

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Сборник материалов
Республиканской научно-практической конференции

Брест, 14 декабря 2018 года

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2019

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

Рецензенты:

доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
кандидат психологических наук, доцент
В. Ю. Москалюк

доцент кафедры социальной работы
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
кандидат педагогических наук, доцент
Л.А. Силюк

Редакционная коллегия:

Е.А. Бай (отв.ред.), кандидат психологических наук, доцент
В.В. Ильяшева, кандидат педагогических наук
Е.Н. Сидя, кандидат психологических наук

Профессиональное сопровождение развития личности: сборник материалов республиканской науч.-практ. конф.; Брест, 14 декабря 2018 г. / Брест.гос. ун-т имени А.С. Пушкина; Е.А. Бай [и др.]. – Брест : БрГУ, 2019. – 207 с.

В сборнике представлены материалы республиканской научно-практической конференции, посвященные актуальным проблемам профессионального сопровождения развития личности в онтогенезе, современным психолого-педагогическим технологиям социально-педагогической и психологической работы с различными категориями общества.

Материалы адресуются студентам, магистрантам и преподавателям высших учебных заведений, а также педагогам, специалистам социально-педагогических и психологических служб учреждений образования.

Ответственность за языковое оформление и содержание статей несут авторы.

В. А. БАРАНОВА

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **И. В. Шматкова**, канд. психол. наук

ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной психологии личности и акмеологии важной проблемой является определение критериев личностной зрелости человека. Среди них обычно отмечается наличие таких качеств, как самостоятельность, инициативность, ответственность за принятые решения, умение учиться и саморазвиваться, наличие активной жизненной позиции и др. Большинство из этих качеств можно отнести к такой интегральной характеристике личности, как субъектность.

Как известно, в основе понятия «субъектность» лежит категория «субъект», которая стала широко употребляемой и породила множество работ, посвященных исследованию субъектных свойств человека.

Впервые термин «субъектность» употребил советский психолог А.Н. Леонтьев в 1977 году в своей работе «Деятельность. Сознание. Личность». Под «субъектностью» он понимал определенный набор качеств человека, которые характеризуют сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, а также творческой активности [1].

Российский ученый В.А. Петровский, развивая идеи А.Н. Леонтьева, подчеркивает, что субъект формируется и развивается в деятельности. При этом В.А. Петровский отмечает, что личность перестает быть субъектом, когда начинает действовать неосознанно. Соответственно, в данном случае мы сталкиваемся с пониманием субъектности не как с некоторой действительностью или реальностью, присущей определенному этапу развития, а как с прерывистой, появляющейся и исчезающей в определенные моменты деятельности человека [2].

В.И. Соболичков и Е.И. Исаев рассматривают субъекта как способного преобразовывать собственную жизнедеятельность, оценивать себя, изменять и контролировать собственную активность [3].

В последние годы появилось достаточно много эмпирических работ, которые посвящены исследованию субъектности человека в разные периоды его индивидуального развития (онтогенеза). Одной из них является исследование профессора Е.Н. Волковой, которая анализирует субъектность педагогов. С ее точки зрения, в понятие субъектности у педагогов входят сознательность, свобода выбора и ответственность за этот выбор, а также уникальность [4].

Рассматривая динамику субъектности в процессе развития человека, Е.Н. Волкова описывает две ее сущностные характеристики. Во-первых, это «способность изменять окружающую действительность и себя в

отношении к ней», а, во-вторых, «реализация человеком своей жизнью принципа меры... преобразовывая, сам человек устанавливает размеры преобразований и границы своего вмешательства» [4]. Стоит отметить, что автор отмечает важность того, что человек может передать другому человеку свои намерения, рассчитать их последствия. Тем самым, из всего вышеизложенного, автор выводит три составляющие субъектности: способность изменять, измерять и излагать.

Анализ литературы русскоязычных авторов позволил выделить ряд обобщенных характеристик субъектности: активность, рефлексивность, автономность, целостность, креативность, ответственность, самооценочность, опосредованность, активная позиция в межличностных отношениях, инициативность, сознательность, свобода выбора.

В зарубежной психологии наиболее близким по значению понятию субъектности является термин «агенсу» (эджэнси), который вошел в оборот с 1980 года. В каком-то смысле, он обозначает способность человека быть агентом (субъектом), т. е. активно действующим лицом, движущей силой действия.

Под субъектностью в зарубежной психологии понимается нечто похожее на самоопределение, развитие индивидуальности, а также саморегуляция [5; 6].

По одному из определений ученого Р. Индена, субъектность – это осуществленная возможность людей воздействовать на мир, а не только познавать его и приписывать ему личную или межличностную значимость [7].

Кроме этого, к наиболее известным зарубежным исследованиям относится теория британского философа и психолога Р. Харре, который считает, что «наиболее общим требованием к любому существу, чтобы его можно было считать субъектом, является то, что оно обладает определенной степенью автономии. Под этим мы можем подразумевать, что поведение человека, его любые действия не полностью детерминированы условиями его непосредственного окружения» [8].

Одним словом, в настоящее время в западной психологии пока еще не разработана непротиворечивая последовательная концепция субъектности. Однако, уже существующие теории колеблются между двумя полностью противоположными подходами, такими как научный и инструментальный подход.

Вышеперечисленные зарубежные авторы показывают, что социальное взаимодействие выступает фактором развития субъектности человека в периоды его индивидуального развития через понимание своих социальных позиций и обмен ролями при взаимодействии с другими. В связи с этим возникают основания для появления более сложных социально-психологических процессов, таких как подражание, интериоризация, дифференциация себя от других.

Анализ русскоязычной и зарубежной литературы также показал, что в современной науке как не существует единого взгляда на проблему формирования субъектности, так нет однозначного понимания возрастных границ ее становления. Это может означать, что понятие субъектности в науке до сих пор не изучено полностью, интерес к нему еще до конца не исчерпан.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, во-первых, субъектность это системное, интегративное личностное образование. Во-вторых, оно формируется и проявляется только в процессе деятельности человека и взаимодействия с другими людьми. В-третьих, уровень развития субъектности определяется уровнем развития разнообразных субъектных качеств и свойств личности: самостоятельность, активность, инициативность, стремление к самосовершенствованию, осознание собственной уникальности, способность к самоконтролю и саморегуляции.

Важной практической проблемой является создание благоприятных условий для развития субъектности на разных возрастных этапах жизни человека. Планируемое нами в дальнейшем эмпирическое исследование будет посвящено изучению механизмов развития субъектности на этапе младшего школьного возраста. Данный период представляется нам особенно значимым для развития субъектности, поскольку благодаря учебной деятельности у ребенка начинает развиваться рефлексия, происходит дифференциация самооценки, формируются учебно-познавательные мотивы, выступающие основой для формирования мотивов саморазвития и самосовершенствования.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Наука, 1977. – С. 184–207.
2. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Волкова, Е. Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Е. Н. Волкова. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
5. Брушлинский, А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология. Психическая регуляция поведения. Справочное руководство ; под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Наука, 1990. – Ч. 4. – С. 330–346.
6. Большунова, Н. Я. Поступок как восхождение к субъектности / Н. Я. Большунова // Нравственность современного российского общества:

психологический анализ ; под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 137–154.

7. Sugarman, J. Theorizing Relational Agency: Reaction to Comments / J. Sugarman, J. Martin // *Journal of Constructivist Psychology*. – 2011. – Vol. 24. – Issue 4. – P. 321–323.

8. Inden, R. B. *Imagining India* / R. B. Inden // Hurst & Co. Publishers. – 2000. – 316 p.

А. Ю. Барташевич, А. А. Галуц

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ И КУРЕНИЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Курение молодежи на сегодняшний день является одной из серьезных проблем общества, наиболее распространенной и массовой в мировом масштабе привычкой, наносящей урон, как здоровью отдельного человека, так и всему обществу в целом.

Интерес к табакокурению (или просто курению) как к процессу вдыхания дыма тлеющего табака (ферментированных и высушенных или обработанных листьев некоторых видов табака), исходящего от зажженной сигареты, сигары, курительной трубки или кальяна резко «помолодел». Средний возраст начала курения подростков составляет 9-11 лет. Согласно исследованиям М.А. Лисняк, В.В.Макарова курение достаточно быстро перерастает в зависимость, которая представлена множеством вариантов: социальная, так как сигареты облегчают общение; сенсорная, связанная с запахом, вкусом дыма и сигареты, прикосновением сигареты к губам; психологическая, способствующая сохранению спокойствия в трудных ситуациях и ощущению удовольствия; физическая, связанная с испытанием физического дискомфорта и недомогания при падении уровня никотина в крови. Исследованиями Г.Ф. Кумарина, Е.С. Скворцовой, А.Б. Серых, И.А. Невского и др. доказывается, что табакокурение является одним из главных факторов риска развития многих соматических заболеваний; его последствия имеют во многом, «скрытый, латентный» характер и ведут к многоочаговому поражению коры головного мозга, степень тяжести которого определяют эмоционально-волевые, морально-нравственные нарушения, что представляет собой серьезную проблему. Курение молодежи на сегодняшний день является одной из серьезных проблем общества, наиболее распространенной и массовой в мировом масштабе привычкой, наносящей урон, как здоровью отдельного человека, так и всему обществу в целом.

Интерес к табакокурению (или просто курению) как к процессу вдыхания дыма тлеющего табака (ферментированных и высушенных или обработанных листьев некоторых видов табака), исходящего от зажженной сигареты, сигары, курительной трубки угрозу для здоровья молодежи и нации в целом. Насколько актуальна данная проблема для студенческой молодежи влияет ли гендерный аспект на формирование привычки табакокурения, мы попытались выяснить в проведенном исследовании, которое было организовано с участием студентов строительного факультета, обучающихся в БрГТУ и студентов социально-педагогического факультета, обучающихся в БрГУ им. А.С. Пушкина. В исследовании участвовало 40 человек, из которых 50 % составили юноши и 50 % девушки первых и выпускных курсов в возрасте от 17 до 23 лет. По данным анкетирования студентов строительного факультета было выявлено, что на первом курсе курящими оказались 8,4% девушек, 3% сказали о том, что уже бросили курить. Среди юношей положительно ответили 42,7%, и 5,8% заявили о том, что уже бросили курить. На 4 курсе на вопрос «Курите ли вы?» утвердительно ответили 16% девушек и 4,9% девушек на момент опроса уже бросили курить. В статусе курильщика пребывали 41,2% юношей и 5,8% юношей бросили курить. Количество курящих девушек увеличилось в 2 раза. Причинами, по которым девушки взялись за сигарету назывались следующие: смена круга общения; за компанию, чтобы показаться взрослой, поступление в университет и желание быть современной, трудности в освоении учебной программы, в переезде на новое место жительства, снижение родительского контроля, сила привычки. Проводя сравнительный анализ полученных результатов у девушек - респондентов социально педагогического факультета обнаруживается тенденция к снижению количества курящих с 17% на первом курсе до 4,4% на четвертом. Основными причинами, повлекшими отказ от курения назывались: расширение объема знаний о негативном влиянии курения на организм в процессе изучения учебных дисциплин; проведение на факультете воспитательных профилактических мероприятий; ограничение количества мест для курения на территории университета и студенческого городка; личный пример преподавателей.

Интересным для анализа остается тот факт, что достаточно большое количество молодых людей берутся за первую сигарету в значимые и ответственные периоды своей жизни: выбор профессии, окончание средней школы, определение дальнейшего места работы или учёбы. Так среди курящих юношей на первом курсе стаж курения составляет менее одного года у 60% юношей и у 97% девушек. Стаж курения от 2 до 5 лет отмечают у себя 24,3% юношей и 3 % девушек. Более 5 лет курят 15,7% юношей. На выпускном курсе длительность курения менее 1 года у юношей составляет 2,8% и 46,2% - у девушек, от 2-х до 5 лет 8,8% юношей и 53,8% девушек. Это свидетельствует о том, что проблема табакокурения

студенческой молодёжи, особенно проблема женского курения остается еще недостаточно проработанной. Основываясь на результатах исследования, мы можем заключить, что существенных различий точки зрения гендерного подхода, позволяющих дифференцированно выстраивать дальнейшую работу по профилактике табакокурения не выявлено; убедительно представленная в студенческой среде информация о вреде курения оказывает положительное влияние на отношение к употреблению табака; формирование приоритетов здорового образа жизни у студентов вузов является составной частью их профессиональной подготовки.

Список использованной литературы

1. Википедия. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 10.12.2018.

Е. С. Барашко

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ положения граждан пожилого возраста свидетельствует о том, что они являются наиболее социально незащищёнными категориями населения, нуждающимися в особом внимании и социальной защите со стороны государства.

Вследствие «демографического старения» общества и усложнившейся социально-экономической ситуации в стране, сегодня два поколения наиболее остро чувствуют на себе последствия этих преобразований: это люди зрелого и пожилого возраста. Чтобы жить, а не выживать, людям пожилого возраста нужны знания и навыки для налаживания социальных коммуникаций, обеспечения стабилизации и стимулирования внутренних и внешних физических и психических процессов

Цель нашего исследования – определить особенности социальной поддержки людей пожилого возраста в процессе творческой деятельности в условиях территориального центра обслуживания населения.

Особую роль при осуществлении социальной работы с пожилыми людьми играют территориальные центры социального обслуживания, осуществляющие на территории города или района организационную и практическую деятельность по оказанию различных видов социальной помощи пожилым людям [1].

С целью создания условий по преодолению социальной изоляции и усилению общественной интеграции пожилых людей посредством

обеспечения доступности образовательных, досуговых услуг, объединения их в группы по интересам, создания волонтерских групп и групп самопомощи, привлечения к посильной трудовой деятельности, поддержания активного образа жизни при Березовском территориальном центре обслуживания населения открыто и функционирует отделение дневного пребывания для инвалидов и пожилых граждан.

Специалисты по социальной работе в своей деятельности используют различные технологии: игровые и развлекательно-игровые (подвижные, малоподвижные, театрализованные и др.), художественно-зрелищные, диалогические (показ, рассказ, пересказ, объяснение, иллюстрирование), репродуктивные и творчески развивающие (тренинг, импровизация), обучающие (упражнения, повтор), проблемно-поисковые, информационные и другие [2].

Творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Творческая деятельность пожилых людей включают в себя:

- занятия художественным, прикладным, техническим творчеством;
- праздники, обряды, конкурсы, фестивали;
- логические, интеллектуальные игры и занятия.

При организации творческой деятельности, направленной на реабилитацию людей пожилого возраста, следует учитывать:

- личность самого человека;
- отношения и контакты людей данной категории с окружающей средой и, прежде всего, с семейной средой;
- формы и методы, активно влияющие на личность пожилого человека, на его социальную реабилитацию и положение в обществе [1].

С целью определения особенностей социальной поддержки людей пожилого возраста в процессе творческой деятельности в условиях территориального центра обслуживания населения мы провели исследование. Методом исследования явилось анкетирование.

Выборка исследования составила 35 человек пожилого возраста в возрасте 65-80 лет, из них 24 женщины и 11 мужчин.

Анализ полученных результатов показывает, что 100% респондентов предпочитают отдавать организации и участию в торжественных и развлекательных мероприятиях (праздники, концерт художественной самодеятельности, постановка спектаклей, участие в конкурсах), 93% пожилых людей желают посещать выставки, музеи, театры, 76%

респондентов предлагают организовывать выставки собственного изготовления (различные сувениры из бисера, глины, дерева, вышивки, поздравительные открытки).

Из результатов анкетирования видно, что пожилые люди, находящиеся в условиях территориального центра обслуживания населения, занимают активную жизненную позицию. Кроме того, 95% респондентов утверждают, что творческая деятельность способствует стабильности в функционировании познавательных и интегративных процессов (мышление, воображение, внимание, память, речь), 72% отмечают стимулирование процесса творческой деятельности от собственных достижений, 63% респондентов обрели смысл жизни и 77% считают, что творческая деятельность в пожилом возрасте влияет на самочувствие.

Таким образом, результаты исследования показывают, что содержание и функции социальной поддержки пожилых людей средствами творческой деятельности могут обеспечивать стабилизацию и стимулирование внутренних и внешних физических и психических процессов, влиять на самочувствие, жизнедеятельность и смысл жизни человека.

Однако, следует учитывать, что существенное значение имеет психологическая мотивация пожилого человека для участия в творческих мероприятиях. Мотивация деятельности пожилых людей (их интересы, влечения, психологические установки, эмоции) видоизменяется в процессе овладения конкретным видом художественного, технического или декоративно-прикладного творчества. Динамика изменения мотивации служит основанием для оценки реабилитирующего воздействия творческой деятельности, которую осваивает человек в пожилом возрасте и с ограниченными возможностями.

При организации творческой деятельности также необходимо учитывать физическое и эмоциональное состояние пожилого человека, а также состояние его зрения, слуха, мобильности. Зная о снижении работоспособности пожилых людей, необходимо регламентировать длительность занятий, количество пауз и перерывов для разминок с учетом их физических, когнитивных и психоэмоциональных возможностей. Особого внимания требует методика оценки результатов деятельности пожилых людей. Объективно оценивания их результаты, следует подчёркивать те стороны, которые ведут к успеху.

Таким образом, социальная поддержка и формирование независимого образа жизни пожилых людей в значительной степени зависит от участия в нём разных специалистов (медиков, психологов, педагогов, дефектологов, социальных педагогов, специалистов культуры, специалистов по реабилитации инвалидов).

В данном направлении необходимо взаимодействие учёных и практиков, государственных и негосударственных учреждений, широких слоёв общественности, средств массовой информации.

Список использованной литературы

1. Социальная работа с пожилыми людьми (Электронный ресурс). – Режим доступа: <https://works.doklad.ru/view/AK2sBiqevuU/all.html> – Дата доступа: 27.01.2019.

2. Социально-культурная работа с пожилыми людьми (Электронный ресурс). – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/179/46413/> – Дата доступа: 27.01.2019.

А. В. БУЙ

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

Научный руководитель – **С. С. Щекудова**, канд. психол. наук, доцент

ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЮНОШЕСКОГО И МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

Профессиональная деятельность психолога предполагает проявление просоциального поведения, в основе которого должна лежать просоциальная направленность специалиста. Большое значение при этом имеют ключевые, базовые, общие ориентации личности – ее смысложизненные ориентиры. Их характерной чертой являются не сами по себе общие жизненные цели личности, а заложенное в них отношение специалиста к другим людям и к самому себе [5].

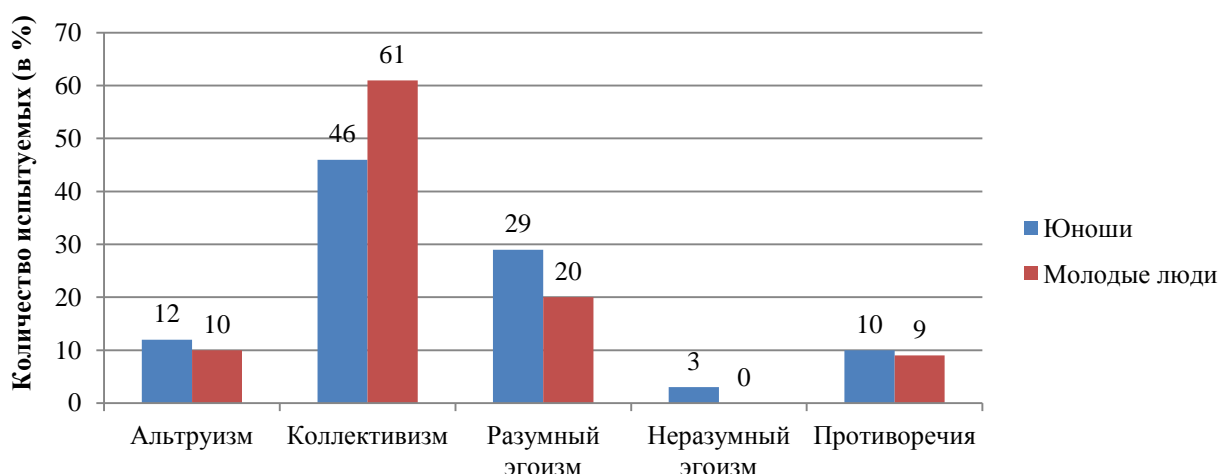
В онтогенезе развитие ценностно-смысловой сферы начинается в юности, когда у личности складывается ее индивидуальная система смыслов [2]. Д.В. Каширский говорит о поэтапном, на протяжении всей жизни человека, развитии системы личностных ценностей [3]. Частота просоциальных действий в онтогенезе имеет тенденцию к увеличению, отмечает Н.В. Кухтова, и с возрастом просоциальные действия могут стать устойчивой моделью поведения [4]. Профессиональная деятельность психолога непосредственно связана с ориентацией на другого человека, его интересы, на помощь. В связи с вышесказанным вопрос об изучении смысложизненных ориентиров студентов-психологов особенно актуален.

Эмпирическое исследование по изучению смысложизненных ориентиров будущих психологов осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В исследовании приняли участие 138 испытуемых, из них 97 человек на втором и третьем курсах дневного обучения и 41 человек на пятом курсе заочного обучения. Возраст испытуемых 18 – 21 год и 23 – 35 лет соответственно на дневном и

заочном обучении. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью расчета многофункционального критерия Фишера.

Смыслоразностные ориентиры у студентов были исследованы с помощью методики «Смыслоразностные ориентиры личности» [5]. На основании анализа полученных результатов было выделено пять групп респондентов со смыслоразностными ориентирами: 1) «альтруизм»; 2) «коллективизм»; 3) «разумный (ограниченный) эгоизм»; 4) «неразумный (неограниченный) эгоизм»; 5) группа студентов, показавшая противоречивые результаты. Эмпирические данные исследования смыслоразностных ориентиров студентов представлены на рисунке.

Смыслоразностные ориентиры студентов-психологов юношеского и молодого возраста (в %)



Рисунок– Количественные показатели типов смыслоразностных ориентиров студентов-психологов юношеского и молодого возраста (данные в %)

Согласно рисунку, наиболее характерным для большинства студентов является смыслоразностная ориентация «коллективизм», то есть большинство испытуемых ориентированы на коллективные, общественные интересы, товарищеское сотрудничество и взаимопомощь. Среди юношей «коллективизм» присущ 46 % респондентам, среди молодых людей – 61 %. Значимые различия между юношами и молодыми людьми не зафиксированы ($\varphi^*_{эмп} = 1,576$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)). «Разумный эгоизм» – ориентированность в первую очередь на выгоду для себя, но вместе с тем и готовность ради своих интересов частично поступиться ими в пользу общественных – проявляют 29 % юношей и 20 % молодых людей. Статистически значимого различия также не выявлено ($\varphi^*_{эмп} = 1,178$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)). Смыслоразностная ориентация «альтруизм» – просоциальный тип, бескорыстная забота о благе других – выявлена у 12 % юношей и у 10 % молодых людей. Статистически значимого различия не обнаружено ($\varphi^*_{эмп} = 0,277$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)). Противоречия в выборе смыслоразностных

ориентиров показали 10% юношей и 9% молодых людей. Однако статистически значимые различия не зафиксированы ($\varphi^*_{эмп} = 0,099$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)). Примечательно, что 3% юношей проявили смысложизненную ориентацию «неразумный эгоизм», суть которого – в демонстративном себялюбии,

отношении к другим людям как к средствам реализации личных интересов, при полном игнорировании интересов других людей. Среди молодых людей данная ориентация не выявлена; значимые различия между юношами и молодыми людьми находятся в зоне неопределенности ($\varphi^*_{эмп} = 1,898$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)).

Представляет интерес следующий факт. Наше исследование смысложизненных ориентиров в юношеском возрасте у студентов технического профиля [1] не выявило респондентов со смысложизненной ориентацией «неразумный эгоизм» (установлены статистически значимые различия: $\varphi^*_{эмп} = 2,365$ при $\varphi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)). Таким образом, приходится констатировать, что в целом некоторые студенты-психологи в меньшей степени ориентированы на просоциальное поведение в сравнении со студентами технического профиля.

Таким образом, большинство будущих психологов ориентированы на коллективные, общественные интересы, взаимопомощь. Часть юношей и молодых людей ориентирована в первую очередь на выгоду для себя, но вместе с тем и готова частично поступиться своими интересами. Еще реже встречается у студентов альтруистическая направленность. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что ценностные ориентации некоторых будущих психологов, проявивших *неразумный эгоизм*, не только могут мешать их развитию в профессиональной сфере, но и причинять вред другим. В связи с вышесказанным считаем необходимым проводить в период обучения своевременную диагностику студентов-психологов с целью исследования их смысложизненных ориентиров и в целом просоциальной направленности, а при необходимости, и коррекцию.

Список использованной литературы

1. Буй, А. В. Изучение смысложизненных ориентиров у студентов / А. В. Буй // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции (14–15 ноября 2018 г., г. Минск) [Электронный ресурс] / редкол.: С. И. Коптева, Л. А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГПУ, 2018. – С. 157 – 161.

2. Игнацкая, О. Е. Просоциальная направленность личности и методы ее изучения : монография / О. Е. Игнацкая. – Минск: А. Н. Вараксин, 2015. – 119 с.

3. Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей : автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Д. В. Каширский; Алтайская академия

экономики и права. – Москва, 2014. – 57с.

4. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н. В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 60–65.

5. Особенности менталитета студентов аграрного ВУЗа на рубеже веков : научное издание / Донской госуд.аграрн.ун-т; редкол.: Н. Д. Бардаков [и др.]. пос. Персиановский : ДонГАУ, 2001. – 103 с.

Н. Е. Буранова

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Современный этап развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь ориентирован на создание благоприятных условий всестороннего развития детей. Старший дошкольный возраст определяется в психолого-педагогических исследованиях А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, Р.С.Немова и др. как важный этап социализации, динамичного психологического личностного развития, в ходе которого происходят прогрессивные изменения во всех сферах: физической, интеллектуальной, коммуникативной. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что проблеме коммуникации посвящено значительное количество исследований А. А. Бодалёва, В.А. Лабунской, О.Н. Мостовой, А.Л. Солдатченко, А.Г.Арушановой, А.Г.Самохваловой и др. В работах Н.И. Лепской развитие речевой коммуникации рассматривается в совокупности предметно-содержательного и эмоционального аспектов. По словам И.П.Казаковой коммуникативная деятельность является сложной и многогранной деятельностью, и формирование коммуникативных умений остается одной из актуальных проблем теории и практики в системе дошкольного образования, требующих серьезного переосмысления.

При организации научного исследования мы опирались на положения о том, что коммуникация предполагает не просто обмен информацией, но и оказывает воздействие на собеседника, изложенных в трудах И.В. Дубровиной, И.А. Зимней; принимали во внимание положения о деятельностном подходе, раскрытых в трудах А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, позволяющие рассматривать коммуникативное взаимодействие как средство и условие развития личности; основывались

на основании того, что последовательная реализация педагогических условий и принципов организации физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования способствует телесному и духовному развитию личности ребенка указанных в работах В.Н. Шебеко, В.А. Шишкиной, Э.Я. Степаненковой. В проведенном исследовании была предпринята попытка рассмотрения возможности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по физической культуре. Исследование проводилось на базе [ГУО «Ясли-сад №14 г. Бреста»](#). Как отмечает М.И. Лисина, имеющиеся коммуникативные умения детей данного возраста способствуют расширению сферы личностных контактов, усвоению образцов позитивного взаимодействия, удовлетворению потребности в общении со сверстниками. Для детей старшего дошкольного возраста умение обретать друзей и развитие навыков социального взаимодействия с группой сверстников считается одной из важных задач его личностного развития.

Результаты исследования, позволяют сделать вывод о том, что у 37 % детей старшего дошкольного возраста навыки общения со сверстниками развиты недостаточно и дети испытывают необходимость в более тесном взаимодействии друг с другом. В процессе проведения занятий по физической культуре алгоритм педагогической поддержки был выстроен как вокруг проблем конкретного ребенка, так и сообщества детей, еще не ставшего коллективом. Основываясь на результатах наблюдений за детьми и принимая во внимание классификацию коммуникативных умений, предложенную М.И. Лисиной, был определен перечень коммуникативных умений для совершенствования: умение ясно и последовательно выражать свои мысли; умение слушать и понимать речь; умение строить общение с учетом ситуации; умение регулировать своё поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами. Методика работы была выстроена таким образом, что использовались различные виды физкультурных занятий: учебно-тренировочные, игровые, тематические, сюжетные. Параллельно в содержание физкультурных занятий были включены задания направленные на развитие речи детей. Так, например. На учебно-тренировочных занятиях дети получали задания такого типа, как «Построится в колонну, шеренгу по росту: в одну - мальчики, в другую - девочки», «Построится в два круга: один круг образуют дети, в имени которых есть звук «И», второй круг образуют дети, в имени которых есть звук «Р» и т.д.». В основной части занятия по указанию руководителя по физической культуре, дети по очереди предлагали для выполнения самостоятельно придуманное общеразвивающее упражнение, передавая эстафету друг другу, называя имена занимающихся. При этом упражнения не должны были повторяться. Выполнение такого рода заданий сопровождалось ярким эмоциональным откликом в поведении детей: от проявления стеснительности, отказа от выполнения упражнения до

желания демонстрировать несколько упражнений с большим удовольствием. На основе применения фронтального, поточного, группового способов организации детей на занятии совершенствовалось умение регулировать своё поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами. Дети учились чётко соблюдать установленную дистанцию, заданный темп и ритм, передвигаться в заданном направлении не наталкиваясь друг на друга, ожидать своей очереди, если у предыдущего ребёнка возникали затруднения в процессе выполнения физических упражнений. Решение задачи по совершенствованию умения ясно и последовательно выражать свои мысли, строить общение с учётом сложившейся ситуации достаточно успешно осуществлялось на занятиях игрового типа. В процессе проведения ранее разученных подвижных игр разной степени интенсивности движений (малой, средней, большой подвижности) дети старшего дошкольного возраста упражнялись в умении самостоятельно договариваться о выборе игры, способах определения водящего, распределения на две команды для игр- эстафет. Перед проведением игры дети самостоятельно воспроизводили её содержание, правила, логично чётко отвечая на поставленные вопросы руководителя по физической культуре. В ходе проведения подвижных игр у детей проявлялся устойчивый интерес к достижению не только личного, но и коллективного результата, что стимулирует развитие моральных, волевых качеств, формирование навыков самоорганизации, предоставляет широкие возможности для воспитания навыков культуры общения. Подвижные игры вызывая у детей сильные эмоции, чувство удовольствия и радости, возбуждая желание принимать участие в двигательной деятельности способствовали также и развитию умения регулировать своё поведение в соответствии с усвоенными правилами игры. Подводя итог игрового занятия, дети учились высказывать свои рассуждения, используя сложноподчинённые и сложносочинённые предложения в соответствии с нормами и правилами русского языка. На тематических занятиях по физической культуре, обучающей задачей которых являлось знакомство с элементами спортивных игр, дети овладевали навыками коллективного взаимодействия в парах, тройках, подгруппах, что само по себе способствовало формированию коммуникативных умений, обогащению словарного запаса спортивной профессиональной терминологией, развитию грамматического строя речи, совершенствованию звукопроизношения. Так, при разучивании технических приемов игры в футбол использовалось игровое подготовительное упражнение «Мы с мячом моим вдвоем звуки гласные поем»: дети, во время прокатывания мяча друг другу «пропевали» гласные звуки. При освоении элементов баскетбола в подготовительном упражнении «Стучалочка» дети одновременно отстукивая мячом о стенку произносили гласные и согласные звуки. Выполнение игрового упражнения

«Мячик мой, лети высоко» проводилось одновременно с целью закрепления умения проводить звуковой анализ слов (выделение звуков «м», «с»).

Таким образом, по нашему мнению, предложенный подход в совершенствовании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста будет способствовать развитию личности каждого ребёнка, поможет научиться общаться, дружить, быть признанным среди сверстников.

Список использованной литературы

1. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учебно-методический комплекс / В.Н. Шебеко. – Минск : БГПУ, 2015. – 98 с.
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2012. – 416 с.

А. И. ВАСИЛЬЧЕНКО

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ

Последние десятилетия характеризуются заметными трансформациями не только в экономической и политической жизни страны, но и изменениями в сфере гендерных отношений и форм семейной жизни. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения социальных и социально-психологических аспектов отношений в семье, вызванная потребностью пересмотра традиционного гендерного порядка, основным следствием которого является сближение мужских и женских ролей и статусных позиций в обществе и в семье.

Гендерные представления в социально-психологической литературе рассматриваются как обусловленные социальным контекстом понятия, взгляды, утверждения и объяснения относительно распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в обществе [1].

Гендерные представления формируются в процессе осмысления социальной действительности, так как являются продуктом доминирующей в обществе в конкретный исторический период гендерной идеологии. Гендерная идеология в литературе по проблеме исследования рассматривается как согласованная система взглядов и представлений о социальном статусе и нормативном содержании ролей мужчин и женщин, которые они должны исполнять.

Существует два основных типа гендерной идеологии: традиционная и эгалитарная. Соответственно, эти типы гендерной идеологии отражаются и в гендерных представлениях[2]. В соответствии с традиционными (патриархатными) гендерными представлениями половые различия переносятся на сферу социальной жизни, поэтому личностные характеристики мужчин и женщин и их социальные роли противоположны. В традиционных гендерных представлениях берется за основу принцип жесткой дифференциации мужских и женских ролей, т. е. существуют специфически «мужские» и «женские» роли. При этом именно мужчины должны занимать лидирующие позиции в обществе, так как по сравнению с женщинами в личностном плане они более совершенны. Традиционно-патриархатные представления об особенностях функционирования мужчин и женщин в социуме, внедренные в культурные дискурсы и носящие характер скрытых предписаний, распространены среди представителей разных слоев населения.

Согласно эгалитарным гендерным представлениям мужчины и женщины, как представители социальных групп, во многом похожи. Следовательно, нет причин для жесткой дифференциации мужских и женских ролей. Поэтому социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы. А существующая гендерная дифференциация и поляризация является не биологически predetermined, а социально сконструированной. При этом существующие объективно биологические особенности каждого пола не могут служить оправданием гендерного неравенства. Следовательно, эгалитарные гендерные представления – это взгляды, предполагающие равные возможности для самореализации.

Теоретически женщина может функционировать в обществе наравне с мужчиной, практически же во все времена происходило регулярное угнетение и принижение женщины. Определенное развитие общества заставило сформировать четкие гендерные представления. Изначально гендерные представления естественным образом вытекали из условий и образа жизни, постепенно образ жизни менялся, а представления практически не трансформировались.

Для определения представлений старшеклассников и их родителей о распределении ролей в семье мы использовали опросник «Пословицы» И.С. Клециной. По утверждению автора, результаты могут свидетельствовать о гендерных установках испытуемых. Методика состоит из 15 утверждений, касающихся супружеских отношений. Исходя из характера распределения семейных ролей, выделяются три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. Соответственно, и гендерные установки могут быть традиционными, эгалитарными и промежуточными.

Выборку исследования составили 50 старшеклассников в возрасте 16–17 лет (юношей – 24, девушек – 26), являющихся обучающимися ГУО

«Средняя школа № 26 г. Бреста», а также их родители в количестве 50 человек.

В первую очередь, охарактеризуем гендерные установки старшеклассников о распределении ролей в семье. Мы выяснили, что большинство обучающихся (70 %) предпочитают эгалитарный тип семьи, для которого характерно совместное разделение ролей без разделения их на «мужские» и «женские», таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах. Пятая часть старшеклассников ориентирована на традиционную семью, в которой все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена. При этом мы выяснили, что лишь десятая часть старшеклассников предпочитает неопределенный тип семьи, в котором не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

Среди взрослого поколения наиболее частым вариантом семьи является традиционный тип (60 %) с распределением обязанностей в зависимости от половой принадлежности. Более четверти родителей (28 %) предпочли эгалитарный тип семьи. Реже встречался неопределенный тип семьи (12 %).

В ходе исследования заметны некоторые различия в предпочитаемом типе семьи двух поколений. Большинство старшеклассников выбирают эгалитарный тип семьи, что можно объяснить следующим. Современная тенденция к равноправию способствует размытию границ традиционных распределений обязанностей на «мужские» и «женские». В современных семьях все больше стремятся к партнерским отношениям. Результаты второй группы опрошенных свидетельствуют о предпочтении взрослыми традиционного института семьи. Это можно объяснить особенностями их воспитания и социализации в другой социальной среде. Известно, развитие общества и текущих политических строй оказывают влияние на ценности и приоритеты людей. При этом применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками достигает уровня статистической значимости ($r_s=0,379$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, эмпирически доказано, что большинство старшеклассников предпочитает эгалитарный тип семьи, для которого характерно совместное выполнение ролей без разделения их на традиционные «мужские» и «женские». Следовательно, у большинства старшеклассников выявлены эгалитарные гендерные представления, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности. Обнаружено, что у родителей обследованных старшеклассников чаще встречаются традиционные гендерные представления. Вместе с тем, применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена обнаружило, в целом, преемственность и согласованность гендерных представлений родителей и их детей.

Список использованной литературы

- 1 Кирилина, А. В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании / А. В. Кирилина // Филологические науки. – 2000. – № 3. – С. 18–19.
2. Клещина, И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клещина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

Е. В. ВЕЛЕСКЕВИЧ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТЕНИЯХ И ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЯ В ПРИРОДЕ

Проблемы формирования представлений о растениях и животных у детей младшего дошкольного возраста, взаимоотношений ребёнка с природой на современном этапе достаточно актуальны.

Цель нашего исследования: определить особенности организации и методики формирования представлений о растениях и животных у детей младшего дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе.

На первом этапе исследования нами проанализированы теоретические аспекты методики формирования представлений о растениях и животных у детей дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе. Вопросы организации процесса формирования представлений о растениях и животных у детей исследованы рядом педагогов (С. А. Веретениковой, М. М. Марковской, Н. Н. Кондратьевой, Л. М. Маневцовой, Е. Ф. Терентьевой, С. Н. Николаевой и др.).

По мнению ученых, главная задача педагога – создавать ситуации, в которых у детей могут возникнуть радость общения с природой, чувство глубокого удовлетворения от увиденной красоты, желание беречь и сохранять природу.

Воспитателю важно продумать такую организацию работы, при которой у детей была бы возможность наблюдать за природой, играть в природе, исследовать природу.

Представления о растениях и животных формируются с помощью организации наблюдений и организации труда по уходу за растениями и животными в: уголке природы, в цветниках, в огороде, на озелененной территории учреждения дошкольного образования.

При подборе растений для младших групп детского сада следует учесть особенности восприятия детьми предметов (малыш прежде всего обращает внимание на самые яркие и красивые из них). У детей

формируется способность узнавать предмет, различать и называть его отдельные части.

Воспитанники младшей группы способны узнавать и называть 2–3 растения, их части (стебель, лист, цветок). В уголке природы младших групп целесообразно поместить красиво, обильно и долго цветущие растения, имеющие ярко выраженные основные части (стебель, листья).

Большой интерес для детей представляют наблюдения за животными. Постоянными обитателями уголка природы являются аквариумные рыбки, птицы. Наряду с животными, которые живут в уголке природы круглый год, сюда следует помещать и временных обитателей (начиная с весны и до поздней осени). Наблюдения за ящерицами, лягушками, жуками и бабочками вызывают живой интерес у дошкольников, дают богатую пищу для удовлетворения детской любознательности.

Наблюдая за животными, дети учатся узнавать и различать их по внешним признакам: движущимся частям тела, характеру движения, издаваемым звукам и т.д. В процессе наблюдения за животными, дети получают представление о том, чем они питаются, где живут.

Таким образом, в литературе показана важность формирования представлений о растениях и животных у детей дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе. Отмечены особенности восприятия детьми разного возраста объектов наблюдения. Указаны растения и животные, рекомендуемые для ознакомления на каждом возрастном этапе, содержание формируемых представлений.

В анализируемых нами источниках представлено достаточно большое количество конспектов формирования представлений о растениях и животных у детей дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе.

Однако практически все конспекты, по нашему мнению, с одной стороны, содержат много избыточной информации (например, рассказ воспитателя о тех фактах об объекте, которые в данное время пронаблюдать не представляется возможным), а с другой стороны, в конспектах отсутствует система методов, помогающих детям получить конкретные представления о животном или растении именно в процессе наблюдения этих объектов.

Поэтому на втором этапе исследования нами составлена система конспектов наблюдений с целью формирования представлений о растениях и животных у детей младшего дошкольного возраста. Каждый конспект наблюдения содержит систему методов, позволяющих раскрывать характерные, существенные признаки животных и растений, помогающих устанавливать причинно-следственные связи объектов со средой обитания, способствующих накоплению у детей сенсорного опыта при обследовании объекта, тем самым содействующих формированию конкретных представлений о животных и растениях.

Разработанная система содержит 24 конспекта наблюдений за растениями и животными осенью, зимой и весной для детей младшего дошкольного возраста. Среди них 11 наблюдений за такими растениями как герань, береза, тополь, трава, тюльпан, одуванчик, ель и т.д. Также приведено 13 конспектов наблюдений за животными: разными птицами, собакой, муравьями, божьей коровкой, кошкой, дождевым червяком.

Конспекты наблюдений разработаны в соответствии с задачами учебной программы дошкольного образования, соответствующими данному возрасту детей.

В качестве примера рассмотрим конспект *наблюдения за кошкой*.

Задачи: расширить представление о домашнем животном – кошке. Уточнить представления детей о внешнем виде кошки. Уточнить особенности ее поведения: тихо ходит, легко вспрыгивает на высокие предметы, как мяукает, как лакает молоко, как умывается.

Ход наблюдения:

В экологической комнате воспитатель обращает внимание детей на котенка в клетке.

Детям предлагается понаблюдать за котенком и ответить на вопросы:

- Как называется это животное?
- Какого цвета у него шерстка?
- Какие части тела есть у кошки?
- Что у кошки есть на голове?
- Как она ходит?
- Какие издает звуки?
- Как она пьет молоко?
- Как умывается?

В заключение детям предлагается отгадать загадку о кошке.

Таким образом, процесс наблюдения следует организовать таким образом, чтобы формирование представлений о растениях и животных у детей дошкольного возраста происходило наиболее эффективно. Нами составлена система конспектов наблюдений с целью формирования представлений о растениях и животных у детей младшего дошкольного возраста. Каждый конспект наблюдения содержит систему методов, позволяющих раскрывать характерные, существенные признаки животных и растений, помогающих устанавливать причинно-следственные связи объектов со средой обитания, способствующих накоплению у детей сенсорного опыта при обследовании объекта, тем самым содействующих формированию конкретных представлений о животных и растениях.

При правильно организованном наблюдении за растениями и животными в дошкольном возрасте у детей можно сформировать полноценные динамические представления о росте и развитии растений и животных.

А. Н. Воробей

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. В. Васильева**, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗРОСЛОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В отечественной психологии подростковый возраст делится на два периода: младшие подростки (11 – 14 лет) и старший подростковый период (15-17 лет). Известно, что главным новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости. Данное новообразование описали Т.В. Драгунова и Д.Б. Эльконин. Под чувством взрослости они понимали неосознаваемое отношение подростка к самому себе как уже к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Нас заинтересовали осознаваемые представления подростков о том, что значит быть взрослым, так как именно эти представления лежат в основе осознанной саморегуляции поведения.

Для выявления представлений старших подростков о себе как о ребенке и взрослом нами была разработана методика «Взрослый - ребенок». Респондентам предлагалась следующая инструкция: «Все люди, проживая жизнь, движутся от детства к взрослости. Оцените себя, насколько Вы уже повзрослели, и отметьте крестиком на шкале, на шкале «Ребёнок – взрослый», где Вы сейчас находитесь. Подумайте, где бы вы хотели находиться на этой шкале, и поставьте там кружочек». Далее респондентам предлагалось ответить на вопросы: «Что для Вас значит быть ребенком?», «Что для Вас значит быть взрослым?». В исследовании приняло участие 77 учащихся 9-ых классов средних школ г. Бреста, из них 40 мальчиков, 37 девочек.

Рассмотрим представления старших подростков с различным типом чувства взрослости о себе как о взрослом и ребенке. По результатам оценки своего желаемого и актуального положения на шкале «Ребенок-взрослый» мы выявили 3 типа подростков: 1 тип – подростки, которые стремятся к взрослости. Это подростки, чья актуальная оценка на шкале «Ребенок – взрослый» была ниже желаемой (54 % респондентов); 2 тип - подростки, которые стремятся к состоянию ребёнка. Это подростки, чья актуальная оценка на шкале «Ребенок – взрослый» была выше желаемой (23 % респондентов); 3 тип – подростки, не стремящиеся к изменениям. Это подростки, чья актуальная и желаемая оценки на шкале «Ребенок – взрослый» равны (23 % респондентов).

Можно говорить, что большинство старших подростков (77 %) не стремится к изменению социального статуса и не проявляет должной активности для реализации своего чувства взрослости. Мы предполагаем, что такое состояние определяется объективной ситуацией зависимости от

родителей и невозможностью изменить характер своей социальной активности, пока старшие подростки являются учащимися средней школы.

При анализе суждений, выражающих представления старших подростков о том, что значит быть взрослым и ребенком, мы выделили ряд категорий, некоторые из которых образуют антонимичные пары. Частота встречаемости выделенных нами категорий представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Частота встречаемости различных категорий описания взрослого и ребёнка у подростков, %

Категории описания	Описание	
	взрослого	ребёнка
Самостоятельность –эмоциональная связи с родителями	28	10
Независимость – зависимость	14	14
Профессиональная деятельность – без работы	11,5	12,5
Семья, отношения с противоположным полом	7	-
Ответственность – беззаботность	28	22
Толерантность	2	-
Возраст	1,5	-
Воспитание, обучение		19

Из данных, представленных в таблице 1, следует, что доминирующей характеристикой при описании «взрослого» у всех подростков исследуемой выборки является категория «самостоятельность», понимаемое ими как возможность принимать собственные решения и не зависеть своих действиях от влияния других людей. Можно говорить, что подростки проявляют стремление быть независимыми в своих поступках и решениях.

Также часто встречающейся характеристикой при описании «взрослого» у всех подростков исследуемой выборки является категория «ответственность», понимаемая как необходимость учитывать последствия своих действий для себя и окружающих. Это указывает на возможности подростков прогнозировать результаты своего поведения и в необходимости их учитывать при построении отношений с людьми.

Третьей по частоте встречаемости характеристикой при описании «взрослого» у всех подростков исследуемой выборки является категория «независимость», которая понимается как отсутствие контроля за свои действия со стороны других людей, возможность вести такой образ жизни, какой хочет сам подросток. Это указывает на стремление подростков освободиться от регламентации и контроля со стороны взрослых за их поведением и проявлением своей индивидуальности во внешнем виде.

Доминирующей характеристикой при описании «ребенка» у всех подростков исследуемой выборки является категория «беззаботность», понимаемое ими как отсутствие необходимости принимать решения, планировать и контролировать свои дела, что указывает на то, что стремление к взрослости выражается не в стремлении занять социальное положение, а в возможности получать определенное благо, не прилагая собственных усилий. Также часто встречающейся характеристикой при описании «ребенка» у всех подростков исследуемой выборки является категория «воспитание и обучение», понимаемое как необходимость приобретения определенных знаний и умений. Можно утверждать, что подростки воспринимают своё состояние ребенка как возможность развития.

Третьей по частоте встречаемости характеристикой при описании «ребенка» у подростков исследуемой выборки является категория «зависимость», которая понимается как наличие контроля за свои действия со стороны других людей и необходимости вести такой образ жизни, каким его видит взрослый. То есть у подростков наблюдается понимание объективной зависимости подростка от взрослого и необходимости учитывать эту зависимость.

Анализ содержания суждений подростков указывает на то, что эти суждения стереотипны, упрощены и носят полярный (антонимичный) характер (взрослые – самостоятельны и связаны с трудовой деятельностью, а дети – зависимы и беззаботны). Можно говорить о том, что образы ребенка и взрослого у подростков бедны и слабо дифференцированы. Следует отметить, что в среднем респондентами было сформулировано по 2 суждения о взрослом, а о ребенке по одному суждению – это достаточно мало, что указывает на бедность и схематичность представлений.

Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить тем, что образы-представления взрослого и ребенка являются результатом познавательных процессов и возникают в процессе обобщения той информации, которая попадает в сферу сознания подростка. Бедность и стереотипность этих образов указывает на то, что подростки ещё не ставили перед собой задачу осознания тех эталонов взрослости, на которые они неосознанно ориентируются. Эта задача решается уже в юношеском возрасте, и её решение является одной из составляющих процесса становления идентичности молодых людей.

В. Г. Ганусевич, А. В. Лащук

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Одной из проблем современного общества, интересующегося все больше интернетом, телевидением, всевозможными способами организации своей жизнедеятельности с наименьшими затратами физических сил является проблема укрепления и сохранения здоровья человека, развитие его личности в процессе занятий физической культурой и спортом.

Как отмечается в исследования Е.С.Ширяевой, Л.Н.Слеповой, Т.И.Хаировой всестороннее развитие личности включает два компонента. Первый компонент касается склонностей, творческих задатков и способностей, которыми обладает каждый человек. Их выявление и развитие формирует индивидуальность, личностное своеобразие. Второй компонент касается проявления физических усилий, труда, что позволяет преодолевать односторонность личностного развития человека, создавать предпосылки для полноценного физического формирования, стимулировать умственное, нравственно – эстетическое совершенствование.

Занятия физической культурой и спортом в силу своего структурно-компонентного состава и специфического содержания, имеющего две основополагающие стороны: внутреннюю (идеальную, духовную) и внешнюю (двигательную, наглядно воспринимаемую) являются основой формирования личности занимающихся. Эта же мысль прослеживается в научных исследованиях(Ж.К. Холодова, В.С. Кузнецова, А.А. Щанкина) авторы, которых утверждают о том, что процесс регулярных целенаправленных занятий физической культурой или спортивной тренировкой предполагает не только формирование определенных умений и навыков выполнения физических упражнений и воспитание физических качеств, но и оказывает влияние на развитие психических качеств, черт и свойств личности человека, таких как целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, сила воли и др.

М.Л.Виленский, В.П. Русанов, Ю.Ф. Курамшин выделяют три основных составляющих модели развития личности в процессе занятий физической культурой и спортом: мотивационно-ценностные ориентации – знания, мотивы, интересы, установки, убеждения, потребности; физическое совершенство – двигательные умения, навыки, физическое развитие, физическая подготовленность; физкультурно-спортивную

деятельность –познавательную, пропагандистскую, самосовершенствования.

