

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПАМЯТОК ДЛЯ АННОТАЦИИ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА

Артёмова Е.А. (БИП)

Одним из методов обучения иностранному языку является развитие навыка аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке. Под этим понимаются творческие процессы, включающие осмысление, анализ и оценку содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Достижению этих целей наилучшим образом соответствует процесс реферирования (аннотирования) текста.

Аннотация рассматривается как вторичный документ, служащий для смысловой переработки содержания первичного текста, т.е. газетной статьи, и имеет своей целью не только передать то, что изложено в первоисточнике, но и определить, в чём состоит основная идея и новизна материала, изложенного в данном первичном документе. Таким образом, анализ, с одной стороны, позволяет выделить наиболее ценную информацию и отделить второстепенные сведения и данные, а, синтез, с другой, позволяет соединить полную информацию в логическое целое.

Однако реферирование учит не только смысловому свертыванию текста, но и развивает навыки письменной речи и умений монологической речи, позволяющих построить связное логичное высказывание, адекватно отражающее смысл прочитанного текста.

Реферирование традиционно включает в себя следующие составляющие:

- введение, в котором содержится информация об источнике, авторе, заголовке, цели написания статьи, отношении автора к предмету повествования, основной мысли и затрагиваемых в статье проблемах;
- основная часть, в которой излагается содержание исходной статьи в том порядке, как эта информация была представлена в тексте автора, или же в соответствии с логикой референта.
- заключение, в котором необходимо воспроизвести выводы, если таковые были сформулированы автором статьи, выразить свое отношение к затрагиваемым в статье проблемам, прокомментировать их.

Нужно помнить, что основную часть составляет изложение содержания реферируемого материала. Однако передача содержания без обобщений – это не реферирование, а простой пересказ. Учитывая тот факт, что при реферировании ключевые фразы в конденсированном виде составляют основу текста и за-

ключают в себе содержание абзаца или нескольких абзацев, ошибочно полагать, что достаточно просто уметь находить их в тексте. При наличии необходимых навыков ключевые фразы, как правило, устанавливаются довольно быстро. Однако, многие из них нуждаются в смысловом свертывании – обобщении и конденсации. Сокращение исходного материала идет двумя путями: по линии отсеивания второстепенного и несущественного и по линии перефразирования главной мысли в краткую форму речевого произведения. Экспериментально установлено, что для успешного выполнения этих двух задач необходимо пользоваться следующей последовательностью действий: 1. Проводится беглый просмотр первичного документа и ознакомление с общим смыслом. Обращается внимание на заголовки, графики, рисунки и т.д. 2. Текст читается вторично более внимательно для ознакомления с общим содержанием и для целостного восприятия. На данном этапе определяются значения незнакомых слов по контексту и по словарю. Необходимо понять все нюансы содержания, разобраться в научно-технической стороне освещаемого вопроса и, если необходимо, то пополнить свои знания по этому вопросу из других доступных источников. Специализация референта в определенной области весьма желательна, так как значительно экономит время предварительного ознакомления с материалом.

Переходя к этапу составления собственного высказывания, необходимо отметить, что эта сложная аналитико-синтетическая деятельность может быть представлена как последовательность шагов и при продуцировании собственного текста. Прочитав и проанализировав статью, читающий распределяет весь материал статьи на три группы по степени его важности:

- наиболее важные сообщения, требующие точного и полного отражения в реферировании;
- второстепенная информация, которую следует передать в сокращенном виде;
- малозначительная информация, которую можно опустить.

Уже в процессе чтения определяется ключевая мысль каждого абзаца. Таким образом, составляется логический план текста. Желательно все пункты плана формулировать назывными предложениями, оставляя на бумаге после каждого пункта плана свободное место для последующего формулирования главной мысли этого раздела. Назывные предложения плана легче всего преобразовать в предложения, формулирующие главную мысль каждого раздела и важнейшие

доказательства, подкрепляющие эту мысль, что и составляет сущность самого реферирования. Завершив, таким образом, проработку всех пунктов плана, необходимо сформулировать главную мысль всего первоисточника, если это не сделано самим автором. Описанные выше шаги позволяют максимально полно отразить в собственном резюме содержание исходной статьи. Однако резюме является только одной из частей.

Следование алгоритму чтения, а также использование клишированных выражений позволяет минимизировать количество ошибок, связанных с содержательной и структурной стороной реферированного текста. Клише – это речевой оборот, шаблонная фраза, речевой штамп, легко воспроизводимые в определенных условиях и контекстах. Клише образует конструктивную единицу со своей семантикой. Клише являются готовыми речевыми формулами, способствующими облегчению процесса коммуникации. В процессе реферирования необходимо использование шаблонных фраз, т.к. они обеспечивают свободное ведение разговора (облегчают процесс коммуникации, экономят усилия, мыслительную энергию и время отправителя и получателя речи).

Несмотря на то, что благодаря готовым коммуникативным фразам речь красиво оформлена, предложения логично связаны и такую речь приятно слушать, не надо забывать, что при реферировании эти выражения являются только средством для максимально полной и адекватной передачи содержания реферируемой статьи.

Итак, являясь важным аспектом в развитии коммуникативных умений и формируя навыки устного реферирования речевых сообщений, данный вид деятельности:

- знакомит с основами технологии речевого продуцирования;
- расширяет общий кругозор и, как следствие, повышает коммуникативную компетенцию;
- содействует пробуждению познавательной мотивации: знакомясь с неизвестными фактами из современной жизни страны изучаемого языка, повышается интерес и становится источником новых знаний. Осознание того, что данным источником информации пользуется носитель языка, повышает практическую ценность владения иностранным языком;
- знакомит с культурой, общественными процессами, особенностями менталитета и жизни социума страны изучаемого языка.

Умение анализировать статью на иностранном языке является одним из сложных комплексных умений, предполагающем наличие высокого уровня развития умений аналитического чтения с извлечением всей фактической информации и полного смысла прочитанного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова, Н. П. Перевод и реферирование общественно-политических текстов. Английский язык : учебное пособие /Н. П. Беспалова, К. Н. Котлярова, Н. Г. Лазарева и др. – 4-е изд., перераб. и испр. – М. : изд-во РУДН, 2006. – 126 с.

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ ОТДЕЛЕНИЙ ПОЧТОВОЙ СВЯЗИ

Афанасенко В.В., Семёнова Е.М. (БИП)

Впервые термин «психическое выгорание» был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи и первоначально определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Понятие выгорания обычно используется для обозначения переживаемого человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого длительной включенностью в ситуации, содержащие высокие эмоциональные требования, которые в свою очередь наиболее часто являются следствием сочетания чрезмерно высоких эмоциональных затрат с хроническими ситуационными стрессами. По мнению Н. Е. Водопьяновой, профессиональное выгорание представляет собой стресс-синдром как совокупность симптомов, которые негативно сказываются на работоспособности, самочувствии и interpersonalных отношениях субъекта профессиональной деятельности [3, с. 129].

Н.В. Гришина рассматривает выгорание в качестве особого состояния человека, оказывающегося следствием профессиональных стрессов, адекватный анализ которого нуждается в экзистенциальном уровне описания. Это необходимо потому, что развитие выгорания не ограничивается профессиональной сферой, а проявляется в различных ситуациях бытия человека; болезненное разочарование в работе как способе обретения смысла окрашивает всю жизненную ситуацию [2, с. 143].

К. Маслач, С.Джексон, определяя синдром профессионального «выгорания», включили в него эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений [1, с. 23].

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, усталости, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Происходит потеря интереса к работе, человек чувствует, что уже не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, как раньше, он как бы израсходовал свою психическую энергию без остатка.

Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, с которыми работает специалист, циничного отношения к труду и объектам своего труда. В частности, это проявляется в бесчувственном, негуманном отношении к клиентам, сотрудникам.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. Проявляется это в негативном восприятии себя как профессионала, недовольстве собой, негативном отношении к себе как к личности и, главное, формальном выполнении профессиональных обязанностей.

Необходимо отметить, что есть профессиональные группы, которые мало изучены с точки зрения проявления у них данного феномена. В частности, сотрудники почты, как представители профессии типа «человек-человек» вынуждены часто и интенсивно общаться с клиентом. Профессиональное общение почтового работника сопровождается неопределенными и конфликтными ситуациями, необходимостью действовать четко и быстро. Все это может явиться риском формирования у них синдрома эмоционального выгорания.

Нами была проведена эмпирическое исследование с целью выявления степени профессионального выгорания работников отделений почтовой связи. В исследовании приняли участие работники отделения почтовой связи, всего 60 человек, все лица женского пола. Возраст сотрудников от 22 до 38 лет, средний возраст 29 лет. Стаж профессиональной деятельности работников почты от 3 до 15 лет. В исследовании использовалась методика диагностики профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

Как показали результаты исследования, у почтовых работников зафиксированы все симптомы профессионального выгорания: и эмоциональное истощение, и деперсонализация, и редукция личных достижений. Высокий уровень эмоционального истощения характерен для 44 человек, что составило 73% работников. Средний уровень эмоционального истощения проявился среди 16 человек (27%). Это означает, что у почтовых работников ярко выражены ощущения эмоционального перенапряжения, чувство опустошенности, усталости, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Это сказывается на потере интереса к работе. Высокий показатель деперсонализации характеризует также 44 человека (73%) испытуемых. 16 человек (27%) отличаются средним уровнем деперсонализации. Деперсонализация проявляется в негативном отношении, в бесчувственном, негуманном отношении к клиентам, контакты с которыми являются формальными, обезличенными. Высокий уровень редукции личных достижений выявлен у 41 (68%) работников. 19 человек (32%) испытуемых отличается средней степенью выраженности данной стороны профессионального выгорания. Редукция личных достижений проявляется в возникновении чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней, в негативном восприятии себя как профессионала, недовольстве собой, негативном отношении к себе как к личности и, главное, формальном выполнении профессиональных обязанностей.

Проанализировав полученные данные, мы можем заключить, что проблема эмоционального выгорания очень актуальна для почтовых работников. По всем проявлениям выгорания у них доминирует высокий уровень, что негативно сказывается, как на профессиональной деятельности, так и на сфере межличностных отношений с другими людьми.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения психологической работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания у почтовых работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 105 с.
2. Гришина, Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 1. / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – С. 143-156.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е. Старченкова. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Белошанка Т.С., Насонова Т.Д. (БИП)

Термин деловой английский используется для характеристики английского языка, который преподается широкому кругу профессиональных людей, а также студентов, обучающихся на постоянной основе, при подготовке к деловой карьере. Преподаватели делового английского языка делят учащихся на две категории: (а) менеджеры, сотрудники офиса и другие специалисты бизнес-структур и (б) студенты университетов, колледжей или профессиональных учебных заведений с отсутствием опыта работы. Мы рассмотрим практику обучения деловому английскому языку второй группе – студентам, которые практически не имеют опыта ведения бизнеса. Методы, подходы и приемы, которые мы обсудим, – это результаты нашего наблюдения и опыта преподавания делового английского языка для студентов, которые продолжают учебу в таких областях, как маркетинг, бухгалтерия, правоведение. Как правило, эти студенты получают знания о бизнесе в основном из книг; и как следствие, такие знания являются неполными и теоретическими, а не практическими. Они также менее осведомлены о своих языковых потребностях в плане общения в реальных жизненных ситуациях.

В современном мире обучение деловому английскому языку опирается на многие аспекты и подходы, в которых большое внимание уделяется необходимости развивать уже полученные навыки языка. Мы стараемся представить эффективные стратегии и практические подходы, которые могут быть включены в процесс обучения бизнес-английскому языку. Основной задачей этих подходов является показать систему создания аутентичных бизнес-контекстов для неопытных обучающихся, которые еще не сталкивались с ситуациями реальной жизни. Подходы создания аутентичных бизнес-контекстов организованы вокруг трехсторонней структуры. Эти три части: (а) объединяют аутентичные, рамочные и индивидуальные материалы, (б) интегрируют навыки ведения бизнеса с имитациями и (в) внедряют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в качестве инструментов обучения.

Важной частью преподавания делового английского является использование материалов, которые лучше помогут учащимся подготовиться к реальным жизненным ситуациям на рабочем месте. Ключевой

проблемой обучения является подлинность. Следует признать, что студенты изучают деловой английский только аудиторно, и у них нет возможности изучать и практиковать английский язык в реальном корпоративном мире. Поэтому целесообразным подходом является попытка использовать методы и стратегии, которые помогают создавать аутентичные бизнес-контексты в учебной аудитории, где учащиеся могут понимать концепции и ситуации повседневной жизни и практиковать свои навыки.

Применяя в процессе обучения учебные пособия, онлайн-учебные материалы, учебные материалы в Интернете, предназначенные для целевого обучения английскому языку, важно уметь распознавать, какие из этих материалов могут создать аутентичные контексты в учебной аудитории. Учебные пособия по бизнес-английскому языку популярны во всем мире, и они могут оказаться полезными в процессе обучения. Они также могут дать представление о деловом мире, но не все они могут создать подлинный контекст в учебной аудитории. Существуют различные типы учебных материалов для делового английского языка, такие как материалы для аудиторной или самостоятельной работы, справочники, видеоматериалы, бизнес-симуляторы и т.д. Как правило, существуют три типа материалов для обучения деловому английскому: рамочные материалы, аутентичные материалы и индивидуальные материалы. Рамочные материалы являются «схематическими презентациями, которые могут быть использованы для генерации языка», например, для описания или анализа. Аутентичный материал – это любой материал, взятый из реального мира и специально не созданный для обучения языку. Существуют различные источники аутентичных материалов, такие как газеты, журналы, широкий спектр материалов функционирования конкретной компании и т.д. Индивидуальные материалы относятся к материалам, которые разрабатываются преподавателями для удовлетворения конкретных потребностей своих учеников.

Акцент должен быть сделан как на подлинности доступных учебных материалов, так и на том, как они могут создавать аутентичные бизнес-контексты для учащихся. Как правило, материалы должны обладать высокой достоверностью; они также должны быть современными и привлекательными. Мы предлагаем комбинировать индивидуальные материалы с аутентичными. Рамочные материалы также могут быть включены в качестве инструментов решения проблем. Идеальное обучение, вероятно, заключается в том, чтобы выбрать такие аутентичные материалы, которые помогут учащимся ориентироваться в реальной жизни. Аутентичные материалы должны быть изменены и использованы путем выбора и адаптации, но без изменения связи с реальной жизнью.

В контексте делового английского языка существуют различные типы аутентичных материалов. Основным источником аутентичных материалов и мероприятий является интернет. Вот примеры аутентичных материалов, которые можно использовать аудиторно:

1. Учебные комплексы, которые часто используют аутентичные материалы в своем содержании.

2. Статьи или выдержки из деловых английских газет и журналов.

3. Рекламные объявления, иллюстрации, коммерческие документы или диаграммы для демонстрации бизнес-концепций.

4. BBC предоставляет различные информационные материалы, которые могут быть использованы в качестве учебных материалов.

5. Конкретная информация о компании – очень обширная категория, охватывающая различные учебные материалы для бизнеса, такие как годовые отчеты, письма, факсы, электронные письма, записки, протоколы встреч, контракты, письменные инструкции, информация о продукте, рекламная брошюра компании, веб-сайты компаний и т.д.

6. Примеры из практики или учебные случаи (casestudy) для обсуждения в учебной аудитории. Использование тематических исследований для облегчения обучения часто рекомендуется преподавателями, поскольку оно повышает критические и аналитические навыки мышления учащегося. В контексте делового английского языка это письменное описание проблемы или ситуации, взятой из делового мира. Цель тематического исследования состоит в том, чтобы поставить участников на место лица, принимающего решения. Таким образом, очевидно, что метод case study предоставляет более аутентичные контексты для изучающих бизнес-английский язык, поскольку они представляют реальные ситуации из делового мира. Учащиеся должны уметь идентифицировать возможные проблемы, анализировать и давать рекомендации по решению проблем.

Рамочные материалы. Рамка – это, по сути, инструмент, который должен использоваться учащимися в конкретном контексте для выражения идей, предоставления коротких объяснений или описания ситуаций. Рамки представляют собой четко структурированные контексты, которые призваны помочь учащимся использовать конкретный язык и контент. В контексте делового английского языка рамки в основном используются в качестве инструментов решения проблем. Далее мы приводим пример рамок, которые предоставляют пошаговые инструкции для решения тематических исследований на деловом английском языке.

Рамки: Изучение примеров из практики (case-study). Шаг 1. Понимание ситуации. Шаг 2. Диагностирование проблемы. Шаг 3. Создание альтернативных решений. Шаг 4. Прогнозирование результатов. Шаг 5. Оценка выбора. Шаг 6. Обсуждение результатов.

Индивидуальные материалы. Преподавателям необходимо подготовить индивидуальные материалы, которые могут быть интегрированы с аутентичными и рамочными материалами для создания аутентичных бизнес-контекстов аудиторно. Лучший способ – выбрать любые аутентичные материалы, адаптировать их для создания различных учебных материалов. Например, тексты для чтения могут быть адаптированы из популярных деловых журналов, таких как Times,

Business Today, The Economist и т. д., а к ним подготовлены лексические упражнения.

Другим способом создания специально разработанных материалов является использование реальных данных о компании. Например, преподаватели могут использовать информацию об объеме продаж двух или трех компаний, относящихся к одной и той же отрасли (например, Nokia, Samsung и Motorola), и представить статистику в диаграммах, таблицах или графиках. Студенты должны использовать свои деловые навыки для интерпретации или анализа данных, показанных в диаграммах и графиках.

Сочетание индивидуальных, рамочных и аутентичных материалов – эффективный метод обучения деловому английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mary Lundeberg. The Role of Discussion in case Pedagogy: Who Learns What? And How? In (Ed) Who Learns What from Cases and How?/ Mary Lundeberg – Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 1999.
2. Barnes, Louis B, C Roland Christensen, and Abby J Hansen. Teaching and the Case Method/ Barnes, Louis B, C Roland Christensen, and Abby J Hansen – Boston: Harvard Business School Press. 3rd Edition, 1994.
3. Федянин Н. Чем кейс отличается от чемоданчика/ Н.Федянин/ Обучение за рубежом. 2000. – №7.

ПСИХОЛОГИЯ НАУЧЕНИЯ ИЛИ КАК СТАТЬ ДОБРЫМ И ХОРОШИМ

Богущ Ю.А., Тришин Л.С. (БИП)

Научение – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

Научение – понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения человека и животных.

Путем научения может приобретаться любой опыт: у человека – знания, умения и навыки; у животных – новые формы поведения.

Важнейшим фактором научения является усваиваемый материал в соответствующей деятельности: человек и , что является целью его деятельности.

Основные виды научения в виде;

1. Реактивное поведение имеет место, когда организм пассивно реагирует на внешние факторы и в нервной системе непроизвольно возникают изменения, формируются новые следы памяти. К этому виду поведения относятся: привыкание, сенсбилизация, импринтинг и условные рефлексы.

2. Импринтинг (запечатление) – это глубокая привязанность к первому движущемуся объекту, попавшему в поле зрения. Этот механизм впервые описал Лоренц, наблюдая поведение гусят. Данный механизм очень важен для выживания.

3. Привыкание, или габитурация (примитивный способ научения), наступает, когда организм, в результате изменений, научается игнорировать какой-то постоянный раздражитель.

4. Сенсбилизация (противоположна привыканию) – повторение стимула ведет к более сильной активации

организма и последний, становится более чувствительным к данному стимулу.

5. Условно-рефлекторное научение происходит, когда формируются связи между специфическим стимулом, вызывающим врожденный рефлекс и каким-либо индифферентным стимулом. В результате, индифферентный стимул начинает вызывать данный рефлекс.

6. Оперантное поведение (термин введен бихевиористами) – это такие действия, для выработки которых надо, чтобы организм активно экспериментировал со средой и, таким образом, устанавливал связи между различными стимулами. Способы поведения путем: проб и ошибок, методом формирования реакций и путем наблюдения.

7. Метод проб и ошибок. Встретившись с препятствием, организм совершает попытки преодолеть его и, постепенно, отказывается от неэффективных действий, находя решение задачи. Этот метод открыт Э. Торндайком, активно изучавшим поведение животных и процессы научения.

8. Метод формирования реакций. Продолжил и систематизировал учение Торндайка Скиннер. Исходя из того, что поведение может формироваться в результате отбора, Скиннер разработал теорию формирования поведения путем последовательных приближений, составляющих основу оперантного обусловливания.

9. Наблюдение. Множество форм социальной активности индивида основано на наблюдении за другими людьми из ближайшего окружения, которые служат моделью для подражания.

10. Подражание – способ научения, при котором организм воспроизводит действия модели, не всегда понимая их значение (например, подражание развитию у детей младшего возраста и у приматов).

11. Научение (или социальное научение) имеет место, когда индивид полностью усваивает форму поведения модели, включая понимание последствий этого поведения для модели (например, подражание знаменитостям).

12. Когнитивное научение представляет собой не просто установление каких-то ассоциативных связей между двумя стимулами или ситуацией и ответом организма, но и оценку данных связей с учетом прошлого опыта и учетом возможных последствий. К данному виду научения относят: латентное научение, выработку психомоторных навыков, инсайт и научение путем рассуждений.

13. Латентное научение. По мнению Э. Толмена, в организм из окружающей среды поступают разнообразные сигналы, одни из которых осознаются полностью, другие – менее четко, а третьи – вообще не доходят до сознания. Все эти сигналы обрабатываются и преобразуются мозгом, в котором создаются своеобразные карты окружающей среды или когнитивные карты, с помощью которых организм определяет, какие реакции будут наиболее адекватными в любой новой ситуации.

В формировании сложного навыка можно выделить несколько стадий:

1. когнитивная стадия – все внимание сосредоточено на элементах, составляющих действие;

2. ассоциативная стадия – на ней происходит улучшение координации и интеграции различных элементов навыка;

3. автономная стадия – на данной стадии уже имеет место высокий уровень умения, навык становится автоматическим.

Инсайт. Во время инсайта, определенная информация, разбросанная в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации.

Научение путем рассуждений. Рассуждение – это мыслительный процесс. Оно используется, когда задача не может быть решена привычным способом или для нее нет типового решения «с ходу». Научение путем рассуждения осуществляется в два этапа:

1. рассматриваются имеющиеся данные, и между ними устанавливаются связи;

2. построение гипотез и проверка их «в уме». Научение путем рассуждения имеет две формы: перцептивное, связанное с восприятием действительности в течение какого-то времени; и концептуальное, связанное с формированием понятий.

Эффективность научения. Мерой эффективности научения может быть только деятельность. Эффективность научения зависит от очень многих факторов, относящейся к перцептивной, мотивационной, аффективной сфере, а так же, от состояний сознания. Таким образом, на эффективность данного процесса влияют: развитость познавательных процессов; умение взаимодействовать с другими; оптимальный уровень трудности и доступности материала; сама ситуация в которой происходит научение, ее продуманность; стимулирование успехов и предупреждение неудач; стрессы, изменённые состояния сознания; опыт и знания, которые могут и затруднять, и облегчать научение; память, эмоциональная и мотивационная активность для обработки внешней информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт; Пер. с чешского Р. Е. Мельцера. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
2. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс, Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М., 1984. – 472с.
3. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус; Пер. с нем./ Под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ И ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Брагинец В.В. (БИП)

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что ценностные ориентации являются основой развития мировоззрения личности, особенно в юношеском возрасте. Ценности выступают в роли важнейших условий на стадии ее планирования (замысла), реализации и оценки результатов. Ценности участвуют в придании цели смысла предмета потребности, они принимают непосредственное участие в

оценке предвидимых результатов деятельности, а также ее последствий.

Актуальные проблемы студенческого возраста тесно связаны с духовно-нравственной сферой жизнедеятельности. Современная молодежь характеризуется отсутствием мировоззренческих основ, размыванием ценностных основ, снижением интереса к общественной культуре, низкой активностью студенческой молодежи в решении социокультурных проблем. Благоприятное нравственное развитие общества невозможно без утверждения общечеловеческих ценностей.

Значимость ценностных ориентаций особенно возрастает в юношеском возрасте, основой приобретения ценностной системой действующего характера является осознание индивидом личностного смысла жизни. Именно в юношеском возрасте проблема смысла жизни, развития ценностей и духовных способностей становится особенно актуальной [1, с.56].

Духовные способности человека как предмет исследования стали выступать относительно недавно [2, с. 251].

В психологической литературе категория «духовные способности» является недостаточно разработанной.

Анализ литературы показал недостаток исследований, направленных на изучение взаимосвязи ценностных ориентаций студентов и духовных способностей.

Нами предпринята попытка в процессе занятий научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» установить связь между ценностными ориентациями и духовными способностями в юношеском возрасте.

Цель эмпирического исследования: выявить взаимосвязь ценностных ориентаций студентов и духовных способностей в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: существует связь между ценностными ориентациями и духовными способностями в юношеском возрасте.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 30 студентов 3 курса ЧУО «БИП–Институт правоведения», членов научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования». Возраст испытуемых: 20–21 год. Была использована методика [5].

Этапы проведения эмпирического исследования:

- 1) отбор методов и методик исследования, формирование выборки исследования;
- 2) изучение ценностных ориентаций студентов и духовных способностей в юношеском возрасте;
- 3) интерпретация полученных результатов, количественный и качественный анализ, математико-статистическая обработка данных, формулирование выводов.

В результате исследования взаимосвязи ценностных ориентаций студентов и духовных способностей в юношеском возрасте установлено:

– уровень способности к эмпатии у девушек значительно выше, чем у юношей. Большинство девушек обладает высоким уровнем эмпатии; большинство юношей обладают низким уровнем эмпатии;

– у юношей наиболее выраженными эмпатическими способностями являются рациональный канал, а

также установки, способствующие или препятствующие эмпатии. У девушек наиболее выраженными эмпатическими способностями являются эмоциональный канал, интуитивный канал и идентификация в эмпатии;

– в юношеском возрасте доминирующими ценностями являются: свобода, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь, общественное признание, развитие и самосовершенствование, интересная работа, материальная обеспеченность, здоровье. У девушек более высокий приоритет жизненной мудрости, активной деятельной жизни, общественного признания, интересной работы, развития и совершенствования; у юношей более высок приоритет свободы, развлечений, уверенности в себе, материальной обеспеченности, здоровья [3, с. 1–5];

– в юношеском возрасте доминирующими ценностями являются: исполнительность, образованность, ответственность, самоконтроль, воспитанность, независимость, смелость в отстаивании взглядов, жизнерадостность, чувство юмора, высокие запросы. У девушек более высокий приоритет исполнительности, образованности, ответственности, самоконтроля, воспитанности; у юношей более высокие приоритеты в смелости в отстаивании взглядов, независимости, жизнерадостности, высоких запросов;

Таким образом, существует статистическая связь между ценностными ориентациями и духовными способностями в юношеском возрасте. В юношеском возрасте рациональный канал эмпатии или способность к спонтанному проявлению эмпатии связана со смелостью в отстаивании своих взглядов ($r=0,59$ при $p \leq 0,05$); рациональный канал эмпатии или способность к спонтанному проявлению эмпатии связана ценностью высоких требований к жизни и высоких притязаний ($r=0,73$ при $p \leq 0,05$); эмоциональный канал эмпатии или способности к сопереживанию и сочувствию связана с ценностью самоконтроля, самодисциплины ($r=0,74$ при $p \leq 0,05$); интуитивный канал эмпатии или способность на интуитивность уровнем проявлять способность к эмпатии связана с ценностью жизненной мудрости, зрелости суждений ($r=0,62$ при $p \leq 0,05$); идентификация в эмпатии или способности понять переживания другого путем постановки себя на его место связана с ценностью развития и самосовершенствования ($r=0,69$ при $p \leq 0,05$) [4, с.25–26].

Гипотеза исследования о том, что существует связь между ценностными ориентациями и духовными способностями в юношеском возрасте, подтвердилась [5, с.1–6].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы и эмпирические исследования по проблеме исследования подтвердили, что ценностные ориентации представляют собой основу структуры личности, которые определяют ее направленность и взаимосвязаны с духовными способностями. Ценностные ориентации являются главным фактором, доминирующим в мотивации поведения, регулирующим поведение личности, а также самостоятельным личностным образованием. Ценност-

ные ориентации выступают в качестве индивидуальных представлений в системе значимых ценностей, обуславливающих наиболее общие ориентиры в жизни. Под духовными способностями понимаются способности духовного состояния, возникшие на основе духовных ценностей личности, которые проявляются в стремлении к духовному росту.

Гипотеза исследования о том, что существует связь между ценностными ориентациями и духовными способностями в юношеском возрасте, подтвердилась.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в работе психолога по развитию ценностных ориентаций и духовных способностей, повышения эмпатии в юношеском возрасте.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2013. – 288 с.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
3. Бражникова, А.Н. Динамика ценностей личности в раннем юношеском возрасте / А.Н. Бражникова, Ю.В. Тищенко // Вестник Брянского гос. университета. – 2012. – № 1 (1). – С. 1–5.
4. Долгова, В.И. Эмпатия: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – М.: Перо, 2014. – 185 с.
5. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – М.: Свободная пресса, 1973. – 1 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И СТИЛЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Брагинец И.В., Цымборевич Е.В. (БИП)

Изучение характера межличностных отношений в группе студентов и особенно в нашей студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» позволяет прогнозировать стили взаимодействия, создает условия для построения благоприятных отношений в студенческом коллективе.

Межличностное взаимодействие и межличностные отношения являются предметом изучения многих ученых, среди которых Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Капцов, Я.Л. Коломинский, В.Н. Куницына, Н.Н. Обозов и другие [1, с. 12].

Однако, исследований, направленных на выявление связи между стилем межличностных отношений, представлением о себе межличностных взаимодействиях и стремлением к определенному поведению у студентов, ранее не обнаружено.

Межличностные отношения предполагают восприятие друг друга, общение, межличностную привлекательность, эмоциональные переживания, взаимопонимание [2, с. 129].

Эмпирические исследования, организация и методика проводились нами в процессе занятий студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования»

Цель эмпирического исследования: выявить характер межличностных отношений в группе студентов.

Гипотеза исследования: существует связь между стилем межличностных отношений, представлением о себе в межличностных отношениях и стремлением к определенному поведению у студентов.

Выборка составила 30 студента: 15 – членов студенческой научно-исследовательской лаборатории и 15 – студентов, которые не занимаются в лаборатории. Была использована методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Методика «Q-сортировка» В. Стефансона. Тест-опросник FIRO-B.

В результате проведенного исследования выявлено следующее:

– в группе студентов преобладающими стилями межличностных отношений являются дружелюбный, авторитарный и эгоистичный стили. Отмечается ориентация на доминирование – ярко выраженное стремление к лидерству в общении и поведении.

Основными характеристиками членов нашей лаборатории выступают: формирование устойчивой системы ценностей; становление самосознания; формирование социального статуса личности и созидание продуктивного субъекта образования как процесса становления личности, индивидуальности и субъекта деятельности в преобразовательной деятельности каждого. Содержание общения и характер взаимодействия в студенческой лаборатории оказывают сильнейшее влияние на личностное становление в студенческом возрасте.

Для выявления характера межличностных отношений в студенческой научно-исследовательской лаборатории было проведено эмпирическое исследование. В результате исследования выявлено следующее:

– 12 студентов характеризуются активным стремлением находится среди людей; стремятся к тому, чтобы окружающие приглашали их принимать участие в их делах; стремятся контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других; характеризуются стремлением быть дружелюбными и проявлять к другу свои теплые и дружеские чувства.

– 2 студента с авторитарным стилем межличностных отношений не принимают контроля над собой ($r=0,69$ при $p \leq 0,05$); однако они стремятся принимать активное участие в групповой жизни, добиваться высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, проявлять требовательность к окружающим, принципиальность в оценках других людей ($r=0,71$ при $p \leq 0,05$); 2 студента с дружелюбным стилем межличностных отношений стремятся принадлежать к различным группам, принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, проявляли к нему интерес ($r=0,57$ при $p \leq 0,05$); 1 студент с эгоистичным стилем межличностных отношений стремится к тому, чтобы окружающие приглашали его принимать участие в их делах, прилагали усилия, чтобы быть в его обществе, даже в тех случаях, когда они сами ничего не делают для этого ($r=0,52$ при $p \leq 0,05$); 1 студент с внутренним стремлением к принятию групповых норм и ценностей, стремится быть в близких, интимных отноше-

ях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства ($r=0,54$ при $p \leq 0,05$);

– члены лаборатории преимущественно ориентированы на принятие групповых норм и ценностей, стремятся к контактам и образованию эмоциональных связей, а также имеют желание принимать участие в групповой жизни, добиваться высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Они проявляются требовательность к окружающим и показывают свою нестигаемость воли, принципиальность в оценках других людей;

– члены лаборатории характеризуются активным стремлением принадлежать к различным группам, находится среди людей; стремятся к тому, чтобы окружающие приглашали их принимать участие в их делах, прилагали усилия, чтобы быть в его обществе, даже тогда, когда они сами ничего не делают для этого; стремятся контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других характеризуются стремлением быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства;

Гипотеза исследования о том, что существует связь между стилем межличностных отношений, представлением о себе в межличностных отношениях и стремлением к определенному поведению у студентов, подтвердилась.

ВЫВОДЫ

1. Доказана взаимосвязь межличностного взаимодействия и стиля межличностных отношений. Занятия в студенческой лаборатории оказывают сильнейшее влияние на личность студента, а также на успешность его профессионального становления, на характер его поведения в социуме, отношение к другим людям.

2. Результаты исследования показали, что благодаря разработанной каждым членом лаборатории индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования и изучения своих личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям будущего психолога, психоконсультирования и психокоррекции, проведения тренингов личностного роста, общения и мотивации достижения успехов, а также активных методов обучения руководителем лаборатории Джига Н.Д., доктором психологических наук, профессором кафедры психологии и педагогики БИП возросла активность членов лаборатории, повысилась успеваемость, ответственность и гармонизация межличностных отношений в студенческой группе и в студенческой научно-исследовательской лаборатории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гатальская, Г.В. Педагогическое взаимодействие: от осознания к взаимодействию / Г.В. Гатальская. – Мозырь: Белый ветер, 1999. – 124 с.
2. Джига, Н.Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография / Н.Д. Джига. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Брызгалова А.О., Ачинович Т.И. (БИП)

Индивидуальное своеобразие и творческая инициатива каждого человека являются существенным резервом научно-технического прогресса нашей страны. Это делает особо актуальным для когнитивной и возрастной психологии изучение детей с особыми возможностями и способностями. Современная когнитивная психология занимается решением таких задач, как выявление природных основ умственных способностей и раскрытие закономерностей и принципов интеллектуального развития детей разного возраста. Это связано с тем, что умственные способности человека являются фундаментом развития его интеллектуальных и личностных возможностей.

Первые исследователи интеллекта приравнивали его к простейшим психофизиологическим функциям. Представители данного подхода (Ф. Гальтон, Р. Кеттелл) считали индивидуальные различия между людьми врожденными.

Затем тестологическая парадигма разделилась на два разных подхода трактовки природы умственных способностей: первая признавала общий фактор (G), который в той или иной степени представлен на всех уровнях интеллектуальной деятельности. В начале XX в. Чарльз Спирман показал, что если человек хорошо решает одни задачи, то он успешен и в решении других, т.е. что все интеллектуальные способности статистически связаны. Спирман ввел «фактор G» общего интеллекта, показывающий эффективность выполнения всех познавательных задач. На практике оказалось, что «фактор G» трудно измерить напрямую. Однако на его основе удалось сформулировать величины, которые измерить возможно и которые представляют собой приблизительные меры G. Одним из таких параметров является коэффициент интеллекта (IQ).

Вторая – отрицала любое общее начало интеллектуальной деятельности, а утверждала существование множества независимых интеллектуальных способностей (Д. Гилфорд, Л. Терстоун и др.). Позднее тестологические теории расширяли свое представление об интеллекте и включали в его рассмотрение нетрадиционные для него виды (кинестетический, личностный, музыкальный, социальный).

М.А. Холодная, проанализировав множество психологических теорий и подходов выявления внутренних механизмов интеллектуальной деятельности, составила их классификацию:

- социокультурный подход (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);
- генетический подход (Ж. Пиаже, Дж. Чарльз и др.);
- процессуально-деятельный (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- образовательный (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Э. Толмен и др.);
- информационный (Р. Стернберг, М.Хант и др.);

- феноменологический (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, Р. Мейли и др.);
- функционально-уровневый (Б.Г. Ананьев, Б.М. Величковский и др.);
- структурно-интегративный (Л.М. Веккер, М.А. Холодная и др.);
- системно-структурный (Х. Вернер, Н.И. Чуприкова и др.) [3].

Таким образом, можно отметить, что представления о природе интеллекта и механизмах его развития уточняются, меняются, усложняются.

Проблема соотношения обучения и умственного развития ребенка на протяжении многих лет являлась основополагающей для отечественной педагогической психологии. Характерно, однако, что термин «интеллект» в этих исследованиях практически не использовался. Тем не менее, на определенном этапе эта проблема приобрела некоторый новый акцент, чрезвычайно существенный для выхода в сферу общепсихологического исследования интеллекта, и выступила как проблема обучаемости.

Ключевое значение в данном случае имел тот, строго говоря, очевидный, известный каждому учителю факт, что разные учащиеся испытывают разные трудности при усвоении учебного материала. Одни легко схватывают содержание понятий, другие нуждаются в дополнительных объяснительных приемах; одни легко объединяют знания из разных областей, тогда как у других знания сосуществуют параллельно, не соприкасаясь; одни легко применяют свои знания в практической ситуации, другие «не видят» практической возможности их применения; у одних легко образуются новые связи, у других – с трудом. Короче, выяснилось, что интеллект – это не только продукт, но и предпосылка обучения.

З.И. Калмыкова, основываясь на длительных экспериментально-психологических исследованиях интеллектуальной деятельности учащихся в ходе обучения, предлагает определять природу интеллекта через «продуктивное мышление», сущность которого заключается в способности к приобретению новых знаний (способности к учению, или обучаемости). Именно характеристики обучаемости предопределяют успешность школьного обучения, выступая тем самым в качестве критерия интеллектуального развития ребенка [2]. Аналогичной точки зрения придерживается Г.А. Берулава, отмечая, что при оценке умственного развития ребенка следует принимать во внимание как «уровень актуального развития» (в виде показателей сформированности понятий, умственных действий и общих умственных способностей), так и особенности его «зоны ближайшего развития» (в виде показателей обучаемости) [1].

В целом, представляется ясным то обстоятельство, что практически любая форма обучения (в виде школьного образования как особого социального института, неформального внешкольного образования, включения субъекта в специализированные программы интеллектуального тренинга и т.д.) в той или иной

мере способствует увеличению индивидуальных интеллектуальных возможностей.

Цель исследования – изучить особенности интеллектуального развития в подростковом возрасте. Исследование было проведено на базе ГУО «СШ №8 г. Могилева». Были применены следующие методы исследования: школьный тест умственного развития (ШТУР), шкала прогрессивных матриц Равена, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

Результаты теста ШТУР показали, что высокий уровень умственного развития выявлен у 22% учащихся, средний – у 48% учащихся, низкий – у 30% учащихся. По результатам проведенного теста Равена 14% учащихся набрали 105-107 баллов, что соответствует незаурядному, хорошему интеллекту, интеллект нормальный, выше среднего был выявлен у 28% учащихся, средний интеллект – у 56% учащихся, и слабый, ниже среднего интеллект был выявлен у 7% учащегося. По результатам проведенного теста Амтхауэра 14% учащихся набрали наибольшее количество баллов, что соответствует полноценному понятийному интеллекту, хороший уровень был выявлен у 38% учащихся, средний уровень – у 34% учащихся, и слабый, ниже среднего интеллект был выявлен у 14% учащихся.

Сравнительный анализ проведенных тестов позволил выявить, что их данные тестов Амтхауэра и Равена различаются незначительно, а значит, данные тесты с успехом могут применяться в работе школьного психолога при определении интеллектуального развития подростка. Различия с тестом ШТУР связаны, на наш взгляд, прежде всего с тем, что если в методике ШТУР выделяется высокий, средний и низкий уровни интеллекта, то методики Равена и Амтхауэра предполагают более широкий спектр уровней интеллектуального развития. Также следует отметить, что методика Амтхауэра также может помочь сориентировать подростка в выборе будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков / Г.А. Берулава. – М.: МАГО, 2000 – 87 с.
2. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ С ПОЗИЦИЙ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ

Буддык Г.М. (БИП)

В основу нашего исследования положена феноменологическая теория личности К. Роджерса, получившая наивысшую оценку по шести критериям, сформированным Л. Хьеллом и Д. Зиглером. В соответствии с этой теорией все поведение человека вдохновляется и регулируется тенденцией самоактуализации, являющейся одной из важнейших потребностей личности. Объединение идеи конгруэнтности с самоактуализацией пред-

ставляет собой свойственную организму тенденцию развивать свои способности, чтобы сохранить и развить личность. Роджерс полагает, что в каждом из нас присутствует стремление стать компетентным, способным, самоактуализирующимся человеком [1].

Рассмотрение генезиса дисциплин математического цикла как объекта для усвоения другим субъектом в будущей учебной и профессиональной деятельности, требует учета ментального опыта, личностных характеристик и психолого-педагогических условий деятельности студентов, поскольку личность постоянно находится в процессе самоактуализации. К тому же целенаправленный процесс перехода социального опыта, накопленного предшествующими поколениями в содержание данных учебных предметов, в опыт индивидуальный при активном поведении студентов в процессе усвоения сопровождается необходимыми атрибутами когнитивного процесса: понимание, представление, локализация, целостность и др., вложенных в процесс профессионализации. Когда говорят о роли математических дисциплин в формировании профессиональных компетенций, то им отводится роль развития вычислительных навыков или навыков выполнения преобразований, забывая о том, что математический аппарат предназначен для описания целостных систем, функционирующих в экономике (и не только), и позволяет исследовать их структуру и динамику, статику и интегральные характеристики, выявлять скрытые причинно-следственные связи. Глубокие взаимосвязи, выражающиеся в математической модели экономического явления, описываются функциональным анализом, теорией случайных процессов, статистическими и вероятностными методами. Поэтому математические понятия, теоремы, алгоритмы, доказательства и т.п., будучи математическими объектами педагогического процесса обучения математике, приобретают свойства и характеристики целостности как основы сохранения и переноса информации об экономическом явлении, используемыми в профессиональной деятельности экономиста. Организация и управление познавательной деятельностью студентов, повышение ее результативности – являются одной из важнейших проблем дидактики высшей школы, проектирования и построения образовательного процесса при изучении дисциплин математического цикла будущими экономистами. Целостность математической подготовки будущих экономистов проявляется в диагностике, проектировании, организации, регулировании, контроле, оценке результатов педагогической деятельности и их коррекции. Эта целостность понимается как внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие при относительной самостоятельности для получения конечного продукта, заданного образовательной технологией. Классическая структура педагогического процесса, состоящего из шести компонент (цели, принципы, содержание образования, методы, средства, организационные формы обучения), опирается на педагогические принципы, определяющие нормативные знания, содержащие указания

относительно деятельности для достижения заданных результатов. Уровень математического образования студентов (будущих экономистов) определяется потребностями будущей профессиональной деятельности. Этот уровень основан на целостной системе научных и профессиональных знаний, выраженных совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности для осуществления профессиональной продуктивной деятельности. Профессиональная компонента математического образования, являясь составной частью целостной системы математической подготовки, ориентирована на специализацию будущих экономистов и имеет целью подготовку студентов для успешного выполнения профессиональной деятельности. Потому что для работы в реальной экономике нужны высоко квалифицированные практико-ориентированные экономисты, управленцы, инновационные менеджеры, без которых невозможно развитие рыночной экономики.

В тоже время математическое образование не предполагает узкой специализации, оно носит фундаментальный характер и находится в условиях многофакторного контакта с общей профессиональной культурой студентов. Корреляция между профессиональной и математической подготовкой проявляет себя в зависимости первого от второго, которое, обеспечивая развитие личности студента, формирует его потребность в профессиональном росте. Наличие корреляционных отношений между математической и профессиональной компонентами экономического образования приводит к различным результатам в формировании компетентности экономиста в зависимости от порядка их действия. В этой корреляционной связи главенствующая роль принадлежит профессиональной подготовке студентов, которая в сочетании с математической подготовкой, позволит в будущем осуществлять успешную профессиональную деятельность. Утверждение о дополнительности профессиональной и математической компонент непрерывного экономического образования студентов позволяет построить педагогический процесс практико-ориентированной математической подготовки на основе деятельностно-компетентностного подхода.

Это означает, в частности, что непрерывность экономического образования зависит от качественно организованной профессиональной ориентации, необходимости учета вариативности подготовки будущих экономистов и требует существенного повышения уровня математической подготовки для успешного выполнения профессиональной деятельности. Более того, улучшение профессиональной подготовки будущих экономистов зависит не только от новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса и качества профориентационной работы, но и пересмотра структуры и содержания математической подготовки студентов, поднятия ее на технологический уровень на основе современных деятельностных теорий учения и личностно-ориентированной педагогики. Основным средством, способствующим продуктивности мышления и вос-

приятия, является моделирование как высшая форма знаково-символической деятельности, ведущая к появлению нового знания об экономике и технологических процессах в производстве, о законах общественного развития. Все это является реальным результатом математического образования при условии его разумной организации как целостного педагогического процесса в единстве составляющих деятельности преподавателя: диагностики, проектирования, организации, регулирования, контроля и оценки результатов педагогического процесса. Выбирая средства, методы и формы математической подготовки студентов экономических специальностей необходимо учитывать уровень математических способностей, интеллектуальные возможности, тип мышления обучаемых. Это определит уровень преподавания и повысит эффективность обучения математике, поскольку студенты будут получать удовлетворение от самого процесса обучения. [2]

Таким образом, инновационная технология обучения математике представляет собой проектирование реального учебного процесса, который бы объединял в себе теорию и практику, развитие личностных качеств, интеллекта, единство содержательной и процессуальной сторон обучения путем усиления практической направленности профессионального образования.

Основная задача математической подготовки будущих экономистов в вузовском дидактическом процессе обучения - создание целостного представления о профессионально ориентированных математических знаниях, умениях, навыках, математических методах и алгоритмах в контексте развертывания устойчивых профессиональных компетенций. При этом необходимо обеспечить формирование у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности и сформировать устойчивый потенциал математической деятельности.

Структура математической подготовки экономистов разворачивается по трем учебным предметам: высшая математика, экономико-математические методы и модели, эконометрика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Rogers, Carl R., and Rosalind F. Dymond (Eds.). *Psychotherapy and personality change*. University of Chicago Press, 1954.
2. Селевко, Г.К. *Современные образовательные технологии: Учеб. пособие*. / Г.К. Селевко — М.: Народное образование, 1998. — 236с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА»

Вавуло И.Н. (БИП МФ)

Вопрос лингвистической компетенции находится в области исследования многих ученых. Исследователи рассматривают лингвистическую компетенцию как знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы. Американский

лингвист Л. Ф. Бахман включает в это понятие организационную и прагматическую компетенции. Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности студента, развитие мышления, овладение навыками самоанализа.

Рассмотрим термин «коммуникативная компетенция», подразумевающий языковые навыки и знания студента, которыми он может пользоваться в изменяющихся ситуациях и условиях реального общения. «Коммуникативная компетенция, а также тесно связанные с ней лингвокультурная и лингвострановедческая компетенции являются одними из важнейших... Наряду с углублением лингвострановедческих знаний у обучающихся формируются интеллектуальные и речевые способности, культура речи» [1, с. 105]. Итак, лингвострановедческая и лингвистическая компетенции неразрывно связаны с коммуникативной компетенцией.

Неоспоримым фактом является то, что формирование коммуникативной компетенции студентов – один из основных вопросов дисциплины «Теория и практика перевода». На занятиях по данной дисциплине происходит поиск путей формирования коммуникативных компетенций, определение условий для эффективного формирования коммуникативной компетенции в обучении навыкам перевода. «Для формирования коммуникативной компетенции у студента должна быть развита мотивация в изучении иностранного языка, присутствовать желание самосовершенствования и интерес в данной сфере, то есть, эта деятельность должна быть произвольной, осознанной» [1, с. 103]. Коммуникативная деятельность требует умения социального взаимодействия с партнерами по общению.

«Именно специалисты выпускники неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном и деловом общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему» [1, с. 104]. С целью формирования высококвалифицированного специалиста-международника необходимо обучение иностранному языку и навыкам перевода. Это обучение предусматривает развитие у студентов компетенций, необходимых для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности.

Обратимся к вопросам обучения студента специальности «Международное право» навыкам перевода и формирования у него коммуникативной компетенции. Перед преподавателем стоит непростая задача: научить студента детально разбираться в культурных особенностях носителей языка, в конструкциях, свойственных данному языку. Для достижения точности при переводе необходимы глубокие знания предмета, умение разбираться в деталях. Важно понять, что даже незначительные ошибки при переводе приводят к неверному толкованию смысла, а, следовательно, как результат, к неправильным действиям.

Рассмотрим особенности профессиональной переводческой коммуникации. Языковая подготовка студентов специальности «Международное право» направлена на использование английского языка в профессиональной деятельности: как орудие переводче-

ской работы в области специальности, как средство коммуникации с зарубежными партнерами. В процессе изучения дисциплины «Теория и практика перевода» важно освоить профессиональные умения переводчика для обеспечения эффективной коммуникации в ситуациях профессиональной деятельности, овладеть коммуникативной компетенцией.

Исследуем тексты области права исходного и целевого языков, которые подлежат переводу. Они относятся к разным правовым системам, следовательно, имеют разные формулировки, присущие для каждого из языков. При этом, формулировки должны обладать одинаковым смыслом. Студента нужно обучить разбираться как в правовых вопросах своей страны, так и страны носительницы исходного языка.

С целью правильно понять содержание высказывания на языке оригинала и точной передачи содержания на языке перевода, студент в процессе обучения должен приобрести запас терминов в определенной области знаний, знать грамматику языков, овладеть техникой перевода, ориентироваться в области знаний, к которой относится текст. Необходимо обладать высокой степенью языковой компетенции, изучить традиции, культуры, историю стран, реалии страны языка перевода. При этом, коммуникативная компетенция формируется с учетом социолингвистических данных адресата.

Студент-международник – это будущий профессионал, который обеспечивает межязыковую коммуникацию. Итак, в связи с тем, что установлен факт, что перевод происходит в результате преодоления культурных и языковых барьеров, он относится к межкультурной коммуникации, и, следовательно, очень важно организовать взаимодействие между различными языками и культурами. На занятиях по «Теории и практики перевода» необходимо подчеркнуть основную задачу профессионального переводчика – содействовать сближению людей разных стран.

В процессе формирования коммуникативной компетенции студент специальности «Международное право» учится технике перевода: опознавать слова в общей структуре текста, уметь критически осмыслить оригинал, передать воспринятую информацию, завершить осмысление перевода в рамках широкого контекста. При наличии возможности: начинать перевод после чтения целого текста, заголовок переводить в конце работы (при полном понимании того, о чем говорится в тексте), отредактировать перевод для его соответствия языковой норме. Студент овладевает языковыми нормами, включая произносительную норму при устном переводе.

Преподаватель акцентирует внимание студентов на вопросе политкорректности, то есть учета национальных и культурных особенностей. В процессе овладения навыками перевода студент специальности «Международное право» учится правильно называть страны, не путать наименования регионов той или иной страны, использовать политкорректные названия этнических групп, соблюдать гендерную политкорректность, правильно произносить имена собственные. В результате освоения курса «Теория и практика

перевода» студент владеет знаниями основных закономерностей перевода как комплексного речевого акта в контексте мультикультурализма; способами достижения эквивалентности при основных видах перевода.

Анализ работ ученых подтверждает, что тема о приоритетности коммуникативных умений в процессе обучения активно обсуждается учеными и открыта для дальнейших исследований. Дисциплина «Теория и практика перевода» способствует качественному овладению студентами профессиональными компетенциями.

Итак, в результате проведенного анализа представляется возможным выделить профессиональные требования, которые предъявляются в связи с формированием у студента коммуникативной компетенции на занятиях по дисциплине «Теория и практика перевода». Прежде всего, это общая эрудиция, которой студент, несомненно, должен обладать, и которая включает: владение грамматической и лексической нормами языков перевода и оригинала, знание традиций и общей культуры носителей языков перевода и оригинала, знание народного творчества, легенд, языковых, культурных и других реалий, а также другие аспекты. В настоящее время продолжается поиск эффективных путей по решению проблем формирования коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стаценко, А. С. Лингвокультурная компетенция: проблемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗе / А. С. Стаценко, Ю. С. Баскова. – М.: Прометей, 2015. – 116 с.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Василевская И.Е. (БИП)

Актуальность темы исследования заключается в исследовании и проведения анализа влияние учебной деятельности на развитие студента как субъекта учебной деятельности.

Учебная деятельность студента занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Отсюда и обилие работ в этом направлении (Л. И. Божович, 1969; Н. Г. Морозова, 1967; Л. С. Славина, 1972; М. В. Матюхина, 1984; В. Э. Мильман, 1987; А. К. Маркова, 1984; Й. Лингарт, 1970; Э. Стоуне [E. Stones, 1967] и др.). Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п.

Основными исследованиями мотивов занимались такие ученые как: А.А. Реан, А.И. Гебос и другие. Основными создателям исследования учебной дея-

тельности является были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Диствергом, в нашей стране – К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеровым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, Л.С. Выготским [1, с. 12].

Для выявления мотивов учебной деятельности была проведена методика «Мотивация обучения в ВУЗе» предложенная Т.И. Ильиной, которая позволяет выявить преобладающей мотив обучения.

Эмпирическая база исследования: Учреждение образования «Белорусский технологический государственный университет». В исследовании принимало участие 30 человек, 1 – 2, 2 – 3 курса технических специальностей.

Методика предложена Т. И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Ряд формулировок подкорректирован автором книги без изменения их смысла [2, с. 433].

За основу были взяты результаты исследования «Мотивации обучения в ВУЗе» группы студентов 1,2 курса технических специальностей за 2016 год. А так же были проведены исследования «Мотивации обучения в ВУЗе» на той же группе студентов за 2017 год.

Где 2016 году для четырех человек мотивация по шкале «овладение профессией» важнее, чем получение диплома. А для остальных шести, «приобретение знаний» стоит выше чем «овладение профессией» или «получение диплома».

В целом можно сказать, что для большинства студентов 1–2 курсов технических специальностей, важнее мотивация приобретения диплома. А в 2017 году для восьми человек «приобретение знаний» стоит выше чем «овладение профессией» и «получение диплома». По шкале «овладения профессией» только для трех студентов, а для остальных девятнадцати «получение диплома» важнее, чем «приобретение знаний» или «овладение профессией».

Рассмотрев результаты и обработку данных, можно сделать вывод, что по истечении одного года у студентов данной выборки мотивация осталась прежней, т.е. – получение диплома.

Студенчество является особой социальной категорией, специфической общность людей, организационно объединенных учреждениями высшего образования.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи [3, с. 164].

В наиболее широком смысле мотивация иногда определяется как детерминация поведения вообще.

Теориями мотивации занимались ученые: З.Фрейд, А.И. Леонтьев, А. Маслоу, Н.В. Кузьмина и многие другие.

Проблема изучения учебной мотивации весьма актуальна в настоящее время, её исследование позволяет разрабатывать новые программы, которые носят как психологический, так и педагогический характер. Разработка и применение программ по повышению уровня учебной мотивации может привести к развитию познавательного интереса учащихся, студентов, стремлению повышать свой интеллектуальный уровень и овладевать всё новыми и новыми навыками всё это приведёт к более успешному использованию образовательных программ и новых педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М., 1993.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб: Питер, 2000. – 507 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя – Ростов – на Дону. Феникс, 1997. – 480 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ ДОВЕРИЯ К МИРУ У ПОДРОСТКОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Вежновец Ю.С. (БИП)

Изучения проблемы доверия является актуальным как для научных знаний, так и для оказания помощи на практике. Жизнь в современном обществе характеризуется рядом социальных, экономических, политических потрясений, что создает атмосферу пессимизма и нестабильности.

Рассматривая роль доверия во взаимоотношениях подростка с миром как важную проблему подросткового периода, необходимо отметить, что потеря доверия к миру сопровождается и потерей доверия к себе как части мира, что может приводить к личностным деформациям и дезадаптации человека. Именно о потере доверия и к себе, и к миру можно говорить в случаях, связанных с трудными жизненными ситуациями, разрешение которых может быть связано для подростка и с потерей желания жить. Утрата доверия, его отсутствие не дают возможность конструктивно вступать во взаимодействие с миром, накладываются на общую психологическую нестабильность подросткового периода, что в итоге может привести к дезадаптации подростка. Главными условиями возникновения доверия у подростков являются значимость и безопасность в отношениях с теми людьми, с которыми он живет. Если этого не происходит, то доверительные отношения нарушаются, что в свою очередь, сильно деформирует формирующуюся личность подростка. Степень развития у ребенка чувства доверия к другим людям и миру зависит от качества получаемой им заботы от матери и отца.

В отечественной психологии в разработку проблемы доверия внесли вклад психологи: В. П. Зинченко, Т. П. Скрипкина, И. В. Антоненко, А. Л. Журавлева,

В. Н. Куницина, В. И. Лебедева, П. Н. Шихирев, Е. П. Ильин. Дальнейшее распространение понятие «доверие» получило благодаря работам А. Б. Купрейченко. Изучив труды многих исследователей в данной области, она выделила такие обязательные условия для возникновения доверия, как наличие значимой ситуации, оптимистическое ожидание, зависимость субъекта от объекта доверия, при этом добровольность взаимодействия и отсутствие контроля [1, с. 46].

Нами было проведено эмпирическое исследование доверия к миру у подростков во взаимосвязи с тревожностью их родителей. Мы предположили, что чем выше уровень тревожности у родителей, тем ниже доверие к миру у детей. В экспериментальном исследовании принимали участие 60 подростков, учащиеся 8-9 класса, (возраст 14 – 15 лет), из них 37 девочек, 23 мальчика. Так же были исследованы 80 родителей подростков. Исследование проходила на базе ГУО «Октябрьская районная гимназия» г. п. Октябрьский.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

1. Рисуночный тест «Домик для Эльфа» (З. Королева).
2. Тест-опросник на тревожность (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).
3. Опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина).
4. Опросник «Доверие/недоверие личности миру» (А.Б. Купрейченко).

Для проведения исследования была выдвинута гипотеза.

Результаты диагностики по методике «Шкала тревоги и тревожности» (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) позволили установить, что у большинства родителей умеренный уровень ситуативной (50 человек или 62,5%) тревожности, у 20% родителей (16 человек) высокий уровень ситуативной тревожности, низкий уровень ситуативной тревожности выявлено у 14 родителей (17,5%). Высокий уровень личностной тревожности у 16 родителей (20%), у 12 родителей (15%) низкий уровень личностной тревожности. Согласно результатам диагностики по проективной методике «Домик для эльфа» (З. Королева) установлено, что 40 учащихся (66,7%) свойственное отношение доверия, а 20 учащихся (33,3 %) – недоверие. Анализ результатов диагностики по методике «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина) позволил говорить о том, что во всей выборке показатели доверия в основном находятся на среднем и высоком уровнях выраженности. В структуре доверия с учетом количества максимально-го балла и полученного уровня в большей степени преобладает доверие к себе в досуге, доверие к себе в отношениях с друзьями, доверие к себе в отношениях с родителями, доверие к себе с противоположным полом. Наименее выраженными оказались следующие показатели: доверие к себе во взаимоотношениях с младшими школьниками, доверие к себе во взаимоотношениях с учителями; доверие к себе в учебной деятельности. Проведенное исследование по методике «Доверие/недоверие личности миру, другим людям,

себе (А.Б. Купрейченко) позволило установить что во всей выборке показатели доверия также находятся в основном на среднем и высоком уровнях выраженности. Однако в структуре доверия с учетом количества максимального балла и полученного уровня в большей степени преобладает доверие к себе и доверие к другим. Наименее выраженными оказался показатель доверие к миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 564 с.

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭКО И СУРРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА

Венцель В.В., Тришин Л.С. (БИП)

На протяжении всей истории существования человечества одной из главных целей брака считались дети. Именно с их рождением связаны наши мечты, заботы и надежды. Но не всем дано ощутить радость отцовства и материнства...

Проблема бесплодия – это одна из самых острых проблем, с которой сталкиваются люди во всем мире. По данным медицинских исследований, проблема бесплодия встречается у каждой седьмой семейной пары в мире. Когда семья сталкивается с такой проблемой, она цепляется за любую возможность решить этот деликатный вопрос. Благо, успехи биомедицинских технологий в области репродукции огромны, и все они служат гуманным целям: лечению бесплодия как мужского, так и женского; рождению ребенка, когда все остальные возможности как природные, так и терапевтические, исчерпаны.

Одним, из достижений медицины, в области репродукции является экстракорпоральное оплодотворение или ЭКО. Название говорит само за себя. Зачатие таким методом отличается от классического тем, что происходит вне тела матери. Стоит отметить, что процедура не дает стопроцентной гарантии того, что все закончится родами. Большое значение имеет физическое здоровье родителей, гормональный фон женщины, общее состояние организма и эмоциональный настрой. Для того чтобы добиться успеха, не менее важно найти опытного специалиста.

В случае, когда традиционные методы лечения бесплодия оказываются неэффективными, люди могут прибегнуть к суррогатному материнству.

Суррогатное материнство в Республике Беларусь разрешено на законодательном уровне и регулируется Законом Республики Беларусь от 7 января 2012 г. № 341-З «О вспомогательных репродуктивных технологиях» (ст. 1. Договор суррогатного материнства).

Суррогатное материнство в Беларуси на законном основании предусматривает, что мать появившегося на свет ребенка, которая является репродуктивной, не имеет каких-либо прав на этого младенца. После того как ребенок появился на свет, его в обязательном порядке передадут биологическим родителям.

При этом в соответствующем договоре есть четко прописанные сроки, в которые происходит данная процедура. Когда на ребенка получают свидетельство о рождении, в документе указываются данные исключительно биологических родителей. Сведения о суррогатной матери не могут фигурировать в таких бумагах.

Также процедура, по которой происходит суррогатное материнство в Беларуси, определяет момент тайнства сохранения информации о появлении ребенка на свет. То есть женщина, которая родила ребенка и передала его биологическим родителям, не имеет права кому-либо об этом рассказывать. Также под запретом разглашение о составлении договора, а также о лицах, с которыми он был заключен.

Это одна из причин, по которым суррогатное материнство в Беларуси для иностранных граждан является более предпочтительным, чем в своем государстве. Дело в том, что на территории других государств ребенок не передается биологическим родителям до тех пор, пока суррогатная мать не напишет от него официальный отказ.

Дать точную оценку того, хорошо это или плохо, достаточно проблематично. Противники суррогатного материнства считают, что оно превращает детей в подобие товара, создавая ситуацию, в которой богатые люди смогут нанимать женщин для вынашивания своих потомков; они утверждают также, что материнство становится при этом договорной работой, поэтому стремление к выгоде может возобладать здесь над соображениями пользы для договаривающихся сторон. Кроме того, многие феминистки думают, что такая практика будет способствовать эксплуатации женщин. Существуют также опасения, что некоторых суррогатных матерей может психологически травмировать необходимость отдать «своего» ребенка после установления той связи с ним, которая создалась во время 9-месячной беременности и родов (даже если вначале женщине казалось, что она сможет расстаться с таким ребенком без особых переживаний).

Сторонники использования суррогатных матерей, конечно, смотрят на эту практику совсем по-иному. Они указывают на то, что для семьи, бездетной из-за неспособности жены зачать или выносить плод, это единственный способ получить ребенка, который будет генетически «своим» для мужа. Они отмечают также, что подобная процедура, позволяющая произвести на свет желанное дитя, по сути дела не так уж сильно отличается от усыновления. По их мнению, это не коммерциализация деторождения, а глубоко человеческий акт любви и сотрудничества.

В соответствии с исламскими богословско-правовыми заключениями бездетность или бесплодие (равно как и рождение в семье ребенка и его последующее воспитание) есть испытание от Господа. Воспринять это испытание с кротостью и смирением, уповая на милость и благоволение Всевышнего, ведающего о том, что неподвластно человеческому разумению, – удел людей богобоязненных и стойких в вере. В случае, если традиционные методы лечения бесплодия оказываются неэффективными, и с учетом

возраста и индивидуальных особенностей супругов, а также наличия авторитетных медицинских показаний о невозможности применения каких-либо иных методов, допустимо использование вспомогательных репродуктивных технологий, в том числе экстракорпорального оплодотворения.

Ярым противником суррогатного материнства так же является христианская церковь, считается, что оно разрушает неповторимую связь, устанавливающуюся между матерью и младенцем во время беременности. В этом утверждении есть свой резон: наука знает, что с четвертого месяца внутриутробного развития ребенок начинает реагировать на настроение матери, сопереживает ей. Кроме того, представители церкви, признавая важность деторождения, не считают его единственной целью брака. Определяя брак как "таинство любви", они видят этическую ценность сексуальных отношений супругов в полной и взаимной самоотдаче, где душа и тело становятся едины.

Еще одним достижением медицины является донорство яйцеклеток и сперматозоидов. Донорство яйцеклетки – это анонимная передача половой клетки от одной женщины к другой, у которой собственные яйцеклетки отсутствуют или не пригодны для оплодотворения. Эта процедура призвана помочь бездетной женщине зачать ребенка. Донором яйцеклетки может стать здоровая физически и психически женщина до 35 лет, родившая собственного ребенка.

Также следует отметить, что такая процедура существует и для мужчин. Мужчина может стать донором спермы только после того, как пройдет многочисленные медицинские обследования. Немало важным фактором тут является конфиденциальность. Медицинские учреждения гарантируют полную конфиденциальность, однако в последнее время становится известным все больше случаев, когда дети пытаются узнать, кто их отец и суд признает право ребенка, появившегося на свет подобным образом, на получение информации о своем отце. Но, что делать человеку, чьим генетическим материалом воспользовались, к примеру, 15 раз!? Необходимо так же принимать во внимание интересы доноров, а также должны быть учтены возможные последствия для частной жизни донора.

В настоящее время медицина шагнула далеко вперед. Однако общественное мнение располагается между двумя полюсами. Представители одной точки зрения считают, что это прекрасно, что медицина дает возможность бездетным семьям иметь собственного ребенка. Ведь для многих это единственный шанс вырастить своего ребенка и продолжить род. Мнение других более радикально, они считают, что «покупать» ребенка или выращивать его в утробе чужой женщины – аморально и греховно. Я же считаю, что у каждого человека должно быть право на выбор. Каждый человек должен найти наиболее подходящий выход для себя. Совсем неважно, какой метод он для этого использует, если это даст ему то, что он хочет, если это сделает его счастливым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулиев, Э.Р. Коран. Перевод смыслов/ Э.Р. Кулиев – Москва: Эксмо: Умма, 2014. – 688 с.
2. Библия / Российское библейское сообщество. – Москва: Эксмо, 2017. – 1296 с.
3. О вспомогательных репродуктивных технологиях [Электронный ресурс]: Закон Республики Беларусь от 7 января 2012 г. № 341-З. //КонсультантПлюс. Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014.

НОВЕЙШИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ УВО (НА ПРИМЕРЕ «УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ», ПОДГОТОВЛЕННЫХ ВЛАСОВОЙ Р.А.)

Власова Р.А. (БИП)

Динамично развивающийся мир и углубление процессов глобализации требуют постоянной корректировки методологии в изучении иностранных языков. В настоящее время наиболее эффективным инструментом признана коммуникативная методика обучения.

