

В частности, смысложизненный кризис может рассматриваться не только как детерминант деформации личности, но и как фактор личностного роста в трудных жизненных ситуациях.

Способность жизненных невзгод служить катализатором осмысленности жизни и личностного роста — тема, интересующая не только теологов и философов, но и психологов. Изучение возможных последствий кризиса смысла жизни для лиц, переживших тяжелое жизненное событие — новая и малоизученная область исследований в отечественной психологии. До последнего времени подтверждения тому, что потери могут приводить к приобретениям, ограничивались лишь эпизодическими сообщениями зарубежных исследователей, в которых использовались глобальные параметры субъективно воспринимаемого роста. Существенным достижением в этой области стала разработка теоретических моделей, предназначенных для понимания механизмов позитивных жизненных изменений личности, столкнувшейся с трудной жизненной ситуацией (Aldmin, 1994; Antonovsky, 1987; Schaefer, Moos, 1992; Tedeshi, Calhoun, 1995; Vash, 1994) [1, с.271]. Методологическая проблема исследования заключается в том, что аналогов зарубежным методикам исследования личностного роста под влиянием трудных жизненных ситуаций в отечественной психологии нет. Цель исследования заключалась в изучении психологических особенностей переживания кризиса смысла жизни в трудной жизненной ситуации. Задачи: 1. на основе теоретического анализа литературы изучить психологические механизмы и закономерности кризиса смысла жизни в развитии личности; 2. на основе теоретического анализа литературы изучить условия и показатели личностного роста в развитии личности; 3. на основе теоретического анализа литературы, выявить закономерности психологических изменений, обусловленных трудными жизненными ситуациями; 4. провести эмпирическое исследование психологических изменений, обусловленных трудными жизненными ситуациями.

Объект исследования: смысложизненный кризис, предмет исследования: смысложизненный кризис как детерминант личностного роста в трудных жизненных ситуациях.

Методы исследования: метод теоретического анализа проблемы; метод сбора эмпирического материала; метод математико-статистической обработки полученных данных.

Ожидаемые результаты исследования: кризис смысла жизни действительно является фактором личностного роста в трудных жизненных ситуациях.

В исследование личностного роста под влиянием кризисных ситуаций существенный вклад внесли Дж. Шеффер и Р. Моос, сформулировавшие концептуальный подход для понимания процессов, которые ведут к позитивным последствиям жизненных кризисов [2]. Они постулировали три типа позитивных изменений: в социальных связях (более глубокие, приносящие большее удовлетворение отношения), в личных ресурсах (рост уверенности в себе, позитивные изменения в ценностях и целях), а также в навыках совладающего поведения, включая регуляцию эмоций. На основе данного теоретического подхода и была разработана «Шкала сопряженного со стрессом роста» (Stress-Related Growth Scale, SPGS) — опросник из 50 пунктов, служащий для оценки субъективно воспринимаемых позитивных изменений в сфере личностных ресурсов, социальных отношений и навыков совладающего поведения.

Заслуживает внимания модель личностной трансформации после переживаемого травматичного опыта, разработанная Р. Тедеш и Л. Калхуном, в которой описаны три вида субъективно воспринимаемой пользы, получаемой вследствие борьбы с невзгодами: доверие к себе, укрепление личных отношений и изменение философии жизни. Главной в их модели является идея о том, что позитивные изменения личности происходят в результате борьбы с травмой и «возможны только вследствие травмы» [3, с. 87].

В нашем исследовании акцентируется идея о том, что личностный рост может быть следствием кризиса смысла жизни. Ведь трудные жизненные ситуации являются для человека испытанием, пройти которое не просто. Для этого необходимо, чтобы произошла переоценка ценностей, переориентация в том, что значимо в жизни, отказ от недостижимых целей, создание новых целей и разработка способов их достижения, делающих возможным восстановление в жизни смысла. Все это невозможно без глубокого осмысления жизни. Таким образом, жизненные испытания не только предоставляют возможность человеку испытать широкий диапазон эмоций, но во многих случаях приводят к глубоким личностным трансформациям, таким как: перестройка смысловой сферы, переориентация на новые жизненные цели, коррекция жизненной позиции, и, как следствие — увеличению осмысленности жизни и продуктивности жизненного пути личности.