Целью проведенного исследования являлось выявление влияния занятий физической культурой и спортом на развитие личностных качеств людей разных социальных групп: студентов социально-педагогического факультета; студентов - спортсменов факультета физического воспитания; преподавателей по физической культуре УО «БрГУ имени Пушкина»; тренерского состава тренажёрного зала «Citigim». Возрастной диапазон респондентов составил от 18 до 53 лет. Респондентам была предложена анкета, состоящая из нескольких вопросов. На вопрос: «Какое место занимают занятия физической культурой и спортом в Вашей жизни?» были получены такие ответы: 70% респондентов 1-й группы осознают, что занятиям физическими упражнениями и спортом уделяют не достаточно внимания и хотели бы заниматься регулярно, 30% – относятся нейтрально, не проявляют себя больше нигде, кроме как на занятиях по физической культуре в вузе. Все респонденты 2-й группы ответили, что профессионально занимаются физической культурой и спортом от 8 до 14 лет и спорт имеет большое значение в их жизни, у 85% – первостепенное. Ответы респондентов 3-й группы были следующими: длительность профессиональных занятий спортом варьируется от 10 до 40 лет, а спорт занимает одно из самых главных мест в жизни. От респондентов 4-ой группы поступили следующие ответы: 100% профессионально занимаются спортом от 2 до 20 лет, у 80% спорт занимает самое главное место, являясь не только образом жизни, но одновременно и источником заработка, 20% поставили спорт на второе по значимости место в их жизни. Респонденты 1-й группы уделяют занятиям спортом и физической культурой в среднем от 2 до 8 часов в неделю. 2-я группа респондентов занимается спортом от 1,5 до 6 часов ежедневно. 3-я группа – посвящает спорту от 2 до 10 часов своего времени каждый день. Респонденты 4-й группы занимаются около 3-5 раз в неделю по 2-4 часа. На вопрос: «Какими видами физических упражнений и спорта Вы занимаетесь?» 30 % респондентов 1-ой группы ответили, что вообще не увлекаются спортом, 70% респондентов увлекаются бегом, волейболом, посещают занятия в тренажерном зале. Во 2-й группе 10% респондентов ответили, что занимаются бегом, 20% – плаванием, 30% – волейболом и футболом, 10% – фехтованием, 10% – стрельбой из лука, оставшиеся 20% – тяжёлой атлетикой. Ответы 3-й группы респондентов были следующими: бег, баскетбол, аэробика, фехтование и т.д. Все респонденты 4-й группы ответили, что занимаются в тренажерном зале, а так же дополнительно занимаются кроссфитом, каратэ, тайским боксом, боксом, силовыми тренировками, воркаутом. Занятия по физической культуре и спорту в респондентных группа организуются следующим образом: в 1-й группе 30% студентов посещают только занятия по физической культуре в вузе в соответствии с

расписанием учебных занятий, 70% помимо занятий по расписанию дополнительно посещают тренажерный зал и спортивные секции. Все респонденты 2-й группы регулярно посещают спортивные тренировки и занятия в секциях. В 3-й группе ответы распределились следующим образом: 40% занимаются спортом непосредственно на рабочем месте, 60%, помимо основной работы, посещают спортивные секции. 100% респондентов 4-й группы ответили, что, в соответствии с их профессиональной деятельностью, занятия проходят в форме тренировок по установленному расписанию. Достаточно полно изучив отношение людей каждой из 4-ех респондентных групп к занятиям физической культурой и спортом, мы можем сделать заключение об объективности ответов, полученных на вопрос о том, какую же роль оказывают занятия физической культурой и спортом на развитие личности человека. Ответы респондентов 1-й группы распределились следующим образом: 20 % ответили, что «В здоровом теле – здоровый дух»; 30 % уверены в том, что занятия спортом тренируют выносливость, терпение, силу воли; 30 % высказали мнение о том, что занятия спортом никак не влияют на развитие личности человека, способствуют укреплению здоровья; 20 % посчитали, что всё зависит непосредственно от человека. Во 2-й группе 40% респондентов ответили, что спорт развивает мышление, умение анализировать и обобщать знания, полученные в ходе тренировок, переносить их на разучивание других технических приемов, 20% – посчитали, что спорт делает тело человека красивым, способствует развитию эстетических чувств и нравственных качеств, 10% – указали на повышение уровня самооценки, проявление активной жизненной позиции, 30% ответили, что занятия спортом развивают морально-волевые качества личности (смелость, решительность, настойчивость, дружелюбие и коммуникабельность, развивают личность в целом. В 3-й группе 100% респондентов ответили, что активные занятия физической культурой и спортом положительно влияют как на организм, способствуют гармоничному развитию личности. Все респонденты 4-й группы ответили, что занятия спортом весьма положительно влияют на развитие личностных качеств человека, а так же улучшают настроение и дают отличный заряд энергии и бодрости. Исходя из вышеизложенного, следует, что только систематические занятия физической культурой и спортом способствуют развитию личности занимающихся, повышению чувства ответственности, настойчивости в достижении поставленных целей, независимо от возраста и профессии.

А. В. ГАЦКЕВИЧ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **И. Г. Матыцина**, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Сложные социально-культурные изменения в различных сферах жизни, нестабильность экономической обстановки в мире, негативное влияние псевдокультуры привели к смене ценностных установок, идеалов, невротизации населения, росту общественной и индивидуальной агрессии, что в первую очередь отразилось на воспитании, развитии подрастающего поколения, в том числе на межличностных отношениях и взаимодействии студенческой молодежи.

Буллинг (bullying) означает травлю, запугивание, третирование – достаточно новое понятие в жизни современного человека, представляющее серьезную социально-педагогическую проблему. Среди общих признаков буллинга выделяют следующие: это насилие (физическое, психологическое, эмоциональное); осуществляется в одиночку или группой людей; направлен против человека, который заведомо слабее психологически/физически; носит систематичный и длительный характер. Буллинг понимается как использование преимуществ в силе с целью причинения физического, эмоционального или интеллектуального вреда личности. Подобное нежелательное поведение непрерывно возобновляется и преимущественно основано на критике, придирках, криках, издевательствах, изоляции или унижении человека. По мнению Соловьева Д.Н., буллинг не является поведением, а представляет собой форму взаимодействия, в которой проявляются различные типы поведения [2, 3, 4].

Среди возможных причин проявления буллинга среди студенческой молодежи, можно выделить следующие:

1. Неуважение к личности «жертвы»: публичные пренебрежительные высказывания в адрес конкретного человека, порождающие у него глубокие и серьезные комплексы, неуверенность в себе и своих силах. Это могут быть и ответные агрессивные реакции, вызванные некорректной и нетактичной критикой, оскорбительными и унижительными замечаниями со стороны сверстников – всем тем, что способно пробудить не только гнев, но и откровенную ярость молодого человека.

2. Вымещение злобы на других и месть. В силу своих психологических и личностных особенностей студенты могут проявлять агрессию в отношении своих знакомых чаще всего с целью успокоиться, удовлетворить свои эмоциональные потребности или просто причинить вред другому (как говорится «выпустил пар», «попал под горячую руку»).

3. Желание самоутвердиться. Попадая в новую социальную среду, молодые люди не всегда умеют установить конструктивные контакты, адаптироваться в учебном коллективе. Потребность в самоутверждении реализуют нередко через различные формы проявления буллинга: ищут подходящую «жертву» для демонстрации своей силы и «мощи» перед сверстниками [1, 2].

С целью выявления отношения студенческой молодежи к проявлению буллинга нами проведено исследование, в котором приняли обучающиеся учреждений высшего образования (далее – УВО) Брестской и Витебской области. Возраст респондентов составил 19 – 22 года. Приведем некоторые результаты исследования (Таблица 1).

Таблица 1 – Ответы студентов-респондентов Брестской и Витебской областей

№	Вопрос	Студенты брестской области	Студенты витебской области
1	Сталкивались ли вы с ситуациями издевательства над людьми над другими?	Да – 63% Нет – 9%	Да – 92% нет
2	Являлись ли вы сами участником травли, издевательства?	Да – 45%	Да – 35%
3	Буллинг чаще всего встречается...	в школе – 90% в УВО – 0%	в школе – 78% в УВО – 14%
4	Встречали ли вы ситуации травли школьников/студентов со стороны учителей/преподавателей?	редко – 63% постоянно – 18%	Редко – 42% Постоянно – 21%
5	Кто чаще всего подвергается буллингу?	тот кто слабее и не может дать сдачи – 72% тот, кто отличается от других – 36%	тот, кто отличается от других своими внешними или физическими особенностями – 71%
6	Пытались ли вы стать на защиту обиженного человека?	не пытались защитить – 54%; помогли предотвратить издевательства – 27%	встали на защиту, помогли человеку – 35%; не пытались защитить – 14%
7	Кто способен пресечь буллинг в учреждениях образования?	должны решать сами обучающиеся – 54%	должна заниматься администрация – 63%

Так, для предотвращения травли, по мнению респондентов Брестской области, необходимо «вовремя заметить» ситуацию буллинга. Студенты из Витебской области считают, что «жертва сама должна изменить свое поведение». При этом все участники анкетирования убеждены в обязательном наказании агрессора-буллера. Следует отметить только у

небольшой части студентов (7%) убежденность в неизбежности существования разных форм проявления буллинга в учреждениях образования, в том числе и высшего.

По нашему мнению, при организации социально-педагогической профилактики буллинга необходимо учитывать продуктивный отечественный педагогический опыт (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский, Н.Е. Щуркова, И.П. Иванов и др.).

Использование в образовательном процессе УВО технологии коллективного творческого воспитания (КТД), методов командообразования, педагогических приемов создания ситуации успеха, социального проектирования, интерактивных форм работы (тренинги, форум-театр, социодрама, фильмогруппа, ролевые игры и др.) способствует разрушению буллинг-структуры, активизации у студентов позитивного лидерского потенциала, развитию нравственных качеств личности и т.д. Такая форма организации межличностных отношений как коллектив позволяет предупредить формирование буллинг-структур за счет их замещения структурой коллективных взаимоотношений. Просоциальная коллективная деятельность студенческой группы будет создавать такие характеристики взаимодействий в ней как доброжелательность, взаимная ответственность, активность и др.

Следовательно, актуализируется потребность в осуществлении адекватной общественным вызовам профилактики разнообразных форм агрессии и насилия в обществе, создании условий для нейтрализации факторов проявления буллинга в образовательной среде.

Список использованной литературы

1. Булинг в студенческой жизни: причины, возможности преодоления [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://dodr-k.ru>– Дата доступа : 01.12.2018.

2. Буллинг как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://www.webkursovnik.ru/>– Дата доступа: 04.12.2018

3. Проблема буллинга в обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vzmlotos.wordpress.com> – Дата доступа : 27.11.2018.

4. Соловьев, Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста / Д.Н. Соловьев // Интернет-журнал «Науковедение», выпуск 3, май – июнь 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа :<http://publ.naukovedenie.ru>– Дата доступа: 02.12.2018.

А. А. ГЕТМАН

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ КУРИТЕЛЬНЫХ СМЕСЕЙ СРЕДСТВАМИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наркотизация подрастающего поколения – процесс, который обуславливает общую аморализацию и деградацию личности, деформацию ее ценностных ориентаций и нравственных установок. Как утверждают В.С. Керженцев и Ю.В. Черепанова [1] современными формами адаптации несовершеннолетних к окружающей действительности все чаще становятся наркомания, алкоголизация, агрессивное и противоправное поведение, психические расстройства, вступление в различные псевдорелигиозные секты. Наркомания молодежи представляет серьезную угрозу физическому, психическому и нравственному здоровью нации. Распространение курительных смесей, особенно в молодежной среде, вызывает серьезную озабоченность органов власти, правоохранительных органов и общественности.

Согласно взглядам Н.Н. Чучиной [2], Е.В. Панфиловой [3], досуг является необходимой частью жизни человека, особенно подростка, который находится в активном процессе развития. В связи с этим организация досуга приобретает большую значимость в профилактике употребления курительных смесей, так как свободное время является одним из важнейших средств формирования личности молодого человека. В этих условиях основная задача учреждений образования, как социального института, заключается в развитии социальной активности и творческого потенциала личности, организации разнообразных форм досуга и отдыха, применении новых форм работы, создание условий полной самореализации в сфере досуга.

Цель нашего исследования – выявить содержание и методы досуговой деятельности как средства профилактики употребления подростками, учащимися профессионально лицей, курительных смесей.

Методы исследования: анкетирование (авторские анкеты для педагога социального и подростков); количественный и качественный анализ.

Эмпирическое исследование было проведено на базе учреждения образования «Пинский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства». В нем приняли участие 73 человека, из них 46 юношей и 26 девушек 15–17 лет и 1 педагог социальный лицей.

Анализ рабочих документов и планов показал, что в лицее активно ведется работа по профилактике употребления наркотических веществ, в

том числе курительных смесей. Основная доля проводимых мероприятий направлена на пропаганду здорового образа жизни, сохранение и укрепление семейных ценностей, нравственное воспитание обучающихся. Профилактика проводится на уровне специалистов лицея (учителя, медицинские работники, преподаватели, воспитатели общежитий и др.), а также с участием заинтересованных организаций: учреждений здравоохранения, правоохранительных органов и др. Мероприятия данного направления проводятся как для обучающихся, так и для их родителей, педагогов.

Формы мероприятий разнообразны: анкетирование, беседы, семинары, круглые столы, тренинги, кинолекторий и др. Многие мероприятия в лицее по профилактике употребления курительных смесей основаны на принципе «равный обучает равного», что является результативным в подростковой среде.

Анализ анкетирования, проведенного с педагогом социальным лицеем, позволил установить, что в учреждении образования достаточно хорошо организована работа по профилактике курительных смесей, приобщение обучающихся к здоровому образу жизни. Предпочитаемые формы работы педагог социальный отмечает такие как круглые столы, встречи со специалистами, диспуты. Однако остаются проблемы, связанные с приобщением родителей и активностью старших подростков в мероприятиях воспитательного характера, проводимых в учреждении образования.

Результаты анкетирования учащихся показали, что пробовали курительные смеси немногие респонденты по причине любопытства, а также думали, что «в этом нет ничего страшного, я всегда смогу отказаться, если захочу». Девушки также отметили причину «согласились на предложение знакомых». Среди всех респондентов около четверти попадали в ситуации, где в их присутствии употреблялись наркотики (в основном это были девушки). При этом почти все обучающиеся (94,4 %) считают, что употребление курительных смесей – это для неудачников.

Более трети подростков нейтрально относятся к вредным привычкам (курение, алкоголь) в молодежной среде, что говорит о некотором безразличии их к окружающему миру. Существует вероятность приобщения таких подростков к употреблению курительных смесей, так как регулятивная функция эмоций у них снижена.

Наиболее распространено среди респондентов курение (около половины), слабые алкогольные напитки (более трети). Практически все знают, что употребление курительных смесей опасно для здоровья, однако 86,1 % респондентов считают, что употребление курительных смесей – не самое большое зло. Более того, 44,4 % респондентов не смогли дать ответ на вопрос о негативных последствиях курения, употребления алкогольных напитков и наркотических средств, либо писали однотипно, что это

вредно. Остальные учащиеся указывали на такие проблемы, как рак, цирроз печени, нарушение психики, работы мочеполовой, сердечнососудистой системы, работы легких, подчеркивали риск заболевания СПИД и летальный исход, ухудшение внешнего вида (зубы, кожа, волосы и т.п.), финансового положения и др.

Важно, что основным источником информации о курительных смесях и их воздействии на организм человека для учащихся являются учителя в школе, педагог социальный, педагог-психолог. Именно эти специалисты должны быть вовлечены в профилактическую деятельность.

Согласно результатам опроса, наиболее востребованными среди учащихся видами проведения досуга являются фото-видеоискусство, прикладное творчество, акробатика, паркур, гимнастика, экстремальные виды спорта, командные игры, помощь животным, акции помощи пожилым людям и мероприятия, связанные с общением с детьми из детских домов и интернатов, конкурс социальных проектов.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной и систематической работы по формированию у юношей и девушек направленности на здоровый образ жизни, на профилактику зависимого поведения. Наиболее сложная задача – привлечение родителей.

Список использованной литературы

1. Керженцев, В.С. Проблема ранней преступной активности несовершеннолетних, находящихся в центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (на материалах социологического исследования) / В.С. Керженцев, Ю.В. Черепанова // Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Пермь, Перм. гос. ун-т, 6 октября, 2010 г. / под общ. ред. З.П. Замаевой, М.И. Григорьевой; Перм. гос.ун-т. – Пермь, 2010. – С. 217 – 220.

2. Чучина, Н.Н. Социализация подростков в сфере досуга / Н.Н. Чучина // Молодой ученый. – 2016. – №18. – С. 465 – 475.

3. Панфилова, Е.В. Ценности культуры досуга студенческой молодёжи : результаты исследования / Е.В. Панфилова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 278 – 283.

С. В. Головня

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК ОСНОВЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Современный человек, жизнь которого протекает в интенсивном темпе, дефиците времени, перенасыщенности информацией, уменьшенной двигательной активности, сопряжена с социальными, экономическими, семейными проблемами в настоящее время часто оказывается в ситуации стресса. Студенческая молодёжь, как особая социально - демографическая группа, испытывающая значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, обусловленные высоким темпом учебной деятельности, наиболее часто подвергается психо-эмоциональному стрессу. Учение о стрессе как о важном факторе ухудшения состояния здоровья раскрыты в научных трудах многих ученых: медиков, валеологов, психологов, педагогов. Поэтому на сегодняшний день достаточно актуальной является проблема формирования стрессоустойчивости как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки. Стрессоустойчивость не является врожденным качеством, а формируется в процессе развития человека, в течение всей жизни.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, 23% студентов 1, 2 курсов, находясь в периоде адаптации к образовательному пространству университета, пребывают в состоянии общей повышенной тревожности. А это уже, как утверждает создатель учения о стрессе Г. Селье, является первой стадией развития стресса. Студенческий стресс развивается на фоне большого потока информации, приспособления к новым социальным условиям, приближающейся сессии. К факторам, провоцирующим состояние стресса студентов, относят: строгих преподавателей (37,5%), большую учебную нагрузку (15%), жизнь вдали от родителей (21,8%), неумение правильно распорядиться ограниченными финансами (9,1%), нерегулярное питание (8,9%), конфликты в академической группе (7,7%). Стресс студентов, связанный с учёбой проявляется чаще всего в плохом сне и частых головных болях (44,3%); постоянной нехватке времени для выполнения предложенного объёма заданий (23%); низкой работоспособности, повышенной утомляемостью (14,5%); проблемах, связанных с деятельностью желудочно-кишечного тракта (11,6%); плохом настроении, депрессии (6,6%); осмыслении правильности выбора профессии (15%).

Деятельность деканата, педагогических коллективов кафедр социально-педагогического факультета, института кураторства,

закреплённых за каждой академической группой студентов- кураторов, социально-психологической службы университета, неформальное общение со студентами старших курсов, взаимодействие с родителями дают свои положительные результаты по снижению уровня тревожности и формированию стрессоустойчивости у студентов.

Однако экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у студентов. Ответ на вопрос «Насколько сильно Вы волнуетесь перед экзаменами?», нужно было представить по 10-бальной системе, более 80% студентов указали на 9-10 баллов, что является высоким показателем уровня развития тревожности. Признаками экзаменационного стресса, которые отмечали у себя студенты социально-педагогического факультета первого и второго курсов, являются: учащённое сердцебиение (45%), затруднённое дыхание (19%), головные боли (11%); скованность движений, дрожание мышц лица, ног, отсутствие чувствительности кончиков пальцев на руках, заикание (4,7%); дисфункция желудочно-кишечного тракта(6,3%); провалы в памяти(5%); неумение сконцентрироваться на вопросах вытянутого билета(6%). Причинами, почему именно такое состояние организма возникает накануне сдачи экзамена,назывались: неуверенность в том, что весь материал проработан на достаточно высоком уровне; осознание того, что не все вопросы экзамена изучены, страх вытянуть трудный билет; желание получить высокую оценку; желание получить стипендию; желание получить похвалу и одобрение родителей.

В соответствии с полученными результатами исследования, были сформулированы некоторые рекомендации по повышению стрессоустойчивости у студентов: не следует относиться к стрессу только как к отрицательному явлению; если действие стрессовых факторов не превосходит возможностей организма, сопротивляемость организма к стрессовым факторам повышается; необходимо определить причины сложившейся ситуации, провести её переоценку в системе сложившихся ценностей; заняться реорганизацией собственной жизни (корректировка режима подготовки к учебным занятиям, отдыха, питания, физической активности), налаживанием конструктивного взаимодействия с преподавателями, студентами и родителями.

Список использованной литературы

1. Стрессоустойчивость: как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://www.mann-ivanov-ferber.ru/books/paperbook/success-under-stress>. – Дата доступа: 01.12.2018.

Н. В.ГОЙШИК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Л. А. Силюк**, канд. пед. наук, доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БОЛЬНИЧНОГО СТАЦИОНАРА

Актуальность выявления профессиональных интересов подростков, находящихся в условиях больничного стационара, обусловлена тем, что пребывая в стационаре, дети на определенное время выпадают из привычного для них образовательного процесса. Зачастую подростки за период лечения отстают от школьной программы, плохо учатся, а затем и вовсе демонстрируют полное безразличие к школьным предметам. Такие подростки не могут в полной мере реализовать свои способности и удовлетворить профессиональные интересы, они не готовы к профессиональному самоопределению. Тем самым они затрудняются в определении собственного образовательного маршрута. Проблема осложняется тем, что многие учителя недостаточно готовы к работе с детьми, которые длительное время проводят в условиях больничного стационара.

Вместе с тем, существует определенная категория подростков, которые в виду своего неудовлетворительного состояния здоровья проводят большую часть своей юности в больничном стационаре. Кроме того, что им приходится сталкиваться с проблемами, которые характерны для всех подростков, у них появляются еще и дополнительные, такие как: изолированность, замкнутость и нарушение коммуникативных навыков, а также сужение круга интересов, вследствие чего возникают трудности с выбором будущей профессии. Согласно Л. В. Кузнецовой существует тенденция ухудшения здоровья детей, которая социально обусловлена и зависит от нескольких факторов: состояния окружающей среды, экономического потенциала общества, наследственности и здоровья родителей, условий жизни и воспитания в семье, а также воспитаний в образовательном учреждении. Более того, в последние годы в современном обществе отмечается увеличение числа лиц с нарушениями психофизического развития, а также увеличивается количество детей с тяжелыми соматическими заболеваниями, которые выступают в качестве второй по распространенности группы заболеваний после повреждений центральной нервной системы [1].

В настоящее время основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Остро стоит и вопрос обучения в медицинских учреждениях, поскольку качественное обучение может быть осуществлено

только с помощью индивидуальных образовательных маршрутов.

Личностные особенности учащихся старшего подросткового возраста исследовали Ю. И. Фролова, И. С. Кон, Р. С. Немов, О. И. Истратова, Д. Б. Эльконин, Т. С. Панова и др.; проблемы оказания помощи старшим подросткам в выборе образовательного маршрута изучали Н. В. Бордовская, О. Б. Винокурова, В. В. Юсупова, С. В. Шариков, В. И. Петрушина, Е. И. Рогова и др.

С целью выявления профессиональных интересов старших подростков, находящихся в условиях больничного стационара, и соотнесения их профессиональных интересов с медицинским диагнозом мы провели эмпирическое исследование. Нами было опрошено 55 старших подростков – пациентов УЗ «Брестская детская областная больница. В исследовании мы использовали опросники «Карта интересов» (А. Е. Голомшток), «Мотивы профессиональной деятельности», тест «Способности школьника» (В. И. Петрушин), беседы с подростками.

По результатам эмпирического исследования мы установили, что 63 % респондентов-подростков осознают, что состояние здоровья важно учитывать при выборе профессии, и задумываются о выборе профессии, которая не навредит их здоровью. К сожалению, 31 % подростков, находящихся в условиях стационара, хотят работать по желаемой ими профессии, но не задумываются, как эта профессия может повлиять на их собственное здоровье.

У 67% опрошенных старших подростков избранная профессия и профессия, которая подходит им по состоянию здоровья, совпали. У трети подростков-респондентов(33 %) выбор трудовой деятельности не соответствует их физическим возможностям, что может неблагоприятно сказываться на общем состоянии. Такой неосознанный выбор профессии может спровоцировать обострение имеющихся заболеваний или возникновение новых.

Полученные результаты эмпирического исследования подтвердили необходимость разработки программы социально-психологической помощи подросткам, находящимся в условиях медицинского стационара, в определении образовательного маршрута.

Разработанная программа решала следующие задачи: способствовать осознанию старшими подростками своих способностей, склонностей, возможностей, развитию более полного представления о мире профессий; содействовать осознанию старшими подростками, находящимися в условиях больничного стационара, своих ограничений в здоровье и требований, предъявляемых профессией к человеку, а также влияния профессиональной деятельности на здоровье. Содержание программы предусматривало использование различных форм работы: групповое профконсультирование подростков, беседы с ними, игры («Приёмная комиссия», «Отдел кадров», «Медоворот») и др. Особое место во время

реализации программы было уделено ознакомлению старших подростков, находящихся в условиях медицинского стационара, с разработанным нами буклетом-памяткой «Ограничение профессиональной пригодности при различных заболеваниях». В данном буклете представлены наиболее распространенные среди старших подростков заболевания, противопоказанные профессионально-производственные факторы и некоторые рекомендуемые профессии и специальности.

Таким образом, выбор будущей профессии – очень важный шаг в жизни каждого человека. И он не должен быть спонтанным или случайным, необходимо хорошо обдумать свой выбор и соотнести свой выбор с особенностями здоровья.

Список использованной литературы

1 Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М. : Академия, 2002. – 480 с.

О. А. ГОМОЛИНСКАЯ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **И. Г. Матыцина**, канд. пед. наук, доцент

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наиболее эмоциональной и восприимчивой частью социума являются дети, которые чутко реагируют на любые изменения в нашем современном динамичном и не всегда стабильном мире. Поэтому нередко отмечается увеличение детей, проявляющих беспокойство, тревожность, неуверенность, поведенческие нарушения.

Тревожность различают как эмоциональное состояние и как постоянную и устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности к учащенным сильным переживаниям состояния беспокойства [4]. По определению А.М. Прихожан, тревожность представляет собой склонность индивида к переживанию эмоционального дискомфорта, связанная с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности [5].

Особую значимость для детей младшего школьного возраста приобретает период адаптации к новой социальной ситуации развития, связанной с поступлением в школу, началом обучения, и, соответственно, с появлением ряда трудностей, обусловленных специфическим режимом дня (расписание занятий, домашнее задание и др.), деловые и личностные взаимоотношениями с педагогом, классным коллективом и т.д. Изменяется

и положение ребенка в семье: ему выделяется особое место для подготовки уроков, хранения школьных принадлежностей, предъявляются новые требования со стороны родителей как к ученику.

Поэтому смена привычной обстановки, ритма жизни, отсутствие в школе членов семьи приводит к тому, что многие обучающиеся становятся тревожными, беспокойными, закрытыми.

Согласно А. И. Захарову, на появление у детей тревожности, страховоказывают большое влияние следующие факторы:

- присутствие страхов у родителей, в основном у мамы;
- тревожность во взаимоотношении с детьми, излишняя защита его от угроз и изолирование от общения его со сверстниками;
- чрезмерно преждевременное совершенствование чувств детей, объясненное излишней принципиальностью родителей либо их психологическим неприятием ребенка;
- огромное число запретов со стороны родителя этого же пола либо абсолютное обеспечение независимости ребенку родителем иного пола, а кроме того множественные неисполняемые угрозы абсолютно всех старших в семье;
- недостаток способности для ролевой идентификации с родителем этого же пола, в большей степени у мальчиков, образующее трудности в общении с ровесниками и неуверенность в себе;
- остроконфликтные взаимоотношения между отцом и матерью в семье;
- психологические травмы в виде испуга, обостряющие возрастную восприимчивость ребенка к этим либо другим страхам;
- психологическое заражение страхами в ходе общения с ровесниками и взрослыми [1].

Стоит отметить, что тревожность детей имеет свою индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности ребенка к различным переживаниям.

Таким образом, актуализируется проблема профилактики и коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Продуктивными, проверенными, интересными и увлекательными для младших школьников являются разнообразные методы креативной терапии: изотерапия, игротерапия, музыкотерапия, куклотерапия и др. Среди них следует выделить и сказкотерапию как достаточно популярное и результативное средство коррекции тревожных состояний учащихся.

К сказкам обращались многие известные зарубежные и отечественные психологи, педагоги: Э. Фромм, Э.Гарднер, З. Фрейд, И.В Вачков., Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко и другие. Сказкотерапия буквально означает «лечение сказкой», коррекция и лечение посредством прослушивания, прочтения, анализа сюжетов сказок. Так, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева определяет сказкотерапию как набор способов передач знаний

о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [2].

Основная цель сказкотерапии – предельно максимально способствовать индивидуальному формированию ребенка и его социальной адаптации. Сказка представляет собой чрезвычайно богатый терапевтический материал, который может быть использован в нескольких аспектах:

1. Использование сказки как метафоры.
2. Рисование по мотивам сказки.
3. Обсуждение поведения и мотивов действий персонажа.
4. Проигрывание эпизодов сказки.
5. Использование сказки как притчи-наравоучения.
6. Творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание, сочинение, анализ сказки и др.) [3].

С целью профилактики и коррекции проявления детской тревожности младших школьников педагогами могут быть использованы упражнения-игры сказочного содержания «Птенец», «Волшебный сон», «Добрый волшебник», «Мой сказочный герой» и др. Достаточно высокой результативностью обладают и комплексные занятия в форме сказкотренингов «Дюймовочка», «Снегурочка», «Ежик в тумане» и т.п.

В процессе социально-педагогической практики нами апробирована сказка «Медвежонок и баба Яга» с учащимися младшего школьного возраста. В ходе реализации сказкотерапевтического занятия ребята активно включились в обсуждение прослушанной сказки, отвечали на поставленные вопросы. После того как дети обсудили сказку им было предложено нарисовать свой «страх», после чего каждый рассказал, чего он боится. Затем дети ножницами разрезали свой нарисованный «страх» на мелкие кусочки. Когда рисунок рассыпался на мелкие кусочки, дети видели, что собрать его невозможно, следовательно, и «страх» в том числе. Сказка позволила детям смело мечтать и выдумывать, встретиться с трудными явлениями и плохими персонажами. На примере сказочных героев учащиеся продемонстрировали способы решения проблем и преодоления своих страхов, беспокойства.

«Проживая сказку», ребята обучаются справляться с тревожностью, с любыми барьерами в общении, учатся тонко чувствовать друг друга и находить соответствующее выражение разным чувствам, эмоциям, состояниям. Как показало дальнейшее наблюдение и общение с учащимися, данное сказочное занятие помогло многим участникам избавиться от негативных эмоций, тревожных переживаний, стать увереннее в общении и учебной деятельности.

Список использованной литературы

1. Дмитриева, С.Т. Влияние социальных эмоций на положение ребенка в группе сверстников / С.Т. Дмитриева // Вестник ХГУ – 2013.– С. 22–25.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2010. – 176с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.
4. Коррекция тревожности младших школьников посредством сказкотерапии [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://www2.bigpi.biysk.ru/> – Дата доступа: 02.09.2018.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. –М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

Т. И. ГОРБАЧЁВА

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

Научный руководитель – **С. С. Щекудова**, канд. психол. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ С АЛЕКСИТИМИЕЙ

Алекситимия – относительно новое понятие в изучении эмоций и личностных характеристик. Термин «алекситимия» дословно означает отсутствие слов для описания чувств (а – «отсутствие», *lexis* – «слово», *thymos* – «эмоция»). В научный оборот данный термин введен в 1973 г. французским ученым П. Сифнеосом для обозначения ведущего, по его мнению, психического расстройства, лежащего в основе психосоматических заболеваний – ограниченной способности индивида к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче.

Эмоциональный мир личности в рамках современного общества зачастую находится вне его поля внимания. Недооценка важности и действенности эмоциональной стороны жизни, ее игнорирование приводят к утрате навыков психогигиены в эмоциональной жизни, ослаблению и потере эмоционального здоровья, что в свою очередь приводит к серьезным неблагоприятным последствиям для качества жизни личности. Из-за затруднений, испытываемых при словесном описании эмоций и ощущений, у алекситимиков наблюдается дефицит внешних проявлений эмоциональных реакций, что не означает бесчувственности в целом. Ощущения и чувства, не всегда осознаваемые, не имея выхода, подавляются и могут трансформироваться в телесно-вегетативные реакции и болезненные явления во внутренних органах, вызывая психосоматические болезни [1, с. 44].

Алекситимия является психологической характеристикой,

определяемой следующими когнитивно-аффективными особенностями:

- трудностью в определении (идентификации) и описании собственных чувств;
- трудностью в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями;
- снижением способности к символизации, о чем свидетельствует бедность фантазии и других внешних событиях, чем на внутренних переживаниях [2, с. 5].

Целью эмпирического исследования было выявление особенностей коммуникативной сферы студентов с разным уровнем алекситимии. В исследовании приняло участие 192 студента. Из них: 46 юношей и 146 девушек в возрасте от 17 до 22 лет. В исследовании использовались методики: «Горонтская шкала алекситимии (20 пунктов)» (Е.Г. Старостина, Г.Д. Тэйлор), «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко), «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко).

У большинства испытуемых (57,3 %) алекситимия не выявлена, это означает, что у этой группы респондентов наблюдаются наиболее гармоничные отношения с собой и окружающим миром. 16,7 % испытуемых попадают в так называемую «среднюю» зону – они не относятся к явным «алекситимикам», но у них наблюдаются проблемы с выражением эмоций; присущи определенные конфликты в отношении себя и окружающего мира. Они тяготеют к общению с людьми, окружающими их, нуждаются в их поддержке, однако, они испытывают трудности в осознании собственных чувств и последующем их выражении в контакте с другими. И, 26 % испытуемых могут быть отнесены к группе выраженных «алекситимиков». Для них собственной эмоциональный мир не имеет личной ценности. Однако неосознанные переживания приносят ощущение беспокойства и опасности, что в свою очередь еще в большей степени усиливает как внешнюю, так и внутреннюю конфликтность, общую неудовлетворенность жизнью и социальную дезадаптированность.

На основании результатов диагностических методик было выявлено, что студентам с высоким и средним уровнем алекситимии в большей степени присущи трудности в идентификации своих собственных эмоций и чувств, чем испытуемым не имеющим алекситимии. Понимание и идентификация эмоций являются неотъемлемым компонентом межличностного взаимодействия, которое способствует или, напротив, препятствует установлению и закреплению контакта. Люди, страдающие алекситимией, не способны понять и разобраться в собственных чувствах и переживаниях, и поэтому, как следствие, им чужды эмоции других людей. Неосознанные переживания приносят ощущение беспокойства и опасности, что в свою очередь еще в большей степени усиливает как

внешнюю, так и внутреннюю конфликтность, общую неудовлетворенность жизнью и социальную дезадаптированность.

Для студентов с высоким уровнем алекситимии в большей степени, чем для испытуемых не имеющих алекситимии, характерно проявление высокого коммуникативного контроля. Алекситимикам свойственно постоянно следить за проявлениями своих эмоциональных реакций, что значительно осложняет общение, так как людям с высоким коммуникативным контролем не удается быть открытыми и откровенными со своим собеседником. То есть из-за ограниченной способности к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче, людям с алекситимией сложнее быть открытыми, откровенными и непосредственными в общении.

У большинства испытуемых, вне зависимости от уровня алекситимии, наблюдается наличие эмоциональных барьеров в межличностном общении. Для большинства респондентов со средним уровнем алекситимии характерно то, что эмоции явно мешают им устанавливать контакты с людьми. Такие испытуемые подвержены влиянию негативных эмоций, неадекватному их проявлению вне зависимости от ситуации и нежеланию сближаться с людьми на эмоциональной основе. Следует отметить, что испытуемым не имеющим алекситимии в большей степени, чем студентам с высоким и средним уровнем алекситимии эмоции не мешают в общении с партнёрами.

Также анализ результатов исследования показал, что уровень развития коммуникативной толерантности у студентов с разным уровнем алекситимии не отличается. Большинству испытуемых характерен средний уровень коммуникативной толерантности, это свидетельствует о том, что таким респондентам характерно преодолевать или сглаживать негативные впечатления от различий между подструктурами своей личности и личности партнера, а также устранять обстоятельства, вызывающие или подчеркивающие эти различия.

На основании всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в общении алекситимики проявляют высокий коммуникативный контроль, лишены гибкости и выразительности эмоциональных проявлений, то есть их эмоции не меняются в зависимости от ситуации общения, в которой они находятся. Также процесс коммуникации осложняется из-за существующей трудности в идентификации своих собственных эмоций.

Результаты теоретико-экспериментального исследования могут использоваться в практике психологического консультирования и при проведении психологических тренингов, направленных на поддержание эмоционального здоровья личности, а также на овладение оптимальным способом достижения поставленных коммуникативных целей.

Список использованной литературы

1. Былкина, Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) / Н. Д. Былкина // Вестник Московского университета. – 1995. – № 1. – С. 43 –53.

2. Ересько, Д. Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: методическое пособие для психологов и врачей / Д. Б. Ересько [и др.]. – СПб.: Питер, 2005. – 25 с.

А. В. ГРЕБЕНЬ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Анализ научной литературы показал, что при обсуждении понятия «страх» авторы используют множество разных терминов – «тревога», «боязнь», «паника», «опасение», «испуг». В отечественной психологии тему страхов затрагивали и пытались дать различные определения такие известные авторы как М.И. Дьяченко, В.В. Зеньковский, А.И. Захаров, А.С. Зобов. Например, Е.П. Ильин написал книгу «Психология страха» [1], В.Н. Гуляхин и Н.А. Тельнова выделили девять функций страха [2].

В зарубежной психологии Д. Айки написал книгу «Страх. Тревога и тревожность» [3]. А. Кемпински, Г. Крайг в своих книгах дали определения понятию «страх» [4; 5]. Исследованием страхов занимался также американский психолог Кэррол Изард, специалист по проблемам человеческих эмоций [6]. И это только малая доля представителей науки, которых интересовала данная тема.

Нет единой трактовки понятию страх. Однако для многих авторов страх является эмоциональным состоянием или же специфической эмоцией, которая может влиять на человека как положительно, так и отрицательно, а именно: разрушать личность и ограничивать её в различных сферах жизнедеятельности или же способствовать саморазвитию человека и побуждать его к активным действиям. И мы должны помнить, что основной функцией страха является защита.

Что касается социальных страхов, то их стали ещё изучать древнегреческие философы Платон и Аристотель и выделили биологические и социальные страхи.

Термин «социальный страх» был введен в науку Дж. Вольпе в 1945 году. Им было изучено большое количество социальных страхов, которые в наше время встречаются довольно часто. Это страх социальных ситуаций, боязнь оказаться в центре внимания, выступить или поговорить со

знакомыми или незнакомыми людьми, опасение произвести плохое впечатление, страх критики, неудачи, страх быть отвергнутым, страх сказать «нет» и многие другие [7]. Также социальные страхи изучал Ю.В. Щербатых, предложивший свою классификацию социальных страхов: страх быть «белой вороной», боязнь потерять свой статус в обществе, страх общественного мнения, страх публичных выступлений, страх любых изменений в жизни [8].

Таким образом, по нашему мнению, социальный страх – это постоянное ощущение тревоги перед различными социальными ситуациями, в которых человек оказывается на виду у людей или контактирует с ними любым другим способом. Как следствие – постоянное ощущение дискомфорта и ухудшение самочувствия. Причинами возникновения социальных страхов Ю.В. Щербатых называет наследственность, воспитание, стресс, подражание, гипобулию, негативный опыт общения.

В настоящее время найти человека, который ни разу не выступал на публике – большая редкость. Во многих профессиональных сферах людям приходится так или иначе сталкиваться с необходимостью публичных выступлений, общением с людьми, умениями переубедить их, управлять эмоциями и настроением людей. Студенты социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина по специальности «Социальная работа (по направлениям)» явились не исключением, у них также существует социальный страх, а именно страх публичного выступления. Поэтому мы выдвинули гипотезу, что уровень самооценки и организаторских и коммуникативных способностей выступают личностными факторами возникновения данного социального страха.

Мы провели исследование, в котором принимали участие респонденты 2, 3 и 4 курсов социально-педагогического факультета по специальности «Социальная работа (по направлениям)». Выборка составила 57 человек, из них 18 студентов 2 курса, 18 студентов 3 курса и 21 студент 4 курса.

Задача исследования – выявить коммуникативные и организационные склонности и уровень самооценки у будущих специалистов по социальной работе.

Для достижения задачи было проведено две методики:

- 1) Тест на выявление уровня самооценки (по Л.Д.Столяренко).
- 2) Тест на выявление коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, В.А. Федорошин).

Описывая полученные результаты, мы можем утверждать следующее.

Количественные данные, отражающие средние показатели уровня самооценки, представлены на рисунке.

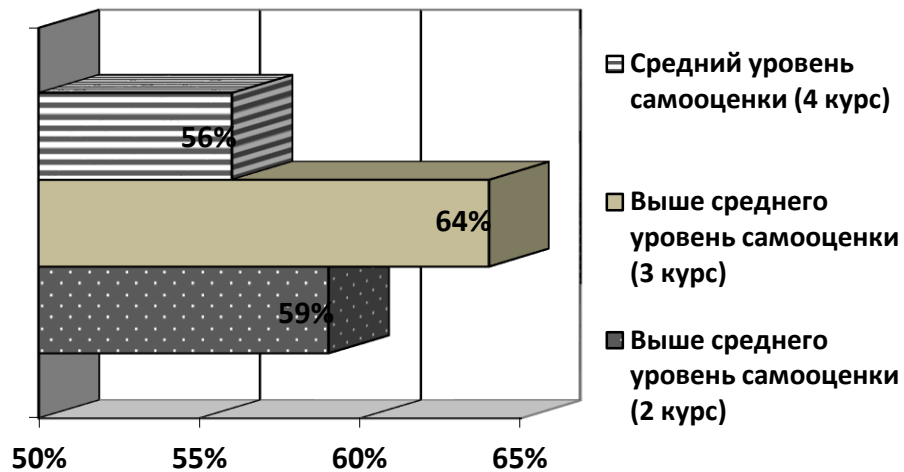


Рисунок – Средние показатели уровня самооценки студентов 2, 3 и 4 курсов (в %)

Анализ и обобщение указанных результатов позволил выявить, что студентам 2-3 курсов характерен уровень самооценки выше среднего (59 % и 64 % соответственно), у студентов 4 курса был выявлен средний уровень самооценки (56 %). Это означает, что у студентов имеется значительный разрыв между идеальными и реальными качествами личности, который может стать барьером в профессиональной реализации, поэтому необходимо повышать свой уровень самооценки до высокого значения.

Анализ указанных результатов позволил выявить у респондентов 2, 3 и 4 курсов низкие показатели коммуникативных (58 %) и организаторских склонностей (56 %). Это означает, что более половины будущих специалистов не имеют базовых коммуникативных и организаторских навыков и умений, что может обуславливать возникновение у них страхов в процессе установления контактов с другими людьми. Следовательно, необходимо создавать специальные условия для формирования у студентов коммуникативных и организаторских компетенций.

На основе полученных результатов эмпирического исследования мы можем сделать вывод о том, что:

1) к сожалению, показатели уровня самооценки у студентов 4 курса (средний уровень) ниже, чем у студентов 2 и 3 курсов. Это означает, что студентам 4 курса необходимо будет самостоятельно повышать свой уровень самооценки, иначе у них могут возникнуть трудности в профессиональной деятельности. А у студентов 2 и 3 курсов есть ещё возможность повысить свою самооценку в процессе обучения в университете и увеличить шанс стать успешным специалистом по социальной работе;

2) большая часть респондентов 2, 3 и 4 курсов обладает низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей. Это означает, что в будущем они не смогут работать специалистами по социальной

работе, так как осуществлять взаимодействие с различными категориями людей и организовывать как свою работу, так и работу своих коллег с такими показателями затруднительно.

Социальные страхи негативно влияют на жизнь людей. Человеку с социальными страхами сложно получать образование в учебном заведении из-за постоянных нагрузок в виде обязанности выступать перед публикой. Карьерный рост также весьма сомнителен, потому что возникают такие трудности как неумение поддерживать социальные контакты, возникает тревога при общении с коллегами и начальством. Социальные страхи мешают саморазвиваться, и жить полноценной жизнью. Данную проблему необходимо решать, так как коммуникативные и организаторские навыки являются одними из главных компетенций специалиста по социальной работе.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017. – 352 с.
2. Гуляихин, В.Н. Страхи и его социальные функции // Философия социальных коммуникаций / В.Н. Гуляихин, Н.А. Тельнова. – 2010. – № 10. – С. 53 – 60.
3. Айке, Д. Страх. Тревога и тревожность / Д. Айке : сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб. ; Питер, 2001. – 62 с.
4. Кемпински, А. Страх. Психические состояния / А. Кемпински : сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб. ; Питер, 2000. – 236 с.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг : сост. и общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
6. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
7. Вольпе, Д. На пути к созданию научной психотерапии / Д. Вольпе. – М. : НФ «Класс», 1998. – 401 с.
8. Щербатых, Ю.В. Психология страха / Ю.В. Щербатых – М. : Эксмо, 2005. – 205 с.

А. С. ГРИМАШЕВИЧ

МГПУ им. И.П. Шамякина, Мозырь

Научный руководитель – **И. В. Журлова**, канд. пед. наук, доцент

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ- КОЛЯСОЧНИКОВ

Цивилизационный потенциал страны и эффективность государственного управления в качестве одного из факторов определяется

отношением к защите прав слабовосприимчивых слоев населения, к которым в первую очередь относятся люди с ограниченными возможностями здоровья, в том числе молодые инвалиды-колясочники.

В настоящее время в Республике Беларусь одной из наиболее ярко обозначенных задач в сфере реабилитации молодых инвалидов-колясочников является формирование модели (а в перспективе – системы) эффективного межведомственного взаимодействия в процессе сопровождения инвалидов, что обусловлено основополагающим международным документом, определяющим политику Республики Беларусь в сфере реабилитации молодых инвалидов-колясочников – Конвенцией о правах инвалидов, которую наша Республика сертифицировала в 2015 году.

Рассматривая сущность межведомственного взаимодействия в рамках реабилитации и сопровождения инвалидов-колясочников, прежде всего, необходимо отметить в этом плане ряд актуальных проблем.

1. *Организационные проблемы.* В условиях регламентированных административных процедур для качественного предоставления государственной услуги по проведению медико-социальной экспертизы существенно повышается значимость вопросов конструктивного взаимодействия учреждений медико-социальной экспертизы и других субъектов реабилитационного процесса, в том числе самих молодых инвалидов-колясочников.

2. *Информационные проблемы.* Констатировано отсутствие эффективного информационного обмена в процессе межведомственного взаимодействия. К примеру, в фонде социального страхования нет реестра пациентов, перешедших к ним после медицинской реабилитации. В каждом ведомстве действуют свои разрозненные информационные системы.

3. *Кадровые проблемы.* Доступная среда для молодых инвалидов-колясочников – это не только оборудование зданий и сооружений, но и создание института сопровождающих лиц. Сегодня актуально организовать сопровождение молодых инвалидов-колясочников ассистентами, прежде всего выполняющими функцию физического сопровождения. Эксперты также фиксируют недостаток в кадровом обеспечении программ реабилитации со стороны специалистов различных направлений. Это касается программ психологического сопровождения, как детей-инвалидов, так и взрослых инвалидов-колясочников, а также программ предоставления инвалидам-колясочникам физкультурно-оздоровительных услуг.

Из всего сказанного очевидно, что развитие межведомственного взаимодействия в процессе сопровождения инвалидов-колясочников предполагает совершенствование механизма системы договоров между реабилитационными центрами различных видов собственности и

ведомственной принадлежности. Необходимо, чтобы эта система была комплексной, то есть включала взаимодействие специалистами, проведение мероприятий на площадках других ведомств и т. п.

Несмотря на названные проблемы, следует отметить, что в Республике Беларусь существует опыт успешного межведомственного взаимодействия специалистов в системе социальной реабилитации и сопровождения инвалидов-колясочников и членов их семей. В этом отношении следует отметить активную деятельность Общественного Объединения «Республиканская ассоциация инвалидов-колясочников» (ОО РАИК), которое не только демонстрирует возможности организации многопрофильного процесса комплексной реабилитации молодых инвалидов-колясочников в нашей стране, но и одновременно выступает координатором межведомственного взаимодействия в рамках комплексной реабилитации инвалидов между учреждениями разной ведомственной подчиненности.

Одним из ведущих направлений деятельности ОО РАИК является *сотрудничество с государственными организациями* – внесение предложений по улучшению оказания услуг инвалидам-колясочникам, участие в работе Республиканского межведомственного координационного совета по проблемам инвалидов, лоббирование создания безбарьерной среды и т. д.

В рамках представленного направления члены объединения также осуществляют сотрудничество с учреждениями социокультурной сферы (дома и дворцы культуры, спортивные комплексы, парки и т. д.), учреждениями системы профессионального образования и переподготовки кадров, учреждениями социального обслуживания и социальной защиты (дома-интернаты для инвалидов, территориальные центры социального обслуживания населения и др.), организациями и службами психологической помощи и поддержки, учреждениями системы здравоохранения (поликлиники, больницы, реабилитационные центры). Последнее особенно важно для успешного внедрения методики «Первый контакт», при которой группы самопомощи, состоящие из людей, передвигающихся в инвалидных колясках и ведущих социально-активную жизнь, посещая реабилитационные отделения больниц, передают информацию и опыт снижения последствий от полученной травмы позвоночника, работая по принципу «равный-равному».

Изучение опыта работы ОО РАИК подтвердило необходимость совершенствования системы межведомственного взаимодействия в процессе сопровождения инвалидов-колясочников, что позволит нашей стране стать полноправным членом сообщества социально ответственных государств, но главное – существенным образом повлиять на то, чтобы молодые инвалиды-колясочники чувствовали себя полноценными членами общества.

Список использованной литературы:

1. Ашихмина, Т.И. Межведомственное взаимодействие – важнейшее условие эффективной работы центра // Социальная педагогика: деловой журнал для социальных работников и педагогов. – 2010. – № 5. – С. 44–51.

О. В. Грицук

БрГУ имени А.С. Пушкина», Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Проблема здорового образа жизни в последнее время приобрела небывалую остроту. В нашем современном и стремительно развивающемся мире мы всё время куда-то спешим, при этом зачастую забывая о своем здоровье. Люди стремятся к карьерному росту для улучшения своих материальных благ. Да, для каждого из нас вначале важен карьерный рост, авторитет в среде наших коллег и высокая заработная плата. У большинства из них стремление к лучшей жизни выходит за грани разумного. Но задумайтесь, будет ли это так важно, когда вы, не уделяя должного внимания своему здоровью, потеряете его?

Актуальность здорового образа жизни также вызвана возрастом и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Поэтому *целью нашего исследования* явилось: выявить отношение современной молодежи к здоровому образу жизни.

Здоровье человека – важнейший фактор его долголетия и благополучия. Здоровье требует постоянной работы над собой и своими привычками. Для его сохранения на долгие годы необходимо сформировать здоровый образ жизни [1].

У каждого человека формирование здорового образа жизни происходит с опорой на тот режим труда и отдыха, который навязан учебной, профессией или просто привычками. В последние годы значительно вырос интерес к формированию здорового образа жизни, начиная с детского возраста [1].

Формирование здорового образа жизни – процесс самовоспитания и самосовершенствования на основе преодоления вредных привычек и воспитания у себя стремления к физической и социальной активности, правильному питанию и психологической гармонии [1].

На современном этапе развития общества формирование здорового образа жизни невозможно без избавления от таких вредных привычек как:

курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, гиподинамия, пристрастие к вредной еде (фастфуду, сладостям, мучному), зависимость от гаджетов и многое другое.

Чтобы выявить, насколько здоровый образ жизни ведут студенты, нами проведен опрос, в котором приняли участие 20 студентов 1 курса факультета иностранных языков.

Анализ результатов опроса показывает, что 15 человек (75%) предпочитают вести здоровый образ жизни, 100% респондентов выбрали из предложенных вариантов – правильное и рациональное питание, а также занятие спортом. Приятно было услышать, что 10 респондентов (50%) не употребляют спиртные напитки вообще, а оставшиеся 10 человек (50%) употребляют алкогольные напитки только по праздникам. Около 65% студентов предпочитают проводить время с семьей или друзьями. Но при этом 35 % проводят время перед компьютером, телевизором и любимым гаджетом.

В режиме 45 % студентов ночной сон 6-8 часов, что является нормой здорового сна, 55 % респондентов спят более 8 либо менее 6 часов в сутки.

К большому нашему удивлению, нашлись и такие студенты (25%), которые находят время на утреннюю зарядку.

Из результатов опроса видно, что большинство студентов равнодушно к своему здоровью, стараются правильно питаться, находить время на занятия спортом, по возможности, полноценно выспаться. Многие не имеют таких пагубных привычек, как курение и употребление спиртных напитков. Но, к сожалению, находятся и такие студенты, которые не уделяют должного внимания своему здоровью: курят, употребляют спиртные напитки, а также проводят много времени перед экраном компьютера и мобильного телефона.

Исходя из вышеперечисленного, можно подытожить, что здоровье человека зависит от самих людей. Поэтому важно научить молодёжь бережно относиться к своему здоровью, формировать здоровый образ жизни. Ведь человек – сам творец своего здоровья, за которое надо бороться.