Ее основными принципами являются:

- коммуникативная направленность процесса обучения, т.е. формирование речевых навыков и умений;
- учет особенностей национального языка позволяет опираться на формирование знания и умения, что особенно важно в качестве средства систематизации. Без эквивалента, найденного среди слов русского языка, понимание новых иностранных языковых единиц остается приблизительным. Родной язык при изучении иностранного является главным средством мышления, а перевод признается средством контроля;
- взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности;
- дифференцированный подход к подготовке языкового материала в зависимости от его усвоения. Речь идет о делении материала на продуктивный, направленный на развития умения выражать свои мысли и рецептивный – для развития умения понимать других;
- преподавание с учетом отрицательного языкового опыта учащихся. Ошибок при обучении иностранному языку избежать невозможно. Их нужно исправлять, что способствует накоплению отрицательного языкового опыта. Сочетание отрицательного и положительного опыта способствует формированию речевых умений.

Кроме вышеизложенных принципов, присущих современной методике преподавания иностранных языков, следует обратить внимание на лингвострановедческий аспект, так как изучение иностранного языка неразрывно связано с историей, культурой, традициями, политической структурой страны, языком которой изучается. Использование страноведческой информации способствует повышению познавательной активности студента, благоприятствует созданию положительной мотивации, расширяет коммуникативные возможности, стимулирует работу над языком.

Вышеупомянутые цели и методические принципы легли в основу разработки учебно- методических рекомендаций по практике устной и письменной речи для студентов 2-3 курсов специальности «Международное право».

Учебно-методические рекомендации имеют следующую структуру:

Вводно-фонетический курс, включающий основные правила чтения, интонационное построение предложения, ритмические группы.

II. 13 тематических уроков, которые содержат: тематический словарь, упражнения на развитие навыков устной и письменной речи, грамматические упражнения.

III. Приложение, включающее:

- образец монологического высказывания по устной теме;
- грамматический справочник в виде таблиц;
- тексты для чтения и пересказа страноведческой направленности;
- ключевые фразы для составления диалогов;
- стихи;
- пословицы, поговорки.

При отборе материала автор руководствовался следующими принципами:

- a) последовательностью при изложении материала; в. логическим построением урока;
- b) доступностью;
- c) дифференцированным подходом при выполнении упражнений;
- d) направленностью заданий на развитие навыков разговорной речи, опираясь на изученные грамматические конструкции.

Таким образом, разработанные учебно- методические рекомендации по практике устной и письменной речи для студентов 2-3 курсов специальности «Международное право» с опорой на страноведческий материал соответствуют современным тенденциям в подготовке юристов-международников и являются базой для формирования языковых компетенций.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Воробей Ю.А. (БИП)

Проблема идентичности относится к сравнительно новой, но бурно развивающейся области психологических знаний. Во многом это связано с растущим интересом к проблеме идентичности, который отражает реакцию науки на трансформацию общественных условий. Резкие социальные перемены сопровождаются развитием системы коммуникаций, различных видов мобильности, приводят к увеличению субъективной причастности к различным реальным и виртуальным группам, появлению новых статусно-ролевых и профессиональных позиций. В связи с этим многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что сегодня

потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест [1,с.218].

В настоящее время актуальность данного вопроса заключается в изучении особенностей профессиональной идентичности у представителей различных специальностей, так как каждая профессия имеет свои характерные особенности, которые влияют на формирование личности человека и на сферу его деятельности. Осознанный выбор профессии позволяет выпускнику определить свое место в современном мире, ориентирует на развитие системы определенных ценностей и убеждений.

Нами было проведено исследование особенностей профессиональной идентичности у учащихся выпускных курсов. Исследование проводилось на базе колледжа государственного учреждения образования «Несвижский государственный педагогический колледж имени Якуба Коласа» (специальности: начального образования, туризма и гостеприимства, физическая культура). В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте 17-19. Из них: 43 девушки и 7 парней.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

1) Методика «Якорь карьеры» разработана Эдгаром Штейном и адаптирована В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой.

2) Методика «Профессиональная идентичность» разработанная А.А. Азбель, А.Г. Грецов.

3) Методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А.Реан.

По результатам эмпирического исследования было установлено, что большинство опрошенных имеют сформированную профессиональную идентичность. Они заинтересованы в своей профессиональной деятельности, т.е. будущая профессия учащимся нравится, и они готовы развиваться именно в этом направлении. В тоже время, необходимо отметить, что все карьерные ориентации имеют достаточно высокие баллы (более 5 средний балл), что свидетельствуют о том, что опрошенные достаточно серьезно настроены на свою реализацию в профессиональной деятельности. Статус «мораторий» (кризис выбора) профессиональной идентичности присущ всего 5 % опрошенных, следовательно, подавляющее большинство учащихся при выборе профессии сделали осознанный выбор, отдают себе отчет о перспективах и трудностях в данной профессиональной области.

В качестве основного якоря карьеры у учащихся выступает «стабильная работа» (стабильная, надежная работа на длительное время), на втором «автономность» (главное в работе – это свобода и независимость) и на третьем месте «вызов» (сделать невозможное – возможным, решать уникальные задачи). Среди наименее значимых якорей – стабильное местожительство, предпринимательство и профессиональная компетентность.

По результатами исследования мотивации большинство опрошенных (54%) не имеют ярко выраженного мотивационного полюса. Данное обстоятельство может быть вызвано достаточно юным возрастом опрошенных и недостатком

жизненного опыта, 43% – ориентированы на успех, и лишь 3% – на неудачу.

Статистический анализ эмпирических данных с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона позволил сделать следующие выводы. Между сформированной профессиональной идентичностью и якорями карьеры имеется прямая связь, причем по абсолютной величине сопоставимая с такой же связью в случае неопределенного статуса. Это говорит о том, что человек со сформировавшейся профессиональной идентичностью чаще всего уже расставил приоритеты в своем карьерном развитии. Между неопределенным состоянием профессиональной идентичности и якорями карьеры существует обратная связь, что собственно логично, поскольку если человек не определился в профессиональной области то, как он может определить, что для него должно превалировать в карьере.

Сформированная профессиональная идентичность и мотивация на успех имеют прямую связь, также как прямую связь имеют мотивация на неудачу и неопределенное состояние профессиональной идентичности. Особенно следует отметить тесную взаимосвязь между навязанной профессиональной идентичностью и мотивацией на неудачу. Таким образом, мотивация на успех способствует сформированной профессиональной идентичности и определенности в выборе приоритетов карьерного развития. Навязанная профессиональная идентичность ориентирует на неудачу и не позволяет в полной мере определиться с якорями карьеры. Мотивация на неудачу также способствует неопределенной профессиональной идентичности и как, следствие неопределенности в области профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заковоротная М.В. Идентичность человека / М.В. Заковоротная. – Ростов н/Д : Изд-во Сев.Кавказ. науч.центра высш.шк., 1991. – 235 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. (ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛЬСКИХ ОБУЧАЮЩИХ ИНТЕРНЕТ – САЙТОВ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАДАНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ВТОРОГО ЯЗЫКА)

Герлётка А.В. (БИП)

Аудиовизуальные средства активно используются сегодня в системе обучения иностранному языку и являются обязательным компонентом в работе со студентами в условиях аудиторного и факультативного обучения.

Аудиовизуальные средства как часть учебного процесса, представлены в виде набора грамзаписей, компьютерных программ и видеофильмов, и являются учебными, т.е. содержат методически обработанный материал, специально созданный для занятий иностранным языком. Также в процессах обучения ино-

странным языкам используются естественные средства массовой информации, например, всевозможные фильмы, телевизионные передачи, информационные новости, видео клипы, рекламы, телевизионные дебаты, статьи из газет и журналов.

Существует две наиболее распространенные классификации аудиовизуальных средств. По классификации Ляховицкого аудиовизуальные средства делятся на:

1. Аудитивные средства (фонограммы) – записи на диске, флеш карте, кассете;

2. Визуальные средства (видеограммы) – схемы, таблицы, рисунки, репродукции произведений живописи, транспаранты, диапозитивы, видеофильмы, диафильмы.

3. Аудиовизуальные средства (видеофонограммы) – теле-, кино- и диафильмы со звуковым сопровождением, компьютерные программы.

В данной классификации заложены признаки, которые очень важны для учебного процесса: способ принятия информации; способ воспроизведения информации (технические, нетехнические); характер проявления изображения (статичные, динамичные); способ применения на лекции (демонстрационные, раздаточные) [1].

Аудиовизуальные средства имеют огромное обучающее воздействие, так как одновременно обеспечивают слуховое и образное восприятие изучаемого материала, что позитивно сказывается на восприятии и запоминании новой информации. Аудиовизуальные средства являются симбиозом реального научного повествования явлений, фактов, событий с элементами искусства, так как жизненные события изображаются с помощью художественных средств (фото- и киносъемка, музыка, живопись, художественное чтение).

К дидактическим особенностям аудиовизуальных средств относят: высокое информационное поле знаний; рациональный подход к учебной информации; показ изучаемых событий в динамике; достоверность показываемой действительности. Использование аудиовизуальных средств обучения позволяет реализовать следующие дидактические принципы: принцип образности; принцип неразрывности с действительностью; принцип стремления к конечной цели; положительный эмоциональный фон процесса обучения

Эффективность использования аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам достигается благодаря точности, многообразию и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воспроизводящие события достоверного общения и окружающую реальность. Зрительно воспринятая информация более осмысленна, лучше сохраняется в памяти.

Использование аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам играют значимую роль в запоминании как логическом завершении процесса усвоения. С их помощью легко закрепляется и систематизируется полученная новая информация. Существует много компьютерных программ, которые целенаправленно вырабатывают умения, навыки, и для этих целей используются специальные статические и звуковые средства. Преподаватели должны учитывать

особенность специфики эмоционального воздействия технических средств в ходе усвоения нового материала. Если целью является «сконцентрировать внимание учащихся на содержании предлагаемого материала, то сила их эмоционального воздействия вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие». Необходимо помнить, что избыточная эмоциональность может затруднить усвоение и осмысление необходимой информационного материала. Если получаемая информация должна вызывать конкретные чувства и эмоции (на лекциях чтения поэзии, при слушании эмоциональных песен, просмотре фильмов польского народа и др.), решающим оказывается именно эмоциональный фон применяемых средств. «Цвет, умеренное музыкальное сопровождение, четкий и продуманный дикторский или учительский комментарий значимы при восприятии любых ТСО (технические средства обучения) и НИТО (новые информационные технологии обучения)» [2].

Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучающийся за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц, так как при одновременном воздействии нескольких раздражителей образуются временные связи между самими анализаторами, возникает ассоциация ощущений, что ведет к повышению эмоционального тонуса и уровня работоспособности.

Сочетание видео- и звукового воздействия обеспечивает высокую эффективность обучения иностранным языкам, так как одновременное воздействие на два важнейших органа чувств человека - зрение и слух существенно повышает информативность учебного процесса и продуктивность его восприятия, гарантируя тем самым мотивацию к обучению. Помимо реализации дидактического принципа образности, аудиовизуальные средства эффективно реализуют возможности индивидуализации обучения.

Таким образом, на сегодняшний день практическое «применение аудиовизуальных средств обучения имеет положительный эффект для усвоения знаний студентами. Современное стремление к визуализации действительности, приоритет виртуальных возможностей и информационных технологий в наши дни придают аудиовизуальным средствам особое значение в решении задач образования и воспитания. Хотелось бы подчеркнуть, что благодаря применению новых технологий в системе образования произошли качественные изменения:

- благодаря доступу к интернету студенты обеспечены условиями непрерывного самообразования;

- новые технологии стимулируют развитие креативности, инноваций, способностей созидательного и оригинального решения проблем, выполнение нестандартных заданий;

Тем не менее преподаватели, благодаря доступности знаний через интернет, перестают быть для студентов всезнающими экспертами знаний. Преподавателям на данном этапе отводится роль координаторов

студенческих проектов, кураторов в разрешении проблем и арбитров в дискуссиях, что требует огромных усилий при подготовке к занятиям с использованием ТСО и НИТО. Преподаватели должны приложить усилия в верификации правильности и правдивости информации, полученной при помощи интернета и других источников современных технологий. Преподаватели должны обучить студентов коллективной работе, создать комфортные условия для работы в группе. Современная высшая школа должна смелее использовать самые эффективные методы обучения, объединять практические занятия с дискуссиями, отказываться от энциклопедичных занятий в пользу занятиям на которых студенты сами разрешают различные жизненные проблемы, с помощью нахождения информации из разных источников современных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слепенькин А. Е. Современные аудиовизуальные и информационные технологии в образовании [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 132-134. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/778>, (дата обращения: 17.51, 10-02.2018).

2. Коджаспирова Г.М., Петров К. В., Технические средства обучения и методика их использования: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М : Издательский центр «Академия», 2001.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕЛЕСНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Герцен И.Л., Фицук Ю.С.(БИП)

*«Человек единственное существо,
которое отказывается быть тем,
что оно есть»
А. Камю*

Традиции модификации тела, т.е. искусственные перемены тела, были заложены еще с давних времен. Исторические корни, навсегда останутся загадкой для искусствоведов и культурологов. Модификация тела, была неотъемлемой частью различных племенных ритуалов, где отражались мистические воззрения людей стремившихся к самовыражению.

К трансформациям тела относят и такие классические формы декорирования, как нанесение татуировок. Обозначая себя, светлокожие аборигены – наносили красящий пигмент под кожу, а темнокожие – обозначались рубцеванием. В «переходные» обряды, фундаментально закладывался, глубокий сакральный смысл, ритуалы несли форму энергетической печати, незримой связи. Культура татуировки имеет свою историю развития в разных частях света. Татуировка ранее свидетельствовала, о способе выражения социальной идентификации субъекта, через утверждение контроля над телом, выступала знаком этнической, позднее профессиональной или конфессиональной принадлежности, определяла социальный статус и интересы различных сообществ.

С развитием цивилизации и приходом христианства, кардинально менялись традиции народов, жестоко

искоренялись языческие обряды, стремительно изводилось и древнее искусство культуры татуировки, до низкого и дешевого уровня восприятия. Татуировкой или клеймом, уже метили: рабов, военнопленных, дезертиров, заключенных. Строгие запреты, разрушали привычные устои, наказание было достаточно суровым до XVIII века.

Сформировавшиеся навыки татуировки за прошедшее время претерпели значительные изменения. Поменялись значения татуировки, сама подача культуры, в общем контексте ценностных смыслов современной личности, его экзистенциального бытия. Все больше на улицах мы видим людей, в ярких красках на своем теле. Во многом, это стало способом аутентичного самовыражения и презентации себя социуму, человек как бы сам себя создает, иллюстрирует как книгу. Опытные специалисты психологи и психиатры научились считывать информацию по любым татуировкам. В настоящее время, взгляды специалистов на мотивы татуирования существенно разделились: одни видят в татуировке обычную дань моде, другие – влияние социальной среды, третьи – психопатологию.

Подсознательные мотивы обладателя тату, таят в себе разнообразные желания. Прежде всего, это желание выделиться. Любым способом обратить на себя внимание, произвести впечатления, обычно это первые татуировки. Не менее весомый мотив быть ярче, субъект уже имеющий татуировку оценивает пристальное внимание к своей персоне и перестает довольствоваться одним рисунком, полученный ранее эффект хочется повторить. Быть в модном тренде – преимущественно реакция юношей и девушек на модные течения, а смысл татуировки может не иметь значения. Иногда доминирует мотив примерить чужой образ человек противопоставляет и как бы искусственно наделяет себя личностными качествами, в которых нуждается, однако цель все та же – внешняя оценка окружающих. Так, например, агрессивные и брутальные татуировки, создают устрашающий образ (оружие, хищники и т.д.), нежные и легкие – образ умиляющий (бабочки, цветочки и т.д.), татуировки, имеющие философское значение, создают образ «понимающего» жизнь, ориентированного на восприятие жизни на высоком духовном и интеллектуальном уровне (иероглифы, древние тексты). Стремлению поднять социальный статус способствуют смешанные техники, подчеркивающие принадлежность к определенной группе, субкультуре, очерчивающие уровень жизни. Желание зафиксировать события, сохранить память, запечатлеть особо важную связь со значимыми людьми, предполагает нанесение портретов близких, имена любимых. Одним из популярных мотивов выступает мотив выразить форму протеста, субъект выражает взгляды, принципы, позиции в знак личной свободы и бросает вызов обществу, не задумываясь о последствиях. С косметической целью применяются тату, чтобы скрыть недостатки телашрамы, рубцы, ожоги. Потребность испытывать физическую боль осознанно-контролируемую, которая переносится значительно проще, чем душевная. Вынашивая в себе подавляемое чувство вины (нежеланный ребенок, неоправданные ожидания и т.п.), человек

подсознательно испытывает потребность в облегчении через боль, занимаясь самоистязанием, снимает таким образом, внутреннюю тревожность и испытывает временное облегчение (бодиарт). Магический аспект татуировки реализуется в неких знаках, символах, атрибутах, в нанесении тайных знаков и оберегов с целью привлечения удачи и делаются осознанно. Желание запечатлеть профессиональную сферу делается исключительно из любви к профессии, к виду деятельности, наложившему отпечаток на жизнь. Утвердить статус в криминальном мирезанимаемую иерархию, ячейку в тюремном обществе (купола, пауки, кресты и т.д.).

Искусство татуировки завораживает многообразием, стилистических направлений, узоры настолько неповторимы и интересны. Применяя различные техники, современных умельцев, татуирование можно смело отнести к разновидности нательных украшений. Рисунки накалывают как в одном цвете, так и в богатой цветовой палитре. Нерастворимые красящие вещества, вводятся иглой под верхний слой эпидермиса. Степень боли в процессе нанесения зависит от места и индивидуального порога чувствительности индивида. Если используются качественные чернила, татуировка, будет сопровождать до конца жизни своего обладателя. Важно отметить, что после проделанной операции, изображение уже не удалить без негативных, болезненных последствий для кожи (шрамы, рубцы) [1, с.151]. Поэтому, прежде чем, подчеркнуть свою индивидуальность таким образом, обозначить принадлежность к современной тату-культуре, стоит рационально подойти к данному вопросу, учитывая минусы и плюсы.

Визуальное проявление телесной культуры современной личности с помощью татуировки, в некоторой степени раскрывает внутренний мир, то есть это способ выражения и проявления своей индивидуальности. Отражая ход жизни человека, любая метка на теле, служит опорной точкой, запечатленной историей, хроникой собственной жизни. Уникальность рисунка – свидетельство неповторимости личности, способ выделиться в толпе, говоря словами философа-экзистенциалиста А. Камю стремление к цельности через «бунт», некое преобразование с целью установление «порядка среди хаоса», стремление к «цельности в самой сердцевине» [2, с. 53]. То есть, достижение и донесение своей индивидуальности и уникальности, принятие себя через постоянную борьбу за себя, за свою свободу, за свой внутренний мир. Тело презентует внутренне «Я» человека в зависимости от того, каким он себя представляет, и как считает нужным показать себя миру.

В рамках данного направления исследования дальнейший интерес представляет анализ видов татуировок, их стилей в проявлении гендерных особенностей телесного украшения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брыкалина, В.В., Пряхина, Н. А. Самые модные тату / В.В. Брыкалина, Н.А. Пряхина. – М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2009. – 259 с.
2. Камю, А. Бунтующий человек / А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Герцен И.Л. (БИП)

Эмоциональная культура человека на протяжении всей истории человечества всегда оставалась актуальной. Мы находим примеры эмоциональной мудрости еще в Библии и Книге притчей Соломоновых: «У глупого тотчас же выскажется гнев его, а благоразумный скрывает оскорбления» (12,15); «Иной пустослов уязвляет как мечом, а язык мудрых - врачует» (12,18); «Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой лучше завоевателя города» (16,32) [1];

Мыслители древности, как и современные философы, так же выражают актуальность развития эмоционального интеллекта, преобразая ее лишь в эмоциональную компетентность – открытость человека своим эмоциональным переживаниям, связывая возможности с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта.

Воззрения Сократа и Платона, выделяли три вида чувствований: всецело телесной природы; тела и души; любви или злобы. В чувствованиях принимает участие тело и душа – одновременно, в эмоции заложен сильный познавательный элемент. Аристотель особое значение придавал гневу и страху, рассматривая яркую эмоцию гнева как естественную реакцию на вызванную провокацию (презрение, наглость) и как моральную силу, со стороны разума. Юм ставил под сомнение существование самого рассудка, возводя в рамки гуманности – сострадание, допуская влияние эмоций на когнитивные процессы и самосознание. Спиноза, различал два типа эмоциональных явлений: страсть и эмоцию. Эмоция в отличие от страсти представляет собой единство переживания и когниции. По мнению Ж.Руссо образование эмоций должно быть естественным, а не сдерживаться рамками логики и рассудка.

Понятие эмоционального интеллекта было введено в начале 1990 года. П. Сэлоуэй и Дж. Мэйер опубликовали работу, где эмоциональный интеллект рассматривался с точки зрения познавательных способностей. Было предложено определение эмоционального интеллекта, как набора определенных навыков, включающих точную оценку своих и чужих эмоций, способность к выражению эмоций, использованию эмоций, умению регулировать свои и чужие эмоции в межличностном взаимодействии. Способность оценивать выражение эмоций, регулирование своих эмоций, использование эмоций в мышлении и деятельности [2].

Выделение эмоционального интеллекта как отдельного феномена изучения из общей структуры интеллекта является следствием того, что достаточно часто уровень социальных коммуникаций не соответствует уровню общего интеллекта. Эмоциональный интеллект, входит в структуру коммуникативной компетентности личности, является важным услови-

ем общения, в том числе в профессиональной сфере развития.

Для юношеского возраста характерна тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Опасность этой стадии по Э. Эриксону, является ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я»-идентичности. За кризисом идентичности следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в личностном развитии. Формирование творческого отношения к процессу общения, тесно связано с личностным ростом. Юношеская дружба уникальна, склонность подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых побед. Первый интимный навык или романтическая влюбленность, непременно скажется в будущей взрослой жизни. Глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральные качества и самоопределение, кого и как будет любить уже этот взрослеющий человек. Появляется избирательный опыт, построенный на взаимопонимании, внутренней близости и откровении, основанный на отношении к другому как к самому себе, раскрывая реальное-Я и закладывая в него свой фундамент – открытость, доверие, искренность.

Нами была проведена сравнительная характеристика общего уровня эмоционального интеллекта у юношей и девушек в возрасте 15-16 лет. на добровольных условиях. В исследовании принимали участие 32 человека, из них 16 юношей и 16 девушек.

Для изучения эмоционального интеллекта применялась методика Н. Холла, которая позволила выявить существенные различия: по шкале «эмоциональная осведомленность» – юноши имеют более высокие значения ($M=8,06$) по сравнению с девушками ($M=7,50$); управление своими эмоциями также в более высокой степени выражено у юношей ($M=4,00$), по сравнению с девушками ($M=-0,93$); у юношей более высокий уровень эмоционального интеллекта по такому показателю, как самомотивация ($M=9,56$; $M=5,50$); более высокий уровень эмпатии характерен для девушек ($M=9,56$), по сравнению с юношами ($M=8,68$); распознавание эмоций других людей также более характерно для девушек ($M=8,87$) по сравнению с юношами ($M=6,06$).

Таким образом, мы видим, что юноши, по сравнению с девушками, отличаются более высоким уровнем управления своими эмоциями и самомотивации. Девушки способны лучше распознавать эмоции других людей, а также более эмпатийны.

Стоит отметить, что большинство юношей и девушек (75%) отличаются низким уровнем эмоционального интеллекта. Для низкого уровня эмоционального интеллекта присущи затруднения в распознавании эмоциональных состояний других людей; сложности в управлении собственными эмоциями; низкий уровень коммуникативной компетентности, затруднения в прогнозировании развития эмоциональных состояний собственного и других людей. Средний уровень эмоционального интеллекта присущ 25% юношей и 25% девушек. Нормальный (средний)

уровень эмоционального интеллекта, присущ подавляющему большинству людей. Высокий уровень интеллекта не характерен для юношей и девушек. Что актуализирует проблему развития эмоционального интеллекта, чувствительности к нуждам и проблемам окружающих, способности управления собственными эмоциями, развития коммуникативной компетентности в юношеском возрасте.

Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ярче выражены в профессиональном профиле школьников и студентов социальный и конвенциональный типы (по Дж. Голланду) или типы «человек – человек» и «человек – знак» (по Е. А. Климову). Если социальный тип (тип «человек – человек») теоретически должен иметь высокий уровень эмоционального интеллекта для успешной профессиональной деятельности, то конвенциональный тип (тип «человек – знак») меняет представления о профессиях данного типа и делает перспективными исследования в психологии труда. Отсутствие высоких показателей эмоционального интеллекта у испытуемых артистического и предпринимательского типов, а также низкий уровень развития умений понимать собственные эмоции (51 % всех респондентов) и эмоции других людей (42 % всех респондентов) ставят вопрос о необходимости создания специальных программ, нацеленных на повышение уровня эмоционального интеллекта [3, 70].

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Ветхого Завета. – М.: Рос. библейское об-во, 1994. – С. 648–682.
2. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57
3. Осипова, И.С. Особенности эмоционального интеллекта школьников и студентов разных профессиональных типов / И. С. Осипова, В. С. Егоров // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 2. – С. 66–72.

СКЛОННОСТЬ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Гильвина Е.А. (БИП)

А.Л. Репецкая рассматривает виктимное поведение как поведение лица в конкретной предкриминальной и криминальной ситуациях, которое может быть как нейтральным, никоим образом не способствующим его виктимизации, так и «виновным». Виктимное поведение неоднородно по своей социальной сущности. Действия или бездействия жертвы могут быть нейтральными в механизме преступления, но могут быть и иными, организующими объективно или в представлении преступника давления на него. В таких ситуациях потерпевший ведет себя так, что вольно или невольно своим поведением способствует совершению преступного посяательства против себя [4].

По мнению О.О. Андронниковой пик виктимности приходится на период 15–16 лет, в силу многоплановости задач данного возраста, так как в этот период происходят не только психологические изменения

(активно формируется личность, создается нравственное лицо индивидуума), но и формирование социальных ролей подростка, остро возникает проблема выбора профессии. О.О. Андронникова выделила пять разновидностей виктимного поведения, исключив нейтральное поведение, характеризующих разные стратегии неадаптивного поведения, типичные для подростков: агрессивное, активное, пассивное, некритическое и инициативное поведение [1].

Н.М. Иовчук выделил черты пубертатного возраста, которые при определенных условиях приводящие к дезадаптации подростка, увеличивающие виктимизацию: зависимость от окружения, страх оказаться вне сообщества сверстников, утривированный конформизм, подчиненность группе; половое созревание, сопровождающееся бурным изменением тела, вегетативными проявлениями, множеством новых физических ощущений, в том числе обусловленных возникновением сексуального влечения; эмоциональная заряженность, выраженная неустойчивость фона настроения, его сверхчувствительность к внешним влияниям; чувствительность и ранимость, потребность в самостоятельности и независимости, игнорирование авторитетов; озабоченность по поводу физического, интеллектуального или нравственного несовершенства [3].

Ю.Н. Емельянов под социальным интеллектом понимает способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события на основе аффективного реагирования и социального опыта. Он исследовал социальный интеллект в рамках повышения коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Важнейшим способом повышения коммуникативной компетенции является осознание индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих ситуаций с целью развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей [2, с. 26].

В.А. Лабунская рассматривает социальный интеллект в комплексе социальных способностей, в который также входит интеллект межличностных отношений, социальное воображение, социальная проницательность, социально-психологическая наблюдательность и социально-перцептивные умения. Социальный интеллект проявляется в способности улавливать сложные отношения и зависимости от социальной сферы, в умении человека адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого человека или какую-либо жизненную ситуацию. Социальная проницательность проявляется в быстром и адекватном познании людей и отношений, складывающихся между ними, в умении прогнозировать поведение партнеров [5, с. 126].

Для определения склонности к виктимному поведению подростков с разным уровнем социального интеллекта было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие учащиеся ГУО «Брестский государственный медицинский колледж» в

количестве 60 человек. Использовались следующие методики: Тест Гилфорда «Социальный интеллект», Методика «Склонность к виктимному поведению», Опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой.

Изучив социальный интеллект подростков по тесту Гилфорда, было определено, что у подростков в основном уровень социального интеллекта в пределах нормы (47,6%). Подростки достаточно эффективны в межличностных отношениях и нормально адаптированы в социуме. Низкий уровень социального интеллекта свойственен 5,1% подростков.

Результаты исследования виктимного поведения подростков показали, что 11,9% подростков имеют склонность к агрессивному виктимному поведению. Для 30,6% подростков характерна склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Модель инициативного виктимного поведения присуща 32,3% подросткам. Склонность к зависимому и беспомощному поведению определена у 6,8% подростков, склонность к некритичному поведению – у 3,4% подростков.

Изучение типов ролевой виктимности показало, что «игровая роль жертвы» свойственна 5,1% подростков, «социальная роль жертвы» также 5,1% подростков. Очень высокие баллы по шкале «социальная роль жертвы» показали 8,5% подростков. Высокая степень ролевой виктимности выявлена у 5,1% подростков, очень высокая степень ролевой виктимности – у 3,4% подростков.

Для выявления взаимосвязи между виктимным поведением подростков с разным уровнем социального интеллекта был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который используется для ненормального распределения данных или выборки малого объема. В результате анализа было доказано, что низкий уровень социального интеллекта характерен для подростков с высокой степенью ролевой виктимности ($r=-0,345$, $p<0,01$), в том числе при «игровой роли жертвы» ($r=-0,352$, $p<0,01$), при «социальной роли жертвы» ($r=-0,365$, $p<0,01$).

Результаты показывают необходимости психологической помощи подросткам с высоким уровнем виктимности, направленной на развитие социального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова; Новосиб. гос. экон. ун-т. – Новосибирск. – 2005. – 213 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Иовчук, Н.М. Детско-подростковые психические расстройства / Н.М. Иовчук. – М.: изд-во НЦЭНАС, 2000. – 401с.
4. Репецкая, А.Т. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. / А.Т. Репецкая. – Иркутск, – 1994. – 285 с.
5. Щербаков, С.В. Социальный интеллект и прогнозирование взаимоотношений в конфликтных ситуациях / С.В. Щербаков // Вестник Башкирского университета. – 2013. – № 4. – С. 126–128.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гончарова О.С. (БИП)

Одной из главнейших особенностей современного общества является применение системно-структурного подхода как одного из главных методологических оснований исследований (Г.С. Абрамова, Т.В. Андреева, В.Н. Дружинина, Е.П. Ильин, и др.), а также гуманистический подход в изучении самооценки личности (В.В. Ивлева, К.Г. Изард, Э. Фромм, П.А. Ковалев и др.). По мнению гуманистов, индивидуум способен к самооценке и может самостоятельно находить путь к расцвету своей личности [1, с. 281].

Овладевая языком, общаясь с другими людьми, учаь пользоваться различными предметами младший школьник развивает мышление. Известно, что мышление – это процессуальное единство знаний и умений, т.е. способность человека анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать разнообразные данные, устанавливать причинно-следственные отношения, делать общие выводы на основе своего и чужого опыта, выводить общие выводы из имеющихся уже знаний. Уметь мыслить – значит уметь владеть знаниями.

Сам термин «мышление» имеет давнюю историю использования в разных науках, и на протяжении этой истории (она начинается как минимум с XVII в.) психологами, а также представителями различных наук он понимался по-разному. Когда-то мышлением называли всю психологию человека и противопоставляли мышление реально существующему материальному миру (французский философ XVII в. Р. Декарт). В конце XIX в. под понятием «мышление» стали понимать один из познавательных процессов, называя его наряду с другими познавательными процессами, такими, как восприятие, внимание, память, воображение и речь. Ученые-психологи пытались выяснить специфику мышления, сравнивая его с другими познавательными процессами человека [2, с. 28].

Актуальность темы исследования заключается в исследовании и проведении анализа словесно – логического мышления.

Цель исследования: выявить взаимосвязь уровня развития словесно-логического мышления и успеваемости у младших школьников.

Задачи:

1. Проанализировать теоретическое состояние и разработанность проблемы развития словесно-логического мышления и успеваемости у младших школьников.
2. Эмпирически исследовать словесно-логическое мышление и успеваемость у младших школьников.
3. Выявить взаимосвязь развития словесно-логического мышления и успеваемости у младших школьников.
4. Сформулировать выводы и практические рекомендации по теме исследования.

Исходя из поставленных задач, была выдвинута основная гипотеза исследования о существовании взаимосвязи уровня словесно-логического мышления и успеваемости у младших школьников. Для решения заявленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, которое осуществлялось и включало в себя три этапа: подготовительный, констатирующий и интерпретационный.

Эмпирическая базой исследования послужил – ГУО «Худовецкий УПК ясли – сад – средняя школа» и учащиеся 3 класса.

При непосредственной работе с испытуемыми мы придерживались необходимых принципов поведения: объективность, корректность, контактность, ненавязчивость. Были четко разъяснены цели и задачи исследования, возможный характер использования результатов исследования.

В исследовании использовался метод психологического тестирования. Для реализации поставленных выше задач были выбраны следующие методики:

1) Методика изучения словесно-логического мышления;

Цель: методика разработана Э. Ф. Замбацвичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций.

Исходя из эмпирического исследования 70% учащихся умеют анализировать, устанавливать закономерность, пробуют альтернативные варианты решения заданий.

Для данных учащихся мы рекомендовали проектно-исследовательскую деятельность, участие в конкурсах и олимпиадах.

30% учащихся умеют анализировать, устанавливают закономерность, но делают ошибки. Им требуется больше времени на выполнения заданий.

Наши рекомендации состояли в коррекционной работе по выявленным нарушениям.

Для проверки гипотезы исследования был проведен статистический анализ полученных результатов при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Было выполнено:

1) Ранжирование значений А и В. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;

2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);

3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d²);

4) Подсчитана сумма квадратов;

5) Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции rs по формуле.

6) Определены критические значения.

В процессе обучения младший школьник должен овладеть более сложными видами речи: письменной речью, монологической, приемами художественной литературной речи. Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника и ее овладение идет на уроках родного языка по линии

звуко-ритмической, интонационной стороны речи; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

ВЫВОДЫ

1. Успеваемость младших школьников зависит от словесно-логического мышления и взаимосвязана с ним.

2. В развитии мышления младших школьников выделяют две основные стадии:

– на первой стадии (первый-второй классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников (по Ж. Пиаже, стадия интуитивного мышления, опирающегося на более расчлененные представления);

– анализ учебного материала производится по преимуществу в наглядно-действенном и наглядно-образном плане;

– к третьему классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию (стадию конкретных операций, по Ж. Пиаже), требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений.

К третьему классу дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, то есть классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что формируется формально-логическое мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: «Просвещение», 1998. – С. 281.
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Горбач М.И.

(Институт социологии НАН Беларуси)

ИКТ-компетентность выступает необходимым условием развития информационного общества. Становится очевидным тот факт, что знания и навыки в сфере информационно-коммуникационных технологий способствуют повышению качества жизни человека. Возможность совершать покупки в интернет-магазинах, оплачивать или заказывать различные услуги, товары с помощью сети Интернет и т.д. упрощает жизнь современного человека, делает ее более комфортной. Современные электронные ресурсы становятся площадкой для коммуникации, позволяют реализовать личностный потенциал. ИКТ-компетентность дает дополнительные возможности для совершенствования профессионального мастерства, саморазвития, самореализации и может способствовать повышению социального статуса и качества жизни в целом.

В настоящее время и профессиональная деятельность человека чаще всего сопряжена с использованием

информационно-коммуникационных технологий. Недостаточный уровень знаний и навыков в сфере ИКТ может приводить к снижению конкурентоспособности специалиста на рынке труда, способствовать социальной изоляции человека, его отлучению от некоторых благ и ресурсов общества. Таким образом, достаточный уровень компетентности человека в сфере информационно-коммуникационных технологий позволяет более продуктивно осуществлять различные задачи в повседневной и профессиональной деятельности.

Следует отметить, что освоение новых технологий, призванных облегчить повседневную жизнь человека, может сопровождаться возникновением проблемы овладения технологическими нововведениями. Это особенно актуально для представителей социально уязвимых групп (людей с ограниченными возможностями, пожилых, одиноких людей и др.). В данной связи становится актуальным вопрос квалифицированной помощи данным группам. В качестве помощников могут выступать родственники, знакомые, коллеги, социальные работники, обладающие достаточным уровнем знаний и навыков.

Важнейшую роль в овладении знаниями в сфере ИКТ выполняет образование. С учетом бурного развития информационных технологий существует потребность в «электронном» образовании. Актуальным становится поиск и развитие новых эффективных форм обучения ИКТ-навыкам, направленных на повышение уровня компетентности различных социально-демографических групп.

В связи с развитием информационного общества становятся важными вопросы формирования различных компетентностей, призванных помочь человеку адаптироваться в условиях трансформирующегося общества, изменяющихся знаний и технологий. На сегодняшний день достаточный уровень компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий позволяет более продуктивно осуществлять различные задачи в повседневной и профессиональной деятельности, а также может способствовать повышению социального статуса и качества жизни.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гурова Е.В., Иванов Д.В. (МГППУ)

Сегодня для многих граждан, имеющих инвалидность, получение высшего образования стало реальной возможностью. Обучение в высшей школе связано со многими проблемами: это сама организация учебного процесса, умение самостоятельно работать с учебной литературой, отсутствие постоянного контроля, как в средней школе, адаптация в новом коллективе и т.д. Принятие решения о получении высшего образования требует от студентов с ОВЗ мобилизации их психологических ресурсов. Успешность обу-

чения во многом будет определяться уровнем их социально-психологической адаптации. И особую роль в данном процессе играют личностные качества студентов.

Факт нарушения здоровья накладывает отпечаток на становление личности человека. Такие личностные свойства как повышенная тревожность, сниженная самооценка, обидчивость, чувство беспомощности или повышенная агрессивность и подозрительность становятся препятствием для интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в студенческую среду. В тоже время, практика работы с такими студентами показывает, что есть ряд учащихся, которые очень легко входят в коллектив, быстро находят друзей, становятся эмоциональными лидерами в группе.

Возникает вопрос, какие личностные качества помогают им адаптироваться в образовательном пространстве ВУЗа? Данный аспект еще не нашел должного освещения в психологической науке. Отдельные вопросы данной проблемы изучались такими авторами как Б.Б. Айсмонтас и М.А. Одинцовой [1]; Е.В. Гуровой и Н.В. Гребенниковой [2,3]. Наиболее интересно для нас исследование Е.Б. Щетининой [5].

В исследовании, проведенном под нашим руководством Д.В. Ивановым на факультете дистанционного обучения МГППУ, были поставлены задачи выявить взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к образовательной среде ВУЗа и таких личностных характеристик как социальный интеллект, жизнестойкость, самоконтроль. Также была поставлена задача определить различия в данных образованиях в студентов с ОВЗ и условно здоровых. Социальный интеллект измерялся по методике Дж. Гилфорда; уровень социально-психологической адаптации определялся по методике К. Роджерса – Р. Даймонд; социальный самоконтроль по тесту Снайдера. Также использовалась методика диагностики жизнестойкости версия Леонтьева – Расказовой. Выборка исследования составила 48 человек, из них студенты с ограниченными возможностями здоровья 25 человек и условно-здоровых 23 человека. Средний возраст респондентов составил 24 года.

В ходе эмпирического исследования установлено, что в целом по выборке не обнаружены студенты с высоким уровнем социального интеллекта и крайне низкий. 52 % студентов с ОВЗ обладают средним уровнем развития социального интеллекта и 48 % имеют социальный интеллект ниже среднего. В группе условно здоровых студентов 83 % респондентов имеют средний уровень социального интеллекта; у 13 % респондентов выявлен социальный интеллект ниже среднего; 4 % обследуемых отличаются низким уровнем социального интеллекта. Значимых различий в уровне развития социального интеллекта в группе лиц с ОВЗ и условно здоровых не обнаружено.

Вместе с тем, можно говорить о том, у студентов с ограниченными возможностями здоровья лучше развиты способность познания результатов поведения ($M=7,7$), хуже способность познания систем поведения ($M=4,4$). Это означает, что лица с ОВЗ хорошо могут предвидеть последствия поведения, они могут

предвосхищать дальнейшие поступки человека, основываясь на анализе реальных ситуаций дружеского или семейного общения. Хуже понимают логику развития ситуации межличностного взаимодействия и смысл поведения людей в представленных ситуациях.

Также было выявлено, что в выборке лиц с ограниченными возможностями здоровья такие показатели жизнестойкости как вовлеченность ($M = 34,6/39,4$), принятие риска ($M = 17,3/19,5$) отличаются лишь на уровне тенденции более низкими значениями в сравнении с лицами условно здоровыми. Обнаружено значимое различие только в одном параметре жизнестойкости – контроль ($p \leq 0,05$). Студенты условно здоровые убеждены в том, что борьба позволяет им влиять на результат происходящего, в то время как у студентов с ОВЗ в меньшей степени развита установка на преодоление препятствий на пути к цели. Они часто сомневаются в правильности принятых решений, не верят в свои способности воплотить их в жизнь эти решения. И как следствие ощущение собственной беспомощности, никчемности, страх будущего и безысходность.

В области социального самоконтроля значимых различий у лиц с ОВЗ и условно здоровых не выявлено. В целом по выборке выявлен средний уровень развития социального самоконтроля как у студентов с ОВЗ, так и условно здоровых. Это свидетельствует о том, что у лиц с ОВЗ достаточно хорошо развита способность управлять своим поведением и выражением своих эмоций; в зависимости от ситуации они успешно используют те или иные средства вербального или невербального самовыражения.

В области социально-психологической адаптации установлено, что существуют значимые различия ($p \leq 0,05$) у лиц с ОВЗ и условно здоровых по таким параметрам как: адаптация, самопринятие, эмоциональный комфорт, стремлению к доминированию. Лица с ОВЗ отличаются более низкими показателями данных интегральных характеристик. Они в меньшей степени вовлечены в процесс активного приспособления к условиям социальной среды, реже себя одобряют, испытывают в меньшей степени чувство доверия к себе, отличаются отсутствием позитивной самооценки. Лицам с ОВЗ присуще в большей степени чувство страха и неуверенности, беспокойства, более пессимистическое настроение. Они не проявляют склонность подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

Вместе с тем, не обнаружены значимые различия по таким параметрам социально-психологической адаптации как принятие других ($M = 57,6/68,3$) и интернальность ($M = 63,2/70,6$). Лица с ОВЗ имеют более низкие значения данных признаков, но эти различия статистически не значимы.

В области взаимосвязей социально-психологической адаптации и жизнестойкости обнаружены «сильные прямые связи: адаптации и вовлеченности ($r = 0,752, p < 0,01$); контроля ($r = 0,655, p < 0,01$); принятие риска ($r = 0,521, p < 0,01$); жизнестойкости ($r = 0,729, p < 0,01$). Самопринятие и вовлеченности ($r = 0,685, p < 0,01$); контроля ($r = 0,685, p < 0,01$); при-

нятие риска ($r = 0,566, p < 0,01$); жизнестойкости ($r = 0,734, p < 0,01$). Принятие других и вовлеченности ($r = 0,577, p < 0,01$). Эмоциональный комфорт и вовлеченности ($r = 0,520, p < 0,01$); контроля ($r = 0,439, p < 0,05$); принятие риска ($r = 0,618, p < 0,01$); жизнестойкости ($r = 0,589, p < 0,01$). Интернальность и вовлеченности ($r = 0,620, p < 0,01$); контроля ($r = 0,599, p < 0,01$); жизнестойкости ($r = 0,606, p < 0,01$). Стремление к доминированию и вовлеченности ($r = 0,981, p < 0,01$).

В области взаимосвязи социально-психологической адаптации и социального интеллекта существует обратная связь ($r = -0,403, p < 0,05$) стремления к доминированию и способностью познания классов поведения [4].

Таким образом, можно утверждать, что студенты с ОВЗ по жизнестойкости, социальному интеллекту, социальному самоконтролю не имеют значимых различий по сравнению со студентами условно здоровыми. Единственный параметр жизнестойкости у них развит в меньшей степени – это контроль. У лиц с ОВЗ в меньшей степени развита установка на преодоление препятствий на пути к цели, им свойственны сомнения в правильности принятых решений, в своей способности воплотить их в жизнь. Плохо развитый «контроль» провоцирует ощущение собственной беспомощности и никчемности, страх будущего и «опускание рук». Вместе с тем, социально-психологическая адаптация у студентов с ОВЗ имеет значимые различия по таким параметрам как адаптация, самопринятие, эмоциональный комфорт, стремлению к доминированию. Данные результаты требуют уточнения и проверки на более представительной и разнородной выборке, что будет осуществлено в рамках магистерской диссертации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас, Б.Б., Одинцова, М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Б.Б. Айсмонтас, М.А. Одинцова // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. №1. - С. 71-80.
2. Гурова, Е.В., Гребенникова, Н.В. Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе / Е.В. Гурова, Н.В. Гребенникова // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы. Ответственный редактор: А.Л. Журавлев. - М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2016. - С. 35-42.
3. Гурова, Е.В. Гребенникова, Н.В. Инклюзия в вузе: проблема готовности преподавателей / Е.В. Гурова, Н.В. Гребенникова // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы. Ответственный редактор: А.Л. Журавлев. - М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 2016. - С. 45-49.
4. Иванов, Д. В. Особенности социально-психологической адаптации у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Д.В. Иванов / Вып. квалификац. работа: Моск. гос. психолого-пед. ун-т. - М., 2016. - 105 с. - URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=237525>.
5. Щетинина Е.Б. Изучение личностной жизнестойкости студентов ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде / Е.Б. Щетинина // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. №4(4). - С. 89-94.

РОЛЬ ЭМПАТИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Давыдова Ю.Н., Ачинович Т.И. (БИП)

В отечественной социальной психологии дружба изучалась как один из видов межличностных отношений. Т.А. Гордон, Л.Я. Гозман, Э.В. Клопов, И.С. Кон, В.А. Лосенков, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев обращаются к специфическим особенностям данного вида отношений: обозначаются проблемы дружеских связей и межличностной привлекательности, уделяется внимание таким факторам, как половозрастные и индивидуально-типические различия. Исследования о том, как люди представляют себе дружбу, принадлежат в большей степени И.С. Кону. Дружба – вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характерный взаимной привязанностью участников, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности [2, с.252].

Р.С. Немов определяет дружбу как положительные интимные взаимоотношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности в любой момент прийти друг другу на помощь [4, с.43].

Подростковый возраст является одним из наиболее кризисных возрастных периодов. Многие учёные, исследователи психологии подросткового возраста, отмечают, что подросткам присущи предельная эмоциональная неустойчивость, постоянные колебания самооценки, ранимость, вспыльчивость, неадекватность реакции, неумение контролировать свои поступки и эмоции, агрессивность, страх. Это период, когда на первый план выступает межличностное общение, которое является ведущим видом деятельности. В подростковом возрасте особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого человека [3]. Разными исследователями подчеркивается роль эмпатии в формировании дружеских отношений подростков.

В современной психологии эмпатия означает способность человека представлять себя на месте другого человека, интуитивно понимать и принимать его идеи, действия, чувства, переживать сходные эмоциональные состояния. Эмпатия – целостный феномен, связующий между собой сознательную и подсознательную инстанции психики, цель которого – «проникновение» во внутренний мир другого человека [5]. Эмпатия является важным составляющим компонентом развития эмоциональной сферы человека. Учёные считают эмпатию – одной из самых важных составляющих благоприятного межличностного общения. Эмпатия предполагает осмысленное представление внутреннего мира партнера по общению. А.А. Бодаев пишет: «Секрет успешных отношений между людьми заключается в использовании эмпатии в ее конструктивном, положительном, дружеском, созидательном значении» [1, с.64].

Известно, что эмпатия в онтогенезе личности проходит свой путь развития, начиная с фазы эмоционального заражения в период новорожденности и заканчивая просоциальным поведением в более поздние возрастные периоды. В разное время к вопросу об особенностях эмпатии в онтогенезе обращались зарубежные ученые (Н. Айзенберг, А. Валлон, П. Массен, Л. Мерфя, М. Хоффман), а так же отечественные специалисты (В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова, В.В. Зеньковский, В.П. Кузьмина Г.Ф. Михальченко, М.В. Осорина, Л.А. Сивицкая, И.М. Юсупов [5]). Исследователи эмпатии также акцентируют внимание на актуальности развития и проявления эмпатии в подростковом возрасте.

Было проведено исследование с целью определения взаимосвязи аффиляции и эмпатии в подростковом возрасте на базе УО «Климовичский государственный аграрный колледж». В исследовании приняли участие 25 подростков в возрасте 15 – 16 лет (12 мальчиков и 13 девочек). В ходе работы были использованы следующие диагностические методики: «Диагностика мотивов аффиляции» (А.Мехрабиан), тест «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко. В качестве методов статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате диагностики мотивов аффиляции (А.Мехрабиан) позволил сделать выводы о том, что в выборке подростков выраженным является внутренний дискомфорт и напряженность в отношениях (36%), для 24% характерен страх отвержения, для 24% – стремление к принятию группой, для 16% – страх быть отвергнутым группой.

Анализируя полученные данные, по диагностике уровня эмпатических способностей В.В.Бойко, стоит подчеркнуть, что в исследуемой выборке у 8% подростков выявлен высокий уровень эмпатии, у 39% подростков диагностирован средний уровень эмпатии, у половины опрошенных (50%) низкий уровень эмпатии, у 3% подростков выявлен очень низкий уровень эмпатии.

Проанализировав полученные результаты, по диагностике аффиляции можно сказать, что у всех испытуемых по результатам теста мотивы «стремление к людям» и «страх отвержения» среднего уровня.

Что касается результатов по выраженности мотива «стремления к людям», мы предположили, что подростки реализуют потребность в общении, стремятся к общению с другими людьми, желают этого общения, но это желание является не настолько сильным, чтобы быть постоянным. Мотив «страха отвержения» у подростков возникает в некоторых ситуациях затруднения при общении и в силу личностных особенностей.

С целью определения взаимосвязи между проявлениями мотивацией аффиляции подростков и характеристиками личности, нами был выполнен статистический анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Так, выявлена прямая взаимосвязь между стремлением к принятию окружающими людьми, эмоциональным каналом эмпатии, идентификацией эмпатии и общим уровнем эмпатии, а также

обратная взаимосвязь между страхом быть отвергнутыми другими людьми и идентификацией эмпатии.

Таким образом, можно сказать, что эмпатия играет важную роль в становлении личности подростка. Она способствует установлению межличностного взаимодействия, определяет нравственные качества, круг общения подростка. С ее помощью подросток приобщается к миру переживаний других людей, формирует представление не только о своих ценностях, но и о ценностях других людей. Результаты данного эмпирического исследования могут быть использованы педагогами – психологами образовательных учреждений для организации психологического сопровождения детей подросткового возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А. А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Кон, И.С. Психология юношеской дружбы / И. С. Кон. – Москва: Знание, 1973. – 96 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М.: «УРАО», 1998. – 113 с.
4. Немов, Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
5. Юсупов, И.М. Психология эмпатии. Теоретические и прикладные аспекты / И.М. Юсупов. – СПб.: Гос. Ун-т. СПб., 1995. – 252 с.

ПСИХОЛОГИЯ САНГВИНИКА. ХОРОШО ЛИ ЭТО?

Дементьев Н.И., Тришин Л.С. (БИП)

Сангвиник (лат. sanguis, сангвис, «кровь») – это личность, характеризующаяся высокой психической активностью, энергичностью, работоспособностью, быстротой и живостью движений, разнообразием и богатством мимики, быстрым темпом речи.

Иван Петрович Павлов считал, что у сангвиника возбудительный и тормозной процессы достаточно сильны, уравновешенны и подвижны. Он [Павлов] относил данный тип темперамента к сильному типу. При неблагоприятных условиях и отрицательных воспитательных влияниях эта подвижность может вылиться в отсутствие сосредоточенности, неоправданную поспешность поступков и поверхностность.

Постоянны в непостоянстве – основная черта характера сангвиников. Представители этого типа личности никогда не застревают на проблемах, живут эмоциями, любят труд, но выполняют работу поверхностно. Настроение человека с типом темперамента сангвиника очень непостоянно: минуту назад такой человек грустил, тревожился за что-либо, а сейчас громко смеется и радуется жизни. Сангвиники легко переживают неудачи, однако стараются избегать неприятностей и упрощают поставленные перед ними задачи (в том числе потому что не привыкли застревать на проблемах). Как следствие, сангвиники легко адаптируются к новым ситуациям, и именно этого качества недостает другим типам, особенно флегматикам и меланхоликам.

Если говорить о внешних проявлениях этого темперамента, то сангвиник выделяется на фоне других

улыбчивостью, хорошо развитой речью, живой мимикой, выразительными жестами. По лицу легко определить его настроение или отношение к собеседнику. Он может смеяться или сердиться по несущественным поводам. Человек с сангвиническим темпераментом – великолепный оратор, обладающий способностью говорить много, убедительно и по существу.

Плюсы и минусы сангвиников.

Плюсов у сангвиников достаточно много. Используя свою коммуникабельность, они быстро становятся душой компании. Они представляются как балагуры, весельчаки, шутники, хорошие рассказчики. Даже среди незнакомцев с легкостью находят тему для разговора и повод, чтобы повеселиться. Приятный характер влечет к ним людей, с ними можно без труда подружиться, да и сами они с охотой завязывают знакомства. С другой стороны, если в их характере и некоторые минусы. Так, сангвиники зациклены на своей персоне, их веселость порой воспринимается как несерьезность, а стремление быть в центре внимания лишает их тактичности и порой вынуждает лицемерить. Плюс к тому сангвиников часто отличает излишняя самоуверенность, что также воспринимается окружающими не вполне благожелательно.

В семейных отношениях с сангвиником бывает трудно, поскольку близким постоянно приходится зависеть от его настроения. Сегодня он может обидеть и наговорить много неприятных вещей, а завтра – просить прощения и испытывать чувство вины из-за своего поведения. С другой стороны, как правило, сангвиники незлопамятны (а также не склонны к долгому самоедству). Наилучшим противовесом сангвинику считается меланхолик (если только его не раздражают скачки настроения непоседливого друга). Хуже приходится флегматикам – в силу своей инертности они не поспевают за энергичным сангвиником и рассматривают его оживленность как легкомыслие и необязательность.

Сангвиники в работе

Сотрудник с сангвиническим темпераментом легко включается в работу и так же легко переключается на новую деятельность, не боится усталости и быстро осваивает новые профессии. Люди с таким типом темперамента, как правило, очень работоспособны, главное – направить их деятельность в нужное русло. Чтобы сангвиник выполнял поставленные перед ним задачи непрерывно и с полной самоотдачей, руководителю нужно регулярно давать ему новые задания и подогревать интерес к работе.

Благодаря адаптивности, напористости и деловитости сангвиники могут реализовать себя во многих сферах деятельности. Коммуникабельность позволяет им работать менеджерами, журналистами, адвокатами. Они незаменимы на деловых переговорах и в общении с клиентами, всегда энергичны, бодры и способны найти общий язык с любым человеком. Часто именно сангвиники становятся лицами компании при общении с различными контрагентами. Вместе с тем представителям этого типа темперамента тяжело работать над рутинными задачами, проектами, занимающими слишком много времени и требующими

усидчивости и кропотливой работы, – велика вероятность, что он поверхностно подойдет к решению проблемы или что его энтузиазм спадет и ему захочется переключиться на что-либо новое. Сангвиники любят лидировать и, как уже говорилось, нередко представляют компанию, поэтому неудивительно, что они выбиваются в руководители. При этом излишняя самоуверенность и неспособность всегда доводить дело до конца могут поставить под вопрос успешность их руководства. Сангвиники-начальники вежливы и дружелюбны по отношению к подчиненным, ценят креативность и творческий подход. Они принадлежат к той категории руководителей, которые способны накричать на подчиненных, когда у них плохое настроение, и пообещать золотые горы, когда хорошее.

Поведение сангвиника-ребенка

Индивидуальность детей-сангвиников проявляется абсолютно во всем. Такой ребенок общительный и дружелюбный, обожает все новое и неизведанное, с большим энтузиазмом воспринимает новости на интересные ему темы и легко приспосабливается к смене обстановки. Детей с сангвиническим темпераментом (как и взрослых) легко узнать по широкой улыбке, неутомимости и способности делать несколько дел одновременно. Они неконфликтны и незлопамятны, поэтому спокойно реагируют на наказания. В тоже время эти малыши несобранны и неусидчивы. Дети-сангвиники, как и взрослые, не всегда выполняют обещанное и тяготеют однообразием, в результате быстро бросают скучные дела и мчатся играть и веселиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 512 с.
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С. Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 551 с.

СОЗИДАТЕЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ВИД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ

Джиги Н.Д., Герцен И.Л.(БИП)

Скрытое управление часто преследует социально одобряемые цели и называется созидательным. Тогда обе взаимодействующие стороны оказываются в выигрыше.

Манипуляция – это скрытое управление в личных целях инициатора, противоречащее интересам адресата воздействия.

Под определение манипуляции попадают так же и другие виды скрытого влияния. Негативная оценка манипуляции присутствует у большинства авторов, поскольку преобладает в сознании массового восприятия социумом. К определению о манипуляции можно отнестись с противоречием. В трудах Е.Л. Доценко, Э. Шострома, Дж. Рудинова, Р. Гудина отмечается возможная положительная роль скрытого управления [1, с. 53].

По мнению Н.Д. Джиги, созидательная визуализация играет тоже положительную роль созидательного управления как вида психологического влияния при достижении желаемых преобразовательных намерений, положительных целей личностно-профессионального самосовершенствования и становления себя как личности, индивидуальности и субъекта деятельности [2].

Рассмотрение манипуляции в качестве частного случая, разновидности скрытого управления снимает это противоречие: если действия инициатора производятся в интересах адресата (бросить пить, курить, употреблять наркотики и т.д.), то это социально одобряемое, созидательное скрытое положительное управление и его можно приветствовать; если же оно эгоистично – то это манипуляция, осуждаемая в общественном восприятии сознания.

Скрытое управление – воздействие инициатора, при котором цель управления скрывается от адресата и тот принимает решение (выполняет действие), запланированное инициатором [3, с. 8].

Скрытое управление (СУ) преследует различные намерения и цели инициатора:

- а) выигрыш адресата и инициатора (ассервативное СУ);
- б) выигрыш адресата и проигрыш инициатора (альтруистическое СУ);
- в) выигрыш инициатора, проигрыш адресата (эгоистическое СУ – манипуляция).

В наше время существует множество исследований, общие тенденции которых раскрывают более 20 определений манипуляции. Большинство определений указывает на специфичность способа в управлении адресатом или на скрытый характер воздействия против воли и наносимый ущерб личности. Очевидным становится одностороннее преимущество в пользу инициатора, в котором адресат выступает в роли жертвы.

Ассервативность – способность уверенно и с достоинством отстаивать свои права и одновременно, не нарушая прав других людей [3, с. 40]. Поведение данного инициатора, не имеет цель причинить вред субъекту;

Альтруизм – действует правило нравственной деятельности, человек признает своей обязанностью ставить интересы других выше собственных, личных; готовность инициатора к самопожертвованию на добровольной основе [3, с. 28];

Эгоизм – ценностная ориентация субъекта с преобладанием меркантильных интересов в отражении личных потребностей. Проявление эгоизма инициатором в отношении субъекта или группы, использование их как оружие в достижении своих корыстных целей, противопоставление – альтруизму.

Скрытое управление становится одобряемым, когда инициатор имеет созидательные намерения и в плане человеческих отношений проявляет ассервативность или альтруизм, а социально не одобряемо – манипуляция – эгоистически скрытое управление людьми. Управлять людьми – значит руководить, направлять, имея определенный статус, наделяющий особым полномочием власти; Оказывать влияние – применяя определенное воздействие на кого-нибудь, обозначить высокий статус и авторитетные полномочия,

порой вне зависимости от зоны своего пребывания, выражается сила авторитета, власти и морального воздействия.

Психологическое влияние – это процесс и результат эффективного (успешного) психологического воздействия и взаимодействия, приводящих к изменению каких-либо особенностей личности объекта, его сознания, подсознания и поведения, его личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям [3, с. 11].

Другими словами, говоря о психологическом воздействии и взаимодействии, затрагиваются психологические механизмы, влияющие на активность человека как внешней, так и внутренней ориентации. В процессе психологического воздействия, как и в любом процессе манипулирования, участвуют две стороны.

Как утверждает Э. Шострома «В любом из нас сидит манипулятор, достаточно лишь заглянуть внутрь себя и по лучше присмотреться» [4, с. 29–32]. Можно выделить основные типы: диктатор, слюнтяй, калькулятор, прилипала, задира, славный парень, судья, защитник.

Манипуляторы часто создают особую комбинацию ролей. Но есть и те, кто строго придерживается одного типа, включая свои принципы, в данном случае непременно появится и соответствующая ему поляризация, живая мишень.

ВЫВОДЫ

Таким образом, раскрывая модели скрытого управления и воздействия манипуляции, мы разобрались, какая из форм является созидательной, а какая несет разрушение и отрицательно воспринимается социумом.

1. Поскольку, каждому из нас присущ, в той или иной степени, манипулятивный потенциал, то актуальной является тема дальнейшего исследования о «Защите от манипулятора» [4, с. 29–32]. Рекомендуем изучить данные источника.

2. Научно-исследовательская лаборатория «Созидание продуктивного субъекта образования» под руководством доктора психологических наук, профессора кафедры Джига Надежды Дмитриевны «БИП-Института правоведения» оказывает содействие, прививает осознанные потребности по самосовершенствованию, преобразованию студента, становлению его личности, индивидуальности, психологически зрелого субъекта и защите от манипуляции.

3. Наша лаборатория работает над проблемой созидющей визуализации, чтобы достичь желаемую положительную цель своего саморазвития от «Я-реальное» к «Я-идеальному», «Я-профессионалу». Мы согласно индивидуальной программе осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта визуализируем постоянно свое преобразование согласно данной программы в удобном месте и времени согласно поставленной цели и представляем себя уже таким желаемым в будущем здесь и теперь. Можем повторять свою установку: «Я обязательно этого достигну»... и представляем свой образ-результат уже сейчас. Созидаящая визуализация способствует дос-

тижению поставленной цели, внутреннему путешествию к самореализации потенциальных возможностей, самоактуализации и личностному росту, мотивации достижения успеха.

4. Созидаящая визуализация осуществляет положительную роль созидательного скрытого управления при достижении желаемых преобразовательных намерений, положительных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М., 1996.
2. Джига, Н.Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография / Н.Д. Джига. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
3. Шейнов, В. П. Психология манипулирования / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2009. – 709 с.
4. Шостром Э. Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э.Шостром. – М., 2002.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Дробыш В.А. (БИП)

Направленность – это сложное психологическое свойство, представляющее устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (влечения, потребности, мотивы, интересы, склонности, мировоззрение, ценностные ориентации, перспективы, идеалы), его далеких и близких жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в активной деятельности по их достижению [1, с. 45]. Направленность личности по мнению Н. В. Кузьминой – это устойчивая мотивация. Важно, чтобы студент стремился к искомому результату, желал узнать новое, создать новое, сотворить новое, созидать новое и своё, потому что мотив – это любовь к профессии и заинтересованность в том, что ты делаешь и что ты сделаешь для будущей созидательной деятельности ради достижения своего акме, вершин успеха; это побуждение к успеху [2, с. 25]. Первоочередная задача преподавателя, психолога выявить цель и мотив обучения в юношеском возрасте, развернуть его талант, его возможности, его потенциал, чтобы достичь вершин зрелости, новых мотивационных образований. Проблема юноши находится в нем самом. Прежде всего, необходимо накапливать в себе самом свои положительные личностные свойства, соответствующие профессиональным требованиям; свой духовный продукт культуры, науки, образования, чувств, нравственности для решения предстоящей деятельности [3, с. 128].

Чаще всего в научной литературе под направленностью понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации. Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Причем в основе всех

форм направленности лежат мотивы деятельности [3, с. 132]. Наличие интереса в определенной области деятельности стимулирует развитие свойств личности, соответствующих будущим профессиональным требованиям, обуславливает будущую плодотворную работу, стимулирует интерес к ней.

Выделяют следующие компоненты профессиональной направленности:

- Мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы);
- Ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.);
- Профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию);
- Социально-профессиональный статус.

В процессе профессионального становления личности эти компоненты изменяются, образуют разнообразные сочетания и взаимосвязи, что приводит к возникновению относительно устойчивых комплексов направленности. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная направленность – это интегративное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии. Она придает всей учебно-трудовой деятельности учащегося глубокий личностный смысл, резко повышая тем самым качество усвоения профессиональных знаний, умений, навыков и развитие личностных свойств [4]. Юношеский возраст охватывает период с 14–15 до 20 лет. Высокий уровень профессиональной направленности – это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития. Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если есть надежда, что активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека. высокий уровень профессиональной направленности. Как показали эмпирические исследования, проведенные нами в средней школе г. Минска в 2017 году, у большинства юношей (8,6%) интеллектуальный тип направленности личности. Выборка составила 60 учащихся, из них 20 юношей и 40 девушек. Исходя из наших исследований юношей, относящихся к этому типу, отличают аналитические способности, рационализм, независимость и оригинальность мышления, умение точно формулировать и излагать свои мысли, решать логические задачи, генерировать новые идеи. Они мечтают выбирать научную и исследовательскую работу. Им нужна свобода для творчества. Работа способна увлечь их настолько, что стирается грань между рабочим временем и досугом. У девушек преобладает офисный тип профессиональной направленности личности (8,6 %). Исходя из наших исследований, девушки этого типа обычно проявляют склонность к работе, связанной с обработкой и системати-

зацией информации, предоставленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов (ведение документации, установление количественных соотношений между числами и условными знаками). Они отличаются аккуратностью, пунктуальностью, практичностью, ориентированы на социальные нормы, предпочитают четко регламентированную работу. Материальное благополучие для них более значимо, чем для других типов. Они склонны к работе, не связанной с принятием ответственных решений.

Что касается личностных свойств характера, анализируя полученные результаты, мы видим высокое значение (11,7% у юношей) и (12,5 % у девушек). Они редко автономны, самостоятельны и независимы в социальном поведении. Осмотрительны в действиях, мало заботятся о других людях, плохо работают в группах. Нами выявлена положительная корреляционная связь (методика Г. В. Резапкиной и Р. Кэттелла) у девушек:

1. между реалистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Напряженность» ($r = 0,39$; $p = 0,03$);
2. между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Интеллект» ($r = 0,45$; $p = 0,0012$);
3. между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Эмоциональная стабильность» ($r = 0,45$; $p = 0,012$);
4. между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоутверждение» ($r = 0,40$; $p = 0,024$).

У юношей:

1. между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Мечтательность» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);
2. между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоутверждение» ($r = 0,40$; $p = 0,024$);
3. между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Независимость» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);
4. между предпринимательским типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоконтроль» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);
5. между предпринимательским типом профессиональной направленности и чертой характера «Напряженность» ($r = 0,36$; $p = 0,044$);
6. между артистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Чувствительность» ($r = 0,27$; $p = 0,033$);

Отрицательная корреляционная связь выявлена у девушек:

- 1) между реалистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоутверждение» ($r = -0,37$; $p = 0,04$);
- 2) между реалистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Уравновешенность» ($r = -0,36$; $p = 0,03$).

