

ISSN 2409-3785



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (50)
2017

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р гіст. навук прафесар Д.С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);
д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагагіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)
канд. пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Научно-методический журнал “Вестник Магилёвского государственного
университета имени А.А. Куляшова” включен в РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования),
лицензионный договор № 811–12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

ЗМЕСТ

СНОПКОВА Е. И. Концептуальные основания проектирования процесса развития методологической культуры педагога	4
ВОРОВКА М. И. Влияние гендерной асимметрии студенчества на формирование гендерной культуры в позднесоветский период	11
ГАЛЬМАК А. М., ШЕНДРИКОВА О. А., ЮРЧЕНКО И. В. О чтении лекций и не только	17
ЛОПУХОВА Н. Г., ПАРУКЕВИЧ И. В., ШКАПЕНКО Е. И. О содержательно-структурном аспекте формирования профессионального самоопределения	27
МИТРОФАНОВА О. Г. Психологические барьеры в различных сферах взаимодействия белорусских и туркменских студентов	33
КОТЛЯРОВА Э. В., МОИСЕЕВА И. Н. Медиативные качества личности как фактор оптимизации взаимодействия субъектов в образовательной среде	39
БОГОМАЗ С. Л., ПАНФИЛЕНКО З. Н. Оптимизация профилактики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера	43
КОЗЫРЕВА Н. А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек	50
СТАРЧЕНКО В. Н., МЕТЕЛИЦА А. Н. Исследование состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры мальчиков, обучающихся в лицее МЧС и средних школах г. Гомеля	56
ЧЕРЕПАНОВА И. В., ЧЕРЕПАНОВ О. А. Отношения с родителем противоположного пола как фактор формирования акцентуаций характера у подростков	64
ГУЧКОВА А. С. Образ будущего ребенка у беременной женщины	70
ЛАУТКИНА С. В., КУРНОСОВА Н. А. Влияние условий социализации на развитие эмоциональной сферы взрослых с интеллектуальной недостаточностью	76
ЗАБЕЛОВА И. А. Игра на народных инструментах в системе музыкального воспитания детей	83
ЧАВРО Т. В. Компоненты готовности учителя музыки к развитию креативности младших школьников	91
САКАЛОЎСКАЯ К. А. Магчымасці і перспектывы ўкаранення графічнай падрыхтоўкі вучняў у сістэму дадатковай адукацыі	100
КАРАНКЕВИЧ А. И., МИХУТА И. Ю. Структура квалификационных качеств сотрудников органов внутренних дел в реализации специальных задач профессиональной деятельности	106
ПАВЧИНА Д. Н. Интерактивные компьютерные тренажеры как средство активизации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении темы “Функции”	112

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.01

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Е. И. Снопкова

кандидат педагогических наук, доцент,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представляются результаты этапа концептуализации педагогического исследования. Характеризуются целевые детерминанты проектирования содержательных и процессуальных характеристик развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования. Статья содержит обоснование культурологического, деятельностного и средового подходов, а также систему принципов, их конкретизирующих, в качестве норм организации деятельности по развитию методологической культуры. В качестве механизма, обеспечивающего проектируемый процесс, автором рассматриваются коммуникативно-сетевые формы взаимодействия в методологизированном пространстве повышения квалификации.

Ключевые слова: концепция проекта, методологическая культура, подходы и принципы развития методологической культуры педагога, коммуникативно-сетевые механизмы повышения педагогической квалификации.

Введение

В Концепции развития непрерывного педагогического образования Республики Беларусь (2015 г.) отмечается, что целью развития системы непрерывного педагогического образования выступает повышение качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования на основе социального партнерства, достижений психолого-педагогической науки и инновационной образовательной практики [1]. В качестве системообразующего фактора повышения качества непрерывного образования мы рассматриваем развитие методологической культуры педагога. Высокий уровень методологической культуры позволяет педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, выступает основой развития профессионально-педагогической культуры.

В процессе исследования методологической культуры как научного феномена нами реконструирована ее системно-структурная морфология, отражающая педагогический фокус осмысления проблемы, разработаны гносеологические регулятивы научного поиска, осуществлен синтез философско-методологического содержания, разработана теоретическая модель, репрезентирующая онтологические характеристики исследуемого феномена, выявленные и обоснованные автором [2]. Опираясь на акмеологический контекст понимания культуры как меры совершенствования человека, обеспечивающей высокий уровень развития

той или иной деятельности, разработан компетентный профиль методологической культуры, который позволяет внешне проявить ее актуальный уровень и служит основой для разработки диагностического методики и системы диагностического инструментария.

В данной статье раскрывается концепция развития методологической культуры педагога, включающая целевые, теоретические, нормативные и аксиологические основания проектируемой деятельности. Разработанная нами концепция проектной работы основывается на результатах исследования Н.А. Масюковой о роли и содержании концептуализации в образовании [3].

Повышение уровня методологической культуры педагога позволит, с точки зрения автора, обеспечивать самоопределение педагогов, гарантировать понимание своего места в сложных системах профессионально-педагогической кооперации; осваивать нормативные содержания в системе педагогической деятельности, способствующие ее эффективному функционированию и развитию; нормировать образовательные процессы на диагностической основе, превращать профессиональную деятельность педагога в антропологическую практику; инициировать рост инновационных образовательных практик и способствовать их тиражированию и др.

Основная часть

На основе полипредметного синтеза знаний о методологии и методологической работе нами реконструированы и сформулированы атрибутивные и функциональные свойства методологической культуры как самостоятельного феномена в системе педагогического профессионализма, определяющие целевые ориентиры ее развития, отраженные в таблице.