Существуют множество советов для ведения здорового образа жизни и мы предлагаем вам следующие из них:

1. Ешьте только качественную еду и старайтесь не экономить на питании. Еда – это основа здоровой и долгой жизни.
2. Старайтесь пить как можно больше воды. Средняя рекомендуемая доза жидкости в день – 1,5-2 литра.
3. Откажитесь от всего, что содержит канцерогены – в основном, это копчености и пища, жаренная на жиру, белковые продукты после высокотермической обработки, консервированные, маринованные и солёные продукты, продукты с добавками нитрита натрия.
4. Ходите пешком всегда, когда это возможно.

5. Курение, спиртные напитки, вредные пищевые пристрастия (солёная пища, чипсы, сладости, газировка) – всё это факторы, разрушающие здоровье.

6. Не сутультесь, сидите и ходите с прямой спиной, шею тоже держите прямо. Очень многие болезни провоцируются проблемами с позвоночником.

7. Спите минимум 8 часов в сутки, при этом важно, чтобы сон был регулярным, ложиться спать нужно в одно и то же время. Именно сон помогает восстановить физические силы, вернуть ясность голове, улучшить память и внимание, получить хорошее настроение, повысить иммунитет.

8. Занимайтесь спортом, ведь 150 минут фитнеса в неделю продлят молодость на 5 лет [2].

Список использованной литературы

1. Образовательный портал [Электронный ресурс] – Образовательная энциклопедия. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni.html>. – Дата доступа: 08.12.2018.

2. Образовательный портал [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sakhallife.ru/sovetyi-po-vedeniyu-zdorovogo-obraza-zhizni/>. –Дата доступа: 10.12.2018.

Д. И. Горошко

БрГУ имени А.С.Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Л. И. Борсук**, канд. философ. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современной научной литературе достаточно часто при изучении проблем образования можно встретить термин *«инновационные технологии»* и всевозможные близкие к нему терминологические сочетания. Существуют различные определения понятия «инновация».

Некоторые ученые, например, применительно к педагогическим инновациям, трактуют это понятие как «специфическую форму передового опыта» и отождествляют их с радикальными новшествами. В.А. Сластенин рассматривает инновации «как введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся»[1,с.15]. Свою трактовку педагогическим инновациям даёт М.С. Бургин, определяя «как мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс создания, освоения, использования и распространения современных (или

осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям» [2, с. 4].

В Республике Беларусь создана научная школа инновационных технологий, которая объединяет учёных и педагогов-практиков. Происходит интенсивное внедрение в современную систему образования компьютерной техники, использование её в работе как преподавателей, так и учащихся. И. И. Циркуном введено понятие *инновационная культура* как система, где инновация рассматривается как теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество [3].

Специфичность инноваций теории и практики связывают с тем, что они всегда содержат новое решение актуальной проблемы, приводят к качественно новым результатам, вызывают изменения других компонентов системы и новый уровень их функционирования.

Как утверждает В.А. Сластенин, инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов [1]. Инновационные практики - это всегда авторские, персонифицированные школы.

Анализ образовательных практик последних десятилетий свидетельствуют о том, что большинство авторов предлагают методики, ориентированные на психологические особенности ребенка. В силу синкретичности детского художественного восприятия большинство художественно-образовательных систем направлено на использование синтеза искусств в контексте игровой деятельности. Причем, эти методики учитываются всеми *современными педагогическими технологиями*, в том числе в области творческого развития и художественного обучения. К ним отнесем такие, как:

- технология кооперативного обучения;
- технология педагогических мастерских;
- проектное обучение;
- модульная технология.

Так, *проектное обучение*, или педагогическое проектирование предполагает многоступенчатую деятельность, состоящую из трех этапов: педагогического моделирования (создание модели), педагогического проектирования (создание проекта) и педагогического конструирования (детализация проекта) [4, с.14].

Рассмотрим метод педагогического моделирования. Это уникальный способ творческого развития ребенка. Модель как «заменитель оригинала, конструируется с целью творческого переосмысления, для создания наглядного образа наиболее существенных свойств изучаемого предмета» [4, с. 42].

Процесс моделирования во многом определяется поставленными задачами, и потому модель различна при разных установках ее создания. В исследованиях по проблемам моделирования представлены самые разнообразные типы и виды моделей.

Важнейшим способом развития ребенка является создание *модели художественно-творческого процесса*, когда школьник ставится в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающего произведение искусства для себя и для других людей. Это обеспечивает ребенку понимание смысла самой творческой деятельности. Моделирование художественно-творческого процесса - это, по сути, и есть прохождение пути создания произведения искусства, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого этого момента. Это важно, например, при освоении детьми фольклора, когда школьники погружаются в стихию рождения и естественного бытования музыки, сами складывают и сказывают музыкальным языком пословицы, поговорки, загадки, былины (На практике это может быть так: каждый участник может представить изучаемое произведение в трех ипостасях: как художник, рисуя иллюстрацию к произведению; как актер, декламируя стихотворение; и как исполнитель.)

Этот универсальный метод требует самостоятельности в добывании и присвоении знаний, развития способности к индивидуальному решению и творческой интерпретации. Необходимо так смоделировать творческий процесс, чтобы ребенок проявил бы свои ценностные ориентиры, выявил то, что значимо не только для него, но и для всех людей.

Перспективность творческого развития ребенка на основе принципа моделирования художественно-творческого процесса заключается в том, что он применим в любой сфере художественной деятельности детей. Он позволяет осмыслить и опробовать то, что подразумевается под музыкальной фразой сочинения, поэтической фразой литературного произведения, ощутить природу возникновения танцевального движения, и тем самым дать возможность ребенку стать сопричастным рождению искусства. Как это и происходило в человеческой культуре.

Список использованной литературы

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]; под общ. ред., В. А. Сластенина. – Москва: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=466698>. Дата доступа: 22. 05. 2018.

3. Цыркун, И.И., Карпович, Е.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И.Цыркун, Е.И.Карпович. — Минск: БГПУ, 2006. — 311 с.

4. Королева Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т.П. Королева – Мн.: УП «Технопринт», 2003. – 216 с.

Я. В. Дышко

БрГУ имени А.С.Пушкина, Брест

Научный руководитель - **Л. И. Борсук**, канд. философ. наук, доцент

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Игра – это универсальное средство, помогающее учителю превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие. Игра помогает вовлечь в учебный процесс практически всех учеников. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости – все это дает возможность учащимся преодолеть стеснительность и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения. В.А. Сухомлинский отмечал уникальные возможности игровой деятельности. Он считал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. *Игра* – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [1, с.13]. Игра универсальна еще и тем, что ее можно использовать на любом этапе обучения и с любыми возрастными категориями учащихся. Игра – естественная и благоприятная среда для детей. Она развивает их внимание, память, мышление, способствует навыкам общения. Это своего рода «соединение желания и действия в устремленности к лучшему»[3, с.17].

По мнению учителей-практиков, важно методически правильно использовать элементы игры и разработать ее *этапы*. Например,

первый этап - «Пролог» - установления контакта, создание благоприятной атмосферы;

второй этап - «Инструкция» - сообщение правил действия, распределение ролей;

третий этап - «Кульминация» - поиск, решение задачи, итог;

четвертый этап - «Рефлексия» - эмоциональное отношение к игре [2, с.113].

В процессе художественно-эстетического воспитания игра часто имеет решающее значение.

Сформировать в сознании ребенка понятие о прекрасном – это главная задача художественно-эстетического воспитания. Причем, следует уточнить, что в данном случае категорию «прекрасное» следует несколько отграничить от «красивого». Если представление о красоте менялось со временем и было использовано для характеристики формы, то прекрасное затрагивает содержание и остается неизменным на протяжении веков. «Прекрасное» — это глобальная категория, в которую изначально входят и гуманизм, и совершенство, и духовность. А эстетическое воспитание – «целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности» (Б.Т. Лихачев) [2, с.214].

К числу эффективных *методов организации* художественно-эстетического воспитания ребенка относятся:

- Моделирование игровых ситуаций, требующих поиска необычных, нестандартных решений.
- Просмотр эпизодов и фрагментов из фильмов или спектаклей.
- Коллективное сочинение рассказов и сказок.
- Декламация стихов, выразительное чтение отрывков из художественных произведений.

Эти традиционные методы всегда приносили результаты. Однако современные методики направлены на поиск новых решений для максимально творческого подхода в организации художественно-эстетического воспитания. Среди современных технологий художественно-эстетического образования в развитии творческих способностей младших школьников следует назвать:

- технологии развивающего обучения;
- информационно-коммуникационные;
- проектные и исследовательские;
- проблемного обучения;
- игровые технологии;
- обучение в сотрудничестве (командная и групповая работа).

По мнению ученых, *игровые технологии* имеют ряд закономерностей, которые следует учитывать. Все должно быть нацелено на раскрытие творческой индивидуальности каждого ребенка. Для этого нужно:

1. Предоставление ребенку максимальной самостоятельности. Сосредоточившись на поиске собственного решения, а не действия по шаблону, ребенок приложит гораздо больше усилий для того, чтобы получить конечный результат творчества. Это значительно повысит в его глазах ценность готового рисунка, вылепленной фигурки и т.д.

2. Творчество ребенка должно отражать не только объективные свойства и характеристики предметов окружающего мира, но включать в

себя эмоциональную составляющую. А именно – его впечатления, мысли, чувства, связанные с ними.

3. Среда, в которой будет проводиться занятие, должна максимально располагать ребенка расслабиться и раскрепоститься.

4. Очень важную роль в творческом процессе играет поддержка и похвала со стороны взрослых. Критика и порицание должны быть сведены к минимуму.

5. Прямые указания и наставления лучше заменить тактичными намеками и небольшими подсказками. Не стоит забывать, что учитель должен укреплять в ребенке желание поиска и веру в его результат.

6. В распоряжении ребенка должен быть максимум доступных средств художественной выразительности. Рабочее место должно быть хорошо освещенным и удобным: от этого зависит не только физический, но также психологический комфорт на занятии [2, с.52].

Формами организации детского творчества в процессе художественно-эстетической деятельности могут быть, например, музыкальная студия, клуб по интересам, музыкально-драматический кружок (в области музыкального искусства), художественный салон, детский эрмитаж, экскурсоводческое агенство (в области художественного развития), литературный кружок, студия выразительного чтения (в области художественного слова) и т.д.

Анализ современных научных подходов к проблеме выявления воспитательного потенциала современных технологий художественно-эстетического образования показал, что в обобщенной форме творческое развитие младших школьников зависит от создания педагогических условий, основанных на потенциале таких педагогических инноваций как: 1) педагогическая поддержка; 2) личностно ориентированное обучение и 3) гуманистическая позиция учителя.

Таким образом, через игровую деятельность, через накопление и использование эмоционально-чувственного опыта в процессе художественно-эстетической деятельности можно раскрыть внутренний творческий потенциал каждого ребенка.

В.А. Сухомлинский - создатель концепции гуманистического воспитания, выдающийся педагог XX века считал проблему творчества «одним из участков педагогической целины» [1, с.52]. По его мнению, творчество начинается там, где интеллектуальные и эстетические богатства, освоенные и добытые раньше, становятся средством познания, освоения, преобразования мира, при этом «человеческая личность словно сливается со своим духовным достоянием».

Список использованной литературы

1. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В.А. Сухомлинский. – Киев : Акта, 2012. – 563 с.

2. Кукушин, В.С., Болдырева-Вараксина, А.В. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592с.

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

А. Л. ЕВТУХ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. В. Александрович**, канд. пед. наук, доцент

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОР

Музыкальный фольклор передается из поколения в поколение, имеет огромную духовную силу и большую воспитательную ценность. По мнению М.Н. Мельникова фольклор является прекрасной основой для воспитания в дошкольном детстве благодаря своей содержательности и отсутствию второстепенных, малозначительных элементов[3]. С целью развития креативности средствами музыкального фольклора у детей старшего дошкольного возраста нами была разработана и апробирована программа развития креативности у детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального фольклора, которая включает в себя следующие компоненты: целевой (определение цели, задач и принципов); процессуальный (раскрывается в педагогических условиях, обеспечивающих позитивную динамику развития креативности средствами музыкального фольклора у детей); организационно-методический (представлен совокупностью взаимосвязанных методов и приемов и форм работы с детьми); содержательный (непосредственная работа с воспитанниками).

Для достижения цели были определены следующие задачи программы:

1) способствовать развитию музыкально-творческих способностей (чувство ритма, слух, эмоциональность, чувство лада, музыкальная память и мышление и т.д.), вокально-хоровых навыков пения, хореографии, эмоционально-образного мировосприятия старших дошкольников через приобщение к народному творчеству и музыкальному фольклору;

2) развивать самостоятельность, инициативность, импровизационные способности у детей;

3) развивать активное восприятие музыки посредством музыкального фольклора.

Согласно исследованиям в области музыкальной педагогики, творческое воображение детей старшего дошкольного возраста развивается в различных видах музыкальной деятельности[2; 1]. Поэтому при разработке и реализации программы мы использовали такие виды музыкальной деятельности как слушание музыки, вокальное и инструментальное исполнение, танцевальная деятельность, музыкальная импровизация и сочинение музыки. Вместе с тем, в программе использовались обе разновидности наглядного метода: наглядно-слуховой (исполнение музыки) и наглядно-зрительный (показ иллюстраций, картинок, применение наглядных пособий). Активизировать деятельность детей позволило применение таких методов как оценочный метод, метод моделирования элементов музыкального языка, метод упражнений, практический опыт, словесные методы и др. Различные иллюстрации, картинки с изображением музыкальных инструментов, пор года, сказочных героев; портреты композиторов, мультимедиа презентации позволяли сделать учебно-воспитательный процесс более ярким и занимательным.

Например, с помощью метод моделирования происходило побуждение детей к творческому использованию танцевальных движений, к созданию танцевальных композиций. Что дало возможность детям показать и почувствовать в доступном для их виде особенности выразительных средств и их отношений.

Очень важным, на наш взгляд, было применение игровых приёмов и ситуаций занимательности, которые заметным образом отразились на внимании, воображении и активности детей. Например, в процессе музыкальной игры «Зяюля» детям было предложено повеселить танцем «бабулю и «дедулю»(гостей музыкального занятия). Во время пропевания звукоподражания в игре детям было предложено отобразить изменение высоты звуков с помощью «крыльев» кукушки. Сам танец был импровизационным- кружение в парах, имитация движений.

В процессе реализации программы по развитию креативности средствами музыкального фольклора у детей старшего дошкольного возраста наиболее часто использовались игра-инсценировка, двигательная и песенная импровизация. Так, в процессе проведения фольклорных занятий «Зимний фольклор», дети активно участвовали в игре-драматизации, узнавали знакомые народные сказки с помощью атрибутов к сказкам, тем самым развивали воображение, интонационно-речевую выразительность. Дети не только познакомились с такими фольклорными героями как «коза», «коляда», «медведь», но и попробовали себя в роли героев. А для того, чтобы им было легко войти в роль, была создана непринужденная обстановка, подготовлены костюмы героев.

Для развития внимания, творческого проявления воспитанникам предлагались различные подвижные игры с элементами инсценировки.

Так, игра «У медведя во бору». Суть игры состояла в следующем: с участников выбирается «медведь», все остальные дети делают вид, что собирают грибы, ягоды и исполняют попевку, а «медведь» подбирает удачный момент, что бы бросится к ним и начать догонять. Тот, кого «медведь» словит становится «медведем». Игра повторяется несколько раз. Если в первое прочтение ребята больше повторяли за лидерами группы, то во второй раз они старались импровизировать, вносить свои движения.

В процессе реализации программы нами активно использовался приём передачи характера музыки в движении. Это один из эффективных приёмов развития музыкального восприятия детей. Как правило, нами он был применен в инсценировках песен, в творческих танцевальных, образных движениях. Достаточно сложные двигательные упражнения помогал детям освоить метод «вовлекающего показа». Благодаря ему у детей легче формируются разнообразные двигательные навыки и умения.

Для способствования развитию креативности в танцевальной деятельности детям предлагалось выбрать более удачный показ вариантов движений педагога. А приём «Провокации» (педагог допускает специальные ошибки при показе) активизировал внимание детей, побуждал к тому, чтобы они заметили и исправили ошибку.

В разработанной нами программе активно используется слушание и анализ музыкальных произведений. При отборе и выстраивании музыкального репертуара программы по слушанию фольклорных произведений для детей старшего дошкольного возраста предусматривалась его ориентация на развитие эмоциональной отзывчивости детей на музыку и их эмоционально-ценностного отношения к искусству, на раскрытие интонационной природы музыки, ее содержательного смысла.

Таким образом, в своей работе мы постарались использовать интересующие детей и соответствующие их возрасту различные виды деятельности в музыкальном фольклоре. Реализуемые формы, методы и приемы работы были направлены на развитие креативности детей старшего дошкольного возраста; развитие ассоциативного, диалектичного и образного мышления детей; развитие воображения, эмоциональности, метафоричности, а также на формирование качеств креативной личности: активности, инициативности, самостоятельности.

Список использованной литературы

1. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : «Просвещение», 1982. – 123 с.
2. Медушевский, В.В. Энциклопедический словарь юного музыканта В.В. Медушевский, О.О. Очаковская / М. :Педагогика, 1985. – 98 с.

3. Народное искусство в воспитании детей. – Под ред. Т.С. Комаровой. Москва, 2014.- 123с.

А. Л. ЕВТУХ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. В. Александрович**, канд. пед. наук, доцент

ДИАГНОСТИКА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Музыкальный фольклор имеет большую воспитательную ценность для духовного развития ребенка, его музыкальных, творческих способностей, общей и музыкальной культуры. Для обоснования теоретической значимости проблемы развития креативности средствами музыкального фольклора были подобраны и проведены методики на выявление уровня развития креативности у детей старшего дошкольного возраста. Систематичное включение в деятельность дошкольников различных видов музыкального народного фольклора будет способствовать развитию музыкальных способностей.

В педагогическом эксперименте приняло участие 40 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 32 г. Пинска. На констатирующем этапе исследования была поставлена цель: выявить уровень развития креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Креативность – это способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем [1].

Для выявления уровня развития креативности детей мы использовали тест на развитие воображения «Придумай рассказ» Р.С. Немова[5], тест «Использование предметов» Дж. Гилфорда[5]. Так же нами были подобраны, и адаптированы методики и диагностические задания для выявления уровня развития креативности в разных видах музыкальной деятельности, в основу которых легли работы Л.П. Кернажицкой, Л.С. Ходонвич, В.М. Анцыпирович [3,4,2].

На основе теоретического анализа научно-методической литературы были выделены критерии и показатели выявления уровня развития креативности детей старшего дошкольного возраста: беглость, гибкость, оригинальность, самостоятельность, разработанность, детализированность образа, точность.

Анализ психолого-педагогических работ по проблеме исследования (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин) позволил выделить три уровня развития творческих способностей: воспроизводящий (низкий), творчески-воспроизводящий (средний) и собственно творческий (высокий).

С целью выявления уровня развития креативности детей старшего дошкольного возраста был проведен тест на воображение ребенка "Придумай рассказ" Р.С. Немова. Детям предлагалось задание придумать рассказ о «Зимних забавах» в течение одной минуты, а затем пересказать его в течение двух минут. Оценка результатов осуществлялась по следующим показателям: скорость придумывания рассказа; необычность, оригинальность сюжета рассказа; разнообразие образов, используемых в рассказе; проработанность и детализация образов, представленных в рассказе; впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.

Нужно отметить, что результаты контрольной и экспериментальной групп имели незначительные отличия.

В результате исследования у подавляющего большинства воспитанников контрольной и экспериментальной групп был выявлен низкий и средний уровень развития креативности.

Эти дети в своих рассказах повествовали то, что они слышали, либо видели ранее. Кто-то вспоминал известные сказки и мультфильмы и добавлял что-нибудь новое от себя. Некоторые просто механически пересказывали то, что когда-либо видели; кто-то повторял рассказ другого ребенка.

Высокий уровень развития креативности проявили незначительное количество испытуемых. Всего нескольким воспитанникам из групп (контрольной и экспериментальной) удалось придумать рассказ в течение не более 30 секунд. Сюжет рассказа был полностью придуман самими детьми, отличался оригинальностью, эмоциональностью. Так, например, рассказ о зимних забавах сопровождался наличием сказочных персонажей (Метелица, Снеговик, Дед Мороз). Кроме того, персонажи были подробно описаны: «красивая, в белом пышном платье Метелица», «в синей шапке и с метлой- Снеговик», «сильный и добрый, в красной шубе Дед Мороз». Интересен был рассказ о том, как Метелица замела путь деда Мороза, а добрый Снеговик помог ему найти верный путь.

С целью выявления уровня развития креативности детей старшего дошкольного возраста использовался тест «Использование предметов (варианты употребления)» (Дж. Гилфорд).

При помощи методики определяли у детей такие показатели креативности как продуктивность (общее число ответов), гибкость (число ответов разных категорий), оригинальность (число редко встречающихся в группе испытуемых ответов). Детям предлагалось придумать как можно больше интересных и необычных способов употребления картонной

коробки, молотка, книги, газеты, зонта, деревянной линейки, кирпича, стула.

По результатам данной методики преобладали средний и низкий уровни развития креативности. Только незначительное количество испытуемых показали высокий уровень.

Подавляющее число испытуемых обеих групп называли повседневные способы использования предметов (складывать игрушки, карандаши, забивать гвозди, читать, прятаться от дождя, измерять длину, строить, сидеть). Но были названы и необычные способы применения, такие как: сделать домик для кукол, машинку, корм для хомячка, веер из газеты. Оригинальных ответов (не повторяющихся) было всего лишь несколько. Например, сделать костюм, вырезать поделку, сделать игрушечный сейф. Также к числу оригинальных были отнесены ответы отдельных детей, например, молотка: «как музыкальный инструмент»; книги: «как тайник»; газеты: «переработать и сделать открытку», зонта: «перевернув, можно крутить как юлу», стула: «как шалаш, накрыв одеялом».

Значительных отличий в результатах контрольной и экспериментальной групп не выявлено.

Так же нами были подобраны, и адаптированы методики и диагностические задания для выявления уровня развития креативности в разных видах музыкальной деятельности (музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, пение, восприятие музыкального произведения) в основу которых легли работы Л.П. Кернажицкой, Л.С. Ходонвич, В.М. Анцыпирович.

Основными критериями оценки испытуемых являлись музыкальность, эмоциональность, творческие проявления, выразительная импровизация, сочинение ритмических рисунков и т.д.

В итоге, только несколько испытуемых обеих групп (экспериментальной и контрольной) показали высокий уровень развития креативности в музыкальной деятельности. Они проявляли инициативность и самостоятельность в процессе выполнения диагностических заданий. Наблюдалась ярко выраженная эмоциональность во всех видах музыкальной деятельности. Такие дети находили выразительные интонации, с увлечением импровизировали, создавая оригинальные по мелодии и ритму, законченные (или не законченные) по форме произведения.

Большинство же детей показали средний и низкий уровни развития креативности в музыкальной деятельности. Эти дети эмоционально отзывчивы, проявляли желание включаться в музыкальную деятельность, однако часто затруднялись в выполнении задания, им требовалась помощь педагога, дополнительное объяснение, показ, повторы. Они не всегда

проявляли инициативу, спокойно относились к музыкальной деятельности, без активного интереса.

Таким образом, результаты обработки полученных данных по проведенным методикам, позволяют сделать вывод о том, что у детей обеих групп преобладает низкий и средний уровень развития креативности и лишь незначительная часть детей обладает высоким уровнем развития креативности.

Небольшое количество детей с высоким уровнем развития креативности говорит о необходимости разработки и апробации программы по развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста, чему и посвящен следующий этап нашего исследования.

Список использованной литературы

1. Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет)/ Е.В. Алфеева. – Москва, 2000.- 145с.
2. Анцыпіровіч, В.М. Музыкальная скарбонка: дапаможнік для устаноу, якія забяспечваюць атрыманне дашкольнай адукацыі/ В.М. Анцыпіровіч. – Мозыр, 2007. – 94с.
3. Кернажыцкая, Л.П. Народная музыкальная творчасть / Л.В. Кернажыцкая. – Витебск, 2003 . – 32с.
4. Ходонович, Л.С. Развитие музыкального творчества дошкольников: пособие для учреждений, обеспечивающих дошкольное образование/Л.С. Ходонович. – Минск, 2007.-144с.
5. Хромова, И. В. Диагностика творческого развития личности: Методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования / И. В. Хромова, М. С. Коган. – Новосибирск, 2003. – 44с.

О. С. ИВАНИЩЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест,

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СПИРТНЫХ НАПИТКОВ ПОДРОСТКАМИ КАК ЗАДАЧА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

Важнейшим показателем богатства нации выступает состояние здоровья подрастающего поколения. Не случайно одним из приоритетных направлений деятельности педагога социального является обучение подростков навыкам здорового образа жизни. Один из важнейших аспектов здорового образа жизни – сознательный отказ от приема алкоголя, от курения и других вредных привычек. По официальным данным Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2017 год впервые зафиксировано 18 238 человек с заболеваемостью

алкоголизмом и алкогольными психозами. Только на начало 2017 года под наблюдением психиатров и наркологов в Беларуси состояло 15 тысяч несовершеннолетних. В основном это лица, употребляющие ПАВ, с еще не сформировавшимся синдромом зависимости. К сожалению, в современных условиях развития общества среди молодежи наблюдается быстрый рост числа потребителей алкогольных напитков.

Наряду с увеличением различных антиобщественных действий особо настораживает складывающаяся тенденция изменения ценностных ориентаций подростков, появление устойчивых устремлений к достижению материального достатка любой ценой, в том числе путем сознательного нарушения социальных и нравственных норм.

Ценностные ориентации, как известно, являются ядром социализации подростка. Система ценностей формируется поэтапно и приобретается через процессы идентификации, интернализации и подкрепления. Проходя все стадии, учащийся формирует собственную иерархию ценностных ориентаций, которая преобразуется в систему, укрепляется в сознании, способствует быстрому переходу к взрослости, формирует зрелое отношение к окружающим и себе. Как отмечает В.С. Собкин, задержка на определенном уровне делает систему жесткой, сложно поддающейся коррекции. Сформированная на определенном этапе структура ценностных ориентаций помогает подросткам адаптироваться к системе общественных требований [1].

Частое и систематическое употребление подростками алкогольных напитков приводит к девиации поведения. Сфера интересов подростков, склонных к девиантному поведению, начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность, что способствует формированию инфантильности и неспособности сопереживать другим, преодолевать жизненные трудности и критические ситуации.

Ценностно-смысловые характеристики личностной значимости, формирующиеся в подростковом возрасте, представляют собой динамическую систему, которая находится в стадии становления, поэтому на нее можно оказывать позитивное развивающее влияние в рамках учебной деятельности средствами обучения, воспитания и с опорой на ведущий вид деятельности в этом возрасте – общение со сверстниками.

В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся ГУО «Дивинская средняя школа» в возрасте 14-15 лет в количестве 40 человек: 22 девочки и 18 мальчиков. Выбор респондентов осуществлен методом случайного отбора.

Методики исследования: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орла; авторская анкета «Отношение подростков к употреблению спиртных напитков»; методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Как показал анализ данных, среди подростков, принявших участие в исследовании, 40% имеют склонность к *девиантному* поведению, что проявляется в наличии агрессивных тенденций во взаимоотношениях с другими людьми, склонности решать проблемы посредством насилия.

Склонность к *аддиктивному* поведению наблюдается у половины опрошенных подростков. Им свойственна предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения проблем.

У 37,5% подростков наблюдается склонность к *деликвентному* поведению. Высокие баллы по данной шкале свидетельствуют о наличии деликвентных тенденций у респондентов и о низком уровне социального контроля, высокой готовности к реализации деликвентного поведения.

Склонность к *самоповреждающему и саморазрушающему* поведению наблюдается у 25% подростков. Здесь речь идет о готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Полученные данные свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях.

Также у подростков, склонных к девиантному поведению, наблюдается слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Следовательно, такие подростки могут быть склонны к употреблению спиртных напитков.

По результатам *анкетирования*, направленного на выявление отношения подростков к употреблению алкогольных напитков, нами получены следующие результаты. Употребляли алкоголь более трети подростков. Впервые они сделали это в возрасте от 11 до 14 лет по инициативе старших братьев и по инициативе своих родителей. Причем мальчики-подростки чаще, чем девочки-подростки, начинают пробовать спиртные напитки в этом возрасте.

Основными факторами, влияющими на подростков, по их оценкам, выступают: компания, друзья (87,5% ответов); отсутствие силы воли, неумение отказаться от предложения спиртных напитков (82,5 %), рекламирование вина и пива (80 % ответов), а также конфликты в семье (77,5 % ответов). Такие варианты ответов, как отсутствие интересов, пью, потому что продают спиртное, неумение занять себя, устойчивость пьяных традиций и обычаев, потому что спиртные напитки помогают жить, отмечены в меньшей степени (от 20% до 2,5%). Поэтому среди мотивов употребления спиртных напитков опрошенные выделили следующие: выпивают за компанию, хотят быть более взрослыми, стесняются отказаться.

Опрос показал, что все учащиеся знают об опасных для здоровья последствиях употребления спиртных напитков. Тем не менее, треть из них употребляли алкоголь. Почему?

Анализируя меры борьбы с пьянством в учебном заведении, подростки чаще всего называли обсуждение на заседаниях ИДН (85%), беседы с администрацией учебного заведения (80%), штраф родителям (60%), отстранение от мероприятий развлекательного и познавательного характера (дискотеки, лагеря отдыха, экскурсии) – 60%, обсуждение профилактики (50%). При этом у большинства подростков прослеживается интерес к профилактическим мероприятиям. Они нуждаются в новых, интерактивных формах работы, которые будут мотивировать их прежде всего посещать данные мероприятия, а также формировать устойчивые принципы здорового образа жизни.

Результаты выполненного исследования позволяют говорить о необходимости разработки программ по профилактике употребления подростками спиртных напитков, развития у них ценностных ориентаций как основы ведения здорового образа жизни.

Список использованной литературы

1. Собкин, В.С. Ценностные ориентации старшеклассников в условиях социальной нестабильности / В.С. Собкин. – М. : Наука, 2002. – 121 с.

Ю. В. Иванова

БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Е. Марченко**, канд. психол. наук

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ОСОНКИ

В современном стандарте успешной личности телесная красота занимает одно из лидирующих мест. Особенно остро вопросы представлений о своем теле и отношения к себе актуализируются в подростковом возрасте. Важность организации социально-психологического сопровождения подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в условиях центра медицинской реабилитации обусловлена как наличием объективных особенностей, которые осложняют процессы принятия себя у данной категории детей, так и нестабильность эмоционального состояния в связи с пубертатом. Особую остроту вопросы принятия собственной внешности обретают в современной подростковой субкультуре, ориентированной на активную самопрезентации в социальных сетях. Известно, что подростки с

негативным восприятием к внешности склонны даже к суицидальному, автоструктивному поведению (Ф. Райс, А.В. Ермолаева, Т.В. Кейсевич).

Для реализации цели исследования был составлен комплекс двух методик. Специально разработанная анкета использовалась для выявления представлений и оценки собственной внешности подростками, а также отношения к имеющейся у них болезни опорно-двигательного аппарата. К экспертной оценке особенностей самооценки детей привлекался педагог.

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 подростков. Возраст испытуемых подростков 13 – 17 лет. Исследование проводилось на базе УЗ «Брестский областной детский центр медицинской реабилитации «Лахва».

Рассмотрим особенности самооценки подростками собственной внешности. Для измерения высоты самооценки подросткам предлагалось поставить отметку на отрезке и указать условный балл от 0 до 100.

При этом от шкалы интервалов мы перешли к порядковой шкале. Отметки в диапазоне 0-10 на шкале были обозначены как крайне низкий уровень самооценки внешности, диапазон 10-30 как низкий уровень, диапазон 30-70 как средний уровень, диапазон 70-90 как высокий уровень и 90-100 как очень высокий уровень самооценки внешности. Типичным для подростков с нарушениями осанки является средний уровень самооценки внешности (на уровне от 30 % до 70% себя оценили 65 % респондентов). Высокая оценка собственной внешности у 27,5% детей. У незначительного количества подростков крайне низкий (у 2,5 %) или очень высокий (5 %) уровень самооценки собственной внешности.

Далее мы выяснили, какой уровень самооценки подростки поставили бы себе, если бы у них не было нарушений осанки.

Почти половина (45 %) отметили потенциально средний уровень самооценки, высокий и очень высокий отметили по 25 % подростков. И только один человек (2,5 %) отметил, что его самооценка осталась бы крайне низкой. И еще один человек затруднился предположить, как изменилась бы его самооценка в этом случае. Данные результаты указывают, что нарушения осанки для большинства детей выступают значимым фактором, определяющим самооценку.

Следующий вопрос был направлен на выявление субъективного переживания момента перелома самооценки. Респонденты указали широкий временной диапазон. Наиболее типичным выступил возраст 11 лет (17,5 % подростков), 12 лет (10 %) и 13 лет (10 %).

Отдельные дети (по одному человеку) указали возраст в 9, 10, 13,5 и 14 лет. При этом значимая часть детей считают, что их отношение к себе не менялось (25 %). И еще 17,5 % подростков затруднились ответить. Это может указывать не столько на стабильность самооценки, сколько на недостаточность сформированности рефлексии.

Также мы изучили, как подростки реагируют на ситуации, если

окружающие замечают особенности их осанки. Почти половина (45 %) подростков с нарушениями осанки отметили, что им все равно и они спокойно обсуждают проблемы со здоровьем. Агрессивно-защитное поведение описали 20 % респондентов. Значимая часть (17,5 %) указало, что их это напрягает или смущает, но они стараются молчать, чтобы это скорее закончилось. И еще 12,5 % стараются перевести тему разговора, когда люди обращают внимание на их спину, что свидетельствует о избегающее-защитном поведении. Оставшиеся 5 % (2 человека) выражают полярные эмоции (делают вид, что им все равно, что люди смотрят на их спину, но потом могут психануть или расплакаться).

Интересными представляются ответы на вопрос о том, как повлияла реабилитация на уверенность в себе. Большинство отметило позитивное влияние (40 % - незначительное, 12,5 % - значительно улучшило). В то же время 45 % подростков полагают, что лечение никак не повлияло. А и 2,5 % подростков отметили, что лечение повлияло в худшую сторону, они стали еще больше переживать и стесняться.

При этом респонденты дали следующие рекомендации родителям подростков со схожими проблемами: 40 % подростков посоветовали начать лечение, 10 % пожелали родителям терпения, 2,5 % детей посоветовали сочувствовать своим детям, 22,5 % подростков советуют поддерживать и понимать детей. Оставшиеся 25 % подростков затруднились ответить. Полученные данные указывают

В свою очередь по наблюдениям педагога 37,5 % подростков с нарушениями осанки очень сильно стесняются своей внешности, а еще 40 % подростков также проявляют выраженное стеснение. И только 22,5 % подростков не проявляют стеснения по поводу своей внешности.

По наблюдениям педагога, когда люди обращают внимание на осанку и спину 17,5 % подростков это очень раздражает и они могут хамить в ответ, 27,5 % подростков это напрягает или смущает, но они стараются молчать, чтобы общение скорее закончилось. Еще 25 % подростков типично стараются перевести тему разговора. Также 15 % подростков делают вид, что им все равно, но потом могут психануть или расплакаться. И только 15 % подростков все равно, они спокойно обсуждают проблемы со здоровьем.

Результативность реабилитации педагог оценил следующим образом. На 30 % подростков с нарушениями осанки лечение повлияло в лучшую сторону, дети стали намного уверенней в себе. На 27,5 % подростков лечение повлияло в лучшую сторону, но незначительно. На 25 % подростков лечение, по мнению педагога, вообще никак не повлияло. А 17,5 % подростков с нарушениями осанки после реабилитации стали еще больше переживать и стесняться собственной внешности.

Проведенное исследование указывает на важность реализации комплексного подхода в реабилитации детей с нарушениями осанки,

сочетающего организацию медицинского и психологического сопровождения детей. Также важным видится проведение просветительской и образовательной работы с родителями (ближайшим окружением) подростков. На основе анализа литературы и данных проведенного исследования была разработана и апробирована программа социально-психологического сопровождения подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в условиях центра медицинской реабилитации. *Задачи по работе с подростками:* установить доверительные отношения в группе подростков; содействовать становлению позитивного самоотношения; отработать умения как принимать, так и оказывать эмоциональную поддержку; мотивировать к сознательному выполнению медицинских рекомендаций. *Задачи по работе с родителями:* мотивировать и обучить родителей оказывать психологическую поддержку детям в связи с переживаниями по поводу внешности. *Задачи по работе со специалистами:* обучить способам оказания психологической поддержки подростками в связи с переживаниями по поводу внешности.

Можно ожидать, что при реализации разработанной программы будет не только способствовать решению психологических проблем подростков, но и создаст позитивные предпосылки для успешной медицинской реабилитации детей с нарушениями осанки.

Е. В. ИВАНЕНКО

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

Научный руководитель – **С. С. Щекудова**, канд. психол. наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ

Положение о неудовлетворительном состоянии проблемы воли в современной психологии является общепризнанным. Место понятия, занимавшего длительное время центральное место в психологических концепциях, в настоящее время весьма неопределенно, впрочем, как и само содержание этого понятия: среди исследователей нет единства в определении воли и связанных с ней понятий волевого действия, волевой регуляции, волевого усилия, отсутствует единство в выделении реальности, которая обозначается термином «воля», практически не отрефлексирована та ситуация, в рамках которой ставится проблема воли [1, с. 18].

Общим для многих исследователей является акцентирование внимания на мотивационной составляющей воли. Ссылаясь на ряд исследований в области психологии воли, можно выделить два основных подхода к ее рассмотрению в советской и зарубежной психологии: мотивационный и регуляционный подход [2, с. 46].

Воля является социально сформированным психорегуляционным фактором. В основе волевой регуляции лежат объективные условия деятельности, понимание человеком необходимости определенного поведения. Все волевые действия сознательны. В волевом акте подавляются текущие эмоции: человек осуществляет власть над собой.

Важнейшее проявление воли – способность индивида к волевым усилиям, длительному волевому напряжению. Но воля не связана лишь с подавлением эмоций. Сам образ желаемого будущего результата эмоционально насыщен [4, с. 152]. Воля как сознательная регуляция жизнедеятельности имеет специфический энергетический источник – чувство социально ответственного поведения.

Волевая регуляция может включиться в деятельность на любом из этапов ее осуществления: инициации деятельности, выбора средств и способов ее выполнения, следования намеченному плану или отклонения от него, контроля исполнения. Наконец, волевая регуляция контроля исполнения действия состоит в том, что человек сознательно заставляет себя тщательно проверять правильность выполненных действий тогда, когда сил и желания делать это уже почти не осталось. Особые трудности в плане волевой регуляции представляет для человека такая деятельность, где проблемы волевого контроля возникают на всем пути осуществления деятельности, с самого начала и до конца [3, с. 10].

Целью эмпирического исследования явилось изучение особенностей волевой регуляции у студентов-выпускников. В нем приняли участие 69 студентов, обучающихся в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Из них: 12 юношей и 57 девушек в возрасте от 21 до 25 лет.

В результате проведения эмпирического исследования по опроснику самооценки силы воли (Н.Н. Обозов) было установлено, что у большинства испытуемых выявлено преобладание среднего уровня силы воли (64 %), что свидетельствует о том, что в различных ситуациях испытуемые действуют по-разному, иногда проявляя чудеса уступчивости и податливости, а иногда – настойчивость и упорство.

По результатам исследования по опроснику для оценки упорства (Е.П. Ильин, Е.К. Фешенко) следует, что у большинства испытуемых преобладает высокий уровень упорства (57 %): это означает наличие у данных испытуемых упорства во всех делах и начинаниях, а также они активные и целеустремленные личности, которые умеют реализовать свои способности в складывающихся обстоятельствах. Чтобы добиться большего необходимо задуматься о том, что может быть способности глубже и шире и их можно использовать более продуктивно.

Согласно результатам по опроснику «Стиль саморегуляции поведения-98» (В.И. Моросанова) следует, что у большинства испытуемых было выявлено преобладание высокого уровня саморегуляции поведения

по каждой из семи шкал.

Большинство студентов-выпускников обладают развитостью и адекватностью самооценки, сформированностью и устойчивостью субъективных критериев оценки успешности достижения результатов, демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Испытуемые автономны в организации своей активности, способны самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Однако третья часть студентов зависима от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, они часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи неизбежно возникают регуляторные сбои.

По результатам опросника «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин) следует, что у большинства испытуемых было выявлено преобладание среднего уровня интернальности (70 %), что свидетельствует о том, что особенности их субъективного контроля могут несколько изменяться в зависимости от того, представляется ли человеку ситуация сложной или простой, приятной или неприятной. Но хотя их поведение и психологическое чувство ответственности за него зависит от конкретных социальных ситуаций, все же можно установить преобладание того или иного вида локуса контроля.

Согласно результатам по опроснику «Исследование импульсивности» (В.А. Лосенкова) следует, что у большинства испытуемых было выявлено преобладание среднего уровня импульсивности (91 %), что свидетельствует о достаточном самоконтроле испытуемых в общении и деятельности, они целенаправленны, имеют ясные ценностные ориентации, проявляют настойчивость в достижении поставленных целей, стремятся доводить начатое дело до конца.

Таким образом, большая часть испытуемых имеет средние показатели по изучению силы воли, интернальности, импульсивности и высокие по стилям саморегуляции поведения и упорству. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах

деятельности. Следовательно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Список использованной литературы

1. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
2. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
3. Макгонигал, К. Сила воли / К. Макгонигал. – М.: Издательство Манн, Иванов, Фербер, 2012. – 320 с.
4. Шляпников, В. Н. Понятие воли в рамках модели практической занятости человека / В. Н. Шляпников // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 181 – 186.

И. В. Киндина

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е.М. Зданович**, старший преподаватель

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ

Поступление ребенка в школу – чрезвычайно ответственный момент как для самого ребенка, так и для его родителей. Начало обучения в школе влечёт за собой появление социально-психологических перемен в жизни ребенка: налаживание новых взаимоотношений с учителем и учениками в классе, исполнение новых обязанностей, новой социальной роли «ученика». И именно от того, какую линию поведения выберут сопровождающие его взрослые (учителя и родители), насколько доступной и своевременной окажется психолого-педагогическая поддержка, зависит успешность прохождения адаптации ребёнка к обучению в школе. Готовности ребёнка к обучению в школе является важной проблемой возрастной физиологии, гигиены детей и подростков, психологии, педагогики и такой интерес обуславливается в первую очередь тем, что неподготовленность ребенка к школьному обучению, вызывает множество вопросов на всех последующих этапах его обучения.

По определению Е. О. Смирновой рассмотрение проблем школьной адаптации непосредственно связано с анализом понятия «школьная зрелость», которое включает в себя комплекс психологических качеств, необходимых ребёнку для успешного начала обучения в школе: положительное отношение к школе и желание учиться; достаточный уровень развития мышления, памяти и других познавательных процессов;

высокий уровень развития произвольного поведения; способность устанавливать отношения со сверстниками, готовность к совместной деятельности и отношению к взрослому как к учителю.

В исследованиях Н.И. Гуткиной, И.А. Зайцевой, В. С. Кукушина, Г.Г. Ларина, Е. С. Скуридиной, Л. Н. Лаврищевой и др. достаточно глубоко даётся характеристика психологической адаптации ребёнка к школе. Авторы считают, что успешность обучения в школе зависит от индивидуальных особенностей развития ребенка: для осознания учебной задачи ребенок должен проявить определенные усилия и показать развитие целого ряда важнейших учебных качеств – желание учиться и выполнять задания учителя; понимание заданий, стремление к успешному их выполнению; подготовленность, владение элементарными умениями и знаниями; желание и способность воспринимать, перерабатывать и запоминать различную информацию, получаемую в процессе обучения;

восприимчивость к обучению, умение планировать, контролировать и оценивать собственную деятельность. Психологическая адаптация проходит тем успешнее, чем выше развиты личностные качества ребенка. О сложностях психологической адаптации говорят такие изменения в поведении ребёнка, как возбуждение или заторможенность, агрессивность или депрессия, чувство страха и т.д. Исследователи так же выделяют ещё несколько видов адаптации, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены и непосредственно влияют на успешность обучения в школе. Это физиологическая и социальная адаптация. При анализе функциональной готовности к школьному обучению принимается во внимание комплекс показателей морфофункционального развития ребёнка: уровень физического развития, степень работоспособности, уровень развития речи, нейродинамики, нервно-психических функций. Процесс физиологической адаптации ребенка к школе связан с напряжением всех функциональных систем организма. Чем большее напряжение испытывает каждая система (зрительная, слуховая, мышечная и т.д.), тем больше ресурсов расходует организм. Длительное напряжение влечет переутомление, которое может стать причиной отклонений в развитии ребенка. Как отмечается в исследованиях Е. С. Скуридиной, Л. Н. Лаврищевой, продолжительность физиологической адаптации приблизительно занимает пять-шесть недель.

Социальная адаптация, по мнению Н.И. Гуткиной, связана с желанием ребенка принять и исполнять новую роль ученика. Успешное прохождение этого вида адаптации связано с особенностями ребенка, а именно: с умением слушать, реагировать на задания учителя, организовывать свою работу, анализировать результат. Желание ребенка ходить в школу зависит от его эмоционального состояния, которое в свою очередь связано с успехами в учебе, с умением успешно контактировать со сверстниками и педагогами, выполнением школьных норм поведения. Исследование по

изучению проблем адаптации детей младшего школьного возраста к условиям школы было организовано на базе ГУО «Учебно-педагогический комбинат ясли-сад начальная школа № 8 г. Бреста» и включало в себя анкетирование педагогов 1,2, 3, 4 классов, анкетирование родителей учащихся 3 «Б» класса, беседу с учащимися 3 «Б» класса.

Результаты, полученные в ходе анкетирования педагогов, свидетельствуют о том, что приходящие в школу дети имеют различные способности и разный уровень подготовленности; период адаптации у детей к условиям школьного обучения является достаточно длительным периодом и имеет индивидуальный характер протекания; состояние тревожности характерно для всех детей, пребывающих в периоде адаптации; сложившиеся в семье детско-родительские отношения влияют на протекание процесса адаптации ребёнка к условиям школьного обучения. По мнению педагогов, 62 % детей имеют высокий уровень и 37 % детей - средний уровень адаптации к обучению в школе. Недостаточная школьная зрелость, или функциональная неготовность к обучению в школе, чаще всего определяется не общим, а частичным отставанием в развитии функций, которые задействуются в процессе учебы. В первую очередь это касается развития психики ребенка, быстроты и прочности условных связей, лежащих в основе обучения. У детей, имеющих средний уровень адаптации к обучению в школе, достаточно развита способность анализировать и синтезировать информацию, которую транслирует учитель. Педагоги начальных классов школы указывали так же на то, что такие дети имеют более низкий уровень развития познавательной мотивации, произвольного поведения. Наличие дефектов речи респондентами было обозначено как проблема, которая препятствует формированию умения ребёнка успешно контактировать со сверстниками, педагогами, оказывает не благоприятное воздействие на развитие его социально-коммуникативных качеств и свойств личности и является основанием для направления таких детей к логопеду. Сложнее протекает период адаптации у детей, у которых недостаточно развита координация движений пальцев рук. Больше всего различий в степени функциональной зрелости у мальчиков и девочек регистрируется в уровне развития моторики: девочки успешнее выполняют задания, требующие высокого уровня развития моторных функций, у них лучше координация движений пальцев рук, поэтому в школе у девочек меньше проблем с выполнением письменных работ, у них обычно лучше почерк.

По мнению родителей, важным в процессе подготовки к обучению детей в школе и что влияет на протекание процесса адаптации является овладение знаниями и навыками, традиционно относящимися к собственно школьным: грамотой, счётом, чтением, а уровню развития познавательных интересов и познавательной деятельности уделяется гораздо меньше внимания. 38 % родителей указали на то, что дети имеют большую

учебную нагрузку, испытывают трудности в ее выполнении, часто болеют 10 % респондентов-родителей считают, что их ребёнок не адаптирован к условиям школы, по причине непосещения учреждения дошкольного образования, перед школой и класс -это первый коллектив, в котором он, приобретает опыт социально общения.

Результаты беседы с детьми, свидетельствуют о том, что более 89 %детей с большим желанием посещают школу, им нравится узнавать много нового, читать книги, рисовать, общаться с друзьями. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, о том, что адаптациядетей младшего школьного возраста к условиям школы– явление комплексное, многогранное, имеющее свои проблемы, решение которых требует внимания со стороны педагогов, психологов, родителей.

Список использованной литературы

1.Коррекционная педагогика/ И.А. Зайцева [и др.]; под ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 304 с.

2. Скуридина, Е. С. «Адаптация ребенка к школе»/ Е.С. Скуридина, Л.Н.Лаврищева // Проблемы и перспективы современной науки. – 2016. – №11. – С. 122–126.

Е. Г. КОВАЛЕВСКАЯ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Л. А. Силюк**, канд. пед. наук, доцент

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К СВОЕЙ МАЛОЙ РОДИНЕ

Воспитание у подрастающего поколения любви к окружающей природе, Родине – одно из важнейших направлений воспитательной работы. Знакомство подростков с родным краем, его историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями формирует у них такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины. Организация работы по патриотическому воспитанию обучающихся предполагает следующую воспитательную цепочку: любовь к родителям, родному дому, к родным и близким людям →воспитание и уважение к старшим, к людям труда→человек – защитник своего Отечества.

Формирования познавательного интереса связывают с учением школьника, когда главное содержание его жизни состоит в постепенном обязательном переходе с одной ступени знаний на другую, с одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому. В процессе обучения для формирования познавательного интереса обучающихся необходимо соблюдать три основных принципа:

самостоятельности, самоорганизации, развития. Методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося. Теория обучения и образования стала все более глубоко разрабатывать вопросы о том, как готовить человека, как формировать в нем общественную личность творца [1].

Для построения современного образовательного процесса огромную важность приобретают вопросы развития познавательных интересов школьников, обусловленных задачами современного общества, озабоченного подготовкой молодых поколений не только для настоящего, но и для будущего. Уже в школе нужно привить ученику стремление к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования, воспитать его внутреннее побуждение расширять свой общий и специальный кругозор, чтобы встать в ранг интеллигентного работника, способного не только быть хорошим исполнителем производственной задачи, но и совершенствовать свой труд, поднимать его на уровень творческой деятельности.

Необходимо отметить, что опираясь на интерес, учитель может рассчитывать на то, что одновременно он содействует интеллектуальной активности, эмоциональному подъему, волевым устремлениям школьника. Именно интерес и комплекс связанных с ним состояний личности и образуют внутреннюю среду ученика, столь необходимую для полноценного учения. Таким образом, формируя познавательный интерес, учитель обеспечивает благоприятную атмосферу обучения, движения своих учеников к решению тех целей, тех задач, которые ставятся обучением.

Дж. Брунер описал условия, соблюдение которых способствует формированию, развитию и укреплению познавательного интереса школьников:

- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся;
- учебный процесс должен проходить на оптимальном уровне развития учащихся;
- создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности учащихся;
- благоприятное общение в учебном процессе. Стремление к общению с товарищами, с учителем само по себе может быть сильным мотивом учения и в то же время способствовать укреплению познавательного интереса [2].

С целью выявления уровня проявления интереса школьников к своей малой родине и ее истории, частоты проявляемых стремлений школьников к патриотической деятельности, а также выявления уровня овладения учащимися практическими умениями и навыками по применению знаний о своей малой родине мы провели эмпирическое исследование на базе ГУО

«Средняя школа № 3 г. Жабинки». Исследованием было охвачено 50 учащихся шестых классов.

Для решения задачи использовалась методика «Я – Патриот» (разработана Н. В. Савельевой на основе главных положений и разделов государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы»).