У юношей:

1. между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоконтроль» ($r = -0,35$; $p = 0,005$);

2. между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Уравновешенность» ($r = -0,25$; $p = 0,0047$);

3. между социальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоутверждение» ($r = -0,37$; $p = 0,04$);

4. между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Интеллект» ($r = -0,25$; $p = 0,048$);

5. между предпринимательским типом профессиональной направленности и чертой характера «Подозрительность» ($r = -0,28$; $p = 0,028$);

6. между артистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Дипломатичность» ($r = -0,27$; $p = 0,034$);

Таким образом, выявлена взаимосвязь личностных свойств и профессиональной направленности в юношеском возрасте по вышеизложенным методикам. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения психологической работы по формированию психологической готовности юношей и девушек к профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джига, Н. Д. Формирование направленности личности студента : монография / Н. Д. Джига. – Минск : МИТСО, 2011. – 210 с.
2. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография / Н. Д. Джига. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 431 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш.школа, 1990. – 117 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 484 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО И КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Дубинко С.А. (БГУ), Михасенко Г.В. (БИП)

Основой обучения языкового и коммуникативного поведения студентов-международников являются типичные ситуации, на основе которых возможно формирование межкультурноориентированной личности. К ним относятся ситуации межкультурного взаимодействия, возникающие в иноязычном профессиональном и деловом контексте. Конкретное моделирование ситуаций, возникающих в области международных отношений, с использованием экономической и политической информации, происходит с учетом факторов социокультурного и межкультурного взаимодействия. Они затрагивают такие коммуникативные дисциплины как социальная коммуникация, конфликтология, социально-профессиональное поведение, деловое общение, межкультурное общение. Приемы игрового моделирования реализуются в ролевых играх, воображаемых ситуациях, сценариях, в

различных обучающих играх. Они вызывают физическую и эмоциональную активность обучаемых, стимулируют их воображение и импровизацию. Предоставляя студентам возможность непосредственного участия в речевом общении, приемы игрового моделирования улучшают психологический климат в группе, усиливают спонтанность, мотивированность, сопереживание, положительную самооценку.

Методические приемы игрового моделирования вырабатывают у студентов умение варьировать форму своего высказывания, выбирать определенные вербальные-невербальные средства коммуникации, модель поведения согласно ситуации межкультурного общения. Конечным этапом моделирования будет способность обучаемых оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать свое поведение к поведению адекватному или близкому к поведению носителей языка.

Представляется правомерным выделить двух основополагающих принципов, согласно которым обучение иностранному языку при подготовке специалистов экономического профиля должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Коммуникация – это сложный, многоплановый процесс достижения коммуникантами взаимопонимания о целях, содержании, формах совместной деятельности. Он предполагает установление и развитие контактов между людьми, обмен информацией, выработку стратегии и тактики взаимодействия. Фактором, осложняющим этот процесс, является тот факт, что современная коммуникация в огромном числе случаев является взаимодействием представителей различных культур. В межкультурной коммуникации присутствуют объективные трудности, создаваемые различием языков общения, особенностями невербального взаимодействия, различиями в нормах и правилах поведения и т.д.

Вторым основополагающим принципом является идея о необходимости максимального приближения процесса обучения к тем условиям, в которых будет протекать будущая профессиональная речевая деятельность обучаемых, иными словами к условиям профессиональной коммуникации.

Таким образом, языковая подготовка студентов-международников (экономических специальностей) осуществляется в контексте профессиональной межкультурной деятельности с ориентацией на компетентностный подход.

Достичь такой цели возможно в том случае, если используется метод моделирования, в котором модель служит инструментом познания.

Под моделированием мы понимаем создание в учебных условиях типичных ситуаций профессионального межкультурного общения на иностранном языке.

В практике нашего преподавания мы преследуем прагматическую цель изучения и использования моделирования языкового, коммуникативно-ориентированного профессионального общения студентов-международников экономического профиля.

Моделирование такого процесса осуществляется за счет создания проблемных ситуаций и управления поиском решения проблемы. Обучение иностранному языку в условиях проблемного обучения предполагает не только обучение речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей учащихся, которое осуществляется через общение при решении проблем. Такого рода ситуации мотивируют студентов к овладению новыми знаниями, необходимыми для решения данной проблемы. Чрезвычайно продуктивной является индивидуализация процесса обучения, поскольку проблемные ситуации могут быть ориентированы на индивидуальные запросы и потребности студентов.

Перенос модели деятельности специалиста в учебную деятельность помогает сформулировать модель поведения человека в аналогичной ситуации, и таким образом, сконструировать учебный процесс, в котором будут созданы условия для формирования компетентности будущего специалиста. Это позволяет определить, в каких видах учебной деятельности наилучшим образом будет достигнута цель обучения. В нашем курсе обучения преследуется прагматическая цель разработки методического обеспечения (виды деятельности, виды заданий) процесса формирования профессиональной компетентности студентов-международников.

Нами выявлено, что профессиональные компетенции дают плодотворную модель для обучения и развития студентов, разработки содержания образования, структуры деятельности студентов по формированию профессиональных компетенций, а также оценки процесса обучения (его соответствие назначенным целям обучения и развития) и оценки деятельности преподавательского состава.

Формирование профессиональных компетенции у студентов-международников - это результат умелого применения разных методов обучения в сочетании с практической ориентацией учебного процесса, в котором моделируются реальные профессиональные ситуации межкультурного взаимодействия.

Учебная коммуникация рассматривается как взаимодействие преподавательского и студенческого дискурсивных пространств в целенаправленном регистре речевого воздействия. От качества учебного языкового дискурса зависит качество образовательных процессов.

С этой целью разработаны методические рекомендации и научно-методическое обеспечение спецкурса «Культурологический подход в обучении иноязычному общению», курса обучения языку специальности и специальности на языке, а также методическое обеспечение обучения аннотированию и реферированию текстов экономической направленности. Для эффективной работы с источниками информации и собственными информационными ресурсами специалист в области международных отношений должен обладать знаниями об универсальных качествах информации (значимости, достоверности, релевантности) и существующих в культурах партнеров понятийно-ценностных доминантах в отношении этих качеств; навыками и уме-

ниями поиска, анализа, отбора и переработки информации. Для эффективного продуцирования письменного текста специалист в области международных отношений должен обладать комплексом знаний и компетенций, наиболее значимыми из которых являются лингвистические знания, межкультурные знания, лингвистическая и межкультурная компетенция.

Особое внимание преподаватели кафедр уделяют обучению составлению договоров, презентаций, деловой коммуникации в соответствии с профессиональной деятельностью студентов, основываясь на знаниях лингвистических средств убеждения, языковых, культурных особенностях и специфике менталитета англоговорящих партнеров. Разработана модель учебной деятельности: воссоздание в аудиторных условиях «реальных» ситуационных моделей различных типов, в соответствии с динамикой которых последовательно формируются компетенции, обеспечивающие эффективное продуцирование письменной и устной коммуникации.

Технологическое обеспечение учебного языкового дискурса разработано с целью формирования компетенций и личностных качеств, позволяющих будущему специалисту выстраивать себя как личность в рамках программы профессионального и жизненного развития.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дубинко С.А.(БГУ)

Самостоятельной работе со студентами в современных учебных программах по иностранному языку уделяется достаточно большой объем часов, как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Большой удельный вес данного вида учебной деятельности требует поиска новых форм работы, что, с одной стороны облегчается разнообразием и доступностью интернет ресурсов, а с другой стороны, осложняется необходимостью четкой организации самого процесса и системы контроля над выполнением заданий, степенью самостоятельности и оригинальности их выполнения. Такое пристальное внимание развитию самостоятельной деятельности студентов вузов, в том числе и на занятиях по иностранному языку не случайно. Поиск новых форм и приемов работы в аудитории и вне ее связан с необходимостью переосмысления общего дидактического контекста со смещением акцентов на личность обучаемого и с переходом на парадигму личностно-ориентированного обучения. Особенно актуальна эта идея в сфере обучения деловому общению, так как именно в профессиональной сфере будущему специалисту понадобится способность к переносу навыков и умений эффективного речевого и коммуникативного поведения в идентичные ситуации профессионального общения.

Обучение навыкам самостоятельной деятельности позволяет в будущем молодому специалисту

самостоятельно решать разнообразные языковые задачи в сфере своей профессиональной деятельности. Так как речевые навыки обладают способностью к переносу на другие коммуникативные ситуации, эффективное владение навыками самостоятельной работы рассматривается как способ повышения эффективности овладения иностранным языком и как важная предпосылка успеха в любой сфере деятельности. Реализация концепта самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком позволяет поддерживать и развивать систему непрерывного языкового образования, обеспечивает учащемуся возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях в условиях варьируемого учебного контекста, разнообразия образовательных систем, изменяющихся социальных потребностей в области иностранных языков.

Важно отметить, что эффективность самостоятельной деятельности касается не только академических успехов учащихся, но также показателей развития их интеллектуальной самостоятельности и креативности.

Мы рассматриваем обучение самостоятельной деятельности на иностранном языке в контексте аудиторного практического занятия, управляемой самостоятельной работы, учебной языковой практики, работы дома, что соответствует нашему пониманию сути непрерывности обучения. Как показывает опыт, более высокий уровень сформированности навыков самостоятельной деятельности обеспечивает студентам более успешное решение моделируемых профессиональных задач в сфере делового общения. Именно в этой сфере провалы и коммуникативные неудачи наиболее заметны и чреваты последствиями [1; 24].

Обучение деловому и профессиональному английскому языку осуществляется нами на основе коммуникативного системно - деятельностного подхода, который предполагает: 1. единство целей, процесса и методики обучения иностранному языку; 2. сочетание практической направленности с систематизацией языкового и речевого материала в сознании обучаемых; 3. соединение активной коммуникативности с сознательным анализом родного и иностранного языков и опоры на речевой опыт обучаемых; 4. системность в организации обучения всем видам речевой деятельности; 5. эффективное управление контролируемыми и самостоятельными формами работы; 6. интенсификацию учебного процесса на основе активизации речемыслительной деятельности студентов; 7. применение интенсивных методик обучения; 8. использование инновационных технологий (проектно – конструкторских, метакогнитивных и др.); 9. использование аудиовизуальной технологии обучения; 10. индивидуализацию процесса обучения.

Рассмотрим формы управляемой самостоятельной и самостоятельной работы, которые успешно сочетаются с принципами коммуникативного системно - деятельностного подхода, описанными выше.

Управляемая самостоятельная работа осуществляется по следующим направлениям:

1. научно-исследовательская работа: руководство подготовкой докладов к дипломатическим чтениям, руководство написанием докладов для участия в конференциях по направлению специальности;

2. подготовка студентов к участию в конкурсе бизнес-планов на английском языке (навыки бизнес-планирования, маркетинговый анализ, презентационные навыки);

3. подготовка и размещение на страницах преподавателей тренировочных тестов и комплекса упражнений для закрепления знаний по различным темам в рамках учебной программы;

4. подготовка и размещение на странице преподавателя учебно-методических материалов для дополнительной работы, а также заданий для самостоятельной работы;

5. разработка комплексных кейсов, работа со статьями, отчетами, видео- и аудиоматериалами, решение проблемных задач, перевод, реферирование по тематике курса;

6. разработка заданий по работе с презентациями;

7. организация работы по обучению навыкам академического письма.

Внеаудиторная самостоятельная работа по иностранному языку понимается нами как организуемая самим студентом по предложенной ему программе деятельность, углубляющая и дополняющая аудиторную работу, и одновременно как самостоятельная подготовка к последующей работе на занятии, например дискуссии, ролевой, деловой игре как эффективной форме подкрепления результата самостоятельной учебной деятельности.

Развитие интеллектуальной самостоятельности студентов осуществляется нами на основе поэтапной организации самостоятельной работы с учетом уровня проблемности познавательно-коммуникативных задач. По мере возрастания самостоятельности обучаемого содержание деятельности соответственно изменяется.

При подготовке заданий для самостоятельной работы учитывается необходимость создания коммуникативно-познавательной потребности обучаемого как части общей системы его мотивации. Для формирования специфической мотивации изучения иностранного языка в процессе внеаудиторной самостоятельной работы должны соблюдаться следующие условия: осознание студентом актуальности и важности углубленной самостоятельной работы как эффективного способа подготовки к активной речевой деятельности на занятии; новизна приобретаемых знаний, возможность выйти за пределы программы и учебника; разнообразие и динамизм форм внеаудиторной самостоятельной работы (в лингафонном кабинете, компьютерном классе и дома), что способствует выработке и поддержанию активности и положительного эмоционального отношения к самостоятельной работе; нетрадиционные задания и инструкции, представляющих коммуникативно-познавательную лингвистическую задачу, позволяющих выбирать собственный способ решения, проявлять инициативу и творчество (например, при подготовке совместного

проекта); использование наглядности, опор и ключей, обеспечивающих самокоррекцию и ощущение успешности самостоятельной работы; информативная насыщенность разнообразных по содержанию и стилю материалов с учетом познавательных интересов данного контингента обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Crosswell, A. Self-monitoring in Student-Writing Developing Learner Responsibility / A. Crosswell. - ELT Journal, July 2000. - 54 p.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дурмаз Ю.Н., Ачинович Т.И. (БИП)

В настоящее время наблюдается увеличение числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая, в свою очередь, негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности [1, с. 368].

По определению А.М.Прихожан «Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом» [5, с. 3].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Г.Г.Аракелов отмечает, что тревожность — это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [2].

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) [4].

Проблемы, возникающие по причине речевых нарушений, не могут не сказываться на поведении и

самочувствии ребенка. Они действуют в течение всего времени, пока ребенок их имеет, поэтому не могут влиять на его общее состояние.

Низкий уровень речевого развития, в частности, непонимание многих слов, употребляемых педагогами или товарищами, невозможность выразить словами свою мысль часто могут быть достаточным поводом для тревожности.

Для детей с общим недоразвитием речи характерна недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно:

1. нарушены внимание и память;
2. нарушены пальцевая и артикуляционная моторика;
3. недостаточно сформировано словесно-логическое мышление [4].

Среди таких детей встречаются ребята с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности либо ранимости, обидчивости.

При работе по коррекции тревожности у детей с общим недоразвитием речи важен принцип комплексного подхода. Коррекционно-развивающая работа будет эффективной лишь при совместной работе психолога, педагога и родителей [3, с. 224].

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка, во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, и, в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка. Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо, в зависимости от выбранного взрослым приоритета постепенно и последовательно [3, с. 80].

Одним из современных игровых методов развития личности детей с общим недоразвитием речи является сказкотерапия. Особенность сказкотерапии состоит в том, что развитие личности ребенка происходит в гармонии и согласованности с успешным овладением грамотной и связной речью. Сказкотерапия — интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Основные приемы работы со сказкой: анализ сказок с целью осознания и интерпретации того, что стоит за каждой сказочной ситуацией; рассказывание сказок помогает проработать такие моменты, развитие фантазии; переписывание сказок помогает, освободиться от внутреннего напряжения; постановка сказок с помощью кукол позволяет совершенствовать и проявлять через куклу те эмоции, которые ребенок обычно по каким-то причинам не может себе позволить проявить; сочинение сказок помогают, так как описывают глубинный человеческий опыт

прохождения эмоциональных кризисов и преодоления страха и тревоги. А во время прослушивания сказок «со страшными» эпизодами ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится гибким и насыщенным.

Метод рисования как вспомогательный метод при коррекции страхов и тревожности у дошкольников с общим недоразвитием речи, поскольку он помогает диагностировать и интерпретировать эмоциональные проблемы, работать с чувствами, которые дети не осознают по тем или иным причинам. Рисуя, дети дают выход своим чувствам, желаниям, перестраивают свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасаются с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Организуя рисуночные занятия, можно реализовать следующие функции: эмпатическое принятие ребенка, создание психологической атмосферы безопасности, эмоциональную поддержку, отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания дошкольника, концентрации его на конкретных значимых проблемах.

Существуют также методы коррекции тревожности у детей с общим недоразвитием речи, как музыкотерапия, игра с песком, игра с водой, ритмика, пантомимика, коллективные игры, танцы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов, В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика / В.М. Астапов. – М.: Модэк, 2011. – 368 с.
2. Аракелов, Г.Г. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Г.Г. Аракелов // Вестник МГУ, сер. Психология. – 1998. – № 1. – С. 18 – 23.
3. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – 2-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2008 – 224 с.
4. Микляева, Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Микляева // Дефектология. – 2001 – № 2. – С. 56 – 64.
5. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраста / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007 – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕЗАВИСИМОГО ГОСУДАРСТВА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Дьячкова Т.С. (БИП МФ)

Развитие системы нравственно-правового воспитания белорусских студентов в условиях независимого государства Республики Беларусь начинается с 90 гг. XX в. и продолжается по настоящее время. Основными характеристиками являются: создание нормативно-правовой базы, регламентирующей развитие высшего образования в новых условиях, разработка концепций развития высшей школы на национально-культурной основе, развитие целостной системы нравственно-правового воспитания в условиях уни-

верситизации высшего образования Республики Беларусь; усиление взаимодействия правового с нравственным, политическим и духовным воспитанием; реализация личностно ориентированного подхода в процессе формирования нравственно-правовой культуры студентов.

С распадом СССР в 90-е гг. XX века на постсоветском образовательном пространстве происходят глубокие трансформационные процессы. Создание Республики Беларусь как суверенного государства требовало эволюционного реформирования системы образования и разработки стратегии развития высшего образования в новых условиях. В Республике Беларусь шла интенсивная работа по созданию нормативно-правовой базы, регулирующей механизмы развития системы высшего образования с учетом новых реалий. В 1991 году был принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь», в котором были сформулированы принципы государственной политики в области образования, цель и задачи национальной системы образования, ее структура, права и обязанности преподавателей, обучающихся и студентов. Одновременно был разработан ряд важнейших документов, нормативно-правовых актов, концепций, регулировавших и определявших деятельность звеньев системы непрерывного образования: «Концепция образования и воспитания в Беларуси», «Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь» (1996), «Концепция воспитания в национальной школе», «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи» (1999), «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь» (2000) и др. [1, с. 101].

В конце 90-х гг. XX в Европе начала проводиться крупнейшая структурная реформа высшей школы, получившая название Болонский процесс (Болонские реформы). В Совместном коммюнике министров образования европейских стран, принятом в Праге, было впервые привлечено внимание к тому факту, что «студенты являются полноправными членами сообщества высшего образования и называются «компетентными, активными и конструктивными партнерами в создании европейского пространства высшего образования» [1, с. 4].

В 2011 году был принят Кодекс Республики Беларусь об образовании, целью которого является правовое регулирование деятельности системы образования. В Кодексе закреплены новые подходы к подготовке кадров: изменение правил поступления в УВО, внедрение двухступенчатой системы подготовки специалистов, создание систем оценки качества образования для УВО, приоритет общечеловеческих ценностей, национально-культурная основа образования, демократический характер образования и др.

В отечественной практике профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием большое внимание уделяется формированию ценностно-правовых ориентаций личности, обосновывается необходимость создания целостной системы нравственно-правового воспитания [2, с. 13-19].

Нравственно-правовое воспитание студентов основывается на целом ряде правовых документов, таких как: Государственные программы «Дети Беларуси» и «Молодёжь Беларуси», Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь и др. В процессе профессиональной подготовки специалистов важное внимание уделяется формированию ценностно-правовых ориентаций личности, обосновывается необходимость создания целостной системы нравственно-правового воспитания.

Отличительной особенностью формирования нравственно - правовой культуры студентов является разработка личностно ориентированного подхода. Личностно ориентированный подход основывается на гуманистических принципах воспитания. Приоритетной задачей образования становится создание такой совокупности условий, которые способствуют развитию у обучающихся способностей, обеспечивающих их готовность жить и успешно действовать в мире гуманистических ценностей (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, В. В. Сериков и др.).

Нравственно-правовая культура студенческой молодёжи рассматривается исследователями во взаимосвязи с ее интеллектуальным развитием, подчеркивается прямо пропорциональная зависимость между уровнем правовой культуры и духовной (Е. М. Ефременко, С. А. Желанова и др.). Моральные нормы включаются в законодательство. Взаимодействие морали и права позволяет субъекту быть дееспособным в сфере нравственной и правоориентированной экономики, нести ответственность по её качеству в отношении государства и общества (Т. Б. Юртаева).

Создаются юридические консультации, центры правовой помощи при учреждениях высшего образования или некоммерческих (общественных) организациях, где студенты-юристы под наблюдением и руководством преподавателей-кураторов безвозмездно оказывают правовую помощь социально незащищенным гражданам (малоимущим) и осуществляют правовую защиту общественных интересов. Работая с «живым», настоящим «клиентом», студенты сталкиваются с реалиями правовой системы, реализацией норм морали и права на практике.

Реформирование европейского образования в рамках Болонского процесса основывается на приверженности традиционным ценностям, институциональной автономии, академической свободы и ответственности университетов перед обществом. В этой связи на сегодняшний день происходит расширение системы прав человека на основе академических прав и свобод личности. Через расширение правового статуса студентов в УВО их готовят к восприятию правового статуса гражданина и будущего специалиста. В данном контексте Болонская модель обладает рядом преимуществ: гибкостью и многовариантностью, позволяющей предоставить каждому желающему широкий диапазон возможностей непрерывного образования в течение всей жизни; адекватным уровнем качества подготовки в зависимости от способностей обучающегося и требований рабочего места; индиви-

дуализацией образовательной траектории подготовки специалиста по запросу студента или работодателя в диапазоне от прикладного бакалавриата до докторантуры; возможностями формального

Таким образом, формирование нравственно-правовой культуры белорусских студентов осуществляется на основе национально-культурных ценностей, реализации личностно ориентированного подхода и целостной системы нравственно-правового воспитания в условиях университизации высшего образования. В этой связи в процессе формирования нравственно-правовой культуры студентов необходимо создавать условия, проявляющиеся в эмоционально переживаемом отношении к жизненным явлениям и в осознанном нравственном выборе линии своего поведения, поступков, признания результатов любых видов образования и ценности трудового опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капранова, В. А. Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт / В. А. Капранова. – Минск : БГПУ, 2007. – 162 с.
2. Гранат, Н.Л. Правосознание и правовая культура / Н. Л. Гранат // Юрист. – 1998. – № 11–12. – С. 2–8.

НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жиленкова К.А. (БИП МФ)

Создание культурного, социально активного и законопослушного общества зависит от правильного воспитания каждой отдельной личности. В современном обществе нравственно-правовое воспитание становится общегосударственной задачей, так как показатели и качество нравственно-правовой воспитанности граждан напрямую влияют на развитие страны, и особенно это важно для развития правового государства.

Наибольшими возможностями нравственно-правового воспитания студенческой молодёжи обладает воспитательное пространство современного учреждения высшего образования. Как отмечает М.Г. Резниченко, воспитательное пространство учреждения высшего образования – это динамическая, многоуровневая, социально-педагогическая система. Эта система функционально объединяет подсистему личностно-профессионального развития субъектов воспитания; подсистему институциональную и подсистему событийно-временную, включающую упорядоченную совокупность взаимосвязанных событий [1, с. 5].

Нравственно-правовое воспитание в учреждении высшего образования есть планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на сознание и психологию студентов всей совокупности многообразных воспитательных форм, средств и методов, с целью формирования в их правосознании глубоких и устойчивых нравственно-правовых знаний, убеждений, потребностей, ценностей, привычек правомерного поведения. Нравственно-правовое воспитание в

учреждении высшего образования заключается в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм морали и права, а также в формировании соответствующего отношения к морали и праву и практике их реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности. Отсюда необходимость в осознанном усвоении основных положений законодательства, выработке чувства уважения к морали и праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку строго следовать нравственным и правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон и мораль.

Достижение данной цели осуществляется путем решения следующих задач: формирование гражданской ответственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии; подготовка к самостоятельной жизни и труду; формирование нравственной, эстетической и экологической культуры; овладение ценностями и навыками здорового образа жизни; формирование культуры семейных отношений; создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося [2, с. 1].

Для решения поставленных задач очень важно научиться управлять процессом воспитания. Управление процессом нравственно-правового воспитания студенческой молодежи основывается на следующих требованиях:

- при определении целей и задач нравственно-правового воспитания студенческой молодежи больше акцентировать внимание надо не на укрепление законности, а на формирование здоровой, гармоничной, социально-активной личности;

- необходимо учитывать трансформацию нравственных ценностей и распространение правового нигилизма в молодежной среде, поэтому важно обеспечить тесную взаимосвязь нравственного и правового воспитания с целью создания целостной системы воспитательной работы;

- применительно к учебно-воспитательной деятельности, приоритетом в воспитании и преподавании должна признаваться в первую очередь индивидуальность студента, а также его личностные качества и образ мыслей;

- нравственно-правовое воспитание необходимо строить на освоении личностью общечеловеческих ценностях, основополагающих началах культуры поведения, принципах гуманизма [3, с. 10-11].

Как видно, роль нравственно-правового воспитания велика и, как было указано выше, оно является одним из способов борьбы с такими опасными явлениями, как правовой нигилизм и правовой идеализм. Правовая неосведомленность граждан в значительной степени снижает предупредительную силу законов, затрудняет своевременное и квалифицированное решение вопросов, затрагивающих их права и интересы.

Таким образом, целью нравственно-правового воспитания является выработка устойчивых, твердых социальных качеств личности и социальных обязанностей, которые можно в целом охарактеризовать как

высокую правовую культуру, включающую в себя все элементы правосознания и нравственно-правового поведения: обладание необходимыми нравственно-правовыми знаниями, выработку навыков и умений правомерного поведения и самостоятельной правовой оценки действительности; утверждение в сознании гражданина взглядов и убеждений, обеспечивающих высокое уважение к морали и праву; нетерпимость к правонарушителям, а также высокую правовую активность, творческое участие в применении норм морали и права и их совершенствовании, охране правопорядка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резниченко, М. Г. Формирование воспитательного пространства вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М.А. Резниченко ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., – 2013. – 30с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании / Раздел XI, глава 37, статья 202. – 352с.

3. Дьячкова, Т.С., Царик, И. А. Управление процессом нравственно-правового воспитания студентов в условиях вуза / Т.С. Дьячкова, И.А.Царик // Кіраванне ў адукацыі. – Вып. 11. – Мінск, 2012. – С. 8–12.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ И К ДРУГИМ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДОСТКОВ

Жулего Н.Ю. (БИП)

На современном этапе социально-экономического развития общества формирование личности подростков – актуальная и ответственная психолого-педагогическая проблема, которая усложняется активизацией ряда негативных тенденций. Преступность, наркомания, алкогольная зависимость, сексуальные девиации [1, с. 148] проявляются на фоне снижения таких духовных ценностей у подростков, как нравственность, взаимопонимание, ответственность, честь и достоинство. Поэтому, получившие распространение понятия «девиантное поведение», и «девиантный подросток» не случайны. Статистика свидетельствует, что число подростков с девиантным поведением, к сожалению, не уменьшается.

В связи с этим возрастает роль изучения факторов формирования противоправного поведения подростков, их морально-этических взглядов, отношения к себе и к другим, ценностным ориентациям, причинам, которые обуславливают отклонения в поведении [2, с. 257]. Следует отметить, что учёные традиционно акцентируют внимание на социальных и психологических проблемах, как причинах отклонения в поведении подростков.

Рассматривая проблему психологических особенностей отношения к себе и к другим у девиантных подростков, мы можем выделить следующие главные моменты: наиболее типичными и распространёнными причинами девиантного поведения в подростковом возрасте выступают незавершённость процесса формирования личности, негативное влияние семьи и ближайшего социального окружения, зависимость подростка от требований, норм и ценностей группы, к которой он принадлежит.

Агрессивное противостояние социальным нормам, ценностям, требованиям со стороны взрослых,

следование нормам и правилам референтной группы – наиболее типичные причины кратковременного девиантного поведения. В качестве причин отклонений в поведении подростков следует выделить негативное влияние собственных суждений подростков о себе или интерпретация суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно-заданные стандарты, лежащие в основе их самооценки [3, с. 328]. В подростковом возрасте сильное влияние на социализацию оказывают так называемые «свои группы», компании, нежелание от них отстать, быть как все [4, с. 26].

Целью нашего исследования было определение психологических особенностей отношения к себе и к другим у девиантных подростков. Мы предположили, что существуют различия в отношении к себе и к другим людям у девиантных подростков и у подростков без отклонений в поведении.

В исследовании приняли участие 60 подростков (38 девочек, 22 мальчика) в возрасте 12-16 лет, сформировав их в две группы: контрольная группа (КГ) – 30 подростков без отклонений в поведении и экспериментальная группа – 30 подростков (ЭГ), состоящие на учете инспекции по делам несовершеннолетних. В качестве диагностических методик были использованы: методика «Диагностика коммуникативной установки» (В.В. Бойко); «Методика исследования самоотношения» (МИС) (В.В. Столин, С.Р. Пантеев); «Методика исследования самооценки личности» (С.А. Будасси).

На основе полученных данных мы сделали вывод о том, что подростки КГ демонстрируют меньшую склонность к негативным коммуникативным установкам, чем их сверстники ЭГ. У подростков КГ и ЭГ наблюдаются статистически достоверно выраженные различия ($p < 0,05$) в показателях негативной коммуникативной установки ($t_{\text{факт}} = 2,5$). Было установлено, что у подростков с девиантным поведением преобладают импульсивность, негативные формы самоотношения, им не свойственно задумываться над своими действиями, их последствиями. У данной категории испытуемых наблюдается ригидность Я-концепции, привязанность к неадекватному Я-образу, несформированность самоидентичности. В ЭГ более высокий процент подростков с заниженной самооценкой и с недифференцированными представлениями между Я-идеальным и Я-реальным.

Таким образом, очевидно, что неблагополучие в оценке себя девиантными подростками является важной причиной девиантного поведения подростков

ЛИТЕРАТУРА

1. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: В 3-х ч. Ч. 2. Диагностика и коррекция личностного поведения / Т.В. Сенько. – Минск: Карандашев, 1998. – 272 с.
2. Дубинин, Н.П. Поведение. Ответственность. О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения / Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.
3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
4. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учеб. пос. / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. – 379 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Зелёнка Г.В., Семёнова Е.М. (БИП)

Специфика профессиональной деятельности работников правоохранительных органов оказывает значительное влияние на их личностные характеристики и может приводить к возникновению профессионального выгорания. Следствием развития данного феномена могут стать такие поведенческие проявления, которые влекут за собой нежелательные оценки окружающих и не соответствуют профессиональной этике [2].

Служба в правоохранительных органах относится к тем видам профессионального труда, условия и характер которых могут оказать травмирующее воздействие на психику (психическая напряженность труда, возможность получения физической травмы или гибели, большая ответственность).

Применительно к деятельности работников правоохранительных органов, эту деятельность отличают следующие особенности: объективная сложность оперативно-розыскных задач; невозможность получить исчерпывающую информацию о проблемной ситуации; необходимость принимать решения в условиях неопределенности; функциональная обособленность взаимодействующих лиц; односторонность профессиональной ориентации сотрудников, различия в их профессиональных интересах; недостаточная нормативная урегулированность совместной деятельности разных служб в различных ситуациях; различия и разноречивость в критериях оценки деятельности взаимодействующих служб. Кроме этого, развитие выгорания могут провоцировать личностные свойства людей, с которыми по долгу службы вынужден «общаться» работник правоохранительных органов [4;5].

Профессиональное выгорание личности рассматривается исследователями как одно из проявлений профессиональных деформаций. Синдром профессионального выгорания – это физическое, чувствительное и мотивационное истощение, которое характеризуется нарушением производительности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям. Различают 3 стадии синдрома выгорания: напряжение, резистенция, истощение.

Исследователи проблемы выгорания (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова) различают 3 стадии (уровня) синдрома выгорания [1; 3].

Первая стадия – на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов, провалы в памяти (скажем, задан ли планируемый вопрос, внесена ли надобная запись в документацию, какой получен результат), сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д. Обычно на эти изначальные признаки немного кто обращает внимание, называя это в шутку «склерозом» либо «девичьей памятью».

В зависимости от характера деятельности, личностных особенностей специалиста и величины нервно-психических нагрузок первая стадия может формироваться в течение трех-пяти лет. На второй стадии наблюдаются симптомы: снижение интереса к работе; снижение потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями); нарастание апатии к концу недели; появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений»; повышенный рост числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность. Время формирования данной стадии в среднем от пяти до пятнадцати лет.

Третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к жизни вообще, и в особенности к работе, чувствительное безразличие, чувство непрерывного отсутствия сил. Человек старается уединиться. На этой стадии ему значительно приятнее общаться с природой и животными, чем с людьми. Стадия может формироваться от десяти до двадцати лет. В текущее время нет единого взгляда на конструкцию синдрома профессионального выгорания, и вместе с тем, необходимо отметить, что он представляет собой личностную деформацию в результате эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе человек-человек. Итоги выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (мотивационно-установочных, когнитивных, чувствительных) изменениях. То и другое имеет непосредственное значение для физического и психосоматического здоровья специалиста.

Нами было проведено исследование с целью выявления степени профессионального выгорания сотрудников правоохранительных органов. В исследовании приняли участие 50 сотрудников правоохранительных органов в возрасте от 25 до 45 лет. Мы использовали методику «Опросник выявления эмоционального выгорания» – MBI (К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой).

В результате исследования степени выраженности симптомов выгорания у сотрудников ОВД выявлено следующее:

Интегральный показатель степени выгорания показал наличие большого количества сотрудников со средней степенью выгорания (72%), что говорит о процессе развития у них данного синдрома. Высокая степень выгорания выявлена у 20% респондентов. Это характеризует их увеличением неудовлетворённости отношениями в коллективе, неудовлетворённостью работой, присутствием неудовлетворённости процессом профессионализации, сниженной потребностью в достижениях, развитым чувством низкой профессиональной эффективности.

Эмоциональное перенапряжение, истощенность эмоциональных ресурсов испытывают 34% респондентов с высоким уровнем этого показателя. Деперсонализация, как показатель эмоционального выгорания, выявлена у большинства респондентов 46% на среднем уровне и 28% сотрудников имеют высокий

уровень деперсонализации, проявляя равнодушное, негативное, циничное отношение к людям, которые являются объектами их труда. Таким образом, можно отметить, что у сотрудников ОВД нашей выборки есть желание в уменьшении количества контактов с людьми, нетерпимость в общении, негативное отношение к другим людям, повышенная раздражительность. Демотивацию в своей сфере профессиональной деятельности, осознание неуспеха в ней (высокий уровень показателя) испытывают 28% респондентов и 42% из них испытывают данные проявления в среднем мере. То есть у них снижен интерес к работе, уровень успешности в работе и жизнерадостность, присутствует переживание недовольства собой, уменьшение ценности собственной деятельности.

Для профилактики профессионального выгорания сотрудников правоохранительных органов, прежде всего, требуется проведение научных исследований с целью разработки комплекса предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение вероятности развития предпосылок и проявлений столь нежелательного и социально опасного психического явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. Борисова, С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты / С.Е. Борисова. – автореф. канд. дисс. – М., 1998. – С. 20-21.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.Н. Старченкова. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Гурьева М.В. Профессиональное выгорание сотрудников ОВД / Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - №3 (51). – 2011. – С. 175-180.
5. Лобзав, А. С. Психологические трудности взаимодействия должностных лиц в процессе принятия решений в сфере охраны правопорядка / А. С. Лобзав // Тезисы к I Всесоюзной конференции по психологии управления. М.: Академия МВД, 1979. – С. 39 – 42.

МОДЕЛЬ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Зосик М.В. (БИП)

Проблемы молодежи, ее воспитание, образование, жизненное самоутверждение занимают важное место в развитии общества. Молодежь, будучи наиболее активным пользователем технических новшеств, вызывает растущий интерес в постоянно развивающемся информационном обществе. Существуют различные теории, которые объясняют изменения в общественных отношениях, в психике и особенности взаимодействия людей разного возраста, в том числе студенческой молодежи. В рамках педагогического исследования на тему «Духовно-нравственное воспитание студентов при изучении иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации» [1] был взят за основу социально-психологический портрет молодежи поколения «миллениум», составленный российскими исследователями Безбоговой М.С., Ионцевой

М.В., который в целом может характеризовать данную социальную группу, как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь, в силу общности исторических, социальных, психологических и прочих условий развития общества [2]. Данный социально-психологический портрет современной молодежи может быть использован для разработки и применения адекватных методов работы и образовательных технологий при обучении студентов иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации с учетом специфики восприятия и владения молодыми людьми интернет-технологиями, а также дает представление о ценностной структуре, когнитивных особенностях и структуре мотивации, социально-психологических характеристиках поколения «миллениум», что позволяет строить более эффективные направления работы со студентами, включающие виды обучения, которые позволяют выстраивать социальные и межкультурные отношения, интегрирующие представителей нового поколения в профессиональное сообщество, а также обучение разным формам группового взаимодействия.

Предметом диагностики в рамках исследования стал субъективный опыт духовно-нравственного развития студентов БИП. В процессе диагностики выявлялись ценностные ориентации в сфере личностного самоопределения, представления студентов о качествах, необходимых человеку в современном обществе. Для получения необходимой информации использовались диагностические методики, а также «карта самооценки» духовно-нравственной культуры по определенным показателям: духовно-нравственные ценности, духовно-нравственные знания, духовно-нравственные потребности, духовно-нравственные качества [3]. В результате был получен материал, характеризующий уровень развития духовно-нравственного опыта студентов. В исследовании приняли участие 110 студентов 1-3 курсов ФМП и ЮП ЧУО «БИП-Институт правоведения».

На основании результатов самооценки уровень сформированности духовно-нравственной культуры у студентов можно отнести к среднему (3,8 балла) (из трех гипотетически выделенных: высокий, средний и низкий). Анализ результатов самооценки уровня духовно-нравственной культуры у студентов выявил некоторые противоречия. С одной стороны, студенты осознают и признают духовно-нравственные ценности, необходимость знания общечеловеческих нравственных принципов и норм поведения, достаточно высоко оценивают свои духовно-нравственные качества и потребности. С другой стороны, они недостаточно ориентированы на духовное развитие как цель и смысл жизни и имеют недостаточное стремление к познанию мировой, отечественной и личностной сферы духовной культуры. С целью преодоления данного противоречия и актуализации развития духовно-нравственных потребностей и качеств у студентов с использованием воспитательных возможностей иностранного языка и духовно-нравственного потенциала межкультурной коммуникации была разработана и

апробирована модель духовно-нравственного воспитания студентов при изучении иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации.

Данная модель, основанная на трехмерной концепции ценностного воспитания (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты) В.А.Ядова, И.А.Суриной, Е.И. Огаревой [4], представлена четырьмя модулями.

В ценностно-целевом модуле обозначены личностные и общественно значимые цели духовно-нравственного воспитания студентов; содержательный модуль отвечает за отбор содержания учебного материала, ориентированного на духовно-нравственное воспитание студентов в условиях межкультурной коммуникации; технологический модуль включает характеристики образовательных технологий, форм и способов деятельности преподавателя и студентов при изучении иностранного языка с ориентацией на духовно-нравственное воспитание; результативно-оценочный модуль содержит методику сбора и анализа информации об успешности духовно-нравственного воспитания студентов при изучении иностранного языка (мотивы, смыслы и качество языковой подготовленности студентов, состояние и динамика духовно-нравственной культуры студентов).

Согласно модели осуществляется погружение в мир духовности и нравственности, обеспечивающий через язык доступ к человеку в любом типе коммуникации, развитие межкультурной толерантности, ориентированные на личный опыт студента, личностную переработку и осмысление жизненных и общекультурных ценностей и т.д.

Содержание учебной программы по иностранному языку обогащено текстами и заданиями, имеющими цель – способствовать развитию духовно-нравственных качеств у студентов, а учебный план дополнен внеаудиторными мероприятиями по иностранному языку (участие в кино-проекте, посещение выставок, концертов, проведение круглых столов, концертов художественной самодеятельности и т.д.), призванными запустить творческую составляющую духовно-нравственного воспитания. Социальные взаимодействия в реальном и виртуальном режимах реализуются через использование коммуникативных практик: диалог, погружение в виртуальную реальность, различные формы творческой деятельности.

Внеаудиторные мероприятия по иностранному языку способствуют межкультурному воспитанию, развитию сострадания, толерантного отношения к людям и культурам, являются также возможностью развития профессиональных качеств будущих юристов, создают условия для межкультурного диалога – реального и виртуального, способствуют формированию стремления к познанию мировой и личностной сферы духовной и нравственной культуры, способности осознать ценностные приоритеты духовной культуры, развитию потребности в творческой деятельности в сфере коммуникаций.

Положительная динамика в развитии духовно-нравственной культуры студентов, выявленная в

результате исследования, получена благодаря обогащению содержания обучения иностранному языку концептами духовность, нравственность, информационное пространство, межкультурная коммуникация, благодаря возможности реализации духовно-нравственного потенциала межкультурной коммуникации, воспитательного потенциала иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, использования педагогических инноваций при изучении иностранного языка.

Разработанная модель духовно-нравственного воспитания студентов при изучении иностранного (немецкого) языка обладает универсальностью и может быть использована в других учреждениях образования, в учебный план которых включена дисциплина «Иностранный язык».

ЛИТЕРАТУРА

1. Зосик, М.В. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях межкультурной коммуникации: дисс. ... маг.пед.наук: 26.01.18 / М.В.Зосик. – БарГУ. – Барановичи, 2018. – 60 с.
2. Безбогова М.С. Социально-психологический портрет современной молодежи / М.С. Безбогова, М.В. Ионцева // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, № 6. - Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf>. - Дата доступа: доступ свободный.
3. Мелконян, А. А. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации и межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. А. Мелконян. – Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2016. – 179 с.
4. Сурина, И.А. Ценностные ориентации / И.А.Сурина // - Знание Понимание. Умение. - 2005 - №4. – С.160 –162.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЧЛЕНОВ АЛКОГОЛИЗИРОВАННЫХ СЕМЕЙ

Калинина А.В.

(ГУО «Средняя школа №26 г.Минска»)

Беларусь относится к группе стран с высоким уровнем потребления алкоголя. К сожалению, по количеству алкоголя на душу населения наша страна занимает лидирующие позиции в мире. На диспансерном учете в Беларуси состоит порядка 160 тыс. человек с алкогольной зависимостью. На профилактическом наблюдении находятся еще 85 тыс. человек. Между тем реальное число алкоголиков, а значит и проживающих с ними лиц значительно больше. На каждого хронически пьющего приходится несколько человек, живущих с ним рядом [1].

Для каждого человека семья является источником удовлетворения ряда его жизненно важных потребностей. В семье, в которой кто-то из членов является алкоголиком, выполнение функций нарушено, что отражается на актуальном психическом состоянии совместно проживающих людей.

Под психическим состоянием принято понимать один из возможных режимов жизнедеятельности человека, на физиологическом уровне отличающийся определёнными энергетическими характеристиками, а на психологическом уровне – системой психологиче-

ских фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира [2].

Н.Д. Левитова определяет психическое состояние как целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [3].

В данной работе мы приведем результаты нашего исследования особенностей психического состояния членов алкоголизированных семей. Под алкоголизированной семьей мы будем понимать такую семью, в которой хотя бы один из ее членов страдает алкогольной зависимостью, сопровождающихся разрушением общественных и нравственных ценностей [4].

При осуществлении исследования нами были задействованы следующие методики. Разработанная нами анкета, под название «Биографические данные», направленная на сбор информации о человеке, проживающем в алкоголизированной семье и обратившимся за помощью в органы внутренних дел по месту жительства. Вторая методика «Опросник для определения уровня стресса L. Reeder», выявляющая актуальное состояние стресса испытуемого на момент тестирования.

Исследование проводилось на базе РУВД администрации Московского района. Всего в исследовании приняли участие 38 человек: 4 мужчины и 34 женщины в возрасте от 20 до 70 лет.

Результаты исследования показали, что среднее значение по переменной актуальный уровень стресса составило 1,66 балла со стандартным отклонением 0,4, что в целом по выборке соответствует высокому уровню стресса, связанного с ощущениями физического и психического истощения, беспокойства и состоянием общего напряжения. Разброс данных в выборке относительно небольшой, что говорит о схожести переживаемого уровня стресса у большинства испытуемых. Минимальное значение равно 1 баллу, и свидетельствующее о крайне высоком уровне стресса, наблюдалось сразу у 2-х представителей выборки – женщины 46-и и женщины 43-лет. Максимальное значение равно 2,42 балла было выявлено у одного опрошенного – женщины 42 лет. Оно свидетельствует о среднем уровне стресса. Заметим, что низкий уровень стресса не был выявлен ни у одного члена алкоголизированной семьи.

Частотный анализ показал, что у 73,3% опрошенных наблюдается высокий уровень стресса, у 26,7% – средний, а низкий уровень и вовсе отсутствует. Следовательно, совместное проживание с лицами, страдающими алкогольной зависимостью и одновременно склонных к различным формам насилия, в особенности к физическому, это сами по себе условия хронического или пролонгированного стресса. Несмотря на то, что для большинства наших испытуемых, это ситуация ненормальная, т.е. они пребывают в ней от нескольких месяцев до нескольких лет, значимость стрессора не снижается.

Результаты опроса по задействованной нами анкете позволили прояснить особенности переживаемого стресса и его источники у обратившихся за помощью членов алкоголизированных семей.

На вопрос – «Какие ассоциации связаны у вас с домом?» – были получены следующие варианты ответов. Наиболее частой ассоциацией с домом у проживающих с лицами, страдающими алкогольной зависимостью, явилась ассоциация «Не хочется идти домой», которая была обозначена у 39,1% выборки. 27,1% опрошенных указали ассоциацию «обида», 13% – «слезы», которые отражают типичную позицию жертвы. У 8,7% опрошенных возникает ассоциация «страх». Оставшиеся ассоциации – «душа болит», «чернота», «страдание», «боль», «горе», «пьяный муж», «безысходность», «раздражение», «грязь» – были представлены в единичных случаях и охватили 39,1 % выборки.

Проанализировав ответы на вопрос – «Какие у вас есть страхи, связанные с проживанием в вашей квартире?», мы выяснили, что 34,8% лиц, проживающих в алкоголизированной семье, переживают страх быть убитыми, 30,4% – страх пожара в квартире по вине пьяного члена семьи, 26,1% – страх быть избитыми, т.е. побоев, 17,4% – страх быть изнасилованными. У такого же процента опрошенных наблюдаются страх, касающиеся порчи имущества, страх заразиться венерической болезнью и страх быть обворованным. 13% опрошенных связывают свои страхи с благополучием детей и других родственников в том смысле, чтобы они не пострадали от субъекта насилия. 8,7% осознают страх жертв, осознают свои страх совершения убийства из-за некой безысходности и нервного состояния. В единичных случаях представлено 8 страхов, каждый из которых составляет по 4,3% выборки. Это – страхи, касающиеся того, что страдающий алкогольной зависимостью член семьи может затопить соседей, издеваться, совершить необдуманный поступок, быть пьяным, привести собутыльников, стать инвалидом, которого необходимо будет досматривать.

Таким образом, актуальное психическое состояние членов алкоголизированных семей можно охарактеризовать как пролонгированный стресс с высокой степенью выраженности. Представленные страхи членов семьи, проживающих с лицами, страдающими алкогольной зависимостью, а также их ассоциации, касающиеся дома, показывают, что сама по себе домашняя обстановка является стрессогенной. Ключевые страхи обратившихся за помощью во внутренние органы по месту жительства связаны с угрозами физической смерти, что держит их в состоянии постоянного психического напряжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алкоголиков в Беларуси в 2-3 раза больше, чем официально зарегистрировано // NAVINY.BY Белорусские новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // http://naviny.by/rubrics/society/2016/07/05/ic_news_116_477763. – Дата доступа : 18.03.2018.
2. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ.ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.
3. Левитов, Н.Д. О психологических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 274 с.
4. Пимкова, Т.А. Организация работы по оказанию помощи алкоголизированным семьям / Т.А. Пимкова. – Минск : В.И.З.А. Групп, 2016. – 116 с.

ПСИХОПАТИЯ, КЛИНИЧЕСКОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ И КАК С НЕЙ БОРОТЬСЯ

Клыгун Я.И., Тришин Л.С. (БИП)

Психопатия – психопатологический синдром, проявляющийся в виде констелляции таких черт, как бессердечие по отношению к окружающим, сниженная способность к сопереживанию, неспособность к искреннему раскаянию в причинении вреда другим людям, лживость, эгоцентричность и поверхностность эмоциональных реакций.

Субклиническая психопатия, наряду с макиавелизмом и субклиническим нарциссизмом, входит в темную триаду «дурных характеров», которым свойственны бессердечие и манипулятивность.

Психопатия является гетерогенным синдромом, который, согласно триединой модели, представляет собой комбинацию следующих фенотипических доменов: «расторможенность», «смелость» и «подлость». В оба перечня официальных психиатрических диагнозов, DSM-5 и МКБ-10, психопатия не включена. Согласно альтернативной модели DSM-5 (Section III), психопатия может проявиться как особый вариант антисоциального расстройства личности; однако, в целом, психопатия не эквивалентна этому расстройству, в том числе и на нейробиологическом уровне.

Психопатия проявляется неадекватностью эмоциональных переживаний человека, зачастую у него имеется склонность к навязчивым и депрессивным состояниям. Диагностика психопатии: Психопатия, или личностное расстройство, обращает на себя внимание в проявляющемся у человека несоответствии его поведения с существующими в обществе социальными нормами. Диагностируется психопатия при наличии у больного трех и более пунктов из следующих критериев: равнодушие, зачастую бессердечное к чувствам других людей. Безответственность, пренебрежение к социальным нормам, правилам и обязанностям. Неумение строить и поддерживать взаимоотношения с людьми. Отсутствие способности выдерживать возникающие неудачи, усиленная борьба за исполнение своих потребностей и желаний, возможно, с проявлением признаков агрессии, даже включая насилие. Отсутствие чувства вины, неумение анализировать свой жизненный опыт и извлекать из него пользу, особенно из полученных наказаний. Постоянная конфликтность с обществом, которая возникает из-за выраженной склонности в обвинении во всем окружающих людей, благовидно оправдывая свое поведение.

При диагностировании, кроме общих критериев, симптомы психопатии могут проявляться следующими моментами в поведении человека:

- неуважение законов, их нарушение, приводящее к арестам;
- частая ложь, лицемерие, обман окружающих для получения личной выгоды;
- неспособность планирования, импульсивность;
- сильная раздражительность, агрессивность, проявляющаяся в частых драках;

- отсутствие чувства безопасности для себя и окружающих людей, излишняя рискованность;
- безответственность, неспособность выдерживать напряженный ритм работы, выполнять финансовые обязательства;
- причинение морального или физического вреда другим людям без чувства вины впоследствии, воровство и т.д.

Типы психопатий. В практике выделяются следующие типы психопатий:

1. Астенический тип, когда наблюдается повышенная раздражительность и быстрая истощаемость.
2. Возбудимый тип, когда возникают вспышки гнева, неадекватность эмоциональных реакций.
3. Истерический тип, когда человеку свойственна впечатлительность, эгоцентризм и внушаемость.
4. Паранойяльный – с проявлением подозрительности, высокой самооценки, склонностью к навязыванию сверх ценных идей. Типы психопатий у каждого человека определяются индивидуально, исходя из его поведения.

Психопатия: причины возникновения: Психопатия возникает при неправильном развитии волевых и эмоциональных черт характера человека. Есть мнение, что психопатия не является заболеванием, а обусловлена определенной патологией характера, вызванной:

- врожденной неполноценностью нервной системы;
- родовыми травмами, травмой головы; - наследственными факторами, алкоголизмом родителей;
- тяжелыми болезнями в раннем детстве;
- энцефалитом.

Психопатия личности может быть обусловлена травмами, морально-бытовыми условиями и неблагоприятными условиями среды в целом. Психопатия личности развивается при неправильном воспитании детей. Такое воспитание делится на четыре варианта:

1. Гиперопека, когда родители уделяют повышенное внимание к своему ребенку, постоянно навязывают ему свое мнение, не дают ему проявлять самостоятельность.
2. Гипоопека, когда родители, наоборот, проявляют недостаточное внимание к своему чаду, не занимаются его воспитанием.
3. «Кумир семьи», когда в семье захваливают ребенка, выполняют все его капризы, постоянно защищают, не приучают к труду.
4. «Золушка», когда ребенок не получает ласки со стороны родителей, его избивают, издеваются над ним, противопоставляют другим детям.

Лечение психопатии. Психопатия не всегда нуждается в лечении. В ее профилактике основное значение уделяется мерам социального воздействия: воспитанию в семье, в школе, социальной адаптации, правильному трудоустройству, которое должно соответствовать уровню интеллекта и психическому складу личности. Диагностированная психопатия личности требует лечения, при котором применяются методы психотерапевтического воздействия: разъяснительная

психотерапия, гипноз, аутогенная тренировка, семейная психотерапия. При медикаментозном лечении психопатии назначаются психотропные препараты, но очень индивидуально и с учетом личностных особенностей и психопатологических реакций. Следует понимать, что психопатия – не повод для самолечения! Подбором любых препаратов, доз и способов их применения должен заниматься только врач-психиатр!

ЛИТЕРАТУРА

1. Полунина, А.Г. Антисоциальное поведение: нейropsychологические корреляты и роль нейробиологических факторов / Полунина А. Г., Брюн Е. А. // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – Т. 23, № 4. – С. 83-90.
2. Сыровашина, К.В. Антисоциальное расстройство личности у подростков с делинквентным поведением (обзор зарубежной литературы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66208.shtml> (дата обращения: 16.03.2018)
3. Даттон, К. Мудрость психопатов. Чему можно научиться у безумных гениев и гениальных безумцев / К. Даттон. — ООО Издательство «Питер». — 2014. — 360 с.
4. Сибрук, Д. Одно расстройство = *SufferingSouls*: [пер. с англ.] / Джон Сибрук// *Esquire*. — 2009. — № 43. — С. 108, 114, 115, 119.
5. Ронсон, Д. Психопат-тест. Прогулка по фабрике безумия / Д. Ронсон. — Апрель, 2013. — 127 с.

УСЛОВНЫЕ РЕФЛЕКСЫ И ТЕ РЕФЛЕКСЫ, КОТОРЫЕ ПРЕПОДНОСИТ НАМ ЖИЗНЬ

Козик Е.А., Тришин Л.С. (БИП)

Рефлекс – это ответная реакция организма на какой-либо раздражитель, осуществляемая при участии ЦНС. Приспособление животных и человека к изменяющимся условиям существования во внешней среде обеспечивается деятельностью нервной системы и реализуется через рефлекторную деятельность. В процессе эволюции возникли наследственно закрепленные реакции (безусловные рефлексы), которые объединяют и согласовывают функции различных органов, осуществляют адаптацию организма. У человека и высших животных в процессе индивидуальной жизни возникают качественно новые рефлекторные реакции, которые И. П. Павлов назвал условными рефлексами, считая их самой совершенной формой приспособления.

Учение И. П. Павлова. Условный и безусловный рефлексы

И. П. Павлов при изучении процессов пищеварения обратил внимание на то, что в ряде случаев при приеме пищи у собаки наблюдалось слюноотделение не на саму еду, а на различные сигналы, так или иначе связанные с едой. Например, слюна выделялась на запах пищи, стук посуды, из которой обычно кормили собаку. Такое явление Павлов назвал «психическим слюноотделением» в противоположность «физиологическому».

При изучении процессов пищеварения Павлов пришел к выводу, что в основе «психического» слюноотделения, как и физиологического, лежит рефлекторная деятельность. В обоих случаях присутствует

внешний фактор – сигнал, который и запускает слюноотделительную реакцию.

По мнению Павлова, высшая нервная деятельность любого животного организма основывается на условных и безусловных рефлексах.

Безусловные рефлексы очень разнообразны, они являются основой инстинктивной деятельности организма. Безусловные рефлексы врожденные, они не требуют специального обучения.

Безусловные рефлексы отличаются стабильностью, которая обуславливается наличием в центральной нервной системе готовых стойких нервных связей для проведения рефлекторного возбуждения. Эти рефлексы носят видовой характер. Представители одного и того же вида животных имеют примерно одинаковый фонд безусловных рефлексов.

Условные рефлексы не являются врожденными и приобретаются в процессе жизни в результате постоянного общения организма с внешней средой. Они не отличаются столь выраженной стабильностью, как безусловные рефлексы, и исчезают при отсутствии подкрепления. При этих рефлексах ответные реакции могут быть связаны с раздражением самых различных рецептивных полей (рефлексогенных зон). Так, условный пищевой секреторный рефлекс можно выработать и воспроизвести при раздражении разных органов чувств (зрение, слух, обоняние и др.).

Механизм образования условных рефлексов

Импульсы, вызываемые индифферентным (условным) сигналом с любого участка кожи и других органов чувств (глаз, ухо), поступают в кору большого мозга и обеспечивают образование в ней очага возбуждения.

Неоднократное сочетание в опытах условного сигнала и безусловного раздражителя облегчает прохождение импульсов от коркового центра индифферентного сигнала к корковому представительству безусловного рефлекса - синаптическое облегчение - доминанта. Условный рефлекс сначала становится доминантой, а затем - условным рефлексом.

Классификация условных рефлексов

Условные рефлексы подразделяют по нескольким критериям.

- По биологическому значению различают:

- 1) пищевые;
- 2) половые;
- 3) оборонительные;
- 4) двигательные;
- 5) ориентировочный - реакция на новый раздражитель.

- По виду рецепторов, с которых идет выработка, условные рефлексы делят:

- 1) экстерорецептивные - формируют приспособительное поведение животных по добыванию пищи, избеганию вредных воздействий, продолжению рода и т.д. Для человека важнейшее значение имеют экстерорецептивные словесные раздражители, формирующие поступки и мысли;

- 2) проприорецептивные - лежат в основе научения животных и человека двигательным навыкам: ходьбе, производственным операциям и др.;

- 3) интерорецептивные - влияют на настроение, работоспособность.

- По отделу нервной системы и характеру эфферентного ответа различают:

- 1) соматические (двигательные);
- 2) вегетативные (сердечнососудистые, секреторные, выделительные и др.).

Огромная заслуга И. П. Павлова состоит в том, что он распространил учение о рефлексе на всю нервную систему, начиная от низших отделов и кончая самыми высшими ее отделами, и экспериментально доказал рефлекторную природу всех без исключения форм жизнедеятельности организма.

Благодаря рефлексам организм способен своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде или во внутреннем состоянии и приспособляться к ним. При помощи рефлексов устанавливается постоянное, правильное и точное соотношение частей организма между собой и отношение целого организма к окружающим условиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ступина, С.Б. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: Пособие для сдачи экзамена. / С.Б. Ступина, А.О. Филиппов - М.: Высшее образование, 2006. – 186 с.
2. Шульговский, В.В. Физиология высшей нервной деятельности с основами нейробиологии: Учебник для студ. биол. специальностей вузов/ В.В. Шульговский – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 464 с.
3. Смирнов, В.М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М.Смирнов, С.М. Будылина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

ПРОБЛЕМА САООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ УВО: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кондратьева И.П. (БИП)

Усиление внимания к процессу иноязычной подготовки в неязыковом учреждении высшего образования (УВО), а главное ее результату – формированию иноязычной компетенции – это объективная необходимость, обусловленная требованием времени, рынка труда и являющаяся залогом эффективности профессионального образования. Существует противоречие между ростом потребностей граждан в получении высшего профессионального образования в частных УВО и недостаточной проработанностью педагогических теоретических вопросов, обусловленных наличием специфики образовательного процесса в УВО. Назревшая потребность ее разрешения привела меня к выбору темы магистерской диссертации «Формирование готовности студентов к самообразованию в неязыковом учреждении высшего образования в процессе изучения иностранного языка». Целью нашего исследования было – разработать и экспериментально проверить структурно-содержательную модель процесса формирования к самообразованию студентов в УВО в процессе изучения иностранного языка.

Разработанная нами структурно-содержательная модель готовности студентов к самообразованию состоит из трех основных блоков по классической структуре деятельности: целевого, содержательно-технологического и результативного. При разработке содержательно-структурной модели системный подход позволил обеспечить комплексное изучение процесса формирования готовности к самообразованию в процессе изучения иностранного языка, дал возможность проанализировать этот процесс как педагогическую систему и на ее основе определять структурные признаки разрабатываемой модели. Деятельностный подход позволил сформировать знания и умения самообразовательной деятельности, а также способствовал освоению новых видов деятельности: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др. Компетентностный подход позволил выявить место компетентности студентов в структуре их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. С помощью компетентностного подхода мы определили критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов юридического профиля к самообразовательной деятельности и направляли усилия на выстраивание студентами своего поведения в социально-профессиональной сфере.

Анализ научно-теоретической литературы позволил уточнить понятие «готовность к самообразованию студентов неязыковых учреждений в процессе изучения иностранного языка» и выделить ее структурные компоненты. Под готовностью к самообразованию мы понимаем интегративную, развивающуюся с помощью педагогического содействия меру сформированности обобщенных характеристик личности для организации, осуществления и достижения целей самообразования в самом широком смысле, включая самовоспитание, самопознание, самосовершенствование, духовный рост, самореализацию.

В составе готовности к самообразованию студентов в процессе изучения иностранного языка выделены следующие компоненты: 1) мотивационный компонент (высокая мотивация саморазвития); 2) когнитивный компонент (сформированность основных знаний, связанных с деятельностью по самообразованию); 3) организационный компонент (сформированность умения активно общаться); 4) эмоционально-волевой компонент. Особенности педагогического сопровождения готовности к самообразованию студентов неязыковых учреждений высшего образования при изучении иностранного языка заключаются в последовательном переходе от начального уровня к достаточному и далее – к продвинутому уровню.

Для проверки эффективности выделенных нами педагогических условий, внедренных в учебный процесс, проведена экспериментальная работа с октября 2016 года по декабрь 2017 года, проводившаяся в условиях обучения на 1 и 2 курсах факультета «Международное право и юридическая психология» в учреждении высшего образования «БИП – институт правоведения. Были сформированы контрольная (26 человек) и экспериментальная (30 человек) группы. Фор-

мирующий этап педагогического эксперимента состоял во внедрении педагогических условий структурно-содержательной модели в обучение студентов экспериментальной группы. Студенты контрольной группы обучались в соответствии с учебной программой.

На констатирующем этапе было проанализировано отношение студентов к процессу самообразования в рамках изучения иностранного языка. На формирующем этапе создавались педагогические условия для реализации структурно-содержательной модели формирования готовности к самообразованию неязыковых УВО в процессе изучения иностранного языка и апробировалась их результативность. К данным педагогическим условиям относятся: включение студентов в процесс выполнения творческих заданий по иностранному языку; конгруэнтность содержания творческих заданий и процесса их решения в соответствии с основными принципами дидактики; модернизация форм и методов самообразования в процессе изучения иностранных языков у студентов юридических специальностей.

Контрольный этап исследования позволил определить эффективность обозначенных педагогических условий, которые оказали влияние на уровни сформированности готовности к самообразованию студентов неязыковых УВО в процессе изучения иностранного языка.

На заключительном этапе экспериментальной работы осуществлена оценка результатов формирования готовности к самообразованию студентов неязыковых УВО в процессе изучения иностранного языка. К концу педагогического эксперимента мы можем утверждать о достоверном улучшении показателей сформированности готовности к самообразованию студентов с продвинутым и достаточным уровнями экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. Количество студентов с низким уровнем сформированности готовности к самообразованию будущих специалистов юристов в экспериментальной группе уменьшилась по сравнению с контрольной группой.

Внедрение структурно-содержательной модели процесса формирования готовности к самообразованию студентов неязыковых УВО в процессе изучения иностранного языка, реализуемой на формирующем этапе экспериментального исследования свидетельствует о эффективности предложенных педагогических условий и повышении уровня сформированности готовности к самообразованию по мотивационному, когнитивному, организационному и эмоционально-волевому компонентам. Значительного повышения уровня самообразования добились те студенты, которые сумели развить в себе готовность к самообразовательной деятельности, потребность в ее осуществлении в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку. Используемые формы и методы практико-ориентированной направленности обучения иностранному языку нашли отражение в учебных рекомендациях, разработках по темам, тестовых заданиях и упражнениях по изучаемой дисциплине. Эмпирическое подтверждение получило положение о том, что образовательный процесс в неязыковом

УВО, направленный на формирование готовности к самообразованию, может быть эффективным при использовании на занятиях английского языка системы вариативных учебно-воспитательных ситуаций, интерактивной учебной деятельности (дискуссионные клубы, диспуты на занятиях, проекты, игры ролевые и деловые, тренинги, переписка с зарубежными партнерами и т.д.); в создании ситуаций успеха, погружения в ситуации реального общения с представителями иноязычных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Дружилов, С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста / Сергей Александрович Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 127 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ

Королик О.А. (БИП)

Период ранней юности, соответствующий старшему школьному возрасту, характеризуется возрастным кризисом, а это значит, что у старшеклассника изменяется социальная ситуация развития, ускоренными темпами формируются нравственные и этические качества, происходит изменение ведущей деятельности и самооценки. Через общение школьники усваивают жизненные цели и нравственные ценности, пробуют себя в различных ролях, усваивают ролевые формы поведения, развивают у себя деловые, организационные, исполнительские качества. Статус и самооценка старшеклассника детерминируются, с одной стороны – индивидуальными особенностями личности, а с другой стороны – особенностями коллектива и его деятельности. То есть на формирование самооценки старшеклассника оказывает влияние группа факторов, среди них – межличностные взаимоотношения в классе, являющиеся центральным компонентом развития самооценки в старшем школьном возрасте [1, с. 20; 2, с. 143].

Самооценка включает в себя умение оценить свои силы и возможности, отнестись к себе критически. Она позволяет старшекласснику примеривать свои силы к задачам и требованиям окружающей среды и в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой определенные цели и задачи. Присутствуя в каждом акте поведения, она является важным компонентом в управлении поведением школьника [3, с. 129]. Поэтому самооценка является важным фактором формирования личности школьника и так важно развивать у него адекватную самооценку.

Период старшего школьного возраста является наиболее уязвимым в плане формирования самосознания, так как опорой для развития адекватной самооценки являются оценка коллектива и преподавателя [1, с. 23].

Актуальность темы заключается в том, что в старшем школьном возрасте одним из приоритетных факторов формирования самооценки становятся межличностные отношения, в частности, взаимоотношения со сверстниками. Тип межличностных отношений будет напрямую или косвенно влиять на формирование самооценки школьника, так как через призму общения происходит становление «Я» старшеклассника.

В отечественной психологии исследования проблемы самооценки связаны с изучением проблемы развития и самосознания, с именами Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Серебряковой, Л.С. Славинной и др. Среди зарубежных психологов понятие «самооценка» в основном рассматривается как равновесие личности с окружающей средой. Такой подход характерен для З. Фрейда и его последователей: Э. Фромма, К. Хорни и др. Также интересна точка зрения К. Роджерса, уделявшего самооценке центральную роль в формировании личности.

Проблема межличностных отношений рассматривается и в отечественной, и в зарубежной психологии. Немалый вклад в изучение данного вопроса внесли работы Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Т. Лири, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, Н.Н. Обозова и других. О влиянии типа межличностных отношений на самооценку школьника проводились исследования такими отечественными психологами, как Я.Л. Коломинским, А.И. Липкиной, И.Н. Малиновским, А.М. Прихожан и др.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления взаимосвязи межличностного статуса и самооценки юношей и девушек выпускных классов. В исследовании приняли участие юноши и девушки ГУО «Средняя школа №36 г. Минска», всего 52 человека (из них 24 девушки и 28 юношей). Средний возраст учащихся 16–17 лет. Использовались следующие методики: метод социометрического исследования и методика изучения самооценки С.А. Будасси.

Как показали результаты исследования, юноши и девушки, находящиеся в первой и второй статусных категориях: «звёзды» и «предпочитаемые», имеют высокую адекватную самооценку, а учащиеся, находящиеся в третьей и четвертой статусных категориях («пренебрегаемые» и «изолированные») имеют среднюю самооценку, характеризующуюся, как адекватная.