Свойства методологической культуры педагога как теоретически выделенного объекта исследования

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
	Культура мышления
<ul style="list-style-type: none"> Предметно- и деятельностно-ориентированное мышление Рефлексивное мышление Критериальное мышление 	<ul style="list-style-type: none"> Гарантирует разработку культурно-нормативной системы деятельности Осуществляется в культурно-историческом контексте Синтезирует временные модальности деятельности – прошлое, настоящее, будущее посредством новых форм мышления – проектирования, программирования, планирования и др. Синтезирует пространственные модальности деятельности – сущее, должное, возможное Интегрирует знание о процессах производства, воспроизводства и развития системы деятельности Гарантирует полипредметное изучение ситуации деятельности Обеспечивает связь науки и практики
	Культура деятельности
<ul style="list-style-type: none"> Развиваемость деятельности Полипозиционность Целеполагающий и творческий характер 	<ul style="list-style-type: none"> Объединяет компоненты деятельности в целостную систему Обеспечивает внутренний механизм развития профессиональной, квазипрофессиональной и научной деятельностей Обеспечивает нормативное регулирование деятельности

Окончание таблицы

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
	<p align="center">Культура деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Обеспечивает выход во все типы сервисных деятельностей, а также их организацию в общей функциональной системе деятельности • Гарантирует совмещение требований различных типов деятельностей • Обеспечивает трансляцию и освоение педагогического и научно-педагогического опыта • Позволяет выйти за пределы типовых ситуаций деятельности, реализовать творческий потенциал в создании новых ценностей, целей, способов и средств педагогической деятельности и мышления • Создает условия для превращения педагогической практики в наукоемкую практику
<ul style="list-style-type: none"> • Уникальность рефлексивной ситуации • Ситуативная сообразность рефлексивных процедур • Интеграция характеристик проспективной, ситуативной и ретроспективной рефлексии 	<p align="center">Культура рефлексии</p> <ul style="list-style-type: none"> • Исследование и критика деятельностных норм • Фиксация знания о незнании в процессе проектирования и реализации ситуаций деятельности • Позволяет осознать противоречия и разрывы в деятельности • Обеспечивает средствами для депроблематизации в ситуации деятельности • Позволяет эффективно использовать результаты рефлексии практической и научной работы для совершенствования образовательного процесса

Функциональный комплекс методологической культуры обеспечивает внутренний механизм развития профессиональной деятельности и личности педагога.

Методологическая основа концепции представлена совокупностью культурологического, деятельностного и средового подходов, объединенных принципами комплиментарности и взаимодополнительности, а также системой принципов, конкретизирующих содержание вышеуказанных подходов и выступающими базовыми нормами проектирования процесса развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования.

Исследование методологической культуры с целью ее развития у субъектов педагогической науки и практики опирается на теоретическую базу культурологического подхода, в рамках которого вводятся понятия о “культурах” человека, в том числе о методологической культуре педагога.

Решение задач нашего исследования опирается на следующие направления трактовки категории культуры как междисциплинарного феномена, имеющего более 600 различных дефиниций [4]:

аксиологическое – культура как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством; ее содержание представляет собой область значимых для человека явлений, коррелирующих с его интересами и потребностями (А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, М.М. Бахтин, Н.С. Злобин, В.М. Межуев и др.);

системно-деятельностное – культура как специфический способ человеческой деятельности (В.Е. Давидович, М.С. Каган, Э.С. Маркарян и др.) или технологический контекст деятельности (З. Файнбург); содержанием культуры выступает своего рода технология деятельности со специфическим набором ее средств и механизмов;

социально-антропологическое – культура как производство и воспроизводство функций (ритуалы, нормы, традиции и др.).

В качестве представлений, конкретизирующих культурологический подход, мы выделяем принципы ценностного отношения к культурным нормам, ориентации на культурные эталоны в процессе фиксации и передачи опыта педагогической деятельности, самоопределения по отношению своей роли в создании и реализации культурных норм деятельности.

Теоретиками деятельностного подхода разработана полидисциплинарная теория (О.С. Анисимов, Ю.В. Громько, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.), в основе которой лежит представление о единстве личности с ее внешней предметной и внутренней психической деятельностью. Деятельность рассматривается основной, средством и условием развития личности. Для реализации задач непрерывного педагогического образования в контексте развития методологической культуры мы опираемся на следующие теоретические положения деятельностного подхода, синтезирующие как традиционные основы, так и новые линии его развития:

- деятельность как предметное преобразование по реализации специально построенного замысла, превращение целеполагания, планирования, проектирования в самостоятельные виды деятельности и характерные черты человеческого сознания, определяющие способы работы с будущим;

- закрепление за мышлением механизма дименсионализации – построения и введения нескольких измерений, гарантирующего становление процессуально-организованного, инструментального и проблематизирующего мышления, обладающего полиматериальной организацией, открытого к восприятию и пониманию других форм и типов мышления;

- возможность связывания процессов мышления, коммуникации, действия и рефлексии в конкретных ситуативных контекстах деятельности;

- задачно-целевой подход сценирования и организации процессов, обеспечивающих профессиональное становление и развитие.

В качестве представлений, конкретизирующих деятельностный подход как методологическую основу организации процесса развития методологической культуры педагога, мы выделяем принципы деятельностного содержания непрерывного педагогического образования, субъектности, “выращивания” новых способностей.

Средовой подход (Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) гарантирует процессы преобразования системы объективно существующих педагогических условий пространства повышения педагогической квалификации в специально создаваемые потоки влияний и воздействий на профессионально-педагогическую культуру в залоге ее развития с опорой на методологическую культуру как внутренний механизм такого развития. Новым аспектом в реализации средового подхода выступает переход на кластерную модель развития непрерывного педагогического образования, обеспечивающую интеграцию потенциалов образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики субъектов кластера для повышения качества педагогического образования. Среда профессионального развития понимается как целостная многоуровневая динамическая структурированная система влияний, условий и возможностей личностно-профессионального развития, содержащихся в социальном, пространственно-предметном и психодидактическом окружении.

Средовой подход раскрывает свое инструментальное назначение посредством системы принципов его конкретизирующих: вариативности среды профессионального развития и саморазвития, дистанционной поддержки профессионального самообразования и сетевого взаимодействия.