Результаты методики дают возможность судить об уровне проявления интереса к своей малой родине и частоте устремлений школьников к патриотической деятельности по отношению к малой родине:

высокий уровень: проявляет высокое чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе, выражает желание заботиться о других людях, ярко проявляет стремление к патриотической деятельности: интересуется историей своей малой родины;

средний уровень: нравственные качества личности проявляются лишь под контролем учителя; проявляет чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе, выражает желание заботиться о других людях;

низкий уровень: редко проявляет чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе, отсутствует желание заботиться о других людях, при выполнении патриотической деятельности демонстрирует своё нежелание принимать участие, не интересуется историей своей малой родины.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни проявления интереса к своей малой родине

Уровень	Класс			Среднее значение
	6 «А»	6 «Б»	6 «В»	
	абс / %	абс / %	абс / %	абс / %
Высокий	13 / 72,2	4 / 40,0	7 / 31,8	24 / 48,0
Средний	4 / 22,3	6 / 60,0	15 / 68,2	25 / 50,0
Низкий	1 / 5,5	-	-	1 / 2,0

Как видно из таблицы 1, большинство учащихся шестых классов находятся на среднем уровне проявления интереса к своей малой родине. У них проявляется чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе. Также большое количество респондентов – 48%, находятся на высоком уровне проявления интереса к своей малой родине. У них выражается желание заботиться о других людях, ярко проявляет стремление к патриотической деятельности: интересуется историей своей малой родины. Полученные результаты свидетельствуют о заинтересованности младших подростков в изучении своей малой Родины, ее истории и традиций. И задача педагогического коллектива – поддерживать такое положение дел и развивать его дальше.

Список использованной литературы

1. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. :Педагогика, 1988. – 208 с.
2. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; Пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М. :ДиректмедиаПабблишинг, 2008. – 782 с.

А. С. КОНОНОВИЧ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **В. В. Ильяшева**, канд. пед. наук

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» СО СВЕРСТНИКАМИ

В настоящее время среди огромного числа подростков, которые отличаются позитивными мыслями и активным образом жизни, растет количество подростков, которые по различным причинам попадают в «группу риска». К подросткам «группы риска» можно отнести таких подростков, которые в силу определенных обстоятельств жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних [2]. Рассматривая категорию «трудных подростков», необходимо акцентировать внимание на двух сторонах риска: первая сторона – риск для самого подростка, другая сторона – риск для социума.

К факторам, влияющим на попадание подростка в «группу риска», по мнению Е. И. Казаковой и Е. В. Летуновой, можно отнести следующие:

- педагогические (несоответствие методик и технологий образования возрастным возможностям подростков, нерациональная организация учебной деятельности, отсутствие системы работы по формированию здорового образа жизни, др.);

- медико-биологические (наследственные и врожденные заболевания, нарушения в психическом и физическом развитии, заболевания матери и ее образ жизни, др.);

- психофизические (физические и эмоциональные перегрузки, др.);

- психологические (эмоциональная неустойчивость, неуспех в социальной адаптации, трудности в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми, неуверенность подростков в себе и своих силах, низкая самооценка, одаренность, др.);

- социально-экономические (многодетные, неполные семьи, семьи, ведущие аморальный и асоциальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе, др.) [1].

Анализ научных источников позволяет установить, что для подростков «группы риска» характерны: повышенный уровень тревожности и агрессивности, отклоняющееся от норм поведение, конфликтность, изменение направленности интересов (свободное времяпрепровождение, например, в подъезде либо подальше от дома), чрезмерное ощущение свободы (уход из дома, побеги), личностная автономия, отклонения в общении со взрослыми, определенные трудности во взаимоотношениях с социумом и т.д.

Как правило, активное взаимодействие со сверстниками влияет на успешную социализацию, личностное и социальное развитие подростков. Основными структурными компонентами взаимодействия являются взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношение, взаимопознание, взаимопонимание, общение. Ряд исследователей (Л. Г. Агеева, И. В. Дубровина и др.) определяют общение как один из доминантных аспектов подросткового взаимодействия, а трудности в общении со сверстниками связывают с неуверенной идентичностью, особенностями личностного развития, низким уровнем социального развития, нарушением состояния здоровья подростков.

Следует подчеркнуть неумение современных подростков правильно выстроить реальные взаимоотношения с окружающими в виду того, что приоритетным средством общения в настоящее время является интернет, где подростки проводят огромное количество времени. В свою очередь реальное общение, которое должно способствовать самореализации, развитию социально значимых качеств, зачастую сопровождается психическим напряжением, деструктивным поведением.

Неудачи во взаимодействии подростков «группы риска» с окружающими обусловлены низким уровнем их интеллектуального развития, бедной эмоциональной сферой и воображением, поздним формированием навыков саморегуляции и правильного поведения. Помехой в налаживании эффективного и успешного общения с товарищами, коллективом также являются агрессивное поведение, эмоциональность, заторможенность или, наоборот, гипертормозимость, неумение анализировать, находить сходства и различия. Во взаимоотношениях со сверстниками трудные подростки зачастую проявляют агрессивное поведение, которое характеризуется, как совершенно неожиданное, ничем не объяснимое. В процессе взаимодействия трудных подростков не редко замечается закомплексованность, чувство растерянности, тревоги. Процесс общения и взаимоотношений в таком возрасте не обходится без влияния «стаи», а многие подростки «группы риска» становятся изгоями.

С целью выявления особенностей взаимодействия младших подростков «группы риска» со сверстниками, на базе государственного учреждения образования «Средняя школа №23 г. Бреста» нами было

проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 22 учащихся. Для достижения поставленной цели была использована методика «Оценка отношений подростков с классом» Н. В. Бордовской и А. А. Реана, результаты проведения которой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Тип восприятия группы у благополучных подростков и подростков «группы риска»

Подростки	Тип восприятия группы		
	Прагматический	Коллективистический	Индивидуалистический
«группы риска»	11%	22%	67%
благополучные	8%	77%	15%

По результатам исследования выявлено, что для большинства подростков «группы риска» (67 %) наиболее характерен «индивидуалистический» тип восприятия группы, что говорит об ограничении контактов внутри группы, о предпочтении индивидуальной работы. Этим подросткам нравится, когда им не мешают при выполнении задачи, они предпочитают самостоятельную форму работы, практически не полагаются на других, ценят успех, достигнутый ценой собственных усилий. Представители данной группы не ставят класс, его цели и задачи выше своих ценностей, им не присуще сотрудничество во взаимодействии друг с другом, так как характерной чертой является агрессивное поведение, эмоциональность, эгоистичность, недисциплинированность, упрямство.

Если у благополучных подростков наблюдается повышенный уровень стремления к совместной деятельности, достижению всеобщего успеха, проявление большей заинтересованности в судьбе коллектива («коллективистический» тип восприятия характерен для 77% благополучных подростков), то у подростков «группы риска» стремление внести свой вклад в групповую деятельность, принять участие в коллективных формах работы проявляется значительно реже (22%).

«Прагматический» тип восприятия группы проявляется у благополучных и трудных подростков практически в равной мере (8% и 11% соответственно), т.е. отдельные представители обеих групп способны оказать помощь другим, возложить на себя решение сложной проблемы, а также быть источником необходимой информации.

С учетом полученных результатов, считаем целесообразным при организации работы с подростками «группы риска» уделять внимание развитию сплоченности, умений и опыта эффективной коммуникации, работы в команде, вовлекать подростков в волонтерскую, общественно-

полезную, социально-значимую деятельность, тем самым способствовать гармонизации отношений подростков «группы риска» со сверстниками.

Список использованной литературы

1. Психологические особенности детей «группы риска» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://geolike.ru/page/gl_8988.htm. – Дата доступа: 10.10.2018.
2. Шульга, Т. И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Т. И. Шульга [и др.]. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

Ю. С. Комзюк

БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Р. И. Чичурина**, старший преподаватель

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ КЛАССАХ

Основные тенденции развития образования Республики Беларусь в 21 веке актуализируют проблему взаимодействия учреждений образования и семьи. Проблемы взаимодействия учреждения образования и семьи в процессе обучения и воспитания младших школьников раскрываются в исследованиях А.Н. Коноплевой, Э.Н. Хотеевой, Л.А. Бондаревич и др. В своих работах исследователи указывают на то, что в основе взаимодействия заложена идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность [1]. Основопологающим условием для организации интегрированного обучения и воспитания принято считать обеспечение эффективного межличностного взаимодействия всех участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего удовлетворять особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития [2].

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что, несмотря на исследования, имеющие позитивный отечественный опыт реализации форм и методов работы с родителями, в педагогической науке и практике не в полной мере решён вопрос определения оптимальных форм взаимодействия с родителями для создания необходимых условий организации образовательного процесса в интегрированных классах.

Цель данного исследования – определить возможности оптимизации способов и содержания взаимодействия педагогов и родителей младших школьников.

Процесс становления полноценной личности проходит под влиянием различных факторов, первым и важнейшим из которых является семья. Роль учреждения образования – создание условий для гармоничного

развития учащихся в процессе школьного обучения[3]. Возникает необходимость согласования воздействий на ребенка со стороны родителей и педагогов.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе одной из средних школ г. Бреста. В исследовании мы использовали метод анкетирования, в котором приняли участие 30 родителей и 4 педагога интегрированных классов. В результате исследования были получены следующие результаты: главным образом в большинстве семей (53%) воспитанием детей занимаются матери, отцы активно участвуют в воспитании детей лишь в 23% семей. Возникает необходимость способствовать вовлечению обоих родителей активно принимать участие в процессе воспитания и обучения детей. Большинство родителей (67%) получают психолого-педагогические знания из различных источников, не взаимодействуя с педагогами. Только 33% родителей получают психолого-педагогические знания при взаимодействии с педагогами. Необходимо оптимизировать взаимодействие между педагогами и родителями, сформировать у родителей понимание того, что используемые источники зачастую являются малодостоверными и лучше всего по вопросам воспитания и обучения детей обратиться к специалистам учреждения образования, непосредственно работающими с детьми. Родители выделили интересующие вопросы и темы, которые, хотели бы обсудить в процессе взаимодействия с педагогами. Мы объединили темы в следующие группы: психологическое самочувствие детей, взаимоотношение детей в детском коллективе, возрастные особенности детей. Полученные результаты эмпирического исследования использованы нами при составлении тематики программы мероприятий, которые позволят родителям повысить психолого-педагогические знания по актуальным вопросам.

В рамках исследования нами были проанализированы формы работы педагогов с родителями. В работе с родителями используются следующие формы:

- проведение индивидуальных консультаций по вопросам планирования образовательного процесса в классах интегрированного обучения;
- презентации положительных успехов детей с особенностями психофизического развития;
- родительские собрания;
- обсуждение неудач (индивидуальные встречи с родителями);
- посещение на дому детей с ОПФР.

Чаще всего педагогами используются индивидуальные формы работы. Необходимо организовывать не только индивидуальные формы работы с родителями, но и малогрупповые, объединяющие родителей по актуальным

проблемам воспитания и обучения детей. На это указывали и родители в ответах проведенной анкеты.

Исходя из полученных результатов эмпирического исследования, нами была разработана программа взаимодействия педагогов и родителей младших школьников в интегрированных классах «Мы вместе». Цель программы: оптимизировать взаимодействие педагогов и родителей в интегрированных классах. Реализация программы будет содействовать повышению навыков межличностного общения педагогов и родителей и психолого-педагогических знаний родителей в вопросах воспитания и обучения детей, использованию разнообразия форм работы с родителями.

Список использованной литературы

1. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск: НИО, 2003 – 150 с.
2. Лептеева, Г. Н. Социально-педагогическая помощь семье ребёнка с особенностями: практический опыт и проблемы работы. / Г. Н. Лептеева, С. М. Сюркина, Н. А. Лустенкова. – Могилёв, 2005. – 138 с.
3. Пархомович, В. Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями развития / В. Б. Пархомович // Дефектология, 2003 – №6. – С. 146-148.

Ю. С. Комзюк

БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Н. Н. Павлик**, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЕ ЗДОРОВЬЯ

Общенациональной проблемой в Республике Беларусь является проблема полноценного питания. Проблемы питания, ценности здоровья и пути его сохранения освещались в научных работах учёных педагогических, философских и медицинских наук Ш.А. Амонашвили, Н.М. Амосова, Р.И. Айзмана, Ю.П. Лисицыной, В. П. Петленко, Н.Ф. Борисенко, Н.П. Повещенко и других. Полноценное питание детей и подростков – это важнейшее условие их хорошего здоровья, нормального роста и развития [1]. Растущий организм должен получать такие необходимые вещества как белки, жиры, углеводы. Не зря белки называют «кирпичики» жизни: без них не может осуществляться построение основных элементов органов и тканей. Жиры – это источник энергии, принимают участие в обмене веществ, способствуют выработке иммунитета. Основным же источником энергии являются углеводы. Но при избытке поступления в организм углеводы превращаются в жиры и

откладываются в депо жира – подкожно-жировой клетчатке, что провоцирует появление избыточного веса. Согласно утверждению ВОЗ в Беларуси за последние годы выросло число детей с избыточным весом: каждый четвертый ребенок страдает от избыточного веса. Проблема алиментарно-зависимых заболеваний – это глобальная проблема, в том числе и в Беларуси, ведь её следствием является развитие ожирения, сахарного диабета и артериальной гипертензии [2].

В настоящее время полки магазинов заполнены фаст-фудом, сладостями и мучными изделиями. Реклама призывает школьников вместо полноценного обеда употреблять сникерсы, чипсы, сухарики, газированные напитки, те же фаст-фуды, напичканные всевозможными пищевыми добавками. Нередко такое «быстрое» питание детей поощряется их родителями. Специалисты-нутрициологи утверждают, что только 40 % родителей знакомы с основными принципами организации здорового питания их детям [3].

С целью выявления понимания подростками культуры правильного питания как составляющего здоровья нами было проведено исследование – анкетирование. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 16» города Бреста среди учащихся 6, 9 классов. В анкетировании приняли участие 30 человек: 15 учащихся 6 «Б» класса (6 мальчиков; 9 девочек) и 15 учащихся 9 «Г» класса (7 мальчиков; 8 девочек). Выборка респондентов сформирована методом случайного отбора. В анкету включены вопросы, касающиеся представлений респондентов о принципах правильного питания, пользе различных продуктов (блюд), предпочтений в еде, о характере и привычках, нарушающих питание и т.п. Своё питание считают рациональным – 40 % респондентов 6 класса и 30 % 9 класса (потому что оно достаточное и вкусное). Физиологически правильным питанием считается 4–5-ти разовое питание с интервалом в 4–5 часов – уверены 50 % респондентов 9 класса. Однако соблюдают данное правило из них только 41,2 % респондентов и зачастую в силу недостаточного контроля со стороны родителей. Шестиклассники же считают, что принимать пищу следует тогда, когда хочется и не ограничивают себя в еде с высоким содержанием легкоусвояемых углеводов – сладостях, мучных изделиях, бутербродах и т.п. Среди респондентов 9 класса регулярно завтракают утром лишь 28,2 %, объясняя это простой привычкой не завтракать. При этом чувство голода в школе часто испытывают 22,1 %, иногда – 36 %. Респонденты-шестиклассники завтракают в 96 % случаев, т.к. в школу их отправляют мамы. На завтрак чаще употребляются бутерброды с чаем или яичница.

Важным компонентом здорового питания респонденты из 9 классов в 78 % случаев называют овощи и фрукты, т.к. они содержат витамины, но овощи и фрукты в большем количестве они употребляют лишь в летне-осенний период. Респонденты 6 класса не всегда задумываются о составе

съеденной пищи, её калорийности и пользе, но при этом уровень своих знаний о пользе здорового питания оценивают высоко. Необходимым компонентом здорового питания растущего организма считается молоко и молочные продукты как источник кальция. Ежедневно их употребляют 79 % респондентов из 6 классов и 45 % – девятиклассников, причем предпочитают в виде йогуртов или творожников. В меню всех школьников введено мясо как источник белка, но почти все 100 % респондентов утверждают, что предпочтение отдается мясу птицы. А вот рыбу и морепродукты как источник йода и омега-3 жирных кислот респонденты и из 9-х и из 6-х классов потребляют намного реже и до конца не понимают их пользу.

Таким образом, питание школьников представляет собой один из ключевых факторов определяющих не только качество жизни, но и условия роста и развития организма школьника. Результаты проведенного анкетирования осветили существующую проблему о недостаточных знаниях школьников в области рационального питания в силу владения неполной информацией о правилах питания и его составляющих.

В рамках исследования среди школьников был организован итоговый семинар «Культура здорового питания», на котором учащиеся в группах говорили о пользе и вреде тех или иных продуктов, составили примерное меню правильного питания на день и неделю. Внеклассные мероприятия помогли провести диагностику уровня и качества знаний учащихся о культуре здорового питания, которые включали в себя анкету «Рациональное питание как составляющее здоровья» и опросник «Взаимосвязь домашнего и школьного питания», составленные нами для учащихся.

Нами были разработаны методические рекомендации по формированию культуры питания «Здоровое меню» подростков и подбор рекомендуемых сезонных продуктов (фрукты, овощи) на круглый год, для подростков, желающих сделать «первые шаги»: пересмотреть и изменить рацион питания или же заняться коррекцией питания. Мы уверены, что подобные мероприятия способствуют повышению уровня культуры питания многих школьников и формированию у них правильного стереотипа пищевого поведения.

Список использованной литературы

1. Айзман, Р. И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учеб.пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. – Новосибирск: Сиб. унив. изд. 2010. – 437 с.
2. Гузик, Е.О. Гигиеническая оценка фактического питания современных школьников крупного промышленного центра. Актуальные проблемы медицины: материалы республиканск. научно-практ.

конференции, посвященной 25-летию ГГМУ. / Е.О. Гузик, О.Л. Сидукова, А.Г. Романюк. – Гомель: ГГМУ, 2015. – С 242–245.

3. Цыганкова, О. В. Рациональное питание при хронических неинфекционных заболеваниях: учебно-метод. пособие / О. В. Цыганкова, Е. В. Клочкова. М. : ЗАО «Кант», 2011. – 59 с.

И. Ю. Королёва

БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Р. И. Чичурина**, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Общение со сверстниками является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте.

Проблемой общения подростков занимались такие отечественные и зарубежные исследователи как Л. Г. Агеева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, Е. П. Ильин, А. Г. Ковалев, А. Р. Лурия, М. С. Макаров и др. Общение со сверстниками – особая сторона взаимоотношений в подростковом периоде. По мнению Л. Г. Агеевой и Е. А. Костюниной особенностей взаимоотношений подростков влияют на формирование личности, развитие и воспитание подростка. От того, как происходит взаимодействие подростков, зависит активность подростка в социальной жизни, происходит преодоление трудностей в процессе взросления [1].

Как правило, отношения среди подростков строятся на равенстве и доверии. Основными мотивами общения у подростков являются получение новой информации, интересы, стремления, переживания. Все это способствует становлению ребенка как личности, определению своего статуса в коллективе.

Говоря о том, что общение имеет большое значение для развития личности подростка, следует отметить, что могут возникнуть и определенные трудности. Такие трудности необходимо научиться выявлять и находить причины их возникновения. Большая часть трудностей в общении может быть связаны с кризисом подросткового возраста.

Примером может быть формирование идентичности и своего «Я». Если в кризисный период у подростка сформируется слабая идентичность, слабое «Я», то он может прибегнуть к самоизоляции от сверстников или может начать вступать в большое количество поверхностных контактов, не удовлетворяющих его потребностям и предпочтениям.

Часто трудности в общении могут появляться у подростков с неуверенной идентичностью. Это говорит о том, что подросток не уверен в своих силах, возможностях. В таких случаях подросток недоволен собой в целом, своей внешностью, может ощущать свое отличие от сверстников. Чувство неполноценности может привести к изменению своего поведения со сверстниками.

Неуверенные в себе подростки часто могут иметь застенчивое поведение. Такие подростки не проявляют своих чувств открыто для всех, могут жить в своем внутреннем мире. Внешне такие дети кажутся абсолютно спокойными, но внутри себя они могут испытывать сильнейшие переживания и неудовлетворенные желания. Такие подростки чаще других могут быть склонны к самоанализу, могут постоянно сравнивать себя с другими. Неуверенные подростки часто остаются в одиночестве. И если на первый взгляд может показаться, что подростку так комфортно, то на самом деле он может испытывать неудовлетворенность в близких контактах, которые необходимы ему для успешного развития.

Также можно выделить подростков, которые наоборот стремятся к лидерству. Проявление чрезмерного лидерства у подростка может говорить о его стремлении доказать своему окружению, но в первую очередь самому себе, собственные способности и возможности, свою полноценность. Такое проявление лидерства нередко приводит к конфликтам среди сверстников. Это прежде всего может быть связано с тем, что под лидерством подросток прячет свою неуверенность от окружающих и на деле не может выполнять роль настоящего лидера.

По мнению И.В. Дубровиной ребенок должен научиться включаться в реальные социальные связи, уметь подчиняться сложившимся нормам и правилам. Но в то же время необходимо научиться осознавать и сравнивать свою жизненную позицию с нормативными системами общества. Приобретению определенного социального опыта у подростка будет способствовать специфика взаимоотношений со сверстниками, которая определяется уровнем психологического климата и сплоченностью коллектива [2].

В рамках нашего исследования было проведено эмпирическое исследование с целью выявления сплоченности коллектива и уровня психологического климата. В исследовании приняли участие 24 учащихся 7 класса ГУО «Средняя школа №1 г. Бреста». В исследовании мы использовали тест Сижора «Определение индекса групповой сплоченности» и методику А.Н. Лутошкина «Социально-психологический климат в группе». Анализ результатов исследования по тесту Сижора показал, что в классе уровень сплоченности выше среднего (среднее значение класса – 13,2).

Общий результат теста говорит о том, что класс является сплоченным. Учащиеся чувствуют себя в своей группе комфортно и защищено. Однако,

перед проведением теста, была проведена беседа с классным руководителем. В ходе нее была получена информация о том, в целом класс представляет собой не единое целое, а разбит на несколько подгрупп, которые часто конфликтуют друг с другом. В связи с этим можно предположить, что подростки выбирали социально приемлемые варианты ответов, за счёт чего мы получили положительный результат. Для определения достоверности результатов использовалась методика А.Н. Лутошкина «Социально-психологический климат в группе». Полученные результаты показывают, что климат в классе неустойчиво благоприятен (среднее значение психологического климата в классе равно 7,4). Климат своей группы как благоприятный оценивают 3 учащихся, 14 учащихся оценивают как нестабильно благоприятный и 7 учащихся как ярко выраженный неблагоприятный психологический климат.

Это дает основания предположить, что учащиеся не всегда могут ощутить себя в группе комфортно и безопасно. Взаимоотношения при таком климате будут не всегда благоприятные, стабильные.

Нами также был проведен сравнительный анализ результатов опроса (тест Ситора и методика А.Н. Лутошкина) по каждому отдельному ученику.

При сравнении результатов были выявлены следующие несоответствия. У двух учащихся уровень сплоченности высокий, а психологический климат, с точки зрения каждого, является неустойчиво благоприятным. Также было обнаружено, что у четырех учащихся, имеющих уровень сплоченности выше среднего и у пяти учащихся, имеющих средний показатель, определяется неблагоприятный психологический климат, с точки зрения каждого. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся дали социально приемлемые ответы по определению индекса групповой сплоченности. Неблагоприятный психологический климат связан с отсутствием сплоченности коллектива класса.

Основываясь на результатах нашего исследования можно говорить о важности формирования конструктивных отношений со сверстниками у подростков, что будет способствовать формированию благоприятного психологического климата в коллективе подростков и содействовать повышению сплоченности коллектива учащихся.

Поэтому решение данной проблемы становится одним из актуальных направлений работы для классного руководителя, педагога социального и педагога-психолога.

Список использованной литературы

1. Подросток: проблемы развития личности и взаимоотношений: метод. пособие по спецкурсу «Социальная психология личности»; авт.-сост. И.Н. Андреева. – Новополюцк, 1999. – 63 с.

2. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина – М.: Владос, 2006. – 517 с.

А. В. Косик

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИКРОКЛИМАТ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

А.В. Петровский описывая психологический микроклимат (психологическую атмосферу) как преобладающий в группе или коллективе эмоциональный настрой, указывает на то, что это явление носит характер достаточно устойчивого образования и определяется настроениями людей, их душевными переживаниями и волнениями, отношением друг к другу, к учёбе, к работе, к окружающим событиям, желанием и умением понимать другого человека. Как утверждает В.В. Шпалинский, в период профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего образования психологический микроклимат студенческой академической группы оказывает существенное значение на формирование профессиональных компетенций, развитие личностных качеств, овладение навыками коллективного мышления, согласования взглядов и выработку единых мнений обучающихся. Студенты учебной группы, живущие одной жизнью и одними учебно-деловыми целями, получают большую практику в коллективном обсуждении различных проблем и быстро вырабатывают свое мнение по любому вопросу, привлекающему интерес, в результате чего легко достигается единство взглядов и действий.

Ссылаясь на результаты проведенного исследования, мы можем говорить о том, что такое поведение чаще наблюдается у студентов, у которых формирование собственной мировоззренческой позиции стало основополагающим процессом на пути принятия жизненно важного решения о выборе будущей сферы деятельности, когда они сами сделали осознанный, добровольный, обдуманый выбор профессии. Взаимоотношения со студентами складывающиеся в академической группе способствуют активному, целеустремленному, деятельностному процессу формальной и не формальной профессиональной подготовки. Такие студенты проявляют большой интерес к учёбе, и удовлетворение потребности в приобретении знаний вызывают у них положительные эмоции. А эмоциональный положительный фон, как отмечается в валеологических исследованиях М.П. Дорошкевич, М.А. Нашкевиш и др. стимулирует деятельность центральной нервной системы, обеспечивает

гормональный баланс, нормальное функционирование систем органов, способствует сохранению здоровья. Студенты, на выбор профессии которых повлияли другие факторы (социально-экономический статус семьи, интеллект и специальные способности учащегося, родительские установки), прикладывают не достаточно усилий в процессе освоения новых знаний, без особого желания участвуют в жизни академической группы. Такое поведение студентов оказывает влияние на психологический микроклимат в группе. Достоверность таких рассуждений мы можем подтвердить высказываниями Л.Фестенгера о том, что человек всегда находится в каком-либо эмоциональном состоянии: жизнерадостном, оптимистичном, грустном, печальном, подавленном, мрачном. Это проявляется в его настроении, которое очень часто передается другим людям, с которыми он учится и общается.

78% студентов 2 курса, участвующих в исследовании определяют общий психологический климат студенческой группы, в которой они учатся как «среднеблагоприятный». Обращает на себя внимание изложенная студентами-респондентами мысль о том что, будучи на первом курсе психологически сложным являлся процесс адаптации к новым условиям обучения в вузе, особенно для тех студентов, которые поступили учиться сразу после школы. Трудности заключаются в необходимости находиться на лекциях длительное время (1 час 20 минут вместо 45 минут), слушать и одновременно записывать новый материал и т.д. Тревожное состояние формируется в период сдачи первой сессии. Особенно в состоянии стресса попадают иногородние студенты. Одни – чувствуют дискомфорт от того, что надо самому заботиться о приготовлении еды, чистоте одежды, от того, что нет рядом близких людей, поэтому появляется подавленность настроения, ощущения некоторой беспомощности. Другие, почувствовав «свободу» начинают изучать достопримечательности города в ущерб занятиям, пробуют алкоголь, начинают курить. Находясь в таком состоянии, они не способны в полной мере использовать потенциальные психические и физические возможности своего организма, что приводит к снижению уровня усвоения знаний, отражается на взаимоотношениях в академической группе и успеваемости. Такое внутреннее состояние притягивает студентов друг к другу и в социальноформленной академической группе образуются микрогруппы, которые сохраняются достаточно длительное время и оказывают, влияние на формирование психологического климата. 69% респондентов указывают на то, что на формирование психологического микроклимата влияет не только отношение к учёбе и делам группы, но и то, как каждый студент группы относится к себе и к другим. Индивидуально-личностный фактор обуславливает ролевые, статусные и лидерские процессы, происходящие в группе. Одни студенты становятся более популярными, играют более значимые роли, становятся лидерами. Другие испытывают

трудности в групповой динамике, пытаются найти себя в разных микрогруппах или пребывают в течение некоторого времени в одиночестве. К студентам, занимающим высокий статус, тянутся другие, и это является ещё одним признаком, по которому образуются микрогруппы по 3 - 5 человек. Результаты проведённого исследования говорят о том, что каждая микрогруппа относительно обособлена, имеет свой социально-психологический климат, особый стиль отношений в зависимости от индивидуально-психологических особенностей своих членов. Студенты, входящие в микрогруппы, поддерживают друг друга, стремятся проводить вместе время. Относительно академической группы, образовавшиеся микрогруппы, ведут себя по-разному: одни микрогруппы самоустраиваются от жизни академической группы, стремятся покинуть коллектив сразу же после окончания занятий; другие – проявляют живой интерес к тому, что происходит в академической группе, на факультете, в университете, микрораёне, городе и получают возможность максимально полно реализовать свой потенциал. В связи с этим в академической группе не исключаются конфликтные ситуации.

Таким образом, складывающиеся у некоторых студентов взаимоотношения в студенческой академической группе мы можем определить как проблему «отождествления себя частью сложившегося коллектива». Процесс вхождения таких студентов в систему межличностных отношений коллектива представляется нам менее болезненным в том случае, если он будет основан на двух тенденциях личностного развития. Первая – приобретение мудрости, опыта и терпимости – является одной из универсалий жизненного цикла человека (Э.Эриксон). Вторую тенденцию можно обозначить как развитие собственной индивидуальности (Я - компетентный, многогранный, яркий, интересный) и ее проявление (уверенный в себе, инициативный) в условиях академической группы, факультета, университета. И тогда через систему совершенствования и развития личностных и профессиональных качеств сможет выпускник вуза, молодой специалист определенным образом заявить о себе и утвердиться в коллективе как профессионал. И эту тенденцию необходимо активно стимулировать и развивать в период вузовской подготовки.

Список использованной литературы

1. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. [Текст] / А.В. Петровский, В.В. Шпилинский. – М., «Просвещение», 2008. – 454 С.

И. А. КОСЕВИЧ

Брест, БрГУ им. А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Н. Н. Павлик**, старший преподаватель**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ
ВОЛОНТЕРАМИ ЛИЦ, ИМЕЮЩИХ ИНВАЛИДНОСТЬ**

Здоровье является неотъемлемой ценностью человека и государства. От состояния здоровья зависит, прежде всего, эффективная производительность труда, высокое качество жизни, благосостояние человека и страны. Но на сегодня во всем мире, по оценкам ВОЗ, около одного миллиарда человек, а это более 15 % людей живут с какой-нибудь формой инвалидности. В 70-х годах прошлого столетия эта цифра составляла лишь 10 % [1].

Инвалидность (от лат. *invalidus* – слабый, немощный) – это стойкая, длительная или постоянная потеря трудоспособности, препятствия или ограничения жизнедеятельности человека с физическими или психическими нарушениями здоровья. Об инвалидах и инвалидности следует говорить корректно. Специалисты рекомендуют употреблять, общаясь с людьми с инвалидностью, следующую терминологию: «человек с инвалидностью», «человек с ограниченными возможностями здоровья».

В различные исторические эпохи отношение к инвалидам было неоднозначным. В античные времена, когда исповедовался культ силы и красоты человеческого тела всякие отклонения в физическом развитии, уродства и аномалии развития у детей считались нежелательными. В Древнем Риме с точки зрения закона, властей и общества в целом, лица с выраженными дефектами не считались полноценными гражданами и приравнивались в статусе к рабам и животным. Дети, родившиеся с грубыми недостатками, обрекались на смерть. В средние века с распространением в Европе христианства церковь повлияла на формирование общественного сознания в вопросах помощи, поддержки и призрения убогим и нищим. Религиозная благотворительность была главной формой оказания социальной помощи больным и инвалидам на протяжении многих веков и потеряла своё ведущее значение лишь в 18–19 веках, постепенно вытесненная государственными институтами. Со второй половины 19 века бурно развивается так называемая благотворительная помощь: создаются благотворительные заведения – детские приюты, богадельни, ночлежные приюты, бесплатные или дешёвые столовые. Помощь оказывалась в самых разнообразных формах: деньгами, вещами, продуктами. В начале Второй мировой войны умственно и физически неполноценные, а также душевнобольные люди были обречены на истребление согласно так называемой программе «Т-4» или «Эвтаназия» [2].

В наше время государство повернулось лицом к инвалидам. В Беларуси социальная защита людей с ограниченными возможностями является одним из приоритетов государственной социальной политики и направлена на улучшение качества жизни инвалидов, создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества. Со стороны государства им стали предоставляться льготы, пенсии, различные выплаты, организуются реабилитационные мероприятия[3].

Но как за рубежом, так и в Беларуси общество к инвалидам относилось и относится по-разному [4]. Отношение общества к инвалидам разделилось: с одной стороны общество поддерживает инвалидов должным образом и не считает их обузой. Многие общественные лица согласны с тем, что инвалиды способны внести огромный вклад в развитие общества. С другой стороны отдельные члены общества (особенно сами инвалиды) считают, что отношение общества к инвалидам однозначно изменилось из-за принятия новых социальных законов и перехода к рынку. В современном обществе практически не осталось каналов занятости, предприятий для глухих и слепых, да и остальных инвалидов. Зачастую инвалид остается изолированным в своей квартире – ему не выйти на улицу, не перейти дорогу, не зайти в кафе. А инвалидность ребенка чаще всего становится причиной социальной дезадаптации всей семьи, проявляющейся нередко в ограничении социальных контактов семьи с окружающим миром, глубоким переживанием, неуверенностью в завтрашнем дне и полной растерянностью перед будущим ребенка [2].

Решать вопросы социальной реабилитации и интеграции необходимо не только с помощью специализированных служб, но и с привлечением сил общественности. Такими силами нередко становятся волонтеры, деятельность которых представляет собой безвозмездный труд на пользу других [4].

Наше исследование посвящено вопросам проблемы восприятия студентами волонтерами лиц с инвалидностью. Исследование проводилось в форме анонимного анкетирования среди студентов 2 курса социально-педагогического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина. Всего в анкетировании приняли участие 39 человек, большая часть из которых являются волонтерами. Студентам был задан ряд вопросов в анонимной форме.

Результаты анкетирования: большинство респондентов считает инвалидом человека с ограниченными возможностями – 76 %; человеком, вызывающего жалость и сочувствие – 12 %; 10 % – относятся к инвалиду как к обычному человеку, а у 2-х % респондентов инвалиды вызывают раздражение. На вопрос «Как Вы отнесетесь к тому, что вместе с Вами будут учиться или работать инвалиды?», 81 % респондентов ответили «нормально», 9 % посчитали необходимостью к ним присмотреться, а 10 % затруднились ответить. В повседневной жизни встречаются с

инвалидами «не так часто» – 45 % респондентов, «редко» – 28 %, а 27 % затруднились ответить, объяснив это тем, что порой внешне инвалиды мало чем отличаются от лиц здоровых. На вопрос «Если инвалид попросит у тебя помощь на улице, в вузе или в общественном транспорте, ты поможешь ему?» утвердительно ответили 92 % респондентов, а остальные ответили: «Все будет зависеть от объема необходимой помощи». На вопрос «В чем на ваш взгляд заключается работа волонтеров с лицами с инвалидностью?», 96 % респондентов ответили: «Оказание помощи в трудных жизненных ситуациях», что подразумевает сбор средств, вещей и адресную помощь.

Таким образом, с одной стороны студенты готовы проявлять эмпатию к лицам с инвалидностью, разделять их интересы и заботы, помогать, при этом понимая, что волонтер должен обладать особыми качествами – долготерпением, спокойствием, выдержкой; предельной честностью. С другой стороны волонтеры не до конца понимают специфические особенности здоровья лиц с инвалидностью и нуждаются в специальной подготовке. Возможно, для этого волонтерам необходимо создать объединяющую организацию, где они смогут обсуждать свои проблемы и обмениваться опытом. Сегодня волонтерскую работу можно трактовать как основу социализации личности, социального взаимодействия, социальных норм, саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования личности студента.

Список использованной литературы

1. Борисов, А. А. Основные вопросы инвалидности в современном мире / А. А. Борисов, Л. П. Борисова. – СПб: Молодой ученый. – 2014. – №3. С. 752–754.
2. Соловьева, Н.А. Психология инвалидности: метод. указания / Н.А. Соловьева. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т 2004. – 47 с.
3. Бразевич, С.С. Инвалидность: проблемы преодоления стигматизации и становления толерантного сознания: журнал «Научное обозрение. Социологические науки». / С.С. Бразевич, А.Ю. Сидорова.– СПб: «Санкт-Петербургский университет управления и экономики». – 2014. – №1. – С. 13.
4. Трусова, А.В. Записная книжка волонтера: сборник метод. материалов, освещающих деятельность волонтерского движения / А.В. Трусова, Э.Н. Гайнуллина, З.А. Хуснутдинова. – Уфа: Альфа-реклама. – 2014. – 92 с.

В. Ф. Крейдич

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. В. Васильева**, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время, все более актуальным становится изучение психологических аспектов адаптации человека к происходящему вокруг него. Преодоление человеком проблем и достижение поставленных ими жизненных целей субъективно воспринимается как успех или неуспех.

Под успешностью в психологии понимается способность добиваться выполнения своих целей, параллельно совершенствуя личность, без нанесения урона своему внутреннему миру, находясь в гармонии с самим собой и законами мироздания. Жизненная успешность подразумевает под собой личные достижения человека и те требования, которые он сам для себя устанавливает [1]. В свою очередь, неуспешность рассматривается как неудачность, неблагополучие. Неуспешный человек – это тот человек, который не добился высокого материального и социального положения, который не имеет множества полезных связей, в конце концов тот, кто не смог применить себя ни к какой из сфер человеческой деятельности.

Современная учащаяся молодежь постоянно сталкивается с ситуацией успеха или неуспеха в процессе обучения, как во время выступлений на занятиях, контрольных работ, так и в период экзаменационных испытаний. В ситуации повторяющегося неуспеха студенты высшей школы переживают фрустрацию, тревогу, депрессию, а следовательно мы можем наблюдать у них механизмы совладания с этими состояниями, т.е. копинг-стратегии и механизмы психологической защиты.

Под психологической защитой в психологии понимается система регуляции, служащая устранению или сведению до минимума негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Психологическая защита направлена на сохранение стабильности самооценки личности, ее образа «я» и образа мира, которая достигается путем устранения из сознания источников конфликтных переживаний [2].

Целью нашего исследования стало выявления основных механизмов психологической защиты у студентов высшей школы в ситуации неуспеха. В качестве респондентов выступили студенты 2 курса факультета иностранных языков и юридического факультетов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Всего было опрошено 40 человек – 20 юношей и 20 девушек.

Для достижения цели исследования мы использовали следующие методики: «Методика индекса жизненного стиля» Плутчика – Келлермана

– Конте, предназначенная для диагностики механизмов психологической защиты «Я»; опросник «Рефлексивности» А.В. Карпова, который предназначен для определения уровня развития рефлексии у личности [3].

Результаты исследования механизмов психологической защиты у юношей и девушек, обучающихся в высшей школе, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Механизмы психологической защиты у студентов высшей школы, %

Механизмы психологической защиты	Высокий уровень защиты		Средний уровень защиты		Низкий уровень защиты	
	девуш-ки	юноши	девуш-ки	юноши	девуш-ки	юноши
вытеснение	30	16	10	42	60	42
регрессия	10	20	25	10	65	70
замещение	-	25	18	13	81,20	63
отрицание	25	21	50	54	25	26
проекция	60	40	25	20	15	40
компенсация	30	15	15	30	55	50
гиперкомпенсация	15	21	5	14	80	65
рационализация	40	45	45	30	15	25
общая напряженность защит	20	20	30	20	50	60

Полученные нами данные позволяют говорить о том, что существует связь между механизмами психологической защиты и их напряженностью. У нас выявились три группы испытуемых: с высоким, со средним и с низким уровнями защиты. Эти три группы включают в себя и юношей и девушек. Для каждой группы характерны свои защитные механизмы. Для группы студентов с высоким уровнем защиты характерны «рационализация» и «проекция»; для студентов со средним уровнем защиты характерно «отрицание»; для группы с низким уровнем защиты, преобладающими механизмами являются «гиперкомпенсация» и «замещение». При этом, ярко выраженными защитными механизмами у юношей и девушек оказались деструктивные, которые вредят самой личности.

Результаты исследования уровня рефлексивности у студентов высшей школы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Рефлексивность студентов высшей школы, %

Уровни рефлексивности	Юноши	Девушки
высокий	-	4
средний	9	6
низкий	11	10

Полученные данные позволяют утверждать, как юноши, так и девушки чаще демонстрируют низкую рефлексивность. Низкий уровень рефлексивности свидетельствует о том, что человеку в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью и поступками других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Он редко обдумывает свою деятельность в мельчайших деталях, ему сложно прогнозировать возможные последствия. Такой человек испытывает сложности при постановке себя на место другого, ему сложно предсказать его поведение.

Возможно, доминирование низкого и среднего уровня рефлексивности у студентов исследуемой выборки обусловлено особенностями юношеского возраста, в котором, как известно, лишь происходит становление социальной рефлексии в связи с задачами профессионального самоопределения. Но в сочетании с доминированием таких защитных механизмов, как «проекция» и «отрицание». Мы можем прогнозировать трудности в совладании студентами своими эмоциональными состояниями в ситуации неуспеха в учебной деятельности. Они будут склонны к обвинению кого-то другого или к отрицанию каких-то имеющихся фактов, к избеганию проблем, а не к их решению за счёт собственных усилий.

Список использованной литературы

1. Зет, И. Что такое успешность? [Электронный ресурс] / И. Зет. – Режим доступа: <http://www.innov.ru/news/thema/chto-takoe-uspeshnost/>. – Дата доступа: 20.03.2018.
2. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – Пер. с англ. М. Р. Гинзбурга. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

К. В. Крикунова

БрГУ имени А.С. Пушкина», Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время наиболее актуальными проблемами укрепления и сохранения здоровья людей стали биологические и психологические аспекты здорового образа жизни, и, прежде всего, потому, что проблема здоровья остается одной из самых важных и нерешенных для человечества.

Поэтому *целью нашего исследования* является: выявить влияние здорового образа жизни на развитие личности.

До сих пор нет общепринятой, научно-обоснованной теории здоровья, отсутствует и единая концепция здоровья человека как целостного состояния организма.

Еще в древности здоровье рассматривалось в первую очередь как отсутствие или наличие болезней (Платон, Аристотель, Авиценна). Но уже в начале XIX в. Гегель подчеркивал, что здоровье – это пропорциональность между самостью организма и его наличным бытием, указывая тем самым на более сложный и многогранный характер этой категории [1].

В системе мировоззрения здоровье является важнейшим ориентиром личной жизни человека, так как выступает условием реализации его творческого потенциала. А, согласно народной мудрости, «в здоровом теле – здоровый дух».

Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет выявить десятки определений понятия «здоровье».

Одним из наиболее распространенных определений здоровья является определение, данное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ, 1948): «Здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических недостатков» [2, с. 31].

Согласно современным представлениям, **здоровый образ жизни** (далее – ЗОЖ) – образ жизни человека, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление человеческого организма в целом.

Важнейшим показателем здорового образа жизни является физическое самовоспитание личности. Физическое самовоспитание рассматривается как процесс целенаправленной, сознательной работы над собой, который направлен на формирование физической культуры личности и включает в себя: трудовую и физическую деятельность,

эмоциональную позицию личности в отношении своего здоровья, физического самосовершенствования.

По оценкам специалистов, здоровье людей зависит на 50-55% от образа жизни, на 20% – от окружающей среды, на 18-20% – от генетической предрасположенности, 8-10% – от здравоохранения [3].

Известно, что уровень здоровья человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, а также деятельности системы здравоохранения. Но очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам.

К сожалению, в современном обществе наблюдается резкое снижение здоровья населения. Одной из главных причин этого следует признать отсутствие мотивации положительного отношения к своему здоровью и ЗОЖ. Вторая причина – это недостаточный уровень знаний о здоровом образе жизни.

Мы провели исследование и попытались выявить каков уровень знаний о здоровом образе жизни у населения и влияет ли здоровый образ жизни на развитие личности. Для исследования данной проблемы мы использовали метод опроса. Было опрошено 20 обычных прохожих, возрастной категории от 17-45 лет.

Исследование показало, что 55 % опрошенных обладают знаниями о здоровом образе жизни, 50% респондентов дают развернутые ответы, связывая здоровый образ жизни с регулярными физическими упражнениями, отказом от вредных привычек, рациональным питанием, закаливанием. При этом, 50% опрошиваемых затруднялись ответить на вопрос. К сожалению, только 15% опрошенных ведут здоровый образ жизни, 5% опрошиваемых курят, 8% часто принимают алкоголь, и даже не задумываются о том, что алкоголь и курение приносят огромный вред для организма.

Также анализ исследования показал следующее: 45% респондентов считают, что здоровый образ жизни влияет на развитие всех психических процессов и таких личностных качеств как самостоятельность, принципиальность, выносливость, целеустремленность, работоспособность; 30% считают, что основополагающими аспектами должны стать такие личностные качества как воля, мотивация, выдержка, смелость, самообладание, ответственность, дисциплинированность.

Но при этом, 25% опрошенных считают, что на личностное развитие любого человека влияет в большей мере генетический потенциал.

Результаты исследования указывают на необходимость реализации главной цели врачей, психологов, педагогов и всего общества – формирование знаний и потребностей к ведению здорового образа жизни.

По-нашему мнению, здоровый образ жизни базируется на соблюдении основных правил:

1. Отказ от курения, алкоголя и наркотиков.
2. Регулярные физические упражнения.
3. Рациональное питание.
4. Снижение уровня стрессов.
5. Закаливание.
6. Высокая медицинская активность (своевременное прохождение медосмотра, своевременность обращения за медицинской помощью в случаях заболевания).

Таким образом, здоровый образ жизни мы рассматриваем как потребность и средство для развития личности. Формирование здорового образа жизни необходимо направить не только на выполнение систем физических упражнений, но и на развитие и совершенствование личности, начиная с раннего детства.

Список использованной литературы

1. Гегель, В. Ф. Энциклопедия философских наук / В. Ф. Гегель – М. : 1974. – 558 с
2. Казначеев, В. П. Введение в проблему общей валеологии / В. П. Казначеев : Валеология, 1996. – № 4 – С. 106.
3. Паначев, В. Д. Физическая культура и спорт – средство социально-педагогического развития личности / В. Д. Паначев // Мониторинг качества здоровья в практике формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды: материалы всерос. науч. практ. конф., г. Волгоград, 25-27 нояб. 2011 г. – Волгоград, 2011. – С. 28–32.

Д. С. КУЗЬМИН

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ ВОЛОНТЁРОВ

Волонтерская деятельность всё чаще вызывает интерес как объект изучения, поскольку носит социально-массовый характер, характеризуется добровольческой основой и занимает важное место в процессе формирования личности. Феномен добровольчества имеет социально-психологический и педагогический потенциал для становления процессов личностного и профессионального самоопределения современной молодёжи, образ жизни которой характеризуется большими возможностями для общественно значимой деятельности, обеспечивающей формирование у молодых людей нравственных ценностей и профессионально значимых личностных качеств.

Для успешного освоения волонтерской деятельности, а также для дальнейшего продуктивного её осуществления, необходимо быть готовым к ней. Психологическая готовность к волонтерской деятельности понимается нами как система психических особенностей человека (уровня развития сознания и личности), которые являются предпосылками успешного овладения волонтерской деятельностью, представляющей собой добровольную, неоплачиваемую деятельность по мобилизации социальных инициатив с целью совместного решения общественно значимых проблем и оказания квалифицированной помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Психологическая готовность к волонтерской деятельности является сложным образованием, имеющим определённую структуру. Проанализировав и обобщив литературу по проблеме исследования, мы сочли возможным определить структуру психологической готовности к волонтерской деятельности, включающую социально-психологическую готовность и личностную готовность, состоящую из мотивационной готовности, эмоционально-волевой готовности и готовности в сфере самосознания (по аналогии со структурой личности, выделяемой А.Н. Леонтьевым)[2]. Готовность к волонтерской деятельности в сфере самосознания, на наш взгляд, характеризуется адекватными представлениями старшеклассников о том, какими личностными качествами должен обладать волонтер, осуществляющий добровольную и бескорыстную помощь нуждающимся, а также наличием развитых рефлексивных способностей, с помощью которых выстраивается система представлений о самом себе.

Для выявления представлений старшеклассников о личностных качествах волонтеров мы использовали модифицированную методику исследования Я-концепции (модификация теста Будасси). В основе данной методики лежит способ ранжирования. Испытуемым предъявлялся список из 20 слов, обозначающих свойства личности (качества) и предлагалось проранжировать качества, которыми, на их взгляд, должен обладать «идеальный волонтер». Выборку исследования составили 50 учащихся в возрасте 16–17 лет, являющиеся учащимися ГУО «Средняя школа № 9 г. Бреста», которые периодически участвовали в волонтерской деятельности в рамках образовательного процесса и деятельности БРСМ.

В таблице 1 представлена качественная характеристика представлений старшеклассников об идеальном образе волонтера на основании наиболее часто встречающихся качеств при ранжировании.

Таблица 1— Представления старшеклассников о личностных качествах, значимых для идеального волонтера

Качество	Частота встречающихся качеств	
	абсолютные значения	в %
заботливость	44	88
альтруизм	40	80
жизнерадостность	37	74
искренность	35	70
упорство	35	70
отзывчивость	34	68
аккуратность	28	56
нежность	28	56
сострадательность	24	48
энтузиазм	23	46
терпеливость	20	40
сдержанность	16	32
решительность	15	30
увлекаемость	14	28
вдумчивость	14	28
остроумность	13	26
надежность	13	26
уступчивость	12	4
обаяние	11	22
настойчивость	10	20

Анализируя данную таблицу, можем отметить, что качества, которые старшеклассники выделяют, как наиболее предпочитаемые для определения идеального образа волонтера, в своём большинстве совпадают. Так, среди предпочитаемых «идеальных» качеств волонтера респонденты указывают разноплановые качества, характеризующие их позитивное отношение к жизни (жизнерадостность) и проявляющиеся в межличностных отношениях (заботливость, альтруизм, искренность, отзывчивость, нежность, сострадательность, надёжность, уступчивость, обаяние) и деятельности (упорство, аккуратность, энтузиазм, терпеливость, сдержанность, решительность, увлекаемость, настойчивость), а также качества личности, характеризующие познавательную сферу (вдумчивость, остроумие).

При этом важно отметить, что представления старшеклассников об идеальном образе волонтера во многом совпадают с мнениями различных авторов. Например, по утверждению Е.И. Холостовой, волонтеры – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не

принуждению[3]. Н.Ф. Басов вкладывает схожий смысл в понятие волонтерской деятельности, обращая внимание на социальную значимость, добровольность и безвозмездность[1]. Специалисты считают ключевыми позициями в определении понятия «волонтер» такие качества, как «добровольность», «бескорыстность», «осознанность», «ответственность», «помощь».

Таким образом, мы выяснили, что представления старшеклассников о качествах идеального волонтера характеризуются адекватностью и структурированностью. Установлено, что испытуемые представляют волонтера, как оптимиста, который умеет выстраивать межличностные отношения с окружающими, готов безвозмездно проявлять о них заботу, настойчиво стремясь к достижению поставленных целей, используя при этом интеллектуальные способности.

Список использованной литературы

- 1 Басов, Н. Ф. Социальный педагог: введение в профессию : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – 2-е изд. – М. : Академия, 2007 –256 с.
- 2 Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев [и др.]. – М. : Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
- 3 Холостова, Е. И. Профессионализм в социальной работе : учеб.пособие/ Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Дашков и К, 2008. – 236 с.