Адекватная самооценка характеризуется как благоприятная, предполагающая равное признание человеком как своих достоинств, так и то, что на первый взгляд кажется недостатком. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности – уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно относиться к своим возможным ошибкам. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать решения, последовательно их реализовывать. Уверенный человек спокойно и конструктивно относится к допущенным ошибкам, анализируя их причины, с тем, чтобы по возможности не повторить их вновь.

Также нами был произведён расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции по модулю в обоих классах оказался близким к единице, что соответствует высокому уровню связи между переменными. Т.к. знак коэффициента ранговой корреляции в одном случае плюс (0,959), а в другом – плюс (0,966), то связь между коррелирующими признаками такова, что большей величине одного признака (переменной) соответствует большая величина другого признака (другой переменной). Это значит, что юноши и девушки, находящиеся в благоприятных статусных категориях («звёзды» и «предпочитаемые») имеют более высокую адекватную самооценку. Иными словами, если один показатель (переменная) увеличивается, то соответственно увеличивается и другой показатель (переменная). Т.е. чем выше социометрический статус у юноши/девушки, тем выше у них самооценка. Это свидетельствует о прямо пропорциональной зависимости между межличностным статусом юноши/девушки и их самооценкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: Аспект Пресс, 2000. – 432 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624с.
3. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 856 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗМА

Кудинов К.В., Тришин Л.С.(БИП)

Функциональные системы организма – динамические, саморегулирующиеся центрально-периферические организации, обеспечивающие своей деятельностью полезные для метаболизма организма и его приспособления к окружающей среде результаты.

Для достижения полезных для организма результатов в функциональных системах избирательно объединяются элементы разных уровней. В организме это ткани различных органов, механизмы нервной и гуморальной регуляции. Регуляторные взаимоотношения, свойственные функциональным системам, обеспечивают необходимую адаптивную устойчивость результатов их деятельности и взаимосодействие отдельных элементов для достижения полезных результатов для всего организма в целом. Их роль могут выполнять результаты метаболических реакций в тканях, а также различные показатели внутренней среды организма,

Функциональные системы поведенческого и особенно психического уровня, как правило, складываются по мере формирования у субъектов специальных потребностей и формируются в значительной степени в процессе обучения. Избирательное становление функциональных систем и их отдельных частей в процессе онтогенеза получило название системогенеза.

Общим принципом динамической организации функциональных систем является принцип саморегуляции. Отклонение результата деятельности функ-

циональных систем от уровня, обеспечивающего оптимальную жизнедеятельность организма, стимулирует активность в рамках функциональных систем цепи процессов, направленных на возвращение этого результата к оптимальному уровню.

Особенности и принципы функциональных систем

Объединение всех узловых механизмов и функциональных систем определяет полезный для организма результат деятельности. Любое изменение результата, так же как и его оптимальное состояние, постоянно воспринимается соответствующими рецепторами. Сигнализация (обратная афферентация), возникающая в рецепторах, поступает в соответствующие нервные центры и избирательно вовлекает в функциональные системы элементы различных уровней для построения исполнительной деятельности, направленной на восстановление потребного для организма результата.

– стадия афферентного синтеза. На этой стадии в центральной нервной системе осуществляется синтез возбуждений, обусловленных внутренней метаболической потребностью, обстановочной и пусковой афферентацией с постоянным использованием генетических и индивидуально приобретенных механизмов памяти

– стадия предвидения потребного результата – акцептор результата действия; поведенческий акт заканчивается, если достигнут полноценный результат, удовлетворяющий исходную потребность организма.

Одним из ведущих принципов построения функциональных систем организма является так называемый

– голографический принцип. Каждый элемент, включенный в деятельность функциональных систем, отражает в своей активности состояние ее конечного результата. Иными словами, именно в деятельности отдельных элементов функциональных систем отражается исходная потребность организма и ее удовлетворение.

Взаимодействие отдельных функциональных систем в целом организме и в популяциях строится на основе принципов доминирования и многосвязного регулирования по конечным результатам. Принцип многосвязного регулирования означает взаимодействие разных функциональных систем по их конечным результатам, что нередко определяет их обобщенную деятельность в интересах целого организма.

В целостном организме проявляется еще один принцип динамической организации функциональных систем – принцип последовательного квантования жизнедеятельности. Процессы гомеостаза и поведения в их континууме расчленяются деятельностью функциональных систем на дискретные элементы (кванты), каждый из которых заканчивается полезным для организма результатом.

Функциональные системы – объективно существующие организации, определяющие интегративные целостные функции организма, взаимодействие организмов между собой и с окружающей средой. За счет саморегуляции функциональных систем обладают способностью к самоорганизации.

Закономерности развития физиологических систем организма человека.

На примере формирования системы восприятия информации установлена общая закономерность обеспечения надежности адаптивного функционирования системы. Выделены три функционально различных этапа ее организации:

1-й этап (период новорожденности) функционирование наиболее рано созревающего блока системы, обеспечивающего возможность реагирования по принципу «стимул – реакция»;

2-й этап (первые годы жизни) – генерализованное однотипное вовлечение элементов более высокого уровня системы, надежность системы обеспечивается дублированием ее элементов;

3-й этап (наблюдается с дошкольного возраста) – иерархически организованная многоуровневая система регулирования обеспечивает возможность специализированного вовлечения элементов разного уровня в обработку информации и организацию деятельности.

В ходе онтогенеза по мере совершенствования центральных механизмов регуляции и контроля возрастает пластичность динамического взаимодействия элементов системы; избирательные функциональные конstellляции формируются в соответствии с конкретной ситуацией и поставленной задачей. Это обуславливает совершенствование адаптивных реакций развивающегося организма в процессе усложнения его контактов с внешней средой и приспособительный характер функционирования на каждом этапе онтогенеза.

Из изложенного выше видно, что отдельные этапы развития характеризуются как особенностями морфо-функциональной зрелости отдельных органов и систем, так и различием механизмов, определяющих специфику взаимодействия организма и внешней среды.

Необходимость конкретной характеристики отдельных этапов развития, учитывающей оба эти фактора, ставит вопрос о том, что рассматривать в качестве возрастной нормы для каждого из этапов.

Заключение

Итак, объединение всех узловых механизмов и функциональных систем определяет полезный для организма результат деятельности. Любое изменение результата, так же как и его оптимальное состояние, постоянно воспринимается соответствующими рецепторами. Исходной стадией системной архитектоники целенаправленного поведенческого акта любой степени сложности является стадия афферентного синтеза. Следующей стадией в динамике последовательного развертывания поведенческого акта, которая осуществляется одновременно с формированием целенаправленного действия, является стадия предвидения потребного результата – акцептор результата действия; поведенческий акт заканчивается, если достигнут полноценный результат, удовлетворяющий исходную потребность организма. Одним из ведущих принципов построения функциональных систем организма является так называемый голографический принцип. Каждый элемент, включенный в деятельность функциональных систем, отражает в своей активности состояние ее конечного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Психология, 1980. - 216с.
2. Старушенко Л.И. Анатомия и физиология человека. К.: Высш. шк., 1999.-213с.
3. Федюкович Н.И. Анатомия и физиология. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.-416с.
4. Физиология человека. / Под ред. Н.А. Агаджаняна и др. - СПб.: Питер, 2003.-234с.
5. Функциональные системы организма. / Под ред. К.В. Судакова. - М.: Наука, 1987. - 164с.

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Кулевич И.С.(БИП)

В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наряду с растущим стрессом у взрослой части населения все более распространенным явлением становится стресс у подростков, что естественно, так как подросток, в связи с особенностями данного возрастного периода, является самой чувствительной частью социума и наиболее подвержен разнообразным отрицательным воздействиям.

Термин «стресс» (от англ. stress – нажим, давление, напряжение, усиление) заимствован из техники, где это слово используется для обозначения внешней силы, приложенной к физическому объекту и вызывающей его напряженность, то есть временное или постоянное изменение структуры объекта [1, с.27]. В физиологии, психологии, медицине этот термин применяется для обозначения обширного круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия [1, с. 27].

Л.А. Китаев-Смык важным компонентом стресса у человека выделяет эмоции. Они особенно заметны при психологических, информационных чрезвычайных воздействиях (стрессорах). Стресс в результате психологических факторов иногда называют эмоциональным. При этом эмоциональная сфера подростков характеризуется повышенной чувствительностью. У младших подростков повышается тревожность в сфере общения со сверстниками, у старших – со взрослыми [3, с. 91].

Е.О. Смирнова отмечает, что сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя характеризуются детско-родительские отношения [5, с. 20]. В процессе постоянного контакта с ребенком, родители помогают регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения с окружающим миром, осваивать разнообразные психотехнические приемы аффективной организации его поведения, стабилизации аффективных процессов.

В процессе детско-родительских отношений у подростка вырабатываются свои способы преодоления стресса, которые ему помогают продуктивно адаптироваться к сложившейся ситуации или же нет.

В 1994 г. С. Хобфолл предложил многоосевую модель «поведения преодоления» и шкалу SACS,

построенную на ее основе. В отличие от предыдущих моделей преодолевающее поведение рассматривается как стратегии (тенденции) поведения, а не как отдельные типы поведения [2, с. 251].

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей преодоления стрессовых ситуаций подростков в зависимости от типа детско-родительских отношений. Выборку исследования составили 60 подростков, которые учатся в ГУО «Средняя школа № 69 г.Минска» в 8-х классах. В исследовании были использованы следующие методики: методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) (С. Хобфолл), опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин).

В группе подростков доминируют такие стратегии преодоления стрессовых ситуаций, как «поиск социальной поддержки» (84,3%), «активная» (72,8%), «прямая» (59,2%). Подростки предпочитают в стрессовых ситуациях пользоваться социальной поддержкой, активно и последовательно отстаивать свои интересы, открыто заявлять о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих. Но при этом они могут выполнять импульсивные действия, о которых несколько позже нередко приходится раскаиваться. Не выражены среди подростков такие стратегии преодоления стрессовых ситуаций, как «пассивная» (73,1%), «агрессивные действия» (71,4%), «асоциальные действия» (69,7%). Таким образом, в целом можно констатировать наличие разных стратегий преодоления стрессовых ситуаций у подростков.

По результатам методики ОРО в данной выборке у 28,6% отмечается такой тип родительского отношения как «симбиоз», у 51% – «кооперация», у 13,6% «авторитарная гиперсоциализация» и у 6,8% – «маленький неудачник».

Согласно статистическому анализу при таком типе детско-родительских отношений, как «отвержение» подростки уходят от решения проблем ($R=0,35$, $p<0,001$), предпочитают прямой уход от конфликта ($R=0,27$, $p<0,05$), асоциальные действия ($R=0,4$, $p<0,05$), агрессивные действия ($R=0,57$, $p<0,05$), слабо отстаивают свои интересы ($R=-0,66$, $p<0,001$), не ищут поддержки во взаимодействии с социумом ($R=-0,59$, $p<0,001$).

Тип детско-родительских отношений «кооперация» способствует тому, что подростки активно и последовательно отстаивают свои интересы, открыто заявляют о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих ($R=0,76$, $p<0,001$), ищут поддержки во взаимодействии с социумом ($R=0,76$, $p<0,001$), не уходят от конфликта ($R=-0,3$, $p<0,05$), ведут себя в соответствии с нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали ($R=-0,49$, $p<0,001$), не уходят от проблем в стрессовых ситуациях ($R=-0,5$, $p<0,001$), стараются не причинять кому-либо или чему-либо физического или психологического ущерба ($R=-0,5$, $p<0,001$).

При типе детско-родительских отношений «симбиоз» подростки слабо отстаивают свои интересы ($R=-0,51$, $p<0,001$), не используют стратегию поиска

поддержки во взаимодействии с социумом ($R=-0,42$, $p<0,001$).

Тип детско-родительских отношений «авторитарная гиперсоциализация» способствует тому, что подростки не способны заявить о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих ($R=-0,56$, $p<0,001$), не используют стратегию поиска поддержки во взаимодействии с социумом ($R=-0,5$, $p<0,001$), предпочитают прямой уход от конфликта ($R=0,27$, $p<0,05$), совершают поступки, не соответствующие нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали ($R=0,46$, $p<0,001$), предпочитают любые формы поведения, предполагающие причинение кому-либо или чему-либо физического или психологического ущерба ($R=0,46$, $p<0,001$).

При типе детско-родительских отношений «маленький неудачник» подростки слабо отстаивают свои интересы, не способны заявить о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих ($R=-0,64$, $p<0,001$), не используют стратегию поиска поддержки во взаимодействии с социумом ($R=-0,55$, $p<0,001$), предпочитают уходить от решения проблем ($R=0,26$, $p<0,05$), предпочитают прямой уход от конфликта ($R=-0,34$, $p<0,05$), совершают поступки, не соответствующие нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали ($R=0,33$, $p<0,001$), предпочитают любые формы поведения, предполагающие причинение кому-либо или чему-либо физического или психологического ущерба ($R=0,3$, $p<0,001$).

На основании результатов исследования была разработана коррекционная программа, направленная на преодоление стресса у подростков, так как у многих из них выявлены неадекватные стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: Пер Сэ, 2006. – 528 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 370 с.
4. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 395 с.
5. Смирнова, Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье / Е.О. Смирнова, В.С. Собкин // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.18–28.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН)

Курилович М.А. (БИП)

Итак, рассмотрим технологию обучения, разработанную для студентов, и, направленную на формирование целостных знаний обучаемых об объекте изучения в результате диалога. Эффективность усвоения знаний будет зависеть от постижения сути диалога,

т.е. первичным является диалог. Данная диалоговая технология может быть использована на лекциях разных предметов.

Варианты данной технологии присутствуют в зарубежной практике обучения, но, к сожалению, подобная практика в наших учебных заведениях не распространена. Для проведения практикума использовалась идеология организации диалогов, предложенная И. Локатосом в работе «Доказательства и опровержения» [2].

При помощи диалогизации процесса обучения возможна не только реконструкция познавательных процессов, но и осуществление ее в логике деятельностного понимания содержания образования [3].

Действительно, в процессе проведения позиционных диалогов восстанавливается как информационная часть знаний, которые изучаются студентами, так и деятельностная составляющая их структуры, представленная историей возникновения знаний, противоборством различных концепций, способами и методами познания, используемыми при разработке этих концепций. Каждая позиция ученых в учебных диалогах такого рода представляет собой конкретную концепцию, которая вступает во взаимодействие с другими концепциями. Преподаватель в процессе диалога запрашивает то знание, которое необходимо с точки зрения психолого-педагогического целеполагания образовательной деятельности, или, иначе говоря, строит учебное знание на базе научного. Так, рассмотрим одно из эффективных упражнений [1].

Упражнение «Диалог»

Студенты делятся на две группы, каждая из которых получает задание: «Определить роль диалога и монолога в образовательном процессе». Затем студенты, изучающие один и тот же аспект, встречаются и обмениваются информацией по данному вопросу. После этого, они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, от других членов группы. В процессе этой работы студентам необходимо обеспечить эффективный диалог со своими товарищами. Единственный путь усвоить целостный материал – это внимательно слушать партнеров по команде. Студенты очень заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как результат группы зависит от вклада каждого. В данном упражнении возможны варианты использования ролевого моделирования: организация диалога, например, между учеными-историками и психологами, между учеными и студентами, между преподавателем и учеными. Чтобы этот процесс был более эффективным, желательно организовать оппозицию. На заключительном этапе важно организовать диалог по анализу собственных действий в ходе этого процесса (рефлексия). Также преподаватель может попросить любого студента команды ответить на любой вопрос по данной теме, может быть проведен контрольный срез, который в процессе данного взаимодействия позволит обеспечить массовую проверку знаний [2].

Фактически упражнение нацелено как для студента, так и для преподавателя, поскольку обладает

учебностью для обоих. При проведении упражнения важно осуществить «перенос вовне» внутренних диалогов студентов. На практике, замечено, что студенты в ходе упражнения становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне учебного заведения, становятся качествами их личности.

С целью развития диалогических способностей студентов на занятии мы использовали психологические тренинги «Развитие способностей диалога», «Развитие способностей по организации взаимодействия позиций в диалоге», «Формирование познавательной позиции в организации диалоговых процессов».

Тренинг предполагает развитие способностей грамотного построения диалога, кроме того, ориентировался на актуализацию знаний указанных направлений, а также реализацию их в практической ситуации. Тренинг также способствовал представлению о диалоге как о способе организации мысли [2].

Наиболее интересные диалоги, по мнению самих студентов, получались при соблюдении основных правил: интерес к проблеме Другого, умение слушать, возможность высказывать и отстаивать свою точку зрения, уважение к партнеру, проявление толерантности к его позиции, импровизация, оперативность, несколько вариантов решения проблемы, стремление к выработке общей концепции.

Преподаватель в ходе тренинга выступал в роли консультанта, дающего информационную поддержку. Таким образом, все участники экспериментальной группы «и телом, и разумом, и душой» включались в процесс диалога.

По окончании тренинга проводилась рефлексия. При рефлексивном анализе мы использовали несколько основных способов:

- индивидуальная рефлексия (самоанализ);
- рефлексия участников диалога (оценка студентов друг друга);
- рефлексия преподавателя (оценка деятельности студентов преподавателем).

В ходе такой рефлексии происходил полный обмен мнениями (я в своих глазах, я в глазах Другого), позволяющий определить на каком уровне развития находятся диалогические способности и наметить пути дальнейшего профессионального совершенствования.

По тематическому содержанию тренинга предлагались вопросы для рефлексии:

1. Какой из вариантов направлений более эффективен в реализации педагогической деятельности?
2. Какая из позиций в диалоге является наиболее употребляемой в практике собственной педагогической деятельности?
3. Каковы методы построения системы взаимодействия позиций в диалоге? [2].

Обсуждение этих вопросов было организовано в форме «круглого стола», в ходе которого каждый участник имел возможность высказать свое мнение. Каждому из участников мы подготовили рекомендации

для дальнейшего самосовершенствования. На заключительном этапе студентам предлагалось зафиксировать усвоенный материал в виде эссе.

Одной из эффективных форм работы по углублению знаний студентов о диалогическом взаимодействии в образовательном процессе являлось включение студентов в научно-исследовательскую работу, не регламентированную рамками занятий и дающую возможность проявить больше свободы и творчества.

Данная работа осуществлялась с целью продемонстрировать преемственность теории и практики, а именно действенность конкретной технологии в образовательном процессе вуза. Также эта работа способствовала качественному усвоению знаний студентами с последующей реализацией в квазипрофессиональной деятельности [1].

Таким образом, осуществление разработанной технологии диалогического взаимодействия со студентами предполагало поэтапную реализацию мотивационного, содержательного, технологического и практического компонентов обучения.

Исходя из условий, необходимых для реализации данной технологии, мы установили, что целенаправленную, систематическую работу необходимо осуществлять не только со студентами, но и с преподавателями, работающими в университете, с целью расширения знаний о сущности диалогического взаимодействия и совершенствования практических способностей по организации диалога в педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курилович, М.А. Формирование диалогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности (на примере студентов-психологов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Курилович. – Ярославль, 2008. – 19 с.
2. Шатон, Г.И. Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику / Г.И. Шатон. – Минск, 2000. – 234 с.
3. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход: Монография / В.А. Янчук. – Минск.: Бестпринт, 2000. – 416 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВОЕЙ ЛЖИ И ЛЖИ ДРУГИХ

Левый А.А. (БИП)

Ложь – это явление, которое неизменно сопровождает развитие общества с самого начала его становления и присутствует в жизни каждого человека, независимо от его социально-психологических установок и моральных качеств. Как показывает практика, к использованию лжи в той или иной ситуации прибегают все люди, в том числе и отличающиеся высокоморальными качествами. Уникальность лжи заключается в том, что она выступает, по сути, формой выражения мысли, а ее использование – способом общения, которые могут наполняться совершенно различным содержанием в зависимости от того, для чего она используется и какую цель преследует. Итак, социальное значение лжи может быть разным. Данное об-

стоятельство довольно наглядно проявляется на практике. С одной стороны, в системе общечеловеческих ценностей ложь изначально подается в весьма неприглядном виде. Использование ее считается проявлением человеческого порока, а человек, уличенный во лжи, по меньшей мере, вызывает к себе недоверие в глазах окружающих [1, с.430]. С другой стороны, многие философы и известные государственные деятели, то есть достойные и уважаемые члены общества, зачастую не стесняются говорить о лжи как о целесообразном и даже полезном социальном явлении. Актуальность исследования отношения ко лжи современных школьников тем самым приобретает практическую значимость.

Нами было проведено исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 22 г. Бреста». В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 14-15 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: опросник «Виды лжи» (И.П. Шкуратова), опросник «Отношение ко лжи» (И.П. Шкуратова).

В результате исследования степени правдивости-ложности предъявляемой подростками информации окружающим их людям были выявлены наиболее часто встречающиеся виды лжи в общении старшеклассников. Так было выявлено, что наиболее часто в процессе взаимодействия с другими подростки используют ложь-самопрезентацию, этикетную ложь и оправдание. Наименее часто подростки используют ложь во благо и ложь-сплетня. Мотивами искажения информации о себе у подростков чаще всего выступает желание не огорчать близких. Довольно часто среди мотивов лжи встречается желание не испортить впечатления о себе и желание не испортить отношения с окружающими. Следующую позицию у подростков занимает желание избавиться от контроля и боязнь упреков со стороны окружающих. Реже всего для подростков желание создать хорошее впечатление о себе становится мотивом для лжи.

В результате исследования отношения подростков ко лжи других было выявлено, что к социально приемлемым видам учащиеся относятся более снисходительно (этикетная ложь, ложь во благо, ложь-фантазия, ложь-самопрезентация, как разновидность лжи фантазии, при которой объектом фантазии является личность самого сочинителя). Возможно, респонденты мирятся с этими видами лжи в чужом поведении, поскольку они не приводят к моральному ущербу обманываемого. Проведенное исследование дает основание сделать вывод, что ложь представляет не один феномен, а множество разновидностей, которые оцениваются подростками по-разному. Наиболее снисходительно подростки относятся к тем видам лжи в своем и чужом поведении, которые не приводят к моральному ущербу обманываемого человека.

Социально-педагогическими условиями преодоления лживого поведения подростков являются:

– опора на принципы эффективности социально-педагогической деятельности: гуманистический,

индивидуальный, деятельностный, многомерно-диалектический подход, принципы социальности и развития;

– опора на принципы позитивной педагогики: единства учебной и внеучебной деятельности, культуросообразности, вариативности, природосообразности, индивидуализации воспитания; организация взаимодействия подростков, их родителей и педагогов;

– применение следующей совокупности форм и методов деятельности: социально-педагогических (методов формирования сознания (пример, беседа, диспут, рассказ, лекция и др.), организации деятельности (педагогическое требование, общественное мнение, упражнения, организация общественно полезной деятельности, творческие игры и др.), стимулирования деятельности (поощрение, наказание)), психолого-педагогических (психологическое консультирование, тренинг, ролевые игры) и диагностических (анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение).

Для непосредственной психолого-педагогической работы можно рекомендовать следующие мероприятия:

– отражение в просветительских и консультативных мероприятиях для педагогов и родителей вопросов сущности и причин подростковой лжи, психологических особенностей подростков, основ индивидуального подхода к воспитанию подростков в семье и в образовательном учреждении и пр.;

– отражение в просветительских и консультативных мероприятиях для подростков вопросов психологических особенностей личности, способностей и склонностей, имиджа и самопрезентации, дружбы и пр.;

– целенаправленное развитие у подростков навыков самопознания, коммуникативных умений, способностей к эффективной самопрезентации и пр.;

– обеспечение возможности каждому учащемуся проявить в деятельности свои индивидуальные способности, попробовать себя в роли организатора при выполнении интересной, значимой для него коллективной деятельности общественно-полезного, творческого, спортивного, познавательного и т.д. характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дулак, А. А. Личностные детерминанты склонности ко лжи [Электронный ресурс] / А. А. Дулак // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 430-433. – Режим доступа: moluch.ru/archive/50/6392/. – Дата доступа: 10.12.2017.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА СНЫ И СНОВИДЕНИЯ

Левицкий Н.В., Тришин Л.С.(БИП)

Сновидения – это образы, которые отделяют видимый мир от мира невидимого, отделяют и, вместе с тем, соединяют эти миры. Сновидения по своему характеру символичны, насыщены смыслом "иного" мира, незримого, невещественного, непреходящего, но, вместе с тем, и "видимого", "вещественного", что и проявляется в символах.

Как отмечал исследователь психоанализа Херсонский, в одной из своих работ, сновидения чаще воспринимают, как результат "нервного" напряжения, и реже отдают во власть сновидений наши "психические" процессы.

Сновидения – это граница между мирами, миром видимым и невидимым. Оказавшись на этой границе, душа привносит с собой из мира видимого, действительного информацию, от которой нужно избавиться, чтобы она не искажала воспринимаемые образы мира иного. Но на это способна не каждая душа, поэтому многие души возвращаются в свой земной мир с тем же, с чем и пришли. И порой сознание ошибочно принимает вернувшуюся информацию за мистические откровения. Обычно сознание ходит по самому краю у границы миров и страшится углубиться.

То, что мы видим в сновидениях, можно представить в виде двух этапов.

Первый этап, когда мы собираемся отойти ко сну, все накопившиеся в нашей душе переживания, выступают наружу и создают образы, сформировавшиеся из этих переживаний, именно поэтому первый сон, наступающий после засыпания, и являет нам столь знакомые ситуации, которые порой кажутся продолжением дневных событий.

И второй этап, когда мы приближаемся к пробуждению. Проведя всю ночь спящими, т.е. "с сознанием, путешествующим в ином мире", мы накопили и восприняли опыт, основанный на переживаниях мира иного.

Таким образом, из проведённого теоретического анализа научно-публицистической литературы можно сделать следующие выводы: Сон – это специфическое активное состояние мозга, способствующее полноценному использованию имеющегося опыта и приобретенной информации в интересах более совершенной адаптации организма в период бодрствования. Сновидение – это эмоциональная окраска сна и зависит от особенностей личности и характера, однако сновидения не относятся к пустым, нелепым, бессвязным образам. В них остаётся определённый глубокий или простой смысл. В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни человека обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т. е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

Результаты исследования показали, что в обеих группах респондентов преобладают демонстративные типы личности. На основе этих результатов можно сделать вывод о том, что демонстративное поведение, которое закладывается с молодого возраста не угасает и в дальнейшем развитии личности.

Анализируя полученные результаты по методике Б. Басса можно сделать следующий вывод, чем младше возрастные особенности, тем больше вероятность

направленности на «дело». Чем люди взрослеют, тем они, становятся более направлены на то, что бы их признали.

Показатели, полученные в результате личностного опросника Г. Айзенка позволяют говорить о том, что определённые возрастные критерии способствуют преобладанию для молодого возраста экстраверсии, что подтверждается их направленностью на «дело», тем самым они стремятся занять более активную позицию в общении с окружающим людьми. Анализ полученных результатов взрослого возраста указывают на преобладание интроверсии которое связано с переоценкой своего опыта в среднем возрасте, когда многие из возможностей, о которых человек мечтал в детстве и юности, уже безвозвратно упущены (или кажутся упущенными), а наступление собственной старости оценивается как событие с вполне реальным сроком (а не «когда-нибудь в будущем»).

Рассматривая показатели эмоциональной устойчивости респондентов, мы видим преобладающим является склонность к эмоциональной устойчивости, то есть респонденты в сложных жизненных ситуациях способны принимать правильные решения и адекватно реагировать на них.

Следует отметить что, сон чутко реагирует на все, с чем человек встречается повседневно. Прежде всего, он, несомненно, зависит от такого биологического фактора, как возраст. Это также вопросы созревания мозга и формирования сна в детстве, это и фактор старения организма и мозга, находящий отражение в структуре сна. Сон является также отражением и общей психофизиологической организации человека. Особенности личности определяют во многом поведение людей в различных жизненных обстоятельствах. Сон – тоже форма поведения, и удаётся выявить определённые его закономерности у людей с различной психической организацией.

Очевидно, что человек неравнодушный, отзывчивый и, напротив, равнодушный, неспособный сострадать, видят разные сны. Характер сновидений, сюжет, продолжительность определяются воспитанием, интеллектом, отношениями в семье, личными переживаниями, состоянием души.

Сны – очень важная часть нашей жизни. Иногда они мелькают где-то на периферии сознания, а иногда изумляют своей яркостью или неожиданной мудростью. Чтобы объяснить их, приходится предполагать, что значительная часть психики занята генерированием этих ночных образов. Строение нашего тела, как и особенности его функционирования – это результат эволюции.

С нашей точки зрения, сновидения – часть механизма, который обеспечивает гибкость поведения. Поведение есть механизм приспособления к среде. Адаптивное поведение повышает шансы особи на выживание и размножение, так же как наличие специфических структур или функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология. / Г.С. Абрамова – М.: Академический Проект, 2003 – 496 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова – Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 592 с.
3. Адлер, А. Воспитание детей, взаимодействие полов./ А. Адлер – Ростов н/Д., 2008. – 256 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

*Левшук Л.М., Альшеевская С.В., Загарских И.Н.
(БГУ)*

Особенности формирования современной семьи во многом зависят от тех современных условий, которые отличаются от предыдущих. Так как семья – категория социально обусловленная, изменения в обществе влекут за собой изменения в семье.

Значимость семьи определяется тем, что, во-первых, семья является одним из основных социальных институтов общества, краеугольным камнем человеческой жизни, а, во-вторых, что этот институт сегодня переживает глубокий кризис. И причиной этого кризиса, если рассматривать в широком плане, являются глобальные социально-экономические изменения, которые происходят в нашей стране. А в семье, как элементарной ячейке общества и государства, отражаются и получают «человеческое измерение» все процессы реформирования страны [1].

За годы реформ произошло резкое снижение статуса семьи. Оказались подорванными ее экономические, социальные, нравственные основы. Увеличилось количество разводов, и вырос престиж одиночно холостяцкой жизни, уменьшилась рождаемость детей в семьях, появилось много семей, не справляющихся с воспитательными и иными функциями.

В современных условиях трансформации белорусского общества происходят изменения исторического типа белорусской семьи. Меняется структура семьи (модели). С одной стороны, сохраняется традиционный патриархальный вариант семейной структуры, с другой стороны возрождаются модели, известные по институту семьи с давних времен [2].

Кроме того, растет число семей в повторном браке с детьми от предыдущих браков или бездетных, что является инновационным явлением в современной брачно-семейной сфере. Появилась неизвестная до 90-х лет практика семейной жизни – браки между больными СПИД заключаются на тот срок, который остался обоим партнерам.

Появилась новая социокультурная нормативная этика: в брак вступать предпочтительно, но не обязательно; иметь детей желательно, но отсутствие их не аномалия; сексуальная жизнь вне брака не осуждается. Многие современные женщины не воспринимают материнство как исключительно брачный атрибут, 1/3 семей считает рождение ребенка помехой супружеству, причем женщины в большей степени, чем мужчины [3].

Кризис семьи отражается и на изменении отношения к детям. Многие современные родители не чувствуют ответственности за воспитание своих детей достойными людьми. А отсюда - социальное сиротство, дети, брошенные родителями или изъятые из семьи органами опеки и попечительства. Не сокращается и число детей, убегающих из семей из-за жестокого обращения с ними или отсутствия взаимопонимания [3].

К особенностям развития современной семьи относятся:

- специфика социального уклада в городской и сельской семье;
- существует прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе;
- происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка определяет различия в семейном воспитании детей, характер взаимоотношений между родителями и детьми;
- идет процесс разукрупнения семьи - выделение молодой брачной семьи (так называемые семьи без дедушек и бабушек);
- уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей;
- увеличение числа разводов;
- увеличение числа одноподдетных семей.

В современной белорусской семье наблюдаются многообразные кризисные явления: утрата определённой категорией женщин функции воспитательницы детей в первые годы их жизни; самоустранение значительной части отцов от воспитания детей; оставление матерями своих детей; увеличение числа родителей, злоупотребляющих алкоголем и наркотиками; насилие и жестокое обращение родителей с детьми, пожилыми и престарелыми членами семьи; неподготовленность юношей и девушек к совместной семейной жизни [4].

К наиболее острым проблемам современной семьи относятся:

- перераспределение материально-экономических функций внутри семьи: женщина сейчас может зарабатывать больше, чем мужчина, ребенок - больше, чем родители, изменение традиционных ролевых предписаний;
- изменение типа взаимоотношений в семьях: от традиционного детоцентристского - к супружескому;
- тревога родителей за своих детей, за их здоровье, учебу, будущее, осознание невозможности научить детей, как надо жить в обществе, в котором взрослые часто сами дезадаптированы;
- в связи с интенсификацией производственной деятельности взрослых членов семьи, которые вынуждены больше работать, чтобы обеспечить прожиточный минимум, возник дефицит внутрисемейного общения;
- конфликты внутри семьи, скандалы, разводы.

Кроме того, можно назвать и особенности семьи в современном обществе:

- в основе создания семьи - любовь как высшее человеческое чувство (однако проблематичным является сохранение его в браке);

- заключение браков вне зависимости от социальной, национальной, религиозной, региональной принадлежности мужа и жены;

- свобода заключения и расторжения браков;

- семьи, в основном, с одним или двумя детьми [2].

Таким образом, современная семья переживает сложный период перехода от традиционной модели семейной организации к новой. Исчезает традиционный тип семьи, упрощается ее структура, изменяется система власти и подчинения - семья все больше становится психологическим убежищем человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков - М.: МГУ, 2008.
2. Бедный, М.С. Семья - здоровье - общество / М.С. Бедный - М., 1999г
3. Баранова, Е.В. Особенности и проблемы современной семьи / Е. В. Баранова // Психологические проблемы современной российской семьи. В 3 ч. / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. - М., 2005. - Ч.1.
4. Богданович, А.В. Современные проблемы семьи / А.В. Богданович // Теория. Технологии и практика социальной работы с семьей и детьми. Тюмень, 1998.

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ

Лешко Х.А. (БИП)

В данных тезисах мы обосновываем взаимосвязь самооценки школьников подросткового возраста с их статусным положением в учебном классе.

Данная тема является актуальной для современности и, в особенности, имеет практическое значение в образовательных учреждениях [1, с. 171].

Гипотеза исследования заключается в предположении, что в подростковом возрасте существует взаимосвязь между самооценкой подростка и его статусным положением в группе.

Объект исследования - учащиеся 8 класса в количестве 25 человек, из них 12 мальчиков и 13 девочек учреждения среднего образования г. Минска № 151.

Методы и методики исследования:

- для диагностики самооценки учащихся был использован тест самооценки личности (Дембо-Рубинштейн);

- для определения статусного положения испытуемых в учебной группе использовался социометрический метод (Якоб Морено);

- методы математической статистики использованы для выявления взаимосвязи между самооценкой и социометрическим статусом испытуемых.

Исходя из проведенного тестирования у подростка возникает интерес к себе, своей внутренней жизни, качествам собственной личности, потребность в самооценке, сопоставлении себя с другими людьми. Он начинает всматриваться в самого себя, стремится познать сильные и слабые стороны своей личности. Потребность самосознания возникает из жизни, практической деятельности, определяется растущими требованиями

взрослых коллектива. У подростка возникает потребность оценить свои возможности, для того чтобы найти свое место в коллективе и развиваться [5, с. 5].

Следовательно, функции самооценки и самоуважения психической жизни личности состоят в том, что они выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека. Благодаря включению самооценки в структуру мотивации деятельности личность постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности [4, с. 22].

На основании эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- в группе учащихся 8 класса большинство подростков имеют благоприятный статус (68%), то есть относятся к категориям «предпочитаемые» и «лидеры». Следовательно, большинство из них благополучны в системе межличностных взаимоотношений, удовлетворены в общении, признании сверстниками;

- в данной группах существует несколько взаимосвязей, которые можно определить, как «взаимная симпатия» между мальчиками и девочками;

- мотивация выборов в большинстве случаев определяется желанием общаться, иметь общее дело;

- самооценка данных группы находится в пределах нормы (средний уровень), но также есть 15% подростков, которые имеют высокий и низкий уровень самооценки.

Выявлено 10 % непопулярных подростков, которых нельзя оставлять без внимания. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо учителю пересмотреть свое личное отношение к этим подросткам.

ВЫВОДЫ

1. В процессе проведенного эмпирического исследования гипотеза подтвердилась и чем выше статус ребенка в группе, тем более высокий уровень его самооценки.

2. Межличностные отношения положительно влияют на совместную деятельности, на формирование уровня самооценки школьника, а соответственно и на формирования уровня его притязаний.

3. Большинство подростков имеют благоприятный статус, то есть относятся к категориям «звезды» и «предпочитаемые». Следовательно, большинство подростков благополучны в системе межличностных взаимоотношений, удовлетворены в общении, признании сверстниками и имеют высокий и средний уровень самооценки.

4. Статистическая обработка данных показала, что подростки с высоким статусным положением имеют более низкую самооценку, чем имеющие низкий статус.

С помощью корреляционного анализа была исследована взаимосвязь уровня самооценки и социометрического статуса. В результате гипотеза о том, что между уровнем самооценки и социометрическим статусом существует значимая корреляция, не подтвердилась. Тем не менее, результаты исследования могут

иметь практическое использование. Поскольку в данной учебной группе среди изолированных и пренебрегаемых учеников присутствуют дети с заниженной самооценкой, нужно обращать внимание на то, чтобы другие ученики не подавляли их. Нужно помочь таким ученикам понять, что они такие же, как и остальные сверстники, повышать их самооценку. Важным компонентом в формировании адекватной самооценки у подростков является определенная программа управлений и тренингов, которые можно проводить как в индивидуальном порядке, так и учебном процессе, в качестве совместной деятельности учителя и школьного психолога. Чтобы повысить самооценку, нужно повышать уровень любви к себе или принятия себя. Психологи рассматривают принятие себя, любовь к себе как основу того сложного психологического образования, которое называется Я-концепцией и включает всю совокупность знаний, представлений человека о самом себе, систему его многочисленных самооценок (т. е. эмоционального отношения и оценки различных сторон своей личности) и те формы поведения, которые вызываются этими представлениями и самооценками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
2. Психология подростка. Учебник. Под редакцией члена корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан; Я.Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 416 с.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. – 352с.
5. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 508с.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Лубенкова В.В. (БИП)

В настоящее время идет активный процесс информатизации в области образования, предполагающий интенсивное внедрение и применение новых информационных технологий, использование всех средств коммуникаций, которые могут быть полезны в формировании интеллектуально развитой личности, хорошо ориентированной в информационном пространстве.

Стремительное внедрение информационных процессов в различные сферы жизни требует разработки новой модели системы образования на основе современных информационных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это "широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное

оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)" – использование информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса повышает эффективность усвоения новых знаний, а так же применение их в различных ситуациях общения.

Классифицируются такие программы следующим образом:

по функциональному назначению:

а) электронные учебники. Это продукт образовательного характера, отличие которого от традиционного учебника в том, что просмотреть его можно только с помощью компьютера. Электронный учебник так же, как и обычный, соответствует всем нужным учебным программам;

б) автоматизированные обучающие системы (АОС). Представляют собой программно-технические комплексы, включающие в себя методическую, учебную и организационную поддержку процесса обучения, проводимого на базе информационных технологий;

в) экспертные обучающие системы (ЭОС). Строят гипотетическое описание текущего состояния знаний учащегося и потом интерпретируют его поведение, определяя его сильные и слабые стороны. Исходя из результатов этой интерпретации, они планируют ряд корректирующих действий и выполняют их в форме учебного диалога;

г) программы-тренажеры. Тренажеры позволяют отрабатывать автоматические навыки работы с информационными объектами: ввод текста, оперирование с графическими объектами на экране и пр.;

д) программные средства для контроля и тестирования. Позволяют конструировать и применять автоматизированные испытания, в которых учащийся полностью или частично получает задание через компьютер, и результат выполнения задания также полностью или частично оценивается компьютером;

по способу представления информации:

а) ОПС ИКТ, предоставляющие информацию в вербализованной форме (в виде текста);

б) ОПС ИКТ, в которых информация представлена в виде гипертекста. Гипертекст - способ организации текста (и вид текста), появившийся с внедрением в жизнь компьютерных технологий обучения. Дает возможность читателю, работающему с одним текстом, мгновенно получить на экране другой (чаще всего, поясняющий, раскрывающий смысл некоторого понятия глубже, чем текст первоначальный). А затем вернуться обратно и продолжить чтение основного текста. Глубина "вложенности" текстов формально не ограничивается. Связь текстов между собой организуется с помощью гиперссылок (линков). Ссылки могут быть и перекрестными;

в) ОПС ИКТ с использованием технологии мультимедиа. Мультимедиа - комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными

(графика, текст, звук, видео), организованными в виде единой информационной среды;

г) ОПС ИКТ с использованием технологии "виртуальная реальность". Виртуальная реальность - это создаваемые компьютером или соответствующим оборудованием изображения, звуки, позволяющие пользователю ощутить себя в трехмерном (3D) пространстве, то есть, виртуальная реальность сосредоточена на полном конструировании нового мира, среды;

по методическому назначению:

а) проблемно-ориентированные ОПС ИКТ;

б) объектно-ориентированные ОПС ИКТ;

в) предметно-ориентированные ОПС ИКТ.

Существует широкий спектр информационно-коммуникационных технологий, используемых в образовании и не только. Знание классификаций ИКТ значительно повышает эффективность их разработки, понимания и использования в сферах жизни общества.

В настоящее время необходимо умение получать информацию из разных источников, пользоваться ей и создавать ее самостоятельно. Широкое использование ИКТ открывает для учителя новые возможности в преподавании иностранного языка.

В обучении иностранному языку широко применяются компьютерные технологии. Специфика компьютера как средства обучения связана с такими его характеристиками как комплексность, универсальность, интерактивность. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим.

Использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку позволяет непрерывно менять формы работы на уроке, постоянно чередовать устные и письменные упражнения, осуществлять разные подходы к решению речевых и коммуникативных задач, а это в свою очередь позволяет развивать различные навыки и формирует у них устойчивый интерес к изучению данного предмета.

Используя информационно-коммуникационные технологии, значительно повышается интерес и мотивация к изучению английского языка, формируются и развиваются творческие способности учащихся.

Именно использование информационно-коммуникационных технологий для проведения уроков позволяет решить основное противоречие современной системы образования, противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом.

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных технологий обусловили необходимость формирования особой информационной культуры личности. Для использования новых компьютерных технологий в жизни требуется новое мышление, которое должно воспитываться с раннего возраста.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Луговская О.В. (БГПУ им. М. Танка)

Особое место в общем развитии человека занимает ранний юношеский возраст – период активного профессионального выбора и обучения профессии, от которых зависит успешность жизненного пути человека. Это предопределяет необходимость изучения особенностей личностного и социально-психологического развития современных юношей и девушек в целях проектирования модели психологического сопровождения, не только адекватной интересам и потребностям, ценностным ориентациям и профессиональной направленности учащейся молодежи, но и позволяющей активно влиять на процесс личностного, профессионального и социального развития и саморазвития будущих субъектов труда [4].

Важно отметить, что особую значимость самоутверждения приобретает сейчас, в период глубоких социальных изменений и преобразований в нашем обществе, что влечет за собой потерю человеком чувства стабильности, веры в собственные силы, дезорганизацию. Поэтому, самые большие психологические трудности в ситуации современности переживает молодежь, которая находится на пороге жизненного самоопределения, поиска сфер своего утверждения и социального запроса.

В отечественной психологии к осмыслению и изучению особенностей юношеского развития обращались А.В. Петровский, Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, А.В. Мудрик, Д.Б. Эльколин и др. Исследователи акцентировали внимание на выделении задач развития в период юношеского возраста, на характеристике качественных изменений в потребностно-мотивационной сфере и общении, на особенностях интеллектуального развития, а также на проблемах юношеского возраста, связанных с необходимостью самоопределения.

В нашей работе мы исследуем юношеский возраст 16-17 лет как время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности, учеба в колледже. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность [2].

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения принципиально не может быть успешно решена без и вне решения более широкой задачи личного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала аффективным центром жизни в юношеском возрасте. В нашей работе мы выделим следующие основные задачи развития в ранней юности с точки зрения исследуемой проблемы:

1. Профессиональная ориентация (углубленная в связи с конкретным профессиональным выбором) и

самоопределение – определение жизненных целей и особенностей профессионального роста.

2. Развитие готовности к профессиональному и личностному развитию.

3. Формирование профессиональных планов и профессиональной траектории.

Как отмечают многие исследователи, процесс личностного развития в юношеском возрасте сопровождается профессиональным выбором, профессиональными планами, пониманием этапов и перспектив будущей трудовой деятельности. Данной проблеме посвящено большое количество психологических исследований (А.Е. Голомшток, С.Е. Залесская, Ф.И. Иващенко, Т.А. Исакова, Е.К. Кардовская, Е.А. Климов, Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцева, А.М. Кухарчук, Н.Д. Левитов, О.И. Лейнова, А.Б. Орлов, Ю.А. Полищук, Л.Н. Рожина, Е.С. Рапацевич, Е.И. Сутович, Э.А. Фарапонова, С.Н. Чистякова, А.Б. Широкова, Е.А. Шумилин, А.И. Щербаков и др.).

В период обучения молодежи в учреждениях профессионального образования отношение «человек-профессия», по мнению Т.В. Кудрявцева и В.Ю. Шегуровой, начинает опосредоваться включением обучающихся в специально организуемую учебную деятельность, приближающуюся к реальному профессиональному труду. Активное участие в этой деятельности способствует развитию адекватных представлений о выбранной профессии, формированию и развитию профессионально важных качеств личности, развитию коммуникативных и познавательных способностей, успешно влияющих на профессиональную деятельность будущих специалистов, формированию у учащихся отношения к себе как субъекту избранной деятельности (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов, В.В. Чебышева) [1, 3].

Таким образом, в период юности ярко проявляется формирование и утверждение личности в профессии и жизни, что выступает как потребность осознать свое место в обществе, понять себя и свои возможности. Юность рассматривается как период самоопределения, приобретения психологической зрелости, формирования сознания и самосознания. Ведущая деятельность учебно-профессиональная деятельность – деятельность, в ходе которой помимо усвоения знаний решаются задачи профориентации и профессионального самоопределения. Важными для юношей и девушек становятся идентичность и выбор профессии, они начинают активно самоутверждаться в профессиональной деятельности, выбирают свой жизненный путь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 400 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. (Учеб. пособие для пед. ин-ов) / И.С. Кон. – М., 1976. – 175 с.
3. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 26–29.
4. Попова О.С. Проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся в раннем юношеском возрасте / О.С. Попова // Известия Академии педагогических и социальных наук: Ч II (XII) / Московский психолого-социальный ин-т. Москва; Воронеж, 2008. – С. 128–136.

СОМАТОФОРМНЫЕ РАССТРОЙСТВА

Лядвик И.В, Тришин Л.С. (БИП)

В практической деятельности врача общесоматической сети в последние годы все чаще встречаются пациенты, предъявляющие множество нечетких, сбивчивых, размытых жалоб, прежде всего на одышку, боли в области сердца, живота, спины. Быстро сменяющиеся друг друга жалобы, которые не укладываются в четкую картину определенного заболевания, приводят пациента к разным специалистам, они подолгу обследуются и лечатся у терапевтов, хирургов, гинекологов и т.п. Все поставленные клинически диагнозы лабораторно и инструментально не подтверждаются.

Но, несмотря на это, больные не верят врачам, консультируются у других специалистов, в поисках доказательств наличия болезни продолжают настаивать на проведении все новых обследований, вплоть до оперативных вмешательств. Часто у лечащего врача создается впечатление, что они имеют рентные установки или симулируют, а это совсем не так, за всей этой симптоматикой, приносящей больным много страданий, стоят нарушения психической сферы, которые объединены в группу соматоформных расстройств. Для всех этих состояний характерны проявления, типичные, казалось бы, для соматических и органических заболеваний. С другой стороны, эти расстройства могут возникать на фоне соматических заболеваний или травм (например, эпилепсии, черепно-мозговой травмы) либо после них.

Они могут сочетаться друг с другом, сопровождать другие заболевания, но могут быть и отдельными, самостоятельными заболеваниями. Соматоформные расстройства возникают на фоне стрессовых ситуаций, таких, как смерть или тяжелая болезнь близких, неприятности на работе, развод и т.п., хотя иногда эмоционально значимыми могут быть мелкие неурядицы и конфликты, которые врачи даже не расценивают как психотравмы. Чаще всего это хронические стрессовые ситуации дома и на работе. В их патогенезе играют роль как подсознательные механизмы психологической защиты, так и осознанные мотивации и действия.

Соматоформные расстройства – группа психогенных заболеваний, характеризующихся физическими патологическими симптомами, напоминающими соматическое заболевание, но при этом не обнаруживается никаких органических проявлений, которые можно было бы отнести к известной в медицине болезни, хотя часто имеются неспецифические функциональные нарушения.

Среди факторов риска развития соматоформных расстройств выделяют две большие группы: внутренние и внешние.

К внутренним факторам относят врожденные свойства эмоционального реагирования на дистресс любой природы. Эти реакции регулируются подкорковыми центрами. Существует большая группа людей, которая на эмоциональный дистресс реагирует соматическими симптомами.

К внешним факторам относят:

микросоциальные – существуют семьи, в которых считают внешние проявления эмоций не заслуживающими внимания, не принятыми, человек с детства приучается к тому, что внимание, любовь, поддержку родителей можно получить, лишь используя "поведение больного"; этот же навык он применяет и во взрослой жизни в ответ на эмоционально значимые стрессовые ситуации;

культурно-этнические – в разных культурах имеются разные традиции проявления эмоций; китайский язык, например, обладает относительно небольшим набором терминов для обозначения различных психоэмоциональных состояний, этому соответствует то, что депрессивные состояния в Китае представлены в большей степени соматовегетативными проявлениями; этому же может способствовать ригидное воспитание в строгих рамках любого религиозного и идеологического фундаментализма, где эмоции не столько плохо вербализуются, сколько осуждается их выражение.

На сегодня в качестве патогенетической теории формирования соматоформных расстройств принято рассматривать нейропсихологическую концепцию, в основе которой лежит предположение о том, что лица с "соматическим языком" имеют низкий порог переносимости физического дискомфорта. То, что одни ощущают как напряженность, при соматоформных расстройствах воспринимается как боль. Эта оценка становится условно-рефлекторным подкреплением возникающего порочного круга, мнимо подтверждая мрачные ипохондрические предчувствия больного. В качестве пускового механизма необходимо рассматривать личностно значимые стрессовые ситуации. При этом чаще встречаются не очевидные, такие, как смерть или тяжелая болезнь близких, неприятности на работе, развод и т.п., а мелкие неурядицы, хронические стрессовые ситуации дома и на работе, на которые окружающие обращают мало внимания. Лечение

Лечению должен предшествовать тщательный поиск возможной органической причины страдания, отсутствие которой подкрепляет диагноз соматоформного расстройства. Больные почти никогда не способны принять мысль о психической природе мучительных соматических ощущений. Поэтому программа лечения должна быть строго индивидуализирована с оптимальным сочетанием фармакотерапии, психотерапии, поведенческих методов, социальной поддержки и проводиться в содружестве с психиатром и психотерапевтом преимущественно в амбулаторных условиях.

Только при длительном безремиссионном течении заболевания, резистентности к стандартным терапевтическим схемам возможно лечение в условиях специализированного отделения. На сегодня лечение соматоформных расстройств предполагает обязательное сочетание психофармакотерапии и психотерапии. Как правило, больные не способны самостоятельно регулировать свои отношения внутри семьи, на работе и т.п. В подавляющем большинстве случаев только комбинированное использование психотропных

средств, постоянно подкрепляемое соответствующими психотерапевтическими воздействиями, позволяет больному выйти из критического периода конфликтной ситуации.

Поэтому необходимо установление долговременного поддерживающего контакта с одним врачом, это позволяет уменьшить число госпитализаций на 50 %. Чем к большему количеству врачей обращается больной, тем больше возможностей для манипулирования и риска неоправданных вмешательств. Во избежание утраты доверительного контакта следует изначально продемонстрировать серьезное отношение к соматическим жалобам, постепенно перемещая акцент на проблемы в социальном окружении больного.

Следует учитывать, что пациенты с соматоформными расстройствами склонны преувеличивать тяжесть побочных эффектов, принимая их за ухудшение тех соматических симптомов, на которые направлена терапия. У таких больных часто выявляются реакции непереносимости, которые при детальном анализе нередко оказываются эпизодами тревоги, осложненными вегетативной дисфункцией. Ориентиром для оценки эффекта лечения могут служить в равной степени и психический, и соматический ряд расстройств.

Лечение должно длиться не менее 4-6 недель, так как симптомы соматоформных расстройств имеют тенденцию рецидивировать при быстрой отмене препаратов; рекомендована поддерживающая терапия длительностью до трех месяцев (в среднем - 1-1,5 месяца) с постепенным снижением доз раз в неделю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. - М.: Медицина, 2004. - 400 с.
2. Блейхер, В.М. Клиническая психопатология / В.М. Блейхер, И.В. Крук. - М.; Воронеж, 2002. - 508 с.
3. Евсегнеев, Р.А. Психиатрия для врача общей практики / Р.А. Евсегнеев. - Минск: Беларусь, 2001. - 421 с.
4. Исаев, Д.Н. Психическое недоразвитие у детей / Д.Н. Исаев. М.: Медицина, 2002. - 224 с.
5. Тришин, Л.С. Неврозы. Учебно-методическое пособие. / Л.С. Тришин. - Минск: РГСУ 2010. - 90 с.

РАБОТА СО СНОВИДЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Макарова К.И., Фищук Ю.С. (БИП)

Изучение сновидений началось сравнительно недавно. Сны не рассматривались в качестве предмета широких научных исследований вплоть до второй половины XX века, пока к этой проблематике не обратился родоначальник психоанализа З. Фрейд. Несмотря на весомые разработки ученого, тема сновидений до сих пор актуальна и недостаточно изучена.

Сновидения – это субъективное восприятие образов, возникающих в сознании спящего человека. Эти образы могут быть: зрительными, тактильными, слуховыми, вкусовыми и обонятельными. Существует мнение, что сны соответствуют образу мышления и деятельности личности. Так люди, которым снятся цветные сны, более эмоциональные (музыканты, по-

эты, художники и т.д.), а люди, которым снятся чёрно-белые сны – рационалисты. Такое разделение дает вариативность методов работы со сновидениями. Одним из эффективных методов работы мы считаем арт-методы. Например, по цветовой гамме сна можно опередить психологическое состояние личности в данный момент:

1. Холодные цвета (такие как синий, зелёный, голубой) говорят о спокойствии;
2. Красный о тревоге, гневе, активности, возбуждении.
3. Жёлтый: радость, лёгкость, тепло.
4. Серый: скука, апатия, уныние, погружает в холод.
5. Черный цвет может символизировать властность и подавленность одновременно
6. Белый: ощущение лёгкости

Однако, нам кажется, что интерпретация сновидений по цветам не совсем корректна. Более 90% информации о сне содержится в ощущениях человека, вызванных с этим сновидением. После пробуждения ото сна важно запомнить ощущения от увиденного, а также то, что больше всего привлекло внимание. Также очень важно обратить внимание на то, какие ощущения были сразу после пробуждения: чувствовалась тревога или страх, а может было состояние лёгкости и эйфории.

Мы придерживаемся научной позиции, что сновидения выполняют роль психологической защиты, снижают напряжение, восстанавливают поисковую активность. Принято считать, что сны – это всего лишь процессы нашего подсознания и всё, что мы видим во сне – это ранее полученная информация, которая сгенерирована определённым образом, именно поэтому З. Фрейд называл сновидения «остатками дня» [1, с. 19]. Когда мы спим, цензура сознания менее бдительная, поэтому наше бессознательное может проявиться в достаточной степени.

Во время сна у человека периодически чередуются две основные фазы: медленный и быстрый сон (парадоксальный, БГД (фаза сна с быстрыми движениями глаз)). В парадоксальной фазе быстрого сна сновидения более яркие, сложные, эмоционально окрашенные. В фазе медленного сна – рациональные и реалистичные сны, сходные с мышлением в бодрствовании [2, с. 239]. Следует отметить, что наше пробуждение от кошмарных снов зависит от стадии, в которой они приснились. Так, например, если человек проснётся от кошмара во время медленной фазы сна, то, скорее всего, он может потеряться в пространстве и во времени. Пробуждение, во время парадоксальной фазы быстрого сна позволяет человеку сразу понять, что это был сон. Однако нередки случаи, когда утром мы не можем вспомнить снилось ли нам что-либо, и часто приходим к выводу, что снов мы не видели.

В лаборатории Клейтмана было доказано, что людей, не видящих сны, не бывает, сны снятся на всех стадиях. Учёные проводили много исследований на данную тему и выяснили, что если разбудить человека, утверждающего, что ему не снятся сны, в момент

сна БГД, то вы получите воспоминания о сновидениях. Притом частота этих сновидений будет такой же, как и у других людей, которые постоянно видят сны. Таким образом, можно утверждать, что некоторые люди просто не запоминают свои сновидения. Итак, большую часть снов мы не запоминаем, на некоторые сны мы не обращаем никакого внимания, некоторые нас пугают и мы думаем целыми днями, что это могло значить, но в любом случае сон показывает от чего наше «эго» пытается защититься в бодрствовании. Для интерпретации и более осознанного понимания, что же все-таки пытается показать нам наше бессознательное с помощью сна, мы предлагаем использовать арт-терапевтические методы. На наш взгляд, данные методы обеспечивают объективизацию снов, помогают вывести сновидения «вовне». Арт-терапия является творческим методом, с помощью которого можно увидеть взаимосвязь между реальным и сновиденным миром, посредством изображения его художественно, телесно-двигательного проигрывания, пролонгирования контакта со сном, драматизации сна с помощью объёмных материалов (пластелин, игрушка). Арт-терапевт в данном случае помогает клиенту понять суть сна, направляя клиента с помощью вопросов, метода свободных ассоциаций, анализа его творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. З. Фрейд «Толкование сновидений» - М: Философия, 1900. – 216 с.
2. И.М. Прищепа, И.И. Ефременко «Нейрофизиология» - М: Учебная, 2013. – 285 с.

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Макарова К.И. (БИП)

Проблему индивидуальности в психологии одним из первых рассмотрел Вильям Штерн. При изучении индивидуальности человека учёные сталкивались с некоторыми проблемами. При её исследовании, с позиции психофизиологии, учёные сталкивались также с противоречивыми данными, были некоторые ограничения в применении аналитических технологий [1, с. 14].

На данный момент существует множество подходов к исследованию индивидуальности, однако единой концептуальной модели пока нет. Это связано с различными точками зрения авторов на структуру, особенности индивидуальности. Человеческая индивидуальность – это самое интересное, что существует на свете и самое сложное. Нет двух людей, о которых можно было бы сказать, что они во всем тождественны друг другу. Индивидуальность – это как раз то, что отличает людей друг от друга, их неповторимость и уникальность [2, с. 18]. В психологии индивидуальностью называют совокупность характера, темперамента, интеллекта и увлечений человека. Однако недостаточно иметь какой-либо выраженный признак, главное это то, как эти признаки взаимодействуют между собой, степень их выраженности и то, какими спосо-

бами человек использует заложенные данные. Всё это и придаёт неповторимость, особенность каждого индивида. Индивидуальность человека формируется из таких составляющих как: наследственность, особенности характера и темперамента человека, а также окружение, в котором вырос, воспитывался и находится индивид [3, с. 15].

В современном мире человеку тяжело сохранить и приобрести свою индивидуальность. С развитием средств массовой информации люди привыкают следовать толпе, а не выражать свои качества. Ослабевает мозговая активность, потому что вся информация подаётся в готовом виде, происходит стандартизация общества. Это является большой проблемой, так как в юношеском возрасте, когда индивидуальность человека ещё не сформирована, общество навязывает необходимую модель поведения, как человек должен реагировать на ту или иную ситуацию. В будущем это может привести к несамостоятельности, неспособности самостоятельно анализировать информацию, критиковать её, а также прекращается формирование собственной личности, не развивается мотивационная сфера. Такая личность в первую очередь полагается на мнение окружающих и не способна самостоятельно принимать решения.

Сформированная индивидуальность у человека заключается в обособленной форме жизни при наличии общественного окружения. Человек не сливается с группами, а самостоятельно может принимать решения. Происходит обособление личности и выделение её из толпы, становление уникальности и неповторимости личности, созидание как становление индивидуальности, личности и субъекта в её преобразовательной деятельности.

Мы, члены студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» под руководством Джиги Надежды Дмитриевны, доктора психологических наук, профессора кафедры психологии и педагогики, занимаемся изучением себя, своей личности, индивидуальности, а также развитием своих личных качеств. Для диагностики базовых свойств личности, а также характерологических и личностных особенностей мы используем такие методики как: опросник ЕРІ Айзенка, характерологический опросник (К. Леонгард), методику 16PF (Р. Кэттелла). Данные методики позволяют определить основные характеристики и особенности личности, тип темперамента. Изучив свою личность и её особенности, мы определили для себя, что необходимо подкорректировать, а что необходимо развивать, так как для формирования индивидуальности у человека необходимо постоянное развитие, самосовершенствование и работа над собой.

При работе над своей индивидуальной программой осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования в начале учебного года мы четко определили для себя и проконсультировались с нашим научным руководителем Надеждой Дмитриевной, что нам необходимо для нашего личностно-профессионального самосовершенствования и

саморазвития при переходе от «Я-реальное» к «Я-идеальному», к «Я-созидатель», «Я-будущий профессионал» и пришли к выводу при составлении своего индивидуального плана, что мы каждый оставляем то уникальное, неповторимое, что у каждого из нас есть и является нашей индивидуальностью и отличием от других сокурсников. В этом нам очень помогли тренинги: «Личностного роста» и «Мотивационный тренинг» в процессе занятий научно-исследовательской лаборатории в первом полугодии. Данные тренинги способствовали развитию нашей индивидуальности и подтвердили вышеизложенное, что для каждого из нас свой неповторимый и другой путь созидателя и личностного роста, зависящий от нашей мотивации, уникальности и наших потребностей в личностно-профессиональном самосовершенствовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 624 с.
2. Джига, Н.Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография / Н.Д. Джига. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
3. Интернет источник: <https://studopedia.info/1-85081.html>.

ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мальчикова А.В. (БИП)

В силу вступления современного общества в век информатизации происходит модернизация образования, которая влечет за собой интеграцию традиционных и инновационных технологий. Под инновационными технологиями понимаются педагогические, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), предоставляющие не только мгновенный доступ к целому ряду знаний об изучаемом языке, но и возможность создавать, распространять и обмениваться информацией [1, с. 51].

Блог-технология является одной из технологий ИКТ, с помощью которой пользователи могут создавать свою личную страничку в виде онлайн дневника или журнала в сети Интернет [2, с.139]. Блог-технологии постепенно становятся одним из важных инструментов в овладении иностранными языками [1, с. 51].

«Блоги представляют собой особый вид компьютерного асинхронного общения, при котором автор блога обращается ко всем потенциальным читателям из своего личного пространства» [3, с. 8]. В неязыковых вузах с целью интенсификация обучения иностранным языкам актуальным будет рассмотрение следующих видов блога: блог преподавателя, личные блоги студентов, блог учебной группы.

Блог преподавателя создается и управляется преподавателем иностранного языка. В таком блоге преподаватель может размещать информацию, связанную со своей учебной дисциплиной: домашнее задание, рекомендуемую литературу для самостоятельного изучения, ссылки на информационно-справочные и учебные Интернет-ресурсы по изучаемым темам, ин-

формацию о материале, изученном на занятиях, ссылки на тесты по изучаемым темам. В своем блоге преподаватель может также размещать целый комплекс заданий для овладения аспектами языка или видами речевой деятельности. При работе с блогом преподавателя студенты развивают умения чтения на иностранном языке, а именно: извлекать необходимую информацию; оценивать важность информации, интерпретировать факты. Кроме того, блог преподавателя является моделью построения личных блогов студентов [2, с. 144].

В личных блогах студенты могут представить не только информацию о себе, увлечениях, друзьях, интересах, достижениях в учебе, но и обсудить изучаемые темы. Материалы личного блога студентов должны быть выверены преподавателем перед их размещением в сети. Студенты могут комментировать информацию в блогах своих одноклассников, тем самым общаясь на иностранном языке. При работе с личными блогами студенты развивают следующие умения письменной речи: 1) использовать лингвистические средства изучаемого языка, с помощью которых можно представить в письменном виде свою страну и культуру; 2) выражать и аргументировать свою точку зрения в различных видах письменной речи [2, с. 145].

Блог учебной группы обладает следующими дидактическими свойствами: реализация принципов сотрудничества и равенства, формирование чувства самостоятельности студентов, построение вариативного обучения. В ходе совместной работы сплачивается команда, выстраиваются отношения между студентами и преподавателем, студенты анализируют допущенные ошибки и проводят самостоятельную работу по их устранению, также вместе с преподавателем они ищут способы достижения поставленной цели, учатся выражать свои мысли, исправлять ошибки своих товарищей. В блогах учебной группы комментарии студентов размещаются последовательно, благодаря чему проще воспринимать мнения других студентов. При работе с блогом учебной группы у студентов развиваются следующие умения письменной речи: 1) излагать содержание прочитанного; 2) проводить аналогии, сравнения; 3) выражать свое мнение, точку зрения; 4) проявлять согласие / несогласие в некатегоричной и неагрессивной форме; 5) аргументировать свою точку зрения [2, с. 147].

Таким образом, использование блог-технология способствует повышению качества организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов и уровня изучения иностранного языка: студенты лучше запоминают изучаемые темы, могут выразить свое мнение, учатся извлекать важную информацию из незнакомого текста, совершенствуют лексические и грамматические навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пласкина, М.В. Использование блога учебной группы в обучении иностранному языку / М.В. Пласкина // Вестник Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2016. – № 7-8. – С. 51-56.
2. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П.В. Сысоев. – Москва : книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 264 с.
3. Филатова, А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.02 / А.В. Филатова ; Моск. госуд. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2009. – 20 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Мармыш Н.П. (БИП)

Танцевально-двигательная терапия является одним из видов психотерапии, в котором движение используется как основа развития физической, социальной и духовной жизни человека. Данный вид терапии применяется при работе с людьми, у которых имеются эмоциональные расстройства, нарушения в общении и межличностном взаимодействии, страхи перед неудачей, заниженная самооценка.

Основным инструментом танцевальной терапии является движение. Движение используется пациентом для выражения себя, для того, чтобы внутренняя история смогла проявиться через движения тела, выйти наружу. Движение является прямым выражением внутренних чувств. Когда танец используется в терапии, чувства спонтанно высвобождаются в свободном движении и импровизации, и стилизация, делающая танец представлением или видом искусства, не играет роли. Танец является коммуникацией посредством движения, поэтому в танцевальной терапии нет стандартных танцевальных форм, и для личной выразительности могут использоваться все формы: танец примитивных племен, народный танец, вальс, рок, полька. Танцевальная терапия помогает обрести свободу и выразительность движения, развить подвижность [1, с. 203].

Т. А. Шкурко выделяет следующие цели танцевальной терапии:

- 1) самовыражение и самоактуализация личности;
- 2) стимулирование творческого потенциала личности;
- 3) становление более индивидуализированного самовосприятия и самоотношения;
- 4) катарсическое высвобождение подавляемых эмоций и отношений;
- 5) принятие тела и создание более положительного его образа;
- 6) осознание и развитие членами группы системы отношений посредством создания экспрессивного репертуара, его гармонизации и индивидуализации;
- 7) коррекция системы отношений личности;
- 8) коррекция отношений в группе [2, с. 13].