Теоретический блок нашей концепции развития методологической культуры представлен теориями профессионализации личности. Под профессионализацией личности понимается непрерывный процесс овладения человеком нормами профессиональной деятельности, процесс становления личности и проявления ее субъектной активности в профессиональной деятельности [5], что напрямую связано с методологической культурой педагога. В психологии профессиональной деятельности и акмеологии профессионализация рассматривается как двусторонний процесс вхождения человека в профессию, освоение профессионального опыта, стандартов и ценностей профессионального сообщества, с одной стороны, и процесс непрерывного саморазвития личности, с другой стороны.

Теоретическую основу развития методологической культуры педагога составляет рассмотрение профессионализации в психолого-педагогическом контексте, ее взаимосвязи с онтогенетическим развитием человека, местом и ролью способностей личности и ее интересов, формированием субъекта деятельности, становлением профессионального сознания и самосознания личности в системе непрерывного педагогического образования. Мы опираемся на осмысление профессионализации как процесса становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.); теории профессионального становления педагога (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова); акмеологические идеи непрерывного профессионального развития и достижения его вершин (А.А. Деркач и др.); закономерности и психологические механизмы профессионализации, факторы и условия профессионализации (А.А. Ангеловский, В.А. Бодров, Н.С. Глуханюк, В.Н. Дружинин, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др.).

Процессуальный контекст непрерывного педагогического образования позволяет выделить этапы первичной и вторичной профессионализации педагога, на которых осуществляется процесс развития отдельных составляющих методологической культуры как сложноорганизованного системного феномена профессионально-педагогической культуры и следующие векторы теоретического и методического обеспечения:

- методологическая культура учащихся педагогических классов и ее роль в осознанном профессиональном выборе;
- методологическая культура студентов и ее роль в профессиональной подготовке будущего педагога;
- методологическая культура педагога и ее значение в процессе профессионального саморазвития;
- методологическая культура исследователя в сфере образования и ее значение для повышения качества результатов педагогических исследований.

В качестве механизмов, обеспечивающих процесс развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования, мы рассматриваем коммуникативно-сетевые механизмы, а также проявление субъектности профессионала в условиях сетевых форм коммуникации, направленное на достижение цели по преобразованию педагогической практики. Такие условия создают возможности для выдвижения и предъявления требований к организации педагогического мышления как мышления о деятельности в форме эталонов и образцов

критериально организованного взаимодействия в конкретных ситуативных контекстах. В коммуникативных сетевых средах педагогическое мышление “последовательно конденсируется, уплотняется и накапливается в сетевых структурах коммуникативного общения-понимания, <...> постепенно в этих структурах накапливается смысл, который вдруг может давать взрывной эффект понимания, и затем происходит переход от понимания к мышлению” [6, с. 118]. Педагог-участник коммуникации, с одной стороны, включен в сложный многопозиционный процесс профессионального взаимодействия с целью присвоения образов критериально организованного педагогического мышления, а с другой стороны, имеет возможность ставить и решать собственные задачи профессионального развития внутри таких коммуникативных структур. Методологический контекст организации коммуникации придает культуру индивидуальной и коллективной самоорганизации ее субъектов.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развивать и повышать уровень методологической культуры педагога можно только в надлежащей профессионально-педагогической среде посредством процессов коммуникации, кооперации и рефлексии в деятельности. В качестве направлений непрерывного педагогического образования, обеспечивающего развитие методологической культуры педагога на этапе вторичной профессионализации, мы рассматриваем реализацию инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь, передачу и освоение образов педагогической деятельности в разнообразных методологизированных формах и процессах, функционирование филиалов университетских кафедр в учреждениях образования как культурную форму практико ориентированной науки, участие педагогов в сетевых профессиональных сообществах и клубах.

Реализация инновационных проектов и тиражирование успешного опыта позволяют инициировать объективно происходящие процессы коллективной исследовательности в структурах сетевой коммуникации их участников. Рефлексия результатов и продуктов внедрения инноваций создают гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной интеграции культурных норм и образов инновационной педагогической деятельности, что является основанием для дальнейшей методологической интеграции в процессе профессионально-личностного роста ее участников.

Способность педагога транслировать технологически оформленный педагогический опыт выступает одним из проявлений методологической культуры. Многообразные формы повышения квалификации педагогов (такие, как взаимопосещение уроков, презентация опыта работы, предметные недели, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, творческие педагогические мастерские, деловые игры, научно-методические проекты, методические фестивали и др.) могут быть использованы как средства специальной работы по повышению уровня методологической культуры педагога в процессе описания, рефлексии и передачи педагогического опыта.

Развитие методологической культуры педагога является одним из условий преодоления разрыва между научным мышлением и практическим применением знаний с целью развития современной наукоемкой практики. Разнообразная деятельность в рамках филиала кафедры под руководством ученых-консультантов создает гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной

интеграции культурных норм и образцов педагогической деятельности, что является основанием для дальнейшей методологической интеграции в процессе профессионально-личностного роста ее участников. Работа в области культурно оформленной трансляции педагогического опыта осуществляется, например, при организации образовательного процесса на базе филиала, подготовке мастер-классов учителями школы-филиала, сопровождении участников конкурсов профессионального мастерства преподавателями университетской кафедры.

В процессе профессионализации для обеспечения качественного личностно-профессионального роста педагогов большое значение мы придаем соорганизации разнообразных средовых влияний, в том числе с помощью сетевого взаимодействия в рамках, например, партнерской сети учреждений образования, участвующих в реализации инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь. Установка на открытость учреждений образования и инновационного педагогического опыта способна приводить к тому, что информационная среда становится мощным инструментом развития профессионализма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. – Дата доступа: 22.05.2017.
2. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е. И. Снопкова // Вестник Минского городского института развития образования. – 2015. – № 4(23). – С. 24–29.
3. **Масюкова, Н. А.** Проектирование в образовании / под ред. профессора Б. В. Пальчевского / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
4. Философия и методология науки : учеб. пособие для аспирантов / А. И. Зеленков [и др.]. – Минск : АСАР, 2007. – 384 с.
5. **Душков, Б. А.** Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев / под ред. Б. А. Душкова. – Москва : Академический Проект: Фонд “Мир”, 2005. – 848 с.
6. **Громько, Ю. В.** Деятельностный подход: новые линии исследований / Ю. В. Громько // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 116–123.