А. А. КУНШТЕЛЬ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **М. П. Михальчук**, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ УНИВЕРСИТЕТА

Адаптация студентов-первокурсников – это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата и профкома студентов. Она связана с преодолением трудностей вхождения в новую социальную среду, установлением внутригрупповых отношений, приспособлением к новым формам обучения.

Проблема адаптации как одного из важных факторов развития личности студента в той или иной мере исследовалась и исследуется многими учеными (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, С.Г. Вершловский, Т.Е. Конникова, В.Г. Лисовский, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская и др.). Для определения особенностей адаптации студентов-первокурсников необходимо было выяснить, что следует понимать под этим понятием.

В рамках психолого-педагогической науки рассматриваются разные подходы к определению адаптации. В узком смысле ее рассматривают как приспособление к среде. В широком – адаптация представляет собой объективно необходимый процесс вхождения индивида в новую социальную среду и ее освоение. Процесс адаптации развивается под воздействием определенных условий и субъектов [1]. Поэтому основная проблема, решаемая адаптацией, – сближение целей, установок, ценностных ориентаций индивида с новой средой и нахождение им своего места и роли в ней. Адаптация студентов к условиям вуза представляет собой проявление процесса, направленного на поддержание баланса между личностью (студент-первокурсник) и средой (образовательная среда высшей школы). Однако, по мнению некоторых исследователей (Л.К.Гришанов, В.И. Селиванова, А.В. Мудрик) адаптация – это еще и состояние, которое рассматривается как характеристика отношений индивида с внешней средой, выступающих выражением успешности адаптации как процесса [1].

Вузовская среда может быть фактором успешной адаптации первокурсников при условии взаимоуважения, доверия, объективности, веры в развивающие возможности студентов. Общепринятым является допущение, что адаптационный процесс не ограничивается первым курсом. Но в течение именно этого периода происходит наиболее интенсивно формирование адаптированности как личностного качества, направленного на выработку новых средств по овладению содержанием учебной деятельности, новых форм отношений и общения.

Таким образом, адаптация – сложный и противоречивый процесс взаимодействия личности студента-первокурсника или группы со средой (образовательной средой университета в том числе), который включает усвоение норм и ценностей этой среды в процессе социализации. Адаптированный студент более приспособлен к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и другого потенциала в новой для него среде.

Социально-психологическая адаптация представляет собой эмоционально-чувственное приспособление психики первокурсника к новым социальным условиям жизнедеятельности факультета, университета. Скорость протекания этого вида адаптации зависит от целого ряда факторов: мотивов учебной деятельности, мотивов выбора профессии, образовательного учреждения; степени погруженности в жизнедеятельность факультета, заинтересованности в её улучшении, а также от условий, созданных преподавателями, кураторами, старшекурсниками – студентами-тьюторами, работающими на протяжении первого семестра с определённой группой первокурсников по своему выбору; всей системой педагогического сопровождения, главное из которых – создание атмосферы доверия, заботы, защищённости,

сотрудничества, содружества и сотворчества, субъект-субъектные отношения, личностно-ориентированный подход. Иными словами, все то, что способствует достижению равновесия, гармонии между субъектом и образовательной средой университета как совокупности факторов, формируемую укладом жизнедеятельности образовательного учреждения: материальными ресурсами учреждения, организацией учебно-воспитательного процесса, питание, медицинская помощь, психологический климат и т.п.[2].

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: *формальная*, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям к своим обязанностям; *общественная*, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников со студенческим окружением в целом; *дидактическая*, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что адаптация студентов в вузе является целостным явлением, которое включает в себя ряд аспектов: социальный, психологический, психофизиологический, социально-психологический, социально-профессиональный, педагогический.

Социальная адаптация как приспособление человека к условиям социальной среды, предполагает изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других; восприятие окружающей действительности и самого себя; способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе; систему отношений с окружающими. *Социальный* аспект состоит в усвоении социальной значимости своей деятельности, в принятии субъектом определенных целей, развитии у себя практических навыков в коммуникативной сфере. *Социально-психологический* аспект выражается в установлении определенного социального статуса субъекта в новой социальной среде, в складывании новых взаимоотношений в студенческом коллективе. *Психофизиологический* аспект связан с тем, что при поступлении в вуз студенты попадают в непривычные для них условия учебной и социальной среды. Происходит разрушение годами выработанного стереотипа поведения и формирование новых навыков и привычек. Первокурснику при поступлении в вуз приходится приспособляться к новым требованиям, предъявляемым высшей школой, а также к новым условиям обучения и быта. *Психологический* аспект выражается в зависимости адаптивных процессов от психологических особенностей личности. *Педагогический* аспект включает подготовку обучающегося к новым формам и способам работы, выработку навыков самостоятельной работы, самоконтроля и самообразования. *Социально-профессиональный* аспект заключается в изменении психологических

качеств личности в зависимости от требований профессиональной деятельности [4].

Таким образом, среди всех аспектов адаптивного процесса студентов к условиям вуза, можно выделить два основных, способствующих успеху процесса адаптации студентов к условиям вуза в целом: педагогический, который отвечает за приспособление к структуре деятельности и процессу обучения, приобретения знаний, умений и навыков; убеждение в правильном выборе и адекватности избранной профессии; социально-психологический аспект, выражающийся в формировании личностных отношений первокурсника в процессе взаимодействия со студенческой средой и включающий приспособление к социально-психологическим условиям, нормам студенческой группы, к новым социальным традициям.

Успешность адаптационного процесса студента-первокурсника во многом определяется складывающимися у него отношениями с преподавателями и одногруппниками. Эти отношения развивают у студента способность к управлению собственной деятельностью, способствуют его самореализации, личностному и профессиональному росту.

Список использованной литературы

1. Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе [Электронный ресурс] Управление организационно-воспитательной работы со студентами ИжГТУ. URL: <http://uovr.instu.ru//curator/padaptation.html>(Дата обращения: 23.05.2012).

2. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990 – с.29-41.

3. Соловьев В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: автореф. дисс. доктора педагогич. наук 13.00.01/Удмуртский государственный университет – Ижевск. 2003.

4. Салманова Д. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студента в вузе [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. научн. конф. (г. Санкт-Петербург, июнь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство. 2017. – С. 76-79. – URL <https://moloch.ru/conf/ped/archive/216/12614/>(дата обращения: 11.12.2018).

А. С. КУРИСЬ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук,

ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Игра в жизни дошкольника ведет к познанию мира, к познанию ребенком самого себя, собственного потенциала, возможностей.

Исследованием развития детей дошкольного возраста в процессе игры занимались многие педагоги и психологи (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, В.И. Логинова и многие другие).

Особое место в дошкольном детстве занимают сюжетно-ролевые игры, разновидностью которых являются игры-драматизации.

Актуальность проблемы развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста в процессе игр-драматизаций и практическая необходимость разработки комплекса игр с целью формирования математических представлений у дошкольников обусловили выбор темы и определили цель исследования: теоретическое обоснование и разработка комплекса игр-драматизаций с целью развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Нами рассмотрены теоретические основы развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста в процессе игр-драматизаций.

В литературе мы нашли подтверждение тому факту, что игра-драматизация дает возможность разрешать многие задачи программы учреждения дошкольного образования.

Игра-драматизация представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений, инсценировку сказок, рассказов, специально написанных инсценировок.

По мнению Т.Н. Дороновой[1], игры-драматизации способствуют раскрепощению детей, поддерживают ровное положительно эмоционально окрашенное настроение и хороший уровень работоспособности, что особенно важно для формирования математических представлений – наиболее сложных для детей. Именно поэтому занятия по развитию элементарных математических представлений у детей целесообразно проводить в форме игры – деятельности, наиболее понятной и привлекательной для детей.

Занятия по формированию элементарных математических представлений, построенные на игре-драматизации, тесно связаны с занятиями по всем направлениям развития (развитие речи, познавательное

развитие, эстетическое развитие, социально-нравственное и личностное развитие).

В содержание игры-драматизации могут быть включены литературные произведения, с которыми дети знакомятся на занятиях по развитию речи. Особая эмоциональная атмосфера таких игр создается педагогом с помощью всех доступных средств: мимики, пантомимики, силы и тембра голоса, темпа и ритма речи и т. п. Используя ярко выраженные положительные эмоциональные проявления, педагог привлекает внимание детей к персонажам, их речи и их действиям. Все действия сопровождаются словесными пояснениями, которые помогают детям не только увидеть рисунок этих действий, но и понять их математический смысл [1].

Т.И. Ерофеева предлагает использовать для формирования элементарных математических представлений приемы драматизации в определенных сказочных ситуациях, играх. Она считает, что импровизации и театрализации способствуют пониманию детьми различных свойств и отношений математического характера. С помощью этих приемов дети погружаются в игровую ситуацию, в естественной игровой обстановке усваивают различные математические отношения. Например, в игре «На лесной полянке» педагог предлагает детям надеть маски зайчиков (белок и т.д.) и поселиться на «лесной полянке». Участие взрослого в таких играх обязательно. Он берет на себя ведущего, организатора игры. По просьбе «мамы-зайчихи» или «мамы-ежихи» (чью роль выполняет педагог) дети могут прискакать или подойти, поиграть с ней и т. п., а затем ускакать или отойти от нее, поиграть на полянке и пр. При этом дети с помощью педагога поясняют свои действия, пересчитывают количество «зайчиков» или «ежей», по словесной инструкции педагога, они выполняют соответствующее количество движений [2].

Однако на сегодняшний день нам не удалось найти описание таких игр-драматизаций, которые используются в освоении детьми дошкольного возраста математических представлений. Мы пришли к выводу, что ученые и педагоги не рассматривают игру-драматизацию как форму для освоения математических представлений. Как теоретическая, так и практическая часть данной проблемы ещё не изучена.

На втором этапе нашего исследования нами сделана попытка разработать серию игр-драматизаций с целью развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Игры-драматизации разрабатывались на основе знакомых детям сказок, а также использовались специальные сказки с математическим содержанием.

Приведем примеры игр-драматизаций, в процессе которых дети имеют возможность освоить задачи из образовательной области

«Элементарные математические представления». Например, количественные и пространственные отношения, сравнение объектов по величине достаточно ярко представлены в любимой детьми сказке «Репка». Сказка «Теремок» поможет освоить не только порядковый счет (первой пришла к теремку мышка, второй – лягушка и т.д.), но и закрепить навыки количественного счета. Дети легко усвоят, как увеличивается количество, если каждый раз прибавлять по одному предмету. Прискакал зайка, и стало их трое. Прибежала лисица – стало четверо. Сказка «Колобок» особенно хороша для освоения порядкового счета. В процессе инсценировки сказки детям легко найти ответы на вопросы: Кто повстречался колобку первым? Кто вторым? Кто третьим? Разыгрывая сказку «Три медведя», можно составить следующие задания: посчитай, сколько медведей жило в избушке? Сколько взрослых зверей? Сколько детенышей? Сколько всего было стульев? Каким был первый стул по высоте? Каким был второй стул по высоте? А которым был самый низкий стул? В процессе инсценировки сказки «Лиса и заяц» целесообразно задать вопросы: Сколько зверей пыталось помочь зайцу? Кто первый пришёл на помощь? Каким по счёту был петух? Разыгрывая сказку «Волк и семеро козлят», дети легко найдут ответы на вопросы: Каких героев по одному? Сколько козлят? Сколько козлят съел волк, если один спрятался?

Из анализа планирования образовательной деятельности воспитателя и конспектов, применяемых на занятиях по элементарным математическим представлениям, мы сделали вывод, что игры-драматизации на сегодняшний день не используются воспитателями учреждений дошкольного образования в своей практике для развития математических представлений у детей. Готовых сценариев игр-драматизаций, которые способствовали бы освоению детьми среднего дошкольного возраста математических представлений нам найти не удалось.

В разработанной нами серии игр-драматизаций решаются основные задачи из образовательной области «Элементарные математические представления» детей среднего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Доронова, Т.Н. Играем в театр: театрализ. деятельность детей 4–6 лет: метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / Т.Н. Доронова.–М.: Просвещение. 2005. – 225 с.
2. Ерофеева, Т.И. Игра-драматизация // Воспитание детей в игре. – М. : Педагогика, 1994. – С. 41–59.

А. В. КУТАС

ГГУ имени Ф.Скорины, Гомель

Научный руководитель – **С. С. Щекудова**, канд. психол. наук, доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ ПРИ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ

Теоретический анализ исследований по проблеме социальной изолированности показал, что данное состояние впервые в наиболее острой форме проявляется в подростковом возрасте, когда происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Социальный статус подростка в системе личных взаимоотношений является серьезной предпосылкой формирования его личности. Это, в первую очередь, связано с тем, что основным социализирующим фактором в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками. В случае изолированности, например, в школьном коллективе, у такого подростка не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей – потребность в общении. Личность может быть разрушена длительными отрицательными эмоциями, связанными с невключенностью подростка в систему социальных отношений, такими, как тревога, страх, внутренняя напряженность, неуверенность, чувство одиночества, обида и другие. Следует учесть, что подростковый возраст имеет большое значение для развития личности и ее социализации.

Подростки, категории изолированных испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя. Эти дети не стремятся занимать лидерские позиции, но все они хотят быть понятыми и принятыми. Ребенок с высоким уровнем социальной изолированности чувствует себя покинутым, брошенным. У него постоянно возникает ощущение, что никто его не понимает, не разделяет его взглядов.

В системе межличностных контактов для социально изолированных подростков характерными являются следующие нарушения: низкий статус, затруднения в функционировании и реализации своих положительных личностных свойств, отсутствие желания и навыков к совместной деятельности с одноклассниками. Изолированные подростки не очень уверенно чувствуют себя в классе, отношение к ним довольно безразличное, к ним не испытывают ни особой симпатии, ни особой неприязни. У социально изолированных подростков неблагоприятное положение в классе, с ними никто не хочет действовать сообща, не хочет общаться.

Л.И. Белозерова отмечает, что у большинства изолированных подростков осознание неблагоприятного положения в отношениях с одноклассниками приводит к возникновению дискомфорта в данном коллективе. Это

проявляется в возникновении чувства тревожности, в переживании одиночества, в острых аффективных реакциях [1].

В разработку теоретических аспектов проблемы социальной изолированности заметный вклад внесли Дж. Морено, Г.М. Андреева, Л.Я. Гозман, Ю.А. Клейберг, Я.Л. Коломенский, А.М. Прихожан и другие.

Исследование с целью изучения социальной изолированности проводилось в ГУО «Средняя школа №37 г. Гомеля», в нем приняли участие 130 человек в возрасте 15–17 лет.

Для определения уровня социальной изолированности у подростков была использована методика «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Результаты исследования уровня социальной изолированности показали, что высокий уровень социальной изолированности выражен у 26 % (34 человека) подростков. Для них свойственно то, что они испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя.

31 % (40 человек) подростков имеют средний уровень социальной изолированности. Это свидетельствует о том, что у подростков слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, наблюдается несамостоятельность в решении межличностных проблем и более слабый авторитет среди ровесников.

43 % (56 человек) подростков имеют низкий уровень социальной изолированности. Это говорит о том, что подростки не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, часто берут инициативу на себя, у них более высокий авторитет среди ровесников.

Анализ результатов исследования социальной изолированности в подростковом возрасте показал, что у подростков преобладает низкий уровень социальной изолированности, однако большую часть составляет средний и высокий уровень социальной изолированности.

Социальная изолированность может быть успешно преодолена в ходе целенаправленной психолого-педагогической деятельности, если усилия педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя будут направлены на развитие навыков общения у подростков, а также, если подросток будет включен в успешную общественно-значимую совместную школьную деятельность.

При оказании подросткам помощи необходимо уделять подростку достаточно внимания и понимания, демонстрировать готовность помочь в трудной ситуации, поощрять его самостоятельность, активность по поиску решения стоящих перед ним задач. Такими видами помощи могут стать:

1. Психологическая поддержка подростков, которые переживают социальную изолированность, состоит в обеспечении учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками для самостоятельного преодоления социальной изолированности. К ним можно отнести навыки

самопознания, самоанализа, самоконтроля и саморегуляции, а также элементарные знания психологии. Также необходимо помогать подростку в развитии эмоциональной восприимчивости, отзывчивости, эмпатии и ответственности. Это важно, поскольку эти качества очень ценятся подростками в другом человеке, но недостаточно развиты у большинства из них.

2. Социально-педагогическая поддержка подростков, испытывающих чувство социальной изолированности, может выражаться в своевременном включении их в общественно-значимую совместную школьную деятельность. Необходимо заметить, что педагог-психолог и классный руководитель здесь создают объективные условия для утверждения подростком себя как личности, для подтверждения его социальной значимости. В процессе такой целенаправленной социально-педагогической деятельности отношения с подростками строятся на базе делового сотрудничества, которое позволяет учащимся ощутить себя равноправными членами коллектива.

3. Изменение некоторых внешних условий для преобразования социальной изолированности в позитивное переживание. Необходимо помочь подростку наладить отношения с семьей, сверстниками и внутри школьного коллектива, причем для эффективной социально-психологической поддержки нужно сотрудничество родителей, педагогов, педагогов-психологов и социального педагога [2].

Таким образом, качественная психолого-педагогическая помощь изолированным подросткам: успешная адаптация изолированных учащихся в группе сверстников, формирование доброжелательной атмосферы в классе и снижение тревожности послужит преодолению проблемы социальной изолированности у подростков.

Список использованной литературы

1 Регуш, Л.А. Наш проблемный подросток / Л.А. Регуш. – СПб.: Союз, 1999. – 487 с.

2 Федосенко, Е.В. Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей / Е.В. Федосенко. – М.: Сфера, 2009. – 230 с.

А. И. Лукашик

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель - **Л. И. Борсук**, канд. философ. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СИНТЕЗА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВ

По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. Ценность творчества, его функции, заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества.

Младший школьный возраст представляет собой благоприятный период для развития творческой активности, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе. Особенности младшего школьного возраста оказывают существенное влияние на познавательные возможности детей, обуславливают дальнейший ход общего развития и являются факторами становления креативности как общей универсальной способности к творчеству.

В психолого-педагогической литературе определяются следующие основные компоненты творчества: перцептивный (наблюдательность, особая концентрация внимания), интеллектуальный (интуиция, воображение, обширность знаний, гибкость, самостоятельность, быстрота мышления и т.д.) и характерологический (стремление к открытиям, способность удивляться)[1].

Формирование и развитие способностей детей к творчеству – одна из актуальных проблем современной педагогики, которая особенно остро стоит перед учителями, работающими с младшими школьниками. Ведь именно в этом возрасте у детей закладывается умение мыслить, рассуждать, творчески подходить к разрешению проблем.

Творчество – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материалы и духовные ценности. Под способностью детей к творчеству понимается совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности творческого характера, поиска оригинальных, нестандартных решений в разных ее видах. Творческая личность – личность, способная к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию.

По мнению ученых, основными составляющими творческой личности являются:

1. творческая направленность (мотивационно-потребностная ориентация на творческое самовыражение, целевые установки на личностно и общественно значимые результаты);

2. творческий потенциал (совокупность интеллектуальных и практических знаний, умений и навыков, способность применять их при постановке проблем и поиске путей решения с опорой на интуицию и логическое мышление, одаренность в определенной сфере);

3. индивидуально-психологическое своеобразие (волевые черты характера, эмоциональная устойчивость при преодолении трудностей, самоорганизация, критическая самооценка, восторженное переживание достигнутого успеха, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, соответствующих потребностям других людей) [2, с.3].

Развитие этих качеств происходит в контексте, прежде всего, художественной педагогики. Глубинная мысль педагога-философа XVII века Я.А.Коменского, выраженная в названии одного из его трудов, подчеркивает взаимосвязь мира и человека и указывает способ выражения этого единства – художественный образ. Современный термин «художественная педагогика» появился еще в XVII веке в педагогической концепции Коменского, а как педагогическая форма закрепился в XX веке с выделением из общей педагогики искусства. Педагогическая концепция Коменского с учетом исторического времени, может служить образцом для создания современных художественных систем образования, направленных на формирование мировоззрения школьников.

Для осуществления этой задачи могут быть использованы предметы эстетического цикла, ведь эстетическое переживание произведения искусства это сотворчество, сопереживание, вовлечение, присутствие и т.д. Интеграция предметов эстетического цикла объединяет изобразительное искусство и художественный труд, изобразительное искусство и литературу, изобразительное искусство и музыку. Интеграция музыки и изобразительного искусства позволяет учащимся на уроке не только слушать, развивать воображение и чувства, но и самим заниматься творчеством. Важна в этой связи мысль М.К. Чюрлениса: «Нет рубежей между искусствами: музыка объединяет в себе поэзию и живопись и имеет свою архитектуру» [3, с.17].

Интеграция музыки, изобразительного искусства и литературы дает большие возможности для раскрытия духовных горизонтов искусства, ведь искусство - это язык общения между народами, искусство - это сохранение памяти человечества.

Интеграция данных предметов, способствующих формированию условной картины мира у детей, пониманию связей между явлениями в обществе, в природе и мире в целом. Взаимодействие зрения, слуха, обоняния, осязания и других чувств в процессе восприятия и анализа художественного произведения обозначается как синестезия – «соощущение», «пересечение чувств».

Целостность восприятия искусства ребенком обусловлена синкретизмом его первоначального существования. В сознании ребенка органично соединяются слуховые (музыка), зрительные (живопись), пространственные (архитектура) представления. Произведение искусства воспринимается детьми, прежде всего, эмоционально, в идеале с включением всех механизмов синестезии. В этой связи В.В. Ванслов замечал, что можно «слышать» живопись и «видеть» музыку»[3, с.17].

Использование разных искусств на уроках позволяет «озвучить» и «оживописать» текст, картину и музыку, пробуждая у младшего школьника целую гамму чувств и ассоциаций. Дополнить целостную картину мира могут и синтетические виды искусства - кино, театр. Так, зрительная наглядность в сочетании со слуховой, двигательной и тактильными ощущениями помогают детям получить представление об особенностях музыкального образа. Графическое, цветовое моделирование музыки отвечает специфике музыки как вида искусства и особенностям восприятия младших школьников. Выбор цвета, общая графическая композиция осуществляется соответственно характеру музыкального образа, эмоциональным переживаниям. Объектами словесного рисования являются описания природы, внешнего облика персонажа в программных музыкальных произведениях.

На любом материале задача остается одной и той же: расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестереотипного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения.

Ребенок с раннего детства осваивает музыку движением. Пластичное движение, пластические этюды дают возможность ученику выразить свое восприятие музыки, не объясняя свое душевное состояние, и помогают педагогу направить духовное внимание в глубину поэтического мира произведения, не нарушая таинства личного общения с музыкой.

Остановимся на типах творческих заданий, посильных для младших школьников, в которых тесно соприкасаются закономерности разных видов искусства.

С большим удовольствием дети берутся за сочинение стихотворений. Целесообразно приступать к стихотворению не с завершения предложенного педагогом начала, а с более простой предварительной игры «Угадай рифму». Ее суть заключается в следующем: педагог читает несложное стихотворение, пропуская последние слова поэтических строк, а дети, исходя из ощущения рифмы, тут же заполняют пропуски. Отыскание нужного слова по рифме – не просто приятная забава, подготавливающая ребенка к сочинению стихотворения. Она учит ощущать структурные закономерности в поэзии и музыке.

Можно предложить различные варианты творческих заданий: сочинить сказку по прослушанному музыкальному произведению или же, что особенно нравится учащимся, озвучить голоса сказочных героев,

например, из самых распространенных сказок: «Колобок», «Теремок» (писк Комарика, кваканье Лягушки и других героев из сказки «Теремок», хитрой Лисички или косолапого Мишки из сказки «Колобок»).

Как и любое творчество, творчество детей не может быть ограничено только процессом созидания. Оно непременно требует общения по поводу созданного, то есть его исполнения и восприятия. Дети с удовольствием разыгрывают сюжеты народных праздников с колядками, играми, сценками и песнями.

Процесс активизации творчества на уроке искусства зависит от установки учителя на созидание во всех видах деятельности. Комплексное освоение искусства способствует более полному выявлению творческих сил человека, развитию его фантазии, воображения, артистизма, эмоций, интеллекта, то есть развитию универсальных человеческих способностей, важных для любых сфер деятельности. Психологические особенности детей: эмоциональная отзывчивость, высокая чувственность сенсорных зон нервной системы, тип соотношения первой и второй сигнальной систем – обуславливают преобладание в этой возрастной группе художественного типа сознания. Поэтому детям изначально присуща талантливость, что является важнейшей предпосылкой формирования их творческих способностей.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
2. Занятия по интересам: развитие творческих способностей учащихся на занятиях риторики: Практическое пособие для учителей начальных классов /Сост. Т. Н. Ковальчук. – Мозырь: Белый Ветер, 2005. – 98 с.
3. Ванслов, В.В. Искусств прекрасный мир /В.В.Ванслов. – М.:Памятники исторической мысли, 2011. – 592 с.

Н. С. МАЛАШКИНА

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

Научный руководитель – **С. С. Щекудова**, канд. психол. наук, доцент

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ С УЧЕТОМ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью определения наиболее эффективных способов преодоления стрессовых факторов, которые нарушают психологическую безопасность, что, в свою очередь, приводит к «пограничным состояниям» и росту психических и психосоматических заболеваний. В связи с этим, особый интерес представляют исследования жизнестойкости человека, способствующей

повышению физического и психического здоровья личности.

Основополагающей концепцией жизнестойкости в психологии является концепция Д.А. Леонтьева о личностном потенциале как базовой индивидуальной характеристике личности. В зарубежной психологии наибольший интерес представляет теория С. Мадди об особом личностном качестве «hardiness» (жизнестойкость)[1].

По определению С. Мадди, жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Жизнестойкость включает в себя три самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска - убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Данные компоненты играют большую роль в жизни человека и позволяют справиться со стрессовыми ситуациями [2].

Формирование жизненной устойчивости юношей включает развитие ценностных установок. В юношеском возрасте на уровень самых значимых ценностей выходят: жизнерадостность; образованность; рационализм; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; сила воли. При возникновении критических жизненных ситуаций, связанных с межличностными отношениями (любовь, непонимание близких, предательство друзей, одиночество) недостаточно развита смысловая саморегуляция, связанная со смыслопорождением, поэтому сложно переосознать, переоценить сложную, конфликтную ситуацию, чтобы найти новый смысл во всем происходящем. На первый план в развитии жизнестойкого поведения у юношей выходят навыки саморегуляции, которые постепенно начинают управляться смыслами (самоконтроль)[2].

Согласно концепции С. Мадди, возрастные изменения в проявлениях жизнестойкости связаны с социальными факторами: семейное воспитание, влияние положительных примеров жизнестойкости взрослых, образованность, межличностные отношения [3]. Нами было проведено исследование уровня жизнестойкости личности в юношеском возрасте по нескольким критериям: степень получения образования, состав семьи, алкоголизация семьи, место проживания, широта круга общения.

Цель исследования: изучить уровень жизнестойкости в юношеском возрасте.

В качестве психодиагностического инструментария использовался тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева) и анкета для определения социально-демографического статуса.

В исследовании приняли участие 246 человек в возрасте 18-24 лет, из них: 167 студентов УО «ГГУ им. Ф. Скорины»; 79 обучающихся УО «ГГКИ им. Н.Ф. Соколовского».

Данные, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мадди, свидетельствуют, что для выборки молодых людей, получающих высшее образование, среднее значение жизнестойкости – 72,54. Для молодых людей, получающих среднее специальное образование, среднее значение жизнестойкости составляет 77,22. Среднее значение жизнестойкости ниже нормы (80,72) для обеих выборок.

В выборке молодых людей, проживающих в полной семье, среднее значение жизнестойкости – 75,17. Для выборки молодых людей, проживающих в неполной семье, среднее значение жизнестойкости – 71,61, что является ниже нормы (80,72).

Среднее значение жизнестойкости юношей и девушек, проживающих в алкоголизированной семье составило 75,47. Среднее значение жизнестойкости для выборки молодых людей, проживающих в неалкоголизированной семье, составило 76,07, что является ниже нормы (80,72).

Анализ результатов исследования жизнестойкости для выборки молодых людей, родом из города показал, что среднее значение составило 76,04. Для выборки молодых людей, родом из сельской местности, среднее значение жизнестойкости – 77,04, что является ниже нормы (80,72).

При анализе жизнестойкости было выявлено, что для выборки молодых людей, имеющих узкий круг общения, среднее значение жизнестойкости – 75,25. Для выборки молодых людей, имеющих широкий круг общения, среднее значение жизнестойкости – 78,09, что приближено к норме (80,72).

Таким образом, средние значения жизнестойкости для выборок молодых людей, получающих высшее образование; молодых людей, проживающих в неполной семье, ниже нормы, что осложняет выбор пути преодоления проблемных ситуаций.

Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют, что средние значения жизнестойкости для выборок молодых людей, получающих среднее специальное образование; молодых людей, проживающих в полной семье; молодых людей, проживающих в алкоголизированной и неалкоголизированной семье; молодых людей родом из города и сельской местности; молодых людей, имеющих узкий и широкий круг общения, приближены к норме.

Результаты исследования показывают, что уровень жизнестойкости у молодых людей, получающих среднее специальное образование выше, чем у молодых людей, получающих высшее образование; уровень жизнестойкости у молодых людей, проживающих в полной семье выше, чем у молодых людей, проживающих в неполной семье; уровень

жизнестойкости у молодых людей, проживающих в алкоголизированной семье, ниже уровня жизнестойкости у молодых людей, проживающих в неалкоголизированной семье; уровень жизнестойкости у молодых людей, родом из сельской местности выше, чем у молодых людей, родом из города; уровень жизнестойкости у молодых людей, имеющих широкий круг общения выше, чем у молодых людей, имеющих узкий круг общения. Можно предположить, что для выборки, в которой среднее значение жизнестойкости выше нормы, характерно то, что они способны справляться со стрессом и регулировать свое поведение в зависимости от сложившейся ситуации в процессе обучения и в повседневной жизни, обеспечивая для себя психологически безопасную среду.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла/ Д. А. Леонтьев. – М., 2003. – 487 с.
2. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб.: «Речь», 2002. – 486 с.
3. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности/ А. Н. Фоминова. – М., 2012. – 121 с.

Т. Н. НЕМТИНОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест,

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ У ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Права и свободы человека и гражданина утверждаются как высшая ценность в обществе. Однако, эти процессы не всегда подкреплены соответствующим уровнем правосознания и правовой культуры населения. Обладая высокой правовой культурой, гражданин в состоянии свободно ориентироваться, исходя из признания социальной ценности права [1]. В этой связи актуальность воспитания правовой культуры учащихся не вызывает сомнений. В наше время это особенно важно, поскольку воспитание социально активного гражданина должно быть направлено на развитие личности как субъекта жизнедеятельности, государства, права и морали.

Правовая культура личности позволяет реализовывать важнейшие правовые ценности, лежащие в основе ее мировоззрения, выбирать линию поведения в соответствии с правовыми нормами, в рамках закона выражать отношение к обществу и самим себе.

Правительство и местные власти, школы, милиция, общественность стараются принять меры, способные повлиять на решение проблемы

правонарушений среди несовершеннолетних. Решение этой насущной социально-педагогической задачи следует начинать со школьного возраста, создавая в школе целостную систему правового образования и нравственного правового воспитания, которое охватывало бы все возрастные группы учащихся. Школьники с противоправным поведением имеют, как правило, довольно низкий уровень правовой культуры. Несовершеннолетние преступники угрожают будущему развитию общества, асоциальные привычки, мировоззрение, взгляды, которые сформированы и приобретены в раннем возрасте, приводят к перестройке мировоззрения подростка. В результате происходит рост рецидивов и преступлений [2].

Стимулировать интерес учащихся к правовой культуре в условиях школьного обучения возможно при использовании интерактивных методов, которые направлены на развитие личности, осознающей себя гражданином своего государства и способной поступать в соответствии с нормами морали. Среди интерактивных методов выделяют 3 основных блока: дискуссионные методы (групповая дискуссия, метод кейсов и др.), игровые методы (дидактические, имитационные и творческие игры, ролевые игры, мозговой штурм и др.); сенситивный тренинг [3]. Занимают ли они достойное место в практике работы школы? Что знают учащиеся о праве?

Для получения ответов на эти вопросы в одной из средних школ г. Бреста было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 учащихся 6-7-х классов.

Исследование проходило в два этапа. Первый этап – анализ планов воспитательной, кружковой деятельности, социально-педагогической и психологической службы с целью определения содержания и методов деятельности, направленной на профилактику правонарушений среди подростков. Вторым этапом заключался в разработке и проведении с подростками анкеты, состоящей из 28 вопросов. Анкета позволяет выявить содержание знаний школьников о правах и обязанностях, о нормативно-правовых актах Республики Беларусь, определить степень активности респондентов во внеучебных мероприятиях, о предпочитаемых ими формах профилактических мероприятий.

Анализ плана воспитательной работы позволяет отметить, что процесс правового обучения и просвещения в средней школе осуществляется на уровне классных руководителей, учителей-предметников, специалистов социально-педагогической и психологической службы. В школе специалистами СППС проводятся мероприятия для подростков и их родителей, посвященные профилактике безнадзорности, наркомании, токсикомании, алкоголизма, табакокурения и правонарушений, а также осуществляется помощь классным руководителям при взаимодействии с учащимися, склонными к

правонарушениям (методические разработки, памятки, обучающие занятия).

В течение года в школе мероприятия проводятся студентами-волонтерами волонтерского отряда «Юность» БрГУ имени А.С. Пушкина, деятельность которого направлена на повышение уровня правового сознания и правовой культуры несовершеннолетних и молодежи г. Бреста и Брестской области, профилактику правонарушений среди детей и подростков. Ежемесячно проходят заседания Совета по профилактике безнадзорности и правонарушений среди учащихся. В школе состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних 6 учащихся подросткового возраста (причины: распитие алкогольных напитков, безбилетный проезд, кража). В школе для учащихся VII–X классов действует объединение по интересам «Подросток и закон». Цель работы объединения – формирование правовой культуры учащихся посредством ознакомления их с основными правами и обязанностями на основе нормативно-правовых документов.

Чаще всего в работе с учащимися используются такие формы как информационный час, дискуссия, конкурс художественного плаката и рисунка, интерактивная игра, «открытый микрофон», интерактивное занятие, тренинги. Это указывает на разнообразие форм, однако игровые методы применяются явно недостаточно. Вместе с тем, подросткам гораздо легче проявить активность в игре, чем в дискуссии, беседе, даже «открытом микрофоне». Кроме того настораживает тот факт, что при опросе более половины подростков не вспомнили мероприятий, проводимых в школе по правовой тематике. Это может свидетельствовать о недостаточном воздействии данных мероприятий на сознание детей либо об их плохой посещаемости.

Анализ результатов анкетирования подростков показал, что определенная часть их хорошо ориентируется в правовых вопросах. Практически все опрошенные осознают для себя важность и смысл понятия «право», считают важным выполнять свои обязанности как гражданина, школьника, ребенка. Более половины учащихся получают правовую информацию благодаря своим родителям и учителям, практически все подростки осведомлены о деятельности инспекции по делам несовершеннолетних.

Однако в содержании знаний респондентов обнаружилось и существенные недостатки. Так, около половины из них (48,3 %) не могут назвать конкретные права детей, пятая часть (23,3 %) не смогла отметить ни одной обязанности учащихся.

Более, чем у половины учащихся (60 %) отсутствует четкое представление о том, кто в нашей стране имеет правовой статус ребенка. Ошибочно считают, что ребенок – это человек в возрасте до 10 лет 10 % учащихся, до 16 лет – 45 %, не дали ответ на поставленный вопрос 5 %

подростков. К сожалению, знают о том, что дети имеют право на свободное выражение собственного мнения только 60 % учащихся. Более четверти опрошенных (26,7 %) отмечают, что ребенок имеет право свободного самовыражения только, если это не наносит вреда другим, 8,3 % учащихся уверены, что это может происходить с разрешения взрослых. Мнение о том, что ребенок не имеет права на свободное выражение собственного мнения, высказали 10 % подростков.

Правильные ответы на вопрос «С какого возраста ребенок имеет право на защиту своих прав?» дали только около половины учащихся (46,7 %). Четвертая часть считает, что такое право принадлежит тем, кому исполнилось 14 лет. Некоторые подростки (18,3 %) указывают на возраст 18 лет, 6,7 % думают, что ребенок вообще не имеет права на защиту, так как это право принадлежит взрослым. Осведомлены о возможности самостоятельного обращения в суд в случае нарушения их прав только 15 % учащихся. Более половины респондентов (65 %) считают, что ребенок не может самостоятельно обращаться в суд, 11,7 % отметили, что такие действия возможны ребенком с 6 лет. Такие ответы говорят о незнании и неумении детей защитить себя.

Более половины (68,7 %) подростков отметили, что никто не вправе жестоко, грубо, оскорбительно обращаться с ребенком. Однако 23,3 % учащихся считают, что такое имеют право только родители, 10 % – родственники, что, возможно, свидетельствует о проблеме насилия над детьми дома.

Правильные ответы на вопрос о том, с какого возраста подросток имеет право на самостоятельный труд (с 16 лет), дали только 23,3 % опрошенных учащихся. Многие подростки (40 %) отмечают, что можно самостоятельно трудиться только после достижения 18 лет. Третья часть (30 %) учащихся считают, что трудиться можно только после окончания профессиональных учебных заведений и 1,7 % – если есть трудности в жизни семьи. Не дали ответа на поставленный вопрос 5 % подростков.

Наблюдается достаточно высокий процент подростков считающих, что они не несут ответственности за определенные виды правонарушений: за заведомо ложное сообщение об опасности (48,4 %), за нецензурную брань в общественном месте (43,3 %), жестокое обращение с животными, повлекшее их гибель или увечье (53,5 %). Только 10 % опрошенных подростков обладают достоверной информацией о наступлении административной ответственности за распитие слабоалкогольных напитков либо появление в общественном месте в состоянии алкогольного опьянения. Большинство (40 %) считают, что ответственность за данное нарушение наступает с 18 лет, 36,7 % – с 14 лет.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные указывают на необходимость совершенствования работы школы по формированию правовых знаний у подростков.

Список использованной литературы

1. Хачирова, З.К. Формирование у школьников культуры поведения / З.К. Хачирова, С.А. Каракотова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 160 – 168.
2. Джанибекова, Н.А. Особенности подросткового возраста и их влияние на правонарушения несовершеннолетних / Н.А. Джанибекова, Ш.А. Зарипов // Молодой ученый. – 2013. – №7. – С. 357–359.
3. Шерайзина, Л.О. Школа правового просвещения: учебно-методическое пособие / Л.О. Шерайзина, Л.А. Силюк, О.В. Глухова ; Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2016. – 293 с.

А. В. ОВЕЧКИНА

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **В. Ю. Москалюк**, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО И ЧЕТВЕРТОГО КУРСОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Исследования в области психологии и медицины указывают на существование у студентов трудностей в самоопределении, в освоении учебных программ; наличие выраженного состояния психического дискомфорта. Требования, которые профессии предъявляют к человеку, растут и расширяются [1]. В этой связи содержание психолого-педагогической поддержки студентов в вузе может быть направлено на решение задач стимулирования самоопределения личности, помощи в индивидуализации и саморазвитии. Таким образом, изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации студентов позволяет психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности обучения. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения [2]. Отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей [3].

Для изучения мотивации студентов были использованы две методики: методика изучения мотивов учебной деятельности, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным, методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской. Совокупная выборка исследования составила 103 человека в возрасте 18–24 года. Выборка исследования представлена 53 студентами второго курса и 50 студентами четвертого курса.

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух учреждений высшего образования: УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина» и УО «Брестский государственный технический университет».

Анализ результатов методики, модифицированной А.А. Реаном, В.А. Якуниным «Методика изучения мотивов учебной деятельности» показал, что для студентов обоих курсов не являются актуальными следующие мотивы учебной деятельности: стремление успешно продолжить обучение на последующих курсах, быть примером для сокурсников, быть постоянно готовым к очередным занятиям, выполнять педагогические требования, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей.

В равной степени важны для студентов обоих курсов следующие мотивы: стать высококвалифицированным специалистом, получить интеллектуальное удовлетворение, добиться одобрения родителей и окружающих. При этом стремление стать высококвалифицированным специалистом имеет одинаково высокую значимость для студентов обоих курсов, что может благоприятно сказываться на их учебной деятельности, тогда как значимость двух других мотивов является относительно низкой.

Значимыми на среднем уровне и уровне выше среднего являются для студентов второго и четвертого курсов два мотива: приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Первый – познавательный мотив – более значим для студентов четвертого курса, второй – социальный мотив – для студентов второго курса.

Стремление получить диплом имеет среднюю значимость для студентов четвертого курса и значимость ниже среднего – для студентов второго курса. Вместе с тем различия между группами респондентов по данному показателю достигают уровня статистической значимости.

Большую, хотя и не очень высокую значимость имеют для студентов второго курса в сравнении со студентами четвертого курса следующие мотивы: успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; постоянно получать стипендию. Значимость данных мотивов «снижается», вероятно, потому, что они не связаны с внутренней мотивацией учебной деятельности, которая может возрастать у студентов старших курсов.

Таким образом, выборы студентов в соответствии с курсом по части мотивов меняются.

Анализ результатов методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» показал, что в группе студентов второго курса уровень познавательной и социальной мотивации учебной деятельности характеризуется средними значениями, Высокая степень выраженности мотивации учебной деятельности проявляется на уровне мотива саморазвития или личностных мотивов учебной деятельности, также

на уровне широких социальных мотивов или мотива, обязывающего или вынужденного учения. Средняя степень выраженности мотивации учебной деятельности характерна для широко познавательных мотивов, узко или собственно познавательных мотивов, узких социальных мотивов, мотивов сотрудничества или социальности знаний.

Студентам четвертого курса также характерен средний уровень познавательной мотивации, однако среднее значение показателя по данному курсу ниже, чем у студентов второго курса. Узко или собственно познавательные мотивы учения располагаются у студентов четвертого курса на уровне низких значений, два другие мотива – на уровне средних значений.

У студентов второго и четвертого курсов мотивы саморазвития или личностные мотивы учебной деятельности лидируют по количеству выборов. Вместе с тем значения студентов второго курса по всем шкалам методики выше. Для учащихся второго курса характерна ориентация на самостоятельное овладение новыми знаниями, стремление быть полезным социуму. Высокие баллы на уровне узких социальных мотивов и уровне мотивов социального сотрудничества говорят о стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить одобрение, заслужить авторитет. Студенты четвертого курса характеризуются средними значениями по всем шкалам.

Таким образом, респонденты обоих курсов наиболее значимым мотивом учебной деятельности считают мотив «становление высококвалифицированным специалистом». Значимыми для студентов второго и четвертого курсов являются два мотива: приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Уровень познавательной и социальной мотивации студентов второго и четвертого курса характеризуется средними значениями.

Список использованной литературы

1. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Талыбаевой. – Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб. : Евразия, 1999. – 61с.
2. Леванова, А.Е. Формирование у студентов мотивации к обучению / А.Е. Леванова, И.Н. Урайская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3(11). – С. 121–125.
3. Гафла, Е.С. Психолого-педагогические подходы к сущности понятия «мотивация» в научных исследованиях / Е.С. Гафла // Новые технологии, 2012. – № 1. – С. 43–51.

Е. П. ОВОДОК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Д. Э. Синюк**, канд. психол. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ Я-ТЕЛЕСНОГО У ДЕВУШЕК

В современном мире остро стоит проблема изучения представлений об идеальной внешности. «Стандарты красоты» диктуются нам в средствах массовой информации, социальных сетях, многочисленной рекламе. Специалисты утверждают, что женщины в этом плане находятся под давлением больше, чем мужчины. Доказано, что особенно испытывают переживания по поводу своей внешности девушки подросткового и юношеского возрастов. Они пытаются соответствовать современным идеалам красоты, так как внешняя привлекательность в нашем обществе приравнивается к успешности. Невозможность выглядеть так, как предписывает социум, отражается на уверенности в себе и в социальных аспектах жизни человека. Он, считая себя «не соответствующим» внешне в данной ситуации для общества, становится менее активным в социальной жизни.

Таким образом, актуальность изучения отношения к собственной внешности у девушек в юношеском возрасте состоит в том, что оно может влиять на различные сферы личности и жизни в целом, в особенности на межличностное восприятие.

Юношеский возраст – это этап, когда личность, преодолевая нереализованное чувство взрослости, становится объективно взрослой с присущими ей необходимостями определения и выбора жизненных приоритетов, целей, ценностей и маршрутов жизни. Большую роль в этом процессе играет индивидуальность человека, сформированная к данному возрасту, его сознание, самосознание, Я-концепция. В юности вследствие формирования внутренней позиции по отношению к себе окончательно конструируется образ Я с более дифференцированными ответами на вопросы «Кто Я?», «Какой Я?», «Каким Я должен быть?». Также особенностью этого возраста является выраженная интимность с проявленным биологическим компонентом и потребностями. Образ физического Я играет большую роль в самооценке личности, определяет степень личной привлекательности, влияет на проявление личности в межличностном общении со сверстниками, определяет открытость и искренность в контактах со значимыми другими. Людям этого возраста свойственна идеализация, завышенные требования, предвзятость и общий максимализм. Это осложняет как принятие других, так и принятие самого себя. Важным компонентом образа Я является образ собственного тела. Р.А. Зотова, Н.С. Прокофьева, А.В. Цветков и др. утверждают, что образ Я

представляет собой некие построения сознания человека, обусловленные предыдущим опытом социализации [1].

Особенной характеристикой образа Я можно выделить то, что он во многом отличается, а может, даже и противопоставлен реальности. Также это относится и к телесности человека. В личности этот символ обрастает когнициями и чувствами, становится устойчивым и представляет собой уже самооценочный конструкт. Самовосприятие телесности бывает выражено в двух категориях – схеме тела и образе тела. Схема тела отражает границы, расположение частей и пр., а образ тела отражает оценку своего физического Я. Впервые представления об образе тела с точки зрения не патологии и медицины, а психологии были озвучены П. Шильдером. Он ещё в 1935 году в своей работе «Образ и внешний вид человека» указал, что этот феномен содержательно представляет собой картину собственного тела, существующую в сознании индивида.

В психодинамическом направлении анализ телесного Я проводится в совокупности с психологическим Я. Здесь большое значение отводится процессам раннего развития и психоаналитическим теориям привязанности, которые и влияют на формирование образа тела. В конце XX века образ тела активно изучался в ракурсе анализа особенностей и причин нарушений пищевого поведения и ожирения. К. Томпсон проанализировал нарушения образа тела и сделал вывод, что у всех испытуемых выявлялась искаженная и негативная оценка физического Я с проявленным самоотвержением. Эти работы позволили начать исследования образа тела как части Я-концепции личности, которая играет значимую роль в самопринятии и чувстве собственной значимости. Также указанные исследования позволили выделить значение внешних данных в подростковом и юношеском возрастах и особенно в связи с тем, как их оценивает сама личность. При этом В.Н. Панфёров отмечает, что на оценку своего физического Я большое влияние оказывают внешние оценки людей, имеющих значение для самого ребёнка [3].

По мнению Э. Эриксона, базовой предпосылкой идентичности личности становятся физические качества человека. Развитие им рассматривается как результат взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов в своём гармоничном взаимодействии. Он также описывает половые различия в оценке значимости телесных, биологических категорий. В частности, физическая привлекательность у женщин, по мнению этого автора, необходима им для получения положительного подкрепления собственного Я в межличностных отношениях. У мужчин же телесное, биологическое связано с активным действием. Соответственно, положительное отношение к физическому Я у них обусловлено успешностью активной деятельности. Э. Эриксон, подытоживая, отмечает, что для женщин самооценка физического Я есть результат внешней привлекательности, а для мужчин –

эффективность, причем, как правило, инструментальная [4]. При этом анализ литературных источников показал, что в проводимых исследованиях понятия «образ физического Я» и «образ тела» часто интегрируют, не разделяют и сводят к категории телесного опыта.

В науке выделяют неравномерное соотношение телесных и морально-психологических компонентов Я. Особенно эта неравномерность важна в подростковом и юношеском возрастах, так как на данных возрастных этапах доминирующее значение для самоуважения имеют особенности своего тела, на базе которых формируется чувство телесного Я и далее уже развивается самооценка в целом. Значимым элементом внешности является кожа, её гладкость, отсутствие воспалительных элементов и вес. Нарушение образа собственного тела рассматривается в литературе по проблеме исследования как состояние, при котором человек считает, что он выглядит хуже, чем на самом деле.

Таким образом, внешность человека является важной стороной жизни. Утрированное внимание к собственному телу в юношеском возрасте, рассматривание его и устойчивое изучение этого аспекта Я, как правило, отражает имеющуюся тревогу девушки, связанную с чувством недовольства собственной внешностью. По мере получения позитивного отношения извне, которое подкрепляет мысль о собственном соответствии эталонам, тревога снижается, возникает чувственно двигательное единство, что и приводит к так называемым вариантам позитивного развития Я-концепции.

Список использованной литературы

- 1 Зотова, Р. А. Особенности развития телесного Я-образа у юношей и девушек / Р. А. Зотова, Н. С. Прокофьева, А. В. Цветков // Научное сетевое издание А POSTERIORI. – 2017. – № 3. – С. 37–39.
- 2 Панфёров, В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей / В. Н. Панфёров // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–141.
- 3 Соколова, Е. Т. Исследование образа тела в зарубежной психологии / Е. Т. Соколова, А. Н. Дорожевец // Вестник Московского ун-та, Сер. 14. Психология, 1985. – № 4. – С. 39–49.
- 4 Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Наука, 1994. – 387 с.

М. В. ОХРИМУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест,

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЦЕЛОМУДРИЮ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Для развития человека в период молодости важную роль играет то, какой фундамент воспитания, в том числе и нравственного, он получил в семье. Качество воспитания, в свою очередь, зависит и от того, насколько близкие и доверительные отношения сложатся между родителями и детьми. Так как в первую очередь в семье дети учатся основам взаимоотношений и взаимодействия с противоположным полом. К большому сожалению, в большинстве случаев родители редко обсуждают со своими детьми такой вопрос, как чистота до брака, целомудрие. Если про отношения с противоположным полом еще может вестись речь, то об уважении к своей чистоте до брака и чистоте партнера редко упоминается. Это происходит по нескольким основным причинам: родители не видят смысла в чистоте отношений до брака; стесняются говорить со своими детьми о подобных вещах; дети не хотят говорить об этом с родителями.

Еще одной проблемой является недополучение достаточного количества любви в семье. В результате они стараются приобрести ее в отношениях с противоположным полом (например, девушки выходят замуж за пожилых людей).

Изучали проблематику целомудрия в отношениях юношей и девушек Т. Рехак, Ш. Этридж, С. Артерберн, А. М. Шаталович; А. Д. Кошелева, О. А. Шаграева и другие.

Если говорить о происхождении слова «целомудрие», то оно, вероятнее всего, образовано от словообразовательной кальки с греческого *sōphrosynē* «благоразумие» [1]. То есть, целомудрие – понятие, означающее моральную чистоту, строгость широкого плана. И нужно отметить, что в первую очередь упоминается не физиологическая сторона данного понятия (невступление в половую связь до брака и др.), а делается акцент именно на духовном содержании. Что, однако, не означает, что можно «пуститьсь во все тяжкие», так как чистота физическая влияет на чистоту духовную.

По мнению В. В. Кришталя [2, с. 19], семья является одним из важных факторов, влияющих на формирование целомудрия. Кроме того, что у детей воспитываются черты характера, соответствующие поведению «леди» или «джентльмена» в хорошем смысле, а также именно в семье ребенок должен впервые получить положительный опыт взаимодействия с человеком другого пола (ввиду отсутствия последнего ребенок рискует в результате получить дезориентацию в отношениях с противоположным полом).

Мы провели эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи между семейным воспитанием и отношением студентов к целомудрию.

Выборка составила 60 студентов (30 юношей, 30 девушек) в возрасте от 17 до 20 лет. Исследование проводилось на основании принципов анонимности и гендерного различия.