Если человек не ощущает контакта со своим телом, теряется связь с глубоким началом, собственной природой. Поэтому танцевальная терапия направлена на решение следующих задач:

- 1) углубление осознания своего тела и возможностей его использования;
- 2) усиление чувства собственного достоинства путем выработки более позитивного образа тела;
- 3) развитие социальных навыков посредством приобретения участниками соответствующего приятного опыта. Танцевальная терапия создает условия для творческого взаимодействия, позволяет преодолевать барьеры, возникающие при речевом общении;
- 4) помощь вступлению в контакт с собственными чувствами путем установления связи чувств с движе-

ниями. При творческом отношении клиента к движениям под музыку танец приобретает экспрессивность, позволяющую высвободить подавляемые чувства и исследовать скрытые конфликты, которые могут быть источником психического напряжения.

5) создание «магического кольца». Занятия в группе подразумевают совместную работу участников. Это способствует приобретению участниками группового опыта, все компоненты которого на бессознательном уровне образуют замкнутый устойчивый комплекс - «магическое кольцо» [1, с. 204].

Существует три вида проведения танцевальной терапии: индивидуальная, парная, терапия в малых группах, групповая. Чаще всего используется групповая форма работы. Она наиболее эффективна, так как чаще всего в нее включены методы индивидуальной и парной танцевально-двигательной терапии. Эффективность применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы заключается в следующем:

1) танцевать или двигаться может каждый человек, вне зависимости от возраста, пола, социального положения, уровня образования, ценностей, установок и даже здоровья (не считая случаи обездвиживания).

2) использование танцевально-двигательных техник позволяет:

- провести диагностику как отдельной личности, так и группы в целом;
- снять напряжение;
- приобрести новые паттерны движения, способствующие эффективному взаимодействию с собой, миром и людьми посредством изучения себя и подражания другим;
- изменить стиль общения с окружающими;
- научиться осознавать свои и чужие желания, чувства, поступки, посредством анализа движений;
- достаточно быстро создать атмосферу доверия, способствующую развитию групповой сплоченности психологической поддержки.

3) изменение движений приводит к изменению качеств личности, проявлению индивидуальности, искренности, спонтанности, принятию себя, и, как следствие, происходит изменение установок, стереотипов коммуникаций [3, с.20].

В танцевальной терапии применимы следующие техники:

1) спонтанный, неструктурированный танец (используется для самовыражения и выражения отношений);

2) круговой танец (круговой танец является исторически первой формой танца, в мифологическом сознании первобытного человека сопряженной с определенными культами. В психотерапевтическом процессе круговой групповой танец выполняет следующие функции: снижение тревожности и сопротивления; возникновения чувств общности, сопричастности; развитие внутригруппового единства и межличностных отношений)

3) аутентичное движение (данный вид движений с одной стороны, считается одним из методических приемов танцевальной терапии, который представляет

собой внутренне направленные движения, во время выполнения которых терапевт выступает в роли наблюдателя, а с другой стороны, двигательной практикой, используемой вне терапевтического контекста. Метод аутентичного движения способствует выражению разнообразных аспектов личности, как сознательных, так и бессознательных, в безопасной обстановке принятия и внимания) [2].

Танцевальная терапия включает в себя три этапа. Первый этап занимает несколько минут. Он заключается в проведении разминки, которая позволяет подготовить свое тело к работе. Разминочные упражнения затрагивают три аспекта: физический («разогрев»), психический (идентификация с чувствами) и социальный (установление контактов). На втором этапе происходит разработка общегрупповой темы. Например, разрабатывается тема «встреч и расставаний». На уровне движений могут «встречаться» и «расставаться» отдельные части тела. Взаимодействию между членами группы могут способствовать встречи ладоней одного с локтями другого и т. д. На третьей стадии тема разрабатывается с использованием всего предоставленного группе пространства, при этом меняется скорость движений и их последовательность. Руководитель либо определяет характер движения участников, либо сам их повторяет. Он создает обстановку спокойствия и доверия, позволяющую участникам исследовать себя и других, а также отражает и развивает спонтанные движения участников группы.

Длительность занятия обычно составляет 40-46 минут. Занятия могут проводиться ежедневно либо еженедельно на протяжении нескольких месяцев или лет. Также в профилактических целях практикуется проведение однодневных танцевальных марафонов [1, с. 206]. Использование данного метода требует от психолога достаточно глубокой и серьезной подготовки, так как этот вид взаимодействия может будить сильные эмоции, которым порой не так-то просто найти разрешение.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. / Осипова А.А. - М.: ТЦ Сфера, 2002 – 512 с.
- 2.Шкурко Т. А, Танцевально-экспрессивный тренинг / Шкурко Т.А. – СПб.: Речь, 2005 - 192 с.
3. Козлов В. В., , Интегративная танцевально-двигательная терапия. 2-е изд., расширен, и доп. / Козлов В.В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. – СПб.: Речь, 2006 - 286 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ У ЖЕНЩИН

Марчевская У.И. (БИП)

На протяжении всего периода развития, человек находится в постоянном поиске своих жизненных целей, ориентиров, смысла существования.

Понятие «смысл жизни» не новое, ведь еще древнейшие философы пытались разгадать этот вопрос, и давали различные интерпретации его ответов:

Платон видел смысл жизни в заботе о собственной душе,

Эпикур видел в достижении личного счастья, блаженства и покоя;

Сократ – в счастье, достижение которого связано с добродетелей, трепетным отношением к законам, знанием нравственных понятий [1, с.12].

Аристотель – в стремлении стать достойным человеком в обществе и ответственным гражданином;

Диоген видел смысл жизни во внутренней свободе и пренебрежении к богатству;

Стоики – в неизбежности судьбы.

Важнейшими качествами становления личности является его стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Возникновение той самой потребности в саморазвитии личности, является показателем зрелости личности, а также одновременной выступает условием ее достижения.

Актуальность изучения проблемы самоактуализации в науке объясняется недостаточной разработанностью ее методологии и общих концептуальных основ с одной стороны и осознанием важности и приоритетности вопросов самоактуализации, задачей самоактуализации каждого отдельного человека, – с другой.

В процессе эмпирического исследования принимали участие женщины в возрасте 30-40 лет. В данном возрасте, многие женщины переживают, так называемый «кризис среднего возраста».

Большое значение кризису "середины жизни" придавал Э. Эриксон. Возраст 30 –40 лет он называл "десятилетием роковой черты", главными проблемами которого являются убывание физических сил, жизненной энергии и уменьшение сексуальной привлекательности. К этому возрасту, как правило, появляется осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением. И если двадцатилетний человек рассматривается как многообещающий, то 40 лет – это время исполнения данных когда-то обещаний.

В проведении исследования была применена методика СЖО разработанная Леонтьевым Д.А. Сущность данной методики, заключается в прохождении теста «Смыслжизненные ориентации», который позволяет оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни [1, с.20].

В процессе исследования по данной методике были получены следующие результаты:

По шкале цели в жизни – результаты более 76 % опрошенных, имеют низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует о том, что опрошенные женщины живут сегодняшним и прошлым днем.

По шкале процесс жизни – результаты большей части опрошенных (68%), показало низкие результаты, однако в совокупности с результатами по другим шкалам, воспоминания о прошлом придают полноценный смысл и нацеливают на будущее.

По шкале удовлетворенность самореализацией, отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение

того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале (54%), и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы (19% испытуемых) – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

По шкале локус контроля – Я – всего лишь 29% опрошенных женщин соответствуют представлению о себе, как о сильной личности, обладающие свободой выбора, что позволяет построить свою жизнь, в соответствии со своими целями и представлениями.

Локус контроль-жизнь, или управляемость жизни. При высоких баллах (58%) – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы (42%) – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы, большинство опрошенных женщин считают, что жизнь прожита и довольствуются воспоминаниями о прошлом, многих данные воспоминания стимулирует на реализацию поставленных целей в будущем. 19% опрошенных женщин, неудовлетворены прожитой жизнью, воспоминания о прошлых ошибках, потерях и неудачах не позволяют им полноценно «дышать» и продолжать свой путь к самореализации. Былые ошибки тормозят становление личности.

Для проведения исследования самоактуализации у женщин среднего возраста применялась методика САТ, сущность которой заключается в методике изучения личностной зрелости.

Опросник, направленный на выявление различных установок и отношений человека к миру, другим людям, к самому себе, разработан в МГУ М. Крозом под руководством Л. Я. Гозмана «Опросник личностной зрелости».

В его основе лежат идеи самоактуализации А. Маслоу и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии. Шкалы (или составляющие) опросника характеризуют основные сферы самоактуализации [2, с.35].

При проведении исследования по данному методу 2% испытуемых женщин, можно отнести к понятию «псевдоактуализации», что свидетельствует о высоком значении для них чужого мнения, и желание выгладеть в наиболее благоприятном свете.

«Диапазон самоактуализации» находится в пределах выше среднего значения. У 24% опрошенных женщин можно говорить о недоразвитии личности, о деформации его установок и отношений к различным сторонам реальности [3, с.20].

Низких оценок в процессе исследования выявлено не было, что свидетельствует об отсутствии в испытуемой группе людей больных неврозами, различными психическими расстройствами.

Смыслоразностные ориентации личности – это сложные психолого-социальные образования, важные по отношению ко всему жизненному пути личности, задающие направление и границы ее самореализации через структурную организацию жизненных целей и ценностей.

Именно женщины, преодолевая «кризис среднего возраста» сдерживают все накопленные эмоции внутри, и тем самым подавляют собственные желания и цели, которые могли способствовать к самореализации. На данном этапе женщины, переосмысливают прожитую жизнь, проносят переживания и тревоги о несбывшихся целях и мечтах, и все это приходит с осознанием того, что уже больший отрезок жизни пройден. Поэтому именно женщины среднего возраста нуждаются в поддержке и заботе со стороны близких в данный период своей жизни. Мы рекомендуем им использовать тренинг личностного роста для своего саморазвития и самосовершенствования [5, с.144].

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.
2. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / Под ред. Г.А. Балла, А.Н. Леонтьева и др. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
3. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М.: МГУ, 1982.
4. Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – М.: Изд-во Б&К, 2000. – 316 с.
5. Шевцова, И. Тренинг личностного роста / И. Шевцова. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

ДИАЛОГ КОГНИТИВНЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ 4.0» (реальность и контуры будущего)

Миницкий Н.И.(БГПУ), Ганущенко Н.Н. (БИП)

*Те, кто влюбляются в практику без науки,
подобны кормчим, выходящим в плавание без
руля или компаса, ибо они никогда не могут
быть уверены, куда идут.
Леонардо да Винчи*

Целью исследования является определение роли диалога когнитивных практик в теоретико-методологическом обосновании модели «Университет 4.0». Предполагается частичное выяснение проблемы конвергенции теории гуманитарной науки и онтологической конструкции такого социального института как университет. Наша гипотеза: основой университетской модели служит теория и практика когнитивного подхода, точнее, диалог когнитивных практик. Идея диалога и синтеза когнитивных практик досконально исследована Л. А. Микешиной, рассмотревшей эту тему в социально-эпистемологическом ключе и уделившей главное внимание конструированию знания, т. е. когнитивным практикам. Понятие «когнитивные практики» трактуется автором как особый способ получения и передачи знаний в процессе коммуникаций, а диалог представляет собой их взаимодействие [9, с. 8]. Отсюда «задача социальных наук состоит в том, чтобы выстраивать целостности,

конструируя модели, воспроизводящие структуру отношений, делая их наглядными» [9, с. 220].

Л. А. Микешина, обращаясь к познавательным средствам гуманитарных наук, выделяет репрезентацию знания, которую относит к фундаментальным базовым операциям. Репрезентация интерпретируется ею «как использование в познавательной деятельности посредников (знаковых систем, моделей, любых «когнитивных артефактов»)» [10, с. 231]. В современной когнитивистике констатируется, что репрезентативные модели стали «обобщением эмпирического материала и теоретических гипотез, не претендуя на «отражение» реальности» [7, с. 156]. В итоге синтез всеобщности универсальных понятий и репрезентации знаний приобрел качественное свойство познавательной парадигмы в объединении этих двух понятий с действием. Окончательное оформление парадигмы «слово-образ-действие» произошло в работах В. П. Зинченко, где диалектически взаимосвязаны слово – логос, образ – репрезентация и действие в единой когнитивной модели [4, с. 375 – 434]. Результатом стало появление императива «хочешь познать – научись действовать» [5, с. 243].

В педагогике эта модель была интерпретирована белорусским исследователем А. Д. Королем как диалогичная по своей сути, поскольку в образовании диалог выступает как приоритетный принцип, метод и форма обучения [6, с. 38]. Он правомерно считает, что «триада Слова, Действия и Образа как сущность природы человека отражает метапредметный характер образовательных технологий, направленных на реализацию принципа человекообразности» [6, с. 43]. Подобная авторская позиция объединяет исходные абстракции фундаментальной науки и прагматику повседневного обучения. Это позволяет реализовать в образовании принцип восхождения ко всеобщему и субъективизации знания, т. е. проявить когнитивную мобильность.

Методология познания и ее когнитивные практики стали предметом исследования со стороны российских историков. О. М. Медушевская раскрыла эту тему в непосредственной связи с университетским образованием. Она полагает, что «сформировать образ науки в университетском образовании означает прежде всего представить, как данная наука добывает новое знание, как помогает достичь цели ее метод, как обучить им пользоваться для получения эффективного, реального и относительно завершенного результата» [8, с. 313]. Такую модель автор называет когнитивно-информационной, а междисциплинарный диалог – обеспечивающим ее эффективность. По утверждению О. М. Медушевской «прогресс в распознавании качества информационного ресурса связан прежде всего не с информационными технологиями, но с теоретическим знанием» [8, с. 330].

Каким же образом эти методологические установки реализуются в деятельности такого социального института как университет? Существует ли здесь какая-либо реальная связь, или это только контуры будущего? Российские исследователи В. С. Ефимов и А. В. Лаптева разработали характеристику университета

как социального института в обществе знаний. В их представлении новая модель «Университет 4.0» стает порождением новой фазы развития общества. Этому обществу будут присущи следующие отличительные черты: 1) разработка и внедрение новых продуктов и технологий их управления; 2) превращение коллективного интеллекта в ключевую производительную силу; 3) включение большого количества людей в производство и усовершенствование «ноу-хау» на основе прикладных знаний и схем действий в управлении качеством продукции; 4) переход к сетевой организации производства и управления. Ключевым трендом нового образа университета, адекватного когнитивному обществу, станет «когнитивизация» экономики и общества, т. е. массовое включение людей в познавательную активность [2, с. 22].

Развивая эти взгляды, В. С. Ефимов утверждает, что формирование «когнитивного общества» уже происходит на основе: 1) производства новых смыслов, образов и стилей жизни; 2) «массовизации» высшего образования; 3) «когнитивизации» экономики и общества; 4) превращения коллективного интеллекта в ключевую производительную силу общества; 5) формирования технологической базы для целостного «когнитивного мира»; 6) создания и широкого использования когнитивно-гуманитарных технологий [3, с. 111]. В этих координатах университет («Университет 4.0») «становится сетевым, территориально-распределенным, интернациональным; его ключевые деятельности (образование и просвещение, исследования и производство инноваций, экспертиза и консалтинг, проектирование и создание новых практик) в значительной степени переходят в виртуальное пространство» [3, с. 114]. Отмечено, что необходимое воспроизводство социума обеспечивается не одним типом университета, а целой конструкцией высшей школы [3].

Этой мысли созвучно и утверждение белорусского ученого В. А. Гайсенка, который видит в системе современной высшей школы образования такие потенциалы будущего как переход к массовому высшему образованию, внедрение информационно-коммуникационных технологий, обучение на протяжении всей жизни, ориентация на коммерциализацию, интернационализацию и глобализацию [1, с. 138-139]. Автор увязывает эти аспекты с вопросами соответствия структуры подготовки специалистов потребностям рынка труда, повышения качества подготовки специалистов, в том числе через развитие практико-ориентированной подготовки.

Выводы. Как видим, существует общее когнитивное пространство, в котором располагаются, с одной стороны, теоретико-методологические концепты; с другой – практика управления знаниями и организационными структурами образования. Кроме того, необходимо констатировать наличие важной тенденции – сближения (конвергенции) позиций представителей обеих сторон на основе диалога когнитивных практик. Вне сомнения, подобные факторы уже сегодня оказывают позитивное влияние на развитие интеллектуальных технологий, коммуникации и реализацию принципа человекообразности в образовании. Заключительный

вывод: главная функция университета будущего состоит в производстве интеллекта и его применении в характерных для общества масштабах и формах метадисциплинарности, метакогнитивности, диалога научных и образовательных практик и технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсенек, В. А. Глобальные тенденции и развитие высшего образования в Республике Беларусь / В. А. Гайсенек // Высшая школа: проблемы и перспективы. Материалы 13-й Международной научно-методической конференции. Минск, 20 февраля 2018 года. В трех частях. Часть 1 – Минск. РИВШ, 2018. – С. 137 – 142.
2. Ефимов, В. С. Когнитивный университет: контуры будущего / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ, № 6, 2014. – С. 18 – 29.
3. Ефимов, В. С. Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0 // VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования; сб. материалов / под ред. Д. В. Козлова, Н. Г. Молюшонка. – М.: Высшая школа экономики, 2016. – С. 110 – 115.
4. Зинченко, В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ, действие в «котле cogito» / Когнитивный подход, научная монография. / Отв. ред. – академик РАН В. А. Лекторский. – М.: «Канон»+» РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 375 – 434.
5. Князева, Е. Н. Кибернетические истоки конструктивистской эпистемологии // Когнитивный подход, научная монография / Отв. ред. – академик РАН В. А. Лекторский. – М.: «Канон»+» РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 227 – 271.
6. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: монография / А. Д. Король. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 195 с.
7. Кучер, Е. Н. Познание познания: когнитивные науки / Когнитивный подход, научная монография. / Отв. ред. – академик РАН В. А. Лекторский. – М.: «Канон»+» РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 133 – 164.
8. Медушевская, О. М. Теория и методология когнитивной истории / О. М. Медушевская. – М.: РГГУ, 2008. – 358 с.
9. Микешина, Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки / Л. А. Микешина. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 575 с.
10. Микешина Л. А. Философия познания. Полемика главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Михасенко Г.В. (БИП), Михасенко Ф.Т. (МГЛУ)

Проблема обучения переводу юридических текстов обрела особое значение в связи с непрерывным развитием и становлением международных связей, а также глобализацией права. Потребность в точном переводе этих текстов растет соответственно расширению политических, культурных и деловых связей между странами.

Обучение профессиональному и общеязыковому английскому языку на юридических факультетах института осуществляется в комплексе. Современному специалисту в области права необходимо иметь такой уровень языковой подготовки, который позволил бы ему свободно общаться с зарубежными коллегами и уметь адекватно переводить тексты по юриспруденции. Для этого он должен знать как основы грамматики, так и юридическую лексику, что позволило ему в дальнейшем развить навыки профессиональной устной и письменной речи. Во всех случаях важны четкость и лаконичность при передаче информации, умение оперировать основными моделями синтакси-

ческой организации юридических текстов, владеть терминологией, имеющей определенную особенность в юриспруденции. Нередко общеизвестные слова иначе переводятся в юридической литературе, например: *bar* – адвокатура, коллегия адвокатов; *jury* – суд присяжных; *just* – правосудие, справедливость; *sentence* – приговор, наказание и др.

Юридический перевод всегда представляет собой проблему в связи с различием правовых систем, что является его основной проблемой, которой подчинены все прочие. В процессе обучения следуют учитывать системные различия, вызывающие переводческие трудности. Например, термины «*solicitor*» и «*barrister*» существуют только в британском праве, «*counselor*» (советник, адвокат) в США и Ирландии. Имеется также большое число различий в англоязычной и русскоязычной юридической терминологии, что явилось отражением тех этапов, которые прошли эти два государства в процессе своего исторического развития. Проводить сопоставительное исследование систем юридических терминов и понятий в английском и русском языках довольно сложно, так как сопоставляются не столько сами термины, сколько разные правовые системы. Словарное соответствие часто не дает правильного представления о лексической единице, т.к. за аналогичными терминами в двух языках стоят разные понятия или разный объем значения близких по смыслу понятий. Например, «*prosecutor*» переводится «прокурор», однако функции этих фигур в системах американского и белорусского права не совпадают. Поэтому переводчику необходимо обладать значительными познаниями в сфере права, учитывать разницу между несколькими правовыми системами и быть очень точным при переводе этих понятий, стараясь обращать особое внимание на значение специальных юридических терминов.

Еще одна проблема обучения переводу вытекает из особенностей языка юриспруденции, который в отличие от других специальных или профессиональных языков, является не только средством, инструментом, для изложения, аргументации и описания, но представляет собой составную часть самого права, которое строится и опирается на язык. «Преступление» является таковым только потому, что его устанавливает закон, а это языковой продукт.

Юридическому языку свойственно разнообразие, которое он проявляет в зависимости от видов юридических текстов: научно-правовых, нормативных (законодательных), текстов по судопроизводству и юридических документов. Причем в каждом из них имеются понятия и свои термины, которые, как правило, представляют сложность для перевода.

Юридические термины – это словесные обозначения понятий, используемых при изложении содержания закона (иногда нормативного юридического акта). Эти слова являются обобщенными наименованиями юридических понятий, имеющих точный и определенный смысл, и отличаются смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью. В литературе различают общеправовую терминологию, которая объединяет термины, используемые во всех отраслях

права, обозначающая самые широкие понятия, имевшая отраслевую терминологию – термины, используемые в нескольких отраслях права. Основным объемом юридических терминов приходится на межотраслевую терминологию, в то время как количество отраслевых терминов сравнительно невелико. Еще выделяют общепотребительные термины, которые используются в обиходной речи и понятны всем, и специально-юридические термины, которые обладают особым правовым содержанием («аккредитив», «исковое заявление» и т.п.). Многие термины, которые были созданы законодателями и первоначально являлись чисто юридическими, в дальнейшем широко распространились в быту, в художественной литературе, активно применяются за пределами юриспруденции («преступник», «закон», «алименты» и т.д.). Юридические термины составляют сложную систему, находясь между собой в разнообразных связях. Это следует учитывать в процессе изучения иностранной юридической терминологии, отмечая как похожесть, так и отличие в разных языках.

Еще одной спецификой языка юриспруденции, представляющей трудность для перевода, является обилие «латинизмов» и слов французского происхождения. Это объясняется, с одной стороны, влиянием латинского языка на правовую систему Англии во время главенствования римско-католической церкви, и тем фактом, что латинский язык долгое время был языком образования и литературы. С другой стороны, влиянием французского языка, который во время Нормандского завоевания Англии надолго занял почетное место в правовой сфере этой страны.

Однако, не следует сводить проблему, связанную с обучением переводу юридических текстов, исключительно к изучению терминологии. Несомненно, над терминологической составляющей должна проводиться самая серьезная работа. Студенты должны учиться находить и устанавливать эквиваленты в обоих языках, даже если словари не предлагают готовый эквивалент. Важно сформировать верное понимание взаимосвязи переводческих проблем и проблем терминологических. При этом необходимо вырабатывать понимание того, что решение данной проблемы не должно приводить к превращению иноязычного оригинала в текст отечественной правовой системы, поскольку недопустимо переводить реалии одной страны реалиями другой страны.

Необходимо выработать у студентов профессиональное отношение к переводу юридических текстов и обеспечить освоение ими переводческой техники. Владение ими методикой работы над текстом, различными приемами и способами перевода должны вооружить молодого специалиста соответствующими умениями и навыками для создания качественного переводческого продукта. С этой целью следует использовать упражнения, формирующие умения самостоятельной работы со словарем и аутентичными текстами юридической направленности. Особое внимание следует уделять работе с параллельными текстами – фрагментами опубликованных оригиналов и их

профессиональных переводов. Задачами такого приема является анализ эквивалентных соответствий, нахождение, классификация и исправление возможных ошибок в передаче содержания. Для аудиторной и самостоятельной работы студентов по переводу можно привлекать тексты, используя Интернет-ресурсы (международные конвенции и договоры, судебные решения Европейского суда по правам человека, законодательные акты), а также реальные юридические документы – контракты, договоры, деловые письма, свидетельства о рождении и т.п.

ОСОБЕННОСТИ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ

Можайская Е.В., Семёнова Е.М. (БИП)

Понятие «Я-концепции» было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце 19 века. Определено, что «Я-концепция» – это: «есть то, чем я обладаю». У. Джеймс ясно выразил смысл изучаемого феномена: «Чтобы заботиться о своем «Я», надо, чтобы Природа дала его вместе с каким-нибудь другим объектом, достаточно для меня интересным, чтобы вызвать у меня инстинктивное желание присвоить его ради него самого. Мое собственное тело и то, что служит удовлетворению его потребностей, и выступают такими примитивным инстинктивно определяемым объектом моих эгоистических интересов» [2, с. 319]; есть то, каким меня хотят видеть».

«Я-концепция» рассматривается как совокупность всех представлений личности о себе, сопряженную с их оценкой; как совокупность установок, направленных на самого себя», включающую структурные элементы: образ «Я», самооценку, поведенческие реакции и ожидания» [3, с. 138].

Психологическое содержание «Я-концепции» личности, ее структура отражены в работах зарубежных (Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс) и отечественных исследователей (И.С. Кон, М. Розенберг, В.В. Столин, С.Р. Пантелеева, И.И. Чеснокова и др.). «Я-концепцию» определяют как относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознаваемую, переживаемую как неповторимую систему представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. В имеющихся исследованиях выделены составляющие «Я-концепции», дана характеристика самоотношению и самооценке как структурным компонентам образа «Я». самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Она в значительной степени определяет социальную позицию личности, является регулятором поведения и деятельности. Самоотношение является эмоциональной стороной отношения, оно может приобретать позитивный, негативный и конфликтный (амбивалентный) характер (В.Н. Мясищев).

В ряде работ отражены особенности «Я-концепции» женщин состоящих и не состоящих в браке. (Л.Ю. Айснер, М.А. Алямкина, Е.В. Арсентьев, Т.В. Пфау и Т.А. Примак, Т.В. Терешонок и др.). Однако исследования, посвященные «Я-концепции», женщин состоящих и не состоящих в браке, носят единичный и противоречивый характер, не отражая содержание самосознания женщин. Все вышеизложенное свидетельствует о наличии противоречия между потребностью психологической науки в комплексном изучении сферы самосознания женщин в зависимости от семейного статуса, и недостаточностью таких исследований.

М.А. Алямкина, Е.В. Арсентьев провели сравнительный анализ ценностей женщин в зависимости от семейного статуса. «Незамужние женщины не проявляют внимание к таким ценностям, как дом и семья, для них на данный жизненный момент более значимы другие ценности: работа, карьера, общение, любовь, материальное благополучие и стабильность. Карьера, личная свобода, независимость и собственные удовольствия занимают более важное место в жизни, чем построение семейных отношений, что может являться как причиной, так и следствием отсутствия брачных отношений» [1, с.4-5].

Нами было проведено исследование «Я-концепции» женщин, состоящих и не состоящих в браке, с использованием методик: опросник самоотношения (ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Пантеев); методика «q – сортировка» В. Стефансона; методика изучения самооценки личности С.А. Будасси.

Сравнительный анализ содержания «Я-концепции» у женщин состоящих и не состоящих в браке, показал, что женщины, состоящие в браке отличаются более высоким глобальным самоотношением, самоуважением, более высоким самопониманием и саморукководством. Наиболее существенно они отличаются от женщин, не состоящих в браке высоким самопринятием. Женщины состоящие в браке, по сравнению с женщинами не состоящими в браке, отличаются большей независимостью, общительностью, принятием борьбы. По обоим группам преобладает высокий уровень самооценки, который незначительно выше у женщин не состоящих в браке.

В ходе статистической обработки данных установлено, что более высоким уровнем самоуважения отличаются женщины, состоящие в браке по сравнению с женщинами, не состоящими в браке ($U=301,00$ при $p \leq 0,05$). Женщины, состоящие в браке более уверены в себе, положительнее оценивают свою индивидуальность, признают наличие в себе достоинств, у них больше поводов, по сравнению с женщинами не состоящими в браке, относится к себе с самоуважением. Также женщины, состоящие в браке, отличаются более позитивным ожидаемым отношением к себе со стороны других, по сравнению с женщинами не состоящими в браке ($U=205,00$ при $p \leq 0,0001$). Женщины, не состоящие в браке, считают, что другие люди критически оценивают их личность, их успешность. Мы связываем с доминирующим в обществе представлением о большей успешности замужних женщин.

В тоже время женщины, не состоящие в браке, отличаются более высоким уровнем самоинтереса по сравнению с женщинами, состоящими в браке ($U=253,00$ при $p \leq 0,01$). Они более самодостаточны, проявляют более высокий интерес к своей личности.

Женщины, состоящие в браке, характеризуются более высоким уровнем общительности ($U=298,00$ при $p \leq 0,05$), в то время как незамужние женщины, не состоящие в браке, более высоким уровнем необщительности ($U=298,00$ при $p \leq 0,05$). Иными словами, женщины, состоящие в браке более коммуникабельны, жизнерадостны, активны в групповой жизни. У них ярче проявляется стремление к установлению эмоциональных контактов с другими людьми. Более высокая степень контактности, коммуникативной активности замужних женщин, на наш взгляд, обусловленная их семейным статусом.

Доказано, что женщины, состоящие в браке, отличаются более высоким самоуважением, позитивным ожидаемым отношением со стороны других людей, более высокой общительностью. Отличительные особенности «Я-концепции» незамужних женщин не состоящих в браке – высокий уровень самоинтереса, оценка себя как менее общительных. По результатам исследования выделены практические рекомендации, представлен тренинг для женщин, направленный на развитие уверенности в себе.

На наш взгляд, данная тема требует своего дальнейшего изучения. Перспективными направлениями исследований могут стать изучение психологического содержания самосознания и ценностно-смысловой сферы женщин на разных этапах брака, при наличии и отсутствии детей, в зависимости от социального статуса. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в психологической работе с женщинами по развитию их самосознания, в зависимости от семейного статуса.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Алямкина, М. А. Особенности ценностно-смысловой сферы женщин, не состоящих в браке / М.А. Алямкина, Е.В. Арсентьев // Огарёв-Online. – С. 1-5.
- 2 Джемс, У. Психология / У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
3. Общая психология: учебник / Под общ.ред. А. В. Карпова. – М.: Гардарики, 2005. – 232 с.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Морева Л.А., Турло В.П. (БГУ)

Изучая иностранный язык в университете, студенты должны овладеть всеми видами иноязычной речевой деятельности: говорением, восприятием иноязычной речи на слух, чтением и письмом.

Оценивание процесса и результатов обучения студентов языку это определение уровня владения языковым материалом и речевыми умениями на определенном этапе в соответствии с программой. Для того чтобы оценка уровня практического владения студентами

иностранном языке была правильной и объективной, ее необходимо проводить дифференцированно по каждому виду речевой деятельности. Владение языковым материалом выявляется в ходе контроля речевой деятельности.

Для оценки практических умений необходимо использовать коммуникативный подход: осуществление студентами общения и решения ими коммуникативных задач в рамках программных требований. Полученные студентами результаты должны соответствовать качеству выполнения этих задач.

Оценка речевой деятельности осуществляется с учетом ее соответствия следующим критериям:

I. Критерии оценки степени сформированности говорения (диалогическая речь):

1. ситуативность;
2. реактивность;
3. коммуникабельность.

Под ситуативностью понимается общее соответствие речевого акта данной ситуации. Реактивность это своевременная и осмысленная реакция на вопрос или реплику собеседника. Коммуникативность это способность поддерживать разговор путем развернутой реакции на высказывание собеседника, предложения новых тем, сюжетов, поддерживающих диалог.

II. Критерии оценки степени сформированности говорения (монологическая речь):

1. языковая нормативность;
2. языковые средства;
3. темп речи;
4. плавность речи;
5. продолжительность речи;
6. связность и логичность речи;
7. содержательность речи;
8. коммуникативность речи.

Языковая нормативность может рассматриваться в плане нормативности устного типа речи и коммуникативной достаточности. Под разнообразием языковых средств мы подразумеваем богатство лексики, используемой в структурах, а также владение различными языковыми формами. Темп речи определяется количеством слов в минуту. Плавность речи это отношение времени звучащей речи ко всему времени речевого потока. Общая продолжительность речи исчисляется либо количеством предложений в высказывании, либо его временем. Связность и логичность предполагают последовательность изложения материала, т.е. умение строить свое сообщение в соответствии с логической схемой. Каждое последующее предложение должно быть продолжением предыдущего. Под содержательностью речи следует понимать способность к правильному использованию соответствующих речевых форм. Коммуникативная достаточность-это способность говорящего добиться понимания своего высказывания при помощи всего комплекса используемых им средств.

Критериями оценки степени сформированности умения понимать иноязычную речь на слух являются:

1. охват общего смысла текста или фрагмента живой речи при однократном предъявлении;
2. общее понимание всего текста;

3. прогнозирование содержания дальнейшего изложения на основе принятой части речи.

При аудировании мы проверяем сформированность умений в той или иной степени полно, глубоко и точно понимать, а также дифференцировать, оценивать, поступающую информацию на иностранном языке.

Показателями оценки понимания при чтении являются:

1. Перцептивная переработка информации, которая содержится в тексте. Владение этим компонентом деятельности чтения возможно при условии сформированности у студента ряда перцептивных навыков, связанных с пониманием языкового материала, что обеспечивает точность понимания читаемого.

2. Смысловая переработка информации текста. Эта переработка происходит при наличии у студента умений устанавливать значения языковых единиц в их непосредственной взаимосвязи и на этой основе извлекать из текста необходимую информацию, т.е. понимать факты, передаваемые языковыми средствами.

3. Переработка информации на уровне смысла. Этот компонент включает в себя умение интерпретировать содержание текста, когда студент воспроизводит как целостное речевое сообщение и проводит переработку его с точки зрения смысла. На этом этапе студент должен продемонстрировать умение делать собственные выводы, анализировать информацию, оценивать факты.

Критериями и показателями оценки письменных работ речевого характера являются:

1. соответствие письменного высказывания коммуникативной задаче;
2. связность и полнота высказывания;
3. лексическое и грамматическое разнообразие и правильность речи.

Важно отметить, что письмо это эффективное средство обучения, которое способствует прочному усвоению лексико-грамматического материала и совершенствованию навыков чтения и устной речи. Кроме этого, письмо может использоваться в качестве контроля этих компонентов.

Таким образом, контроль, являясь условием для повышения качества образования, влияет на процесс овладения иностранным языком и помогает рационально оценить уровень сформированности знаний и умений студентов за определенный промежуток времени. Своевременное проведение контроля позволяет увидеть качественную коррекцию учебного процесса и усвоение навыков, знаний и умений студентами (фонетика, аудирование, монологическая и диалогическая речь, техника перевода профессионально-ориентированных текстов, как со словарем, так и без него, владение профессиональной лексикой, грамматика). Контроль дает возможность оценить уровень сформированности умений и навыков студентов, исходя из полученных результатов в процессе проверки полученных знаний. Проводя работу над ошибками, преподаватель стимулирует студентов неязыковых специальностей к усвоению языкового материала, прививая навык ответственности и самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Л.А., Архипова М.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского. 2012. - №2. - С. 28-33
2. Любимова Т.Д., Володина Е.В. Тесты как средство анализа результатов обучения иностранному языку в техническом вузе // Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 2. С. 152-154
3. Минеева О.А., Клопова Ю.В. Организация и проведение текущего контроля при обучении иностранному языку с помощью LMS MOODLE // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1-2 . С. 210-212
4. Минеева О. А., Даричева М. В. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 81-86

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мороз Т.П. (БИП)

Научить учиться, а именно усваивать и должным образом перерабатывать информацию – главный тезис деятельностного подхода к обучению.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Внедрение учебных кейсов в практику образования в настоящее время является весьма актуальной задачей. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. Кейсовая технология (метод) обучения – это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Чем отличается кейс от проблемной ситуации? Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса.

Технология работы с кейсом в учебном процессе сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Одной из основных задач преподавателя, использующего кейс-метод, является вовлечение студентов в анализ, обсуждение и решение проблем. Для этого очень важно выполнение двух условий: материал кейса должен представлять для студентов профессиональный интерес и предусматривать возможность личного вклада студента в своё образование и в образование своей «команды». Интересный материал и возможность применения профессиональных знаний стимулирует участие в дискуссии. Желание решить проблему побуждает студентов не просто прочесть кейс, но тщательно его изучить, овладеть фактами и деталями. В ходе такого изучения происходит овладение новой лексикой, идиомами, новыми синтаксическими структурами, многократно встречающимися в тексте. Кроме того, необходимость выступления перед членами группы с обоснованием своего мнения на неродном языке, заставляет студентов тщательно готовить и логически выстраивать свои высказывания. Профессиональное знание и уверенность в способности положительно решить проблему, стоящую перед группой, является дополнительным стимулом для овладения коммуникативными умениями на иностранном языке.

Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии даёт возможность каждому участнику обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание работать в направлении совершенствования знаний по языку и его употреблению в речи. Кейс-метод может быть успешно использован на занятиях по иностранному языку, поскольку данный метод содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование. У учащихся появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и учителем.

Сущность кейс-метода в преподавании английского языка состоит в самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых в искусственно созданной профессиональной среде. При этом успех кейс-метода зависит от трех основных составляющих: качества кейса, который должен быть максимально наглядным и детальным, подготовленности учащихся и готовности самого учителя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии. Уроку с использованием кейс-метода должны предшествовать уроки работы над лексикой и грамматикой по данной теме, которые призваны сделать дискуссии более плодотворными «помочь участникам ясно выразить свои мысли и убедить собеседника или нескольких членов группы в своей правоте»

Тем не менее, несмотря на неоспоримые преимущества использования кейс-метода в обучении данной технологии присущи недостатки такие, как неизбежное

«количественное» упрощение модели по сравнению с исходным объектом, «качественное» упрощение объекта исследования, «отыскивание» готового решения, а не его разработка, относительно низкая заинтересованность обучающихся. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что кейс-метод позволяет активизировать теоретические знания и практический опыт учащихся, развивать умения высказывать мысли, идеи, предложения, видеть альтернативную точку зрения и аргументировать свою, проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, готовность работать в команде, способствует пониманию неоднозначности решения проблем в реальной жизни.

О ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ МЕДИЦИНСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Мумрикова Н.А., Специан Н.Н. (БИП)

В настоящее время развитие и поддержка физической культуры и спорта в Республике Беларусь является приоритетным направлением государственной политики, эффективным инструментом оздоровления нации, повышением международного авторитета страны. Каждый гражданин Республики Беларусь имеет право на занятие физической культурой и спортом. Право граждан Республики Беларусь на занятие физической культурой и спортом обеспечивается государством посредством создания необходимых условий для его реализации, проведения государственной политики в сфере физической культуры и спорта [1].

Согласно ст. 45 Конституции Республики Беларусь от 15 марта 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.) гражданам Республики Беларусь гарантируется право на охрану здоровья, включая бесплатное лечение в государственных учреждениях здравоохранения. Государство создает условия доступного для всех граждан медицинского обслуживания. Право граждан Республики Беларусь на охрану здоровья обеспечивается также развитием физической культуры и спорта, мерами по оздоровлению окружающей среды, возможностью пользования оздоровительными учреждениями, совершенствованием охраны труда [2].

Одним из основных направлений государственной политики в сфере физической культуры и спорта является обеспечение медицинского наблюдения за состоянием здоровья спортсменов и иных физических лиц, занимающихся физической культурой и спортом [1].

Следует отметить, что весомых самостоятельных исследований правового регулирования медицинского обеспечения в белорусском спорте практически нет.

Анализ специальной литературы показывает, что медицинское обеспечение является неотъемлемой частью подготовки спортсмена, одним из факторов его результативного выступления на соревнованиях,

где спортивные результаты зависят от качественного медицинского сопровождения, включающего в том числе фармакологическую поддержку.

Для выполнения данных функций необходима хорошо организованная система медицинского обеспечения физической культуры и спорта, включающая ряд компонентов, взаимосвязанных между собой. Это работа специализированных учреждений и специалистов, организация допинг-контроля, деятельность научных организаций [3, с. 215].

Необходимо отметить, что в 1995 г. для повышения эффективности работы по контролю за состоянием здоровья, совершенствованию организации и повышению качества медицинского обеспечения спортсменов было принято распоряжение Президента Республики Беларусь «О передаче Республиканского и областных диспансеров медицинской реабилитации и спортивной медицины в ведение Министерства спорта и туризма» [3, с. 216].

В соответствии со ст. 70 Закона Республики Беларусь от 4 января 2014 года № 125-З «О физической культуре и спорте» (далее – Закон о спорте) медицинское обеспечение спортсменов и иных физических лиц, занимающихся физической культурой и спортом включает: медицинское наблюдение за состоянием здоровья; оценку адекватности физических нагрузок состоянию здоровья; профилактику и лечение заболеваний, в том числе полученных травм, медицинскую реабилитацию; иные меры и мероприятия, направленные на медицинское обеспечение спортсменов и иных физических лиц, занимающихся физической культурой и спортом, в соответствии с законодательством [1].

Сфера отношений физкультурно-спортивной деятельности и медицины не может избежать института ответственности, это связано с тем, что если есть обязательное для соблюдения правило, то должна существовать и мера ответственности за его нарушение, иначе эта норма права не будет работать.

Спорт превратился в некую арену конкуренции фармацевтических фирм, международных и национальных систем допинг-контроля, специалистов медико-биологического профиля, тренеров и спортсменов, ориентированных на широкое применение стимуляторов, с одной стороны, и антидопинговых лабораторий, деятельность которых направлена на обнаружение применения этих препаратов и соответствующие санкции, – с другой [4, с. 131].

Закон о спорте определяет борьбу с допингом как одно из основных направлений государственной политики в сфере физической культуры и спорта. Также установлена обязанность для субъектов физической культуры и спорта (в том числе Национального олимпийского комитета Республики Беларусь, национальных федераций (союзов, ассоциаций) по виду (видам) спорта содействовать предотвращению допинга в спорте и борьбе с ним; закреплены понятия допинга в спорте (нарушения антидопинговых правил) и ответственности за допинг в виде спортивной дисквалификации спортсменов, тренеров, иных специалистов, обязанность спортсменов и тренеров соблюдать По-

ложение об антидопинговых правилах Республики Беларусь, [1].

Уголовным и административным законодательством проблема допинга в настоящее время не регулируется. Но уже есть проект закона, который, надо полагать, внесет изменения в Уголовный кодекс и Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях, направленные на ужесточение наказания за применение и распространение допинга. Предлагается ввести уголовную ответственность за распространение, хранение, оборот допинга и склонение несовершеннолетних к употреблению допинга, а также административную ответственность для тренеров, чьи спортсмены употребляют допинг [4, с. 132].

Таким образом, анализ системы взаимодействия правового регулирования медицинского обеспечения физической культуры и спорта в Республике Беларусь показывает необходимость дальнейшего совершенствования в решении ряда вопросов о комплексном внесении изменений и дополнений в действующие нормативные правовые акты что, несомненно, благотворно скажется на создании необходимых условий для формирования духовно богатого и физически здорового человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. О физической культуре и спорте [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 4 янв. 2014 г., № 125-3 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.
2. Конституция Республики Беларусь 1994 г. [Электронный ресурс] : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2018.
3. Денисенко, Л.Л. Нормативное правовое регулирование медицинского обеспечения физической культуры и спорта в Республике Беларусь / Л.Л. Денисенко // Спортивное право в Республике Беларусь : сб. ст. Вып. 5. – Минск : ООО «ЮрСпектр». 2015. – С. 215-223.
4. Мумрикова, Н.А. О правовом регулировании борьбы с допингом в спорте (на материалах Республики Беларусь): правовой аспект / Н.А. Мумрикова, В.И. Струк // Актуальные проблемы правовых, экономических и гуманитарных наук. Материалы VI международной научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов. Минск, 15 апреля 2016 г. В двух частях / ред.кол. С.Ф. Сокол [и др.]. – Минск: «БИП-Институт правоведения», Ч. 2, 2016. – С. 131-132.

ВЕРБАЛЬНОЕ ВОООБРАЖЕНИЕ И КРЕАТИВНОСТЬ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мухортowa Я.Д., Ачинович Т.И. (БИП)

Актуальность проблемы развития воображения и креативности у детей среднего школьного возраста обусловлена изменениями, происходящими в современной системе образования, задающие новые ориентиры в обществе и предъявляющие требования к развитию творческой личности детей и подростков. В наше время востребованными являются учащиеся, которые умеют адаптироваться к новым жизненным ситуациям, способны искать пути и способы нестандартного разрешения проблем. Следовательно, возникает необходимость развития у школьников вообра-

жения и креативности, которые являются необходимыми компонентами творческой личности.

Креативность – это способность создавать большое количество разнообразных оригинальных идей в нерегулируемых условиях деятельности [5, с. 176]. Воображение – это универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта [3, с. 124]. Совокупность воображения и креативности представляют возможность школьникам создавать новые образы, которые могут воплощаться в новых идеях, продуктах творчества.

Значительный вклад в развитие представлений о креативности внесли психологи и педагоги: Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, К. Роджерс, Е.Е. Туник и др. Изучением воображения занимались Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, А.Г. Маклаков, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная.

В зарубежной литературе креативность понимается как способность к творчеству, нечто новое и оригинальное, интеллектуальное творчество; дивергентное мышление. В отечественной литературе креативность понимается как нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, как фактор одаренности. Понятие «креативность» можно рассматривать как психический процесс и креативность как творческое отношение к жизни [5].

Воображение – это психический процесс создания человеком в своем сознании образа предмета или явления, которого не существует в реальной жизни. Воображение тесно связано с восприятием, памятью, мышлением. Воображение играет очень важную роль в жизни и деятельности человека. Без воображения невозможна творческая деятельность. Существуют различные виды воображения: по степени активности и осознанности человеком создания им новых образов воображение может быть пассивным (непроизвольным) и активным (произвольным); по степени уникальности воображение подразделяют на воссоздающее и творческое [3]. Основными функциями воображения являются: активизация наглядно-образного мышления; произвольная регуляция познавательных процессов; управление познавательными процессами и эмоционально-потребностными состояниями; планирование и программирование поведения; управление физиологическими состояниями; создание и реализация внутреннего плана действий [3].

Процесс развития креативности средних школьников осуществляется с учетом специфики этого возраста, который характеризуется неравномерностью становления всех сторон организма [2].

Средний школьный возраст является переходным возрастом от детства к юности в интервале от 11–12 до 15 лет и совпадает с обучением в 5–9 классах. Этот возраст традиционно называют подростковым. Этот период является одним из критических стадий в развитии человека, обусловленный разрывом между завершением полового созревания и наступлением

социальной зрелости. Физиологические изменения в подростковом возрасте обуславливают перестройку в когнитивной, волевой, социальной, деятельностной сферах личности.

Психологические особенности подросткового возраста определяют развитие воображения и креативности. Согласно Ж. Пиаже, подростковый возраст – это период рождения гипотетико-дедуктивного мышления, характеризующееся склонностью к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, усилению философских настроений [4, с. 284].

Развитие интеллекта в этом возрасте тесно связано с развитием творческих способностей, которые предполагают проявление интеллектуальной инициативы и создание субъективно нового, а не простое усвоение некоей информации. Пик интеллектуального развития приходится в 12 лет. Однако это не означает кульминацию творческой продуктивности, которая зависит от богатства знаний, жизненного опыта, целеустремленности и других качеств, которые подросток еще не сформировал [2].

В подростковом возрасте воображение, сближаясь с теоретическим мышлением, дает толчок к развитию творчества подростков. Воображение подростка является менее продуктивным, чем воображение взрослого, но оно намного богаче фантазии ребенка» [1, с. 143].

Средний школьный возраст – это сензитивный период развития креативности, который обусловлен развитием самостоятельности мышления, активности в постановке исследовательских задач, поиске их решения, определяющих появление особых условий для развития креативности. В этот период происходит глубокое преобразование воображения, которое из субъективного превращается в объективное.

Воображение проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию, пополнению, реструктурированию опыта. Таким образом осуществляется обобщение опыта деятельности, выражающееся в способности комбинирования. Важное значение в процессе комбинирования принадлежит основному механизму мышления, анализу через синтез, т.к. преобразование объекта происходит на базе новых свойств объекта путем включения его в новые связи с другими предметами [2, с. 45].

Было проведено исследование взаимосвязи вербального воображения и креативности у школьников среднего возраста на базе ГУ «Средняя школа № 6 г. Минска». В исследовании приняло участие 40 учащихся 7-х классов в возрасте 12-13 лет.

В результате методики «Вербальная фантазия» (вербальное воображение) было установлено, что школьники среднего возраста обладают преимущественно средним уровнем вербального воображения (50%). У 35% школьников выявлен высокий уровень вербального воображения, у небольшого числа выявлен низкий уровень (10%). Очень высоким уровнем креативности обладают 5% школьников.

По результатам теста креативности Е.П. Торренса (вербальная батарея) выявлено, что наиболее развитым параметром креативности у школьников среднего

возраста на высоком уровне является оригинальность (75%), что указывает на их способность выдвигать идеи, которые отличаются от общепринятых, очевидных и банальных мыслей и идей. Школьники отличаются уникальным творческим мышлением, специфичным. Способность продуцировать разнообразные идеи (или гибкость) у школьников также достаточно высоко развита (50%). Способность к генерированию большего числа идей или беглость (50%) оказывается менее развита, из исследуемых параметров креативности.

Экспертное оценивание классными руководителями по опроснику креативности Д. Джонсона позволило установить, что большинство школьников (50%) среднего возраста, по мнению экспертов, обладают средним уровнем креативности; 40% школьников имеют высокий уровень креативности; 10% школьников обладают низким уровнем креативности. Таким образом, выявлены особенности вербального воображения и креативности у школьников среднего возраста.

Данная статья использоваться педагогами и психологами как методический материал для изучения особенностей воображения детей. Если педагог будет знать особенности воображения и творческого мышления, знать в какой период происходит интенсивное развитие, то сможет влиять на правильное развитие этих процессов.

Большое значение для развития творческого воображения имеют кружки: художественные, литературные, технические. Но работа кружков должна быть организована так, чтобы ученики видели результаты своего труда. У школьников воображение развивается интенсивнее, чем у дошкольников и важно не упустить этот момент. Важно играть с ними в развивающие воображение игры, водить в кружки и помогать развивать творческое мышление.

Творчески мыслящий человек способен быстрее и экономичнее решать поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевать трудности, намечать новые цели, то есть, в конечном счете – наиболее эффективно организовать свою деятельность при решении задач, поставленным перед ним обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Малахова, И.А. Развитие креативности учащихся и студентов как образовательная стратегия современной системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ide-journal.org>. – Дата доступа: 03.01.2016.
3. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 672 с.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международный пед. академия, 1994. – 674 с.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЗАМУЖНИХ И НЕЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

Ницевич Е.В. (БИП)

Понятие «личностный смысл», так же как и ценностные ориентации занимает важное место во многих областях гуманитарного знания, в том числе в психологии. Изучение ценностно-смысловой сферы личности приобретает особую актуальность в периоды общественных перемен, а также в периоды личностных кризисов. Отмечая высокую степень разработанности проблемы смысложизненных ориентаций и ценностей личности в теоретическом аспекте, наблюдается небольшое количество исследований ценностно-смысловой сферы женщин в зависимости от семейного статуса. В тоже время на фоне трансформации института браки и семьи, снижения брачности, наблюдаются изменения в ценностно-смысловой сфере женщин, что требует своего психологического анализа.

Обратимся к экспериментальным исследованиям, отражающим особенности ценностно-смысловой сферы женщин, состоящих и не состоящих в браке.

М.А. Алямкиной, Е.В. Арсентьевым выделены особенности ценностно-смысловой сферы замужних и не замужних женщин. В число базовых ценностей для женщин, не состоящих в браке, не вошли такие ценности, как «дом, семья», «здоровье», «самосовершенствование», «статус, «положение в обществе», а наиболее значимыми явились «независимость и свобода выбора» [1]. Женщины, не состоящие в браке, отличаются большей целеустремленностью и направленностью на будущее, испытывают некоторую неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, и в прошлом. В тоже время они оценивают себя как сильную личность, обладающую свободой выбора. Женщины, состоящие в браке, более удовлетворены прожитой частью жизни, но испытывают неуверенность в собственной жизни [2].

В исследовании Е.П. Трониной получены данные о том, что для женщин, не состоящих в браке, приоритетными ценностями являются любовь и счастливая семейная жизнь, для женщин, состоящих в браке – ценность здоровья [3]. Женщины, не состоящие в браке, как показано в исследовании В. И. Шевченко, А. Р. Михеева, ценят независимость и экономическую свободу, но не называют «карьеризм», причиной выбора одинокой жизни [4].

Целью нашего исследования явилось определить особенности смысложизненных ориентаций замужних и незамужних женщин. Для реализации данной цели были использованы: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева и методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (автор С.С. Бубнова). Выборку составили 2 группы женщин: замужние и незамужние, в возрасте 25- 34 года, каждая группа женщин составила 30 человек.

Результаты исследования показали, что замужние женщины, по сравнению с незамужними, отличаются

более высокими показателями СОЖ «процесс жизни» ($p \leq 0,05$), «локус контроля «Я» ($p \leq 0,05$). Это означает, что замужние женщины воспринимают свою жизнь как более интересную, насыщенную разнообразными значимыми событиями. У них выражено сильнее убеждение в своей силе, свободе выбора, способности строить свою жизнь в соответствии со своим представлением о ее смысле. Соответственно незамужние женщины оценивают свою жизнь как менее интересную и менее убеждены в своей способности реализовывать жизненные планы.

Замужние женщины, по сравнению с женщинами, не состоящими в браке, отличаются более высокой значимостью ценностей «высокий социальный статус и управление людьми» ($p \leq 0,001$), «социальная активность» ($p \leq 0,05$), «общение» ($p \leq 0,01$), «здоровье» ($p \leq 0,05$). Это означает стремление замужних женщин к реализации себя не только в семейной, но в социальной жизни, значимости социальных контактов, общения.

Итак, результаты исследования показали, что замужние женщины воспринимают свою жизнь как более интересную, насыщенную, более убеждены в своей силе, свободе выбора, способности строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлением о ее смысле. Замужние женщины отличаются более высокой значимостью ценностей «высокий социальный статус и управление людьми», «социальная активность», «общение» «здоровье».

Результаты изучения смысложизненных ориентаций замужних и незамужних женщин позволят избирательно подходить к процессу их развития, оказывать психологическую помощь женщинам в ситуации кризиса смысла жизни и ценностных ориентаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алямкина, М. А. Особенности ценностно-смысловой сферы женщин, не состоящих в браке / М.А. Алямкина, Е.В. Арсентьев // *Огарёв-Online*. – 2013. – № 1. – С. 1-5.
2. Клименко, А. Ценностные ориентации мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке / А. Клименко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2947>. – Дата доступа: 12.02.2018.
3. Тронина, Е. П. Ценностная сфера женщин 30-35 лет с разным семейным статусом / Е.П. Тронина // *Заметки ученого*. – 2015. – № 1-2. – С. 125-133.
4. Шевченко, В.И. Одинокие женщины среднего возраста: самовосприятие и восприятие другими женщинами / В. И. Шевченко, А. Р. Михеева // *Вестник Новосибирского государственного университета*. – 2014. – Том 14. – Выпуск 1. – С.192-201.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Новосельская Н.А., Ачинович Т.И. (БИП)

В условиях социальных изменений, происходящих как в нашей стране, так и в мире в целом, когда у людей формируются новые стандарты жизни, обретаются новые смыслы и ценности, изучение ценностных

ориентации является актуальной проблемой. Ввиду трансформаций, происходящих в сознании современной молодежи, особую остроту приобретает изучение взаимосвязи ценностных ориентаций, духовных способностей и ценностей культуры.

Особая актуальность работы обусловлена тем, что в данном исследовании не просто констатировано наличие той или иной иерархии ценностных ориентации личности, а проведено более глубокое изучение данной проблемы за счет рассмотрения взаимосвязей ценностных ориентаций, ценностей культуры, духовных способностей личности с мотивацией на профессиональную деятельность. Полученные закономерности позволяют дать более полное описание психологических механизмов социального поведения личности.

С точки зрения психологии ценностная ориентация – это направленность, цель индивида, механизм индивидуальных отношений. Она контролируется когнитивными процессами, рефлексией индивида, а также является важным психологическим фактором и признаком социализации индивида [1].

Ценности как основа жизненных ориентаций рассматриваются как высший диспозиционный уровень личности (В.О. Ядов) рассматривается в контексте направленности личности (К.О. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), в контексте установок и убеждений (Д.М. Узнадзе, М.Рокич) рассматривается как атрибут психических процессов или свойств личности (Б.И. Додонов, А.Г. Здравомыслов).

Духовность личности заключается в ее духовном “Я” (Т.А. Флоренская), раскрывается в аффективных особенностях, представленных духовными состояниями (В.А. Пономаренко, О.О. Прохоров), в ценностно-смысловой сфере человека (Г. Олпорт, М. Мюррей, Д. Келли, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Эммонс, Л. Бинсвангер, В. Франкл, И. Ялом, Р. Мэй, С. Гроф, а также Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Ф.Е. Василюк, А.И. Зеличенко, М.С. Каган, Р.Л. Лившиц), реализуется в виде духовных способностей индивида (Г.В. Ожиганова, В.Д. Шадриков) [2].

Культурные ценности являются наследственными и образуют ядро культуры. Список культурных ценностей включает в себя обычаи, ритуалы, стили и моды, которые остаются в основной культуре. Эти ценности придают форму культуре и обществу. Их очень сложно изменить, потому что они остаются во встроженных социальных институтах и социальных нормах. Это идеалы общества. Они остаются в памяти наших старейшин, в старых книгах, в религиозной и этической литературе. Иногда они упоминаются как ценности старых людей или ценности прошлого. Их можно назвать традициями нашей жизни [3].

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, поскольку в них аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ходе ее индивидуального развития. Функции ценностных ориентаций заключаются в том, что с одной стороны они обеспечивают целостность личности, связывая когнитивную и мотивационную сферы, а с другой стороны, ценностные ориентации

осуществляют психическую регуляцию социальной деятельности и поведения субъекта в социальной среде.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Одним из важнейших аспектов профессионального и личностного развития является сознательное планирование карьеры, своего профессионального жизненного пути. Каждый человек имеет свою определенную систему мотивов, ценностей, социальных установок по отношению к своей карьере и профессиональной деятельности.

Целью данной работы стало определение взаимосвязи ценностных ориентаций, духовных способностей и мотивации профессиональной деятельности у студентов-психологов. Гипотеза – существует взаимосвязь ценностных ориентаций студентов-психологов и мотивации их профессиональной деятельности. В ходе работы были использованы следующие методики исследования: “Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича (адаптирована ведущим психологом В. Семиченко); “Методика изучения мотивации профессиональной деятельности” К. Замфир в модификации А.А. Реана. Для исследования взаимосвязи был применен метод ранговой корреляции Спирмена.

По результатам исследования, была установлена связь ценностных ориентаций студентов-психологов и мотивации их профессиональной деятельности. Выявлена положительная корреляция результатов, полученных по методике М. Рокича, с результатами, полученными по методике М. Замфир в модификации А.А. Реана ($r=0,65$ при $p<0,001$). Результаты исследования показали, что для будущих психологов характерна высокая степень выраженности ценностей: 1 место – здоровье и жизнерадостность; 2 место – любовь, воспитанность; 3 место – аккуратность, счастливая семейная жизнь. Выявлено, что для большинства студентов характерна внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности. Результаты исследования позволяют соотнести ценности студентов с мотивацией их профессиональной деятельности, прогнозировать дальнейшее развитие личности и профессиональной деятельности будущих психологов, наметить пути их совершенствования. Таким образом подтверждается гипотеза. Важно развивать ценности, связанные с познанием, развитием, творчеством, лежащие в основе внутренней мотивации профессиональной деятельности.

Среди ведущих факторов, оказывающих влияние на формирование ценностных ориентаций молодых людей, ученые выделяют семейное воспитание, как одну из первых и обстоятельнее основ формирования личности. Именно в семье закладываются основы физического, интеллектуального и нравственного развития ребенка, формируются гражданские чувства, мировоззрение, эстетические вкусы. Особую роль в развитии личности играет эмоциональная атмосфера семьи. У человека формируются высокие моральные качества, без которых невозможно становление

духовной личности. Извечные духовные ценности необходимо формировать у современной молодежи, опираясь на научные знания по психологии, с учетом новых условий жизни в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР. Т.2. – Москва: Мысль, 1966. – С. 197 – 198.
2. Ожиганова, Г.В. Психологические аспекты духовности. Ч.1. Духовный интеллект. [Текст] / Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – №4. – С.21 – 34.
3. Щученко, В.А. Духовность России: И.А. Ильин в тех современности // Духовность России: традиции и современное состояние. – Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2004. – 264 с.

РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЮРИДИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БИП

Павлова Л.П. (БИП)

Обучение иностранному языку входит в качестве одного из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях в Республике Беларусь, в том числе в частном учреждении образования «БИП-Институт правоведения».

Возрастание роли английского языка в формировании ключевых компетенций студентов вузов обуславливается расширением международных экономических связей, увеличением числа совместных предприятий, фирм, развитием глобальных компьютерных сетей, все большим использованием в практике предприятий импортного оборудования и зарубежных технологий. Все это повышает требования к специалистам юридической направленности, которые, владея английским языком, не только должны быть способны осуществлять иноязычное языковое общение, но и осуществлять эффективную профессиональную деятельность в области международного сотрудничества.

Кроме того, владение английским языком повышает конкурентоспособность выпускника БИП на рынке труда, поскольку в сфере юриспруденции не хватает специалистов, способных сотрудничать с зарубежными коллегами в сфере бизнеса, владеющих экономической терминологией на английском языке, способных читать и понимать юридические статьи на актуальные темы в зарубежных журналах, разбираться в юридических договорах, заключаемых отечественными предприятиями с зарубежными фирмами, и уметь самим составить подобные договоры. В связи с этим возникает необходимость в формировании профессионально – коммуникативной компетенции у студентов, изучающих английский язык.

Именно такую цель и ставит курс делового английского языка («BusinessEnglish»), разработанный доцентами кафедры иностранных языков БИП Т.П. Радион, И.П. Кондратьевой, Т.С. Белошапкой и предназначенный для студентов 3 курса [1]. Учебно-

методическое пособие данных авторов содержит тематические оригинальные тексты, связанные с ведением бизнеса, вопросы проблемного характера по содержанию текстов, систему лексико-грамматических упражнений, задания для дискуссий и задания, направленные на формирование основных языковых профессионально направленных компетенций в деловом английском языке.

Внимание БИП к проблемам внедрения в учебный процесс дисциплины «Деловой английский язык» согласуется с реализацией в Республике Беларусь действующей компетентностной модели образования, согласно которой целевые ориентиры подготовки выпускника высшего учебного учреждения связаны с решением задачи формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Компетентностный подход понимается нами как формирование и развитие способности человека действовать профессионально и грамотно в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере профессиональной деятельности специалиста, принимать верное и адекватное решение проблемных вопросов.

В процессе обучения будущих юристов деловому английскому языку мы организуем на занятиях ситуации иноязычного общения, которые состоят, большей частью, не из речевых действий, а из речевых коммуникативных профессионально направленных задач, мотивирующих студентов к коммуникативной деятельности.

О степени сформированности профессионально-коммуникативной компетенции у студента можно судить по следующим критериям: умение достаточно уверенно употреблять изучаемую профессиональную лексику (в рамках конкретной темы из сферы бизнеса) в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме; понимать устную (монологическую и диалогическую) речь на профессиональные темы; знание основной терминологии своей узкой специальности; чтение и понимание со словарем специальной литературы по проблемам бизнеса и профилю специальности с целью получения профессиональной информации; подготовка и выступление с сообщениями, докладами; участие в обсуждении тем, связанных со специальностью (умение задавать вопросы и отвечать на вопросы); владение основными навыками письма, необходимыми для подготовки проектов, докладов и ведения переписки.

На формирование названных умений и навыков направлены профессионально-ориентированные разделы разработанного в нашем институте пособия и используемого в практике преподавания делового английского языка, языковой материал которого охватывает специальную лексику и грамматику, характерную для официально-делового и научного стилей речи; тексты, лежащие в основе устной и письменной коммуникации в рамках профессионально-деловой сферы; темы и ситуации профессионально-делового общения, предоставляющие студентам необходимую информацию из сферы бизнеса и его правового регулирования (в частности основные структуры бизнеса, формы организации бизнеса, виды юридических

компаний, элементы организационной структуры и т.д.; сведения из области менеджмента и маркетинга, из сферы торговли, экспорта и импорта, трудоустройства и т.п.).

На занятиях по деловому английскому языку преподаватели используют современные педагогические технологии: технологии личностно ориентированного образования (В.В. Сериков, И.С. Якиманская); развивающего образования (В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, А.А. Леонтьев, Б.Д. Эльконин и др.); информационно-коммуникационные технологии, технологии модульного обучения; проектные технологии; индивидуальные и групповые формы обучения.

Кроме этого, организуется внеаудиторная деятельность студентов (традиционные контрольные и регулярно проводимые тестовые проверочные работы по профессионально-ориентированным темам, которые показывают уровень прогресса и уровень усвоения материала). Самоконтроль также является достаточно эффективным методом контроля и оценивания знаний студентов. Объектом контроля является не только лексический и грамматический материал, но и умение пользоваться приобретенными знаниями в определенной ситуации профессионального общения. Определенный эффект дают краткие письменные опросы с целью установить, в каких разделах бизнеса (в рамках изучаемых тем курса «Деловой английский») студенты чувствуют себя более свободно при общении на иностранном языке в профессионально ориентированной ситуации: телефонные переговоры, устные деловые переговоры, конференции, подготовка письменных отчетов, ведение деловой переписки и т. п.

В качестве контроля можно использовать ролевые и деловые игры, метод кейсов, интерактивные формы. Они позволяют снять психологическое напряжение и выразить себя как личность, проявить свое творчество в заданной профессионально направленной ситуации, с которой будущий специалист может столкнуться в профессиональной среде.

Все перечисленные способы формирования профессиональной компетенции средствами английского языка позволяют активизировать познавательный процесс и достичь поставленных учебных целей, а также овладеть умениями самостоятельно выполнять целенаправленные учебные задания с использованием промежуточного самоконтроля, творчески участвовать в обсуждении и анализе профессионально направленного учебного материала, активно применять полученные знания и умения на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Радион, Т.П. Деловой Английский язык: учеб.-метод. рекомендации для студентов 3 курса специальностей 1-23 01 06 «Политология (по направлениям)» и 1-24 01 02 «Правоведение» дневной формы получения образования / Т.П. Радион., И.П. Кондратьева, Т.С. Белошапка. – Минск: БИП, 2017. – 73 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ АСПЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Панкратович Е.С. (БИП МФ)

Общеизвестно, что язык – это средство общения, которое позволяет осуществлять взаимодействие людей между собой, воздействовать друг на друга в естественных условиях социальной жизни. Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность студентов, которая подразумевает практическое овладение иностранным языком. В задачи преподавателя входит активизация деятельности каждого студента в процессе обучения, создание ситуаций для его творческой активности. Существует множество инновационных методов обучения иностранному языку, активизирующих внимание и повышающих интерес студентов к процессу овладения иностранным языком.

Факт состоит в том, что владение иностранным языком необходимо как в повседневной жизни, так и в будущей профессии, которая, во многих случаях, связана с зарубежными партнерами, с деловой перепиской, с работой на компьютерах. В языковой подготовке студентов необходимо учитывать аспект межкультурной коммуникации. Это связано с тем, что иностранный язык используют в профессиональной деятельности как орудие для выполнения перевода в области специальности, и как средство общения с зарубежными партнерами.