Поступила в редакцию 29.05.2017 г.

Контакты: elenasnopkova@mail.ru (Снопкова Елена Ивановна)

Snopkova E. CONCEPTUAL FRAMEWORK OF PROJECTING THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGUE'S METHODOLOGICAL CULTURE.

The results of the conceptualization of the pedagogic research are presented in the article. The target-oriented determiners of projecting content and process characteristics of the development of teacher's methodological culture are characterized in the system of continuing education. The article provides the substantiation of the culturological, action and operating environment approaches as well as the system of principles defining them as the norms of organizing activities aimed at the development of methodological culture. The author regards communicative forms of interaction in the course of advanced training as a mechanism supporting the projected process.

Keywords: project conception, methodological culture, approaches and principles of the development of methodological culture, communicative mechanisms of improving advanced training.

378.091.212:305(47+57)“1970/1991”

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ АСИММЕТРИИ СТУДЕНЧЕСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОЗДНЕСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

М. И. Воровка

кандидат педагогических наук, доцент,
Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь, Украина)

Гендерный состав студенчества прямо отражает гендерную асимметрию рынка труда и опосредованно – традиционные культурные стереотипы о “женских” и “мужских” профессиях, занятиях, призваниях, возможностях и особенностях. В позднесоветское время эти установки преломлялись через представления о равенстве полов, существующем в СССР, обуславливались особенностями государственной политики в женском вопросе.

Вопреки провозглашенному равноправию в советской высшей школе существовали дискриминационные практики, ограничивающие образовательные и профессиональные возможности женщин и воспроизводящие горизонтальную гендерную асимметрию.

Ключевые слова: гендерный состав, гендерная асимметрия, гендерные стереотипы, позднесоветский период, студенчество.

Введение

По индексу гендерного разрыва в 2016 г. Украина заняла 69 место мире, опустившись за минувшее десятилетие на 21 одну позицию [1, с. 350]. Вот почему приоритетной задачей демократического развития страны и важным направлением деятельности системы образования является формирование эгалитарной гендерной культуры. Следует учитывать, что школа на всех своих уровнях имплицитно транслирует ценности традиционной гендерной культуры, воспроизводя гендерную асимметрию всех сфер жизни общества. Историко-педагогическая рефлексия деятельности высшей школы в названном контексте позволит уточнить факторы и условия формирования гендерной культуры студенчества.

Сущность и содержание гендерной культуры, а также условия и средства ее формирования в современном вузе исследовали Г.В. Вержибок, О.Н. Кикинеджи, Е.Н. Млечко, П.П. Терзи и др. К историческому опыту гендерного воспитания и образования студенческой молодежи Украины обращались Т.А. Дороница, В.П. Кравец, С.Д. Матюшкова, О.Б. Петренко и пр. Однако воспроизводство гендерной асимметрии в высшей школе как фактора формирования гендерной культуры рассматривалось лишь фрагментарно.

Цель статьи: проанализировать воспроизводство гендерной асимметрии студенчества позднесоветского периода как фактор формирования гендерной культуры.

Основная часть

Сложности становления эгалитарной гендерной культуры в Украине во многом обусловлены контекстом советского этапа истории. В СССР идея социального равенства, охватывающая и отношения между полами, впервые высту-

пила частью государственной идеологии и сознательно реализовалась властью. Коммунистические идеологи сводили равенство полов к их равноправию: женщина получила доступ к образованию любого уровня, вовлекалась в общественное производство, что должно было вывести ее из ограниченного круга семейных проблем, сделать ее экономически независимой, приобщить к общественно-политической жизни. Вкупе с советской политикой охраны материнства и детства это предписывало две официальные гендерные роли женщины – матери и труженицы. Трудности исполнения такой двойной нагрузки учитывались в государственных мерах по улучшению условий труда и быта женщин, предоставляли им относительно более легких и в то же время достаточно оплачиваемых работ. Запрещалось применение труда женщин на производствах, профессиях и работах с тяжелыми и вредными условиями труда, что прямо мотивировалось заботой об их здоровье – прежде всего, репродуктивном. Изменения коснулись и гендерных ролей мужчины – он потерял статус единственного “кормильца” семьи, встретил нового конкурента на профессиональном поприще, но не приобрел новой зоны ответственности. Таким образом, советский подход к равенству прав полов не гарантировал равенства результатов – совмещение производственного труда с материнством и бытом оказывалось слишком высоким барьером на пути профессиональной реализации большинства женщин.

Следует подчеркнуть, что в СССР вследствие образовательной политики, создавшей действительно широкие возможности бесплатного получения высшего образования независимо от пола, прирост кадров с высшим образованием среди женщин шел быстрее, чем среди мужчин. В результате, например, в Украине, по данным 1986 г., женщины представляли 52% кадрового состава рабочих и служащих и 60% специалистов со средним специальным и высшим образованием [2, с. 415–420]. В условиях беспрецедентного вовлечения женщин в общественное производство расточительное использование их трудового потенциала вело к формированию и углублению гендерной асимметрии в сфере занятости.