Нами были использованы методы анкетирования, количественного и качественного анализа данных, интерпретации результатов. На основании анкет, представленных в литературе, нами была разработана авторская анкета, которая состояла из 18 вопросов: 2 открытых вопроса («Что такое в Вашем понимании целомудрие?», «Пожалуйста, опишите свои чувства, связанные с интимными отношениями») и 16 закрытых вопросов с вариантами ответов. В некоторых вопросах можно было указать свой вариант ответа.

Рассмотрим наиболее важные результаты исследования.

Анализ ответов респондентов показал, что юноши в 4 раза чаще, чем девушки затрудняются определить понятие «целомудрие» (54% и 13% соответственно). Те юноши и девушки, которые дали содержательный ответ, считают, что целомудрие – это «строгая нравственность, непорочность, чистота духовная; моральная добродетель, означающая контроль сексуальных желаний, девственность».

Анализируя ответы на другие вопросы, мы предположили, что мнение девушек, не имеющих опыта интимных отношений, будет отличаться от мнения тех, кто имел такой опыт. Поэтому мы разделили респондентов на 2 группы: те, кто имел интимные отношения до брака (1 группа – 12 человек) и те, кто их еще не имел (2 группа – 18 человек). Респондентов-юношей мы не разделяли, так как почти все из них уже имели опыт интимных отношений (26 человек из 30). При этом у большинства респондентов (девушек и юношей) родительские семьи полные (67-80%).

Мы установили, что *все* респонденты-девушки с опытом интимных отношений верят в то, что совместная жизнь до брака помогает лучше узнать партнера с разных сторон. Во второй группе (без опыта интимных отношений) таких девушек только более половины. Другая часть опрошенных склоняется к тому, чтобы не верить этому, и только 1 человек однозначно не верит в такую связь. Среди респондентов-юношей распределение ответов *аналогичное*.

Однако анализ ответов на вопрос «Если Вы уже имели опыт интимных отношений до брака, действительно ли помогло Вам это лучше узнать любимого человека?» показал, что из девушек 1 группы только половина ответили «да», а другая половина не уверены или не знают ответа на этот вопрос. Такими же были ответы юношей. То есть молодые люди с опытом интимных отношений *хотят* верить в то, что совместная жизнь до брака помогает лучше узнать партнера с разных сторон, но их *личный опыт* это

подтверждает только в половине случаев. Вероятно, поэтому третья часть из них сожалеют, что имеют этот опыт.

Установлено, что мнения респондентов значительно расходятся по вопросу о том, должны ли родители заниматься подготовкой своих детей к браку. Считают, что это обязанность родителей только 17% в 1 группе и 67% во 2 группе. Среди юношей ситуация немного другая: 60% респондентов посчитали, что родителям стоит заниматься подготовкой своих детей к браку, так как они самые близкие ребенку люди. То есть, большинство девушек без опыта интимных отношений и большинство юношей, имеющих такой опыт, готово прислушаться к оценкам своих родителей в вопросе построения отношений между полами.

При анализе ответов на вопрос о том, с какого возраста следует учить детей взаимной моральной и телесной чистоте было определено, что большинство респондентов-девушек из 1 группы считают самым подходящим возрастом для такого обучения период с 13 до 15 лет (67%). Большинство юношей (60%) согласно с таким мнением. Девушки из 2 группы самыми лучшими посчитали 2 возрастных периода – с 11 до 13 лет (33%) и с 13 до 15 лет (33%). Это согласуется с возрастными особенностями подросткового возраста, отражающими взаимный интерес мальчиков и девочек как представителей разного пола.

Что касается вопроса о том, повлияли ли родители на представление молодых людей об интимных отношениях (в том числе, до брака), ответы распределились следующим образом: и в 1 и во 2 группах девушек только половина респондентов признала факт такого влияния. Многие юноши убеждены, что родители вообще никак не повлияли на их представления (40%). Чуть меньшее количество респондентов решило, что определенное влияние родители на них все-таки оказали (33%). Об однозначном влиянии сказали только 17%.

В опросе мы хотели выяснить, насколько готовы респонденты жениться/выйти замуж за человека, который имел опыт сексуальных отношений до брака. Половина девушек 1 группы сказали, что для них это не проблема. Третья часть респондентов сказали о том, что им это безразлично, главное, что они его любят. То, что такое недопустимо, ответил только 1 человек этой группы. Не видят никакой проблемы в этом и достаточно много девушек-респондентов 2 группы (42%). Примерно столько же указали, что это было бы для них препятствием. Некоторое количество девушек утверждает, что им безразлично положение партнера, если они его любят (42%). Достаточно большое количество юношей были бы готовы жениться на девушке, уже имеющей опыт интимных отношений (66,7%), и всего 30,3% респондентов считают, что это недопустимо. То есть молодые люди сегодня в целом очень лояльно относятся к интимным отношениям до брака и, возможно, не последнюю роль в этом играет их личный сексуальный опыт.

Таким образом, среди респондентов есть как те, которые уже имели опыт отношений до брака, так и те, кто не имел его (среди девушек больше тех, у кого такового опыта нет). Респонденты частично осведомлены о том, что такое целомудрие, но при этом достаточно лояльно относятся к интимной жизни до брака, так как это, по их мнению, помогает узнать любимого человека лучше. Хотя многие респонденты ответили, что не жалеют об интимной связи до брака, все же есть те, кто об этом сожалеет и вполне возможно, предотвратил бы это, если бы была возможность. В пользу такого решения свидетельствует и тот факт, что для третьей части юношей и девушек наличие у будущего супруга опыта интимных отношений станет препятствием для заключения официального брака.

Полученные результаты указывают на необходимость целенаправленного обсуждения с молодежью вопросов брака, построения добрых отношений на основе целомудрия.

Список использованной литературы

1. Этимологический словарь русского языка Н. М. Шанского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shansky.lexicography.online>. – Дата доступа: 30.11.2018.

2. Лагонда, Г. В. / Здоровье семьи в контексте проблемы полового воспитания / Г. В. Лагонда. – Брест : БрГУ, 2012. – 120 с.

А. В. ПИЛИПУК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **В. Ю. Москалюк**, канд. психол. наук, доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭЙДЖИЗМА В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Актуальность исследования проблемы профилактики эйджизма обусловлена тем, что значительное увеличение доли пожилых людей остро ставит вопрос о том, как переживается старость в непосредственном социальном окружении. В обществе сложились достаточно устойчивые негативные социальные представления о лицах пожилого возраста, которые не воспринимаются обществом с позиции социальной и личностной значимости. Проблема дискриминации пожилых людей, преодоления геронтостереотипов, обуславливающих негативное отношение к ним *имеет в настоящее время особое значение*. Между тем исследователи фиксируют социальную изоляцию пожилых людей [1; 2], не последнюю роль в которой играет геронтологический эйджизм – дискриминация, пренебрежительное отношение или унижающие человеческое достоинство практики, реализуемые на основе негативной возрастной стереотипизации, а также сами негативные возрастныестереотипы в отношении людей старших

возрастных групп [3, с. 243].

П.В. Пучков подчеркивает, что ключевые геронтостереотипы касаются физического состояния, способностей, интересов, потребностей пожилых людей и носят более негативный, нежели позитивный характер, «оправдывая» применение насилия [4, с. 10] или менее явные формы предвзятого, отрицательного отношения к людям старших возрастных групп. По данным Т.В. Смирновой, чаще всего они проявляются в представлениях о снижении когнитивного, физического, витального, социального функционирования пожилых людей, их несамостоятельности, скудности потребностей и интересов [5, с. 49]. Как отмечает Т.Д. Нельсон, их следствием являются деструктивные модели взаимодействия молодежи со старшими людьми, такие как покровительственный язык и покровительственное отношение, упрощенный тип речи с высоким тоном и преувеличенными интонациями, детерминирующие социальную эксклюзию старших возрастных групп и их инфантилизацию [6, с. 207].

В общественном сознании укрепляется отношение к пожилым людям как к «лишней» категории населения. Совершается трансформация отношения молодого поколения к старшему в направлении от традиционно почтительного к осуждающему, отвергающему. Согласно П.В. Кравчук, специфика отношений молодежи с представителями старшего и традиционалистически ориентированного поколения проявляет себя в формах избегания, конфликтах, отказе от коммуникации и взаимодействия [7, с. 55].

Исследование проводилось на базе двух школ г. Бреста. Выборка исследования составила 60 учащихся старших классов в возрасте 15-17 лет. Были использованы следующие методики: методика «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд), мини-эссе, методика «Незаконченные предложения» (Е.И. Холостова), проективная методика «Пожилый человек».

Результаты исследования по методике Ч. Осгуда показали, что старшеклассники чаще нейтрально оценивают пожилых людей по ряду личностных характеристик, относящихся к социально желательным, в целом принимают их на личностном уровне, некоторые респонденты демонстрируют как явное принятие, так и явное отвержение лиц пожилого возраста. Респонденты отмечают недостаточный самоконтроль у лиц пожилого возраста, их неспособность держаться принятой линии поведения, их зависимость от внешних обстоятельств и оценок (88 %). Старшеклассники оценивают пожилых людей как интровертированных, указывают на их пассивность, спокойные (слабо выраженные) эмоциональные реакции (68 %).

Большинство старшеклассников считают лиц пожилого возраста обаятельными, добросовестными, добрыми, отзывчивыми, справедливыми, дружелюбными и честными (фактор оценки); слабыми, упрямыми,

независимыми, решительными, напряженными, уверенными, самостоятельными (фактор силы); разговорчивыми, открытыми, деятельными, энергичными, спокойными, общительными и невозмутимыми (фактор активности). Результаты корреляционного анализа с использованием метода ранговой корреляции Спирмена показали наличие прямой связи между тремя факторами методики; фактор оценки и фактор силы – $r_s = 0.364$ при $p \geq 0,01$; фактор оценки и фактор активности – $r_s = 0.349$ при $p \geq 0,01$; фактор силы и фактор активности – $r_s = 0.3535$ при $p \geq 0,01$. Таким образом, при росте значений одного фактора можно фиксировать рост значений по двум другим факторам. Старшеклассники, которые принимают лиц пожилого возраста на личностном уровне, будут, вероятно, оценивать их как независимых и экстравертированных.

Согласно данным мини-эссе, представления о лицах пожилого возраста у старшеклассников являются слабо дифференцированными, противоречивыми. В оценках учащихся чаще присутствуют положительные характеристики лиц пожилого возраста, однако каждый третий респондент отрицательно воспринимает пожилых людей. Девушки чаще описывают пожилых людей как добрых (щедрых) и равнодушных, юноши – как добрых (щедрых) и злых. Ядро представлений о лицах пожилого возраста по выборке в целом включает характеристики «доброта» и «щедрость». Периферию представлений о лицах пожилого возраста составили социально желательные качества категорий «равнодушный», «мудрый», а также личностные качества категории «злой», которые чаще проявляются в сфере межличностных отношений.

У большинства старшеклассников, согласно данным методики Е.И. Холостовой, выявлено неконфликтное отношение к будущему, к себе, к своему прошлому, к старости, к пожилому мужчине и пожилой женщине, неконфликтное чувство вины. Конфликтное отношение к старости выявлено у каждого четвертого респондента, каждый восьмой респондент демонстрирует конфликтное отношение к пожилому мужчине и к пожилой женщине. Высокий уровень эмпатии по отношению к лицам пожилого возраста зафиксирован у 48 % респондентов, среднесформированный уровень – у 48 % респондентов. В разрезе гендера следует отметить, что девушки проявляют большую эмпатийность в отношении лиц пожилого возраста.

Результаты проективной методики «Пожилой человек» показали, что старшеклассники отмечают такие особенности личности пожилых людей как агрессивность, пассивность, потребность в общении, потребность в любви и заботе, потребность в опоре. Сравнительный анализ результатов юношей и девушек показал, что у девушек образ пожилого человека содержит черты пассивности, а среди особенностей лиц пожилого возраста – потребность в общении, потребность в любви и заботе. У юношей образ пожилого человека включает следующие черты; агрессивность,

пассивность, высокую активность, среди особенностей лиц пожилого возраста – потребность в общении, потребность в опоре (поддержке). Таким образом, образ пожилого человека у старшеклассников является недостаточно детализированным и стереотипным. Девушки выделяют в образе пожилого человека больше положительных черт, нежели юноши.

На основании анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, мы выяснили, что у девушек и юношей социальные представления о лицах пожилого возраста являются слабо дифференцированными, стереотипными и противоречивыми. Эйджизм как форма социальных представлений возникает в ходе межличностного взаимодействия, при этом личный опыт нередко является определяющим в восприятии той или иной категории людей. В ранней юности этот опыт может быть фрагментарным и формальным в ситуации отсутствия близких отношений с родственниками пожилого возраста и пожилыми людьми в целом, либо индивидуализированным и субъективно по-разному переживаемым, когда имеет место, например, регулярное общение с прародителями. Уважительное отношение к возрасту воспитывается на протяжении жизни разными социальными институтами, но не всегда общественно, культурно и семейно-заданные ценности становятся таковыми для юноши или девушки в силу возраста. Так, юноши в данном исследовании более негативно относятся к пожилым людям, в частности, оценивают их как злых, зависимых.

В этой связи работа по предупреждению дискриминации в отношении лиц пожилого возраста у старшеклассников видится актуальной.

Список использованной литературы

1. Винтор, К. Старость в современном обществе: руководство по социальной геронтологии / К. Винтор. – М. : РАН НИИ по общественным наукам, 1994. – 51 с.
2. Краснова, О. В. Социальная психология старения / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
3. Батлер, Р. Н. Возраст: еще одна форма фанатизма / Р. Н. Батлер // Геронтология. – 1969. – № 9. – С. 243–246.
4. Пучков, П. В. Концептуальные основания превенции геронтологического насилия в современном российском обществе : автореф. дис. док. социол. наук : 22.00.04 / П. В. Пучков – Изд-во СГУ. – Саратов, 2009. – 33 с.
5. Смирнова, Т. В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция / Т. В. Смирнова // Социологические исследования. – 2008. – № 8. – С. 49–55.
6. Нельсон, Т. Д. Эйджизм: предубеждение против нашего опасного будущего / Т. Д. Нельсон // Журнал социальных проблем. – 2005. – № 2. – С. 207–221.

7. Кравчук, П. Ф. Особенности социальных взаимодействий между пожилыми людьми и молодежью в современном российском обществе / П. Ф. Кравчук, Ю. Ю. Шкарина // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1 (51). – С. 50–56.

Е. А. ПИСАРЕВСКИЙ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования учебной мотивации младших школьников связана со спецификой учебной деятельности, которая обладает объективной сложностью, так как детям при поступлении в школу необходимо осваивать то, чего они раньше не знали, чем не владели, сталкиваясь при этом, естественно, с многочисленными трудностями. Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, порождает внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями, требованиями социума и собственными устремлениями, которые, зачастую, детьми в силу их возрастных, личностных и интеллектуальных особенностей не осознаются. Специалисты отмечают, что особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте, так как ребёнок только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Становление учебной мотивации происходит наиболее интенсивно в первые годы школьной жизни, а в дальнейшем во многом предопределяет успешность учебной деятельности в старших классах и оказывает большое влияние на этапе освоения учебной деятельности в начальной школе.

В настоящем исследовании использовались следующие методики: «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой; анкета изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Бреста». В данном исследовании приняли участие 80 человек: 40 учащихся 3-х классов и 40 родителей школьников.

В первую очередь, обратимся к анализу данных, полученных при изучении типологии мотивов учения (см. рисунок 1). Как следует из данного рисунка, примерно у половины младших школьников мотивы учебной деятельности находятся в гармоничном сочетании, практически на равном уровне представлены и социальные, и познавательные мотивы. Примерно у трети респондентов выявлено преобладание

познавательных мотивов учебной деятельности, у четверти учащихся ведущее место в учебной деятельности занимают социальные мотивы.

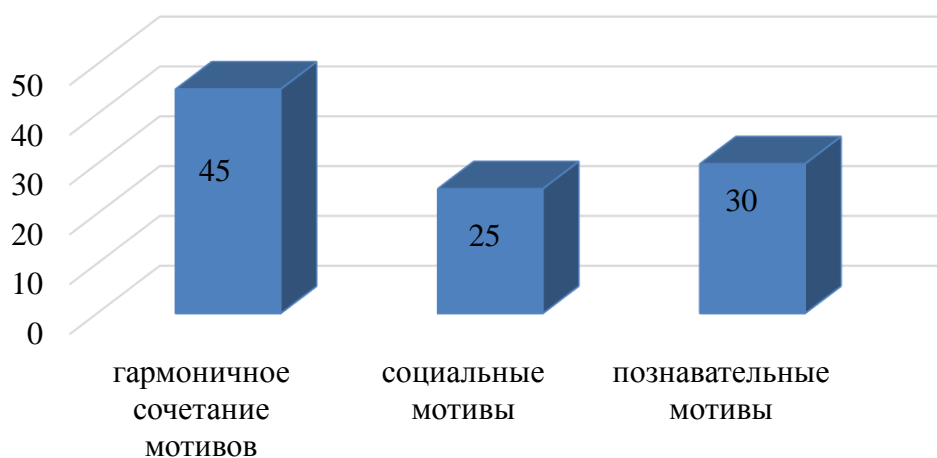


Рисунок 1 – Мотивы учебной деятельности младших школьников (в %)

Сравнительный анализ выраженности мотивов обучения младших школьников с позиции учащихся и их родителей обнаружил наличие расхождений в ответах респондентов (см. рисунок 2).

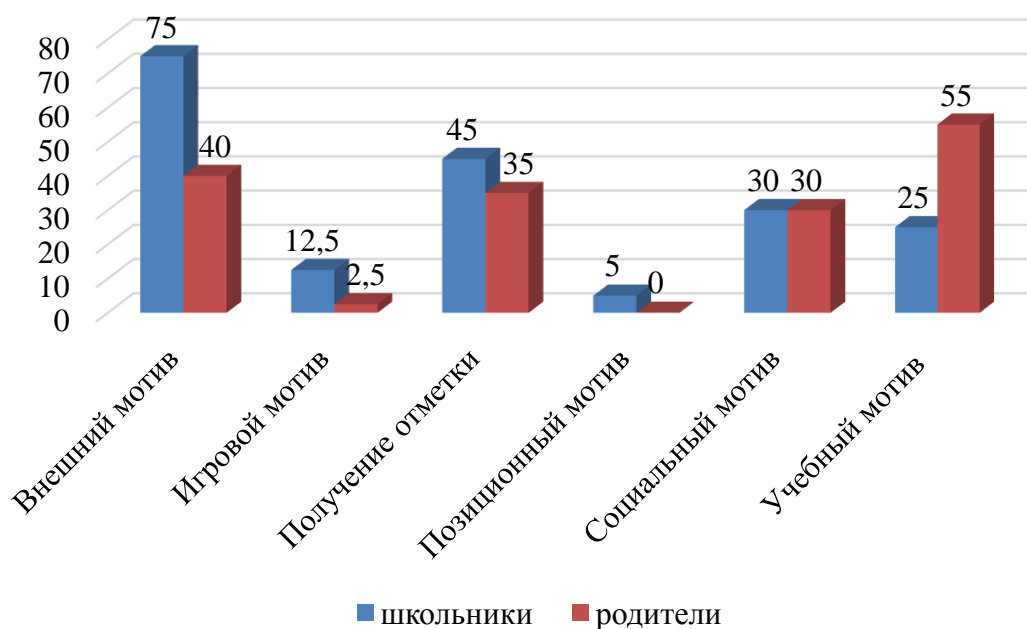


Рисунок 2 – Выраженность мотивов обучения младших школьников с позиции учащихся и их родителей (в %)

Так, большие различия присутствуют по выраженности внешнего (школьники – 75 %, родители – 40 %) и учебного мотивов (школьники – 25 %, родители – 55 %). Следовательно, родители оценивают систему мотивов учения своих детей более позитивно. Они склонны считать, что их

дети руководствуются в учебной деятельности внутренними мотивами, интересом к познанию, желанием расширять свой кругозор. При этом сами дети гораздо чаще отмечают наличие внешних стимулов (страх наказания, желание поощрения), необходимость контроля со стороны взрослых учебного процесса.

Представленные на рисунке 3 данные об уровне мотивации учения показывают, что большинство учащихся и большая часть их родителей отметили средний уровень, что соответствует нормальному положению учащихся в системе школьного обучения.

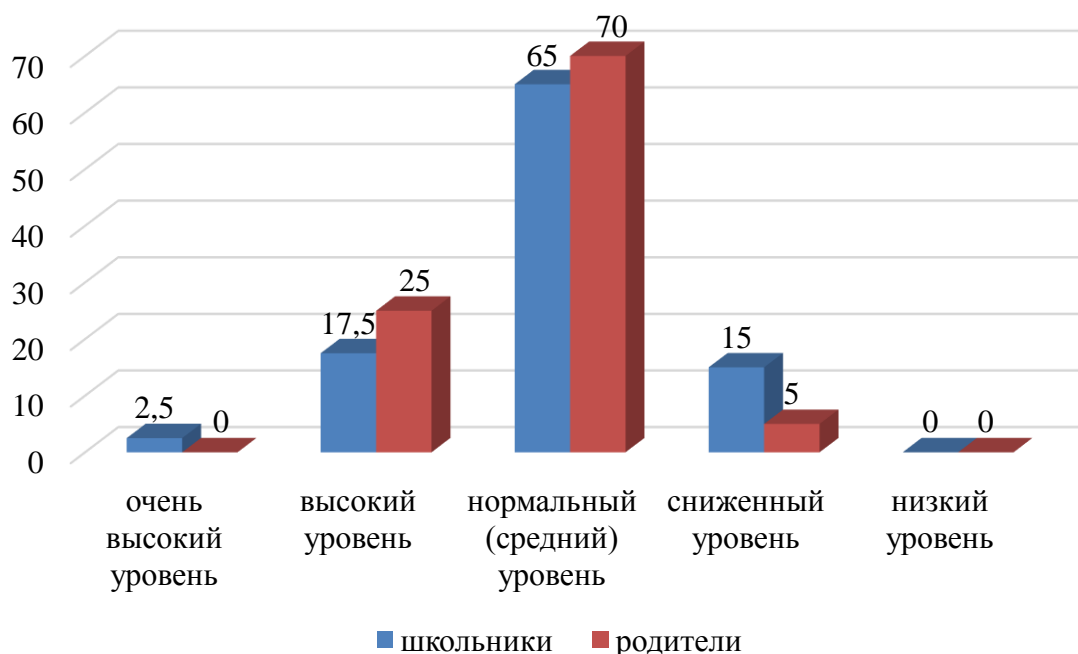


Рисунок 3 – Уровень мотивации учения младших школьников с позиции учащихся и их родителей (в %)

Высокий уровень мотивации у своих детей наблюдают четверть родителей, тогда как только 17,5 % детей отмечают у себя данный уровень. Сниженный уровень мотивации отмечают также 15 % учащихся и только 5 % их родителей.

Таким образом, мы выделили следующие особенности ученой мотивации младших школьников: преобладание внешней мотивации над внутренней, низкая выраженность учебного и позиционного мотивов, что говорит о недостаточном уровне развития самоконтроля, несформированном стремлении занять определённую социальную роль в учебном классе. Расхождение в ответах младших школьников и родителей по вопросам учебной мотивации свидетельствует об искаженном восприятии близкими взрослыми мотивов обучения их детей.

А. С. ПОЗНЯК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОНИМАТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ В ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У детей дошкольного возраста важно сформировать представления о взаимосвязях между живыми организмами и естественной окружающей средой. Наличие таких знаний помогает понять, в соответствии с возрастными возможностями, как тесно взаимодействуют между собой все компоненты природы и как человек и другие живые организмы зависят от естественной среды.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и разработать систему методов с целью формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе в процессе познавательно-практической деятельности.

В исследованиях С. Н. Николаевой и других ученых показано, что идею экологического единства можно заложить у детей дошкольного возраста лишь раскрыв детям понятие о потребностях живого организма, который дышит, чувствует, питается, размножается и самостоятельно передвигается. Исследования показали, что уже дети трех-четырёх лет учатся ориентироваться в признаках живых существ, наблюдая за растениями и животными.

Как показали исследования О.В. Запорожца и Н. Н. Поддъякова, дошкольники могут выделять в процессе предметно-чувственной деятельности существенные связи между явлениями действительности и воспроизводить их в образной форме – форме представлений. С помощью этой системы знаний ребенок учится обобщать, то есть выходить в процессе мышления за пределы конкретного явления.

По мнению С. Н. Николаевой, осознав потребности живого существа и необходимость его удовлетворения, дошкольник будет способен установить экологические связи между неживыми объектами природы (воздухом, почвой, водой) и живыми существами, а также поймет взаимозависимость между живыми организмами. Ярким примером таких связей, доступным для восприятия детьми, являются сезонные изменения в жизни природы: птицы улетают в теплые края из-за отсутствия корма – насекомых, которые прячутся или погибают от недостатка растительной еды. Весной эта цепочка возобновляется в обратном направлении. Важно, чтобы дети, усваивая такую информацию, опирались на собственные

органы чувств: нашли и рассмотрели насекомых, растения, почувствовали температуру воздуха, воды, почвы и тому подобное.

Первоначально внимание детей необходимо акцентировать на прямых связях между конкретными растениями и животными (бабочки – цветущие растения). Потом взрослый должен помочь детям понять обратную зависимость объектов природы один от другого. В существовании такой зависимости дошкольники могут убедиться наглядно. Уничтоженные гусеницей листья свидетельствуют о недостаточном количестве птиц, которые именно в этой местности питаются ею. Дошкольники уже способны усвоить целые цепочки таких связей, а не лишь их отдельные звенья. Чтобы дети лучше поняли новые сложные понятия, стоит использовать иллюстрации, изготовленные вроде «живой» картинки. Дети охотно составляют из картинок самые простые модели экосистемы (луг, лес, водоем), и быстро учатся объяснять экологические связи, которые существуют в природе.

Для развития интеллектуальной активности, развития исследовательских способностей детей 5–6 лет организуется познавательная практическая деятельность, которая позволяет воспитанникам делать свои маленькие «открытия» в процессе познания предметов и явлений окружающего мира.

Одной из форм такой деятельности является экспериментирование, основной особенностью которой является познание ребёнком объекта в ходе практической деятельности с ним. В процессе экспериментов можно создать такие условия, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях.

Методика проведения экспериментальной деятельности детей обусловлена её структурными компонентами и включает в себя:

- осознание проблемной ситуации, принятие (или постановка детьми) познавательной задачи, которая всегда содержит вопрос;
- анализ условий (под руководством воспитателя осуществляется анализ познавательной задачи: выявление известного и неизвестного);
- поиск путей решения задачи (выдвижение и обсуждение предположений о возможности течения явления природы, его причинах и т.п., выбор способов проверки предположений);
- проверка предположений (практическая деятельность детей, в ходе которой используются ранее усвоенные способы (наблюдения, опыты, эвристические рассуждения, при необходимости осуществляется фиксация последовательных изменений в ходе эксперимента в виде рисунков, моделей);
- обсуждение итогов и формулирование выводов (педагог подводит детей к самостоятельным выводам и обобщениям) [2].

В литературных источниках представлено большое количество экспериментов на ознакомление детей с объектами природы и их

свойствами. Однако мало внимания уделяется опытам, в которых возможно осуществить формирование у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе. В описании имеющихся опытов редко ставятся вопросы «почему?» и не уточняется, как дети могут ответить и как проверить свой ответ. Например, предлагаются такие задания:

– Понаблюдать и определить, где дольше не тают льдинки: на дороге, под кустами и т.д.

– Дотрагиваясь до металлических предметов, определить, где солнце греет сильнее. Ответить, какие предметы быстрее нагреваются: темные или светлые? С помощью чего можно долгое время смотреть на солнце?

Поэтому на втором этапе нашего исследования мы попытались разработать систему методов (вопросов, ответов-доказательств, заданий, практических способов действий), которые следует включить в описание опытов для детей старшего дошкольного возраста с целью формирования представлений о взаимосвязях в природе.

Нами составлены конспекты 20 опытов по развитию представлений у детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязях в природе. Среди них – опыты с водой, снегом, льдом, песком, глиной, растениями. В ходе них дети проверяют зависимость явлений от изменения температуры воздуха, количества света, объема воды и т.д.

Конспекты опытов разработаны в соответствии с задачами учебной программы дошкольного образования, соответствующими данному возрасту детей.

Таким образом, воспитателю важно грамотно осуществлять руководство экспериментом: продумывать вопросы, обращать внимание на существенное, формировать умения рассуждать, сравнивать факты.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического воспитания дошкольников /С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2005. – 324 с.

2. Иванова, А. И. Методика экспериментов в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений/ А. И. Иванова. – М. : Сфера, 2003 – 56 с.

А. В. ПОДЛУЖНАЯ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ОПЫТОВ С ОБЪЕКТАМИ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

На начальных этапах развития ребенка особенно важно ознакомление его с природным миром, понимание им взаимосвязи между объектами живой природы, связь их с неживой природой и влияние человека на благоприятное состояние окружающей среды.

Без объектов неживой природы жизнь на нашей планете невозможна. Если сравнивать объекты неживой природы с живыми организмами, то легко перечислить основные признаки неживых объектов: они не растут, не размножаются, не дышат, не питаются и не умирают. Более того, неживая природа первична, именно из нее зародилась жизнь на Земле. Все живые организмы пользуются дарами неживой природы, существуют за счет нее и, в конце концов, после умирания сами становятся ее объектами.

Для того чтобы педагогический процесс был эффективным, в работе с детьми необходимо уделять большое внимание проведению наблюдений и экспериментов с объектами живой и неживой природы.

Опыт – один из сложных и трудоемких методов обучения, позволяющий выявить сущность того или иного явления, установить причинно-следственные связи.

Без математики невозможно полностью и адекватно описать, исследовать, понять многие явления не только природы и познания, но и общества, социально-экономических областей. Ни одно человеческое исследование не может называться истинной наукой, если оно не прошло через математические доказательства – писал Леонардо да Винчи.

Мировоззренческая роль математики состоит, в частности, в том, что она помогает вникать в суть явлений и процессов, происходящих в окружающем нас мире, выявлять, описывать и исследовать как внешние связи, так и внутренние связи системы.

На первом этапе нашего исследования проанализирована программная и методическая литература по развитию математического словаря детьми старшего дошкольного возраста в процессе проведения опытов с объектами неживой природы.

Анализ литературы показал достаточную изученность вопроса опытов с неживой природой. Авторы описывают разнообразие опытов с неживой природой, однако в этих опытах ставятся исключительно задачи из образовательной области «Ребенок и природа». Причем авторы опытов не акцентируют внимание в содержании опытов на возможности

формирования математических представлений у детей старшей группы. И педагоги, проводя опыты, не обращают внимание на осознанное использование детьми математических терминов. Поэтому математическое развитие детей происходит в основном на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Чтобы показать, что опыты с неживой природой могут быть эффективным средством для развития математического словаря, на втором этапе нашего исследования была разработана система обучающих опытов с объектами неживой природы, способствующие развитию математического словаря у детей старшей группы.

Математическое содержание в опытах представлено по всем направлениям учебной программы дошкольного образования из образовательной области «Элементарные математические представления» по направлениям: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры и форма предметов», «Пространство», «Время».

Приведем, в качестве примера, один из опытов.

Задачи:

- доказать, что воздух занимает объем, который зависит от того пространства, в который он заключен,
- закреплять умение сравнивать объекты по величине (на глаз).

Оборудование: две воронки разного размера, большая и маленькая, два одинаковых сдутых воздушных шарика, кастрюля с водой.

Содержание опыта:

Возьмем две воронки, большую и маленькую. Выясним, чем отличаются воронки (одна больше другой).

На их узкие части наденем одинаковые сдутые воздушные шарики. Выясним, отличаются ли шары по величине (нет, они одинаковые).

Опустим воронки широкой частью в воду. Выясним, одинаково ли надулись шарики (нет, шарики надулись не одинаково: один больше другого).

Предлагается детям порассуждать, почему так произошло? (В одной воронке было больше воздуха, потому что она больше, поэтому шарик получился большой. В другой воронке воздуха было меньше, так как вторая воронка меньше по величине, поэтому шарик получился маленький.)

Педагог уточняет: если рассматривать воздух не вокруг нас, а в каком-то определенном пространстве (воронка, банка, воздушный шарик и т.д.), то можно сказать, что воздух занимает тот объем, в каком сосуде он находится. Можно сравнивать эти объемы по величине.

К. Н. ПРАЧ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. БУДЬКО**, канд. физ.-мат. наук

ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИРОДЕ

Математические знания являются одними из самых сложных для освоения подрастающим поколением. Они носят отвлеченный характер. Чтобы оперировать ими необходимо выполнить систему сложных умственных действий. В повседневной жизни, в быту и в играх ребенок достаточно рано начинает встречаться с такими ситуациями, которые требуют применения элементарного математического решения (приготовить угощение для друзей, накрыть стол для кукол, разделить конфеты поровну и т. д.). Первоначально с помощью взрослых, а затем самостоятельно дети начинают решать возникающие проблемы. Таким образом, уже в дошкольном возрасте дети знакомятся с математическим содержанием и овладевают счетными навыками, а формирование у них элементарных математических представлений является одним из важных направлений работы учреждений дошкольного образования.

Разнообразный труд в природе доставляет детям много радости и содействует их всестороннему развитию. Трудовая деятельность в природе имеет большое образовательное значение. В процессе трудовой деятельности у детей воспитывается любовь к природе, бережное отношение к ней.

Дошкольники ежедневно осуществляют трудовые действия в природе: на прогулке, на занятии, при дежурстве в уголке природы [1].

Мы предполагаем, что трудовая деятельность в природе может быть эффективным средством для развития счетных навыков, осознания способов сравнения и измерения объектов по величине, сравнения их по форме, по расположению в пространстве, а также для познания последовательности единиц измерения времени. В результате «неосознанного» запоминания, вне специальных занятий дошкольники легче осваивают элементарные математические представления.

Цель работы – теоретически обосновать и разработать систему обучающих ситуаций с целью освоения детьми старшего дошкольного возраста математических представлений в процессе трудовой деятельности в природе.

На первом этапе нашего исследования проанализирована программная и методическая литература по проблеме освоения детьми старшего дошкольного возраста математических представлений в процессе трудовой деятельности в природе.

На втором этапе разработана система обучающих ситуаций с целью освоения детьми старшего дошкольного возраста математических представлений в процессе трудовой деятельности в природе

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста».

Анализ литературы показал о достаточной изученности по вопросу формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Авторы описывают разнообразные формы, методы и приемы ознакомления детей с математическими понятиями. Авторы сходятся в едином – формирование элементарных математических представлений осуществляется не только в процессе регламентированной деятельности, но и в разнообразных режимных моментах. Существует отдельная литература по ознакомлению детей дошкольного возраста с природой. В ней отражены виды, формы, методика организации труда дошкольников в природе[2].

Однако в доступной нам литературе, мы не нашли ту, где бы анализировалась возможность формирования элементарных математических представлений у детей в процессе труда в природе. И тем более, где была бы описана методика использования труда в природе как средства формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Чтобы показать, что трудовая деятельность в природе может быть эффективным средством для формирования элементарных математических представлений, нами была разработана система обучающих ситуаций с целью освоения детьми старшего дошкольного возраста математических представлений в процессе трудовой деятельности в природе.

Система обучающих ситуаций содержит 28 ситуаций по разным направлениям труда в природе: труд по уходу за растениями (17) и животными (8), труд на участке учреждения дошкольного образования (3). В ситуациях отражены различные формы труда. Обучающие ситуации представлены по всем направлениям Учебной программы дошкольного образования из образовательной области «Элементарные математические представления»: 15 по направлению «Количество и счет», 8 по направлению «Величина», 4 по направлению «Геометрические фигуры и форма предметов», 3 по направлению «Ориентировка в пространстве», 7 «Ориентировка во времени». Ситуации комбинированные и отражают решение сразу нескольких задач. Ситуации разработаны на основе методик различных авторов по ознакомлению дошкольников с природой с добавлением задач из Учебной программы по формированию элементарных математических представлений. Ситуации и задания представлены для использования их в разные сезоны, что позволяет закреплять математические представления у детей на протяжении всего года.

Приведем, в качестве примера, несколько обучающих ситуаций.

– Дежурство в уголке природы. Педагог ставит детям задачу каждую неделю на мерке-посреднике отмечать высоту растения.

– Первая половина дня. Дети приносят сезонных обитателей уголка природы – садовые цветы. Детям необходимо расставить цветы в высокую и низкую вазу. Дети сравнивают цветы по высоте, расставляя их в разные вазы: с длинным стеблем в высокую вазу, с коротким стеблем – в низкую.

– Во вторую половину дня педагог организует рыхление почвы у растений уголка природы. После рыхления педагог предлагает сосчитать:

- Сколько всего растений в уголке природы?

- Сколько растений прорыхлили?

– Первая половина дня, прогулка. Подкормка зимующих птиц.

В ходе наблюдения задаются вопросы:

- Сколько птиц прилетело в кормушку?

- Какая птица прилетела первой? (Например, синичка)

- Какая птица третьей? (Например, воробей)

- Когда синичка улетит, сколько птиц останется в кормушке?

– Дежурство. Кормление хомячка. Воспитатель дает ребенку кусочки яблока, моркови, капусты, свеклы, картофеля. Задаем вопросы:

- Сколько всего овощей мы нарезали для хомячка?

- Какими овощами мы кормили хомячка вчера?

Таким образом, разработанная система обучающих ситуаций поможет воспитателям закрепить с детьми элементарные математические представления в нерегламентированной деятельности, в процессе трудовой деятельности в природе.

Список использованной литературы

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С.Н. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 2002. – 336 с.

2. Мир природы и ребенок: Учебное пособие / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е.Ф. Терентьева; Под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – СПб.: «Детство-Пресс», 2003. – 319с.

С. В. ПСТЫГА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – **В. Ю. Москалюк**, канд. психол. наук, доцент

СУИЦИДАЛЬНЫЕ РИСКИ

В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Высокий уровень самоубийств в большинстве развитых стран мира

ставит вопрос о причинах возникновения этого явления и способах его предупреждения. Суицидальное поведение строится на основе внутриличностного конфликта, а для этого необходима особая личностная предрасположенность, вследствие которой индивид оказывается не в состоянии справиться с актуальной проблемой [1]. Кроме того, суицидальное поведение чаще проявляется по мере взросления, достигая максимума в пубертате. Именно в подростковом возрасте происходят наиболее значимые изменения в становлении личности, в данный период протекает острый кризис саморегуляции, меняется мировоззрение, ценности и психический статус. Поэтому подростковый возраст наиболее сензитивен для моральных переживаний, что зачастую подталкивает ребенка к суицидальным действиям, полагает Т.Г. Визель [2]. Это еще раз говорит об актуальности исследования предрасположенности к суицидальному поведению в старшем подростковом возрасте.

Совокупная выборка исследования составила 100 человек в возрасте 13-15 лет: 61 учащийся мужского пола и 39 учащихся женского пола. Эмпирическая база исследования представлена тремя школами г. Бреста.

В ходе обследования респондентов с помощью опросника суицидального риска Т.Н. Разуваевой были получены данные, которые позволяют сделать вывод о том, что у 43 респондентов наличие факторов суицидального риска имеют высокую выраженность, у 57 старших подростков – низкую выраженность. Среди учащихся выявлен только один респондент, значения которого равны нулю по всем факторам, один респондент, у которого при нулевых значениях по факторам суицидального риска антисуицидальный фактор является средневыраженным. Также у пяти респондентов значения только по одному фактору располагаются в зоне средних и низких, а по остальным равны нулю, у семи респондентов значения по одному фактору располагаются в зоне средних и низких, по антисуицидальному фактору – в зоне средних значений. Таким образом, лишь у 14 старших подростков риск проявления суицидального поведения является минимальным. По гендерному признаку среди респондентов с наличием высокой выраженности суицидального риска выявлены 29 мальчиков-подростков и 14 девочек-подростков.

Средние и высокие значения представлены в выборке респондентов в следующем соотношении: по фактору «демонстративность» – у 19 и 4 респондентов соответственно, по фактору «аффективность» – у 30 и 12 респондентов, в том числе у 4-х человек значения являются максимальными, по фактору «уникальность» – у 11 и 3 респондентов. По фактору «несостоятельность» у 13 респондентов выявлены средние значения. По фактору «социальный пессимизм» средние значения выявлены у 42 респондентов, высокие – у 25 респондентов, по фактору «слом культурных барьеров» – у 17 и 1 респондента соответственно, по фактору «максимализм» – у 33 и 11 респондентов, по фактору «временная перспектива» – у 7 и 1

респондента. Значения антисуицидального фактора являются средними у 62 респондентов, высокими – у 15 респондентов (Приложение Е). Таким образом, у респондентов данной выборки преобладают низкие и средние значения по всем факторам, кроме двух: «социальный пессимизм» и «антисуицидальный фактор».

Данные о наличии/отсутствии факторов суицидального риска у старших подростков представлены в таблице 1.

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что большинству старших подростков свойственны такие факторы суицидального риска как «демонстративность», «аффективность», «несостоятельность», «социальный пессимизм», «слом культурных барьеров» и антисуицидальный фактор. Таким образом, более половины респондентов желают привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания; у них отмечается доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации; присутствует отрицательная концепция собственной личности. Старшие подростки воспринимают мир как враждебный, не соответствующий представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. Также респондентам характерен поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным.

Таблица 1 – Распределение значений по факторам суицидального риска

Факторы суицидального риска	Количество человек (выраженное в %)
Демонстративность	59
Аффективность	72
Уникальность	44
Несостоятельность	80
Социальный пессимизм	88
Слом культурных барьеров	74
Максимализм	44
Временная перспектива	46
Антисуицидальный фактор	77

Отметим, что даже при высокой выраженности всех остальных факторов есть фактор (антисуицидальный фактор), который снимает глобальный суицидальный риск. Указанный фактор связан с глубоким пониманием чувства ответственности за близких, чувством долга.

По результатам методики были выявлены старшие подростки, предрасположенные к суицидальному поведению («группа риска»), которые характеризуются высокой степенью суицидального риска, а именно вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий, У них

зафиксированы высокие значения по факторам «демонстративность», «аффективность», «уникальность», «несостоятельность», «социальный пессимизм». У мальчиков-подростков высокие значения зафиксированы также по таким факторам как «слом культурных барьеров» и «временная перспектива».

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы по профилактике суицидальных рисков в старшем подростковом возрасте.

Список использованной литературы

1. Хиллман, Дж. Самоубийство и душа / Дж. Хилман. – М. :Когито-центр, 2004. – 196 с.
2. Визель, Т. Г. Девиантное поведение подростков. Теории и эксперименты / Т. Г. Визель. – Тула. : МГПУ, 2007. – 341 с.

А. А. Подолякина

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол.наук, доцент

МЕДИЦИНСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНВАЛИДНОСТИ: КАК РАССТАВИТЬ ПРИОРИТЕТЫ?

Необходимость исследования людей с инвалидностью и явлений, связанных с ними, определяется отнесением их к наиболее уязвимой категории населения, подверженной социальной несправедливости и дискриминации со стороны общества. Подходы, которые определяют инвалидность с разных точек зрения, влияют на отношение людей к инвалидности. Понимание этих подходов крайне важно, так как недостаточное информирование общества об инвалидности и о людях с инвалидностью, может привести к проблемам в интеграции таких людей в общество, или же повышению агрессии по отношению к ним.

Что же такое инвалидность? В законе СССР от 1990 года дано следующее определение. Инвалидность – нарушение здоровья человека со стойким расстройством функций организма, приводящее к полной или значительной потере профессиональной трудоспособности или существенным затруднениям в жизни.

Чтобы глубже вникнуть в проблему, сначала рассмотрим медицинскую модель инвалидности. Медицинская модель инвалидности, или как по-другому её называют «традиционный подход» возникла в связи с бурным развитием медицины в начале 19 века. Определение инвалидности по этой модели имеет суть того, что «инвалид» — это «больной человек», или «человек с физическими увечьями», «человек с психическими отклонениями» и тому подобные примеры. Скорее эта

модель больше склоняет определение инвалидности к чему-то патологическому, то есть имеет ввиду, что инвалидность, это заболевание, недуг. К тому же, с точки зрения медицинской модели, инвалидность, это то, что надо непосредственно лечить, проводить медицинские вмешательства. Конечно же, терапия и другая медицинская помощь минимизирует нарушения функций организма, но также, с другой стороны, может происходить помещение человека с инвалидностью в различные лечебные центры, санатории и другие коррекционные заведения, вследствие, которых требуется изоляция от общества. Как говорилось ранее, людям с инвалидностью такое вмешательство может быть противопоказано, так как отстранение людей с инвалидностью от общества может за собой понести развитие стереотипов на их счет, или же формировать искаженное восприятие по отношению к ним [1]. В итоге закрепляется низкий социальный статус таких людей и предрассудки насчёт их несамостоятельности могут превратиться, как говорилось выше, в социальный стереотип инвалидности.

Следует отметить, что, по мнению Е.И. Холостовой, реабилитация с позиции медицинской модели, это не что иное, как восстановление трудовых способностей. Вероятно, в связи с этим в общественном сознании такие понятия как «инвалидность» и «нетрудоспособность» — это два взаимосвязанных определения, которые воспринимаются как равнозначные. Впоследствии появилась необходимость опровержения этого подхода, и появления «социальной модели инвалидности» [2].

Кто же выделил социальную модель? Считается, что авторство социального подхода принадлежит людям с инвалидностью. Отмечается, что источник появления этой модели прослеживался в эссе, которое написал британский «инвалид» - Пол Хант. Его эссе под названием «Критическое условие», которое было опубликовано в 1966 году, и в котором приводились доводы о том, что люди с инвалидностью являются вызовом обычным западным ценностям, потому что воспринимаются как «несчастливые, бесполезные, непохожие на остальных, угнетенные и больные» [3], привели к развитию его идеи. В 1976 году организация «Союз людей с физическими дефектами против изоляции» на основе идей Пола Ханта, выдвинула своё определение инвалидности: ««Инвалидность – это препятствие или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические дефекты, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества». Некоторые описывают этот этап развития социального подхода, как появление первичного описания инвалидности в аспекте того, что инвалидность – это ограничения, возведенные в отношении инвалидов социальным устройством общества [4].

Социальная модель признается во многих развитых странах, например, США, Великобритания, Швеция. Популярность социальной модели составляет то, что в её основе лежит позиция того, что человек с инвалидностью должен иметь возможность интегрироваться в общество на специально созданных условиях, а не подстраиваться под условия жизнедеятельности «здоровых людей» [5].

Социальный подход не отрицает наличие дефектов, и предусмотренные меры медицинской модели по минимизации этих дефектов и отличий, но, следует отметить, что социальная модель больше акцентирует внимание на проблеме социальной дискриминации инвалидов, делая её более значимой.

Также выделяют содержание данной модели, которое определяет следующий подход к решению проблем инвалидности: равные права инвалидов на участие во всех аспектах жизни общества должны быть закреплены законодательством, реализованы через стандартизацию положений и правил во всех сферах жизнедеятельности человека и обеспечены равными возможностями. И наконец, проблема интеграции детей с ограниченными возможностями лежит в основе формирования позитивного отношения к этой категории людей, а это можно начать реализовывать с социального подхода.

Резюмируя, следует сказать, что социальная модель преобладает над медицинской моделью, она более приближена к пониманию того, как нужно относиться к людям с инвалидностью, и как сами «инвалиды» хотят, чтобы относилось к ним общество.

Список использованной литературы

1. Садхана, А. Идеи независимой жизни инвалидов и социально-педагогическая поддержка ребенка с ограниченными возможностями / А. Садхана // Новое в педагогических исследованиях. – СПб, 2004. – Вып. 1. – С. 20–25.
2. Холостова, Е. И. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2006. – 240 с.
3. Холл, Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование : перевод с английского / Дж. Холл, Т. Тиклин // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2, № 1. – С. 115–126.
4. Холостова, Е. Социальная реабилитация / Е. Холостова, Н. Дементьева. – М. : Дашков и К, 2002. – С. 46–48.
5. Ярская-Смирнова, Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Университетское управление. – 2005. – № 1(34). – С. 89–99.

Е. В. СЕМЕНЮК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **И. Г. Матыцина**, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Различные статистические данные, психолого-педагогические исследования свидетельствуют о росте по всему миру суицидов, которые представляют собой крайнюю форму выражения девиации. Однако, несмотря на однозначно негативное отношение общества к данному социальному явлению, следует отметить с одной стороны, некоторую существующую табуированность суицидального феномена, с другой – нередко заполнение эфирного времени и страниц печатных СМИ описаниями и подробностями трагических случаев самоубийств, в первую очередь знаковых персон и знаменитостей. Последнее часто является причиной так называемого «эффекта Вертера» – массовой волны подражающих суицидов.

Крайне тревожит социум то, что растет количество детей и подростков, пытающихся покончить с жизнью. Так, практически у каждого пятого подростка возникают вполне серьезные мысли на тему самоубийства. Самоубийство и суицидальное поведение – граничащие явления. Только в 10% суицидальное поведение имеет цель покончить собой, и в 90% суицидальное поведение подростка – это привлечение к себе внимания [1]. Причем в реальности попыток гораздо больше, чем завершенных суицидов.

Основными причинами суицидальных попыток несовершеннолетних чаще всего становятся следующие: нарушенные семейные отношения, безответная любовь, проблемы со сверстниками, депрессии и реактивные депрессивные состояния и др. Данные статистики свидетельствуют – 92% случаев суицида в среде подростков спровоцированы школой и семьей [2].

С целью изучения отношения педагогических работников к проблеме суицидов среди несовершеннолетних нами проведен опрос-интервью. Целевую группу составили педагоги учреждений общего среднего образования и учреждений дополнительного образования. Следует отметить, что не все педагоги соглашались участвовать в опросе по данной проблеме.

Приведем некоторые результаты микроисследования.

Все респонденты (100%) считают проблему суицидов, суицидального поведения среди несовершеннолетних актуальной и обостряющейся с каждым годом все больше. При этом одной из главных причин большинство педагогов (83%) называют именно широкую огласку данной проблемы в разнообразных средствах массовой информации: «в СМИ

очень красочно подается подобная информация», «складывается впечатление, что часто журналистами «смакуется» такое событие» и т.д. Педагоги упоминали разные виды масс медиа – прессу, телевидение, кино, но практически все респонденты убеждены в их негативном влиянии на психику детей и подростков.

Достаточно непросто для участников интервью стал вопрос о профилактике суицидов и суицидального поведения среди несовершеннолетних в системе образования. Так, 75% респондентов считают, что такая профилактика в школе не проводится или осуществляется недостаточно эффективно: «в школах, к сожалению, проводятся бесполезные одноразовые акции», «работа психолога в школе заключается в основном в оформлении большого количества документации, но не в практической деятельности» и др. Лишь 25% педагогов отметили наличие в их школах профилактических мероприятий, направленных на предупреждение суицидального поведения несовершеннолетних, и даже уверены в их результативности.

Мнение респондентов при ответе на вопрос о целесообразности разговора с несовершеннолетними про суицид разделились следующим образом: 83% педагогов положительно относятся к такому способу информирования учащихся, из них 50% приоритет в данном информировании отводят исключительно родителям. Работа психолога, по мнению 33% участников опроса, должна проводиться с учащимися в формате «Друг – Друг», а не «психолог – клиент», и в форме подросткового клуба. Начинать же такую профилактическую работу необходимо уже в начальных классах.

Тем не менее, 17% педагогов ответили, что прямое предоставление учащимся информации относительно суицидов является нецелесообразным. Согласимся с их мнением: вместо открытого обсуждения данной проблемы профилактику суицидального поведения в учреждении образования необходимо строить в направлении формирования у несовершеннолетних позитивного мышления, обучения их конструктивным способам выхода из трудных жизненных ситуаций.