Итак, знание иностранного языка – актуально во многих профессиях. Современным специалистам необходимы качества личности, основанные не только на логике, но и на интуиции и творчестве. В процессе обучения иностранному языку студент не только овладевает языковыми умениями, но и изучает литературу по специальности на иностранном языке с целью проведения анализа, извлечения необходимой для работы информации, и учится творчески мыслить. Специалисты, работающие в сферах, которые касаются международных связей, «задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном и деловом общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему» [2, с. 104].

В XXI веке представляется возможным наблюдать устойчивую тенденцию к переориентации системы высшего образования на новые ценности. В настоящее время педагогическая деятельность должна носить инновационный характер, что является одним из существенных факторов успешной образовательной деятельности учебного заведения.

Рассмотрим инновационную деятельность на современном этапе. В настоящее время данная деятельность, с одной стороны, создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, с другой стороны – определяет направления профессионального роста кадров сферы образования, творческого поиска каждого преподавателя.

Специалисты считают, что, при организации учебного процесса в рамках изучения иностранных языков, создаются возможности личностного включения в обучение с учетом потребностей и ожиданий студентов, использования их опыта, демонстрации связи нового материала со старым, практического применения полученных знаний. Подача информации проводится через разные каналы восприятия с широким использованием визуальных опор. Исследователи утверждают, что вид деятельности необходимо менять через каждые 20 минут и использовать активные методы обучения.

Анализируя в связи с этим технологический аспект образования в УВО, отметим, что в них в настоящее время наиболее широко используют лично-стно ориентированные и информационные технологии обучения. Личностно ориентированные технологии представлены технологиями дифференциации и индивидуализации обучения, проектными технологиями и рядом других.

Инновационные методы обучения способствуют эффективному усвоению материала студентами. Эти методы относят к активным методам обучения, а педагогические экспериментальные данные Х. Е. Майхнер подтверждают их преимущество в учебном процессе. Студенты сохраняют в памяти (по данным исследований): 10 % того, что читают, 20% того, что слышат, 30 % того, что видят, 50 % того, что слышат и видят. В то же время при активном восприятии информации они удерживают в памяти 80 % того, что говорили сами, 90 % того, что делали сами.

Обратим особое внимание на взаимосвязь произношения и восприятия иностранной речи на слух. Восприятие речи на слух является для многих студентов сложным. Мультимедиа уроки, которые проводят на основе компьютерных обучающих программ, уроки на основе авторских компьютерных презентаций в ходе лекций, семинаров, докладов студентов, тестирования на компьютерах, телекоммуникационные проекты, работа с аудио и видео ресурсами – все это замечательный способ разнообразить занятия по иностранному языку и способствовать наилучшему усвоению материала студентами. «Особое значение приобретает предварительная работа с информацией на печатных, электронных, видео и звуковых носителях» [1, с.140].

Данные методы, как показывает практика, имеют преимущества перед традиционными методами обучения. Они позволяют не только тренировать те или иные виды речевой деятельности, сочетая их в различных комбинациях, но и способствуют реализации индивидуального подхода, повышению самостоятельности студентов. Инновационные методы помогают в обучении студентов культурным особенностям носителей иностранного языка, в овладении конструкциями, которые характерны для данного языка.

Подводя итог, представляется возможным сделать вывод о том, что использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет качественно повышать общекультурное развитие студентов, способствуя дальнейшему совершенствованию их навыков владения компьютер-

ной техникой. Это содействует формированию языковых компетенций с учетом аспекта межкультурной коммуникации, повышению мотивации в изучении иностранного языка. Следовательно, использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам несет в себе огромный потенциал в процессе обучения, позволяющий переводить овладение иностранным языком в творческий процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавуло, И. Н. К вопросу о дискуссионном методе обучения иностранному языку / И. Н. Вавуло - Научные труды Могилевского филиала БИП: Право. Политика, Экономика. / БИП – Институт правоведения: под общ.ред. А. А. Скикевича. – Вып. 16 – Могилев: МФ ЧУО БИП 2012. – с. 139-141.
2. Стаценко, А. С. Лингвокультурная компетенция: проблемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗе / А. С. Стаценко, Ю. С. Баскова. – М.: Прометей, 2015. – 116 с.

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Парфенова К.А., Ачинович Т.И. (БИП)

Проблема смысла жизни вечная, так как на разных витках истории она встает вновь и вновь, лишь незначительно видоизменяясь под действием конкретной социальной ситуации развития людей. Однако прежде, чем обращаться к современным трактовкам смысло-жизненной проблематики, необходимо рассмотреть некоторые аспекты ее развития в историческом плане.

Смысл жизни психологами определяется как «более или менее адекватное переживание интернациональной направленности собственной жизни», «концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого», «генеральная линия жизни, задающая высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогающая ему не сломаться на крутых виражах судьбы, максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности» [2, с. 31]. В советской психологии к проблеме смысла жизни обращались немногие, но их труды заслуживают особого внимания и анализа. Так, С.Л. Рубинштейн в книге «Человек и мир» писал, что «смысл жизни каждого человека определяется только в отношении содержания всей его жизни с другими людьми. Все вопросы, которые затрагивают мировоззрение, ответ на которые определяет то, как человеку жить и в чем искать смысл жизни... совпадают в одном вопросе – о природе человека и его месте в мире». Объясняя психологические явления, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, которые преломляются через все внешние влияния». При этом смысл жизни личности как феномен складывается благодаря проявлению этих «внутренних условий» во внешнем мире [3, с. 261].

К.А. Абульханова-Славская в своей работе, посвященной жизненной стратегии, определяет смысл жизни как «ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления». При этом она подчеркивает, что «смысл жизни – это психологическое средство переживания жизни в процессе ее осуществления» [1, с. 34].

В.С. Трипольский рассматривает смысл жизни в нескольких аспектах:

1. как реализацию биологического предназначения живого существа
2. как индивидуальную, социально ориентированную программу жизнедеятельности личности
3. как групповую социально ориентированную программу, в которой отдельным личностям отводятся определенные роли.

Все люди стремятся найти или сохранить смысл жизни как общую задачу, цель жизни. Это связано с рядом обстоятельств:

1. Человек есть существо целеполагающее и целеосуществляющее. Индивид склонен иметь цель, на которую ориентирована вся человеческая жизнь в целом. Наличие общей цели придает существованию индивида психическую устойчивость.

2. Человек осознает свою конечность, смертность, но жаждет абсолютного, бессмертного, хочет приобщиться к вечному.

3. Человеку недостаточно ощутить ценность своей жизни самой по себе, ее самодостаточность и самооценности. Он стремится повысить ценность своей жизни.

В.А. Рыжков говорит о практической необходимости выделить и предложить человеку общую для всех, объективную обязательную основу смысла жизни, которую каждый наполняет своим содержанием. Такая основа состоит из трех компонентов [2, с. 30-31]:

1. Потребность в постижении Истины, законов мироздания;
2. Постигание принципов Любви, т.е. стремления к единству с миром, людьми, собой;
3. Творчество – стремление преобразовать окружающую действительность и самого себя.

Потребность в смысле жизни как потребность в чувстве полноты жизни, причастности к миру является одной из кардинальных потребностей человеческого существования.

Таким образом, достигая определенных целей в жизни, человек не только не утрачивает для себя смысл жизни, но и усиливает его, а также открывает новые смыслы. Смысл жизни – это не только будущее, не только перспектива, но и мера свершенного человеком, оценка достигнутого собственными силами по важным для личности критериям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Волковой. – М.: ПИРАО, 2007. – 247 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

ГИПНОЗ. ПСИХОЛОГИЯ, ФИЗИОЛОГИЯ ГИПНОЗА. ПРИМЕНЕНИЕ ЕГО В МЕДИЦИНСКИХ ЦЕЛЯХ

Пашкевич О.О., Тришин Л.С. (БИП)

Гипноз – вызванное самовнушением, воздействием гипнотизёра или возникшее спонтанно временное состояние сознания, характеризующееся резкой фокусировкой внимания и высокой подверженностью внушению. Транс, в котором пребывает гипнотизируемый человек, способен благотворно влиять на его психику и даже высвобождать скрытые ресурсы организма. Милтон Эриксон писал, что гипноз всегда подразумевает добровольное сотрудничество двух людей: врача и пациента. Если последний настроен крайне скептически и активно сопротивляется влиянию гипнотизера, врач не сможет насильно подвергнуть его гипнозу. Таким образом, первая группа лиц, на которых не действует этот метод внушения, – люди с сильными волевыми качествами, не допускающие стороннего вмешательства в «святыню святынь», свое подсознание. Французский психотерапевт Эмиль Куэ акцентировал внимание на том, что важнейшей частью гипноза является внушение. Последнему хорошо поддаются личности с подвижной, легко возбудимой, лабильной психикой. Это люди с высоким уровнем эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания другим. Соответственно, плохо поддаются гипнотическому внушению индивидуумы с прямо противоположными качествами. Это трезво мыслящие, не склонные к сантиментам, рассудительные, даже в чем-то эмоционально холодные люди. Все эти качества касаются глубоких внутренних установок личности, а не каких-то показных, демонстративных действий. Отдельную категорию «негипнотизируемых» пациентов составляют люди с особыми свойствами мышления. К ним можно отнести лиц, страдающих от психических заболеваний или пребывающих под воздействием стимулирующих веществ (алкоголя, наркотических и/или медикаментозных препаратов). Даже при огромном желании они не способны войти в транс либо попросту не понимают слов психотерапевта. Не поддаются гипнозу и пациенты с шизофренией и другими сложными психическими заболеваниями, при которых наблюдается распад личности. Крайне сложно загипнотизировать человека с тревожным расстройством и, тем более, с паранойальным бредом. Такие состояния характеризуются недоверчивостью, подозрительностью, постоянным ожиданием какого-то зла, вреда со стороны третьих лиц. Пациент с тревожным расстройством перманентно пребывает в сильном напряжении, состоянии «боевой готовности», которое в стрессовых ситуациях выливается в панические атаки. Он не может расслабиться и довериться кому-либо, поэтому ни за что не войдет в состояние транса. Нереально загипнотизировать алкоголика или наркомана. Люди, пребывающие под воздействием любых возбуждающих/стимулирующих веществ, уже находятся в измененном состоянии соз-

нения, поэтому «достучаться» до них врач не может. Сеанс гипноза возможен лишь после полного очищения организма от спирта и психотропных препаратов.

Обычный метод погружения в гипнотический сон, применяющийся в настоящее время, заключается в следующем: испытуемый лежит в затемненном помещении на кушетке, гипнотерапевт, слегка поглаживая теплой рукой кожу лба гипнотизируемого, тихо произносит слова, напоминающие гипнотизируемому те состояния, какие он обычно испытывает перед сном. В другом случае больному предлагают пристально смотреть на блестящий неврологический молоточек, утомляют его орган зрения и добиваются истощения клеток коры в зрительном анализаторе; возникшее здесь охранительное торможение по законам иррадиации распространяется дальше, захватывая соседние районы коры. Гипнотизирующее лицо при этом также повторяет известные формулы словесного внушения, навевающие сонливость на испытуемого.

Кроме таких слабых, длительно действующих, однообразных раздражителей, можно применять метод сильных, внезапных «шоковых» воздействий в виде внезапной вспышки света, сильного словесного или звукового раздражителя. Так, например, у здорового человека можно вызвать гипноз внезапным окриком «спите!», который приводит к быстрому истощению нервных клеток слухового анализатора и развитию там запредельного охранительного торможения.

Таким образом, обычный нормальный сон и гипноз – явления одного и того же порядка, различающиеся между собой только количественно, но отнюдь не качественно. Это положение наглядно подтверждает следующие факты: если оставить человека в гипнозе, не пробуждая его, то вскоре его частичный сон (частичное торможение) перейдет в обычный естественный сон (общее торможение) и он проснется сам от действия какого-либо внешнего фактора. С другой стороны, существуют способы, применив которые, можно перевести человека из обычного сна в гипнотический, т.е. разлитое торможение коры сделать локализованным, частичным («парциальным»).

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что гипнотический сон физиологичен и является модификацией обычного, естественного сна. В зависимости от ряда условий гипнотическое торможение может охватить то один, то другие районы полушарий, то на большем, то на меньшем протяжении. Гипнотическое торможение может быть различным по своей глубине и интенсивности. Изменения экстенсивности и интенсивности тормозного процесса определяют различные степени гипнотического сна [3, с.4].

Медицинский гипноз ориентирован на преодоление патологий, которые развились из-за неразрешенных конфликтов и непреодоленных проблем человека. В первую очередь к таким расстройствам относят неврозы – частые следствия умственного переутомления, физического перенапряжения, отсутствия качественного отдыха. Высокие требования действительности порождают бич современности – астенические состояния и их грозного представителя – синдром

хронической усталости. Именно гипноз признан академической медициной наиболее действенной техникой для восстановления энергетического потенциала человека и устранения астенического статуса. Еще одной актуальной проблемой современного мира являются депрессивные состояния. Сеансы медицинского гипноза помогают установить истинного виновника черной хандры, позволяют переоценить психотравмирующую ситуацию и обрести верную мотивацию в жизни. После гипнотических сеансов стабилизируется психоэмоциональный статус человека: он перестает быть зависимым от скачков настроения и обретает желание активно действовать для достижения жизненных целей.

Неоценима роль медицинского гипноза в лечении тревожно-фобических расстройств – иррациональных страхов и сопутствующих приступов панических атак. Работа с подсознанием пациента в состоянии гипнотического транса позволяет искоренить провокаторов алогичной тревоги, тем самым человек навсегда освобождается от внутренних преград, не позволяющих вести полноценную жизнь.

Погружение в гипнотический сеанс оказывает позитивное действие на функционирование всех органов и систем. Во время полудремотного состояния наступает полная мышечная релаксация, активизируются защитные ресурсы организма, восстанавливается структура тканей на клеточном уровне. После сеансов медицинского гипноза клиент ощущает себя «заново родившимся» – свободным от негативных эмоций, разрушающих чувств, наполненным свежей жизненной энергией. Сеансы медицинского гипноза проводятся строго анонимно в комфортных для пациента условиях. Данная техника, в отличие от медикаментозного лечения, не имеет побочных действий и не чревата возникновением новых проблем со здоровьем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шмигель, Н.Е. Гипноз-четвертое состояние сознания / Н.Е. Шмигель // РиТМ Психология для всех. – 2012. – № 4. – с. 16-18
2. Ференци, Ш. Тело и подсознание / Ш. Ференци. — М.: NOTA BENE, 2003. – 592 с.
3. Слабинский, В.Ю. Основы психотерапии: Практическое руководство / В.Ю. Слабинский. — СПб.: Наука и Техника, 2008. – 464 с.
4. Мальцева, Т.В. Профессиональное психологическое консультирование. / Т.В. Мальцева, И.Е. Реуцкая. – М.: Юнити-Дана, 2009. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УВО

Пилявец Г.В. (БИП)

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях в Республике Беларусь, в том числе и в учреждениях высшего образования (УВО). Владение иностранным языком в

профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда.

Целью обучения иностранному языку является формирование различного рода компетенций, основными из которых являются языковая и коммуникативная компетенции.

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной задачи.

Понятие «языковая компетенция» в современной теории обучения иностранным языкам, означает совокупность языковых знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка. Другими словами, языковая компетенция – это достижение определённого уровня владения орфографическим, фонетическим, лексическим и грамматическим аспектами речи для построения правильно сформулированных высказываний.

Однако современное общество требует конкурентоспособных специалистов, которые не просто владеют базовым иностранным языком, но и способны общаться на профессиональном иностранном языке по своей специальности. Поэтому сегодня, ведущей целью обучения английскому языку является формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Коммуникативная компетенция заключается в умении общаться. Нет сомнения, однако, что ее формирование возможно лишь на базе языковой компетенции.

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, достаточно сложно. Поэтому задачей преподавателей современных УВО является поиск, исследование и применение активных методов преподавания иностранного языка, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся. Такие методы строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями.

На сегодняшний день наиболее эффективными методами, необходимыми для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, являются Интернет технологии.

В дидактическом плане сеть Интернет содержит два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы. Использование сети Интернет в качестве информационного ресурса выражается в поиске студентами дополнительной информации в сети Интернет по заданию преподавателя. Такая деятельность позволяет формировать навыки чтения, непосредственно используя актуальные аутентичные материалы сети разной степени сложности, что вырабатывает устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности на занятиях.

Телекоммуникационные Интернет технологии обучения иностранному языку можно условно разде-

лить на две основные группы: средства, позволяющие осуществлять синхронную коммуникацию в режиме реального времени посредством чата и голосовой связи, и средства коммуникации с задержкой во времени такие как электронная почта.

Электронная почта позволяет осуществлять письменный групповой или персональный обмен информацией для участия в обсуждении различных тем. Групповой обмен (electronic discussion group) предполагает следующее: студенты или сам преподаватель создают свой групповой почтовый лист (e-maillist) в Интернете или подписываются на уже существующие листы для обсуждения различных вопросов. Это дает возможность общения, в том числе и аутентичного, т.е. общения с носителями языка, а не только с преподавателем и со студентами своей группы. Задача преподавателя – научить студентов тому, как писать формальные и неформальные письма, сочинения с элементами рассуждения; найти нужные и интересные темы, направить дискуссию в нужное русло, обеспечить контроль и проверку письменных работ. Очень важным моментом участия в этих обсуждениях являются так называемые "правила игры" или *netiquett* – особый вербальный этикет общения в Интернете. Применение электронной почты в процессе обучения позволяет эффективно решать задачу формирования языковой компетенции путем развития умений письменной речи и коммуникативной компетенции, обеспечивая возможность общения.

Примером Интернет технологий, позволяющих общаться в режиме реального времени посредством чата и голосовой связи, является программа Скайп, которая обеспечивает текстовую, голосовую и видео связь через Интернет. Использование программы скайп в учебных целях, дает возможность студентам общаться со своими сверстниками-носителями языка, а также принимать участие в групповых занятиях, семинарах, и конференциях, проводимых носителями языка. Следует заметить, что подобная работа может проводиться как в аудиторных условиях, так и дистанционно. Студенты могут получать задания онлайн, проводить общение с иноязычными собеседниками дома. Функция архивации текста чата позволяет по окончании общения анализировать чат-лог с точки зрения грамматики, лексики, пунктуации, стилистики, речевых ошибок и т.п. и на этой основе выстраивать новые виды заданий. Подобные виды деятельности, предполагающие погружение в языковую среду в процессе изучения иностранного языка, оказывают благоприятное воздействие на формирование коммуникативных навыков студентов и повышают мотивацию и интерес к изучаемому предмету.

Нет сомнения, что Интернет технологии, используемые в педагогических целях, открывают новые возможности в преподавании иностранного языка. Однако их интеграция в учебный процесс затрагивает следующие вопросы: как применять Интернет технологии в процессе обучения, как соединить учебный план курса и задания по электронной почте, какого уровня должна быть группа. При составлении учебного

плана необходимо учитывать будут ли Интернет технологии неотъемлемой частью курса или просто дополнительным видом деятельности; как будет оцениваться участие студентов в электронной переписке, какова конечная цель курса.

Тем не менее, обучение с использованием ресурсов Интернет можно смело отнести к новым педагогическим технологиям. Меняется позиция преподавателя – он перестает быть единственным источником знаний, а становится организатором процесса поиска, переработки информации (возможно, ее адаптации к уровню владения языком обучаемых той или иной группы) и координатором исследования и создания творческих работ студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сумцова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 297-298. – URL
2. Андреева А.А., Введение в Интернет-образование. – М.: Логос, 2003. – 76с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА УЧЕБНУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Писаронок (Дроздова) И.В. (БИП)

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место. В младшем школьном возрасте возникает новая структура социальных отношений: система «ребенок-взрослый» дифференцируется на «ребенок-учитель» и «ребенок-родители». Центром жизни ребенка становится система «ребенок-учитель». Учебная деятельность играет решающую роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств ребенка. Все эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка. Школьная тревожность – это форма проявления эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе. Ребенок постоянно не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Повышенный уровень школьной тревожности оказывает отрицательное влияние не только на успешность обучения, но также на межличностные отношения ребенка. В исследовании В.Г Белова и др. дана характеристика детей с высокой школьной тревожностью. «Дети с большей выраженностью школьной тревоги сверхчувствительны, пугливы, легкоранимы, боязливы, обладают повышенной агрессивностью, носящей, по преимуществу, компенсаторный характер, нетерпеливы и импульсивны в силу определенной незрелости нервной системы, а также более подавлены, угрюмы, им не достает эмпатии, то есть возможности сопереживать другим» [1, с.36]. Иными словами, речь идет о социально-психологической дезадаптации детей с высоким уровнем школьной тревожности, что негативно сказывается на дальнейшем развитии ребенка.

В качестве одной из причин повышенного уровня тревожности младших школьников считают нарушение детско-родительских отношений. Из-за нарушенных детско-родительских отношений ребенок находится в ситуации внутреннего конфликта, который может быть вызван негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унижить или поставить в зависимое положение, неадекватными, завышенными требованиями, противоречивыми требованиями педагогов и родителей. Неоправданно строгая позиция взрослого и неадекватные средства воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для появления страхов. Если взрослые отвечают на каждое «нет» злостью, раздражением и дисциплинарными воздействиями, цель которых – победить ребенка, «сломать» его, то у него развиваются злость и чувство «небезопасности». Чем чаще ребенок попадает в такие ситуации, когда фрустрируются его базовые, «врожденные», потребности, тем больше вероятность формирования агрессивности и тревожности как устойчивых личностных качеств [3].

Как отмечает А. А. Колосова, с приходом детей в школу особого внимания со стороны семьи требуют эмоционально чувствительные, ранимые, застенчивые дети, которые болезненно реагируют на замечания учителя, насмешки сверстников, глубоко переживают собственные неудачи и ошибки. Неуверенность, переживания могут стать причиной негативного отношения ребенка к школе и даже отказа ее посещать. Критика ребенка, необъективное наказание, негативное сравнение с другими детьми, приводит к ухудшению взаимоотношений между родителями и детьми, может стать причиной его психологического неблагополучия [4].

Е. Г. Силиева говорит о том, что школьная успешность сказывается на всей системе социальных отношений ребенка. Безусловная родительская любовь подвергается испытанию первыми многочисленными школьными трудностями. Близкие пристально следят за успехами и выражают недовольство, если не всё идет гладко [5].

Рассмотрим экспериментальные исследования, отражающие влияние стилей родительского отношения на личностные особенности младшего школьника, его эмоциональную сферу. В исследовании Н.А. Ковалевой, Е.Н. Черновой отмечается, что принятие и кооперация со стороны родителей повышают уровень открытости ребенка, его чувство уверенности в себе, а также определяют такие качества, как добросовестность и смелость. Низкий уровень принятия и кооперации способствует повышению тревожности младшего школьника. Родительское отношение в форме контроля понижает открытость, препятствует формированию чувства уверенности в себе и смелости. Высокий уровень контроля также повышает уровень тревожности ребенка [2]. Авторы исследования показали, что открытость, смелость, уверенность в себе, нормальный уровень тревожности, добросовестность формируются в системе детско-родительских отношений и способствуют успешной учебной деятельности

ребёнка в плане организованности, ориентации на достижение успеха, стремления к открытому взаимодействию с учителем, ответственности при подготовке к занятиям. На основании результатов данного исследования делается вывод о том, что психолого-педагогическая работа с учениками, испытывающими трудности в учебной деятельности, должна осуществляться комплексно: в систему коррекционных и развивающих мероприятий должно быть включено и семейное консультирование как способ позитивной трансформации родительского отношения [2].

Учащиеся младших классов с разным уровнем тревожности характеризуются особенностями родительского отношения в семье. В семьях учащихся младших классов с низким уровнем тревожности родители уважают индивидуальность ребёнка, заинтересованы в его делах и планах, высоко оценивают его интеллектуальные и творческие способности, создают демократическую обстановку в семье и стремятся воспитать ребёнка ответственным за свои поступки. Для семей учащихся с высоким уровнем тревожности характерны следующие отношения к ребёнку: родители не особенно уважают индивидуальность ребёнка, не заинтересованы в делах и планах ребенка; не стремятся удовлетворить потребности ребёнка. В родительском отношении высоко тревожных детей отчетливо просматривается авторитаризм, подавление воли ребенка, стремление инфантилизировать ребенка. Родители младших школьников с высоким уровнем тревожности стремятся оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия [1, с. 42].

Итак, особенности взаимоотношений ребёнка с родителями являются возможной причиной его успехов или неудач, так как они определяют эмоционально-личностное развитие ребёнка как субъекта учебной деятельности. Нарушенные детско-родительские отношения, неадекватный стиль семейного воспитания рассматриваются как один из значимых факторов учебной тревожности в младшем школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, В.Г. Психологические особенности тревожности у учащихся младших классов / В.Г. Белов, Р.Г. Коротенкова, М.А. Гурьева, А.В. Павловская // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 10 (80). – С. 36–42.
2. Ковалева, Н. А. Взаимосвязь стиля родительских отношений и эмоционально-личностных характеристик младшего школьника / Н.А. Ковалева, Е.Н. Чернова // Огарёв-Online– 2014. – С. 1–5.
3. Колодич, Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: Учеб.-метод. пособие / Е.Н. Колодич. – Минск: 000 «ФУ Аинформ», 2002. – 128 с.
4. Колосова, А. А. Роль семьи в воспитании младшего школьника / А.А. Колосова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2426–2430.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Ред. Е. Г. Силяева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Полежаева Е.А. (БИП)

Подростковый возраст является одним из самых сложных этапов развития личности, в ходе которого происходит достаточно острый и резкий переход от детства ко взрослости. Деятельность и условия жизни подростков претерпевают значительные изменения, происходит перестройка психики, появляются новые формы взаимодействия с окружающими людьми [4].

В данный возрастной период на первый план выходит потребность в самоутверждении, что осуществляется за счет потребности в дружбе на основе общих интересов. Только вот осуществление подобных потребностей в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения, в том числе и виктимному [3].

В научной литературе существует мнение о том, что любой человек потенциально является виктимным, или предрасположенным к виктимному поведению, в особенности это касается детей подросткового возраста. При этом возможность стать жертвой преступления реализуется при наличии определенной жизненной ситуации [1].

В целом же, в период подросткового возраста степень виктимной уязвимости возрастает, а особенности виктимного поведения предопределяются такими характеристиками как повышенный уровень тревожности, заниженная самооценка, склонность к риску, индивидуально переживаемым опытом, а также психофизиологическими особенностями.

Так, анализ научной литературы показал, что среди факторов, влияющих на возникновение виктимного поведения подростков, малоизученной областью являются психологические факторы. Один из наиболее значимых факторов, который влияет на формирование виктимности, является тип семейного воспитания, и как следствие особенности социализация личности ребенка. Исследования в данной области показывают, что существует взаимосвязь между стилем воспитания ребенка и формированием виктимной личности. Так, в условиях гиперпротекции, жесткого обращения формируется профиль уязвимой личности. Однако и гипопротекция оказывает тоже воздействие на формирование личности ребенка. К тому же, существуют исследования, которые указывают на особую роль отца в формировании виктимной личности ребенка [1].

В числе неблагоприятных факторов формирования виктимной личности можно также отметить и такие особенности детско-родительского взаимодействия: использование ребенка как средство манипуляции и давления, отсутствии вовлечения членов семьи в дела друг друга, ситуация эмоционального отвержения ребенка, унижение его достоинства, отсутствие поддержки со стороны родителей, особенно в подростковый период, а также отрицательные ожидания в действиях и поступках ребенка. В семейной системе можно отметить и такие факторы становления

виктимной личности как психические особенности самих родителей, а также социально-экономический статус семьи, а в первую очередь ее достаток [2].

В целом, можно отметить, что люди с повышенным уровнем виктимности – это те, которые выросли и воспитаны в дисфункциональных семьях, и любые нарушения внутрисемейных отношений создают благоприятные условия для формирования виктимности.

Однако, несмотря на то, что семья является одним из главных социальных институтов, на становление виктимности оказывают влияние и другие социальные институты и условия развития. Так, виктимизация личности может происходить в школе, где ребенок активно взаимодействует со сверстниками, педагогами. Любые нарушения в этих взаимодействиях как раз таки и являются причиной формирования виктимности. Это может проявляться в форме детской агрессивности, тревожности, замкнутости и пр.

К тому же, за последние годы в школах широкое распространение получил такой феномен, как буллинг, а попросту говоря, травля среди сверстников. Данный термин характеризуется, как процесс сознательного причинения физического и психического ущерба, жестоким обращением по отношению к другому лицу.

Анализ научной литературы также показывает, что помимо различных социальных условий, становлению виктимной личности способствуют и особенности самого подросткового периода, который многие авторы относят к факторам риска личностного развития виктимности. Среди них выделяют следующие: повышенный эгоцентризм, стремление к рискованному и неизвестному, обостренное чувство взрослости, потребность в независимости, кризис идентичности, негативная или несформированная Я-концепция и др.

В заключение хотелось бы отметить, что на сегодняшний день остро встает вопрос о разработке целого комплекса мероприятий по профилактике виктимного поведения детей, особенно подросткового возраста, в том числе и в образовательных учреждениях. Поскольку данная проблема по сей день остается недостаточно разработанной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матусевич, А.М. Психологические аспекты виктимности / А.М. Матусевич, Л.В. Кубышко // Молодой ученый. – 2014. - № 8. – С. 924-927.
2. Михайлюк, Е.Б. Социально-психологические факторы формирования виктимного поведения несовершеннолетних / Е.Б. Михайлюк // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. - №3. – С. 43-49.
3. Полтарыгин, В.В. Виктимологические аспекты преступности несовершеннолетних / В.В. Полтарыгин. – М.: Питер, 2002. – 159 с.
4. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – М.: Питер, 2008. – 395 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ

Поливода О.В., Семёнова Е.М. (БИП)

Строгая регламентация жизни и деятельности военных, напряженный ритм военной службы и длительность пребывания членов воинского коллектива в условиях совместной деятельности обуславливают возникновение неуставных взаимоотношений и обострение проблемы межличностных конфликтов в армии. Многие авторы, анализируя специфику конфликтов в воинских коллективах, подчеркивают, что конфликтные взаимоотношения военнослужащих являются на сегодняшний день острой проблемой современной армии [1; 2].

Наиболее распространенными причинами конфликтов в воинских коллективах являются социально-психологические обстоятельства и объективные условия воинской службы (демонстрация и проявление своей силы, жестокости некоторыми военнослужащими, недостаток значимых для нормальной жизнедеятельности материальных благ, различия в культурном уровне и социальном положении военнослужащих и др.). Субъективными причинами возникновения конфликтов являются управленческие (излишняя опека или подмена старшими начальниками младших в выполнении ими своих должностных обязанностей; примерное равенство ряда категорий военнослужащих-начальников по возрасту с подчиненными и др.) и психологические (перекладывание отдельными воинами своих обязанностей на сослуживцев; низкая культура общения, грубость и нетерпимость к чужому мнению; стремление командира утвердить свой авторитет любой ценой; стремление нечестным путем добиться лидерства в коллективе) [2].

Конфликтная компетентность является одним из проявлений социально-психологической компетентности военнослужащего. Индикаторами конфликтной компетентности выступают: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми, формирование конструктивного отношения к конфликтам, готовность преодолевать затруднения, способность обнаруживать противоречие, лежащее в основе конфликта, умение предвидеть возможные последствия конфликтов, владение способами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, навыки в устранении негативных последствий конфликтов[3;4]. Высокий уровень конфликтной компетентности создает высокий уровень конфликтоустойчивости личности.

Своевременное выявление причин, условий, факторов, порождающих конфликтное поведение военнослужащих, позволит целенаправленно разрабатывать профилактические меры, направленные на заблаговременное предупреждение возникновения деструктивных конфликтов в воинских подразделениях.

Наше исследование ставило целью определить и описать особенности конфликтной компетентности военнослужащих. Изучались такие показатели конфликтной

компетентности, как стратегии поведения в конфликтных ситуациях и показатели агрессивности и конфликтности личности. С этой целью использовались методики: тест Томаса-Килмена на изучение стиля реагирования в конфликтной ситуации; опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева. Выборку исследования составили 30 солдат первого года срочной службы. В качестве контрольной группы испытуемых выступили 30 студентов разных Вузов г. Минска мужского пола в возрасте от 18 до 22 лет.

Сравнительный анализ полученных в исследовании эмпирических данных показал, что в ситуации конфликта военнослужащие более склонны использовать примирительный стиль поведения или приспособление. Это означает их стремление смягчить конфликтное взаимодействие, сохранить гармонию существующих отношений посредством согласия с другой стороной, доверяя ей. Также конфликтогенный потенциал военнослужащих характеризуется стремлением избежать конфликта.

У студентов наблюдаются все 5 стилей реагирования в конфликтах. Преимущественный стиль поведения в конфликте у студентов вузов – партнерский. Остальные стили поведения в конфликте, такие как компромиссный, избегающий, примирительный и конкурентный встречаются примерно в равной степени. Это указывает на то, что в конфликтных ситуациях студенты стремятся к урегулированию разногласий на основе вариативности выбора стратегий поведения в зависимости от ситуации.

У студентов гражданских вузов доминируют показатели «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность», «неуступчивость», «нетерпимость», «мстительность» и обобщенные показатели негативной агрессивности и конфликтности. Это характеризует их как склонных к эмоциональной несдержанности, обидчивости, недоверчивости, несговорчивости, нетерпимостью к мнению других.

Военнослужащим в большей мере свойственна бескомпромиссность и наступательность и позитивная агрессивность. Это характеризует принципиальных, негибких, проявляющих устойчивость взглядов, принципов и оценок, склонных к активным результативным действиям. Солдаты более склонны проявлять в межличностном общении позитивную агрессию. Данный вид агрессии характеризуется неуступчивостью и напористостью личности.

В ходе статистической обработки данных установлено, что статистически чаще используют конкурирующую стратегию студенты гражданских вузов по сравнению с солдатами ($p \leq 0,05$). Стратегии избегания и приспособления статистически чаще используются военнослужащими ($p < 0,01$).

Установлено, что статистически более высоким уровнем подозрительности и нетерпимости отличаются студенты гражданских вузов по сравнению с военнослужащими ($p \leq 0,05$). Это означает, что они более склонны отказывать людям в доверии, безосновательно усматривать их враждебные намерения, из-

бегать привязанностей из опасений оказаться обманутым. Им более свойственно нежелание проявлять уважительное и доброжелательное отношение к иному мировоззрению, образу жизни, убеждениям, мнениям, привычкам, поведению и недостаткам других людей.

Военнослужащим характерен статистически более высокий уровень наступательности ($p \leq 0,01$) по сравнению со студентами гражданских вузов. Это характеризует их как проявляющих активность в своих действиях с целью добиться желаемых результатов.

На основе полученных данных разработаны практические рекомендации по преодолению конфликтов в воинском коллективе и программа социально-психологического тренинга, направленного на развитие навыков бесконфликтного взаимодействия между военнослужащими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычков, А. В. Конфликт в среде военнослужащих контрактной службы / А.В. Бычков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. – №54. – С.316-324.
2. Пехтерев, В.В. Социально-психологические детерминанты поведения в конфликте военнослужащих по призыву и студентов / В.В. Пехтерев // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – № 3 (9). – С. 43-46.
3. Фомина, С.Н. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста социальной сферы. / С.Н. Фомина, А.М. Митяева // Ученые записки РГСУ. – 2009. – № 11. – С. 105-109.
4. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментал. здоровья, 1996. – 157 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Полховская О.И. (БИП)

В отечественной психологии проблема детско-родительских отношений, стиля семейного воспитания через различные параметры родительского отношения описывается в работах А.Я. Варги, Ю.Б. Гипенрейтер, И.В. Дубровиной, Л. В. Мардахаева, В.С. Мухиной, Е.Т. Соколовой, Э.Г. Эйдемиллера.

В каждой семье складывается уникальная система внутрисемейных связей и отношений, система воспитания, которая отражает опыт полученный супругами в родительской семье. Так, Л. В. Мардахаев отмечает, что «любая система семейного воспитания есть не что иное, как проявление субъективности родителя в её понимании и реализации» [1, с. 175]. Отметим, что в специальной литературе стиль семейного воспитания и стиль детско-родительских отношений рассматриваются как идентичные понятия. У. Г. Егорова стилем семейного воспитания называет «отношение родителей к ребенку, характер и контроль за его действиями, способ предъявления требований, формы поощрения и наказания» [2, с. 964]. Чаще всего в психолого-педагогических исследованиях для определения, анализа родительского отношения используются два критерия: степень эмоциональной близости, теплоты

родителей к ребенку и степень контроля за его поведением.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка всех систем и функций организма, что может вызвать большое напряжение у ребенка. Освоение новой роли школьника и нового вида деятельности – учебной, расширение социальных связей, – все это позволяет говорить о том, что на данном этапе развития ребенка возрастает роль семьи. Особенно это касается принятия и поддержки ребенка, создания благоприятных условий для его социально-психологической адаптации в школе.

Целью нашего исследования явилось определение взаимосвязи стиля родительского воспитания и межличностных отношений в семье младшего школьника. Для решения поставленных задач были использованы методики: «Диагностика родительского отношения» (В.В. Столин, А.Я. Варга), «Стиль воспитания» (Р.В. Овчарова), «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафера), рисунок «Моя семья». В исследовании приняли участие 30 учащихся 3-х классов 9-10 лет (20 девочек и 10 мальчиков) и их родители (30 человек, из них все матери). В ходе исследования установлена взаимосвязь стиля родительского воспитания и межличностных отношений в семье младшего школьника. Чем выше принятие ребенка, тем меньше проявляется директивность, враждебность в поведении матери, тревожность и конфликтность в семейных отношениях, и тем больше эмоциональная близость с ребенком, тем более благоприятной является семейная ситуация. Кооперация способствует эмоциональной близости с ребенком и препятствует критическому отношению матери. Чем выше стремление матери к симбиозу с ребенком, тем выше ее враждебность, и тем выше тревожность и конфликтность в семейных отношениях. Если мать сильно опекает ребенка, это отрицательно сказывается на близости с ним, на семейной ситуации в целом.

Чем выше проявление авторитарной гиперсоциализации в отношении ребенка, тем больше он оценивает уровень директивности и враждебности со стороны матери, тем выше тревожность в межличностных отношениях ребенка. Авторитарная гиперсоциализация имеет отрицательную взаимосвязь с близостью и благоприятной семейной обстановкой. Стремление к инфантилизации ребенка выше у матерей с более высокой директивностью и враждебностью. Чем выше установка на инфантилизацию ребенка, тем выше уровень тревожности и конфликтности, тем меньше эмоциональная близость в отношениях с ребенком, тем менее благоприятной является семейная ситуация. Стиль воспитания имеет отрицательные взаимосвязи с директивностью, враждебностью, тревожностью и конфликтностью в межличностных отношениях в семье. Демократический стиль отношения характерен для тех матерей, чьи дети рассматривают отношения с ними как близкие и семейную ситуацию как более благоприятную.

Результаты проведенного исследования показали, что неадекватному стилю родительского воспитания,

в виде симбиоза, авторитарной гиперсоциализации и инфантилизации соответствуют неблагоприятные межличностные отношения семье – директивность, враждебность, конфликтность, оценка семейной ситуации как менее благоприятной. Принятие и кооперация с ребенком способствует эмоциональной близости и благоприятной семейной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мардахаев, Л. В. Семейное воспитание: проблемы и особенности /Л.В. Мардахаев // Вестник ЧелГУ. – 2014. – №13 (342). – С.173-178.
2. Егорова, У. Г. Взаимосвязь родительского отношения и конфликтности подростков / У. Г. Егорова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. – №2-4. – С.964-968.

ЗАНЯТИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК РЕСУРС ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДРУГИМ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Радион Т.П. (БИП)

Поликультурный подход к образованию в практике учебного процесса осуществляет его гуманизацию через предоставление студентам тех интегрированных ценностей общемировой культуры, которые непосредственно влияют на формирование общественно востребованных личностно-смысловых особенностей. Последние являются необходимым компонентом дальнейшей жизненной адаптации студентов, основой их толерантного сознания, гуманистически-ориентированной смысловой концепции [1].

Гуманизация образовательного пространства учреждений высшего образования на современном этапе развития общества считается основным условием гармоничного развития личности студентов. В связи с этим целью воспитательно-образовательного процесса УВО становится не приобретение обучаемым «готовых» знаний как набора фактов, теорий и прочего, а изменение его личностных качеств, определение собственного места в мире. Высшая школа стремится дать возможность развития, саморазвития, осознания себя как личности всем обучаемым, идущим по пути самоактуализации. Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, В.Я. Ляудис, П.И. Пидкасистов, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шалова, Г.И. Щукина в своих научных работах указывают на то, что для студентов младших курсов именно познание, учение и учебная деятельность являются ведущими видами деятельности, что позволяет рассматривать занятия иностранным языком как эффективный процесс передачи педагогом научных знаний студентам.

Чтобы изучение иностранного языка было продуктивным, оно должно быть опосредовано смыслообразующим мотивом, т.е. знание самого иностранного языка должно являться для студента личностной ценностью. В качестве важного результата профессионального становления специалиста студентам следует рассматривать перспективы осуществлять социокультурную деятельность в своей профессиональной

сфере, используя сформированные в процессе обучения профессиональные и личностные компетенции, а в частности способность свободно общаться на бытовые и профессиональные темы на иностранном языке, а также легко понимать и передать содержание аутентичного текста или иметь навык ведения деловой переписки на иностранном языке.

Спецификой изучения иностранного языка на юридических факультетах УВО является то, что иностранному языку в соответствии с образовательным стандартом высшего образования отводится достойное количество аудиторных практических часов. При подготовке юристов-международников на практических занятиях по предмету «Иностранный язык (первый)» отдаётся преимущество обучению в сотрудничестве с преподавателем. Именно такое взаимодействие студентов и преподавателя предполагает конструктивное воздействие на развитие личности студента и свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных профессиональных и личностных качеств.

Специально организованное взаимодействие между студентами и преподавателями обеспечивает перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности студента за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью имеющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса обучения. Такое взаимодействие, помимо практических занятий в процессе иноязычной подготовки реализуется в рамках внеаудиторного подхода: в работе научных кружков и СНИЛ. Внеаудиторная деятельность осуществляется на основе коммуникативно-компетентного, личностно-ориентированного, проблемного и культурологического подходов, что позволит обеспечить целостный процесс развития толерантного отношения студентов к Другим людям, включая лиц с ОПФР при наличии плана работы кружка определённого содержания. Практика работы со студентами-юристами показывает, что в профессионально ориентированном обучении иностранному языку наиболее эффективным является интерактивное обучение, способствующее активному взаимодействию всех участников образовательного процесса. При интерактивном подходе основное внимание уделяется «самоу процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории» [2, с. 4].

Коммуникативная направленность занятий помогает студентам удовлетворить потребность в общении, однако именно преподаватель задаёт тематику коммуникации. Активизация процесса обучения за счёт использования активных и интерактивных методов обучения способствует реализации процесса поэтапного развития толерантного отношения в целом к Другим людям у будущих юристов, что делает занятия иностранным языком со студентами-юристами богатейшим ресурсом для развития толерантного отношения к лицам с ОПФР в методическом плане. По-

мимо этого, современные активные и интерактивные методы с использованием ИКТ способствуют раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента, являясь тем самым мощным мотивационным ресурсом.

Также следует отметить важность содержательного аспекта типовой учебной программы по учебной дисциплине на мировоззрение будущего юриста, задаваемое языком. Так, к примеру, с 2016/2017 учебного года утверждена новая типовая учебная программа по учебной дисциплине (Иностранный язык (первый)английский) для специальности: 1–24 01 01 «Международное право». Она состоит из трёх блоков: «Общекультурный и лингвострановедческий», «Общеправовой и юридический» и «Грамматический». Тематика первого блока представлена широким спектром общеразговорных тем, в которых большое внимание отводится культуре, искусству, национальному самосознанию, ЗОЖ, экологическим проблемам и другим глобальным проблемам современности. Предлагаемая тематика нацелена на личностное развитие и расширение границ мировоззрения студентов. Тематика второго блока предполагает подачу информации на иностранном языке с учётом сферы предстоящей деятельности будущих специалистов. Предлагаемая тематика и очередность её изучения вполне соответствует перечню изучаемых общеправовых дисциплин – теория государства и права, история государства и права, конституционное право, административное право и др. Таким образом, в содержательно-тематическом контексте занятия иностранным языком являются благоприятным ресурсом процесса развития толерантного отношения к Другим, в том числе к лицам с ОПФР у будущих юристов, так как проблема толерантности в целом и толерантного отношения к лицам с ОПФР в частности, являются глобальными проблемами современности. Здесь сразу следует отметить проблему недостатка учебно-методической литературы для студентов, целостно и глубоко раскрывающей содержание программы с наличием лексико-грамматических упражнений, разработанных с учетом новейших методик преподавания и последних социальных преобразований. Также следует отметить, что обширность тематики типовой учебной программы и отводимое количество аудиторных часов не делает возможным лишь беглое ознакомление с широким диапазоном информации, тем самым неся проблему поверхностности знаний.

Таким образом, разносторонность деятельности по изучению иностранного языка, возможность перевода полученных знаний из пассивных в активную практику с использованием различных педагогических методов и приёмов, а также актуальной тематики для обсуждения на занятиях позволяет сделать вывод о том, что занятия иностранным языком являются ресурсом процесса развития толерантного отношения к Другим у будущих юристов в методическом, содержательно-тематическом и мотивационном плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крутелева, Л. Ю. Психологические особенности смысловых стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык / Крутелева Людмила Юрьевна. - Ростов-на-Дону, 2005. - 23с.
2. Баграмова, Н.В. Интерактивный подход в обучении иностранным языкам / Н.В. Баграмова. - М.: Академия, 2005. - 157 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Романенко М.А., Ачинович Т.И. (БИП)

Актуальность проблемы социально-психологической адаптации подростков из неполных и неблагополучных семей обусловлена тем, что с самого рождения человек попадает в общество, он растет, развивается и умирает в нем. На развитие человека оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья.

Проблема адаптации подростков из социально неблагополучных и неполных семей к обществу является одной из самых важных, поскольку именно от благополучия протекания адаптации во многом зависит успешность дальнейшего становления личности подростка.

Адаптация (от латинского *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле слова, когда объединены два аспекта - биологический и социальный – есть приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям [2, с. 18]. Основные положения теории адаптации, сформулированные в трудах П.К. Анохина, И.М. Павлова, Г. Селье, И.М. Сеченова и других, позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как единство взаимодействующих сторон - человека и среды с присущими ему противоречивыми моментами. В словаре-справочнике по социальной работе, под редакцией Е.И. Холостовой социальная адаптация – «процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой» [5, с. 310].

По мнению Л.В. Мардахаева, социальная адаптация – «активное приспособление человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности), благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе» [3, с. 81]. Показателями успешной социальной адаптации человека являются его удовлетворенность этой средой, активность самопроявления и приобретение соответствующего опыта [3, с. 82].

Подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости – быть взрослым, является центральным новообразованием подросткового возраста. Возрастные особенности подростка часто

усложняют его адаптацию в различных социальных условиях. Проблема адаптации подростков из социально неблагополучных и неполных семей к обществу является одной из самых важных, поскольку именно от благополучия протекания адаптации во многом зависит успешность дальнейшего становления личности подростка [4, с. 113].

В семье ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи ребенок учится взаимодействовать с другими людьми. Полученный опыт взаимоотношений у ребенка сохраняется на протяжении всей последующей жизни и может предопределять его поведение и отношения с окружающими людьми в течении жизни [4, с. 45]. В исследовании, проведенном Т.В. Корниловой, было выявлено, что стрессогенная, неблагополучная атмосфера формирует у подростка образ мира, как угрожающий и опасный. Это отношение переносится подростком из семьи и на другие межличностные взаимоотношения.

У подростков из неполных семей выражены страхи, чувство вины, своей нереализованности, которые проявляются чаще всего, на фоне более развитой рефлексии личностных качеств, более зрелого образа себя, более раннего осознания своей взрослости. Выражена зависимость от других и неуверенность в себе. Такие подростки имеют более низкую школьную успеваемость, более склонны к невротическим нарушениям и противоправному поведению.

Было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 84 г. Минска» и ГУО «Средняя школа № 15 г. Минска», целью которого стало определение особенностей адаптационных возможностей подростков из неполных и неблагополучных семей. В исследовании приняло участие 15 подростков в возрасте 15 – 17 лет из неполных семей и 15 подростков в возрасте 15 – 17 лет из неблагополучных семей.

Методики исследования: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

В ходе диагностики было выявлено, что подростки из неполных семей обладают низким уровнем социально-психологической адаптации и низким адаптивным потенциалом.

В группе подростков из неполных семей видно, что:

- результаты по шкалам «Принятие себя», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт», «Доминирование» повышены по отношению к норме;
- результаты по шкале «Внутренний контроль» находятся в пределах нормы;
- результаты по шкале «Адаптивность» снижены по отношению к норме.

70% подросткам из неблагополучных семей характерен неадекватный уровень моральной нормативности.

В группе подростков из неблагополучных семей:

- результаты по шкалам «Принятие себя», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт», «Доминирование» снижены по отношению к норме;

– результаты по шкале «Внутренний контроль» находятся в пределах нормы;

– результаты по шкале «Адаптивность» снижены по отношению к норме.

По методике социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда результаты между двумя выборками статистически не значимы, из этого можно сделать вывод о том, что адаптивность у двух выборок снижена. В подростковом возрасте процесс адаптивности протекает очень сложно, и в каждой группе по-разному. Группа подростков из неблагополучных семей адаптируется в окружающем мире по своим правилам, преодолевая запреты и нарушая требования, приобретает навыки жизни в реальном, а не созданном взрослыми мире. А подростки из неполных семей адаптируются к той среде, которую построили им взрослые, в том смысле, что они живут по правилам предложенного им мира.

Из этого следует, что социально-психологическая адаптация подростков, воспитывающихся в неполных и неблагополучных семьях, обладает рядом специфических особенностей, а именно: низкий уровень нервно-психической неустойчивости (поведенческой регуляции), низкий уровень коммуникативных способностей и моральной нормативности.

В современном обществе неблагополучная семья рассматривается как фактор жизненного риска ребенка. Неблагополучие в семье ведет к психической травматизации детей, агрессивности, дисбалансу в сфере общения, увеличению числа правонарушителей, педагогической запущенности. Дети из неблагополучных семей чаще остальных попадают в зону психолого-педагогического риска по многим основаниям. В связи с этим педагогам необходимо обратить внимание на детей из неполных и неблагополучных семей, организовать такую воспитательную работу, где бы они смогли самоутвердиться в глазах сверстников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вострикова, Н.В. Социальная дезадаптация, нарушение поведения у детей и подростков / Н.В. Вострикова. – М.: Гардарики, 2006. – 134 с.
2. Кузнецов, П.С. Концепция социальной адаптации / П.С. Кузнецов. – Саратов: Издательство Саратов. ун-та, 2000. – 260 с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 450 с.
5. Холостова, Е.И. Словарь-справочник по социальной работе / Е.И. Холостова. – М.: Юристъ, 1997. – 424 с.

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ

Романюк С.И. (БИП), Романюк Г.Э. (БНТУ)

В мае 2015 года Республика Беларусь стала частью европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и так называемого Болонского процесса и соответственно взяла на себя обязательства по развитию системы высшего образования в соответствии с европейскими подходами.

Основная идея Болонской декларации, легшей в основу Болонского процесса, направлена на создание согласованных условий подготовки специалистов, нацеленных на решение современных научных, экологических, экономических и других проблем, требующих широкой международной интеграции в сфере образования и приобретения квалификаций, что достигается посредством формирования общего образовательного пространства.

Болонская декларация, а также ряд иных коммуникативных, принятых в ее развитие, устанавливают основные принципы формирования ЕПВО. Одним из ключевых принципов является введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования. В данном случае «квалификация» понимается как академическая квалификация, приобретаемая после окончания того или иного уровня (ступени, цикла) образования и подтверждаемая соответствующим документом об образовании [1].

Указанный принцип вошел в Дорожную карту для Беларуси [2], что означает необходимость осуществления в нашей стране мероприятий по введению национальной рамки квалификаций высшего образования.

Задача по разработке и введению национальной рамки квалификаций высшего образования является частью более глобальной задачи разработки и введения в Республике Беларусь национальной системы квалификаций (НСК) и национальной рамки квалификаций (НРК), охватывающей все уровни образования.

Национальные системы квалификаций разрабатываются в соответствии с приоритетами, принятыми в разных странах. Как и национальное законодательство, они имеют различную сложность в зависимости от существующей в этих странах практики регулирования.

Основы системы квалификаций, действующей в настоящее время в нашей стране, были заложены еще в тридцатых-пятидесятых годах двадцатого века и полностью отвечали задачам экономического развития Советского Союза того исторического периода. Вместе с тем, очевидно, что общественно-экономические отношения, в том числе направления и способы развития экономики, ее потребности в современной Беларуси, существенно отличаются от того, что было в Советском Союзе середины и конца прошлого века.

В Республике Беларусь официальный старт разработке НСК был дан Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 17 января 2014 г. №34. В Государственных программах содействия занятости населения Республики Беларусь на 2014 год и на 2015 год утверждены мероприятия по совершенствованию механизмов регулирования рынка труда, включающие выработку организационно правового механизма новых элементов НСК – национальной рамки квалификаций, секторальных советов квалификаций, секторальных рамок квалификаций, профессионально-квалификационных стандартов.

Вместе с тем, несмотря на получение определенных позитивных результатов в пилотных секторах, в настоящее время в законодательстве Республики Беларусь до сих пор не решены вопросы нормативного

правового обеспечения НСК, являющиеся ключевыми для ее развития и внедрения.

С учетом тенденций развития рынка труда Республики Беларусь и государств-участников ЕАЭС разработке национальной системы квалификаций, как новому регулятивному механизму на рынке труда, необходимо придать приоритетное значение. В этой связи следует довести до логического завершения работу по апробации подходов к созданию НСК в пилотных секторах, проделанную в 2014-2015 годах, и распространить ее на новые актуальные сектора экономики. Такими секторами могли бы стать машиностроение, строительство и другие отрасли, имеющие приоритетное значение для экономики республики. Важным признаком для определения новых пилотных секторов является использование в отрасли кадров с любым уровнем образования: от общего среднего до высшего.

НРК является одним из базовых инструментов ЕПВО и центральным элементом, ядром, НСК. Рамка квалификаций представляет собой инструмент развития и классификации квалификаций, который определяет взаимосвязь уровней квалификаций в соответствии с иерархией результатов обучения. Иерархия отображается, как правило, в порядке возрастания или убывания сложности результатов обучения, в зависимости от принятого вида представления рамки.

НРК, охватывая все уровни и ступени основного образования, определяет, что обучающиеся должны знать, понимать и уметь на основе результатов обучения (полученной квалификации). Кроме того, НРК показывает, как уровни образования (квалификации) в системе образования связаны между собой и с европейской рамкой квалификаций (ЕРК). И наконец, НРК демонстрирует, как обучающиеся могут продвигаться по уровням образования в системе образования.

НРК, являясь ядром НСК, в то же время достаточно автономная ее часть и может быть разработана и введена в действие до широкомасштабного внедрения новой НСК. Более того, НРК высшего образования является частью общей НРК. Некоторые страны, например, Италия, приняли сначала рамку квалификаций высшего образования, считая ее основой в национальной рамке и национальной системе квалификаций. С целью выполнения обязательств по Дорожной карте для Республики Беларусь и при замедлении темпов работ по созданию глобальной НРК, такой подход оправдан и в Республике Беларусь.

При разработке НРК высшего образования нельзя обойти ряд существенных вопросов, касающихся НРК в целом. Первое, сколько и какие уровни квалификаций войдут в НРК, и какие уровни квалификаций будут относиться к высшему образованию. Второе, как структурировать НРК и какие элементы кроме уровней образования она должна включать. Есть еще некоторые аспекты, требующие предварительной проработки по всем уровням [3].

Следует отметить, что все предпосылки для разработки НРК и НРК высшего образования в Республике

Беларусь уже созданы. Они заложены в новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании [4]:

- определены уровни образования и есть понимание, как эти уровни соотносятся с уровнями Европейской рамки квалификаций;
- каждый уровень (ступень или вид уровня) в новой редакции Кодекса об образовании получил свою характеристику;
- по уровням (ступеням) образования определены продолжительность обучения в годах, а по уровню высшего образования и в зачетных единицах (кредитах).

На основании изложенных подходов предложен вариант НРК высшего образования с подробным описанием уровней в терминах результатов обучения в соответствии с Дублинскими дескрипторами и ЕРК [3]. Предложено также распределение по уровням квалификаций общей НРК с характеристиками достигаемых квалификаций и основных компетенций. При разработке предлагаемых рамок использовался опыт Российской Федерации и Германии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романюк, С.И. Национальная система квалификаций: совместимость с европейской рамкой квалификаций и перспективы развития / С.И. Романюк // Высшая школа. – 2017. – № 2(118). – С. 3–6.
2. Дорожная карта для Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ag2.bsu.by/ru/main.aspx?guid=4031>. – Дата доступа: 05.04.2018.
3. Романюк, С.И. Национальная система квалификаций: подходы к разработке национальной рамки квалификаций / С.И. Романюк // Высшая школа. – 2017. – № 6(122). – С. 7–11.
4. Проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О научной деятельности» и Кодекс Республики Беларусь об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forumpravo.by/forums/npa.aspx?forum=15&topic=8164>. – Правовой форум Беларуси. – Дата доступа: 05.04.2018.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Романюк К.И. (БИП)

Подростковый возраст – это период максимальной включенности в межличностное общение со сверстниками, когда другие виды деятельности, в том числе и учебная, могут терять свой интерес. С каждым годом программа школьного обучения усложняется, что влечет за собой более высокие требования к учащимся и требует от ребенка максимальных усилий и концентрации, что и приводит к снижению учебной мотивации. Для повышения учебной мотивации подростка нужны усилия не только педагогов, но и родителей.

По определению Л.И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой»[1]. Учебная мотивация – это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика.

В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Последние, заключаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости к тем или иным сторонам обучения. Подростковый возраст – это период максимальной включенности в межличностное общение со сверстниками, когда другие виды деятельности, в том числе и учебная, могут терять свой интерес. Для повышения учебной мотивации подростка нужны усилия не только педагогов, но и родителей. Заинтересованное отношение к успехам подростка, оптимальная родительская позиция, сочетающая в себе доверие и контроль, может способствовать повышению учебной мотивации. Чрезмерные запреты, критика или игнорирование познавательных интересов подростка со стороны родителей, наоборот, могут препятствовать успешной учебе подростка.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, её мотивов, задач, способов и средств. Факторы, способствующие формированию познавательных мотивов: обновление содержания и укрепление межпредметных связей; совершенствование методов обучения, прежде всего проблемно-развивающего; модернизация структуры урока; расширение форм самостоятельной работы на уроке; активизация деятельности школьников на уроке; система работы по воспитанию приемов самообразования. В число приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов учения, входят: приемы поиска дополнительной информации, рациональной организации времени, осознание обобщенных способов решения задач и т. п. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение учебного материала, способствует развитию умственных и творческих способностей учащихся. Сообщая обучаемым ту или иную информацию, педагоги придают ей необходимую направленность, формируя параллельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные установки. Поэтому при подаче учебного материала нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности. Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении; потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т. е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным [3, с 25].

Большое достоинство подростка – его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Также его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы. Становление учебных

мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен подросток. Изменяя ее формы и содержание, можно влиять на учебную мотивацию, перестраивать ее [4].

Нами было проведено исследование учебной мотивации подростков – учащихся воскресной школы Центра духовного и творческого развития детей (13-14 лет) с использованием методики изучения мотивации учения у подростков Н. И. Лукьяновой и Н.В. Калининой. Методика включает шесть содержательных блоков: 1- личностный смысл учения, 2 - сформированность целеполагания, 3 - поведенческие и социальные виды мотивов, 4 - внешние или внутренние мотивы, 5 - тенденции на достижение успеха или избегание неудач в учении, 6- реализация мотивов учения в поведении.

Согласно полученным данным очень высокий уровень мотивации по первому блоку «личностный смысл учения» характерен для 12% подростков, высокий - для 22%. В целом для 34% подростков характерна личностная значимость учения.

Способность достигать очень высокого и высокого уровня постановки цели в учебе характеризует 37% подростков. Средний уровень целеполагания характеризует 28% подростков.

Познавательные мотивы учения на высоком уровне выявлены у 42% подростков (очень и высокий уровень). Средний уровень по данному блоку мотивации зафиксирован у 33% опрошенных.

У 35% подростков выявлено преобладание внутренних мотивов над внешними в учебной деятельности. Им нравится учение само по себе. Подростки старательны в учебе, мотивированы на получение знаний. 55% учащихся придерживаются баланса внутренних и внешних мотивов. При преобладании внутренней мотивации подростки испытывают непосредственный интерес к учебной деятельности; у них сохраняется и проявляется осмысленное отношение к учению. 10% учащихся подросткового возраста отличаются преобладанием внешних мотивов над внутренними.

42% подростков нацелены на достижение успеха. Они способны ставить для себя трудные задачи, и стремятся их решать. Подростки с преобладанием мотивации успеха не избегают ответственности, им важно проявить себе в учебе, добиться успеха. 16% стремятся избежать неудач в учебной деятельности.

Активность в реализации учебных мотивов характеризует 38% подростков, то есть они характеризуются целеустремленностью, настойчивостью, способны преодолевать трудности. 48% опрошенных отличаются невыраженной активностью для реализации учебных мотивов. Пассивным отношением к учению характеризуется 14% подростков.

В целом, исследование учебной мотивации показало, что у подростков доминирует познавательная мотивация, значимая часть подростков ориентирована на успех в учебе. В то же время 40% подростков отличаются низким уровнем личностного смысла учения, 35% - низким целеполаганием, 16% подростков мотивированы на избегание неудач в учебе.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в психологической работе с подростками по повышению у них учебной мотивации. Доверительное, заинтересованное отношение к подростку будет способствовать развитию его ответственности, самостоятельности, повышению учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2006. – 384 с.
2. Ефимова, Н.С. Основы общей психологии: учебник / Н.С. Ефимова. – М.: ИД «ФОРУМ»: НИФРА– М, 2013. – 288 с.
3. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. 2012. – 640 с.
4. Минина, Н.В. Особенности формирования интереса к учению школьников младшего подросткового возраста / Н.В. Минина // Вестник Омского ун-та. 2012. – № 2. – С. 430-432.
5. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология / Н.Н. Палагина. – М., 2005. – 288 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ В БРАКЕ У РАБОТНИКОВ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

Сабилу Н.Н. (БИП)

Проблема психического выгорания является важной исследовательской темой в психологии. Ее актуальность связана с негативными воздействиями выгорания, как на развитие профессионала, так и на функционирование любой организации в целом.

В.Е. Орел подчеркивает, что психическое выгорание – это профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными отношениями в процессе ее [1].

По мнению В. В. Бойко, эмоциональное выгорание является механизмом психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В данном подходе синдром эмоционального выгорания принимает форму функционального стереотипа, при котором человек экономно и дозированно расходует свою энергию, что отрицательно сказывается на профессиональной деятельности и общении с коллегами и партнерами. В.В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, предпосылок, провоцирующих эмоциональное выгорание. К внешним факторам относят уровни материальной среда, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Многие психологи отмечают доминирующую роль этих факторов в возникновении выгорания. К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, относят следующие факторы [2]:

1. Склонность к эмоциональной ригидности;
2. Интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности;
3. Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;
4. Нравственные дефекты и дезориентации личности.

Синдром выгорания имеет психическую природу и проявляется в силу особой стрессовой ситуации, которая складывается при работе с людьми. Его характерными симптомами являются: снижение мотивации в профессиональной сфере, снижение активности на работе, апатия, эмоциональное истощение [3, с. 147].

Наиболее популярной моделью выгорания является модель, предложенная К. Маслак и С. Джексон. Она включает в себя три составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в переживаниях эмоционального перенапряжения, усталости. Деперсонализация – это негативные переживания по отношению к субъектам деятельности (циничность, «бездружность»). Редукция персональных достижений проявляется как снижение чувства компетентности в своей работе. Исследователями принято делить факторы, вызывающие развитие выгорания, на две основные группы: организационные и индивидуальные. К организационным факторам относят повышение нагрузки в деятельности, содержание труда, количество клиентов и глубину контакта с ними, взаимоотношения в коллективе по горизонтали и вертикали, социальную поддержку, ролевой конфликт и ролевую неопределенность. К индивидуальным факторам относят социально-демографические характеристики (возраст, пол, стаж, уровень образования) и личностные (выносливость, локус-контроль, стиль преодоления фрустрирующей ситуации, самооценка) [2, с. 364; 4].

С.И. Голод отмечает, что удовлетворенность браком – это результат адекватной реализации представления о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт в данной сфере деятельности [5, с. 16].

Можно выделить четыре группы факторов удовлетворенности браком:

- 1) Социально-демографические и экономические характеристики семьи. Сюда входят такие показатели, как величина совокупного семейного дохода, возраст супругов, число детей в семье и т.д.;
- 2) Характеристики вне семейной сферы жизнедеятельности супругов – профессиональная сфера, взаимоотношения супругов с ближайшим социальным окружением и т.д.;
- 3) Установки и поведение супругов в основных сферах семейной жизнедеятельности – распределение хозяйственно-бытовых обязанностей и совпадение установок в этой сфере семейной жизни, организация досуга;
- 4) Характеристики супружеских отношений – эмоционально-нравственные ценности (чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность и т.д.).

В эмпирическом исследовании взаимосвязи психического выгорания и удовлетворенности супружескими отношениями в браке приняли участие 60 работников.

Изучение особенностей психического выгорания показало, что у работников физкультурно-оздоровительного центра преобладает низкий уровень психоэмоционального истощения (42,5%), крайне

низкий уровень личностного отдаления (44,2%), высокий уровень профессиональной мотивации (42,5%).

Определение уровня удовлетворенности браком выявило, что 40,8% работников физкультурно-оздоровительного центра свои оценивают взаимоотношения в браке, как благополучные. По мнению 35,4% работников в браке у них абсолютно благополучные отношения. Самыми низкими показателями являются оценки взаимоотношений в браке как неблагополучных у 3,4% работников и скорее неблагополучных у 5,1% работников.

Также у 67,7% работников физкультурно-оздоровительного центра преобладает высокий уровень понимания в супружеских отношениях. Высокий уровень эмоционального притяжения отмечают 60,9% работников, авторитетность (уважение) высокого уровня – 64,3% работников. Низкие показатели понимания в браке отмечают 5,1% работников, эмоционального притяжения – 6,8%, авторитетность (уважение) – 5,1%.

В ходе анализа полученных данных было доказано отрицательное влияние психоэмоционального истощения на удовлетворенность браком ($r=-0,337$, $p<0,01$), на понимание супругов ($r=-0,501$, $p<0,01$), эмоциональное притяжение в паре ($r=-0,363$, $p<0,01$), авторитетность ($r=-0,42$, $p<0,01$). Личностное отдаление у работников соответствует низкой степени удовлетворенности браком ($r=-0,457$, $p<0,01$) и снижению авторитетности в супружеских отношениях ($r=-0,264$, $p<0,01$). Установлено, что те работники, которые высоко оценивают собственную продуктивность профессиональной деятельности, проявляют оптимизм и заинтересованность в работе, удовлетворены супружескими отношениями ($r=0,304$, $p<0,05$), понимают с супругом друг друга ($r=0,492$, $p<0,05$), испытывают эмоциональное притяжение ($r=0,37$, $p<0,01$), относятся с уважением к супругу ($r=0,419$, $p<0,01$).

