

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ
В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМся
ОБЩЕСТВЕ:
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ
И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

нии и данными по шкале агрессии в служебных отношениях было показано, что *обычно* высокий уровень агрессии в служебных отношениях связан с переживанием эмоций удивления, горя, гнева, отвращения, презрения и аффективных комплексов тревоги и депрессии. При агрессии может быть проявлена в форме *враждебности*. Индекс агрессии на рабочем месте *жертвы* положительно взаимосвязан с переживанием эмоций гнева, отвращения, презрения и аффективных комплексов тревоги, депрессии и враждебности. *Наблюдатель* может проявить агрессию в служебных отношениях, если его индекс агрессии на рабочем месте положительно взаимосвязан с эмоциями радости, отвращения, презрения и аффективным комплексом враждебности. Индекс агрессии на рабочем месте *агрессора* взаимосвязан с переживанием фундаментальных эмоций радости, гнева, отвращения, презрения и аффективных комплексов депрессии, любви и враждебности, чем сильнее переживание перечисленных эмоций, тем выше значение индекса агрессии. Агрессию на работе агрессор, жертва и наблюдатель могут проявлять в форме враждебности, обструкционизма, или открытой агрессии.

Литература

1. Гулис, И.В. Направления и перспективы изучения агрессии в служебных отношениях / И.В. Гулис // *Философия и социальные науки*. – 2008. – № 3.
2. Фурманов, И.А. Витимизация в служебных отношениях сотрудников организаций / И.А. Фурманов, И.В. Гулис // *Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: материалы Второго Международного Конгресса*. – Минск, 2007.
3. Robinson, S.L. Employees behaving badly: Dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. / S.L. Robinson [et al.] // *Trends in Organizational Behavior*. – 1999. – Vol. 5.

Давидович А. А.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

ТРУДНОСТИ УЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Эффективность применения теоретических конструктов и методов нейрпсихологии к детям с трудностями учения¹ в общеобразователь-

¹ Нам представляется целесообразным, вслед за Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой проблемы учителей и школьников обозначать по-разному: «если их рассматривать с точки зрения учителя, то это будут «трудности в обучении», а если с точки зрения ученика – тогда это «трудности учения» [1, с. 6].

школе подтверждена множеством исследований [1, 2, 4]. Анализ этого позволяет заключить, что связь мозговой организации и функциональных проявлений не носит жестко детерминированного характера. Этому факту соответствует и современное понимание нейробиологических основ развития психики ребенка, для которого характерно наличие сложного и тесно переплетенного взаимодействия факторов наследственности, конструктивной самоорганизации структурно-функциональных систем, важности ранних этапов развития ребенка [2].

Анализируя механизмы трудностей учения в общеобразовательной школе, мы предлагаем рассмотреть возможные варианты функционирования мозга ребенка, вызвавшие их к жизни. Эти варианты анализируются нами в плоскости индивидуальных различий в детском возрасте [2].

Вариант №1. У новорожденного ребенка вследствие неблагоприятного прохождения через родовые пути или воздействия вредоносных факторов во внутриутробном периоде поврежден какой-то участок мозга. Последствия этих повреждений сразу очевидны специалистам и родителям, дальнейший онтогенез такого ребенка несет на себе их отпечаток. Случаи трудностей учения у данной группы детей широко распространены: страдают и фоновые, и операциональные компоненты учебной деятельности. Данная группа составляет, по нашим данным, 31% от общего количества детей с трудностями учения и требует раннего вмешательства и длительного коррекционного воздействия [2]. Как правило, эти дети своевременно попадают в поле зрения специалистов и, при удачном стечении обстоятельств, помощь им оказывается в период раннего развития, то есть тогда, когда компенсаторные возможности детского мозга наиболее велики.

Вариант №2. У новорожденного ребенка вследствие неблагоприятного прохождения через родовые пути или воздействия вредоносных факторов во внутриутробном периоде поврежден какой-то участок коры больших полушарий. В отличие от варианта, упомянутого выше, внешние последствия этого проявления на этапе новорожденности отсутствуют. Это происходит вследствие того, что созревание «заинтересованного» участка мозга и интеграция его в систему функциональных связей с другими отделами «запланировано» на более поздний период развития, то есть в периоде новорожденности он еще не востребован внешне, в связи с чем его недостаточность оказывается незамеченной [3]. Тем не менее, через несколько месяцев, лет наступит момент, когда мозг (весь организм и внешняя среда) предъявит к пострадавшему участку требования. Тогда и появятся внешние проявления негативных событий, произошедших значительно раньше. Эта группа детей в качестве проблем-

ной обнаруживает себя, чаще всего, в период становления речи и в момент начала школьного обучения в связи с недостаточностью операциональных составляющих учебной деятельности, характер которой варьирует в зависимости от месторасположения и роли в общем функциогенезе «заинтересованного» участка. По нашим данным количество таких детей в группе детей с трудностями учения составляет 51% [2].

Вариант №3. Мозг новорожденного не имеет видимых изменений. Тем не менее, в развитии ребенка со временем обнаруживаются не только функциональные, но и функционально-органические проблемы, ход психического развития может быть грубо изменен. Развитие соотношения «мозговая структура-функция» является двухвекторным процессом взаимодействия: не только функция зависит от структуры, но и мозговая архитектура зависит от опыта функционирования [4]. Ранняя социальная запущенность ведет к отклонениям или задержке в развитии и созревании нервных клеток [1; 3; 4]. Она может не изменить общей формы мозга, но вызвать нарушения деятельности нервной системы. Развитию каждой новой функции предоставляется строго определенный период в жизни ребенка и если в этот временной отрезок развитие данной функции или освоение нового навыка не состоялось, то мозг «фиксирует» их отсутствие образованием обедненных связей, незавершенностью нейронного созревания, а затем приступает к формированию следующей функции [3]. Последующая функция определенным образом зависима от предыдущей и тоже формируется неправильно. «Пропущенная» функция самостоятельно уже не развивается. У данной группы детей чаще всего страдают функциональные системы, имеющие длинный «путь» онтогенетического развития (формации лобных отделов коры головного мозга). Количество таких учеников среди других детей с трудностями учения составляет 18% [2].

Литература

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб., 2008.
2. Давидович, А.А. Усвоение понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / А.А. Давидович. – Минск, 2006.
3. Скворцов, И.А. Детство нервной системы / И.А. Скворцов. – М., 1995.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Цветкова Л.С. [и др.] ; под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2010.

Даукша Л. П.
Гродненский
ВЗАИМОС
СТУДЕНТО

Условия,
ловека, част
развитие стр
тремальных
телями, кот
ционный по
ми жизненн
тие жизнест
(Maddi, Kob
жрживать с
ванность и
вателей рас
или-дезадап
здоровьем [
включаемых
тивного мир
ить препятс

Жизнест
компонента
Мадди, вкл
себя и окру
торая мотив
мыслей и по
значимым и
ше жизнен
изменений.
борьба позв
влияние не
ли лежит ид
следующее
способ при
гарантий ус
комфорту и
Проведен
изучение св
специально
ственности