Список источников

1. Эммонс Р. А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 416с.
2. Schaefer, J. A. Life crises and personal growth / J. A. Schaefer, R.N. Moos // Personal coping: Theory, research, and application. Westport, CT: Praeger. — 1992. — P. 149-170.
3. Tedeshi, R. G. Trauma and transformation / R. G. Tedeshi, L. G. Calhoun. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

А. В. Тарасюк
Научный руководитель — И. Л. Кишея
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

На современном этапе развития начальной школы приоритетной целью обучения является развитие личности школьника. Личностное развитие младшего школьника соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки. Успешное личностное развитие ребёнка в младшем школьном возрасте способствует у него развитию уверенности в себе, в своих силах, возможностях и способностях, помогает правильно строить взаимоотношения со сверстниками. И каждый ответственный руководитель, конечно же, хочет видеть своего ребёнка успешным, зная цену этому качеству личности. Вот почему выбранную тему можно считать актуальной и достойной внимания родителей, учителей и педагогов.

В системе личных взаимоотношений положение человека не только зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности. Ведь качества личности и особенности поведения, обуславливающие положение человека в обществе, могут быть поняты и обратно, а именно как результат воздействия на личность того статуса, который он приобретает в коллективе.

В современных психологических исследованиях не существует единого взгляда на проблему развития самооценки, многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги (Л. И. Божович, Р. Бернс, Л. С. Выготский, В. В. Столин, А. И. Липкина, А. В. Захарова, С. Л. Рубинштейн и др.) уделяют этой проблеме особое внимание.

Р. Бернс, анализируя большое число исследований американских авторов, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки [1].

Л. С. Выготский отмечал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка как обобщенное, внеситуативное и вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к самому себе [2]. Поэтому, необходимо начинать формирование действий самоконтроля и самооценки с первого года обучения ребенка в школе. От того, насколько полноценно младшие школьники осваивают действия контроля и оценки будет зависеть их дальнейшее обучение.

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важнейшим регулятором её поведения. От неё зависят взаимоотношения человека с окружающими его людьми, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [3].

Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум, в значительной степени, влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия. Но, несмотря на это, в структуре личности самооценке принадлежит особо важное место.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Начав формироваться еще в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, она продолжает видоизменяться на протяжении всей жизни, становясь все более критичной и содержательной. Сензитивным периодом для становления самооценки как особого компонента самосознания является младший школьный возраст, поэтому представляется необходимым начинать формирование объективной самооценки именно в этом возрасте [2].

Целью нашего исследования явилось установление влияния самооценки младшего школьника на взаимоотношения со сверстниками.

При проведении исследования использовался метод тестов, и, в частности, психодиагностические методики: методика изучения самооценки качеств личности (Т. Дембо-С. Рубинштейн), метод социометрии. Испытуемыми выступили дети младшего школьного возраста, учащиеся 2 «Г» класса СШ №14 г. Барановичи. Выборка составила 20 человек.

В результате проведенного эмпирического исследования нами были получены следующие результаты:

– из общего количества детей первой статусной категории (лидеры) 75% детей имеют средний уровень самооценки и 25% имеют высокий уровень самооценки;

– из всех детей находящихся во второй статусной категории (предпочитаемые) 33% детей имеют низкий уровень самооценки, средний уровень самооценки — 33%, высокий уровень самооценки — 33%.

– 66% детей, относящихся к третьей статусной категории (принятые) имеют средний уровень самооценки, высокий уровень — 33%.

– из всех детей, находящихся в четвертой статусной категории (изолированные) — 50% имеют высокий уровень самооценки и еще 50% детей имеют средний уровень самооценки.

Межличностные отношения между учащимися 2 «Г» класса можно считать благополучными, так как индекс изолированности составляет 3,2%, то есть статусную категорию «изолированные» имеют 2 человека.

С целью подтверждения выдвинутой нами гипотезы был использован метод математической статистики расчет коэффициента корреляции рангов Спирмена. Данный коэффициент определяет степень тесноты связи порядковых признаков, которые представляют собой ранги сравниваемых величин. Коэффициент корреляции составил $r_{\text{эмп}} = 0,90$. Полученный результат попал в зону значимости при 0,01.