Список использованной литературы

1. Галстян, Г. С. Суицид несовершеннолетних как крайняя форма девиантного поведения / Г.С. Галстян [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/>– Дата доступа: 12.09.2018.
2. Профилактика суицидов в школе [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://5psy.ru/obrazovanie>– Дата доступа: 12.09.2018.

А. М. СЕНКЕВИЧ

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОРГАНИЗМЕ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последнее время в педагогике появилось новое направление, которое предусматривает знакомство дошкольников с организмом человека. Большая часть педагогов рассматривают формирование знаний о человеке, как необходимую основу для экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста.

На важность ознакомления детей дошкольного возраста с организмом человека в своих исследованиях обращают внимание С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Л.И. Понамарева, Л.А. Нифадьева.

В Учебной программе дошкольного образования в старшем дошкольном возрасте ставятся следующие задачи по формированию элементарных представлений об организме человека:

Представления о (об):

- элементарном строении, функциях и защите органов чувств (глаза, нос, язык, уши, кожа) и возможностях выразить чувства (радость, печаль, удивление и т. д.), вызванные встречей с объектом природы;

- о том, что объекты природы имеют разные свойства и качества;

- внутреннем строении тела человека: скелет и мышцы, сердце и кровообращение, дыхание, пищеварение;

- условиях, от которых зависит здоровье организма человека: качество среды обитания, правильность удовлетворения жизненно важных потребностей;

- росте и развитии человека;

- возрастных периодах в жизни человека и их сменах: младенец—дошкольник—школьник—взрослый—старый;

- неповторимости каждого человека.

Умение соблюдать правила личной гигиены [1].

Педагоги (С.А. Козлова, О.А. Князева, С. Е. Шукшина) отметили, что современные дети, начиная с дошкольного возраста, владеют очень низким уровнем знаний об организме человека, его строении и особенностях. Поэтому проблема формирования представлений у дошкольников о строении собственного организма на сегодняшний день одна из актуальных задач учреждения дошкольного образования. Актуальность темы подтверждается объективной важностью проблемы, которая заключается в вечной ценности здоровья, сохранение которого возможно не только благодаря послушному выполнению и соблюдению детьми

культурно-гигиенических навыков, но и на основе элементарных представлений об организме человека; необходимостью и возможностью формирования на этой основе осознанного отношения детей старшего дошкольного возраста к своему организму через понимание ценности и значимости любого органа для нормального функционирования человеческого организма в целом.

Цель нашей работы – теоретически обосновать и разработать систему дидактических игр, направленных на формирование элементарных представлений об организме человека у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе нашего исследования проанализирована программная и методическая литература по проблеме формирования элементарных представлений об организме человека у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе – разработана картотека игр по развитию у детей старшего дошкольного возраста представлений об организме человека.

Анализ литературы показал, что работа по формированию представлений об организме человека у детей ведется постепенно, поэтапно. Решение данной задачи осуществляется с помощью различных приемов в режимных моментах. Наиболее эффективным способом усвоения знаний об организме человека является игровая деятельность. Однако широко используется и познавательная практическая деятельность, так как в ней дети учатся устанавливать причинно-следственные связи, логично рассуждать и делать выводы[2].

Учебная программа дошкольного образования предлагает небольшое количество дидактических игр по ознакомлению с организмом человека: «Опасно-неопасно», «Если я сделаю так?», «Что такое хорошо, что такое плохо?», «Что ты знаешь о...?», «Полезная и вредная еда» и др.[1].

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста элементарных представлений об организме человека был разработан перспективный план. План составляет 30 дидактических игр. Часть игр направлена на складывание узора, работе по картинке. Такая форма игры способствует развитию мышления, логики, а также зрительной памяти. Часть игр направлена на отгадывание загадок, что позволяет тренировать органы слуха и активизировать внимание и слуховую память детей.

Приведем, в качестве примера, несколько дидактических игр.

– В дидактической игре «Здоровый малыш» (цель: познакомить детей с правилами личной гигиены и правильным, бережным отношением к своему здоровью) ведущий раздает большие карточки детям и показывает маленькие карточки, отражающие правила личной гигиены. Тот, у кого подходит эта карточка объясняет «хорошо это или плохо». Выигрывает тот, кто быстрее заполнит свою большую карточку.

– Дидактическая игра «Найди по описанию» направлена на закрепление знаний детей о частях тела, о строении человека. Воспитатель описывает человека, изображенного на картинке (как одет, что делает), дети называют: кто это за человек, какого возраста (взрослый, бабушка, школьник, ребёнок-дошкольник).

– «Собери человечка» направлена на закрепление названия основных частей тела человека, собрать человечка из частей (геометрических фигур).

– В игре «Части тела человека» в дидактической игре «Игра в слова» (цель: закреплять знания о строении человека, частях тела, развивать словарный запас детей) дети хлопают в ладоши, услышав слово, подходящее к слову «Человек. Моё тело».

– В дидактической игре «Назови и покажи» педагог называет какое-то действие, а дети называют соответствующую часть тела и показывают её.

– В дидактической игре «Найди на ощупь названную часть тела» дети становятся парами, одному ребенку из пары закрывают глаза, и он должен найти названную педагогом часть тела.

– Дидактическая игра» целью является закрепление названия частей тела человека, определение их местонахождения.

– Дидактическая игра «Найди сердечко» направлена на закрепление знания детей о работе сердца, его местоположение.

– В игре «Мой желудок (легкие, ...)» целью является формирование умения у детей распознавать на картинке желудок и другие внутренние органы.

Таким образом, подобранные и разработанные нами игры помогут усвоению детьми знаний об организме человека. Воспитывая ребенка на положительном отношении к правильному питанию, стремлению к здоровому образу жизни, бережному отношению к своему организму и соблюдению культурно-гигиенических навыков можно помочь ему сформировать желание заботиться о своем теле.

Список использованной литературы

3. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2012. – 416 с.

4. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учебник для студ. сред. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 11-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 210 с.

Я. Г. СВИРСКАЯ

БГПУ имени М. Танка, Минск

Научный руководитель – **В. Н. Клипинина**, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Изучение социально-педагогических условий гендерной социализации современного студенчества является актуальным вопросом в проблемной после социальной педагогики. Это связано с тем, что гендерная социализация в студенческой среде подвержена влиянию множества внутренних и внешних аспектов, которые часто не ярко выражены и изучение которых представляет собой сложный и многофакторный процесс. Поэтому, протекающие условия повышенной динамики гендерной трансформации вызывают необходимость их изучения и представляют цель данного исследования.

Вопросы гендерной социализации достаточно широко освещались как отечественными, так и зарубежными теоретиками и практиками. Гендерное развитие личности в детском и подростковом возрасте изучали такие отечественные авторы как: Аверьянова Т. С., Богданович О. Н., Коновальчик Е. А., Клецина И. С и другие. На этот возрастной период приходится большая часть исследований, поскольку он характеризуется наибольшей интенсивностью в связи с процессами гендерной идентификации. Социально-педагогические аспекты гендерного образования и воспитания молодежи рассмотрены в работах В. Н. Клипининой, С. Д. Матюшковой, Е. Э. Шиловой. Проводимые на протяжении многих лет исследования [3] гендерных отношений в учреждениях образования подтверждают факт наличия гендерной стратификации в этой среде. Проблема гендерной социализации волнует и зарубежных авторов, среди них можно выделить: М. Андерсона, Ш. Берна, Э. Гидденса, К. Миллета, Д. Майерса и многих других. Но, вопреки тому, что положение и роли мужчин и женщин в современном обществе подвергаются изменениям и, несмотря на то, что законодательством Республики Беларусь принято множество законодательных актов, провозглашающих равные права и возможности и мужчинам и женщинам, общество продолжает воспроизводить и укреплять гендерные стереотипы прошлого. Гендерные стереотипы, так или иначе, касаются всех аспектов деятельности человека в обществе, и образовательное пространство не стало исключением.

Для социально-педагогической диагностики особенностей студентов с различными гендерными установками была выбрана классическая методика определения психологического пола С. Бем. В исследовании принимали участие студенты социально-педагогического факультета

БГПУ имени Максима Танка. Были опрошены 46 человек (31 девушка и 15 юношей), средний возраст которых составил 21 год.

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что преобладающее большинство девушек обладает андрогинностью – 85,4 %. Маскулинностью обладают 2,4 %. Феминностью – 4,9 %. Юноши, в свою очередь, также обладают высокой андрогинностью – 15 человек, что составляет 100 % от выборки юношей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что гендерные установки студентов характеризуются сочетанием и маскулинных и феминных черт, что, по мнению С. Бем повышает адаптивные возможности личности такого типа.

Для диагностики гендерного воспитания в учреждении высшего образования и оценки важности этой проблемы студентами была составлена авторская анкета. Респондентам предлагалось ответить на вопросы касательно наличия у студенческой молодежи знаний о гендерных стереотипах, того, что они вкладывают в понятие гендерные стереотипы, какие источники могут стоять за их возникновением, при каких обстоятельствах, где можно чаще всего столкнуться с их проявлениями и кто является их источником. Анкета позволяет выяснить личностное и эмоциональное отношение студентов к проблеме гендерной дискриминации и ситуациям, когда по отношению к ним используются гендерные стереотипы, а также склонны ли они сами ущемлять или ограничивать человека по признаку его принадлежности к определенному полу. В анкетном опросе также принимали участие студенты социально-педагогического факультета БГПУ имени Максима Танка. Были опрошены 63 человек (43 девушки и 20 юношей), средний возраст которых составил 21 год.

При обработке данных анкеты, были получены результаты, свидетельствующие о наличии у студенческой молодежи общих знаний о гендерных стереотипах. 85,5 % респондентов отметили наличие у себя знаний и 14,3 % не знают что такое гендерные стереотипы. Среди девушек количество «знающих» составило 90,7 % и 9,3 % «незнающих». Соответственно среди студентов мужского пола соотношение «знающих» и «незнающих» составило 75 % и 25 %. Отвечая на вопрос «Что вы понимаете под гендерными стереотипами?», респонденты предоставили ответы, свидетельствующие о том, что адекватное понимание понятия есть у большей половины опрошиваемых.

Следующий вопрос касался возможного источника возникновения стереотипов. 76,2 % респондентов считают источником формирования гендерных стереотипов средства массовой информации, 33,3 % студентов считают, что они стимулируются убеждениями преподавателей. 30,2 % студентов отмечают влияние кинематографа и литературы. 9,5 % респондентов выразили мнение в соответствии с которым, источник

возникновения гендерных стереотипов – это *«общество его культурное развитие, наша история, родители, друзья, знакомые и наша семья»*.

Один из вопросов анкеты преследовал цель выяснить, как часто студенты сталкиваются с проявлениями гендерных стереотипов в учреждении образования. Анализируя ответы, мы пришли к выводу о том, что в среднем большое количество выборов пало на учебное заведение (44,4 %). Вопрос о том, как часто студенты слышат фразы вроде *«настоящая женщина...»/ «будь мужчиной», «это не по-мужски/ не по-женски»* и т.д. показал наличие различий в результатах юношей и девушек. Показатели «частоты» у девушек значительно выше (45 % у юношей и 72,1 % у девушек).

Вопрос, предполагающий выяснение внутреннего эмоционального состояния студентов, сталкивающихся с упреками о неподобающем определенному полу поведении, показал, что преобладающая часть ответов выражалась такими эмоциями как: *гнев, смятение, возмущение, негодование, недовольство, злость, обида, смятение, грусть, неприязнь, желание оспорить*. Во вторую группу ответов мы отнесем эмоции: *смущения, стыда и желания прислушаться*. И третья выраженная группа это группа *«нейтральных эмоций и безразличия»*. Самой часто встречаемой эмоцией оказалась *«злость»*.

Полученные нами данные позволяют заключить, что: в современной студенческой общности преобладает тип личности с андрогинными характеристиками, который в большей степени знаком с проблемой гендерных стереотипов и полагает, что их влияние на общество отрицательное. На фоне того, что респонденты относятся к гуманитарной сфере образования, и более того к социально-педагогической, можно сделать вывод, что полученные данные отражают мнение людей, чьи взгляды на понимание ценности гуманизации человеческих отношений являются передовыми. Вместе с тем, часть респондентов разделяет гендерные стереотипы и склонны придавать им положительное значение. Но в тоже время в студенческой среде наблюдается готовность к некоторым переменам в гендерном дискурсе, полученные данные и откровенные высказывания респондентов о желании бороться с гендерными стереотипами, говорят нам о необходимости дальнейшего преобразования образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Бем, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – С.: РОССПЭН, 2004. – 329 с.
2. Клецина, И. С. Самореализация и гендерные стереотипы / И. С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2. – СПб., 1998. – С. 188 – 202.

3. Клипинина, В. Н. Гендерные исследования в контексте социальной педагогики / В. Н. Клипинина // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – № 3. – С. 53–61.

4. Рогозина, К. С. К вопросу о характеристике гендерной среды вуза / К. С. Рогозина, А. В. Дресвянина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLV междунар. науч.-практ. конф. № 10(45). – Новосибирск: СибАК, 2014.

И. М. СИДОРУК

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сида**, канд. психол. наук

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Одна из приоритетных целей современного образования – это развитие полноценной, всесторонне развитой личности. В процессе становления личности огромное влияние имеет такая психологическая характеристика, как самооценка. Самооценка человека во многом определяет его жизненную позицию, положение в обществе, социальные потребности и качество его жизни.

В современной научной литературе имеется большое количество работ, посвященных изучению феномена самооценки, в том числе и в подростковом возрасте. Однако изучение самооценки в настоящее время остается актуальным, это связано с постоянным возникновением новой информации, новых явлений и проблем в обществе. Особенно данное утверждение актуально для детей подросткового возраста, которые как никто поддаются влиянию всего нового, как позитивного, так и негативного.

Цель нашего исследования: определить уровень сформированности самооценки у младших подростков с разным уровнем школьной успеваемости.

Термин «самооценка», несмотря на его не однозначность, имеет много определений. О. А. Белобрыкина считает, что «самооценка – это оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, личных возможностей и качеств, собственного положения среди других людей» [1, с. 18].

Исследователь А.Н. Леонтьев рассматривал самооценку с точки зрения эмоционального подхода. Он предлагает применить чувственный аспект к осмыслению феномена самооценки и рассмотреть его с позиции «устойчивого эмоционального отношения, имеющего выраженный

предметный характер, который является результатом специфического обобщения эмоций» [4, с. 184].

Л.С. Выготский рассматривает самооценку с точки зрения компонента самосознания личности, являющегося частью жизнедеятельности человека. Исследователь отмечает, что «процесс самосознания личности имеет опосредованный характер, так как он развивается в процессе общественной и коммуникативной деятельности» [2, с. 208].

В толковом словаре русского языка самооценка определяется как «суждение человека о наличии, отсутствии или слабости определенных собственных качеств или свойств, в сравнении их с определенным идеалом, эталоном» [3, с. 154].

Каждому возрастному периоду соответствует своя ступень формирования самооценки, которая во многом определяется ведущей деятельностью в данный период. С возрастом представления о собственной личности расширяются и углубляются, возрастает их самостоятельность и адекватность, что позволяет формировать адекватную самооценку.

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной деятельности во многом влияет на развитие дифференцированной самооценки подростка. «От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация» [5, с. 172]. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус подростка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Кроме того, общая самооценка хорошо успевающих школьников остается довольно высокой в течение всего периода обучения, в то время как у неуспевающих она заметно падает. Таким образом, можно констатировать неизбежное превращение уровня успеваемости ребенка – как ценности в системе обучения – в личную ценность или критерий самоудовлетворения школьника [6, с. 83].

В процессе обучения и воспитания происходит не только усвоение знаний и навыков, но и духовно-нравственное совершенствование подростка. В связи с этим образовательный процесс должен определяться принципами гуманности, сотрудничества, творческого взаимодействия. С.А. Смирнова считает, что «средством формирования самооценки становится школьный коллектив как социальная общность, объединяющая подростков совместными целями, общей деятельностью и переживаниями» [7, с. 297].

Имеют ли проблемы по формированию самооценки младшие подростки с разным уровнем школьной успеваемости? Мы попытались определить уровень сформированности самооценки у младших подростков с разным уровнем школьной успеваемости в процессе исследования, используя метод анкетирования.

В исследовании принимали участие младшие подростки в возрасте от 11 до 13 лет, в количестве 40 человек. Для более дифференцированного сравнительного анализа выборка была поделена на две группы по 20 человек. В первую группу вошли учащиеся, имеющие хорошую успеваемость, то есть оценки не ниже 7 баллов. Во вторую группу вошли школьники с низкой успеваемостью, оценки ниже 6 баллов.

В ходе исследования был установлен уровень самооценки подростков с различной школьной успеваемостью. Было отмечено, что учащиеся, имеющие хорошую успеваемость, имеют средний и высокий уровень самооценки и притязаний 82,5 % (17 чел.). Они четко осознают свои сильные и слабые стороны и стремятся к саморазвитию. Направляют собственное внимание на совершенствование слабых сторон своей личности.

Учащиеся с плохой школьной успеваемостью имеют, как правило, низкую самооценку и низкий уровень притязаний 80 % (16 чел.). Было установлено, что такой низкий уровень притязаний, по словам испытуемых, связан, в первую очередь, с неуверенностью в себе и низкой оценкой собственных возможностей. Подростки, которые имеют низкую самооценку, не стремятся ставить перед собой далекие цели по достижению высоких результатов. Они предпочитают степень притязаний, которая немного выше их самооценки. Так им легче осознавать цель и достигать ее, двигаясь маленькими шагами.

Таким образом, исследование показало, что уровень успешности учебной деятельности во многом определяет уровень самооценки младших подростков.

Список использованной литературы

1. Белобрыкина, О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О. А. Белобрыкина. – М. : Медицина, 2010. – 125 с.
2. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984 – 432 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 312 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : 1975. – 304 с.

5. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : 1976. – 345 с.

6. Мечинская, М. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / М. Мечинская. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с

7. Смирнов, С. А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / С. А. Смирнов. – М. : Академия, 2010.

Е. А. СИНЮК

МГЛУ, Минск

Научный руководитель – **Н. Т. Ерчак**, доктор психол. наук, профессор

ПОНЯТИЕ ПРАЙМИНГ-ЭФФЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятие прайминга используется в различных сферах: медицине, психологии, лингвистике, журналистике, маркетинге, фармакологии, в сфере рекламы и др. «Прайминг» (от англ. глагола “*topprime*” – давать предшествующую установку, инструктировать заранее, натаскивать, и т. п.) относится к феноменам имплицитной, или неявной, памяти – запоминанию и последующему воспроизведению какого-либо материала или действия без осознания самого факта его запоминания и воспроизведения [2]. По мнению исследователей (Дж. Андерсон, Б.М. Величковский, М.В. Фаликман, А.Я. Койфман и др.), прайминг проявляется в следующих эффектах (особенностях поведения):

- изменение скорости или точности решения перцептивной, мыслительной или мнемической задачи, которое обнаруживается после предъявления информации, связанной с содержанием или с контекстом этой задачи, но не соотносящейся прямо с её целью и требованиями,
- увеличение вероятности спонтанного воспроизведения данной информации в соответствующих условиях [1], [5].

Следует отметить, что прайминг вне зависимости от воли и желания человека может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на решение задачи. Поэтому рассматриваемый феномен относится к классу произвольных и, соответственно, неосознаваемых влияний.

Одним из первых, кто ввёл в научный оборот понятие «прайминг», был известный американский исследователь в области психологии агрессии Л. Берковиц. В своей работе «Агрессия: причины, последствия и контроль» он проанализировал природу психологического воздействия средств массовой информации, используя рассматриваемый нами термин. Л. Берковиц отмечает, что «эффект прайминга имеет место, когда массовая информация активизирует в сознании членов аудитории мысли и чувства, соотносящиеся с её содержанием. Поступающая через массмедиа

информация стимулирует понятия, мысли или знания, приобретенные в прошлом и имеющие отношение к содержанию новой информации. В течение определённого периода времени после просмотра фильма или передачи существует повышенная вероятность того, что мысли телезрителя будут „привязаны“ к содержанию информации посредством возникающих ассоциаций или воспоминаний» [3, С. 250].

Следует отметить, что в работах русскоязычных и зарубежных авторов встречаются различные варианты перевода термина «прайминг»: «преднастройка» (Б.М. Величковский) «подсказка» «подготовка» (Дж. Андерсон), «эффект предшествования» (А. Бэддели); Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов); (М.В. Фаликман).

Помимо этого мы выяснили, что в психологической литературе для описания данного явления применяется два понятия:

- «*прайминг*» – само воздействие, которое влечёт за собой более точное или быстрое решение задачи в отношении идентичного или сходного воздействия; либо методический прием, основанный на таком воздействии (подобное воздействие является ключевым фактором). Для описания этого воздействия вполне возможно использовать понятие «*преднастройка*»;

- «*прайминг-эффект*» – результат произвольного, непредвиденного воздействия в обыденной жизни или намеренного применения данного методического приема в эксперименте, т. е. качественное (наличие/отсутствие) или количественное (скорость, точность) изменение параметров реакции (действия) человека в ответ на появление объекта, с которым он незадолго до этого встречался, по сравнению с реакцией на впервые появившийся объект. Здесь адекватно использовать термин «*эффект предшествования*».

На наш взгляд, учёные активно исследуют эффект прайминга, инициированный медианасилием. Так, Р.Б. Фельсон (1996) анализирует факты, которые указывают на наличие связи между просмотром боевиков и праймингом агрессивных мыслей. Б. Бушман и Р. Джин (1990) провели эксперимент, в котором испытуемым в случайном порядке предлагали посмотреть один из трёх фильмов (очень жестокий, менее жестокий и нейтрального содержания). Затем участники исследования должны были в письменной форме изложить мысли, появившиеся к концу просмотра. Выяснилось, что наиболее агрессивные мысли были у тех испытуемых, которые смотрели жестокий фильм [4].

Также в литературе широко представлены исследования, изучающие эффект прайминга, возникающий под воздействием видеоигр и некоторых спортивных телепередач. К. Андерсон и К. Форд (1978) определяли уровень тревожности, враждебности и депрессии в трёх группах. Членам первой экспериментальной группы была предложена очень жестокая видеоигра. Вторая группа была вовлечена в видеоигру, где было меньше

насилия. А испытуемые третьей, контрольной группы, занимались совсем другой деятельностью. К. Андерсон и К. Форд выяснили, что уровень враждебности участников эксперимента, занятых видеоиграми, был значительно выше, чем у испытуемых контрольной группы. А самые высокие показатели тревожности были обнаружены у членов первой группы, которым была предложена самая жестокая видеоигра.

В последнее время эффекту прайминга уделяется много внимания и в исследованиях воздействия рекламы, политической пропаганды. Также мы выяснили, что учёные пытаются определить связь между эффектом прайминга и взглядами, установками, поведением потребителей массовой информации.

Таким образом, прайминг-эффект был открыт и изучался в когнитивной психологии в исследованиях имплицитной памяти. В дальнейшем этот феномен был выявлен не только в когнитивной, но и в моторной, мотивационной и эмоциональной сферах, а также исследовался в социально-психологическом контексте. Однако до настоящего времени целостного представления о природе прайминг-эффектов не существует. Мы выяснили, что на данный момент для каждого вида прайминга разрабатываются отдельные, относительно независимые друг от друга модели. В то же время все исследователи сходятся во мнении, что данный феномен постоянно «вторгается» в нашу повседневную жизнь, формируя наше поведение и реакции на раздражители окружающей среды.

Список использованной литературы

1. Агафонов, А. Ю. Помогает ли подсказка, если она не осознается? Результаты исследования прайминг-эффектов [Электронный ресурс] / А. Ю. Агафонов, В. Ю. Карпинская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 3. – 2010. С. 90–94. – Режим доступа :<https://cyberleninka.ru/article/v/pomogaet-li-podskazka-esli-ona-ne-osoznaetsya-rezultaty-issledovaniya-praying-effektov>. – Дата доступа : 21.02.2019.
2. Андерсон, Дж. Р. Когнитивная психология / Дж. Р. Андерсон ; пер. с англ. С. Комарова. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 492 с.
3. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 510 с.
4. Дорфман, Л. Я. Личностные особенности восприятия художественных кинофильмов со сценами насилия / Л. Я. Дорфман, М.В. Зубакин // Вестник ЮУрГУ, Сер. Психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 13–24.
5. Фаликман, М. В. Прайминг и прайминг-эффекты (эффекты предшествования) [Электронный ресурс] / М.В. Фаликман.–Режим доступа :<http://virtualcoglab.cs.msu.su/projects/priming.html>. – Дата доступа : 12.12.2018.

Т. А. Старикевич, Г. М. Олехнович

БрГУ им. А.С. Пушкина

Научный руководитель – **Е. Е. Марченко**, канд. психол. наук

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ О ГЕНДЕРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблемы гендерного воспитания активно обсуждаются не только на научном, но и научно-популярном, а также на бытийном уровнях. Известно, что представления родителей о гендерном развитии, выступающие основой воспитательных тактик, непосредственно сказываются на формировании характера и личности ребенка.

Особенности представлений родителей изучались с помощью специально разработанной *анкеты*. *Выборку* составили 30 родителей в возрасте от 25 лет до 45 лет (20 женщин и 10 мужчин), воспитывающих как минимум одного ребенка дошкольного возраста.

Анкетирование показало, что большинство родителей довольны проявлениями женственности и мужественности у своих детей (84%). В тоже время недовольство гендерными особенностями в большей степени обнаружилось в отношении сыновей (13%), чем дочерей (3%).

В числе факторов формирования проявлений мужественности и женственности родители указали следующие: влияние семьи (61%), наследственность (21%). Незначительная доля родителей (11%), указали, что фактором становления гендера является широкая социальная среда («круг общения», детское сообщество, учреждения образования и т.п.). И только в ответах отдельных родителей (7%) отражается понимание сложности процесса становления гендера.

Родители указали различные способы формирования у своих детей качеств, соответствующих в их представлениях мальчикам/девочкам: собственный пример (70%), книги, мультфильмы (53%). При этом для мальчиков родители указали широкий спектр героев (Трубадур, Гонщик, Вспыш, Три богатыря, Король-Лев, Леопольд, Тарзан, Чиполлино, Илья Муромец, Иван-Царевич). В то время как для девочек указанные персонажи однотипны и относятся к классическим произведениям (Снегурочка, Золушка, Русалочка, принцессы, феи, Царевна-лягушка, Элли, Снежная королева, Царевна-лебедь, Белоснежка, Красная шапочка, Дюймовочка, Мальвина, Настенька (из Морозко), мама Дяди Федора).

Немногим более трети родителей не видит необходимости в специальных действиях или не смогли указать конкретные действия (35%). Четверть родителей рассматривает в качестве воспитательных воздействий внешние атрибуты (игрушки, одежду).

Мы выяснили отношение респондентов к тому факту, что границы между «мужским» и «женским» в современной культуре стираются. Установлено разнообразие мнений: от принятия до категоричной негативной оценки. 37% респондентов принимают изменения, так как они неизбежны, 17% считают, активно поддерживают, категорически против выступило 33% респондентов, а еще 13% респондентов отметили легкое беспокойство по этому поводу.

Проведенное исследование обнаружило, что родители дошкольников в целом характеризуются традиционными жестко ориентированными взглядами по вопросам гендерного развития и воспитания детей. Однако современные дети неизбежно сталкиваются с различной информацией и позициями окружающих, что может вызывать внутренние противоречия и затруднять процесс становления гендерной идентичности. Выявленные факты требуют дальнейшего исследования и осмысления.

Т. А. Сыроева

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности является актуальной проблемой, так как уровень сформированности коммуникативной культуры влияет не только на обучающий процесс, но и на развитие личности в целом и адаптацию в социуме. Коммуникативная культура формируется и совершенствуется в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Успешная реализация своего потенциала ребенком зависит от уровня постижения им элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте. Отсюда следует, что одной из основных проблем, встающих перед современной школой, является создание благоприятной образовательной среды, которая будет наиболее благоприятна для формирования коммуникативной культуры школьников.

Цель нашего исследования: определить уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Следует понимать, что коммуникативная культура имеет огромное значение для младшего школьника: во-первых, она влияет на учебную успешность; во-вторых, от коммуникативной культуры во многом зависит процесс адаптации ребёнка в школе, в частности его эмоциональное

благополучие в классном коллективе; в-третьих, коммуникативная культура может рассматриваться как проявление коммуникативной компетентности в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности, но и благополучие его будущей жизни.

При отсутствии навыков общения, элементарных его понятий возникает много конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Так, по мнению О. В. Гусевской, именно коммуникативная культура, может являться условием успешной адаптации личности ребенка к жизни в обществе и поэтому заслуживает всестороннего изучения и анализа [3].

Помимо усвоения особых умственных действий ребёнок под присмотром педагога овладевает содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится работать в процессе внеклассной деятельности в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей [1].

Что же такое внеурочная деятельность? Н. Ф. Голованова утверждает, что внеурочная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Образовательные результаты внеурочной деятельности школьников делятся на три уровня: 1 уровень – приобретение школьником социальных знаний; следующий уровень – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом; третий уровень – получение школьником опыта самостоятельного социального действия [4].

Хотелось бы выделить виды внеурочной деятельности, которые реализуются в учреждении образования – это познавательная, игровая, досугово-развлекательная деятельности, общение, художественное творчество и другие.

В процессе внеурочной деятельности может применяться парная, групповая, индивидуальная формы работы. Эффективными методами работы при формировании коммуникативной культуры у младших школьников являются игровая и проектная деятельности. Игры подразделяются на: сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические и коммуникативные [5].

В игре происходит не только формирование коммуникативных способностей, но и развитие образного и словесно-образного мышления.

С целью определения уровня сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности нами проведены опрос и анкетирование. На основе полученных данных мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры у учащихся.

Так, по результатам теста-опросника у 3 учащихся из 21 (14,3%) низкий уровень сформированности коммуникативных умений, у них рассеянное внимание и не умеют слушать; у 8 учащихся (38,1%) – средний уровень сформированных коммуникативных умений, однако недостаточная концентрированность внимания, периодически перебивают собеседника; у 10 учащихся (47,3%) определен высокий уровень развития коммуникативных умений.

Проведенное исследование на определение оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховского) показало, что средний уровень общительности у 9 учащихся (42,86%) из 21 испытуемых. Это контактные и общительные дети, принимающие участие в общественной деятельности класса, которые не боятся новых знакомств, умеют отстаивать свою точку зрения. У 4 человек (19,05%) низкий уровень общительности: нет стремления к общению, много времени проводят в одиночестве, мало или практически отсутствуют друзья. У 8 учащихся (38,10%) определен высокий уровень общительности. Это школьники с высокими задатками организатора, контактные и коммуникабельные.

На основании результатов опроса и анкетирования мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Высокий уровень развития коммуникативной культуры выявлен у 7 (33,3%) учащихся, средний уровень – у 10 (47,6%) учащихся, что является оптимальным показателем сформированности коммуникативной культуры для учащихся исследуемого возраста. У 4 испытуемых (19,05%) выявлен низкий уровень коммуникативной культуры. Хотелось бы подчеркнуть, что более общительны девочки, так как из 7 учащихся 6 девочек с высоким уровнем развития коммуникативной культуры.

По нашему мнению, предполагаемыми причинами являются: предпочтение реальному общению игры на телефонах, смартфонах, низкий уровень общения в семье и некоторые другие причины (замкнутость, наличие физических заболеваний).

Таким образом, итоги проведенного исследования показывают, что в целом у испытуемых сформированность коммуникативной культуры находится на среднем уровне. Педагог применяет различные методики во внеурочной деятельности, которые способствуют формированию коммуникативной культуры у младших школьников.

Однако, результаты исследования указывают на необходимость системной и совместной деятельности педагогов, психологов и родителей по дальнейшему формированию коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Следует подчеркнуть, что уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников зависит от выбранных

заданий, методов, приёмов и грамотно организованной работы во внеурочное время.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений./ Н. Ф. Голованова – СПб : Речь, 2014. – 272 с.
3. Гусевская, О. В. «Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности», Режим доступа: file:///C:/Users/ADMIN/ Downloads/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-lichnosti-kak-osnova-obshchekulturnoy-kompetentnosti%20(5).pdf — Дата доступа: 10.01.2019.
4. Рохлина, Е. А. Исследование формирования коммуникативной культуры младших школьников / Е. А. Рохлина. // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 636–639.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#$p1), – Дата доступа: 10.01.2019.

Н. В. ТЕРЕШКО

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ОДИНОКО ПРОЖИВАЮЩИХ ПРЕСТАРЕЛЫХ ГРАЖДАН

Период старения является одним из закономерных этапов жизненного пути человека и его онтогенеза. Одной из наиболее важных и очевидных причин необходимости изучения особенностей старческого возраста является увеличение продолжительности жизни у большей части населения. В настоящее время относительная доля престарелых граждан во всем мире стремительно растет, а проблемы старости и старения становятся глобальными.

По данным отдела народонаселения при Департаменте по экономическим и социальным вопросам ООН, по состоянию на начало 2018 года в Республике Беларусь проживает более 1300000 человек старше 65 лет, что составляет 14 % от всего населения страны.

Изменения в возрастной структуре населения планеты привлекают все большее внимание ученых к проблемам пожилых и престарелых людей.

Феномен одиночества является одной из серьезных проблем современного общества. Он связан с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых человеком как нежелательный дефицит общения и положительных отношений с окружающими людьми. Нередко переживание одиночества проявляется в форме желания быть включенным в какую-то группу или потребности быть в контакте с кем-либо.

Существует множество причин одиночества в пожилом возрасте. К ним, по данным специалистов, относятся одинокое проживание, отсутствие собственных детей или внуков, отчуждение со стороны социума, недопонимание в семье, но это лишь малая часть причин[1].

Изучению феномена одиночества пожилого человека было посвящено много исследовательских работ таких авторов, как Э. Фромм, Т.А. Комю, А.В. Нечаева, К. Ясперс и др.

Наиболее часто встречаемой причиной одиночества является потеря близких людей, друзей и давних знакомых. Пожилой человек пытается найти новых товарищей, заменить ушедших, но это не приносит ему должного утешения.

Одиночество не только связано с понижением количества социальных связей с социумом, но также может проявляться, если человек находится в кругу знакомых ему людей. Перлман сравнивал стариков, которые жили с родственниками и тех, кто жил одиноко. По результатам его исследования можно сделать вывод, что взаимодействие с друзьями или соседями влияет намного лучше, чем контакты с родственниками. Это заключается в том, что общение с друзьями или соседями снижали чувство одиночества и повышали чувство пригодности, они чувствовали, что нужны и получали больше уважения. Нередко при наличии детей и родственников пожилой человек добровольно избирает одинокий образ жизни. В основе его выбора лежит желание сохранить свой мир, сохранить себя как личность. То есть одиночество, по мнению ученых, – скорее субъективное переживание, чем внешнее состояние[2].

Как показали психологические исследования, удовлетворенность человека жизнью в пожилом возрасте и успешность приспособления к ней зависят от множества факторов. Наряду с такими факторами, как здоровье, экономическое положение и позитивное функционирование, выделяются такие факторы, как семейное положение и уровень общения с окружающими.

Исследования Л.В. Куликова, М.Л. Динера, М.В. Динер-МсГэврэн показывают, что на удовлетворенность жизни могут повлиять семейно-статусные детерминанты.

Социальные контакты, участие в социальной, общественной деятельности, поддержка, которая исходит от социальных

взаимоотношений с людьми, социальная вовлеченность также демонстрировали значимое влияние на удовлетворенность жизнью.

Еще одним важным фактором, влияющим на удовлетворенность жизнью в престарелом возрасте, является социальная активность и вовлеченность индивида в жизнь общества. В то же время «третий возраст» для многих людей связывается с потерей временной перспективы, с потерей будущего. Эмпирически установлено, что с возрастом стремление к будущему уменьшается, но если деятельность личности ограничивается только решением задач сегодняшнего дня, то ее психологическая организация обедняется, так как по своим творческим возможностям человек может решать более сложные проблемы[3].

Пожилым же людям более свойственна ориентация на прошлое, при планировании определенной деятельности для них характерна и краткосрочная ориентация на будущее. Такая перспектива позволяет пожилому человеку строить определенные планы, снимает депрессию и страх смерти, помогает преодолеть болезни, так как дает уверенность в завтрашнем дне и открывает в нем пути для достижения реальных целей. Важным условием, обеспечивающим сохранность временной перспективы, ученые считают понимание смысла своей новой жизни[4].

В. Франкл считает, что открытие смысла в новом состоянии во многом обуславливает структуру эмоциональных переживаний пожилых людей, характеризующихся сохранением социальных связей в этом возрасте, поскольку смысл жизни именно переживается как «причастность жизни», эти переживания относительно независимы от внешних и внутренних обстоятельств жизни.

Пожилым людям, переживающим чувство одиночества, не свойственно понимание смысла своей жизни. Дальнейшая жизнь в пожилом возрасте представляется неопределенной, бесперспективной и бессодержательной, что, в свою очередь, ведет к снижению удовлетворенности жизнью.

Также пожилые люди испытывают сложность в формировании новых личностных контактов, связанную с тем, что многие в этом возрасте испытывают коммуникативные трудности. К.А. Страшникова с соавторами отмечает, что при внешней контактности пожилые люди далеко не всегда психологически готовы завязывать новые знакомства, не всегда и не у всех есть прямая потребность в контактах. Многие из них приспособились к одиночеству, удовлетворяясь поверхностными формами общения. Авторы отмечают специфику взаимодействия пожилых людей между собой. Так, они стремятся избежать разочарования в знакомствах, подмечая мельчайшие детали поведения других, которые часто не соответствуют их идеализированному эталону. Пожилые люди боятся быть непонятыми, страшатся разочарований и эмоциональных потрясений, они

предполагают неудачи в общении, а в результате избегают его, хотя и страдают от его недостатка[5].

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что субъективное ощущение одиночества в старческом возрасте наряду с социально-демографическими и психологическими особенностями этой категории населения оказывает влияние на удовлетворенность жизнью, а снижение уровня удовлетворенности жизнью, в свою очередь, влияет на избирание пожилыми людьми краткосрочной жизненной перспективы. Ориентация на прошлое и представление дальнейшей жизни неопределенной и бесперспективной в комплексе с коммуникативными трудностями влечет за собой сложность в формировании новых личностных контактов, что неизбежно приводит к усугублению субъективного ощущения одиночества.

Список использованной литературы

1. Анциферова, Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – Т. 22. – 2001. – № 3. – С. 86–99.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; общ.ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Шумаков, В. А. Актуальные проблемы синергетической интерпретации эвристической интуиции / В. А. Шумаков // Современные гуманитарные исследования. – 2006. – № 6. – С. 67.
4. Шумаков, В. А. Эвристическая интуиция в свете общих методологических идей синергетики : автореф. дис. / В.А. Шумаков. – Челябинск, 2007.
5. Кроник, А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования / А.А. Кроник // Психология личности и образ жизни ; под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1987. – С. 149–153.

В. В. ТИМОШЕНКО

МГПУ имени И.П. Шамякина, Мозырь

Научный руководитель – **И. В. Журлова**, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации приобрели в настоящее время особую актуальность. Сущностью профессионального самоопределения является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой профессиональной деятельности. Проблемы профессионального

самоопределения всесторонне изучены в исследованиях Е.А.Климова [1,с.198], Н.С. Пряжникова [2, с. 256] и др. Ими выявлено, «что сущность профессионального самоопределения заключается в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации»[3, с. 326]

Согласно Концепции развития педагогического образования на 2015 – 2020 гг. (приказ Министра образования РБ № 156 от 25.02.2015) специалисты в системе общего среднего образования должны овладеть «практикой социального созидания человека, который эффективно адаптируется в социуме, вносит свой вклад в общественное развитие путем реализации своего индивидуально-творческого потенциала». Все это выводит на первый план проблему организации профессиональной ориентации учащихся (особенно старшеклассников), которую мы рассматриваем как фундаментальную основу их профессионального самоопределения. При этом следует особую роль следует отвести социально-педагогической поддержке процесса профессионального самоопределения старшеклассников, которую многочисленные педагогические исследования трактуют как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и качеств в процессе социализации и духовного самосовершенствования личности.

В нашем исследовании социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников представляет собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, интерактивно-коммуникативного, рефлексивно-аналитического, нормативно-правового, мировоззренческого компонентов процесса профессиональной ориентации учащихся.

Содержание социально-педагогической поддержки старшеклассника в профессиональном самоопределении связано с решением следующих задач: 1) проведение информационной работы; 2) обучение способам принятия решений о выборе индивидуального образовательного маршрута; 3) выявление основных ограничителей (затруднений, проблем) выбора; 4) определение готовности к самостоятельному выбору профиля обучения; 5) определение реальной проблемы личностно-профессионального самоопределения; 6) изучение индивидуально-психологических особенностей личности; 7) изучение мира профессий; 8) определение психологической готовности к личностно-профессиональному самоопределению; 9) коррекция выбора [3, с.279].

С целью осуществления социально-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников нами был разработан социально-педагогический проект «В мире профессий». Важнейшими задачами проекта выступили:

✓ создание системы диагностических мероприятий, позволяющих изучать личностные особенности учащихся и их профессионально важные качества, оказывающие влияние на выбор профессии;

✓ определение и коррекция социально-психологических проблем, провоцирующих совершение старшим школьником ошибочных действий при профессиональном самоопределении (выбор профессии «за компанию с другом», «по настоянию родителей» и т.д.);

✓ оказание своевременной социально-педагогической поддержки учащимся старших классов, не определившимся с профессиональным выбором на уровне выпускных классов;

✓ информирование учащихся о профессиях, востребованных сегодня на рынке труда и актуальных для региона их проживания.

Программа проектной деятельности включает четыре этапа: подготовительный, диагностический, основной, контрольно-аналитический. В качестве форм работы в проекте выступают профориентационные форумы, экскурсии, классные часы, встречи со специалистами, профессиографические исследования, профориентационные игры, профессиональные пробы и т.д.

Одним из главных направлений социально-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников в рамках проекта является работа с родителями и педагогами, так как они выполняют важнейшие функции в процессе взаимодействия с подростками (дидактическую, прогностическую, организационную, информационную).

Собственная практика по реализации представленного проекта подтвердила, что успешное решение проблем профессионального самоопределения учащихся предполагает осуществление социально-педагогической поддержки, направленной на формирование у школьника:

внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (адекватный выбор жизненного пути, в том числе профессионального);

готовности рассматривать себя развивающимся во времени и умеющим самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности (мотивация к избранной деятельности).

Список использованной литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 198 с.

2. Пряжников, Н.С. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: ИД Первое сентября, 2004. – 256 с.

3. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 279 с.

К. В. Тимошенко

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. М. Зданович**, старший преподаватель

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Наш век характеризуется глобальными переменами во всех сферах жизнедеятельности человека. Особое место среди них занимают проблемы студенческой молодёжи, как особой социальной демографической группы. В связи с этим претерпевает изменения и образ жизнисовременного студента. Студенческая жизнь – это не только учебный процесс, ориентированный на формирование профессиональных компетенций по различным видам деятельности, но и досуговая деятельность обучающихся, которая оказывает существенное влияние на становление их ценностных ориентаций, интеграцию в различные сферы общественной жизни. И проблема организации досуга применительно к студенческой молодёжи как специфической социальной группе является достаточно значимой на сегодняшний день. Как отмечается в социологических исследованиях О.В. Филипова, Т.А. Петрушенко именно в досуговой деятельности наиболее чётко проявляются изменения общественного сознания, связанные с формированием новой системы ценностных ориентаций. Проблемы формирования ценностных ориентаций у студентов в сфере досуга многогранно раскрыты в трудах Н.Ф. Дементьева, Л.А. Гордена и др. На наш взгляд достаточно актуальной для рассмотрения является проблема самореализации студентов в сфере досуговой деятельности в контексте их личностного роста. Принимая во внимание научные исследования Т.Б. Бакланова, А.И. Беяева, Е.А. Скрипуновой следует отметить, что досуг выделяется как общественно осознанная необходимость, как сфера жизни человека, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала личности, её развитие. Следует отметить, также ссылаясь на работы А.С. Корчина, Е. Е. Кутявиной, то, что досуг являясь совокупностью различных видов деятельности, осуществляющихся человеком в его свободное время, вне сферы общественного и бытового труда, выполняет функцию восстановления физических и духовных сил, поскольку именно в условиях свободного времени наиболее благоприятно происходят релаксационно-восстановительные процессы, снижающие интенсивные нагрузки.

Острой и актуальной является проблема использования собственного свободного времени, не занятого учебным процессом и для студентов 2 курса специальности «Практическая психология» социально-педагогического факультета Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина» с которыми и было проведено исследование. Численность девушек и юношей в процентном соотношении представлена как 93% и 7% соответственно. Нами была разработана анкета, в которой респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов.

Как показали результаты исследования большинство студентов (67%) отводят роли досуга одну из приоритетных позиций в системе распределения общего объема своего времени. Распределение свободного времени по разным видам деятельности выступает своего рода индикатором уровня культуры человека, развития его духовных потребностей, наличия или отсутствия интересов. На вопрос, чем заняты респонденты в свободное время, в будние и выходные дни можно получить ответ из представленной таблицы:

	Виды деятельности	Будние дни	Выходные дни
1.	Живое общение с друзьями, знакомыми, родственниками	80%	73%
2.	Социальные сети и онлайн общение	93%	80%
3.	Просмотр телевизора	7%	20%
4.	Чтение книг	47%	27%
5.	Посещение кинотеатра, кафе и пр.	53%	20%
6.	Просмотр новостей в интернете	47%	13%
7.	Изучение чего-то нового	13%	27%
8.	Игры	27%	27%
9.	Прогулки	53%	67%
10.	Занятия спортом	40%	13%
11.	Дневной сон	17%	13%
12.	Использую варианты обработки	7%	7%

Мы видим что, в основном и в будние и выходные дни студенты выражают желание общаться с близкими и родными, но в предпочтении остаются социальные сети. Одним из положительных моментов следует отметить выделение студентами достаточно большого количества свободного времени для прогулок, как в будние так и в выходные дни.

Студенты стремятся разнообразить свой досуг посещениями кинотеатров и кафе, чтением книг, новостей в интернете, занятиями спортом. Небольшое количество студентов использует время досуга как средство релаксации, расслабления и восстановления сил после учёбы. Организуя свой досуг в русле определённых интересов, 87% студентов, из числа опрошенных ставят перед собой задачу трудоустройства, с целью получения денег. Неработающие студенты выделили три вида возможного трудоустройства: 20% респондентов интересуется работа профессиональной направленности, 27% согласны на кратковременную подработку и 15% опрошенных хотели бы иметь постоянную подработку. На вопрос для работающих респондентов «Куда вы тратите заработанные деньги?». Были получены следующие ответы: на свои нужды (включая покупку канцелярских товаров, погашение кредита за автомобиль, на оплату учёбы в автошколе, покупку одежды) 47%; часть денег отдаю родителям и часть трачу на себя – 20%; воздержалась от ответа – 33%. На основе полученных в результате опроса данных, и анализа литературных источников, подтверждается мысль о том, что у студенческой молодёжи сохраняется стремление к материальной независимости от других людей, реализацию которой возможно осуществить в свободное от учебных занятий время.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в процессе организации воспитательной работы со студентами, так как возрастающая роль досуговой деятельности в жизни студенческой молодёжи, увеличение влияния ее составляющих (видов досуговой деятельности, значимых для молодых людей, распространяемых и пропагандируемых через них ценностей, образцов поведения) оказывает достаточно сильное влияние на их личностное развитие и процесс социализации.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. –375 с.
2. Нурматова, Ю. А. Свободное время в жизни студента [Электронный ресурс] – Режим доступа:<https://moluch.ru/archive/37/4249>. – Дата доступа: 12.12.2018.

Г. А. УСОВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Н. Н. Павлик**, старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОСТОЯНИЕ ОРГАНА ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Многие молодые люди порой не задумываются, какое значение имеет зрение в их жизни и возможности видеть прекрасный мир, своих близких и друзей, выбирать любую профессию, своим трудом делать людям добро.

Зрительный анализатор как неотъемлемая часть нервной системы находится в постоянном напряжении, что может приводить к потере части адаптивных ресурсов и обуславливать возникновение зрительных расстройств. А глаза – это тот инструмент, с помощью которого мы видим и осознаем окружающий нас мир, накапливаем информацию, осмысливаем явления окружающей среды.

Современный студент не мыслит свою жизнь без использования информационных технологий – интернет стал неотъемлемой частью студенческой жизни. При этом студенты порой постоянно пропадают в социальных сетях, что формирует зависимость и лишает их движения. Доказано, что работа за компьютером в течение 1–2 часов, вызывает у 73% молодых лиц общее и зрительное утомление. По данным Всемирной организации здравоохранения в мире 45 млн. человек лишены зрения и ещё около 285 млн. страдают различными дефектами зрения, при этом до 80 % случаев нарушений зрения и слепоты можно предотвратить или лечить [1]. Согласно исследованиям специалистов, такие факторы как стресс, вредные привычки, возрастной фактор и даже состояние позвоночника в молодежной среде – это важнейшие из неспецифических факторов в нарушении остроты зрения. Здоровье глаз напрямую зависит и от качества питания. Неправильное питание, нехватка витаминов, цинка, биологически активных веществ, лютеина, каротина могут привести к различным заболеваниям глаз и нарушению зрения [2].

Снижение зрения бывает острым или хроническим. Острое снижение зрения является очень опасным состоянием, так как может быть признаком развития нарушений кровоснабжения, тромбоза артерий или вен сетчатки глаза, зрительного нерва. Такие состояния могут вызывать резкое снижение остроты зрения и даже приводить к слепоте. В свою очередь, хроническое снижение зрения также может быть вызвано разными причинами, например, глаукомой – повышением внутриглазного давления. Это процесс, происходит постепенно, исподволь, человеку кажется, что все в норме, а зрение начинает медленно снижаться. Если вовремя не диагностировать глаукому и не начать контролировать внутриглазное

давление, то будет развиваться вторичная атрофия зрительного нерва, которая может привести к безвозвратной потере зрения [3].

Самые распространённые проблемы зрения это миопия (близорукость) и гиперметропия (дальнозоркость). Значительная часть студентов страдает миопией. По мере перехода на старшие курсы отмечается тенденция к ее прогрессированию как следствие нарушения гигиенических условий труда и быта. Начинаясь с миопии слабой степени, высокая осложненная миопия занимает одно из ведущих мест в структуре инвалидности по зрению [2]. Самые критические периоды прогрессирования близорукости связаны с учебными нагрузками в начальном периоде обучения в вузе: 1–2 курсы. И, если не предпринять соответствующих мер, ее распространение и прогрессирование будет продолжаться на протяжении всего процесса обучения и в последующем [3].

Еще одна причина медленного снижения зрения – катаракта [4], при которой происходит постепенное помутнение хрусталика. Все эти состояния невозможно диагностировать самостоятельно, поэтому, если человек ощущает, что у него снижается зрение, то, прежде всего, следует обратиться к офтальмологу.

С целью выявления уровня знаний студентов о факторах риска образовательной среды, провоцирующих возникновение и развитие нарушений зрения, нами было проведено соответствующее исследование – анкетирование среди студентов социально-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина в количестве 37 человек, средний возраст которых составил 19 лет.

Свое зрение как «хорошее» оценили 67,3 %, как «низкое» – 26,7 % респондентов. Среди факторов образовательной среды, провоцирующих нарушение зрения, респондентами назывались: высокие умственная и психоэмоциональная нагрузки, особенно в сессионный период (78,1 %); недостаточно правильно оборудованные рабочие места и, как следствие этого, недостаточная освещенность (52,2 %); интенсивное использование компьютерной техники (82,4 %). При этом основная часть респондентов готовится к занятиям посредством компьютера, планшета или мобильного телефона ежедневно по 4–5 часов. Респондентами так же назывались такие факторы как недостаточное и неправильно используемое свободное время (37,3 %); низкая двигательная активность (29 %); сопутствующие соматические болезни (чаще простудные) – 42 %. На вопрос «Влияет ли питание на орган зрения и каким образом?» основная часть респондентов ответила утвердительно, но затруднились конкретизировать ответ. Давались такие варианты ответов: «из-за содержащихся в пище витаминов» – 58,8 %, «из-за рациона питания» – 27,8 %, «из-за переизбытка» – 8 %, а часть студентов затруднились ответить (13,4 %). На вопрос «Как часто вы показываетесь врачу-окулисту?», 82,3 %

респондентов ответили – «ежегодно», 12,1 % – «по необходимости», 5,6 % – ответить затруднились.

