredných školách a nie v nízkych ročníkoch základných škôl. Synergia všetkých zainteresovaných má potenciál priniesť riešenia, v ktorých rozdielnosť a rozmanitosť jednotlivcov im a aj celej spoločnosti prinesie benefity v podobe spokojného a zmysluplného života.

Literatura:

1. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008: Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf>
2. HUĽOVÁ, Z., 2009. *Individualizované edukačné programy. Pre žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-868-3 s. 67
3. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
4. GAŠPAROVÁ, M., 2008. Diferencovaný prístup k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Zlepšení přístupu Romů k vzdělávání*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008, s. 178 – 182. ISBN 978-80-8083-639-9.
5. TOMAN, M., 2007. Hračka v technickej tvorivosti detí mladšieho školského veku. In: *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava*. Olomouc: Univerzita Palackého – Přírodovědecká fakulta a Pedagogická fakulta, 2007, s. 123 – 124. ISBN 978-80-244-1808-7
6. HUĽOVÁ, Z., 2013. Multimediálne technológie v predprimárnej a primárnej edukácii. In: *Aktuálne otázky prírodovedných predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Univerzitná knižnica, 2013, s. 72 -79. ISBN 978-80-555-0994-5, s. 76

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ

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

Выпуск 8

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Т.Е. Сафранкова

Подписано в печать 23.02.2016. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 29,41. Уч.-изд. л. 20,99. Тираж 125 экз. Заказ 13.

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.