Следовательно, можно утверждать, что уровень самооценки и статусное положение связаны положительной корреляционной зависимостью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самооценка и статусное положение тесно взаимосвязаны между собой и чтобы понять взаимодействие между ними, надо представлять внутреннюю позицию человека, т.е. выявить уровень его эмоционального благополучия, изучить определенные качества его личности, влияние этих качеств на его положение, а также иметь объективные данные об этом положении.

Список источников

1. Бернс, Р. «Развитие Я-концепции и воспитания». / Р. Бернс. — М., Прогресс, 1986. — 167 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология.: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колпоцкий. — М.: ТС «Сфера», 2001. — 268 — 272 с.
3. Липкина, А. И. «Самооценка школьника»./ А. И. Липкина. — М., 1976. — 67 с.

Ю. В. Томашевская

Научный руководитель — Ж. В. Рзаева
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

На современном этапе развития образования важное значение приобретает учет индивидуальных психофизических особенностей обучаемого, к которым можно отнести ведущий вид репрезентативной системы. Это обусловлено тем, что человек воспринимает окружающую действительность на основе присущих только ему репрезентативных систем — способов, с помощью которых люди воспринимают, кодируют, хранят и накапливают информацию одной или несколькими сенсорными системами [1, с. 258]. Сущность их заключается в более быстром и качественномприятии и хранении материала определенного содержания. А это значит, что репрезентативная система человека также является фактором, обеспечивающим его успешность в процессе обучения.

Проблемой исследования репрезентативных систем занимались отечественные и зарубежные ученые. Анализ репрезентативных систем в контексте восходящего подхода наиболее полно представлен в работах Б. Г. Ананьева. Некоторые представления о механизмах, лежащих в основе репрезентативных систем, раскрыли в своих трудах И. П. Павлов и И. М. Сеченов. Нисходящий подход к проблеме исследования репрезентативных систем основан на экологическом подходе к зрительному восприятию Дж. Гибсона и на дифференциальной теории перцептивного обучения и развития Э. Гибсон [3, с. 45]. Также определенный вклад в изучение и исследование репрезентативных систем и их взаимосвязи с процессом обучения внесли И. С. Коптева, А. П. Лобанов, Е. А. Лобанов, В. М. Львов и др.

Учитывая вышеизложенное, мы выдвинули предположение о том, что ведущая репрезентативная система студентов коррелирует с их академической успеваемостью.

Для проверки данного предположения было проведено исследование, которое проходило на базе УО «Барановичский государственный университет». В нем участвовали студенты V курса педагогического факультета специальности «Дошкольное образование. Практическая психология». Исследование проводилось при помощи следующих методов: 1) для выявления уровня успеваемости студентов V курса использовался анализ документов, в которых анализировались отметки по различным дисциплинам. Для облегчения работы мы разделили все учебные дисциплины на три блока: общеобразовательные, педагогические и психологические. После этого по каждому из блоков был вычислен средний балл; 2) для диагностики ведущих репрезентативных (аудиальной, визуальной, кинестетической, цифровой) систем мы использовали БИАС–Тест [2, с. 93–95]; 3) метод математической обработки эмпирических данных для выявления взаимосвязи между двумя исследуемыми признаками.

Анализ полученных результатов по методике «БИАС–Тест» показал, что 24% студентов имеют визуальную репрезентативную систему (большая часть информации поступает через зрительный канал восприятия), 16% — аудиальную (основное значение имеют образы, основанные на слуховых впечатлениях), 28% — кинестетическую (преобладают образы моторно–двигательной модальности восприятия) и 32% имеют цифровую (основанную на аналитическом восприятии информации) репрезентативные системы.

При помощи компьютерной обработки данных была выявлена умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$) академической успеваемости студентов по общеобразовательным и педагогическим дисциплинам с цифровой репрезентативной системой, что подтверждает выдвинутое нами предположение.

Это можно объяснить тем, что студенты с цифровой репрезентативной системой изначально воспринимать информацию логически, подвергая ее детальному анализу и связывая ее с уже приобретенной. Данная особенность позволяет структурировать учебный материал на ранних этапах восприятия, кодировать его в понятиях и обобщениях. Успешность цифровиков в обучении в ВУЗе также объясняется и тем, что