Таким образом, оценив ответы респондентов, можно с уверенностью говорить о том, что такая социальная проблема, как нарушение зрения в студенческой среде сегодня существует и тесно связана с образовательным процессом и теми адаптационными трудностями, с которыми приходится иметь дело студентам на пороге обучения в вузе.

Нередко в учебные заведения поступают подростки уже имеющие не одно, а целый ряд хронических заболеваний, которые, как правило, прогрессируют в процессе обучения [1]. И патология органа зрения является одним из наиболее распространённых нарушений здоровья студентов, начиная с первого года обучения в вузе. При этом уровень культуры здоровья самих студентов остается недостаточным, что является причиной несвоевременного проведения профилактических мероприятий по сохранению и укреплению зрения в молодежной среде. В свою очередь, изменения зрения провоцируют снижение успеваемости студентов и приводят к разочарованию в выбранной профессии [2].

Для сохранения зрения необходимо строго придерживаться правил гигиены зрения, полноценно питаться, посещать врача офтальмолога. Соблюдение данных рекомендаций позволит справляться с ежедневными нагрузками и сохранить зрение. Зрение – это подарок природы, который надо беречь.

Список использованной литературы

1. Самаль, И. Н. Анатомия, физиология и патология органа зрения: учеб.пособ. / И. Н. Самаль. – Псков, ПГПУ им. С. М. Кирова: изд-во ПГПУ им. С. М. Кирова, 2004. – 164 с.
2. Марчук, С. А. Социальные предпосылки организации профилактики близорукости в современном образовательном процессе: монография. / С. А. Марчук, Ю. В. Марчук. – Екатеринбург: изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф-пед. ун-т», 2008. – 103 с.
3. Рубан, Э. Д. Глазные болезни: Учебник. / Э. Д. Рубан. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 398 с.
4. Рожко, Ю. И. Длительный мониторинг первичной и общей офтальмологической заболеваемости населения Республики Беларусь в отдаленном пост чернобыльском периоде / Ю. И. Рожко. – Минск, Arg Medica. – 2012. – № 14. – С. 167–173.

Л. С. Хивук

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **И. В. Павлов**, канд. психол. наук

СПОСОБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОВЛАДАНИЯ СО СМЕРТЬЮ ПАЦИЕНТА У ВРАЧЕЙ УЧАСТКОВОЙ СЛУЖБЫ

На протяжении длительного времени смерть была и остается одним из самых труднообъяснимых феноменов человеческой жизни. Чаще других сталкиваются со смертью врачи, для которых смерть является частью рабочих будней и становится привычным явлением. Вместе с тем, смерть пациента приводит к нарушениям душевного и физического состояния врача, к профессиональному стрессу и «выгоранию» личности.

Актуальность исследования проблемы способов психологического совладания со смертью пациента определяется тем, что врачи участковой службы часто переживают эмоциональный стресс, сталкиваясь со страданиями и смертью пациента, испытывают психологическое напряжение. Такие переживания могут приводить к серьезным психологическим последствиям с чувством неуверенности в себе, тревогой, ощущением беспомощности и врачебной несостоятельности. Возможно развитие субдепрессивных или депрессивных состояний с суицидальными мыслями. В моменты смерти пациента, врач, подсознательно ощущая собственную вину за произошедшее, нередко берет ответственность на себя, терзаясь сомнениями. Таким образом, психологическое изучение преодоления трудных жизненных ситуаций, связанных со смертью пациента, является актуальной и перспективной областью в исследовании способов психологического совладания со смертью.

В нашем исследовании мы ориентировались на работы отечественных и зарубежных ученых, таких как Р.И. Айзман, А.И. Левшанков, С. Рязанцев, А.А. Шабунова, И. Ялом, В. Франкл, С.Л. Рубинштейн. Однако проблеме способов психологического совладания врачей со смертью пациента до последнего времени в научной литературе уделяется недостаточно внимания. Проблема способов совладания со смертью в настоящее время стоит очень остро и является еще нерешенной. Кроме того, большинство врачей тяжело переживают смерть пациента: некоторым страшно, другим – обидно, что не смогли спасти пациента, но абсолютно все испытывают эмоциональное напряжение. Это еще раз говорит об актуальности исследования проблемы способов совладания со смертью и требует её пристального изучения, особенно выявления способов психологического совладания со смертью пациента у врачей участковой службы. Проведенное нами исследование посвящено данной проблеме.

Целью исследования стало изучение особенностей психологического совладания со смертью пациента у врачей участковой службы, испытывающих трудности в общении с умирающими пациентами. Исследование проводилось на базе УЗ «Брестская городская поликлиника № 6». Выборку исследования составили 30 врачей-терапевтов в возрасте от 23 до 59 лет (из них 5 мужчин и 25 женщин).

Задачи исследования: 1. выявление трудностей, испытываемых врачами участковых служб в общении с умирающими пациентами и пациентами, имеющими заболевания, опасные для жизни; 2. выявление отношения врачей участковой службы к проблеме смерти пациента и особенностей её переживания; 3. выявление копинг-стратегий, используемых врачами участковых служб, переживающих смерть пациента. Для решения поставленных задач были использованы следующие методики исследования:

Авторская анкета «Трудности в отношении с умирающим пациентом и отношение к смерти пациента». Анкета содержит 11 вопросов, которые способствуют определению способов психологического совладания со смертью пациента у врачей участковой службы. Открытые, закрытые и полужакрытые вопросы анкеты направлены на выявление трудностей у врачей участковой службы в отношении с умирающим пациентом и изучение отношения врачей-терапевтов к смерти пациента.

Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан). Опросник состоит из 33 вопросов и предназначен для диагностики копинг-стратегий личности. Все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, подразделяются на три большие группы: стратегия разрешения проблем, стратегия поиска социальной поддержки, стратегия избегания.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

– у большинства врачей участковой службы не было случаев смерти пациента непосредственно в их присутствии (63%); врачам приходилось общаться с умирающим пациентом за несколько часов (70%), неделю (77%) и месяц (70%) до смерти;

– врачи участковой службы при общении с умирающим пациентом испытывают затруднения, а именно не знают, что сказать, ограничиваются поверхностными фразами (53%); нередко у врачей возникает желание избежать продолжительных контактов с умирающим пациентом и под любым предлогом уйти от разговоров о неизлечимой болезни пациента (60%);

– обсуждая диагноз и прогнозы с пациентом, имеющим опасное для жизни заболевание, врачам участковой службы приходилось столкнуться с такими проблемами, как гневна плохие новости и их отрицание пациентом (73%), обида пациента (73%);

– на возникновение трудностей в общении врачей с умирающим пациентом влияет нехватка знаний о сообщении негативной информации умирающему больному (83%), а самое трудное для врача – сообщить о неблагоприятном диагнозе и прогнозе умирающему пациенту (37%);

– наиболее типичные трудности во взаимоотношениях врача и пациента – невыполнение пациентом предписаний врача (7%) и некомпетентность пациента (7%);

– врачи участковой службы в случае смерти пациента реагируют с сожалением о том, что прервалась жизнь (90%), наиболее эффективным способом «самореабилитации» врачей участковой службы в преодолении кризисной психологической ситуации в связи со смертью пациента является обсуждение случая в среде профессионалов (87%);

– у врачей участковой службы наиболее часто встречается когнитивная копинг-стратегия «религиозность» (30%), которая считается относительно продуктивной, эмоциональная копинг-стратегия «оптимизм» (87%), которая считается продуктивной, реже встречается поведенческая копинг-стратегия «альтруизм» (23%), которая описывается в литературе как относительно продуктивная;

– большинство врачей (63%) демонстрируют средний уровень стратегии разрешения проблем и низкий уровень стратегии поиска социальной поддержки (63%); при этом большая часть врачей имеют очень низкий и низкий уровень стратегии избегания (70%).

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что переживание смерти пациента действительно является эмоционально напряженной и сложной ситуацией для многих врачей участковых служб, сопряжена с рядом трудностей, связанных с общением между врачом, умирающим пациентом и его семьей. При этом врачи прибегают к различным способам психологического совладания со смертью пациента, среди которых чаще всего используется обращение к религиозным ценностям, оптимистический взгляд на ситуацию и альтруизм. При этом многие врачи не используют ресурсы социальной поддержки, а справляются с переживаниями самостоятельно.

Н. В. Хадорка

ВДУ імя П. М. Машэрава, Брэст

Навуковы кіраўнік – **Я. А. Харытонава**, канд.пед.навук, дацэнт

ЗАДАННІ ПРАКТЫЧНАЙ НАКІРАВАНАСЦІ ПА СРОДКАХ КЕЙС-ТЭХНАЛОГІІ, НАКІРАВАНЫЯ НА РАЗВІЦЦЁ СУВЯЗНА МАНАЛАГІЧНАГА МАЎЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ ЗАГУЛЬНЫМ НЕДАРАЗВІЦЦЕМ МАЎЛЕННЯ

Псіхалага-педагагічныя даследаванні ў карэкцыйнай педагогіцы паказваюць, што ў цяперашні час назіраецца ўстойлівая тэндэнцыя да росту колькасці дзяцей з нізкім узроўнем маўленчага развіцця. Адным з новыхэфектыўных відаў інфармацыйных інтэрактыўных тэхналогій, якія выкарыстоўваюцца ва ўстановах дашкольнай адукацыі для маўленчага развіцця дашкольнікаў, з'яўляецца кейс-тэхналогія [1].

Кейс-тэхналогію паспяхова можна ўжыць для развіцця маналагічнага маўлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццем мовы.

У працэсе выкарыстання кейс-тэхналогій не толькі актывізуецца індывідуальная моўная актыўнасць кожнага дзіцяці, але і развіваюцца міжасобасныя адносіны, дзеці вучацца пераадольваць камунікатыўныя бар'еры ў зносінах, фармуюцца ўмовы для самаразвіцця асобы кожнага дзіцяці. Інтэрактыўная дзейнасць у працэсе кейс-тэхналогій прадугледжвае арганізацыю і развіццё дыялогавага зносінаў, узаемадзеянне, сумеснае рашэнне агульных і значных для кожнага ўдзельніка задач. Асабліва актуальна выкарыстанне кейс-тэхналогій для дзяцей з парушэннямі маўлення. Актыўнае маўленчае ўзаемадзеянне дзяцей, шматразовае прагаворванне матэрыялу ў сумеснай дзейнасці садзейнічае развіццю прамовы, мыслення і псіхічных функцый у дашкольнікаў, спрыяе іх сацыялізацыі ў грамадстве.

Паняцце "кейс-тэхналогія" вызначаецца спецыялістамі як інтэрактыўная тэхналогія навучання на аснове рэальных або выдуманых сітуацый, накіраваных не столькі на засваенне ведаў, колькі на фарміраванне ў дзяцей новых якасцяў і ўменняў, у прыватнасці на фарміраванне ўмення разважаць, гэта значыць на развіццё ў дашкольнікаў маналагічнай гаворкі [2].

Для развіцця сувязнай маналагічнай прамовы дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццем мовы была распрацавана тэхналогія выкарыстання фота-кейсаў, якая ўключала ў сябе 3 крокі:

1. Складанне апавядання-апісання па фота-кейсу.
2. Складанне апавядання-разважання па фота-кейсу.
3. Складанне апавядання-доказу па фота-кейсу.

Дадзеная тэхналогія дазваляла ісці па прынцыпе «ад простага да складанага». Апавяданне – апісанне з'яўляецца найбольш прастай формай развіцця сувязна гаманалагічнага маўлення, па параўнанні з апавяданнем-разважаннем і апавяданнем-доказам. Апісанне – гэта выява якой-небудзь з'явы рэчаіснасці прадмета, аб'екта шляхам пералічэння і раскрыцця яго асноўных прыкмет. Мэта апісання ў тым, каб дзіця ўбачыўшы прадмет, аб'ект, з'яву апісання, прадставіла яго ў сваёй свядомасці і выказалі гэта ў разгорнутым выказванні. Непасрэдна праца па развіцці сувязнага маналагічнага маўлення пачыналася з фарміравання навыку апісання прадметаў, з'яў, прадстаўленых на фота-кейсе.

Камунікатыўнай задачай апавядання-апісання з'яўлялася стварэнне слоўнага вобраза аб'екта, прадмета або з'явы.

Дзецям прапаноўвалася апісаць сітуацыю – выява на фота-кейсе, пералічыць аб'екты, прадметы, з'явы, прадстаўленыя ў ім, іх асаблівасці. На першым кроку праходзіла фарміраванне ўмення дзяцей складаць простыя і складаныя сказы з прамым парадкам слоў, з выкарыстаннем прыметнікаў (пэўных характарыстык), дзеясловамі цяперашняга часу, з складовым імянным выказнікам. Пасля складання падрабязнага апавядання-апісання неабходна зачытаць тэкст да дадзенага фота-кейсу і паставіць перад дзецьмі праблему, якая змяшчаецца ў дадзеным фота-кейсе.

Далей працу над фота-кейсам неабходна праводзіць згодна з тэхналагічнай картай. На дадзеным кроку фармулюецца праблема, ім аказваецца дапамога ў вырашэнні пастаўленай праблемы (задаюцца навадныя і ўдакладняючыя пытанні, дзеці падводзяцца да правільнага выбару), а так жа праца вядзецца над фарміраваннем аналітычных здольнасцяў дзяцей – уменню абагульняць матэрыял і рабіць высновы.

У рамках другога кроку фармавалася ўменне дзяцей складаць апавяданне-разважанне па фота-кейсу, які ўключаў у сябе становішча (тэзіс), тлумачэнне сутнасці або прычыны (аргументы, меркаванні) той ці іншай з'явы, прадстаўленай на фота сітуацыі падзеі. Гэтак жа фармавалася ўменне разважаць, тлумачыць, рабіць выснова.

Разважанне – гэта лагічна сувязны ланцуг высноў на якую-небудзь тэму, выкладзеных у паслядоўнай форме. Разважаннем называецца і шэраг меркаванняў, якія адносяцца да якога-небудзь пытання, якія ідуць адно за адным такім чынам, што з папярэдніх меркаванняў выцякаюць іншыя, а ў выніку мы атрымліваем адказ на пастаўленае пытанне. Мэта апавяду-развагі-даследавання сутнасць уласцівасцяў прадметаў і з'яў, абгрунтаванне іх узаемасувязі.

На дадзеным кроку праходзіла фарміраванне ўмення дзяцей складаць распаўсюджаныя і складаныя сказы з дзеясловамі розных відаў формаў, абставінамі, прычыны, следства, мэты, з датычнымі і дзеепрыслоўнымі зваротамі. Праца на другім кроку пачыналася з прадстаўлення дзецям фота

і зачытвання тэксту да дадзенага кейсу. Далей дзецям прапаноўвалася самастойна вылучыць праблему, якая аб'ядноўвае фота-кейс і тэкст да яго. Пры неабходнасці трэба аказаць дапамогу дзецям у працэсе пошуку праблемы і шляхоў яе вырашэння. На дадзеным кроку неабходна падвесці дзяцей да самастойнага пошуку рашэнняў, аказваючы па неабходнасці дапамогу ў фармулёўцы прынятага дзельмі рашэння. На другім кроку гэтак жа, як і на першым, усе дзеянні дзяцей неабходна рэгламентаваць тэхналагічнай картай працы з фота-кейсам.

На трэцім, заключным этапе працы з фота-кейсамі, фармавалася ўменне дзяцей складаць апавяданне-даказ па прапанаваным фота-кейсам. Доказ-вынік славесных метадаў, пры якім выказваецца апраўданае фактамі якое-небудзь выказанае, здагадка або меркаванне. Апавяданне-даказ з'яўляецца адной з формаў разважання-апавядання.

Пры складанні апавядання-даказ у тэзіс і аргументы павінны быць выяўленыя ў яснай форме, якая праводзіцца, довады не павінны супярэчыць адзін аднаму, у ходзе доказу недапушчальная падмена тэзіса, прыведзеныя аргументы і іх праўдзівасць павінны быць бясспрэчнымі.

Тэзісам доказу называецца тое становішча, праўдзівасць якога патрабуецца даказаць. Калі няма тэзіса, то і даказваць няма чаго. Таму ўсе доказатэльнаразважаннецалкампадарадкаванатэзе і служыць для яе пацверджання (або абвяржэння). Галоўная мэта ўсіх разваг-доказаў – пацверджэнне або абвяржэнне тэзіса. Аргументамі (або падставамі) доказу называюцца тыя меркаванні, якія прыводзяцца для доказу тэзіса. Даказаць тэзіс, значыць, прывесці такія меркаванні, якія былі б дастатковымі для абгрунтавання праўдзівасці ці памылковасці, якая вылучана з тэзіса. На дадзеным кроку фарміруецца ўменне дзяцей складаць распаўсюджаныя і складаныя прапановы з выкарыстаннем складаных саюзаў «таму што», «для таго, каб». На трэцім этапе, гэтак жа, як і на другім неабходна пачынаць працу з прадстаўленым дзецям фота і зачытваннем тэксту да дадзенага кейсу. Далей дзецям неабходна прапанаваць самастойна вылучыць праблему, якая аб'ядноўвае фота-кейс і тэкст да яго. Асаблівасцю дадзенага кроку з'яўлялася тое, што на заключным этапе працы з фота-кейсам (згодна з тэхналагічнай картай), дзецям трэба не проста прыняць адзінае правільнае рашэнне пастаўленай праблемы, але і даказаць правільнасць прынятага рашэння, самастойна абагульць матэрыял і зрабіць высновы, даказаць і растлумачыць прымяненне атрыманых ведаў у рэальным жыцці.

Асаблівасцю прадстаўленай тэхналогіі працы з фота-кейсамі па фарміраванні сувязнай маналагічнай гаворкі дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з агульным недаразвіццё гаворкі з'яўляецца не толькі распрацоўка тэхналогіі пакрокавай працы з фота-кейсамі, але і прадстаўленне дзецям (згодна з тэхналагічнай картай) заключнага фота з выявай станоўча вырашанай пастаўленай у самым пачатку праблемы.

Спис выкарыстанай літаратуры

1. Доронава, Т. Н. Выхаванне ,адукацыя і развіццёдзяцей у дзіцячым садзе [тэкст] / Т. н. Доронава, В. В. Гербавя. – М.: Асвета, 2004. – 110 с.
2. Жукава, Н.З. Лагапедыя / Н.З. Жукава, А. М. Мастюкова, Т. Б. Філічэва. – Екацерынбург: Літур, 1998. – 320 с.

М. В. Циунчик

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В последнее десятилетие в детской и молодежной среде возрастают такие показатели, как: жестокость, агрессивность, сексуальная гиперреактивность, цинизм и самолюбие.

Проблема заключается не столько в возрастных кризисах, а в том, что зачастую взрослые решают свои проблемы в присутствии детей, забывая о нравственности и не обращая внимания на детское психическое состояние.

«Они слышат и видят больше, чем мы думаем, замечают недостатки и «проколы» взрослых, перенося их негативный опыт в практику своего – сначала детского, а затем все более и более «взрослеющего»– общения, в практику своих отношений» [1, с. 52].

Поэтому проблема социально-педагогической поддержки детей подросткового возраста особенно актуальна в современном обществе, специалисты разных профилей ищут пути и средства в её решении.

Целью нашего исследования является: определить способы социально-педагогической поддержки детей подросткового возраста.

Возрастной кризис – это переходный период между возрастными этапами, который неизбежно переживается ребёнком при переходе от одного возрастного этапа к другому по завершении определенных стадий развития. Особенность протекания возрастного кризиса зависит от врождённых свойств нервной системы (темперамента), характера, индивидуальных, биологических и социальных отношений. Именно поэтому важно помнить, что помогать каждому ребёнку или подростку нужно индивидуально [2].

Эффективность помощи, безусловно, зависит от теоретической готовности психолога, от умения использовать основные методы познания при решении психологических проблем, от знаний особенности психики школьников, от правильной организации взаимодействия с ними. Работа будет протекать значительно продуктивнее в тех случаях, когда психолог

работает совместно с педагогами, предварительно обучив их соответствующим психологическим знаниям.

Подростки охотнее воспринимают советы и руководство взрослых, если чувствуют, что их любят, ценят и принимают. Они остро нуждаются в старших, которые бы заботились о них и помогали планировать дальнейшую жизнь.

Следует отметить, что подростковый период – это период интенсивного развития личности. В психологической науке выделяют две группы условий развития личности подростка: благоприятные и негативные факторы. Благоприятные факторы способствуют развитию положительных качеств личности подростка, негативные – направлены на разрушение таких качеств [2].

Давайте рассмотрим проблему из реальной жизни и способы её решения (пример из реальной жизни соседей).

К учителю обратилась ученица 7 класса Дарья с просьбой помочь и обратить внимание на ученика Алексея того же класса. У Алексея в семье недавно случилась трагедия, смерть матери. В результате Алексей стал агрессивен и замкнут, общение со сверстниками ограничилось, а его успеваемость, которая до трагедии была хорошей, стала неудовлетворительной. Алексей стал отторгать друзей.

Также все осложнялось тем, что у Алексея не было тесного эмоционального контакта с отцом, он просто не мог выговориться и получить необходимую поддержку со стороны самого ближайшего родственника. Бабушки и дедушки испытывали к ребенку жалость, а не давали нужные слова поддержки.

Какие способы необходимо применить работникам социально-психологической службы учреждения образования в данной ситуации? По нашему мнению, для оказания социально-педагогической поддержки Алексею работа социального педагога и психолога должна быть направлена, прежде всего, на отца, родственников, сверстников и учителей, т. е. на людей, с которыми он непосредственно общается, для создания благоприятных адаптационных условий выхода мальчика из этого кризиса. Самое главное – не надо изолировать его от жизни класса или решения семейных проблем. Установка доверительных отношений между отцом и сыном – залог эффективного преодоления кризисной ситуации и правильного решения данной проблемы.

Также для реализации поставленной цели мы провели исследование, в котором приняли участие 30 подростков 14-15 лет, используя метод анкетирования.

Анализ полученных данных показывает, что 30% подростков конфликтуют с родителями через день, 40% респондентов считают себя виновными в конфликте, 40% – винят родителей, личные проблемы обсуждают с родителями иногда 60%, редко – 13,3%, никогда – 26,7%

подростков. Также 50% подростков отмечают, что их слишком контролируют родители, 30% респондентов указывают на вполне достаточный контроль, к сожалению, 20% подростков остаются вне родительского контроля. Однако, радует тот факт, что 80% подростков волнует мнение окружающих о них как личности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что существуют проблемы во взаимоотношениях как у подростков, так и у родителей. Поэтому социально-педагогическая поддержка необходима как подростку, так и родителям со стороны специалистов социально-психологической службы учреждения образования, классного руководителя. Прежде всего, необходимо установить тесный контакт с родителями, в семьях которых существуют проблемы, с целью организации индивидуальной работы с каждым родителем и подростком. К индивидуальной работе с родителями и подростками привлекать различных специалистов.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2004. – 52 с.
2. Особенности психического развития подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://geolike.ru/page/gl_8611.htm/. – Дата доступа: 24.01.2019.

Г. В. Шеремет

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Е. Н. Сидя**, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ

Проблема психолого-педагогической поддержки семей, находящихся в социально опасном положении, является актуальной в настоящее время. Это связано с ростом количества неблагополучных семей, где родители являются химически зависимыми, а также ведут асоциальный образ жизни. Одна из актуальных задач – выработка направлений профилактики, психолого-педагогической поддержки детей и семей.

Анализ литературных источников показывает, что изучение темы семей с разными видами зависимостей является междисциплинарной, так как переплетаются научные интересы психологов, педагогов, социологов. Психологическое изучение указанной проблемы также является комплексным и затрагивает аспекты гендерной, возрастной психологии, проблемы семейного насилия [1; 2; 3; 4].

Цель нашего исследования – определить содержание психолого-педагогической помощи семье, испытывающих трудности в воспитании детей.

С момента рождения детей и на протяжении всего периода их развития родителям требуются поддержка и помощь, как со стороны более опытных людей в сфере воспитания детей, а так же со стороны специалистов (педагогов, психологов, социальных работников).

В настоящее время семья и учреждение образования являются единым целым, сплоченным одной целью – гармонизацией личностного развития учащихся, а также защитой прав и законных интересов детей. Достижение данной цели реализуется в рамках Декрета Президента Республики Беларусь № 18 от 24 ноября 2006 года «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях».

Работа, направленная на сотрудничество школы и семьи, в последние годы становится все более системной, содержательной и разнообразной. Продуктивность данной деятельности зависит не только от того, как школа влияет на семью, или как семья воспринимает влияние школы, а от совместного решения одной из важных задач современного общества: воспитание и оказание помощи тем, кто в ней нуждается. При этом необходимо, чтобы родители и педагогические работники были готовы решать сложные проблемы вместе, достигая результата совместного взаимодействия: создание благоприятных условий для формирования гармонично – развитой личности каждого ребенка.

В нынешней семье развиваются и процессы кризисных явлений. Прежде всего, это проявляется в нестабильности семьи и увеличении числа разводов. По статистике наибольшее число разводов приходится на период, когда дети являются еще несовершеннолетними и остаются с одним из родителей. К нестабильности семьи также относится ее дезорганизация, то есть увеличение числа так называемых конфликтных семей, где нет взаимопонимания между родителями, следовательно, и нет общих подходов в воспитании детей. В дезорганизованных семьях, как правило, отсутствуют необходимые условия для нормальной социализации и развития личности ребенка [2].

Выше перечисленные причины – это лишь десятая часть тех обстоятельств, в силу которых семье требуется поддержка и помощь.

Для решения поставленной цели, мы провели исследование. Данное исследование проводилось методом анкетирования, в котором приняли участие 53 школьника в возрасте от 12 до 16 лет. Исследование показало, что 65% опрошенных делятся с родителями тем, что их волнует, 47% положительно ответили на вопрос об имеющихся конфликтах с родителями, 32% опрашиваемых считают, что родители их не понимают. И только 26% ребят хотят воспитывать своих детей так, как воспитывают их родители.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать следующие выводы: для более чем $\frac{1}{2}$ учащихся ситуация в семье складывается весьма благоприятно в развитии и становлении ребят как личностей. Все же большинство высказалось и о наличии конфликтов в семье, и о недопонимании. Данное исследование показало, что работа с ребятами и их родителями должна проводиться регулярно.

В чем же состоит оказание помощи семье?

По-нашему мнению, эффективность взаимодействия родителей с педагогическими и социальными работниками в первую очередь зависит от того, насколько глубоко сформировано у родителей потребность в помощи, в психолого-социальной поддержке, насколько родители готовы к осознанной необходимости вмешательства в ситуацию третьих лиц.

Оказание социально-психологической помощи может проводиться в двух направлениях: с коллективом родителей и индивидуально. В практической деятельности сложились наиболее рациональные ее формы: общие и классные родительские собрания, индивидуальные и коллективные консультации, анкетирования, лекции, беседы, посещение семей на дому, привлечение родителей к совместной деятельности с учащимися (трудовой, культурно-массовой, волонтерской) оформление уголков, создание фильмогрупп, стендов для родителей и другие.

Основная форма работы с коллективом родителей – родительские собрания, совместно с учителями, социальными педагогами, школьными психологами, где родители знакомятся с целями и задачами, содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей в семье и школе.

Возможны и другие формы помощи родителям: создание психолого-педагогической библиотеки, организация конференций, с привлечением различного рода специалистов (юристов, медиков, наркологов), проведение тренинговых занятий совместно с учителями и детьми.

Какими компонентами должна быть наполнена модель деятельности социального педагога и педагога-психолога при оказании помощи семье?

По нашему мнению, это такие компоненты, как:

1. Наличие собственных представлений у специалистов о содержании поддержки семье как клиента и о представлениях клиента о содержании этой поддержки, а также о форме ее оказания.

2. Глубокое изучение семьи как системы и каждого члена как индивида.

3. Разделение семей на типы в соответствии с деформированностью семейных структур.

4. Разработка программ социально-психологической помощи семьям, соответственно выделенным в ходе дифференциации типам.

5. Вхождение с семьей в контакт с целью реализации программы социально-психологических действий.

6. Отслеживание результатов психолого-социальной помощи.

Таким образом, о проблеме помощи семье можно говорить много, но важно, понимать, что главное – это результат: улучшение детско-родительских отношений, а также формирование и у тех, и у других адекватного отношения к социально-психологической и педагогической помощи.

Список использованной литературы

1. Горбачева, П. О. Психологические основы гендерной культуры: метод. пособие для кураторов студенческих групп, психологов и воспитателей / П. О. Горбачева – Витебск, 2002. – 248 с.
2. Гутковская, Е. Л. Психопрофилактика в школе / Е. Л. Гутковская. – Минск, Бел.наука, 2003. – 123 с.
3. Копелевич, Т.С. Организация социально – педагогической работы в учреждениях образования / Т. С. Копелевич. – Минск, Новое знание, 2007. – 340 с.
4. Вержибок, Г. В. Гендерное воспитание в семье и школе: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г. В. Вержибок ; под ред. А. С. Лаптенка. – Минск, Нац. ин-т образования, 2016. – 248 с.

А. А. Якимук

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **В. В. Ильяшева**, канд. пед. наук

СКЛОННОСТЬ К ЗАВИСИМЫМ ФОРМАМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях трансформации современного общества наблюдается тенденция к увеличению проявлений зависимых форм поведения у детей и подростков. Факторами, способствующими возникновению у подростков зависимого поведения, становятся: эмоциональная нестабильность, неуверенность в себе и будущем, проблемы и непонимание со стороны родителей и учителей, трудности в общении со сверстниками, невозможность достичь запланированного. Неспособность справиться с возникающими проблемами и трудностями приводят к поиску выхода в разного рода зависимостях. При этом важнейшей чертой зависимого поведения старших школьников является его уход от окружающих проблем с помощью искусственного изменения своего психического сознания.

С целью изучения степени выраженности зависимых форм поведения и их наличия у детей старшего школьного возраста, на базе УО «Средняя школа № 6 г. Кобрина» среди учащихся 10-х и 11-х классов было проведено эмпирическое исследование. Для достижения поставленной

цели была использована методика Э.В. Леус Тест САП (склонность к аддиктивному поведению)[1], которая позволяет выявить склонность к зависимым формам поведения, а также определить уровни эмоциональной восприимчивости и подверженности стрессу, имеющие непосредственное влияние на процесс зарождения зависимых состояний.

Методика представляет собой опросник, состоящий из 3 блоков. Первый блок направлен на выявление подверженности влиянию различных социальных групп и окружения школьника на его поведение, так как общение, согласно психологической характеристике данного возраста, является определяющим фактором в процессе формирования зависимого поведения [2]. Второй блок позволяет оценить склонность школьников старшего школьного возраста к девиантному поведению, злоупотреблению различными веществами, в том числе алкоголем, никотином, еще до момента сформированности зависимости. Третий блок содержит вопросы, позволяющие определить уровень эмоциональной восприимчивости и устойчивости к стрессу, что способствует раннему предупреждению суицидального поведения.

Результаты диагностического исследования детей старшего школьного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Склонность к отклоняющемуся поведению

	Социальная значимость		Зависимое поведение		Самоповреждающее поведение		
	норма	отклонение от нормы	норма	отклонение от нормы	норма	отклонение от нормы	Не выявлено
10 класс	90%	10%	100%	-	90%	10%	-
11 класс	100%	-	70%	30%	-	80%	20%

В результате исследования было установлено, что для 10% опрошенных десятиклассников характерно выраженная социально-психологическая дезадаптация, что позволяет говорить о нарушении их способности приспосабливаться к воздействию социума. При этом абсолютному большинству респондентов (90% десятиклассников и 100% одиннадцатиклассников) свойственна ориентация на социально-обусловленное поведение, подростковая реакция группирования, что является нормой, так как для данного возраста характерна потребность в принадлежности к группе.

Если рассматривать среднегрупповые показатели склонности детей старшего школьного возраста к зависимым формам поведения в соотнесении со средними показателями рассчитанными авторами методики, то дети старшего школьного возраста имеют несколько

увеличенные показатели по сравнению со средними (для своей возрастной категории), однако также не выходят за свой диапазон.

Анализ диагностических показателей по шкале «самоповреждающее поведение» показал, что для большинства десятиклассников (90%) характерна ситуативная предрасположенность к самоповреждающему поведению. С этими школьниками необходимо проведение превентивной работы. В случае несформированности моделей совладения с трудными ситуациями и проблемами эти подростки могут также попасть в группу риска. У большинства одиннадцатиклассников (80%) и некоторых десятиклассников (10%) сформирована модель аутоагрессивного поведения. Эти школьники являются группой риска и требуют внимательного к себе отношения со стороны психолога, социального педагога, родителей, т.к. в силу своих возрастных особенностей, эмоциональной неустойчивости, низкой устойчивости к стрессу, эмоциональной чувствительности, могут причинить себе вред, чтобы снять чувство напряжения, тревоги, депрессии, демонстрировать парасуицидальное поведение и суицидальные попытки.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что дети старшего школьного возраста в своем большинстве имеют предрасположенность к различным видам зависимого поведения, и при несвоевременном предупреждении данных состояний могут войти в группу риска и приобрести один из видов зависимого поведения. Поэтому особую актуальность и практическую значимость приобретает работа педагогов социальных, психологов, учителей общеобразовательных школ по профилактике зависимых форм поведения и формированию психологической устойчивости к ним.

Список использованной литературы

1. Леус, Э. В. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних / Э. В. Леус, П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 9. – С. 268–277.
2. Пятунин, В. А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции / В. А. Пятунин. – Москва: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010. – 282 с.

А. В. Якуш

БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – **Р. И. Чичурина**, старший преподаватель

ОТНОШЕНИЕ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ У ДЕВУШЕК -СТАРШЕКЛАССНИЦ

В настоящее время проблема сохранения репродуктивного здоровья молодежи приобретает особую актуальность. Исследования подтверждают, что тенденция ухудшения здоровья молодежи, в частности, репродуктивного, в последние годы приняла устойчивый характер. Основными факторами сложившейся ситуации являются: низкая информированность населения в вопросах охраны репродуктивного здоровья; отсутствие системы полового воспитания детей и подростков; распространенность инфекций, передаваемых половым путем, особенно среди подростков и молодежи; подростковая беременность и аборты; недостаточная вовлеченность специалистов в процесс охраны репродуктивного здоровья.

В современном мире сохранением репродуктивного здоровья молодежи является одной из основных задач общества. Особо пристальное внимание вызывает молодёжь, которая является важной социально-демографической группой населения. Формирование здорового образа жизни должно выражаться в закреплении в молодежной среде комплекса оптимальных навыков, умений и жизненных стереотипов, исключая пагубные привычки[2].

Проблемы, связанные с репродуктивным здоровьем, рассматривали И.В.Сергейко, А.С. Нефедова, В.Л.Грицинская, Н.Н.Медведева, Л. В.Ткаченко, Н. И. Свиридова, Т.В. Складановская, Л.И. Бардакова и др.

Под репродуктивным здоровьем подразумевается не только отсутствие заболеваний репродуктивной системы, нарушений ее функций и/или процессов в ней, а и состояние полного физического и социального благополучия. Это означает возможность удовлетворенной и безопасной сексуальной жизни, способность к воспроизведению (рождению детей) и самостоятельному решению вопросов планирования семьи[1].

В наше время однозначно и убедительно доказана несовместимость беременности и приема алкогольных или наркотических стимуляторов: повышается риск прерывания беременности, бесплодия, повышается вероятность рождения больного или неполноценного потомства. В ранние сроки результатом действия никотина, алкоголя и наркотиков является гибель оплодотворенной яйцеклетки и эмбриона, задержка роста и развития плода, нарушение формирования органов и систем плода, спонтанные выкидыши, мертворождения.

Среди важнейших проблем репродуктивного здоровья выделяют заболевания репродуктивной сферы, инфекционные болезни, передающиеся половым путем, невынашивание беременности и бесплодие.

Нами было проведено исследование с целью выявления отношения девушек-старшеклассниц к репродуктивному здоровью на базе одной из средних школ г. Бреста. Выборку составили 38 респондентов девушек, учащихся 11 классов, в возрасте от 16 до 17 лет. Респондентам была предложена анкета, состоящая из 20 вопросов.

Результаты нашего анкетирования показали, что факторами, влияющими на репродуктивное здоровье, могут быть: 71% респондентов – курение, употребление алкогольсодержащих напитков и употребление наркотиков; 29% – раннее начало половой жизни, 59% – инфекции, передающиеся половым путём, 53% – несоблюдение правил личной гигиены, 41% – неудовлетворительные условия жизни и 29% – все вышеперечисленные факторы влияют на репродуктивное здоровье. Полученные результаты свидетельствуют о том, что информированность девушек достаточно высока, они имеют знания, связанные с негативно влияющими факторами на репродуктивное здоровье.

Исследование позволило выявить частоту слежения девушек за своим здоровьем: 45,5% – часто, 18% – иногда, 36% – редко. В результате полученных данных можно сказать, что наблюдается негативная динамика к снижению заботы о своём здоровье. А значит и увеличивается риск заболеваний. И ухудшается репродуктивная функция в целом.

Следует также отметить, что значительная часть участников опроса положительно относятся к формированию у молодежи правильного отношения к репродуктивному здоровью (87,5%). Вместе с тем, 12,5% респондентов отметили, что отрицательно относятся к формированию у молодежи правильного отношения к репродуктивному здоровью. Можно предположить, что определенная часть респондентов недостаточно хорошо осознают важность репродуктивного здоровья для их дальнейшей взрослой жизни.

На вопрос «Насколько Вы информированы о репродуктивном здоровье?» мы получили ответы, указывающие на то, что 12% считают, что хорошо информированы, 47% считают, что плохо информированы, 41% считают, что можно бы было и лучше. Это позволяет сделать предположение о недостаточном уровне просвещения в области репродуктивного здоровья и способов его сохранения.

На вопрос «Как Вы относитесь к ранним половым контактам?»: 24% респондентов – хорошо, 54% – как возможный вариант, 22% – категорически против. Снижение возраста вступления девушек-старшеклассниц в сексуальные отношения и автономизация сексуальности от «внешних» форм социального контроля (со стороны родителей, школы, государства) создает ряд потенциально опасных ситуаций. Среди них

нежелательная беременность, аборт, заражение инфекциями, передаваемыми половым путем, ВИЧ-инфекция.

Таким образом, исследование показало, что девушки-старшеклассницы недостаточно хорошо осознают важность здоровья репродуктивной системы, для них востребованной является большая информированность по данной проблеме. На наш взгляд, научная разработка и реализация программы формирования осознанного отношения к репродуктивному здоровью у девушек будет способствовать сохранению и укреплению репродуктивного здоровья, чтобы в будущем они были физически и психологически полноценными женщинами, смогли успешно планировать создание семьи и рождение здоровых детей.

Список использованной литературы

1. Бардакова, Л.И. Репродуктивные права и репродуктивное здоровье в свете реализации Программы действий Международной конференции в Каире / Л.И. Бардакова // Народонаселение. – 2004. – №3. – С. 28-36.
2. Нефёдова, А. С. Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема [Текст] / А. С. Нефёдова, Н. А. Сахарова // Молодой учёный. – 2014. – №13. – С. 274-276.

Н. Н. ЯНУШКЕВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест,

Научный руководитель – **Е. А. Бай**, канд. психол. наук, доцент

ОЦЕНКА СТАРШЕКЛАСНИКАМИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Понятием «культура» принято обозначать ценности, нормы, продукты материального производства, характерные для конкретного общества. Культура является миром воплотившихся ценностей, преобразованной согласно природе человека его среду – миром орудий его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений [2, с. 77].

В современном обществе происходит ослабление процесса межпоколенной трансляции культурного опыта в виде традиций и обычаев, обусловленное усилением позиций нуклеарной семьи и утратой значения родственных связей. Молодежь, сталкиваясь с рядом социальных проблем, все больше ориентируется на индивидуализм и потребительство, при которых происходит снижение значимости семейных ценностей как фундамента построения взаимоотношений в семье, а также моделей поведения в разных сферах жизнедеятельности.

Семейные ценности С.П. Акутина определяет как духовно-нравственные ориентиры, социально-одобряемые и разделяемые большинством людей, которые выступают в качестве эталона и определяют процесс создания идеальной семьи. Они входят в психологическую культуру личности каждого члена семьи в виде важного источника мотивации его поведения [1, с. 52].

В современных социально-гуманитарных науках семейными ценностями выступают: значимость родства; особая роль отца в семье; семейно-свадебная обрядность; супружеская верность; уважение и любовь между членами семьи; родительство (материнство и отцовство); общность хозяйственных интересов; домашний очаг [4, с. 290].

Становление системы семейных ценностей происходит на протяжении всей жизни человека, но наиболее сенситивным периодом является юношеский возраст. В этот период закладываются основы формирования таких семейных ценностей как готовность к семейной жизни, ориентация на родительство, преемственность поколений, стабильность, наличие поддержки.

На процесс формирования семейных ценностей в юношеском возрасте оказывают влияние различные факторы. Это и общемировые тенденции развития семьи: рост независимости, приоритет собственных интересов над семейными, изменение назначения семьи, и социально-экономическое положение населения, культура семейных отношений в обществе, специальное образование и просвещение молодого поколения по проблемам семейных отношений, социальные характеристики юношества: пол, возраст, место проживания.

Приобщение молодежи к культуре может осуществляться в рамках семейного досуга, который способствует духовному общению членов семьи, сближению всех поколений. Содержание семейного досуга заключается в том, чтобы продолжать семейные традиции предыдущего поколения, устраивать семейные праздники. Досуг является фактором становления и развития личности, усвоения ею культурных и национальных ценностей [3, с. 194]. В какой степени современные юноши и девушки соответствуют нормативным требованиям?

Нами был проведен опрос юношей и девушек в возрасте 16-17 лет с применением опросника «Семейные ценности» (автор – М.В. Мартынова). Результаты исследования показывают, что в понимании старшеклассников семейные ценности нужны, прежде всего, для удовлетворения потребностей членов семьи в принадлежности, во взаимопонимании и поддержке (40 %); во-вторых, для формирования жизненных ценностей у подрастающего поколения (30%); в-третьих, для культурного и духовного обогащения членов семьи (20 %). При этом 10 % старшеклассников полагают, что семейные ценности нужны человеку для того, чтобы быть частью общества. По их мнению, отодвинуть семейные ценности на

второй план могут ориентация молодежи на индивидуализм и потребительство, слабая преемственность между поколениями. Большинство старшеклассников (70 %) убеждены в необходимости соблюдения семейных традиций. Доминирующей выступила традиция празднования значительных событий в семье: юбилеев, успехов и т.д. (55 % ответов).

У четверти семей (25 %) имеет место норма совместного обсуждения и решения семейных проблем. Совместное обсуждение важных покупок как традицию отметили 15 % опрошенных, а совместный завтрак/ужин только 5 %. При этом настораживает тот факт, что 75 % старшеклассников не хотели бы перенять опыт семейных отношений у своих родителей, так как считают семейные отношения уникальными, либо у родителей сложились неудачные отношения.

Для опрошенных старшеклассников наиболее важными семейными ценностями являются: ценности любви – духовная и физическая близость, общность взглядов, готовность принимать на себя определенные обязательства, заботиться о другом человеке, разделять с ним быт (60 %). Далее по значимости следуют ценности семейной жизни – образ жизни, быт, семейный уклад (20 %); затем – ценности родительства, предполагающие любовь к детям, заботу о них (15 %). Лишь 5 % опрошенных в качестве наиболее важной для них ценности назвали такие важные показатели как устойчивость семьи, крепость родственных уз, забота о старших и младших, уважение.

Примечательно, что только половина респондентов уверены в том, что наилучшим образом они могут приобщиться к семейным ценностям при взаимодействии семьи и школы. Другая половина видит источник формирования в собственном опыте (25 %), в школе (15 %) и «на улице» (10 %). Таким образом, результаты нашего эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что старшеклассники правильно понимают смысл и назначение семейных ценностей. Они положительно относятся к таким семейным ценностям как любовь и продолжение рода, нейтрально – к ценности почитания родителей, заботы о младших, культуры быта, и, к сожалению, пренебрежительно относятся к семейной ценности – забота о старших. Половина из них не рассматривает важнейшие институты социализации (семью и школу) как источник освоения этих ценностей, что может свидетельствовать о достаточно глубоком противоречии между их социальной ролью и ее реализацией в современных условиях.

Список использованной литературы

1. Акутина, С. П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С. П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51 – 54.

2. Груздова, В. И. Приобщение к культуре как целевой ориентир современного образования / В. И. Груздова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2018. – № 1. – С. 76 – 84.

3. Мангер, Т. Э. Социально-культурные условия формирования ценностного отношения старшеклассников к семейным традициям / Т. Э. Мангер, А. А. Чигрина // Вестник Тамбовского ун-та. – 2013. – № 8. – С. 192 – 196.

4. Федулова, А. Б. Семья и семейные ценности в современных социальных и гуманитарных науках / А. Б. Федулова // Актуальные проблемы современного общества в контексте социальной работы / под ред. проф. Р. И. Даниловой. – Архангельск : КИРА, 2010. – С. 288 – 310.

Содержание

Баранова В. А. Понятие субъектности в отечественной и зарубежной психологии	3
Барташевич А. Ю., Галуц А. А. Молодёжь и курение: гендерный аспект	6
Барашко А. С. Социальная поддержка людей пожилого возраста в процессе творческой деятельности	8
Буй А. В. Изучение смысложизненных ориентиров у студентов-психологов юношеского и молодого возраста	11
Буранова Н. Е. Педагогическая поддержка развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста на занятиях физической культуры	14
Васильченко А. И. Представления старшеклассников о распределении ролей в семье	17
Велескевич Е. В. Формирование представлений о растениях и животных у детей младшего дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе	20
Воробей А. Н. Особенности представлений о взрослости у современных подростков	23
Ганускевич В. А., Лащук А. В. Занятие физической культурой и спортом как условие личностного развития человека	26
Гацкевич А. В. Социально-педагогическая профилактика буллинга у студенческой молодёжи	29
Гетман А. А. Профилактика употребления подростками курительных смесей средствами досуговой деятельности	32
Головня С. В. Формирование стрессоустойчивости как основы здорового образа студенческой молодёжи	35
Гойшик Н. В. Профессиональные интересы подростков, находящихся в условиях больничного стационара	37
Гомолинская О. А. Сказкотерапия как средство профилактики и коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста	39
Горбачева Т. И. Специфика общения студентов с алекситимией	42
Гребень А. В. Страхи и фобии у будущих специалистов социальной работы	45
Гримашкевич А. С. Межведомственное взаимодействие в процессе сопровождения молодых инвалидов-колясочников	48
Грицук О. В. Отношение современной молодёжи к здоровому образу жизни	51
Горошко Д. Н. Развитие творческих способностей учащихся начальных классов с использованием инновационных педагогических технологий	53

Дышко Я. В. Комплексное использование традиционных и современных методик игровой деятельности в процессе художественно-эстетического воспитания учащихся начальных классов	56
Евтух А. Л. Программа развития креативности у детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального фольклора	59
Евтух А. Л. Диагностика выявления уровня развития креативности у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического эксперимента	62
Иванищенко О. С. Интерактивные методы формирования ценностных ориентаций у подростков, склонных к употреблению спиртных напитков	65
Иванова Ю. В. Методические аспекты социально-педагогического сопровождения подростков, имеющих нарушения осанки.....	68
Иваненко Е. В. Исследование волевой регуляции у студентов-выпускников	71
Киндина И. В. Проблемы адаптации детей младшего школьного возраста к условиям школы	74
Ковалевская Е. В. Интерес подростков к своей «малой родине».....	77
Кононович А. С. Специфика взаимодействия младших подростков «группы риска» со сверстниками	80
Комзюк Ю. С. Взаимодействие педагогов и родителей младших школьников в интегрированных классах.....	83
Комзюк Ю. С. Формирование культуры питания подростков как составляющее здоровья	85
Королёва И. Ю. Особенности отношений со сверстниками в подростковом возрасте.....	88
Косик А. В. Психологический микроклимат академической группы как условие развития личности	91
Косевич И. Н. Особенности восприятия студентами-волонтерами лиц, имеющих инвалидность	94
Крейдич В. Ф. Особенности механизмов психологической защиты у студентов высшей школы (гендерный аспект)	97
Крикунова К. В. Здоровый образ жизни как условие личностного развития	100
Кузьмин Д. С. Представления старшеклассников о личностных качествах волонтеров	102
Кунштель А. А. Социально-педагогические аспекты адаптации студентов к образовательному процессу университета	105
Курись А. С. Освоение детьми среднего дошкольного возраста математических представлений в процессе игр-драматизаций	109
Кутас А. В. Психолого-педагогическая помощь подросткам	

при социальной изолированности	112
Лукашик А. И. Развитие творческих способностей младших школьников средствами синтеза различных видов искусств	115
Малашкина Н. С. Жизнестойкость личности в юношеском возрасте с учетом социальных факторов	118
Немтимова Т. С. Содержание правовых знаний подростков: результаты эмпирического исследования	121
Овечкина А. В. Особенности мотивации обучения у студентов второго и четвертого курсов гуманитарного вуза	125
Оводок Е. П. Проблемы формирования Я-телесного у девушек	128
Охримук М. В. Отношение студентов к целомудрию и семейное воспитание	131
Пилипук А. А. Эмпирические основания профилактики эйджизма в раннем юношеском возрасте	134
Писаревский Е. А. Особенности учебной мотивации современных младших школьников	138
Позняк А. С. Формирование умения у детей старшего дошкольного возраста понимать взаимосвязи в природе в процессе познавательной практической деятельности	141
Подлужная А. В. Развитие математического словаря у детей дошкольного возраста в процессе проведения опытов с объектами неживой природы	144
Прач К. Н. Освоение детьми старшего дошкольного возраста математических представлений в процессе трудовой деятельности в природе	146
Пстыга С. В. Суицидальные риски в старшем подростковом возрасте	148
Подолякина А. А. Медицинская и социальная модель инвалидности: как расставить приоритеты?	151
Семенюк Е. В. Социально-педагогическая профилактика суицида среди несовершеннолетних	154
Сенкевич А. М. Формирование представлений об организме у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности	156
Свирская Я. Г. Социально-педагогические условия гендерной социализации современного студенчества	159
Сидорук И. М. Формирование самооценки у младших школьников с разным уровнем школьной успеваемости	162
Синюк Е. П. Понятие прайминг-эффекта в современной психологии	165
Старикевич Т. А., Олехнович Г. М. Особенности представлений родителей о гендерном развитии детей дошкольного возраста	168
Сысоева Т. А. Развитие коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности	169

Терешко Н. В. Влияние субъективного ощущения одиночества на удовлетворенность жизнью и жизненные перспективы одиноко проживающих престарелых граждан	172
Тимошенко В. В. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников	175
Тимошенко К. В. Свободное время студентов в контексте личностного развития	178
Усович Г. А. Влияние образовательной среды на состояние органа зрения студентов	181
Хивук Л. С. Способы психологического совладания со смертью пациента у врачей участковой службы	184
Хадорко Н. В. Заданні практичної накіраваності па сродках кейс-тэхналогіі, накіраваныя на развіццё сувязна маналагічнага маўлення ў дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення	187
Циунчик М. В. Социально-педагогическая поддержка детей подросткового возраста	190
Шеремет Г. В. Психолого-педагогическая помощь семье	192
Якимук А. А. Склонность к зависимым формам поведения у детей школьного возраста	195
Якуш А. В. Отношение к репродуктивному здоровью у девушек – старшеклассниц.....	198
Янушкевич Н. Н. Оценка старшеклассниками семейных ценностей	200