Горизонтальная асимметрия, связанная с неравномерным распределением полов по профессиональным отраслям, приводила к тому, что советские женщины, не уступающие мужчинам по уровню квалификации и образования, были вытеснены в менее престижные и ниже оплачиваемые сферы деятельности, соответствующие гендерным стереотипам о женских ролях (забота, поддержка, обслуживание). Так, по данным 1986 г., “женскими” оказались сферы культуры, здравоохранения, социального обеспечения, торговли, общественного питания, образования со средними зарплатами от 118,1 руб. (культура) до 155,7 руб. (образование). В “мужских” сферах строительства, транспорта и промышленности зарплаты варьировали от 215,7 руб. (промышленность) до 272,4 руб. (водный транспорт) при средней зарплате по стране в 195,6 руб. [2, с. 416–435].

Вертикальная асимметрия выражалась в неравномерном распределении полов по должностной и властной иерархии, ограниченном доступе женщин к ее высшим ступеням. Хотя советский период отличался значительным уровнем интеграции женщин в руководящие сферы политической, экономической, научной, культурной жизни, с каждой ступенькой вверх по служебной лестнице количество женщин стремительно таяло. Так, по данным 1987 г. женщины составляли 87% директоров начальных, 43% – неполных средних и 39% – полных средних школ [2, с. 465].

Непропорциональная представленность полов в сферах занятости была обусловлена не только особенностями гендерной политики, но и характерным для

традиционной культуры разделением сфер общественного труда на мужской мир политики и государственного управления и на женскую сферу обслуживания. Поэтому она имела характер общих для большинства развитых стран тенденций, которые в СССР из-за высокой занятости женщин весьма существенно влияли на гендерную культуру общества.

Система образования, как часть культуры, формирует, сохраняет и воспроизводит основные ее значения и смыслы, а также обеспечивает социализирующую функцию, которая делает возможным само существование культуры. Как социальная институция система образования выстраивается в соответствии с комплексом норм, традиций, правил поведения и регулирования отношений в обществе [3, с. 166]. Даже при отсутствии явной или намеренной цели в процессе обучения происходит трансляция культурных ценностей, норм, традиций, значений, связанных с полом, которые определяют формирование гендерной культуры обучающихся. В этом случае говорят о скрытом учебном плане, который через организацию учреждения образования, содержание предметов и стиль преподавания, отражающие гендерные стереотипы, поддерживает гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому – доминантному, недооценивая женское и нетипичное [4, с. 73].

Важным элементом скрытого учебного плана высшей школы выступает гендерный состав студенчества, прямо отражающий гендерную асимметрию рынка труда и косвенно – представления традиционной культуры о “женских” и “мужских” профессиях, занятиях, призваниях, возможностях и особенностях. В общественном сознании такие установки преломлялись через представления о равенстве полов, существующем в СССР. Надо подчеркнуть, что в 60–80-е гг. XX в. в стране интенсивно росла доля студенток высшей школы: если в 1960 г. они составляли 43%, то в 1986 г. – уже 56% студенчества [2, с. 556]. На состав последнего проецировались гендерные отношения общества путем прямого или опосредованного, целенаправленного или ненамеренного регулирования.

Наиболее очевидным было горизонтальное расслоение студенчества, воспроизводившее асимметрию рынка труда в распределении полов по типам вузов и по специальностям и имевшее в СССР характер устойчивой тенденции. Вполне ожидаемо наиболее феминизированными стали вузы просвещения, искусства и кинематографии, где женщины составляли 74%, экономики и права – 70%, здравоохранения, физической культуры и спорта – 63% от общего числа студенчества. В наиболее многочисленных промышленных вузах студенток было 44%, в сельскохозяйственных – 37% [2, с. 547, 556].

Вопреки провозглашенному равноправию в советской высшей школе существовали дискриминационные практики, ограничивающие образовательные возможности одного из полов. Так, приказ по медицинскому отбору лиц, поступающих в высшие учебные заведения, содержал наряду с полными и частичными противопоказаниями по болезни и перечень из 25 специальностей, по которым ограничивался набор женщин [5]. Фактически подобных ограничений было гораздо больше, поскольку список запрещенных для женщин вредных и трудных профессий и производств превышал 500 наименований [6]. При отсутствии прямых запретов на обучение специальностям из этого списка, выпускницы вуза сталкивались с невозможностью трудоустройства при распределении, на что указывало партбюро учебно-методического управления по высшему образованию [7, л. 48].

Кроме официальных, существовали и неписанные правила, ограничивающие доступ женщин к некоторым видам профессий и направлений высшего образо-

вания. Так, их не принимали в особо престижные учебные заведения: в МГИМО – на факультет международных отношений, в Московский государственный университет – на отделение международной журналистики, в Военный институт иностранных языков, военные и милицейские училища и вузы [8, с. 126]. Получение специального военного образования советским женщинам было разрешено только в начале 70-х, тогда как прохождение службы в армии на вольных началах – еще в середине 60-х гг. XX в. Мужчины могли получить военное образование и на кафедрах, осуществляющих подготовку офицеров запаса из числа студентов гражданских вузов. Выпускники таких кафедр получали отсрочку от призыва на действительную военную службу, что значительно повышало привлекательность вузов с военными кафедрами для мужчин.

Дискриминационная практика в высшем образовании имела и характер предпочтений для мужчин в конкурсном наборе в высшие учебные заведения. Например, льготы для уволенных в запас военнослужащих распространялись только на освобожденных с действительной службы, то есть на мужчин. Они пользовались преимуществами при приеме на подготовительные отделения, получении общежития и стипендий, в частности – во время набора в педвузы для преодоления феминизации учительских кадров [9, л. 210–211, 226–228].

Организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе воспроизводила и вертикальную гендерную асимметрию, что ярко проявилось в деятельности вузовского комсомола. Деятельность этой общественной организации имела яркий идеологический уклон и минимальное влияние на общественно-политическую жизнь страны. Партия осуществляла управление и руководство системой коммунистического воспитания студентов через отделы науки и учебных заведений при ЦК КПСС, которым подчинялись секретари и отделы студенческой молодежи ЦК ВЛКСМ, а тем – субъекты системы управления коммунистическим воспитанием вуза (комитет комсомола вуза и факультетов, группировки академических групп, кураторы, студенческое самоуправление и пр.).