Результаты исследования показали, что некоторые работники физкультурно-оздоровительного центра нуждаются в психологической поддержке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Таранова, О.В. Исследование взаимосвязи стилей общения с синдромом эмоционального выгорания / О.В. Таранова // Дискуссия. – 2012. – № 11. – С. 146–150.
4. Виданова, Ю.И. Психическое выгорание в процессе профессионализации административных работников / Ю.И. Виданова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. – № 4. – С. 364–370.
5. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод. – СПб.: Петрополис, 2008 – 272 с.

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самсонова А.А., Порункевич Е.Н. (БИП МФ)

Общеизвестно, что инновационная деятельность в настоящее время становится важнейшим шагом в развитии новых технологий и является неотъемлемой

частью развития учреждения образования. Термин «проект» применялся как в науке нашей страны, так и в зарубежной науке в 20-х годах XX века. Метод проектов первоначально относился к проблемным методам и имел гуманистическое направление.

С точки зрения практики преподавателя проект рассматривают как учебный замысел, который нацелен на появление нового продукта, в основе которого – развитие творческих способностей студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, креативно мыслить, ориентироваться в информационном пространстве. «Использование метода проектов превращает студента из объекта обучения в субъект учебной деятельности» [1, 62]. Участники проекта имеют право на свои точки зрения в работе инновационной деятельности.

К инновационной деятельности относится внедрение научно-практических, образовательных технологий, программных новшеств «ноу-хау», направленных на повышение качества образования. «Специфика использования проектной методики на уроках иностранного языка вытекает из специфики самого предмета и из целей и задач, стоящих перед преподавателем» [2, с. 9].

Обратимся к различным аспектам инновационного проекта. Подготовка и разработка инновационного проекта в сфере обучения иностранному языку начинается с поиска проблемной ситуации, с выдвижения исследовательских идей. «Преподаватель мотивирует студентов, объясняет цели, помогает в анализе и синтезе, консультирует, направляет процесс анализа и участвует в коллективном анализе и оценке результатов проектирования» [1, с. 62].

При исследовании инновационной идеи представляется возможным заметить, что эта идея вносит радикальное изменение в науку, выявляет противоречие между теорией и практикой в познавательном пространстве. Тема инновационного проекта – это четко сформулированная идея, определяющая стратегию и тактику по достижению поставленной цели обновления образовательного и научного процесса по одному из направлений. Тема проекта – актуальна, значима, конкретна, характеризуется неординарностью. Помимо темы к компонентам проекта относят: обоснование целесообразности, шаги по достижению поставленной цели, предвидение прогнозируемых результатов, основные направления проекта, научно-методическое обеспечение, описание программы и этапов реализации проекта, план инновационной деятельности, создание коллектива участников проекта и другие компоненты.

Рассмотрим этапы инновационной деятельности, а именно: подготовительный, диагностический, планово-прогностический, практический, обобщающий и внедрение инновационного опыта.

На подготовительном этапе происходит проблемно-ориентированный анализ состояния и результатов образовательного процесса, определение проблемного поля, поиск и обоснование инновационной идеи, разработка и согласование инновационного проекта. Диагностический этап подразумевает диагностику

потенциальных возможностей и профессиональных компетенций участников проекта. На этом этапе определяют основные показатели, сравнивают промежуточные и итоговые результаты. Для достижения целей способствует творческая обстановка всех участников проекта.

Планово-прогностический этап характеризуется постановкой целей, задач проекта, пониманием результатов, средств их достижения. Определяются функциональные обязанности каждого студента, мера его ответственности. Практический этап предполагает реализацию стратегий и тактик инновационной деятельности. Задача состоит в грамотном распределении функциональных обязанностей между участниками коллектива, которые вовлечены в работу над проектом, и это важнейшее условие успешности инновационного менеджмента. На данном этапе происходит систематическая проверка процесса и его результатов. При использовании сравнительного метода, проводится оценка состояния инновационной работы. Это значимо для определения дальнейшей деятельности и совершенствования работы по повышению инновационной культуры участников проекта.

Обобщающий этап содержит анализ полученных результатов. Дают оценку завершения инновационного проекта с привлечением экспертов, специалистов в виде заключения опыта работы. На этом этапе представляется возможным опубликование научных статей о результатах проекта. Этап внедрения инновационного опыта включает апробацию проекта. На данном этапе проводят тестирование результатов проектной деятельности. Необходимо не только внедрение, а также разработка механизма использования новшества для практического применения.

Итак, успех инновационного проектирования в обучении иностранному языку принадлежит «управленческой активности», ориентированной на получение нового профессионального, информационного качественного уровня. Единство науки и практики обеспечивает управление инновационными процессами посредством их качественного и количественного изменения.

Практика инновационной деятельности показывает, что для успешного внедрения необходима своевременные, последовательные, прогностические шаги. При этом, создание творческой атмосферы, установка на успех участников реализации проекта – залог коэффициента полезного действия в инновационном проектировании при обучении иностранному языку. «Метод проектов позволяет создать на занятии творческую атмосферу, где каждый студент вовлечен в процесс обучения на основе методики сотрудничества» [1, с. 63].

На основании проведенного анализа, представляется возможным утверждать, что результаты инновационной деятельности преподавателя отражаются на качестве образования, продуцируется новое знание, разрабатываются новые педагогические технологии и соответствующие технические средства обучения. Все это делает систему обеспечения качества обучения иностранному языку открытой и динамичной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавуло, И. Н. Текст как один из главных компонентов содержания обучения. Методика проектов / И. Н. Вавуло – Сборник научно-методических трудов Могилевского филиала БИП / БИП – Институт правоведения: науч. ред. В. Д. Выборный, А. А. Скикевич (отв.ред.). – Вып. 3 – Могилев: МФ ЧУО БИП, 2008. – с. 61-63.
2. Вавуло, И. Н. Использование проектной методики на занятиях по иностранному языку / И. Н. Вавуло – Сборник научно-методических трудов Могилевского филиала БИП. / БИП – Институт правоведения: под ред. А. А. Скикевича. – Вып. 6 – Могилев: МФ ЧУО БИП, 2009. – с.9-12.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Семёнова Е.М. (БИП)

Главное содержание труда в социальных профессиях сводится к постоянному межличностному взаимодействию, оказанию помощи в решении проблем пациентов, клиентов, учащихся. Круг профессий данного типа включает профессии, связанные с медицинским обслуживанием, обучением и воспитанием, бытовым обслуживанием, правовой защитой.

Синдром «выгорания» проявляется в хроническом напряжении или эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком в личностно значимых ситуациях общения с другими людьми [1;3]. Обстоятельный анализ проблемы психического выгорания, его факторов и симптомов осуществлен в исследованиях таких отечественных авторов как В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орёл и др. Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающих вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» ряд авторов обозначает как профессиональное выгорание, что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов.

Этот синдром включает в себя 3 основных составляющих: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под психоэмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация (цинизм) предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них. Редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессии осознание неуспеха в достижении поставленных профессиональных целей, недовольство собой как работников, потеря смысла в работе [1].

Профессиональная деятельность преподавателей высших учебных заведений отличается особым

риском для развития психического выгорания (Н. Б. Буртовая, Т.В. Бутенко, Н.А. Горбач, М.А. Лисняк, Т.Н. Матвеева, И.П. Миронов, О.А. Русских, Т.А. Саблина, Т.В. Трепашко и др.). Она представляет собой один из самых ярких примеров профессий альтруистического содержания, обладающая одновременно большой социальной значимостью, поскольку от качества работы педагога во многом зависит адаптивность и даже психическое здоровье обучаемых им детей. По данным зарубежных и отечественных исследований педагоги представляют собой профессиональную группу, наиболее подверженную синдрому выгорания.

Причины выгорания у работников педагогических профессий кроются как в личности самого работника, так и в условиях его профессиональной среды. Выгоревшие преподаватели не направлены на установление дружеских, доверительных отношений с учениками и это приводит к такому результату. Для них важна в первую очередь оценка их умственных способностей, так как это служит показателем эффективности деятельности самих учителей. Специфика представлений выгоревших учителей заключается в том, что они видят в других людях, скорее неприятные черты [2].

Установлено, что уровень обучения и специфика преподаваемой дисциплины дают разную степень выгорания. Например, учителя начальных классов имеют более высокий уровень выгорания, чем их коллеги из старших классов; учителя музыки оказываются более склонными к выгоранию, чем преподаватели математики. Степень выгорания учителей физического воспитания ниже, чем учителей-предметников, работающих в классе [2].

Структура выгорания в разных профессиональных группах педагогов имеет свою специфику. Если доминирующим компонентом выгорания у учителей является деперсонализация, у воспитателей ведущим компонентом является редукция профессиональных достижений

Целью нашего исследования было: выявить особенности структуры синдрома профессионального выгорания у преподавателей высших учебных заведений.

В исследовании принимали участие 72 преподавателя гуманитарных дисциплин ВУЗов г. Минска. Из них 54 женщины и 18 мужчин, возрастной диапазон от 23 до 75 лет, педагогический стаж работы от 1 года до 54 лет. Для решения задач исследования была использована психодиагностическая методика «Определение психического выгорания» А.А. Рукавишникова.

По результатам исследования у преподавателей высших учебных заведений выявлены средние значения показателя «психоэмоциональное истощение» (27) и значения выше среднего (по нормам методики) по показателю «личностное отдаление» (27). То есть у преподавателей нашей выборки есть желание в уменьшении количества контактов с окружающими, тенденция к нетерпимости в общении, повышенная раздражительность.

По показателю «профессиональная мотивация» определено крайне низкое значение (44), что говорит о низком уровне рабочей мотивации и энтузиазма по

отношению к работе, в которой есть альтруистический аспект, снижении интереса к работе, низкой самооценке профессиональной компетентности.

По индексу психического выгорания в целом выявлены также высокие значения (98), что говорит о высоком уровне психического выгорания у обследованных педагогов. Это характеризует их как неудовлетворённых отношениями в коллективе, своей работой, собой как профессионалом, у преподавателей снижена потребность в достижениях, развивается и стабилизируется чувство низкой профессиональной эффективности и отдачи.

Таким образом, внутри профессиональный уровень анализа выгорания педагогов позволяет утверждать, что данный феномен имеет достаточно четко выраженную профессиональную обусловленность, отражением которой является наличие специфических особенностей не только между типами профессий, но и внутри профессиональной сферы.

В заключение отметим, что выгорание – это такой психический счет, который выставляется за долгое отчужденное отношение с профессией. Тот, кто больше чем половину времени занят вещами, которые он делает неохотно, не дарит этому свое сердце, не испытывает при этом радость, тот раньше или позже должен ожидать, что переживет синдром выгорания. Везде, где я в своем сердце чувствую внутреннее согласие в отношении того, что я делаю, и чувствую себя, там я защищен от выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 427 с.
2. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: Наука, 2005. – 274 с.
3. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – №3 – С.85-95.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Сергуц И.Д., Ачинович Т.И. (БИП)

Детско-родительские отношения являются актуальной проблемой, так как гармоничные отношения с родителями и другими взрослыми очень важны для подростка, в современном обществе, несмотря на изменения, происходящие в структуре семьи и семейных отношениях. Под детско-родительскими отношениями мы понимаем процесс и результат индивидуально избирательного отражения семейных связей, опосредующих внутреннюю и внешнюю активность родителей и детей, под воздействием социально-психологических закономерностей [5].

А.В. Тягунова отмечает неблагоприятные проявления родительского отношения и воспитания, и их влияние на поведение подростка [5]. В семьях, где присутствует авторитарный стиль воспитания, подросток обладает агрессивной формой поведения, как и

в отношении сверстников, так и в отношении взрослых. Подросток думает, что он не может быть подвержен наказанию, поэтому склонен к нарушению общественных норм [3]. Л.С. Выготский отмечает в качестве новообразования подросткового возраста развитие рефлексии и на её основе самосознания – социального сознания, перенесённого внутрь [1]. Самосознание зависит от культурного содержания среды. Вследствие развития рефлексии происходят не только внутренние изменения личности, но и более глубокое и широкое понимание другого человека.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между взаимодействием родителей и подростков, а также формирования социальных отношений между ними. В качестве методик применялся опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (подростки о родителях) Шафера. В исследовании приняли участие испытуемые: 20 мальчиков и 20 девочек в возрасте 12-14 лет. Для анализа были отобраны респонденты из полных семей, проживающие в г. Брест, обучающиеся в ГУО «СШ им. Д. Б. Гвишиани № 30».

Результаты исследования по данной методике показали, что позитивный интерес родителей довольно высок и является доминирующим среди других форм проявления родительского поведения. Это значит, что родители хорошо относятся к детям, интересуются их делами, заботятся о них, доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя. При анализе директивности и автономности получилось, что в отношениях подростка с родителями со стороны отца проявляется больше автономности, а со стороны матери — больше директивности. Мама больше контролирует подростка, даёт ему указания, наказывает за проступки. Отец же проявляет большую независимость от подростка, меньше уделяет времени ребёнку, тем самым даёт больше свободы. Это может быть связано с тем, что отец проводит много времени на работе или просто он предпочитает как бы находиться в стороне, отдавая больший приоритет для воспитания матери. Параметр «Непоследовательность» находится в средних пределах. Наблюдается различные ответные реакции на одни и те же поступки как у отца, так и у матери. Параметр «Враждебность» имеет низкое значение, что и логично при высоком уровне позитивного интереса.

При исследовании взаимосвязи детско-родительских отношений со стороны матери и со стороны отца был проведен корреляционный анализ и получены следующие коэффициенты корреляции Спирмена. «Позитивный интерес» (мама) и «Позитивный интерес» (папа) — ($r = 0,42$ при $p < 0,01$); «Директивность» (мама) и «Директивность» (папа) — ($r = 0,37$ при $p < 0,01$); «Враждебность» (мама) и «Враждебность» (папа) ($r = 0,82$ при $p < 0,01$); «Автономность» (мама) и «Автономность» (папа) — ($r = 0,61$ при $p < 0,01$); «Непоследовательность» (мама) и «Непоследовательность» (папа) — ($r = 0,72$ при $p < 0,01$);. Полученные результаты показали, что существует взаимосвязь между отношением матери и отношением

отца к подростку. Чем выше показатели позитивного интереса, директивности, враждебности, автономности, непоследовательности мамы, тем выше показатели, относящиеся и к папе. Это можно объяснить тем, что подросток воспринимает своих родителей как «единое целое». Качества одного родителя могут проецироваться и на другого. Так же возможно, что зависимость показателей обеспечивается согласованностью единого пути воспитания детей между родителями. Этим же можно объяснить схожесть полученных показателей при исследовании детско-родительских отношений.

Таким образом, характерные различия в оценках воспитательной практики матерей и отцов девочками-подростками выглядят следующим образом. При позитивном интересе и психологическом принятии у матерей, в отличие от отцов, на первый план выступают доверие и подчиняемость. У отцов же доминируют уверенность в себе и отсутствие жесткости, авторитарности в отношениях с дочерью, что исключает воспитание посредством силового давления. Директивность матерей основана исключительно на амбициозных претензиях к власти и жесткому контролю над поведением дочери, а директивность отцов наряду с этим выражается еще и в зависимости от мнения окружающих и самовлюбленности. При враждебности, эмоциональном отвержении у матерей выявляются упрямый конформизм и слабовольная зависимость от мнения окружающих, что выходит, в отличие от характеристик отца, на ведущие позиции. У отцов же при враждебной воспитательной практике по отношению к дочери-подростку на первый план выступают жестокость и самоутверждение властью и силой. Автономность со стороны матерей отличается отсутствием добрых человеческих отношений и отгороженностью от проблем и интересов дочери, а у отца автономность выражается в его безоговорочном лидерстве в семье и в недоступности общения с ним для дочери. При непоследовательной воспитательной практике в контексте противоречивости проявлений характеристики отцов и матерей представляются одинаковыми. Различие лишь в таких тенденциях, как самодовлеющее самоутверждение с враждебной непримиримостью у отцов и подчиненностью и недоверием — у матерей.

Таким образом, анализ гендерных особенностей в отношении к родителям показал, что основная роль в семье отводится матери. В отличие от отца, она проявляет больший интерес как к дочери, так и сыну. Хотя, по мнению мальчиков, отцы также принимают активное участие в их делах. В то же время некоторые родители, часто используют «непоследовательность», «автономность» и «директивность» по отношению к детям. Эти данные подтверждаются тем, что матери в основном используют авторитарную гиперсоциализацию в процессе воспитания.

Рекомендации родителям: требуется объективно оценивать достоинства и недостатки подростка. Сбалансировать систему обязанностей и прав. По возможности оставить за подростком право выбора друзей, одежды, музыки и т.д. Не наказывать физически,

не унижать. Постараться поменять тактику общения. Требуется установить систему запретов и включиться самим (родителям) в жизнь подростка, а так же помочь ему участвовать в жизни семьи. Создать семейный совет, на котором бы решались многие проблемы всей семьи. требовать от ребенка правильных поступков, а нужно принимать его таким, какой он есть. Помогать, но не решать за него все проблемы [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, 2003. – 351с.
2. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2012. – 504 с.
3. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 412с.
4. Спиваковская, А. С. Как быть родителями / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 2011. – 318с.
5. Тягунова, А. В. Исследование взаимоотношений подростка с родителями / А.В. Тягунова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 1–2. – С.123–137.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САООТНОШЕНИЯ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Середа О.А. (БШП)

Отношение к самому себе для индивида, как отношение его к своей личности, к своим поступкам, является одной из тех особенностей бытия, которую можно охарактеризовать как важнейшую. Все это присущее человеку обуславливает его самосознание, отражающее в свою очередь «многообразную совокупность психических процессов и состояний, благодаря которым индивид может абстрагировать себя в окружающем мире, одновременно с этим формируя о данном мире свое представление, изменяя свое отношение как к настоящему, так и к прошлому, и будущему» [5, с. 25].

Согласно Н.И. Сарджвеладзе самоотношение в качестве отдельной части является элементом системы «личность – социальный мир» и представляет собой структурную единицу диспозиционного ядра личности.

Н.И. Сарджвеладзе у самоотношения выделяет три компонента:

- когнитивный компонент самоотношения (сюда входят психические функции, выступающие источником и средством информации для индивида о себе);
- эмоциональный компонент самоотношения;
- конативный компонент самоотношения (сюда входят внутренние действия направленные в свой собственный адрес либо подготовленность к этим действиям: манипуляторно-инструментальное и диалогическое отношения индивида к самому себе, самопоследовательность и уверенность в самом себе, обвинение самого себя и приятие самого себя (самодоверие, самоодобрение, согласие с самим собой), снисходительность к самому себе и самобичевание, контроль к самому себе и коррекция своего отношения и поведения, отношение от любого человека к самому себе (отбор информации) и представление самого себя другому и т.д.) [4, с. 98].

Самоотношение, по мнению В.В. Столина, Е.Т. Соколовой, С.Р. Пантеева, представляет собой центральный компонент в структуре самосознания. Самоотношением определяется у индивида вся картина его представлений о самом себе и его поведения в различных своих проявлениях. Самоотношение позитивное ведет к формированию Я-концепции позитивной. Самоотношение индивида является тем маркером, который определяет восприятие индивидом самого себя, формирует представление индивида о самом себе, получая и перерабатывая различные перцептивные признаки, придавая им свой вес [3, с. 57].

Адекватно сформированное самоотношение является одним из главных факторов становления субъектности личности, которая ведет к её самореализации. Самоотношение определяет картину внутреннего и внешнего мира, формирует представления о самом себе и обществе в целом. До сих пор нет специальных психологических исследований, направленных на изучение взаимосвязи самоотношения с мотивацией достижения, тогда как мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения.

Первым инициатором исследований мотивации достижения был Г. Мюррей (1938). Он назвал ее «потребностью достижения» и дал следующее описание: «Справляться с чем-то трудным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и независимо, на сколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их, увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей» [2, с. 36].

М.Ш. Магомед-Эминов определяет мотивацию достижения как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу ее осуществления. Он выделяет особые структурные компоненты, выполняющие специфические функции в процессе мотивационной регуляции деятельности: мотивация актуализации (побуждение и инициации деятельности), мотивация селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия), мотивация реализации (регуляция выполнения действия и контроль реализации намерения), мотивация постреализации (процессы, направленные на прекращение действия или смену одного действия другим) [1].

В эмпирическом исследовании, направленном на определение взаимосвязи самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности, приняли участие 60 учащихся ГУО «Средняя школа № 80 г. Минска».

Изучение самоотношения учащихся показало, что у большинства из них ярко выражено глобальное самоотношение (64,6%). Не выражено глобальное самоотношение у 15% учащихся. Изучение глобального

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВРЕМЕННАЯ ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Смачных П.Н., Тришин Л.С. (БИП)

«Люди, сильные по характеру, предпочитают заедать стресс, а слабые – запивать».

самоотношения, которое показывает внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, выявило 15% учащихся с низким уровнем глобального самоотношения. Они относятся к себе негативно. Средний уровень глобального самоотношения выражен у 20,4% учащихся, что характеризует их как относящихся к себе положительно. Высокий уровень самоотношения, выявленный у 64,6% учащихся показывает, что преобладающее количество испытуемых переживает ярко выраженное благоприятное отношение к собственному «Я» и ощущает собственную ценность. Итак, 85% респондентов испытывают положительное отношение к своему «Я».

Изучением мотивации аффилиации определило, что большинство учащихся характеризуется стремлением к людям (61,2%). При этом преобладает такое сочетание, как высокий уровень развития мотива «стремление к людям» с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такой человек активно ищет контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. Высокую степень боязни быть отвергнутым отмечают 37,4% учащихся.

Выявление особенностей мотивационной направленности личности показало, что 79,6% учащихся умеренно и сильно ориентированы на успех. Они предпочитают средний уровень риска. Низкий уровень мотивации к успеху определен у 18,7% учащихся. Они проявляют неуверенность в себе, тяготеют к выполняемой работе.

Статистический анализ показал, что позитивное самоотношение мотивирует на успех ($r=0,305$, $p<0,05$). Также на успех мотивирует высокая степень самоуважения ($r=0,329$, $p<0,05$), аутосимпатия ($r=0,267$, $p<0,05$), ожидаемое отношение ($r=0,403$, $p<0,01$), самоинтерес ($r=0,266$, $p<0,05$), самоуверенность ($r=0,366$, $p<0,01$), отношение других ($r=0,309$, $p<0,01$). При этом учащиеся с низким уровнем самоинтереса боятся быть отвергнутыми ($r=-0,38$, $p<0,01$). То же касается и учащихся, которые думают, что никому не нравятся ($r=-0,44$, $p<0,01$).

ВЫВОДЫ

1. Таким образом, существует взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности.

2. Следует отметить, необходимость психологической поддержки учащихся с низким уровнем самоотношения и слабой мотивированностью на успех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: Структура и механизмы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М.Ш. Магомед-Эминов; МГУ. – М., 1987. – 343 с.
2. Иванова, В.П. Мотивация достижения как мотивация компетентности / В.П. Иванова, А.Ж. Юсупова // Вестник КРСУ. – 2014. – №10. – С. 36.
3. Платонов, Ю.П. Социальная психология поведения / Ю.П. Платонов – СПб: Питер, 2006. – 464 с.
4. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – М.: Сфера, 1999. – 480 с.
5. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1987. – 142 с.

Стресс – физиологическая реакция организма на внешнее воздействие, необходимая для адаптации к изменившимся условиям жизни. В 1936 году физиолог Ганс Селье обратил внимание на то, что наш организм одинаковым образом реагирует на разные внешние воздействия – будь то резкое изменение температуры, химическое отравление или физическая травма.

Ганс Селье выделил 3 стадии стресса: стадию тревоги (когда мобилизуются защитные силы организма), стадию сопротивления (во время которой организм приспосабливается к новым жизненным условиям) и стадию истощения (которая наступает в том случае, если внешнее воздействие оказывается слишком сильным/продолжительным и превосходит адаптационные возможности организма. Стрессу подвержены все живые организмы, в том числе и человек.

Позднее Селье предложил различать эустресс и дистресс (англ. distress – истощение, несчастье). Сам по себе эустресс он стал рассматривать как положительный фактор, связанный с положительными переживаниями, как источник повышения активности, радости от усилия и успешного преодоления. Дистресс же наступает при очень частых и продолжительных стрессах, связанных с отрицательными переживаниями, при таких сочетаниях неблагоприятных факторов, когда наступает ни радость преодоления, а чувство беспомощности, безнадёжности, сознание чрезмерности, непосильности и нежелательности, обидной несправедливости требуемых усилий.

Между стрессовыми реакциями, вызванными положительными или отрицательными стрессорами, имеются определенные и в биологическом плане еще мало изученные различия. Но и положительные и отрицательные стрессы сопровождаются повышением «скорости износа и истощения организма» (Г.Селье).

Прежде всего, следует различать два основных класса стрессовых реакций:

1. Физиологические стрессы, они же соматические, физические или средовые и вызываются колебаниями параметров внешней среды (температуры, влажности, гравитации и т.д.), а также нарушениями физиологических функций организма, его органов и систем. Среди этого класса стрессов следует различать:
 - механические – повреждения целостности кожных покровов и органов (раны, травмы, операции, шок);
 - физические – вызванные перегревом, переохлаждением, отморожением, ожогом, действием УФЛ и ионизирующей радиации, шумов, невесомости и ускорений, голодом, жаждой, мышечными нагрузками и их отсутствием (гипокинезия, иммобилизация);

– химические – отравления, действия ядохимикатов, токсических отходов промышленности, загрязнения воды, воздуха, почвы, недостаток и избыток кислорода;

– биологические – атака болезнетворных бактерий, вирусов, грибов, токсинов.

2. Психозэмоциональные стрессы – отраженная реакция организма, в основе которой лежит первопричинная психо-эмоциональная реакция субъекта на действие стрессоров, которая характеризуется комплексом неспецифических вегетативных и гормональных проявлений.

Главным и наиболее существенным для психо-эмоционального стресса является наличие эмоции в стрессовой реакции или включение в нее мотивации, вызывающей эмоцию. Следовательно, эмоциональный настрой личности по отношению к стрессору и обуславливает стресс психического порядка. Поэтому класс реакций, основанных на следах эмоциональных переживаний, разумно отнести к эмоциональному стрессу.

Исходя из вышесказанного психо-эмоциональные стрессы можно подразделить на эмоционально положительные и эмоционально отрицательные

К психо-эмоциональным стрессам относится информационный стресс, возникающий при информационных перегрузках, когда человек, несущий большую ответственность за последствия своих действий, не успевает принимать верные решения. Очень часты информационные стрессы в работе диспетчеров, операторов технических систем управления.

Профилактика стресса. Стиль нашей жизни – это отражение нашей личности. Изменение жизненного стиля – важнейшее условие преодоления деструктивных стрессовых влияний.

Оптимизировать жизненный стиль помогут:

- здоровое питание;
- рациональный отдых;
- правильная личная жизнь.

Во время стресса, в нашем организме вырабатывается большое количество гормонов – адреналина и кортизола. Для "производства" этих гормонов нужны витамины С, В, цинк, магний и другие минеральные вещества. При стрессе эти элементы экстренно "конфискуются" со своих рабочих мест в организме, где, в свою очередь, образуется их нехватка. В результате, недостаток витамина С и цинка не позволяет вырабатывать достаточное количество коллагена, что сказывается на нашей коже. Нехватка витамина В тормозит выработку энергии и умственную деятельность. Дефицит магния приводит к головным болям и гипертонии. Одним из компонентов комплексной атаки на стресс может стать диета, направленная на то, чтобы пополнить организм теми веществами, которые усиленно "съедаются" гормонами стресса.

С давних времен известно, что лучший отдых – это смена видов деятельности. Нужно уметь правильно отдыхать после рабочего дня, в выходные дни, во время отпуска. И здесь самое главное – уметь переключать свое внимание. Ситуация, когда мы дома

думаем о работе, а на работе про свои домашние дела не так уж невозможна и очень мешает сосредоточиться на выполнении определенного вида деятельности, что только создает определенные трудности, проблемы, срывы и нередко приводит к стрессу.

Развитию переключения внимания способствуют следующие психологические приемы:

– вернувшись с работы, принять позу, способствующую расслаблению, дышать равномерно и глубоко, сосредоточившись на своем внутреннем состоянии;

– полежать так несколько минут, поразмышляв о прошедшем рабочем дне, его событиях и предстоящих семейных делах;

– на некоторое время забыть обо всем;

– мысленно «стряхнув» с себя все события прошедшего дня приступить к домашним делам.

Не менее важно умение расслабляться и отдыхать в выходные дни. Ничто не восстанавливает так силы, как здоровый сон. Сон сохраняет не столько физическую активность человека, сколько психологическое равновесие. Во время сна наш организм производит гормоны, отвечающие за рост и восстановление функций организма. Общеизвестно, что физическая активность – один из самых доступных способов ухода от стресса. Поскольку при стрессе в организме приводятся в действие механизмы, подготавливающие его к интенсивным физическим нагрузкам, то именно физические упражнения являются наиболее естественным способом выхода накопившейся энергии. Физические упражнения оказывают релаксирующий эффект, который возникает после выполнения упражнений и длится до 2-х часов. Если физические упражнения выполняются регулярно на протяжении 7-8 недель, они начинают оказывать долгосрочное влияние, выражающееся в повышении устойчивости организма к стрессам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, И.А. Жизнь без стресса: Материал для лекций, выступлений в СМИ, занятий в школах здоровья, бесед. /И.А. Борисова// Министерство здравоохранения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://minzdrav.gov.by/ru/static/kultura_zdorovia/profilaktike_stressov/jizn_bez_stressa. – Дата доступа: 08.02.2018.
2. Ступина, С.Б. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: Пособие для сдачи экзамена. / С.Б. Ступина, А.О. Филиппчев - М.: Высшее образование, 2006. – 186 с.
3. Шульговский, В.В. Физиология высшей нервной деятельности с основами нейробиологии: Учебник для студ. биол. специальностей вузов/ В.В. Шульговский – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 464 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Соломина С.Н. (БИП)

Ошибка – это не свидетельство неспособности к языкам к языкам или плохой подготовки к занятиям, это неотъемлемая часть процесса обучения.

Если студенты не допускают ошибок, значит задания не достаточно сложные. Необходимо подбирать материал, который был бы в меру трудным и в то же время выполнимым.

Ошибки исправлять необходимо только положительным способом, чтобы не навредить. Исправление ошибок должно носить стимулирующий характер, дабы не дать студенту почувствовать неуверенность в своих силах.

Лучшим способом исправления ошибок является предоставление учащемуся возможности самому устранить свои недочёты. В идеале студент сам в состоянии услышать свою ошибку и исправить её, но чаще всего преподавателю нужно подтолкнуть его к этому, намекнуть, где эта ошибка скрывается.

Приёмы исправления ошибок

Во время устной практики лучше обращать внимание на ошибки только по окончании монолога, чтобы не прерывать процесс, требующий определённых усилий, тем самым развивая беглость речи.

Если студенту не удастся исправить допущенную ошибку самостоятельно, следует прибегнуть к помощи группы. Затем можно записать на доске правильный ответ и объяснить, почему он верный. Этот метод отвлекает внимание от допустившего ошибку, а фокусируется на правильном ответе.

Можно повторить фразу с ошибкой, сделать ударение на неправильном варианте слова или фрагмента речи. Можно переспросить, правильно ли преподаватель понял то или иное высказывание, выделив интонационно слова, в которых делались ошибки.

Неплохо выписать на отдельные листы бумаги наиболее часто встречающиеся в речи ошибки (звук [s], частицу “to” и т.д.). Эти своеобразные карточки-сигналы можно показывать при совершении ошибки.

Многие типичные ошибки в устной речи можно скорректировать путём использования наглядных схем, которые включают в себя опорные слова, конструкции, порядок построения предложений.

При коррекции ошибок, преподавателю можно сказать, например, “Changethepronunciation”, “changetheword”. Этот способ подходит для исправления ошибок любого вида.

В то время как учащиеся работают в группах или по парам, учитель должен занести их ошибки в блокнот. В конце занятия написать неправильные предложения на доске, чтобы студенты исправили ошибки в ходе обсуждения.

При наличии аудионосителя можно записать высказывания студента. Затем прослушать и найти ошибочные слова и конструкции.

Также самим студентам необходимо научиться замечать ошибки чужой речи и самостоятельно их исправлять. Например, одна часть группы обсуждает какую-то проблему, а другая молча следит за обсуждением и записывает все ошибки. Затем все меняются ролями.

Необходимо объяснить учащимся, что не следует бояться делать ошибки. На ошибках мы все учимся. Сперва студенты находят в устной речи ошибки товарищей, исправляют их и объясняют. Затем начинают

слышать свои ошибки. Главное, не бояться говорить, высказывать своё мнение и т.д. Ошибки со временем уйдут. Самая большая ошибка – бояться делать ошибки.

Причины ошибок

1. Влияние родного языка

Родной язык влияет на правильность фонетического оформления изучаемого языка. Специалисты по акценту могут определить, откуда родом говорящий. Например, для русскоговорящих характерно оглушение согласных на конце слова, произношение звуков [ð], [θ].

Также студенты частенько прибегают к помощи слов и конструкций родного языка.

2. Нечёткое знание правил

Так, студент, зная, что прошедшее время глагола образуется с помощью –ed, может сказать “IgrowedupinBelarus” или неверно применять правила “yourdogismorebiggerthanmine”.

3. Иногда учащиеся допускают ошибки, не задумываясь о правильности конструкций, а из принципа; хоть что-нибудь сказать.

4. От невнимательности

Преподаватель иностранного языка должен знать, отчего возникают ошибки, каковы их истоки, также должен продумать и найти необходимые и наиболее действительные приёмы профилактики ошибок с целью их предупреждения.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Стадольник Д.А., Курилович М.А. (БИП)

Проблема творчества была интересна не только для психологов, но для профессионалов, изучающих другие науки. Вопрос о том, что позволяет одному человеку творить, а другого лишает такой возможности, волновал умы известных ученых целые столетия. Долгое время господствовал взгляд о невозможности алгоритмизации и обучения творческому процессу, что было обосновано известным французским психологом Т. Рибо. Он писал: «Что касается до «методов изобретения», по поводу которых было написано много ученых рассуждений, то их на самом деле не существует, так как в противном случае можно было бы фабриковать изобретателей подобно тому, как фабрикует теперь механиков и часовых дел мастеров» [1, с. 13]. Однако постепенно эта точка зрения стала подвергаться сомнению. На первое место вышла гипотеза о том, что способность к творчеству не только можно, но и обязательно нужно развивать.

Актуальность проблемы изучения творчества состоит в том, что в постоянно меняющемся мире, человеку необходимо иметь определенный багаж знаний, определенный склад ума, который характеризуется не только знанием одной теории, но и умением произвести творческий процесс. Творчество выходит за рамки, которые ставили ранее, теперь каждая личность

имеет шанс выразить свою точку зрения по-новому, так, как она увидела ее в процессе творчества.

Творческая личность – это индивидуум, который владеет высоким уровнем знаний, притяжением к новому, оригинальному, который может откинуть обычное, шаблонное. Потребность в творчестве является жизненной необходимостью.

Большинство авторов соглашается с этим определением «творческой личности». Для творческой личности творческая деятельность является жизненной потребностью, а творческий стиль поведения – наиболее характерен [2].

Главным показателем творческой личности, ее актуальным признаком многие ученые считают наличие творческих способностей, которые рассматриваются как индивидуально-психологические способности человека, которые отвечают требованиям творческой деятельности и являются условием ее успешного выполнения. Творческие способности связаны с созданием нового, оригинального продукта, ранее неизвестного, с поиском новых средств деятельности. Это необходимо для движения вперед личности и окружения в целом.

Гилфорд выделил 4 основных качества, присущих креативной личности:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

2. Семантическая гибкость, это такая способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

3. Образная адаптивная гибкость, а именно способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от глаз стороны.

4. Семантическая спонтанная гибкость – это такая способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей [1].

Также большое значение для понимания особенностей творческой личности имеет особое формирование умственных действий. Ведь «творчество» не существует в чистом виде, реальная творческая деятельность включает в себя массу технических компонентов, «отработка» которых – одно из обязательных условий творческой деятельности. Углубление психологической характеристики мыслительного процесса состоит также в указании на то, что изменению «понятийных характеристик объектов» часто предшествуют изменения операциональных смыслов и эмоциональных оценок, что словесно формулируемые знания об объекте не обязательно носят характер понятий в строгом смысле слова.

Творческое мышление является одним из интереснейших и уникальных феноменов, выделяющих человека из мира животных. Уже с самого начала жизнедеятельности у человека проявляется настоятельная потребность самовыражения через творчество, человек учится мыслить и жить творчески.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - СПб. Питер, 2006. - 368 с.
2. Фетискин, Н.П. Самооценка творческого потенциала личности / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Питер, 2002. – 67 с.

СЕМЕЙНЫЙ ФАКТОР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Станюлан С.С. (БИП)

Подростковый возраст в возрастной периодизации охватывает период от 11 до 15 лет (Д.И. Фельдштейн). Младший подростковый возраст связан с возрастом 11-13 лет, средний – 12-13 лет, старший – охватывает период от 14-15 лет. Физиологической основой пубертатного кризиса является половое созревание, которое в свою очередь зависит от эндокринных изменений в организме. Все процессы протекают крайне неравномерно и не одновременно, причем эта неравномерность проявляется как на межличностном так и на внутрличностном уровне [6].

Подростковый возраст традиционно рассматривается как период повышенной агрессивности. Агрессивные реакции подростков выступают как естественные механизмы психологической защиты, которые являются неотъемлемой частью структуры личности. Так, Т.М. Мироненко подростковую агрессию определяет как естественный фактор социальной адаптации подростков: «агрессия в подростковом возрасте становится одним из естественно – психологических факторов социальной адаптации наравне с развитым интеллектом, хорошей физической формой, общительностью и др.» [5, с.265].

На становление агрессивного поведения ребенка влияют различные семейные факторы, например, конфликтность или неадекватный стиль семейного воспитания. Так, родители, применяющие крайне суровые наказания, использующие чрезмерный контроль (гиперопека) или, напротив, не контролирующее занятия своих детей (гипоопека), чаще сталкиваются с агрессией и непослушанием своих детей. Также существует мнение, что выраженное негативное влияние на ребенка оказывает агрессия отца по отношению к матери (физическое насилие или моральное унижение) [1].

Среди семейных факторов агрессивного поведения детей и подростков указывается фрустрация детской потребности в заботе и привязанности со стороны родителей; игнорирование интересов подростка; жестокое обращение с ребенком (физические наказания, угрозы, запугивание, грубость, оскорбления, аффектация, доминирование негативных оценок, культ силы в семье, доминирование запретов, ограничение двигательной активности ребенка); хронические конфликты в семье; потворствование ребенку родителями в выполнении его желаний; недостаточная требовательность родителей их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения; гиперпротекция – чрезмерное

количество указаний, повышенная тревога за здоровье ребенка, чрезмерное внимание [7].

В исследовании И.В. Жуйковой установлено, что семейное воспитание является фактором агрессивного поведения подростков. «У матерей преобладают гиперпротекция, удовлетворение потребностей, повышенные требования и меньшее количество запретов и санкций. Для отцов характерны гипопротекция, недостаточное удовлетворение потребностей, а также повышенные требования при наличии запретов и санкций. Среди личностных нарушений матерей можно выделить следующие: расширение сферы родительских чувств, фобия утраты, проекция собственных нежелательных качеств на ребенка и предпочтение женских качеств. У отцов - воспитательная неуверенность, неразвитость родительских чувств и предпочтение мужских качеств. Неустойчивость стиля семейного воспитания присутствует в равной степени как у отцов, так и у матерей. При определении соотношения гармоничного и негармоничного стилей воспитания были получены такие результаты: у родителей детей с высоким уровнем агрессивности четко видно преобладание негармоничного стиля над гармоничным» [2].

Для подростков с авторитарным стилем воспитания в семье более значимыми являются: чувство вины, открытость. Индекс агрессивности, спонтанная агрессивность, автономность отца и матери имеют более высокий уровень у подростков с демократическим стилем воспитания. Можно предположить, что несмотря на то, что подростки включены в обсуждение семейных проблем, участвуют в принятии решений, выслушивают и обсуждают мнение и советы родителей, родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что в силу индивидуальных психологических особенностей подросткового возраста может провоцировать проявление агрессивности со стороны подростка [3].

Т.И. Меньшикова, рассматривая специфику агрессивного поведения подростков, отмечает следующее. «В подростковом возрасте возникает потребность в преодолении зависимости от родителей, вобретении автономности и самостоятельности. Идентификация с отцом или матерью сменяется идентификацией с другими референтными людьми (образами, созданными литературой, киноискусством и т.д.) или социальными группами. Многие подростки начинают активно противостоять родителям, испытывают раздражение от вынужденного общения с ними, игнорируют их опеку, настаивают на своем праве совершать поступки. Этот бунт нередко принимает деструктивные, демонстративные формы «противоречия ради противоречия» [4, с. 106].

Таким образом, агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в системе межличностных отношений. Вместе с тем на

развитие агрессивности могут влиять, например, природные особенности темперамента, такие как возбудимость и сила эмоций. Кроме того, агрессивное поведение подростков может быть вызвано необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, в которой растущий человек не видит иного выхода, кроме драки или словесных угроз. В исследованиях установлено, что семейное воспитание является фактором агрессивного поведения подростков: у родителей детей с высоким уровнем агрессивности четко видно преобладание негармоничного стиля над гармоничным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура, А. Подростковая агрессия /А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: «Дрофа», 2000. – 512 с.
2. Жуйкова, И.В. Семейное воспитание как фактор агрессивности подростков / И.В. Жуйкова // Вестник науки ТГУ. – 2015. – № 1(20). – С. 227-232.
3. Кайгородова, А. А. Семейное воспитание как фактор, влияющий на формирование агрессивного поведения в подростковом возрасте / А.А. Кайгородова, С.С. Котова // Символ науки. – 2015. – №6. – С. 340-344.
4. Меньшикова, Т.И. Специфика агрессивного поведения подростков / Т.И. Меньшикова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. – № 1. – С. 89-96.
5. МIRONENKO, Т. И. Агрессия как естественный фактор социальной адаптации подростков / Т.И. МIRONENKO // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – №6. – С.260-266.
6. Практическая психология образования: учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
7. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: аффективно – динамический подход / И.А. Фурманов // Психология. – №5. – 1996. – С.64-76.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Стенько В.Г. (БИП ГФ)

Места лишения свободы имеют определенное влияние на речевые особенности людей. В общении осужденных можно выделить следующие признаки изменений: определенный информационный голод; ограниченность пространства взаимодействия; эмоциональное напряжение; повышение агрессивности; стрессогенность отношений; однополость общения; потеря возможности выбирать контакты, референтный круг общения; повышение уровня тревожности; нравственное искажение направленности контактов; жесткое ролевое поведение и т.д. Конечно, не все осужденные в равной степени проявляют названные виды деформаций в общении.

В конце XX - начале XXI веков в местах лишения свободы и за их пределами возрастала активность криминальных лидеров, пытающихся распространять «воровские» традиции, организовывать и координировать противоправные действия осужденных. В то же время не проводились в полном объеме исследования одновременно норм, обычаев и средств коммуникации криминальной среды. К специальному криминологическому изучению особенностей познания

тех или иных обычаев, традиций и средств коммуникации в криминальной среде, как в местах лишения свободы, так и в гражданском обществе обращались многие авторы, такие как Ю.М. Антонян [1], В.Н. Горкин [2], В.Г. Громов [3], О.П. Дубягина [4] и др. Однако изучение именно психологических особенностей речевых коммуникаций в местах лишения свободы не получило должного освещения, что и определило актуальность проведенного нами эмпирического исследования.

Исследование было проведено при участии 67 человек, из которых 31 респондент – это заключенные, отбывающие наказание в Управлении департамента исполнения наказания МВД РБ по Гродненской области (тюрьма №1 г. Гродно) (экспериментальная группа – ЭГ) и 36 человек, которые не имели тюремного опыта (контрольная группа – КГ).

Методологической базой данного исследования явился принцип системности (помогает целостно взглянуть на личность преступника и взаимосвязь всех его качеств и состояний), принцип детерминизма (помогает взглянуть на причины формирования в местах лишения свободы специфической коммуникации) и принцип развития (указывает на возможность изменения исследуемых признаков под воздействием психических структур и других факторов).

В ходе исследования были использованы следующие методы: 1) Психодиагностические – методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества и социальной изолированности Д. Рассела и М. Фергюсона; опросник «Социально – психологические характеристики субъекта общения» В.А. Лабунской; диагностика интерактивной направленности личности в общении (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фети-скина); 2) методы обработки данных: качественный анализ (анализ, обобщение, сравнение); количественный анализ (статистический метод попарного сравнения Манна - Уитни).

В ходе проведенного исследования мы пришли к заключению, что осужденные (ЭГ) показывают более высокую степень одиночества по сравнению с людьми, не имеющими тюремного опыта, что связано с их пребыванием в учреждениях закрытого типа. Эта категория людей наиболее чувствительна к влиянию такого фактора общения, как «социально - перцептивные» особенности партнера», т.е. для них наиболее значимым в общении является то, какие социально – перцептивные особенности демонстрирует партнер: процесс взаимодействия затрудняет неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности, неумение поставить себя на место другого человека, неумение продемонстрировать понимание особенностей другого человека, стремление относить людей к определенному типу, привычка судить о человеке по его внешности. У осужденных в процессе общения наиболее выражена маргинальная ориентация, которая проявляется в склонности подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Осужденным свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания, а

также они чувствительны к такому фактору как «отношения-обращения» партнеров друг к другу: безразличное отношение к другому человеку (ко мне), неприязненное (враждебное) отношение к другим людям (ко мне), страх быть смешным в глазах других людей;

Как показало исследование, испытуемые, не имеющие тюремного опыта (КГ), наиболее чувствительны к такой стороне общения как «отношения-обращения партнеров друг к другу». Трудности в процессе общения возникают в зависимости от того, как они воспринимают отношение к ним другого человека. Они отличаются повышенной чувствительностью к «социально - перцептивным особенностям партнера», таким как неумение соотносить действия и поступки людей с их качествами личности, стремление относить людей к определенному типу, привычка судить о человеке по его внешности и т.д. Испытуемых также затрудняют некоторые «экспрессивно-речевые особенности партнера», например, такие как громкая речь, застывшая поза, неподвижное выражение лица. У людей, не имеющих тюремного опыта, выражена ориентация на взаимодействие, сотрудничество с другими людьми, которая обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы, эмпатии и интересе к совместной деятельности. Как правило, высокий уровень данной шкалы соответствует оптимальной социализации и адаптации личности.

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую в нашем исследовании гипотезу о том, что существуют психологические особенности речевой коммуникации людей, попавших в заключение: существуют значимые различия между средними значениями в экспериментальной группе и средними значениями в контрольной группе по шкалам: экспрессивно-речевые особенности партнеров, социально - перцептивные особенности партнеров, отношения-обращения партнеров друг к другу и условия общения ($p \leq 0,05$).

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян, Ю.М. Психология преступника и расследований преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. - М.: Юрист, 2006. - 71 с.
2. Горкин, В.Н. Криминальная среда и правоохранительная деятельность / В.Н. Горкин. - Астрахань - Саратов, 2005.
3. Громов, В.Г. Наказание в виде лишения свободы и пенитенциарная политика / В.Г. Громов, О.Р. Шайхисламова. - М.: Издательство «Новый индекс», 2007. - 182 с.
4. Дубягина, О.П. Средства коммуникации преступного мира / О.П. Дубягина, Ю.П. Дубягин, А.Г. Горелов. - М., 2006.

ОСНОВЫ ПСИХОАНАЛИЗА, ЕГО СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Судник А.Ю., Тришин Л.С. (БИП)

По мнению Фрейда, психическая природа человека непрерывна и последовательна. Появление любой мысли, желаний и совершаемые действия имеют свои причины, которые характеризуются бессознательными или сознательными мотивами. Таким образом, все совершаемые поступки имеют прямое отражение в

будущем индивидуума. Даже в тех ситуациях, когда душевные переживания кажутся необоснованными, существует скрытая связь между различными событиями в человеческой жизни.

Основываясь на вышеперечисленных фактах, Фрейд пришел к выводу, что человеческая психика состоит из трех разных областей: сознание, бессознательная сфера и раздел предсознания.

В бессознательную сферу входят базовые инстинкты, которые являются неотъемлемой частью человеческой природы. К этой же области можно отнести идеи и эмоции, которые вытеснены из сознания. Причиной их вытеснения может быть восприятие подобных мыслей как запрещенных, грязных и не достойных существования. Бессознательная область не имеет временных рамок. Для того чтобы объяснить этот факт, следует сказать о том, что детские переживания, попавшие в сознание взрослого человека, воспринимаются также интенсивно, как и в первый раз.

В область предсознания входит часть бессознательной области, что в определенных жизненных ситуациях, становится доступной для сознания. Область сознания содержит в себе все то, что осознается человеком на протяжении всей жизни. Согласно идее Фрейда, человеческой психикой движут инстинкты и стимулы, заставляющие индивидуума совершать различные поступки. Среди всех инстинктов следует выделить 2 стимула, обладающих главенствующей ролью: Жизненная энергия – либидо. Агрессивная энергия – инстинкт смерти.

Классический психоанализ Зигмунда Фрейда направлен в большей части на изучение либидо, основой которого является сексуальная природа. Либидо является жизненной энергией, которая тесно взаимосвязана с поведением, переживаниями и эмоциями человека. Помимо этого, характеристики этой энергии можно растолковать, как причину развития расстройства психики.

Человеческая личность содержит в себе три составляющих: «Сверх-Я» – Суперэго; «Я» – Эго; «Оно» – Ид.

«Оно» заложено в каждом человеке с рождения. К этой структуре относятся базовые инстинкты и наследственность. Его нельзя описать, руководствуясь логикой, поскольку «Оно» характеризуется, как неорганизованность и хаотичность. Важно отметить, что «Оно» обладает безграничным воздействием на эго и суперэго.

«Я» – одна из структур человеческой личности, что тесно контактирует с окружающими людьми. «Я» происходит из «Оно» и появляется в тот момент, когда ребенок начинает воспринимать себя в качестве личности. «Оно» является своеобразной подпиткой для «Я», а «Я» выступает в качестве защитной оболочки базовых инстинктов. Для того чтобы лучше понимать взаимосвязь между

«Оно» и «Я», следует рассмотреть пример сексуальных потребностей. «Оно» является базовым инстинктом, то есть потребностью сексуального контакта. «Я» определяет, при каких условиях и когда будет реализован этот контакт. Это означает что «Я» обла-

дает способностью сдерживать и управлять «Оно», что является залогом внутреннего психоэмоционального равновесия.

«Сверх-Я» берет свое начало в «Я» и является своеобразной базой, где хранятся моральные законы и правила, ограничивающие личность и запрещающие некоторые действия. По мнению Фрейда, в задачу «Сверх-Я» входит выстраивание идеалов, самонаблюдение и совесть.

Все вышеперечисленные структуры имеют важную роль в развитии человеческой личности. Они поддерживают тонкий баланс между опасностью, связанной с неудовольствием и стремлением, что ведет к удовлетворению.

Энергия, берущая свое начало в «Оно», отражается в «Его». Задачей «Сверх-Я» является определение границ действия этой энергии. Следует обратить внимание, что требования внешней реальности могут отличаться от требований «Сверх-Я» и «Оно». Данное противоречие является причиной развития внутренних конфликтов. Для решения подобных конфликтов используются следующие способы:

- сны;
- компенсация;
- сублимация;
- защитные механизмы.

Основываясь на вышесказанном можно сделать вывод, что сны являются воссозданием человеческих желаний, которые не могут быть реализованы в реальности. Повторяющиеся сны четко указывают на наличие нереализованных стимулов. Нереализованные стимулы мешают самовыражению и психологическому росту.

Сублимация – механизм перенаправления сексуальной энергии на те цели, что одобрены в социуме. К таким целям относятся интеллектуальные, социальные и творческие виды деятельности. Сублимация является одним из защитных механизмов человеческой психики, а созданная ей энергия является основой цивилизации.

Тревожность, вызванная неудовлетворенными желаниями, может быть нейтрализована при помощи прямого обращения к внутреннему конфликту. Поскольку внутренняя энергия не в силах найти выход, необходимо перенаправить её на преодоление имеющихся преград. Помимо этого, необходимо снизить последствия, которые могут предоставить эти преграды и компенсировать неудовлетворенные стимулы. Примером подобной компенсации является идеальный слух, у людей с нарушениями в работе зрительных органов.

По мнению Фрейда, человеческая психика безгранична. Человек, страдающий от недостатка определенных навыков, и желающий добиться успеха, может достичь поставленной цели благодаря напористости и непревзойденной работоспособности. Но существуют примеры, когда возникшее напряжение может исказиться из-за работы особых защитных механизмов. К таким механизмам относятся:

- изоляция;
- подавление;

- гиперкомпенсация;
- отрицание;
- проекция;
- регрессия.

Пример работы этих защитных механизмов следует рассматривать на ситуации с неразделенной любовью. Подавление этих чувств можно выразить фразой «Я не помню этого чувства», механизм отвержения выражается в виде «Любви нет, и не было», а изоляцию можно описать как «Я не нуждаюсь в любви».

Теория психоанализа Фрейда кратко и понятно была изложена в данной статье. Подводя итог, можно сказать, что данный метод является одной из попыток понять, те особенности человеческой психики, что ранее были непостижимы. В современном мире, термин «психоанализ» используется в следующих сферах:

1. В качестве названия научной дисциплины.
2. Собирательное название комплекса мероприятий, посвященных исследованиям работы психики.
3. Как метод лечения невротических расстройств.

Многие современные ученые часто подвергают критике теорию Зигмунда Фрейда. Однако на сегодняшний день, те понятия, что были введены в обращение этим ученым, являются своеобразной базой науки психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виттельс, Ф. Фрейд. Его личность, учение и школа / Ф. Виттельс. – Л-д: Эго. – 1991. – 197 с.
2. Лейбин, В.М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В.М. Лейбин. – М.: Политическая литература, 1990. – 397 с.
3. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.

ПРОЕКТ «THE FALLING WALLS»

Татур В.Д., Чернышева С.А. (БИП)

FallingWalls – уникальная международная платформа для лидеров из мира науки, бизнеса, политики, искусства и общества [1]. Он был начат по случаю 20-летия падения Берлинской стены. Весь проект «TheFallingWalls» состоит из 4 частей:

1. Лаборатория
2. Конференция
3. Конкурс
4. Встреча

Лаборатория «TheFallingWalls» – сложный, вдохновляющий и междисциплинарный формат для выдающихся талантов. Это дает возможность отличным ученым и профессионалам представить свои инновационные идеи, исследовательские проекты и социальные инициативы.

Каждому участнику предлагается представить свою работу за 3 минуты. Все дисциплины приветствуются: от сельского хозяйства, медицины, экономики, инженерии до гуманитарных наук. Престижное жюри из науки и бизнеса награждает лучших участников.

Первая лаборатория Falling Walls состоялась в 2011 году в Берлине. Благодаря огромному успеху фонд Falling Walls распространил формат в глобаль-

ном масштабе в 2012 году. С тех пор международные лаборатории проходят в разных ярких городах мира в течение всего года. До сих пор Falling Walls Labs проходили почти в 50 странах.

Конференция «TheFallingWalls» – это ежегодное глобальное собрание людей с передовым мышлением из 80 стран, организованных Фондом «TheFallingWalls». Ежегодно 9 ноября 20 ведущих ученых мира приглашаются в Берлин, чтобы представить свои текущие исследования. Целью Конференции является:

- выявлять тенденции, возможности и решения глобальных проблем и открывать международные прорывные исследования.
- связывать выдающихся исследователей из разных дисциплин и поддерживать междисциплинарный обмен идеями на международном уровне.
- строить мосты между бизнесом, политикой, наукой и искусством.
- продвигать последние научные результаты среди более широкой аудитории.
- вдохновлять людей разрушать стены в науке и обществе.

В 15-минутных беседах исследователи из всех дисциплин представляют свою работу перед 700 международными гостями. Во время перерывов форум FallingWalls становится местом для более сложных вопросов, где аудитория может задавать вопросы и участвовать в дискуссиях. Новая платформа одностороннего обучения FallingWallsConnect дает аудитории возможность поделиться своими знаниями и опытом с другими участниками.

Конференция транслируется в Интернете через бесплатный живой поток. Все презентации доступны в библиотеке FallingWalls.

Конкурс лучших академических стартапов

Каждый год FallingWalls призывает университеты и учебные заведения со всего мира выдвигать свои самые инновационные стартапы. Из всех номинаций выбирают 20 самых выдающихся стартапов для участия в конкурсе FallingWallsVenture в Берлине. Победитель, старт-ап года FallingWallsoftheYear, получает возможность снова предстать на грандиозном этапе конференции «TheFallingWalls» среди нобелевских лауреатов, а также выступить перед аудиторией в 750 лидеров отрасли, лиц, принимающих решения, и представителей международных СМИ. Все финалисты получают полный доступ к эксклюзивным сетевым функциям и конференции FallingWalls на следующий день.

TheFallingWallsCircle- эксклюзивная международная встреча научных стратегов и лиц, принимающих решения. На собрании (только приглашениям) собирается около 70 президентов и технических директоров исследовательских организаций, ведущих мировых корпораций, высокопоставленных чиновников, выдающихся исследователей и перспективных предпринимателей.

Встреча направлена на привлечение и воодушевление сверстников и является форумом, на котором вдохновение создается благодаря открытой атмосфере, где люди из разных областей взаимодействуют,

обмениваются идеями и решениями. Сложные проблемы могут быть изучены, построены отношения, а также могут возникнуть новые возможности сотрудничества с целью дать людям возможность разрушить границы и повлиять на общество.

Беларусь принимала участие в научном международном конкурсе Falling Walls впервые в 2017 году. Конкурс был направлен на создание условий для демонстрации инновационных идей, реализации исследовательских проектов и социальных инициатив [2].

Свои стартапы, изобретения и бизнес-идеи представили студенты, магистранты, молодые ученые из БГУ, Белорусского национального экономического университета, Гродненского государственного университета имени Я.Купалы, Полоцкого государственного университета, Минского государственного лингвистического университета, института микробиологии НАН Беларуси, Института экономики НАН нашей страны. Всего было оценено десять проектов в области естественных, гуманитарных наук, искусства, бизнеса и технологий. Победителем национального этапа конкурса стал магистрант Полоцкого государственного университета Алексей Бурак. Алексей изучает математическое моделирование и устойчивость процессов.

Организаторами мероприятия выступили центр "Институт немецких исследований" БГУ и Германская служба академических обменов в Беларуси (DAAD).

Международный конкурс «Falling walls» – Научный слэм 2018 пройдет в БГУ 26.05.2018.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международный конкурс научного слэма «Falling walls». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://falling-walls.com/lab/> – Дата доступа: 12.03.2018

2. Национальный этап конкурса Falling Walls Lab. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zviazda.by/ru/news/20170622/> – Дата доступа: 12.03.2018

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Томеян А.Т., Никифорова А.А. (БИП)

По статистике всемирной организации здравоохранения каждый 700-800-й младенец в мире рождается с синдромом Дауна. Синдром Дауна – генетическая аномалия, врожденная хромосомная болезнь, которая возникает вследствие увеличения количества хромосом. Симптомы синдрома Дауна можно увидеть уже при появлении на свет новорожденного ребенка. Ярко выражены и отчетливо видны во внешности характерные физические отличия: плоское лицо, косой разрез глаз, складка на верхнем веке, неправильная форма черепа, плоский затылок, маленькие ушные раковины, короткие нижние и верхние конечности, короткие пальцы, искривленный мизинец, имеется поперечная складка на ладони. Выраженность выше перечисленных признаков у всех детей различна. Такие дети начинают позжеходить, говорить. Однако

отмечается и то, что у многих из них есть музыкальный слух, они очень веселые, ласковые и услужливые.

Выделяют 3 формы синдрома Дауна:

1. Трисомия означает наличие трех хромосом вместо двух.

2. Транслокационный синдром Дауна – перенос гена или фрагмента хромосомы в другое положение в той же или другой хромосоме.

3. Мозаицизм – третья разновидность хромосомных аномалий выражается присутствием в одних клетках нормального числа хромосом 46, а в других – 47 хромосом, т. е. трисомия по 21-й паре хромосом [1, с.10].

Существуют различные психокоррекционные методы работы с детьми с данной особенностью в развитии. Один из достаточно эффективных методов является метод дельфинотерапии.

Дельфинотерапия занимает одно из ведущих мест среди современных направлений анималотерапии. Коррекционная программа с участием дельфинов это альтернативный метод коррекционного воздействия, в основе которого положено игровое взаимодействие человека и этого удивительного животного. Ребенку предоставляется свобода в выстраивании отношений с необычным «терапевтом», он сам выбирает удобные для него способы общения: плавание и ныряние в близком контакте с дельфином, игру в мяч, выполнение дельфином отдаваемых им команд. В зависимости от показаний сеансы дельфинотерапии могут быть индивидуальными, семейными или групповыми.

Исследования ученых подтверждают, что на сеансах дельфинотерапии активизируется иммунная система, усиливаются защитные реакции организма, преобладают положительные эмоции, что способствует выработке эндорфинов. Некоторые исследователи связывают положительное воздействие дельфинов на нервную систему и психику человека с излучаемым ими ультразвуком. Звуки, издаваемые дельфином, проходят через сонар (жировую подушечку, расположенную на голове), через него же проходят волны, производимые людьми слов. Эта особенность восприятия и «видения» мира дельфинами называется эхолокацией [2, с.8].

Дети с синдромом Дауна не всегда сразу готовы к контакту с необычными помощниками. Часто требуется поэтапная подготовка, поэтому таких деток часто знакомят с дельфинами до прихода в дельфинарий. Психологи просят родителей приобрести ребенку игрушки и раскраски с изображениями этих добрых животных, рассказывать о них ребенку, показывать видеофильмы о дельфинах и детях, играющих с ними.

Первый сеанс обычно завершается соприкосновением ребенка с дельфином. Изначально для ребенка может оказаться слишком волнительной необходимость выхода на помост и непривычное поведение ранее неизвестного животного, но опытный психотерапевт или психолог помогает преодолеть трудности, снять напряжение ребенка, экипировать его и вовлечь в игру с новым другом.

На втором сеансе ребенок, стоя на помосте, может бросать дельфину мячи и кольца, которые он с

удовольствием доставит обратно. Родители и психолог показывают ребёнку, что приближение к дельфинобезопасно. В конце сеанса начинают готовить малыша к контакту с животным в воде. Для этого его сажают на помост и предлагают опустить ноги в воду, а тренер дельфина отдаёт ему команды, выполнение которых поможет максимально быстро наладить эмоциональную, визуальную и тактильную связь между ребёнком и дельфином. К концу курса дельфинотерапии как правило, уже прочно установлен эмоциональный контакт между участниками терапии, ребёнок сам находит новые способы тактильных контактов, с удовольствием повторяет уже знакомые игры.

Дельфинотерапия в комплексе с медикаментозной и психологической помощью очень эффективно восстанавливает эмоциональное равновесие детей и облегчает течение психических недугов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Синдром Дауна / под ред. Барашнева Ю.И. – М.: «Триада-Х», 2007. – с. 280.
2. Смолянинов, А. Дельфинотерапия для детей / Смолянинов А. – Киев, 2009. – 85 с.

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПО МЕТОДУ ФОЛЛЯ

Тришин Л.С. (БМП)

Медицинские школы Востока еще в древности установили связь между внутренними органами человека и так называемыми биологически активными точками, расположенными на коже. Воздействуя на эти точки различными методами (иглоукалывание, прижигание, точечный массаж), древние медики добивались поразительных результатов лечения. Одновременно растущий дефицит традиционных лечебных препаратов с одной стороны и их малая эффективность и токсичность с другой стороны, привели к всплеску популярности методов так называемой нетрадиционной медицины. Особый интерес у нас в стране в настоящее время вызывает метод электропунктурной диагностики и терапии, введенный в медицину в 1956 году немецким доктором медицины Рейнхольдом Фоллем. Методика доктора Р. Фолля позволяет использовать для диагностики электролечения точки на теле человека, известные еще в Древнем Китае 4-5 тысячи лет назад. Кроме того, доктор Фолль на меридианах открыл новые измерительные точки, которые находятся в непосредственной связи с определенными органами, тканями, системами. Сам аппарат на удивление прост. Во время диагностики надо держать в руке один из электродов прибора, а другой электрод-щуп врач прикладывает к определенным точкам. Если стрелка шкалы показывает 50-65 единиц, то это означает, точка находится в энергетическом равновесии, и орган, за который она отвечает, здоров. Если же стрелка остановится на 70 или 100 единицах, это сигнализирует о воспалительных процессах, а если прибор показывает меньше 40-50 еди-

ниц, то это означает, что орган "лишен сил" - нарушена его внутренняя структура и что-то мешает ему нормально действовать. С помощью своего прибора Рейнхольд Фолль открыл еще множество важных точек на коже человека, не описанных в восточной медицине, и провел через них 8 новых меридианов, так что в методике Фолля используется не 12, как в китайской акупунктуре, а 20 меридианов, но на практике в диагностике по Фоллю для удобства используются только точки рук (до запястья) и ног (до щиколотки). В настоящее время прибор Фолля, как правило, присоединяется к компьютеру, на мониторе которого отражаются функциональные или физиологические нарушения. Результаты диагностики можно определить даже по тону звука – слабый орган хрипло "гудит", здоровый приятно "поет", а воспаленный "визжит", а более точное значение отлично видно по стрелке прибора. В 1954 году Фолль случайно заметил одну удивительную способность своего прибора - стрелка возвращалась в нормальное положение, если больной просто брал в руку подходящее лекарство. Используя метод Фолля, можно подобрать подходящие для конкретного человека благородные камни, минералы, металлы или косметику, которые тоже воздействуют на организм

Возможности метода Фолля:

Определение функционального состояния внутренних органов и тканевых систем, проведение функциональной и топической диагностики.

Проведение ранней диагностики различных патологических нарушений на доклиническом этапе развития болезни, когда ее симптомы не выражены или отсутствуют. Выявление скрытых или латентных очагов инфекции, определение их влияния на иммунную реактивность организма человека. Феномен "тестирования медикаментов". Возможность тестирования различных бактериальных, вирусных и других инфекционных антигенов. Возможность индивидуального подбора гомеопатических, изопатических и аллопатических (традиционных) средств без введения их в организм человека. Тестирование продуктов питания, косметических средств, зуботехнических и других материалов. Выявление негативных воздействий пестицидов, гербицидов, нитратов, радионуклидов на организм человека. Контроль за эффективностью любого метода лечения, оценка адекватности его выбора и применения. Для пациента и врача значение диагностических показателей, полученных при измерении активных точек становятся решающими. Прежде всего, эти показатели позволяют определить либо абсолютное здоровье, либо болезнь, либо начало болезни. А чем раньше начать лечить заболевание, тем быстрее возможно предупредить ее дальнейшее развитие. В крайнем случае можно предупредить пациента о наступлении заболевания или о склонности к тому или иному заболеванию. Другими словами, врач с помощью электроakupунктурной диагностики по методике доктора Фолля может не только определить наличие или отсутствие заболевания, но и установить даже предрасположенность, склонность к той или

иной болезни. Вот почему ежегодная проверка (лучше дважды в год) с помощью диагностики по методу Фолля необходима для пациента в предупреждении практически любых заболеваний.