Обязательное членство в комсомоле обуславливало формальное равенство полов в составе ВЛКСМ со специфическим советским подходом к политическому участию женщин – их либо нет, либо они присутствуют на вторых ролях. Так, в составе лидеров комсомольских организаций Украины количество женщин среди первых секретарей колебалось от 4,5% в Хмельницкой области, до 28% – в Запорожской, а среди вторых секретарей – от 36,3% в Черкасской области до 62,5% в Николаевской. Увеличение “женской прослойки” среди секретарей комсомольских организаций свыше 30% требовало согласования с отделом комсомола ЛКСМ Украины [10, л. 1–10]. Такой поход закреплял представления о второсортности общественной деятельности женщин, которым отводилась вспомогательная функция. Так, анализируя гендерный состав делегатов республиканского слета студентов-активистов, который состоялся в 1969 г., мы обнаружили, что Харьковская область делегировала 64 женщины из 247 делегатов [11, арк. 122–133], а Ровенская – 11 из 27 и т. д. [12, арк. 49–51].

Школа комсомольского активизма была в СССР хорошей стартовой площадкой профессиональной и общественной карьеры молодого специалиста. Однако при формальном равенстве студентов независимо от пола именно система лидерства и управления, существовавшая в вузовском комсомоле, способствовала вертикальному их расслоению и дискриминации женщин, воспроизводя гендерную асимметрию тоталитарного общества.

Таким образом, через гендерную асимметрию студенчества транслируются следующие установки традиционной культуры: о разделении сфер общественно-го труда по половому признаку; о престижности сфер деятельности, которые общественным сознанием воспринимаются как “мужские” и включают политику и государственное управление; о непрестижности сфер деятельности, которые маркируются как “женские” и связываются с гендерными стереотипами о женских ролях (забота, поддержка, обслуживание); о второстепенности и второстепенности профессиональной и общественной деятельности женщин; о незначительности профессионального вклада женщин, о приоритетности для них частного, личной жизни; о неспособности женщин к принятию решений, к управлению и руководящим функциям и т. д.

Заключение

Гендерный состав студенчества прямо отражает гендерную асимметрию рынка труда и косвенно – традиционные культурные стереотипы о “женских” и “мужских” профессиях, занятиях, призваниях, возможностях и особенностях. В позднесоветское время эти установки преломлялись через представления о равенстве полов, существующем в СССР, обуславливались особенностями государственной политики в женском вопросе.

Вопреки провозглашенному равноправию в советской высшей школе существовали дискриминационные практики, ограничивающие образовательные и профессиональные возможности женщин и воспроизводящие горизонтальную гендерную асимметрию: а) путем прямого ограничения набора женщин на определенные специальности; б) при отсутствии прямых запретов, косвенным ограничением возможностей трудоустройства по полученной специальности для женщин; в) преференциями для мужчин и дискриминацией женщин льготных категорий при поступлении в высшую школу по половому признаку; г) неписаными правилами, ограничивающими доступ женщин к определенным специальностям на основе гендерных стереотипов, присущих традиционной культуре.

Предпосылки вертикального расслоения студенчества в скрытом учебном плане ясно транслировались через деятельность вузовского комсомола, в котором отражалась специфика советского подхода к политическому участию женщин – их нахождение на исполнительских должностях.

Гендерная асимметрия студенчества, потенцирующая гендерный разрыв в карьерных траекториях, доходах, доступе к ресурсам и принятию решений, ограничивающая горизонты самореализации для женщин, является влиятельным фактором формирования гендерной культуры. Достаточно распространенный до сих пор миф о равноправии мужчин и женщин, унаследованный от СССР, препятствует критическому взгляду на реальное состояние гендерных отношений в стране и создает сложности в формировании ценностей эгалитарной культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. The Global Gender Gap 2016 Report: Insight Report / [Klaus Schwab, Richard Samans, Saadia Zahidi, Till Alexander Leopold, Vesselina Ratcheva, Ricardo Hausmann, Laura D'Andrea Tyson] – Geneva : World Economic Forum, 2016 – 382 с.
2. Народное хозяйство СССР за 70 лет : Юбилейный статистический ежегодник / Государственный комитет СССР по статистике. – Москва : Финансы и статистика, 1987. – 766 с.

3. **Млечко, Е. Н.** Воспроизводство гендерных моделей в образовательном процессе высшей школы / Е. Н. Млечко // Научные труды кафедры “История, мировая и отечественная культура” БНТУ. – Минск : БНТУ, 2011. – С. 166–172.
4. Словарь гендерных терминов [Текст] / Н. И. Ажгихина [и др.] ; ред. А. А. Денисова ; Региональная общественная организация “Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты”. – Москва : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
5. Приказ Министерства здравоохранения СССР № 542, Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 464 от 26 мая 1976 года “О введении в действие методических указаний по медицинскому отбору лиц, поступающих в высшие учебные заведения” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawru.info/dok/1976/05/26/n1187333.htm>. – Дата доступа: 05.04.2017
6. Постановление Госкомтруда СССР, Президиума ВЦСПС от 25.07.1978 № 240/П10-3 “Об утверждении Списка производств, профессий и работ с тяжелыми и вредными условиями труда, на которых запрещается применение труда женщин” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawru.info/dok/1978/07/25/n1186210.htm>. – Дата доступа: 05.04.2017
7. Центральный государственный архив общественных объединений Украины (ЦГАОО Украины). – Фонд 276. Оп. 6. Д. 69. – 195 л.
8. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России : [сборник материалов] / [Баллаева Е. А., Воронина О. А., Луныкова Л. Г.]. – Москва : Макс-Пресс, 2008. – С. 125–137.
9. ЦГАОО Украины. – Ф. 7. Оп. 20. Д. 673. – 238 л.
10. ЦГАОО Украины. – Ф. 7. Оп. 20. Д. 218. – 16 л.
11. ЦГАОО Украины. – Ф. 7. Оп. 20. Д. 509. – 135 л.
12. ЦГАОО Украины. – Ф. 7. Оп. 20. Д. 506.– 54 л.

Поступила в редакцию 06.05.2017 г.

Контакты: olga_vorovka@ukr.net (Воровка Маргарита Ивановна)

Vorovka M. THE IMPACT OF STUDENT GENDER ASYMMETRY ON GENDER CULTURE FORMATION IN THE LATE SOVIET PERIOD.

The gender composition of the students directly reflects the gender asymmetry of the labour market and indirectly mirrors traditional cultural stereotypes about “female” and “male” professions, occupations, vocations, opportunities and peculiarities. In the late Soviet era these directions were interpreted through the notions of gender equality existing in the USSR and specified by the peculiarities of the state policy on the women’s issue.

Contrary to the declared equality in the Soviet higher school there were discriminatory practices which restricted educational and professional opportunities of women and reproduced horizontal gender asymmetry.

Keywords: gender composition, gender asymmetry, gender stereotypes, late Soviet period, student youth.

УДК 37.091.321

О ЧТЕНИИ ЛЕКЦИЙ И НЕ ТОЛЬКО

А. М. Гальмак

доктор физико-математических наук, доцент

Могилевский государственный университет продовольствия

О. А. Шендрикова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет продовольствия

И. В. Юрченко

старший преподаватель

Могилевский государственный университет продовольствия

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием преподавателем во время лекции каких-либо подготовленных заранее записей, в том числе и ее полного текста. Отмечается, что преобладающей является точка зрения, согласно которой предпочтительнее читать лекцию, не подсматривая в принесенные с собой бумаги. В круг рассматриваемых вопросов включены также лекции, проводимые в виде презентации. Приводятся поучительные примеры из лекторской практики известных математиков. Констатируется, что изменение учебных планов и учебных программ приводит к тому, что тексты лекций, подготовленные в предшествующие годы, становятся непригодными для применения в последующие годы без их корректировки или существенной переработки, а в ряде случаев и полной переделки. Обращается внимание на то, что из-за постоянно снижающегося в последние годы уровня школьной подготовки абитуриентов преподаватели вместо того, чтобы совершенствовать свои лекции, вынуждены заниматься в основном их адаптацией к уровню знаний современных студентов.

Ключевые слова: лекция, текст лекции, лектор, математика.

Введение

В открытой по инициативе Наполеона в 1794 г. во Франции Нормальной школе революционный Конвент запретил преподавателям использовать во время лекции какие-либо заготовленные заранее записи. До этого преподаватели, как правило, зачитывали принесенный с собой текст лекции. Еще раньше, в средневековых университетах лекции проводились в форме чтения и комментирования какой-либо книги или отдельных ее фрагментов. Вот почему принято говорить “читать лекцию”, “чтение лекции”, “прочитанная лекция”. Даже если на протяжении всей лекции лектор ни разу не позволил себе обратиться к подготовленному им самим же письменному или печатному варианту лекции, то есть не занимался чтением в прямом смысле, мы все равно говорим, что он читал лекцию. Вообще говоря, если принять во внимание, что с латинского языка слово “лекция” (от лат. *lectio*) переводится как “чтение”, то выражения “читать лекцию” и “чтение лекции” означают “читать чтение” и “чтение чтения” соответственно, то есть являются тавтологиями по типу “масло масляное”.

Как видим, вопрос читать лекцию по бумажке или произносить ее, не заглядывая в готовый текст, имеет давнюю предысторию. Он был актуальным во все

© А. М. Гальмак, 2017

© О. А. Шендрикова, 2017

© И. В. Юрченко, 2017

времена и активно обсуждался и продолжает обсуждаться как среди преподавателей, так и в студенческой среде. После того как дискуссии на эту тему переключались в интернет, круг их участников значительно расширился и продолжает постоянно расширяться как за счет преподавателей, так и за счет ежегодно пополняющейся армии студентов, которые иногда не стесняются в выражениях, характеризуя лекторское “мастерство” отдельных своих преподавателей. В дискуссиях высказываются самые разные мнения, которые, ввиду ограниченности объема публикации, мы не будем здесь перечислять. Отметим только, что преобладающей является точка зрения, согласно которой предпочтительнее все же читать лекцию, не подсматривая в принесенные с собой бумаги. Даже преподаватели, не согласные с этой точкой зрения, подсознательно считают ее правильной, так свои открытые лекции, на которых присутствуют их коллеги и начальство, они, как правило, читают, обходясь без подглядывания в шпаргалку.

Причину, объясняющую предпочтительность речей без бумажек, со всей откровенностью сформулировал еще Пётр I, издавший Указ, не имеющий непосредственного отношения к преподаванию, но в котором говорится именно о речах по бумажкам. В этом указе предписывается выступающим, будь то сенаторы или бояре, впредь говорить не по писанному, а своими словами, “дабы дурь каждого видна была всякому”.

Возвращаясь к запрету Конвента использовать во время лекции любые записи, отметим, что он был дополнен обязательным для всех лекторов требованием проводить лекцию стоя, а не удобно расположившись в мягком кресле, как это практиковалось в существовавших тогда во Франции учебных заведениях. Сегодня некоторые преподаватели явочным порядком возвращают эту сомнительную норму в учебный процесс, проводя все свои лекции в сидячем положении, изредка комментируя меняющиеся на экране слайды презентации.

Здесь уместно вспомнить о двух лекциях очень известного математика и физика из Оксфордского университета Роджера Пенроуза (многие слышали о невозможных фигурах Пенроуза, в частности, о невозможном треугольнике Пенроуза), которые он прочел в апреле 2013 г. в Московском государственном техническом университете им. Баумана. В число приглашенных на эти лекции организаторы приезда Р. Пенроуза в Россию включили и одного из авторов этой статьи. Так вот обе лекции, которые проходили в виде презентации, Р. Пенроуз провел “на ногах”, постоянно двигался и ни разу не позволил себе присесть, хотя организаторы, зная о преклонном возрасте лектора (ему шел тогда 82-й год), предусматривали и “сидячий” вариант.