Если вы решили пройти обследование по Фоллю, запомните ряд правил, которые помогут повысить достоверность метода:

- обследуйтесь утром, предварительно хорошо выспавшись;
- накануне и в день обследования исключите из употребления алкоголь, кофе и другие возбуждающие напитки;
- если возможно, не принимайте лекарства или, по крайней мере, информируйте врача, что именно вы принимали;
- носите одежду из натуральных тканей (шерсти, хлопка, льна и пр.);
- в день исследования не пользуйтесь косметикой, парфюмерией и не увешивайте себя украшениями.

И последнее – что бы вам ни написали в заключении, не паникуйте, а лучше подробнее расспросите врача, что неясно и что обозначают «страшные», на ваш взгляд, термины.

Преимущества метода Фолля:

- Возможность ранней диагностики различных нарушений в организме еще до появления клинических симптомов. Диагностика неясных и клинически сложных случаев.
- Определение функционального состояния всех органов и систем организма человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хеккер, Х.У. Акупунктура: Практическое руководство / Х.У. Хеккер. – М.: МЕДпресс-информ, 2009. – 656 с.
2. Торсен, Л.В. Современная китайская акупунктура / Л.В. Торсен. – М.: Профит Стайл, 2006. – 440 с.
3. Самохин, А.В. Практическая электропунктура по методу Р.Фолля / А.В. Самохин, Ю.В. Готовский. – М.: ИМЕДИС, 1997. – 672 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

Фещенко В.Э., Семёнова Е.М. (БИП)

Одним из актуальных направлений современных психологических исследований становится изучение влияния уровня дохода на отношение к деньгам. В исследованиях зарубежных и отечественных авторов были выделены следующие переменные, влияющие на отношение к деньгам: пол, возраст, социокультурные и личностные особенности, характер трудовой деятельности, уровень дохода. В психологических исследованиях установлено, что с увеличением дохода ценность денег растет, а затем снижается, т.е. наивысшей ценности деньги достигают у людей со средним достатком. По мере возрастания дохода увеличивается склонность людей утаивать величину своих доходов. Не зависят от доходов человека установки по отношению к деньгам, измененные по следующим

факторам: власть – престиж, откладывание на будущее, недоверие, качество, тревога [4; 5].

По мере того как подростки взрослеют, они становятся более активными субъектами экономической социализации и их отношение к деньгам меняется. Деньги ими могут восприниматься как средство получения независимой жизни. Старшие подростки начинают пользоваться деньгами более рационально, познавая искусство управления своими личными финансами и в тоже время они испытывают свободу и чувство гордости, овладевая деньгами.

Взрослые, наблюдая за поведением своих детей, порой пугаются их слишком ранней экономической адаптации. Окружающая среда быстро меняется, и дети не видят ничего стабильного вокруг себя. У них возникает установка: руководствоваться ситуацией. Они пытаются выжить в быстро меняющемся мире и развивать способность адаптироваться к любой ситуации. В результате дети могут быстро все переоценивать, у них развита адаптивность, открытость, гибкость.

С одной стороны быстрое приспособление имеет положительный момент. Подросток вырастает хорошо адаптированным человеком, который уверен, что может найти выход из любой ситуации. С другой стороны в сознании подростка нет порядка. Исследователи утверждают, что совесть у таких детей дремлет, а ум становится прагматичным [5].

Довольно противоречивая социальная ситуация развития современных подростков обуславливает ограничения в реализации их потребностей, прежде всего потребности развиваться через жизненную практику. В связи с этим подрастающее поколение осуществляет активный поиск объектов, способных стать заменой реальных жизненных достижений, и часто таким суррогатом целей и ценностных ориентаций становятся деньги.

Как утверждают некоторые исследователи, возраст оказывает особое влияние на отношение к деньгам. Интерес представляют результаты опроса, проведенные несколько лет назад, объектом которого выступали группы людей разных поколений [1]. Во время исследования было опрошено 203 человека разного возраста. Первый был опрошен ребенок, потом один из его родителей, далее дедушка или бабушка по той же линии, тем самым было опрошено три поколения одной семьи. Это позволило сравнить семейные традиции и возраста, снизить различия в социальном происхождении и доходах. Согласно исследованию, дети рассматривают деньги как средство установления социальной справедливости, а также отмечают страх, который могут принести деньги. Дети считают, что доллар сам по себе и «чужой» (как говорят дети), но «практичный», «уважаемый», «ценный». А к рублю скорей относятся как к чему то «плохому», «пустому», «жалкому». Доллар стал желательной, но недостижимой целью для большинства детей. А рубль, это валюта, которая постоянно отсутствует. Следовательно, желание у подростков строится на том, чтобы разбогатеть. Сорок процентов опрошенных подростков связывают свое счастье с количеством

денег, которые у них имеются, и рассчитывают на собственные силы, карьеры, повышение уровня образования и культуры, часто готовы к антиобщественным действиям ради денег. Родители (двадцать семь лет и старше) рассматривают деньги как средство избавления от различных повседневных проблем, чувства зависимости, дискомфорта, неуверенности. В такой среде деньги являются мерилом независимости. Старшее поколение (дедушка и бабушка) рассматривают деньги как «возможность спокойно завершить свою жизнь, помогая остальным».

Исследователи утверждают, что к пятнадцатилетнему возрасту, школьники имеют экономическое сознание, которое близко по содержанию и структуре взрослых людей. Следовательно, это говорит о формировании экономического сознания близкого к взрослому уровню.

Интернет – интеллектуальное достояние всего человечества, подлинными масштабы влияния которого на всемирную историю и на психику людей трудно переоценить. Диалектическая взаимосвязь виртуальной реальности и реальной виртуальности объясняет нередкое, подчас даже патологическое смещение реального и виртуального миров в сознании человека, попавшего в сетевую зависимость. Психиатры всего мира осознают эту поистине глобальную незримую опасность «мягкой» умственной и социальной деградации сотен миллионов людей, по своим последствиям, связанным с разрушением мозга, сравнимую с наркологической зависимостью, и направляют усилия на разработку эффективных средств избавления несчастных пленников Всемирной паутины от коварной потери своего автобиографического Я [2].

К настоящему времени компьютерная сеть существенно изменила совместную деятельность и общение людей, информационные технологии оказывают все более активное воздействие на формирование психических процессов своих пользователей. Часть современной молодежи, вместо того, чтобы активно включаться в социальные институты, организовывать семейные союзы и ориентироваться на созидательную деятельность регулярно погружается в «виртуальную реальность». Высокий темп компьютеризации способствует возникновению у подростков компьютерной зависимости, которая может повлечь за собой нарушения психики ребенка [3].

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей отношения к деньгам у подростков, склонных к интернет-аддикции. В исследовании приняли участие 60 учащихся подросткового возраста (15 – 16 лет).

Диагностика интернет-зависимости подростков осуществлялась с помощью методики Кимберли-Янг на интернет-зависимость (в оригинале "Internet Addiction Test" – тест на интернет-аддикцию) – тестовая методика, разработанная и апробированная в 1994 году д-ром Кимберли Янг, профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде. Тест представляет собой инструмент самодиагностики патологического пристрастия к интернету (вне зависимости

от формы этого пристрастия). Было выявлено, что для 41% опрошенных характерно отсутствие интернет-зависимости, у 27% выявлена выраженная зависимость, для 15% подростков характерна умеренная зависимость и для 15% – слабая зависимость.

Далее мы определяли отношение к деньгам у интернет-зависимых подростков с использованием методики «Оценка монетарных отношений у школьников» [2].

Выявлено, что для подростков с выраженной интернет-аддикцией характерен низкий уровень выраженности позитивного и рационального отношения к деньгам (43,7%). Подростки сложно дают взаймы, деньги им не повышают настроение. Редко обсуждают денежные проблемы, их финансы – это их личный секрет.

У них низкий уровень фиксации на деньгах (50%). Они не используют деньги и дорогие вещи для демонстрации своего финансового положения. Когда нужно совершить дорогую покупку, быстро выбирают, не переживают по этому поводу. Не завидуют финансовому благополучию окружающих. Деньги не занимают их мысли и внимание (низкий уровень выраженности тревожности из-за денег – 43,8%).

Они используют деньги нерационально. Не осознают, что деньги порой достаются напряженным трудом. «Терапевтическая функция денег» для подростков данной группы не выражена (56,3%).

В ходе статистического корреляционного анализа данных по методу Спирмена была выявлена отрицательная взаимосвязь между игровой зависимостью и выраженностью позитивного и рационального отношения к деньгам ($R_s = -0,526$ при значимой корреляции на уровне 0,05). Для подростков с низким уровнем интернет-зависимости характерен «экономический» склад ума. Они умеют управлять деньгами, бережно к ним относятся.

Была выявлена прямая взаимосвязь между игровой зависимостью и выраженностью фиксации на деньгах ($R_s = 0,492$ при значимой корреляции на уровне 0,05). Для подростков с выраженной интернет-аддикцией характерен низкий уровень выраженности рассматриваемой характеристики. Интернет-зависимые подростки не фиксируются на деньгах, не используют деньги и дорогие вещи для демонстрации своего финансового положения, склонны не следить за денежными транзакциями.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что на формирование отношения к деньгам особое влияние оказывает степень интернет-зависимости подростков. Анализ данных, полученных в результате исследования, позволил определить, что подростки с выраженной интернет-аддикцией склонны нерационально относиться к денежным средствам, не фиксируются на них, не рассматривают денежный заработок как труд. Они не демонстрируют своего финансового положения, не придают высокой значимости денежным средствам и не демонстрируют этой значимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С. Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 37–41.
2. Вересаева, О. Психология и интернет на пороге XXI века / О. Вересаева // Психологическая газета. – 2006. – № 12. – С. 4–6.
3. Войсунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войсунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
4. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
5. Фенько, А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации / А.Б. Фенько // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 94–102.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ЛИЧНОЙ ЗРЕЛОСТИ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Харевич А.В. (БИП)

Сегодня человечество столкнулось с проблемой последствий связи "компьютер-психика". В данный момент уже не вызывает сомнений тот факт, что воздействие, которое Интернет может оказать на личность пользователя, является глубоким и системным.

Впервые термин «интернет зависимость» был предложен еще в 1996 году, доктором Айвеном Голдбергом, интерпретация данного значения сводилась к неоправданно долгому, возможно патологическому пребыванию в интернете.

По мнению психологов, именно подростки более склонны к возникновению интернет зависимости. Наиболее опасными для подростков являются ролевые игры. Именно ролевые игры способны больше всех остальных компьютерных игровых программ сформировать устойчивую психологическую зависимость у подростков.

В случае с такими играми можно пронаблюдать эго-распад на "Я виртуальное" и "Я реальное", нарастание между которыми влечет усиление дезадаптации и нарушение в сфере психических состояний.

В настоящее время интернет заменяет человеку живое общение, предложив общение в социальных сетях, предоставляет возможность заработка и досуга.

Подросток – это развивающаяся личность, ищущая ответы на жизненно-необходимые для него вопросы: "Кто я?", "Зачем я?", "Для кого я?" и "Каков я?" [1, с. 118–120].

В подростковом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию, в это время формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как протекает социальная ориентация в этот период, зависит очень многое в формировании социальных установок человека.

Не находя общий язык с родителями, сверстниками, сталкиваясь с проблемами в учебе, повышается уровень чувствительности к формированию воздействий. Поэтому подростки, не найдя поддержки в кругу близких людей, ищут понимание и одобрение в гло-

бальных сетях, где их поддержат и примут такими какими они есть.

Наибольшая вероятность того, что подросток окажется зависимым от интернета является недопонимание со стороны близких, и чувство одиночества [2, с.141–147].

По результатам проведенных исследований «Фонда развития интернет», проведенного Г.В. Солдатовой, О.С. Гостимской, Е.Ю. Кропалевой, был выявлен круг потребностей которые подростки удовлетворяют с помощью Интернета.

Среди них: потребность в самостоятельности (стремление к независимости от родителей); потребность в самореализации и признании; потребность в признании и познании; удовлетворение социальной потребности в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви; потребность в обладании; познавательную потребность, также владение новыми знаниями способствует достижению признания со стороны сверстников и самореализации. О взаимосвязи интернет зависимости с показателями личной зрелости и самооффективности подростков были проведены эмпирические исследования по следующим методикам:

– тест Кимберли-Янга на определение интернет зависимости,

– методика определения личностной зрелости Ю.З. Гильбуха,

– определение уровня самооффективности по методике Мадукса и Шеера.

В эмпирическом исследовании принимали участие ученики 11-х классов, подростки 15-17 лет.

В 1994 году впервые создан опросник для диагностики интернет-зависимости, который лежит в основе применяемого теста [4, с. 48].

Интернет-аддикция представляет собой феномен поведенческого пристрастия и эмоциональной зависимости от определенной формы поведения. Тест представляет собой инструмент самодиагностики патологического пристрастия к интернету (вне зависимости от формы этого пристрастия),

По результатам проведения данного теста, более 83,3% опрошенных имеют сильную интернет зависимость, что вызывает значительные проблемы в жизни. И лишь, 16,7% – имеют среднюю интернет зависимость.

Следующим этапом исследования является выявление взаимосвязи показателей личностной зрелости и самооффективности подростков с выявленной интернет зависимостью.

Для установления взаимосвязи применим методы математической статистики, а именно – метод корреляции. Сущность данного метода заключается в определении наличия связей между двумя и более психологическими параметрами.

При проведении оценки личностной зрелости по методике Ю.З. Гильбуха, оценка производится по 4 уровням: весьма высокий, высокий, удовлетворительный и неудовлетворительный. По результатам, выявленных при проведении данных исследований, была рассчитана взаимосвязь между показателем личностной зрелости и интернет зависимостью [5, с.86].

По результатам исследования, зависимость между уровнем зрелости и уровнем интернет зависимости не выявлена. Коэффициент корреляции составляет $-0,14$, что свидетельствует об отсутствии зависимости данных психологических показателей.

По методике Мадукса и Шеера, в которой речь идет об оценке человеком своего потенциала в сфере предметной деятельности и в сфере общения, которым он реально может воспользоваться. В более 86% опрошенных подростков чувство предметной самоэффективности и в сфере общения находится в норме. У 14% - занижено чувство своего потенциала, что свидетельствует о низком уровне самооценки.

По результатам исследования, зависимость между уровнем предметной самоэффективности и интернет зависимостью не выявлена. Коэффициент корреляции составляет $-0,04$, что свидетельствует об отсутствии зависимости данных психологических показателей. Также отсутствует зависимость между показателями уровня самооценки в обществе и интернет зависимостью, коэффициент корреляции равен $-0,14$.

По результатам проведенных исследований, можно сделать выводы, что несмотря на преобладание и развитие интернета в жизни подростков, влияния интернет зависимости на уровень самоэффективности в предметной сфере, так и в сфере общения выявлено не было, что говорит об отсутствии влияния глобальной сети на развитие и становление личности подростков. Однако, важным аспектом в становлении личности подростков является эмоциональная обстановка в семье и отношение между ее членами. Подросток должен чувствовать, что он нужен в семье, и важен для родителей, ощущать понимание и поддержку с их стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдученко (Белинская), Е.П. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений / Е.П. Авдученко (Белинская), С.А. Баклушинский // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. – М., 1995. – С. 118–132.
2. Арпадьев Г. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий // Развитие личности. – 2000. – № 2.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2006. – 384 с.
4. Дубровина, И.В. Формирование личности в переходный (от подросткового к юношескому возрасту) период // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 2004.
5. Розин, В.М. Влияние Интернета на сознание и структуру знания. – М., 2004. – 239 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И АДАПТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ходаненко Ю.А., Ачинович Т.И. (БИП)

Современный мир крайне нестабилен и полон перемен. Взрослые люди подчас сталкиваются с рядом проблем, вызванных различными негативными факторами: неустойчивым экономическим положением, ростом преступности, зависимостью от алкоголизма или от каких-либо других наркотических средств,

жестоким обращением в семье и т.д. Детское восприятие значительно отличается от взрослого. Иногда сущий пустяк может превратиться в настоящую трагедию, сильно травмировать и расстроить маленького человечка. В результате малыш попадает в сложную ситуацию, и взрослым важно понимать, как можно помочь ему пережить все ту боль, с которой ребенку приходится сталкиваться в силу различных жизненных обстоятельств.

Поэтому возрастает значимость психологической адаптации личности к изменяющемуся миру социальных взаимоотношений. В связи с этим возрастает актуальность изучения особенностей и условий возникновения адаптивности младших школьников [5, с. 109].

Младший школьник становится особенно восприимчивым к оценке взрослым своих успехов, для него по-прежнему важным остается и мнение сверстников. Ситуация успеха в учебной деятельности младшего школьника на долгие годы школьного обучения может определить общее отношение ребенка к учению, влиять на его самооценку.

По мнению И.Ю. Кулагиной, самооценка – важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира [3, с. 38].

По мнению Л.И.Божович, самооценка – это обобщенные результаты познания себя и эмоционально ценностного отношения к себе, в которых отражается понимание личностью ее сущности [2, с. 17].

Самооценке и ее развитию у человека в психологии посвящено значительное число работ. Разработаны особые методические процедуры изучения самооценки. Установлено, что самооценка может быть адекватной (реальной, объективной) и неадекватной. В свою очередь, неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Каждая из них специфическим образом проявляется в жизнедеятельности человека [1, с. 202].

Самооценка функционирует в двух основных формах – как общая и частная (парциальная, или конкретная). Исследователи единодушны в том, что частные самооценки отражают оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, физических данных. Они могут носить как ситуативный, так и обобщенный характер. Особое место среди них занимают так называемые оперативные самооценки, отражающие непосредственный учет личностью изменяющихся обстоятельств.

Нельзя однозначно ответить на вопрос, какая самооценка лучше – высокая или низкая, стабильная или динамичная, адекватная или критичная. Эти вопросы решаются в общем контексте развития личности и применительно к конкретным ситуациям оценивания. В формировании самооценки младшего школьника огромную роль выполняют оценочные воздействия учителя. Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник

начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. В ходе учебно-воспитательного процесса у школьников постепенно возрастает критичность, требовательность к себе [3, с. 374].

По мнению И.А.Милославовой, адаптированность – уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью. Человек может быть гармоничен и адаптирован, либо дисгармоничен и дезадаптирован. Адаптация – перестройка психики личности под влиянием тех или иных объективных факторов окружения, а также способность личности подстраиваться под различные воздействия окружающей среды, не испытывая при этом дискомфорт и конфликт со средой [4, с. 103].

Целью работы является исследование взаимосвязи самооценки и адаптивности у младших школьников. Гипотеза исследования – существует ли взаимосвязь между самооценкой и адаптивностью у младших школьников. В данном исследовании принимали участие 30 младших школьников. Возраст испытуемых от 9–10 лет. Для проведения исследования был использован следующий диагностический инструментарий: методика «Исследование самооценки» Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Для статистического анализа был применен коэффициент ранговой корреляции.

В ходе эмпирического исследования установлено, что младшие школьники в большинстве имеют адекватную самооценку и уровень притязаний и высокий уровень социально – психологической адаптации. Это говорит о высокой приспособленности к условиям взаимодействия с окружающими в системе межличностных отношений, о совпадении целей и ценностных ориентаций личности результатам, достигаемым в процессе общения и обучения. Намерения, в основном, совпадают с поступками, замыслы – с воплощением, побуждения к действию – с его итогами. Имеют положительную самооценку своих личностных качеств. Удовлетворены собой. Уверены, что могут нравиться окружающим, интересны и привлекательны для других. У данной категории младших школьников наблюдается преобладание внутренней мотивации над внешней, умение управлять собой и собственными поступками, тенденция к предварительному продумыванию своих поступков.

В ходе статистического анализа было выявлено, что существует прямая положительная взаимосвязь между показателями самооценки и адаптивности ($r = 0,59$), эмоционального комфорта ($r = 0,64$), доминирования ($r = 0,502$). Эти данные свидетельствуют о том, что чем выше показатели самооценки, тем комфортнее дети себя чувствуют, они более адаптированы. Гипотеза исследования подтвердилась.

По результатам исследования можно предложить следующие рекомендации. Педагогам и родителям проявлять эмоциональную поддержку по отношению к детям, не скупиться на похвалу, предоставлять детям возможность делать выбор. Задействовать различные источники и механизмы, обучать ребёнка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, проводить с детьми релаксационные игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, Л.И. Особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа: Автореферат канд. психол. наук / Л.И. Авдеева. – М., 2005. – 45 с.
2. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1999. № 4. – С.14–17.
3. Кулагина, И.Ю., Возрастная психология/ И.Ю.Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2004. – 464 с.
4. Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации / И.А. Милославова. – Л.: Сфера, 2000. – 19 с.
5. Александровская, Е.М. Личностные особенности младших школьников в норме при пограничных нервно-психических расстройствах: Диссертация кандидата психологических наук / Е.М. Александровская. – М., 1985. – 121 с.

ТЕСТ КАК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ УВО

Ходневич Р.И. (БИП)

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранному языку считается тест. Использованию тестов посвящены многочисленные публикации. Большинство исследований в данной области отвечало потребностям своего времени, однако в них затрагивались отдельные аспекты и проблемы тестирования, зачастую под тестом понимались лишь некоторые типы тестовых заданий.

В зарубежной литературе по тестированию под педагогическим или психологическим тестом часто понимают процедуру, предназначенную для выявления конкретного образца поведения (в нашем случае – речевого), из которого можно сделать выводы об определенных характеристиках личности.

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя.

Существуют различные определения понятия «тест» – от практически любого вида контрольного задания до набора заданий вида «множественный выбор». В зарубежной практике языкового тестирования различия в трактовке понятия test представляются как различия между понятиями «контрольная работа» вообще, как основание оценочного суждения и «контрольная работа», предполагающая специально организованное измерение интересующих нас знаний (умений, навыков).

Тестирование в обучении проводится для выявления: 1) уровня достижения в определенном виде деятельности; 2) способностей к определенному виду деятельности; 3) трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления [1].

В практической деятельности преподавателям чаще приходится встречаться с тестами первой группы. Такие тесты могут измерять общие умения в речевой деятельности или достижение определенного уровня умений в процессе усвоения конкретного курса обучения. Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими). Итоговые тесты предназначены для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса. Тесты могут определять уровень обученности и / или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся или относительно определенного критерия, например уровня обученности.

По определению С.К. Фоломкиной, под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами. Применение тестов при контроле целесообразно потому, что они задают направление мыслительной деятельности учащихся, приучают их варьировать процесс переработки воспринимаемой информации. Тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им.

Все чаще находят применение упражнения, предназначенные для овладения учащимся тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке все чаще появляется термин *teaching test* – «обучающий тест». В современном учебном процессе тесты отчетливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляются они по-разному, хотя внешне очень схожи. Тесты, как и другие задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те, основной целью которых является установить факт знания / незнания или владения / невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и кон-

троль их выполнения выступает для преподавателя как средство управления этим процессом.

К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у обучаемых определенного уровня коммуникативной компетенции (*proficiency tests*), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (*achievement tests*). Первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид – с промежуточным контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий.

Закрепление за тестами контролирующей и обучающей функции представляется оправданным и перспективным. Сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей – все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала [2].

Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа составляет учебную ценность теста как упражнения. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения, а в дальнейшем добиваться автоматизации процессов узнавания. Обучающие тесты позволяют управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного. Использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает тестируемых варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т. е. пользоваться разными видами аудирования и чтения [3].

Таким образом, использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях, и при составлении тестов следует четко разграничивать две их функции, чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса. Диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причем их учебная ценность сомнений не вызывает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Методические и теоретические основы тестового педагогического контроля: диссертация д-ра пед. наук. М., 1994.
2. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1995. № 2.
3. Миролубов А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие. Обнинск, 2001.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Хорошевич В.И. (БИП)

Конфликт – это ситуация социального взаимодействия, в которой происходит столкновение интересов двух субъектов на основе взаимных противоречий. Обе стороны одновременно стремятся овладеть объектом разногласия, либо отстоять свою точку зрения. Мнение одного из участников конфликтной ситуации не только несовместимо с точкой зрения другого человека, но и в основном противоположно ей.

Конфликты были, есть и будут существовать, так как это неотделимая сторона человеческих отношений. Проблема конфликтов является весьма актуальной, ведь они происходят в жизни каждого человека. Человек социален по своей природе и общаться с людьми ему просто необходимо. Каждый человек индивидуален и имеет свою точку зрения на ситуацию, и в результате их столкновения и рассогласованности может возникнуть конфликт.

Конфликтное взаимодействие есть борьба, в которой действия одной стороны встречают противодействие другой [1, с. 34].

Вопросом динамики развития межличностных конфликтов занимались такие психологи, как А.Я. Анцупов и А. И. Шипилов. В своих научных работах они выделяли в составе конфликта три периода [2, с.58].

1) Предконфликт – в этом периоде происходит возникновение объективной конфликтной ситуации, ее осознание, а так же попытки решить проблему неконфликтными способами;

2) Конфликт – инцидент, взаимное противодействие сторон, завершающий этап конфликта;

3) Послеконфликтная ситуация, в которой происходит частичная либо полная нормализация взаимоотношений. Частичная нормализация отношений происходит в условиях, когда не исчезли негативные эмоции, имевшие место в конфликте. Полная нормализация отношений наступает при осознании индивидами важности дальнейшего конструктивного взаимодействия. Для осознания необходимо преодолеть негативные установки, продуктивное участие в совместной деятельности, установление доверия.

В межличностных конфликтах выделяют две стороны – деструктивную и конструктивную. К первой можно отнести: испорченные отношения, унижение другого человека, отрицательные эмоции, плохое самочувствие, возможны телесные повреждения. Ко второй стороне относятся: понимание у субъектов «кто есть кто», разрядка напряженности между конфликтующими сторонами, формирование умения высказывать и отстаивать свою точку зрения, проявлять лидерские качества, по ситуации идти на уступки.

Целью нашего исследования было выявление гендерных различий в поведении старшеклассников в конфликтных ситуациях. Рассматривая данную проблему, мы провели эмпирическое исследование среди

учащихся старших классов ГУО «Средней школы № 21» имени Н.Ф. Гастелло г.Минска. В исследовании приняли участие 56 старшеклассников, возрастные границы опрошенных соответствуют раннему юношескому возрасту.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методики: «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К.Томаса, «Полоролевой опросник» С.Бема.

Результаты исследования показали, что доминирующей стратегией, как у юношей, так и у девушек, является компромисс. Это соглашение на основе взаимных уступок, предложение варианта, снимающее возникшее противоречие.

На втором месте у девушек стратегий поведения в конфликтной ситуации наиболее характерны такие стратегии поведения, как сотрудничество. Согласно данной стратегии участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. У юношей – соперничество и приспособление, то есть преобладает стремление добиться своих интересов в ущерб другому, или принести в жертву собственные интересы ради другого.

Согласно полученным данным по методике «Полоролевой опросник», можно констатировать, что в выборке преобладают андрагины, но в нашем случае можно констатировать, что выраженные фемининные и маскулинные типы в выборке также присутствуют. У лиц мужского пола маскулинные черты выражены больше, чем фемининные у лиц женского пола.

Наиболее типичным для обоих полов является андрогинный гендер (высокие показатели как маскулинности, так и фемининности), который характерен для 92,8% учащихся. При этом, маскулинизация девушек выражена более сильно, чем феминизация у юношей. Также, у юношей был зафиксирован больший показатель совпадений биологического и психологического пола по сравнению с девушками.

Гендерные особенности в ситуациях конфликта не являются решающим фактором, определяющим поведение юношей и девушек в межличностных конфликтах. Так как конфликты являются очень распространенным явлением, именно поэтому этот феномен следует рассматривать и изучать в дальнейших исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конфликтология: Учебник. / Под ред. А. С. Кармина. – СПб.: Лань, 2000. – 448 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Цыганкова И.А. (БИП)

В современном обществе наблюдаются кризисные явления во всех сферах жизнедеятельности. Существенно возросла интенсивность и напряженность жизни, соответственно общение людей становится все более интенсивным и напряженным, увеличивается

частота возникновения негативных эмоциональных переживаний, стрессовых ситуаций, которые, накапливаясь, вызывают разного рода конфликты.

Одной из характерных черт состояния Вооруженных Сил, в современных условиях стало заметное увеличение количества и разнообразия конфликтных ситуаций между военнослужащими. В них чаще, чем раньше, вступают не только военнослужащие по призыву, но также военнослужащие по контракту, прапорщики и офицеры. Эта тенденция, на первый взгляд кажущаяся следствием стихийного развития событий, на самом деле достаточно закономерна. Конфликты в последние годы стали, к сожалению, атрибутом взаимодействий, взаимоотношений военнослужащих. Они оказывают заметное влияние на социально-психологический климат воинского коллектива, сказываются на качестве боевой подготовки, в конечном счете, влияют на боевую готовность подразделений.

Значительный вклад в изучение конфликтного поведения и стратегий, к которым прибегает личность в решении конфликтных ситуаций внесли такие ученые как Г. Зиммель, К. Боулинг, Л. Козер, Я.А. Анцупов, А.В. Дмитриев, Ю.Г. Запрудский, А.Г. Здравомыслов, А.И. Шипилов, Г.И. Козырев, К. Томас, Е.Н. Богданов и В.Г. Зыкин, Н.В. Гришина, А.В. Морозов, В.П. Ратников.

Целью нашего исследования явилось выявление стратегий поведения в конфликтных ситуациях у военнослужащих. В исследовании приняли участие 100 человек – военнослужащие одной из воинских частей Министерства обороны Вооруженных Сил Республики Беларусь. Под стратегией поведения в конфликтной ситуации мы понимали план действий, которого придерживается человек для достижения поставленных целей в данной ситуации [1].

Для реализации поставленной цели нами был использован тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликтной ситуации». По результатам проведения данной методики было выявлено, что 22% военнослужащих в спорных ситуациях использует стратегию избегания. Эта стратегия различается стремлением уйти от конфликта. Испытуемые используют этот стиль, когда предмет внимания не слишком важен для них, когда не хочется тратить силы на ее решение или когда чувствуется, что положение безнадежно, когда человек чувствует себя неправым и предвидит правоту другого человека. Или когда другой наделен большей властью. Стиль избегания может стать подходящим, когда существует необходимость общаться с непростым человеком и когда нет обстоятельных оснований продолжать с ним общение, когда позволено дать себе отсрочку в принятии решения. Межличностные отношения при выборе данной стратегии не подвергаются серьезным изменениям.

15 % военнослужащих, использующих в качестве доминирующей стратегии поведения в конфликте соперничество. Эта группа в решении конфликта исходит из оценки собственных индивидуальных интересов, как высоких, а интересов своего конкурента – как низких. Они стремятся в первую очередь удовле-

творить свои интересы в ущерб интересам других. Выбор стратегии соперничества в итоге сводится к выбору либо интереса борьбы, либо взаимоотношения. Выбор в пользу борьбы отличается стилем поведения, который характерен для деструктивной модели. Активно используются влияние, сила закона, связи, авторитетность и т. д. Если человек располагает определенной властью, он понимает, что его решение или отношение к проблеме справедливы и имеет возможность стоять на своем. Эти испытуемые активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Они не очень заинтересованы в сотрудничестве с другими людьми, однако способны на волевые решения. Данная стратегия является подходящей и успешной в нескольких случаях: при отстаивании интересов дела от посягательств на них со стороны конфликтной личности, при угрозе существованию организации, коллектива.

Сотрудничество в конфликтных ситуациях избирают 26 % военнослужащих. Они не пытаются добиться собственных целей за счет другой стороны, наоборот, активно готовы искать решение проблемы. Эта группа военнослужащих не воспринимает оппонента как противоборствующего ему, а способны объединяться с ним для решения общей проблемы. Инициатива, ответственность и исполнение распределяются по взаимному согласию. Этот стиль основывается на убежденности участников конфликта в том, что расхождение во взглядах – это неизбежный результат того, что у умных людей есть свои представления о том, что правильно, а что нет.

Приспособление в качестве доминирующей стратегии выбирают 25% опрошенных. Уступая, соглашаясь или жертвуя своими интересами (приспосабливаясь) в пользу другого человека, наши испытуемые могут смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию. В этом случае им стоит иметь в виду, что уступка оправдана в тех случаях, когда условия для разрешения конфликта еще не созрели. И в этом случае она является важным этапом на пути конструктивного решения конфликта.

Компромиссные решения в конфликте избирают 38% военнослужащих. Иначе стиль компромисса можно назвать стратегией взаимной уступки. И его нельзя рассматривать как способ разрешения конфликта. Скорее это может являться этапом на пути поиска приемлемого решения проблемы. Стратегия компромисса используется испытуемыми, чтобы не портить отношения. Более того, она способствует их положительному развитию. Направленность на личные интересы здесь низкая, а оценка интересов соперника – высокая. Иначе говоря, испытуемые жертвуют личными интересами в пользу интересов соперника.

У 26 % военнослужащих выявлены по две и более доминирующие стратегии поведения в конфликтных ситуациях. То есть, в зависимости от ситуации, данными испытуемыми могут быть использованы разные стратегии. Это свидетельствует о гибкости во взаимоотношениях с людьми, умении прислушиваться к

другим, но, если необходимо, смело отстаивать свои интересы, «чувствовать» ситуацию и окружающих.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что у опрошенных нами военнослужащих преобладающими способами поведения в конфликтных ситуациях являются компромисс и сотрудничество. Данные стратегии являются конструктивными, при возникновении конфликтных ситуаций действия участников нашего опроса направлены в большинстве случаев на поиски конструктивного решения проблемы, устраивающего обе стороны.

Разрешение конфликтов является важной составляющей в управлении вооруженными силами, поскольку конфликты, предоставленные самим себе, могут дестабилизировать и разрушить любую организацию, в том числе и военную. Проблема межличностных конфликтов в Вооруженных силах требует незамедлительного прикладного вмешательства в виде психопрофилактических мероприятий, способствующих урегулированию конфликтов в армейской среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта 2-е изд. / Н. В. Гришина. – Санкт – Петербург : Питер, 2008. – 544 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Цымбаревич Е.В., Фищук Ю.С. (БИП)

У психологов существует многочисленный и разнообразный арсенал коррекционных и терапевтических методов помощи людям. Особую популярность в современном мире приобретают методы арт-терапии, терапии основанной на использовании художественного творчества. Арт-терапия (терапия искусством) является относительно молодым направлением психотерапии. Сам термин впервые появился лишь в конце 30-х - начале 40-х годов прошлого столетия. Одна из родоначальниц американской арт-терапии Маргарет Наумбург подчеркивала, что «арт-терапевтическая практика основана на том, что наиболее важные мысли и переживания человека, являющиеся порождением его бессознательного, могут находить выражение скорее в виде образов, чем в словах... Приемы арт-терапии связаны с представлением о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и неподготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних конфликтов в визуальные формы. По мере того как пациенты передают свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, они очень часто становятся способными описывать его в словах...» [1, с.11].

Одно из направлений в арт-терапии – сказкотерапия. Данный метод терапии подходит и для взрослых и для детей. Люди разных возрастов любят сказки и притчи. И это неудивительно. Знание испокон веков

передавалось через притчи, истории, сказки, легенды, мифы. Оно сокровенное, глубинное, не только о себе, но и об окружающем мире, бесспорно, лечит [2, с. 3]. Может быть, тогда сказку не рассматривали, как способ лечебного воздействия, но мифы, легенды, притчи и сказания всегда несли в себе какое-то послание, смысл, решение какой-то проблемы, понимание, что есть добро и зло. В сказках и притчах в образной форме показывается, как человек может помочь себе преодолеть различные невзгоды и трудности, сделать свою жизнь более полноценной. Блуждая в своей душе – в дремучем сказочном лесу, человек, знакомится с разнообразными персонажами своей психики, осваивает скрытое от его сознания пространство.

Терапевтическая работа с детьми (в особенности дошкольного возраста) требует особого подхода, специальных профессиональных знаний и умений. Порой бывает трудно подобрать диагностический материал и наметить путь дальнейшего взаимодействия. В таком случае сказкотерапия выступает один из самых доступных диагностических и в то же время эффективных методов коррекции поведения и сознания ребенка, профилактики детских комплексов и страхов. Именно при помощи сказки дети в игровой форме могут избавиться от страхов, с помощью главного героя преодолеть различные неблагоприятные жизненные ситуации, стать более уверенными и самостоятельными. Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность [2, с.7]. Сказочная история, построенная определенным образом формирует творческое отношение к жизни, помогает увидеть множество способов достижения цели, развивает скрытые способности к решению жизненных задач, способствует появлению уверенности в своих силах, развивает самооценку и самоконтроль.

В таких историях важен главный герой, который встречается со своими страхами, боязнями напрямую. Чем больше знаешь о том, что вызывать страх, тем меньше боишься. Когда дети в сказке видят героя с теми же проблемами что и у них, то она воспринимается с большим воодушевлением. Сказка может быть не похожа на реальную жизнь, там необыкновенная жизнь, чудеса. Самое главное, чтобы в конце главный герой справился со всеми препятствиями и победил.

Часто в терапевтических сказках есть добрые помощники, которые приходят на помощь герою. Защита героя может исходить от членов его семьи, животных, волшебных вещей и других волшебных персонажей. Они могут давать ему силу либо какие-то умения. В терапевтических сказках встречаются темы дружбы и любви, и одним из главных посланий ребенку это то, что окружающий мир проявляет доброту к человеку. Роль этих помощников сложно недооценить, ведь они существенно влияют на судьбу главного героя

Из терапевтических сказок ребенок узнает, что главному герою помогает и его собственная внутренняя сила. Это могут быть сказки ожившей самостоятельности, вовремя подоспевшей смелости или о

полученной храбрости. Поскольку ребенок идентифицирует себя с главным героем, знание его сильных сторон дает пример, придает решимости и поднимает дух ребенка.

Помимо терапевтического эффекта, сказкотерапия способствует развитию творческих способностей ребенка, дает возможность улучшить сознание и оптимизировать взаимодействие детей с окружающим миром. Сказкотерапия – процесс активизации ресурсов, потенциала личности.

В сказкотерапевтическом процессе могут быть использованы следующие виды работы со сказкой, которые конструируются в соответствии с актуальной ситуацией и даются в различных вариантах: анализ, рассказывание, сочинение, переписывание, кукло-терапия, имидж-терапия, рисование, психодинамические медитации, постановка сказок, постановка сказок в песочнице и многое другое. Сегодня сказкотерапия синтезирует многие достижения психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур – все это «упаковано» в сказочную форму, в форму метафоры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / Копытин А.И. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии. / Т. Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чалая О.Е. (ГБОУ ВПО МГППУ)

В 2018 году в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета завершено научное исследование, в котором отдельное внимание было направлено на выявление представлений педагогов о феномене жизнестойкости. Для этого была разработана анкета, предполагающая развернутый ответ на вопрос «Жизнестойкий педагог – какой он?» Опрошены 82 педагога разного пола в возрасте от 23 до 84 лет со стажем работы в образовательной сфере г. Москвы от 2 до 64 лет.

Среди ответов выделяются представления о жизнестойком педагоге, связанные с преодолением различных трудностей:

- «это педагог, умеющий адаптироваться к любой ситуации, возникшим проблемам, меняющимся в худшую сторону детям и родителям, администрации и все более строгим требованиям. При этом не изменять себе, своим интересам, принципам, оставаться позитивным и не срываться» (ж, 27 лет);
- «это педагог, который легко может справиться с любой проблемой, приспособиться в любой сложившейся ситуации и везде находить плюсы, а также любить свою работу» (ж, 31 год);
- «жизнестойкий педагог, на мой взгляд, это тот человек, который может справиться со всеми стрессами как на работе, так и вне её. То есть эмоцио-

нально не выгорать в своей сфере, а, наоборот, брать из этого положительные моменты и ими властвовать, чтобы в будущем это давало положительные плоды (м., 28 лет).

Обобщенный анализ ответов показал некоторое противоречие в попытках представить жизнестойкость педагога как характеристику личности.

- «Открытый, понимающий, жёсткий, принципиальный» (ж, 31 год);
- «Циничный и умный» (ж., 22 года);
- «Терпимый, энтузиаст, сдержанный, симпатичный, без вредных привычек, воспитанный, консервативный, компетентный, успешный, авторитетный, требовательный, строгий» (ж, 32 года).

В представлении участников анкетирования, жизнестойкий педагог одновременно обладает полярно противоположными личностными качествами, что, вероятно, связано с противоречивыми представлениями о жизнестойкости у педагогов. Особо стоит отметить тот факт, что один участник исследования ответил «не знаю, что это такое» (ж, 53 года). И так же особо выделяем участника исследования, который написал, что «жизнестойкий педагог – это я», и далее изложил весь свой профессиональный путь (ж, 84 года).

Привлекают внимание метафоричные суждения проявления жизнестойкости педагога:

- «Он просто огонь!..» (м, 32 года);
- «Стальной» (ж., 23 года);
- «нас бьют, а мы крепчаем...» (м, 60 лет).

Кроме того, среди ответов участников исследования встретился достаточно конкретный и эмоционально окрашенный образ жизнестойкого педагога:

«Красивый учитель с широкой искренней улыбкой, сияющими глазами, окрыленной осанкой, легкой изящной походкой и высоко поднятой головой. Человек, который легко идет на контакт с любым, не теряет свой внутренний стержень ни при каких обстоятельствах и нюансах, которые могли произойти...» (ж, 30 лет).

Показательно, что проявления жизнестойкости многие педагоги видят в саморазвитии и фокусируют внимание на профессиональных качествах:

- «Оптимистичный, находящий контакт с детьми, все время совершенствующийся и участвующий в разных мероприятиях, помимо своих прямых обязанностей...» (ж, 28 лет);
- «Постоянно повышающий свою квалификацию. Воплощающий новые идеи, инновации. Любящий свою профессию, детей...» (ж, 58 лет);
- «Жизнестойкий педагог уверен, что его работа самая важная в жизни общества, он должен успевать овладевать новыми знаниями, передовыми технологиями и использовать их в работе» (ж, 56 лет).

Обобщающим и наиболее показательным суждением о жизнестойком педагоге мы считаем следующие.

- На мой взгляд, не важно, педагог или представитель другой профессии. Жизнестойкость может быть присуща или не присуща любому. Педагогу же просто необходимо любить свою профессию как никому другому, верить, что он совершает благое дело (ж., 42 года).

• «Термин "жизнестойкий" в моем понимании связан с личными качествами и стратегией поведения человека в целом, а не в конкретной сфере его жизни. "Жизнестойкий", вероятно, можно понимать как волевой, мужественно принимающий возникающие трудности, способный и умеющий пережить беды, сохранять относительное спокойствие и не терять способность радоваться и испытывать счастье. В педагогической деятельности все это также находит свое выражение, но оно зависит от конкретной ситуации и перечислять все варианты не представляется возможным» (ж, 29 лет).

Несмотря на то, что педагоги вкладывают в понятие жизнестойкости самые различные смыслы, в целом большинство высказываний соотносятся с теоретическими представлениями о жизнестойкости. В частности, с классической и устоявшейся зарубежной концепцией жизнестойкости (hardiness) С. Кобейса и С. Мадди [4], на которую мы опирались в нашем исследовании. Жизнестойкость – интегративное качество личности, включающее три компонента: принятие на себя безусловных обязательств, способность противостоять тяжелым моментам жизни и способность воспринимать опасность как сложную задачу.

В отечественной психологии близким понятию жизнестойкости является феномен «личностного потенциала», введенный Д.А. Леонтьевым [2]. К составляющим личностный потенциал Д.А. Леонтьев относит такие личностные характеристики, как: оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, контроль за действием, субъективная витальность.

По результатам проведенного анкетирования можно заключить, что представления педагогов о жизнестойкости соотносятся с теорией и вместе с тем дополняют устоявшееся определение жизнестойкости. Жизнестойкий педагог в обобщенном виде представляется и как человек, обладающих различными личностными качествами, и как постоянно совершенствующийся и преданный своему делу профессионал. Жизнестойкость педагога базируется на мотивациях и ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внешние и внутренние ресурсы для достижения важных целей и решения жизненных проблем. Жизнестойкие педагоги отличаются склонностью принимать ответственность на себя в трудных ситуациях, их ценности структурированы, выражено стремление к преодолению трудностей на пути достижения цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова О.Г., Индина Т.А. Первая международная научно-практическая конференция «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 177-180.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
3. Логинова М.В., Одинцова М.А. Жизнестойкость как выход за пределы самого себя и реализация человеческой сущности // Психология человека в современном мире. М., Институт психологии РАН, 2009. С. 266-272.
4. Maddi S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. 2002. V. 54. № 3. P. 175-185.

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Чернышева С.А. (БИП)

Использование электронных обучающих средств (ЭОС) в образовательном процессе учреждений высшего образования является одним из перспективных направлений модернизации современного образования.

Согласно «Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» электронное обучение – это ориентированный на обучающихся подход к использованию мультимедийных технологий и Интернета для улучшения качества обучения путем облегчения доступа к ресурсам и услугам, а также к удаленному информационному обмену и взаимодействию [1].

Совершенствование и активизация учебного процесса реализуются благодаря таким возможностям ЭОС как компьютерная визуализация учебной информации, представление учебных материалов в различных форматах – от простого текста до интерактивного мультимедиа, автоматизация процессов методического обеспечения и контроля усвоения учебного материала, постоянная обратная связь между пользователем и компьютером.

Систематический контроль усвоения учебного материала является обязательным компонентом учебного процесса и представляет наиважнейшим фактором для улучшения качества образования.

В общем случае тестирование выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция тестирования – основная и самая очевидная. Она заключается в выявлении уровня знаний, умений и навыков студента. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании студента к активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция проявляется в неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность студента, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

На сегодняшний день основным методом проведения всех видов контроля является устный опрос, который обладает двумя принципиально неустранимыми недостатками. Первый – оценивание на основе субъективного мнения преподавателя. Второй – оценка знаний по случайным фрагментам, что не позволяет выявить истинный уровень подготовки. Выход лежит в применении современных информационных технологий [2]. Компьютерное тестирование (КТ) – это разновидность тестирования, при котором используются новые средства информационных технологий.

По сравнению с традиционными методами контроля компьютерное тестирование (КТ) имеет ряд важных преимуществ [2, 3]:

- быстрота проведения и обработки результатов;
- объективность и точность результатов;
- возможность оперативно вносить коррективы в учебные программы;
- быстрая проверка знаний целого раздела и курса;
- возможность для тренировок и повторной отработки пробелов в знаниях;
- повышение интереса к учебе;
- разгрузка преподавателя от рутинной работы и др.

К проблемам и недостаткам КТ можно отнести, например, следующие:

- невозможность проверить способность думать, логически рассуждать, связно излагать мысли, анализировать и делать выводы;
- угадывание или списывание ответов;
- влияние на результат психофизиологических факторов – эмоционально нестабильные люди могут показать результаты значительно ниже своих реальных возможностей;
- не выявляется зависимость успеваемости от числа пропусков занятий и др.

Для преодоления этих недостатков возможны два пути: совершенствование программного обеспечения и улучшение проектирования самих тестов [2].

В образовательном процессе Белорусского института правоведения успешно используется система дистанционного обучения (СДО), созданная специалистами Центра развития информационных технологий и инновационных методов обучения. Для реализации СДО была использована программная среда LMS Moodle.

Система Moodle дает преподавателю обширный инструментарий для представления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности как индивидуальной, так и групповой.

Возможности СДО активно используются на кафедре логистики и информационно-математических дисциплин БИП при преподавании ряда учебных дисциплин, таких как «Информационные технологии в правоведении», «Делопроизводство», «Современные информационные технологии» и др.

Для проведения компьютерного тестирования в LMS Moodle разработан специальный модуль – один из самых сложных и интенсивно использующийся. Система позволяет применять новые стратегии использования тестов, например, тренировочные тесты [4, с.159]. Работа с модулем тестирования в Moodle предполагает не только создание тестов, но и анализ результатов их выполнения, экспорт заданий и результатов тестирования во внешние файлы, анализ качества предлагаемых тестовых заданий [4, с. 179].

Компьютерное тестирование можно рассматривать как инструмент управления учебным процессом, как элемент обратной связи, который дает возможность анализировать учебный процесс, вносить в него коррективы, т.е. осуществлять полноценное управление процессом обучения. Постоянное использование компьютерных тестов в обучающем режиме, а также в качестве промежуточного и итогового контроля знаний оп-

ределяет учебный процесс как систему непрерывного контроля и самоконтроля обучаемых, которая дает возможность преподавателю получать «обратную связь», а обучаемым – возможность в течение всего обучения отслеживать уровень своей подготовленности.

В настоящее время компьютерное тестирование еще не может полностью заменить традиционные методы контроля и должно применяться в комплексе с ними, являясь рациональным дополнением к другим методам проверки знаний.

Введение в образовательную практику компьютерного тестирования тесно связано с эффективностью развития соответствующего программного обеспечения и конструирования более совершенных тестовых материалов.

Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает общей концепции модернизации и компьютеризации белорусской системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года (утверждена Министерством образования Республики Беларусь 24 июня 2013 г.)
2. Чигрин С.В. . Проблемы и перспективы компьютерного тестирования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1. – с. 274-277; URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11378> (дата обращения: 10.03.2018).
3. Будникова, И. К. Компьютерное тестирование в системе Moodle / И. К. Будникова, Е. В. Приймак // Вестник Казанского технологического университета. – 2016. – Том 19. – № 10. – с. 106 – 108.
4. Гринчук, С.Н. Технологии компьютерного тестирования: учеб.-метод.пособие / С.Н. Гринчук, И.А. Дзюба, Е.В. Шапель. – Минск: РИВШ, 2016. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Шеленговская А.Ю. (БИП)

Медицинские работники в большей степени, чем представители других профессий подвержены профессиональному стрессу. Особым риском для возникновения стрессогенных реакций у медицинских работников являются такие факторы, как высокая производственная нагрузка, круглосуточный режим работы с обязательными дежурствами, наличие осложнений в состоянии больного, которое требуют высокой функциональной активности организма врача, контакт с умирающими больными. Все это является серьезным риском для возникновения и развития у медработника эмоционального выгорания.

Подверженность эмоциональному выгоранию связана с психологическими характеристиками медицинского работника. В исследовании В.Е. Орла, Т.В. Большаковой выявлены личностные детерминанты возникновения синдрома психического выгорания у медицинских работников в условиях стресса. У врачей с высоким уровнем эмоционального выгорания проявляется склонность к агрессивности, которая иногда ведет к насильственному поведению. Снижение самоконтроля

над импульсами порождает профессиональные и семейные конфликты. У «выгоревших профессионалов» наблюдается тенденция к социальной изоляции и уходу. «Невыгоревшие» врачи, наоборот отличаются высокой профессиональной мотивацией, энтузиазмом и интересом к работе и жизни [1, с. 40].

Необходимо отметить, что в настоящее время активно исследуются источники выгорания, но почти не изучается влияние выгорания на личность профессионала и ресурсы личности, направленные на преодоление негативного воздействия выгорания. Как справедливо полагают Е.Л. Солдатова, А.А. Шевченко, учитывая негативное влияние выгорания на личность и деятельность профессионала, важным и малоисследованным остается вопрос о ресурсах профессионального здоровья, в качестве которых могут выступить психологические защиты личности и стратегии совладания [2, с. 34].

Е.Р. Исаева, И.Л. Гуреева на примере медицинских работников выявили, что с формированием синдрома эмоционального выгорания конструктивные копинг-стратегии постепенно заменяются пассивными, дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом, что, в свою очередь, еще более усугубляет психоэмоциональное состояние медработников, ухудшая профессиональную и социальную адаптацию [3, с. 30].

О.В. Коновалова, В.А. Милицина отмечает, что медицинские работники в стрессовой ситуации чаще всего прибегают к социальной поддержке и разрешению проблем, а так же стремятся решать возникающие задачи. «Ведущими стратегиями совладающего поведения у медицинских работников являются фатализм, позитивное мышление, самоизменение» [4, с. 323].

В исследовании И. Л. Фельдмана выделены копинг-стратегии и защитные механизмы в развитии личностного самопознания медицинских работников. «Медицинские работники в целом предпочитают избегать возможности возникновения стрессовой, конфликтной ситуации. В случае ее возникновения чаще выбирают просоциальные стратегии (вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, миролюбие). Реже всего они используют асоциальные стратегии, направленные на достижение своих целей в ущерб другим людям (асоциальные действия, агрессию). Это согласуется с особенностями их профессии, предполагающей активное взаимодействие с другими людьми, коллегами и пациентами» [5, с. 202].

Итак, обобщив вышеизложенное, можно заключить, что труд медицинского работника носит стрессовый характер, так как предполагает высокую степень личной ответственности, необходимость обладать навыками психологической помощи и принимать решения в сложных ситуациях, когда речь идет не только о здоровье, но и жизни человека. Все это вместе с высокими нравственно-этическими требованиями к медработнику, является риском возникновения и развития у него синдрома эмоционального выгорания. Имеющиеся исследования установили, что с формированием синдрома эмоционального выгорания конструктивные копинг-стратегии постепенно заменяются пассивными, дезадаптивными стратегиями совладания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орёл, В.Е. Личностные детерминанты возникновения синдрома психического выгорания у медицинских работников / В.Е. Орёл, Т.В. Большакова // Экология человека. 200. – №3. – С. 40-43.
2. Солдатова, Е. Л. Взаимосвязь защитно-совладающего поведения с профессиональными деструкциями / Е.Л. Солдатова, А.А. Шевченко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2011. – №42 (259). – С.30-34.
3. Исаева, Е. Р. Синдром эмоционального выгорания и его влияние на копинг-поведение у медицинских работников / Е.Р. Исаева, И.Л. Гуреева // Ученые записки университета Лесгафта. –2010. – №6. –С.26-30.
4. Коновалова, О. В.. Особенности копинг – поведения у медицинских работников / О. В. Коновалова, В. А. Милицина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №1. – С.320-325.
5. Фельдман, И. Л. Копинг стратегии и защитные механизмы в развитии личностного самопознания медицинских работников / И.Л.Фельдман // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – №1. –С.200-206.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Шкурская Т.А.(БИП)

В настоящее время применение передовых технологий обучения, одной из которых является сеть Интернет, помогает наиболее эффективно развивать умения и навыки аудирования. Сеть Интернет предлагает большой выбор информационных материалов, интерактивных ресурсов, которые можно успешно применять в учебном процессе.

Прослушивание аутентичных аудиотекстов используется для создания на занятиях атмосферы реальных ситуаций коммуникации. Они не просто служат информационным и образовательным источником, но что важно, повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Существует множество Интернет сайтов и ресурсов, которые можно использовать как в онлайн, так и в офлайн-режиме. Рассмотрим развитие умений аудирования на примере сервиса 'podcast'.

Подкасты (англ. podcast, от iPod и англ. broadcast (широковещание)) – это звуковые аудиофайлы в стиле радиопередач, доступные для скачивания, прослушивания и просмотра в любое удобное время. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. В настоящее время они широкодоступны пользователям смартфонов: достаточно лишь установить на свое устройство соответствующее приложение. Учащиеся могут прослушивать или просматривать подкасты, а также создавать свои собственные на любые темы. По длительности подкасты могут варьироваться от нескольких минут до нескольких часов. Интернет-ресурсы предлагают как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка или учащихся с уверенным уровнем владения языком (например, новости BBC, Luke's English podcast, Radiolab), так и учебные подкасты, созданные для учебных целей для разных уровней изучения языка (например, для изучающих английский язык ESL Podcast, BusinessEnglishPod, VOA Special English). К большинству учебных подкастов прилагается текстовая версия, в некоторых случаях - синхронизированный со звуковой дорожкой перевод, а также список полезных слов и выражений, упражнения и рекомендации по их выполнению. Таким образом, можно использовать подкасты для аудиторной работы с учащимися по темам в

рамках учебной программы, а также рекомендовать им подкасты для регулярного прослушивания или просмотра в свободное время в качестве дополнительного задания или просто с целью совершенствования восприятия аутентичной речи на слух.

Для эффективного обучения умениям восприятия речи на слух необходимо тщательно подбирать текст. Объем и темп аудиотекста должен соответствовать уровню владения языком учащихся. Рекомендуется использовать тексты длительностью 5-7 минут и прослушивать их не менее двух раз.

При разработке заданий к прослушиваемому тексту следует учитывать модель трехэтапной работы: (1) до прослушивания, (2) во время прослушивания, (3) после прослушивания. С учетом этого, задания выполняются в следующем порядке:

- вопросы на общее понимание;
- задания на поиск заданной информации;
- вопросы, требующие обобщения, оценки.

Ниже предлагается примерный план работы с аутентичными подкастами.

1. Предтекстовая работа. Предугадывание вероятного содержания аудиотекста, работа с ключевой лексикой с целью заинтересовать учащихся темой аудирования и облегчить понимание предлагаемого фрагмента.

2. Первое прослушивание. Проверка догадок учащихся на счет содержания аудиотекста и определение общего понимания фрагмента. Для этого с помощью вопросов можно попросить учащихся определить основную тему/проблему, место и участников разговора, общие факты, коммуникативные цели собеседников.

3. Второе прослушивание. Проверка полного понимания аудиотекста, а также понимания деталей осуществляется с помощью комплекса заданий на определение соответствия/несоответствия утверждений по содержанию аудиотекста; заполнение пропусков в предложениях фактической информацией из послушанного подкаста; заполнение таблиц и схем фактами, аргументами и т.д.

4. Работа после прослушивания. Учащимся предлагается в форме диалога или монолога, устно или письменно обсудить содержание подкаста, выразить своё мнение по поводу услышанного, дать оценку или предложить пути решения затронутых проблем и т.д.

Таким образом, предложенный алгоритм работы с подкастами как Интернет-источником аутентичных аудио и видеозаписей позволяет решить следующие задачи обучения аудированию:

- развитие умения понимания и воспроизведения услышанной информации;
- повышение интереса к актуальным проблемам профессиональной сферы учащихся и, следовательно, повышение мотивации учащихся;
- обогащение словарного запаса учащихся;
- совершенствование умений оперировать слышанной информацией при проведении обсуждения, формулировании итогов, обмене оценками и мнениями по затронутой проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Психология слушания и говорения / И.А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Щербак А.А., Тришин Л.С.(БИП)

Множество, казалось бы, самых различных свойств личности связано относительно устойчивыми зависимостями в определенные динамические структуры. Особенно отчетливо это проявляется в характере человека.

Характер – это стержневое психическое свойство человека, накладывающее отпечаток на все его действия и поступки, свойство, от которого, прежде всего, зависит деятельность человека в различных жизненных ситуациях.

Под характером следует понимать не любые индивидуально-психологические особенности человека, а только совокупность наиболее выраженных и относительно устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках.

По мнению Б. Г. Ананьева, характер "выражает основную жизненную направленность и проявляется в своеобразном для данной личности образе действий". Слово "характер" в переводе с греческого означает "признак", "особенность".

Каждый человек отличается от других огромным, поистине неисчерпаемым числом индивидуальных особенностей, то есть особенностей, присущих именно ему как индивидууму. В понятие "индивидуальные особенности" входят не только психологические, но и соматические ("сома" - по-латыни "тело") особенности человека: цвет глаз и волос, рост и фигура, развитие скелета и мышц и т. д.

Важная индивидуальная особенность человека – выражение его лица. В ней проявляются не только соматические, но и психологические особенности человека. Когда о человеке говорят: "у него осмысленное выражение лица, или "у него хитрые глаза", или "упрямый рот", то подразумевают, понятно, не анатомическую особенность, а выражение в мимике свойственных данному индивиду психологических особенностей.

Индивидуально-психологические особенности отличают одного человека от другого. Отрасль психологической науки, изучающая индивидуальные особенности различных сторон личности и психических процессов, называется дифференциальной психологией.

Личность – относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, морально-волевых и социально-культурных качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности

Наиболее общей динамической структурой личности является обобщение всех ее возможных индивидуально-психологических особенностей в четыре группы, образующие четыре основные стороны личности:

1. Биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, простейшие потребности).
2. Социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества, мировоззрение).
3. Индивидуальные особенности различных психических процессов.

4. Опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек).

Далеко не все индивидуально-психологические особенности этих сторон личности будут чертами характера. Но все черты характера, понятно, являются особенностями личности.

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение

Существует целый ряд классификаций способностей. Воспроизведем одну из них, наиболее значимую:

1) природные (или естественные) способности

2) специфические человеческие способности

а) общие

б) теоретические

в) учебные

г) способности к общению, взаимодействию с людьми

Темперамент – совокупность индивидуальных особенностей, характеризующих динамическую и эмоциональную стороны поведения человека, его деятельности и общения. Лишь условно темперамент можно отнести к компонентам личности, ибо его особенности, как правило, обусловлены биологически и являются врожденными. Темперамент теснейшим образом связан с характером, и у взрослого человека их трудно разделить.

Темперамент можно подразделить на четыре наиболее обобщенных типа: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Такое разделение имеет длительную историю (Гиппократ, Гален, Кант, Павлов и др.), хотя имеются и другие классификации типов темперамента (Кречмер, Шелдон, Сиге и др.).

1. Холерик

2. Сангвиник

3. Флегматик

4. Меланхолик

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения (деятельности и общения), связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Это – способность человека, которая проявляется в самодетерминации и саморегуляции им своего поведения и психических явлений.

Основные признаки волевого акта:

а) приложение усилий для выполнения волевого акта;

б) наличие продуманного плана осуществления поведенческого акта;

в) усиленное внимание к такому поведенческому акту и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его исполнения;

г) нередко усилия воли направлены не только на победу над обстоятельствами, сколько на преодоление самого себя.

Эмоции

Виды и роль эмоций в жизни человека. Под эмоциями понимают, с одной стороны, своеобразное выражение

субъективного отношения человека к предметам и явлениям окружающей действительности в форме непосредственных переживаний приятного или неприятного (эмоции в широком значении слова), а с другой – лишь реакцию человека и животных на воздействия внутренних и внешних раздражителей, связанную с удовлетворением или неудовлетворением биологически значимых потребностей (эмоции в узком значении слова).

Через эмоции как систему сигналов человек узнает о потребностной значимости происходящего. Эмоции могут быть положительными, связанные с переживанием приятного, и отрицательными, когда переживается неприятное; стеническими, повышающими активность личности, и астеническими, снижающими ее активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Учебник / А. Г. Асмолов; – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

2. Зейгарник, Б.В. Теории личности в общей психологии / Б.В. Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 129 с.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

ЦЕЛЕБНЫЙ ЭФФЕКТ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Ярутич К.Н., Фицук Ю.С. (БИП)

Целебное воздействие музыки на эмоциональное и функциональное состояния человека известно с древних времен. Еще мудрецы античного мира, утверждали, что музыка устанавливает порядок и равновесие во Вселенной, воссоздает гармонию человеческого духа (Платон, Пифагор, Аристотель). В Древнем Китае музыка базировалась на пяти тонах, соответствующих пяти первоэлементам (земля, металл, дерево, огонь, вода) и использовалась в медицине при воздействии на биологические активные точки (акупунктуры). В Древней Индии акцент делался на единстве Вселенной с ритмическим рисунком музыки, воздействующего на духовную сущность человека. В Средние века музыка рассматривалась сквозь призму воздействия на эмоциональное состояние человека, рассматривалось соотношение темперамента и музыкального предпочтения. Первые научные работы, посвященные изучению воздействия музыки на человека стали появляться в конце 19 в. Известные физиологи И.Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев отмечали возможность мелодичных звуков вызывать положительные эмоции, повышать активность коры головного мозга, улучшать обмен веществ, стимулировать дыхание, благотворно влиять на ЦНС. В современном научном обществе интерес к музыкотерапии весьма возрос.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью усвоения ритма. Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и вегетативной сфере. Так как ритмы отдельных органов человека всегда соразмерны, то между ритмом движения и ритмом

внутренних органов существует определенная связь. Таким образом, используя музыку как ритмический раздражитель, можно достигнуть повышения ритмических процессов организма в более строгой компактности и экономичности энергетических затрат.

Практикующий музыкотерапевт В.М. Элькин, ссылаясь на практический опыт подтверждает что мелодичные музыкальные шедевры оказывают мощный терапевтический эффект на человека. Основная цель музыкотерапии, согласно ученому – избежать кессон и найти мелодии катарсиса. Кессон – это непринятие мелодии, несоответствие психологическому состоянию, в то время как катарсис – это максимально позитивное восприятие музыки, приводящее к максимальному терапевтическому эффекту. Это происходит за счет резонанса мелодии с эмоциональным состоянием человека. Согласно Л.С. Выготскому катарсические процессы составляющие эстетическую реакцию, помогают переживать эмоцию, а не погружаться в нее: «мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные» [1, с.274]. То есть эмоция остается полноценной, но в то же время управляемой. «Эстетическая реакция, таким образом, очень напоминает игру на рояле: каждый элемент, входящий в состав произведения искусства, ударяет как бы на соответственный чувственный клавиш нашего организма, в ответ раздается чувственный тон или звук, и вся эстетическая реакция есть эти встающие в ответ на удары по клавишам эмоциональные впечатления» [1, с.262]. Суть музыкального воздействия состоит в том, что травмирующая эмоция находит свое внешнее выражение, доводится до катарсической разрядки, в результате чего облегчается состояние человека. Именно поэтому в качестве психологических механизмов коррекционного воздействия музыкотерапии выделяют:

- катарсис – эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния;
- облегчение осознания собственных переживаний;
- конфронтацию с жизненными проблемами;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии [2, с. 53].

Музыкотерапия также может служить вспомогательным средством установления контакта между психологом и клиентом и средством, облегчающим эмоциональное отреагирование в процессе коррекционной работы.

Рассматривая основные направления коррекционного действия музыки, обычно выделяют 4 следующих аспекта:

- эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии;
- развитие навыков межличностного общения – коммуникативных функции и способностей;
- регулирующее влияние на психовегетативные процессы;
- развитие эстетических потребностей [2, с. 52].

Изучение эмоциональной значимости отдельных элементов музыки – ритма, тональности – показало их способность вызывать состояние, адекватное характеру

раздражителя: минорные тональности обнаруживают депрессивный эффект, быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе и вызывают отрицательные эмоции, мягкие ритмы успокаивают, диссонансы возбуждают, консонансы успокаивают.

В зависимости от активности клиентов, степени их участия в музыкотерапевтическом процессе и поставленных задач музыкотерапии может быть представлена в форме активной, когда они активно выражают себя в музыке и пассивной, когда клиентам предлагают только прослушать музыку.

Пассивная музыкотерапия предполагает процесс восприятия музыки с терапевтической целью. Пассивная музыкотерапия существует в трех формах [3, с. 60]:

- коммуникативной (совместное прослушивание музыкальных произведений, направленное на поддержание взаимных контактов, взаимопонимания и доверия);
- реактивной (направленной на достижение катарсиса);
- регулятивной (способствующей снижению нервно-психического напряжения)

В групповой психотерапии музыкотерапия как один из методов применяется довольно широко. Чаще всего в лечебной практике используется рецептивная музыкотерапия с ориентацией на коммуникативные задачи. Клиенты в группе прослушивают специально подобранные музыкальные произведения, а затем обсуждают собственные переживания, воспоминания, фантазии, возникающие у них в ходе прослушивания. Программы музыкальных произведений строятся на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпа – с учетом их различной эмоциональной нагрузки.

Музыкотерапия – вид арт-терапии, где музыка используется в лечебных и коррекционных целях. Можно выделить два аспекта воздействия музыки на человека: психосоматическое – когда осуществляется лечебное воздействие на функциональное состояние организма и психотерапевтическое – когда происходит очищающее воздействие (катарсис). Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. - 480 с.
2. Овчинникова Т. Музыка для здоровья / Т. Овчинникова. – СПб. Союз художников, 2004. - 231с.
3. Шанских Г. Музыка как средство коррекционной работы / Г. Шанских // Искусство в школе. 2003. - № 5 - С. 52-53.