Основная часть

Никто ни устно, ни письменно не запрещал и не запрещает преподавателю приносить на лекцию любые записи, в том числе и полный рукописный или печатный текст лекции. Сам преподаватель принимает решение приносить или не приносить в аудиторию текст лекции, которую ему предстоит прочесть; заглядывать в принесенный с собой текст или нет, то есть действует принцип “если не запрещено, то можно”. Молодой начинающий лектор или преподаватель, не особенно заботящийся о своей репутации, имеет полное право прочесть всю лекцию, не отрываясь от принесенной с собой шпаргалки.

К чтению лекций по шпаргалкам прибегают прежде всего недобросовестные преподаватели, не желающие тратить время на подготовку к лекциям. Зачем к ним готовиться, держать в уме многочисленные даты, факты, события, сложные

формулы и громоздкие вычисления; находиться в постоянном напряжении во время лекции. Вместо всего этого встал за кафедру, положил перед собой текст лекции и начинай с глубокомысленным и важным видом его зачитывать, все время с нетерпением ожидая звонка к окончанию лекции. Таких преподавателей авторы в своей статье [1] назвали лекторами-озвучивателями. К их числу можно отнести и упомянутых выше преподавателей, которые, не вставая со стула, комментируют меняющиеся на экране слайды презентации. В результате некоторые расслабляются до такой степени, что перестают комментировать слайды, считая это излишним, и переходят в режим молчания. С этого момента лектор-озвучиватель превращается в лектора-листателя, хотя какой же это лектор, если он молчит как рыба. Ну а если установить режим автоматической смены слайдов, то можно и поспать или вообще покинуть аудиторию по каким-то своим очень важным делам.

Опытные преподаватели во время лекции либо вообще не пользуются какими-либо шпаргалками, либо ограничиваются планом лекции. Если они и приносят в аудиторию какие-то записи или даже полный текст лекции, которую они собираются прочесть, то, как правило, не пользуются ими, обращаясь к ним только в крайних случаях. Если воспользоваться летной терминологией, то чтение лекций без шпаргалок – это высший пилотаж.

В качестве иллюстрации подобного высшего пилотажа можно сослаться на воспоминания учеников известного математика Э. Артина [2] о его лекциях в Принстонском университете. По их словам, Артин читал лекции изящные, отшлифованные, хорошо продуманные и всегда без каких-либо записей (ну иногда маленький клочок бумаги, вынутый на секунду из кармана пиджака). Там же в [2] приведены слова Гарольда Куна о лекциях Артина, которые он посещал в 1947 г.: “Лекции Артина были построены как музыкальная пьеса со вступлением, экспозицией, разработкой, репризой и кодой” [2, с. 32].

Очень ответственно относился к чтению лекций и величайший математик Феликс Клейн, работавший в Гёттингенском университете, который во время любой своей лекции практически не обращался к тщательнейшим образом подготовленному ее рукописному варианту: “Лекции Клейна заслуженно признавались классическими. Как правило, примерно за час до лекции он приходил, чтобы проверить энциклопедический список цитируемой литературы, который по его требованию приготавливался его ассистентом. Это же время он использовал для последней чистки всех шероховатостей и неточностей, которые еще могли остаться в рукописи. Прежде чем начать лекцию, он обдумывал план расположения формул, диаграмм и цитат. Во время лекции на доске никогда ничего не стиралось. К концу на ней оставался полный конспект лекции, каждый квадратный сантиметр доски был аккуратно заполнен, следуя логическому порядку” [3, с. 68].

В отличие от Клейна, другой величайший математик из Гёттингенского университета, Давид Гильберт, обычно готовил свои лекции только в общих чертах. Он отказывался готовиться до такой степени, чтобы, как он презрительно говорил, “студенты могли составить прекрасные конспекты” [3, с. 138]. В этом смысле лекции Гильберта были полной противоположностью лекциям Клейна. Иногда во время лекции Гильберт путался в деталях, не мог провести или неправильно проводил рассуждения. Но, несмотря на это, по общему мнению, в Гёттингене не было педагога, даже близко стоящего к Гильберту, а большинство слушателей предпочитали его лекции совершенным и энциклопедическим лекциям Клейна.

Между прочим, Лазарус Фукс, лекции которого молодой Гильберт посещал в Гейдельбергском университете, вообще “редко готовился к лекциям, он, как правило, импровизировал на месте” [3, с. 19].

Большинству лекторов небезразлично поведение слушателей на лекции. По реакции слушателей лектор имеет возможность определить, насколько хорошо они понимают то, о чем он им рассказывает. Тем не менее, встречаются лекторы, которых совершенно не интересует реакция слушателей, они читают лекции для себя. Пример чтения лекций для себя приводит профессор физфака МГУ им. М.В. Ломоносова А.М. Рухадзе, вспоминая о лекциях академика И.Я. Померанчука по теории ядра. “Сам курс ничем особо не отличался, но читал его И.Я. Померанчук мастерски, с большим увлечением. Ему даже не важна была аудитория, столь необходимая для вдохновения лектора. Он был вдохновлен и так, даже без слушателей. Как женщина, которая красиво одевается не для мужчин, а в первую очередь для себя. Для себя читал лекции и И.Я. Померанчук. Он входил в аудиторию, и, не поворачиваясь к студентам, писал на доске, писал очень мелким почерком, и написанное было видно только ему самому. Так же, не поворачивая головы, со звонком он уходил из аудитории, чтобы прийти вновь через неделю” [4, с. 29].

Отмеченное выше сравнение лекции с музыкальной пьесой встречается довольно редко, гораздо чаще лекцию сравнивают со спектаклем. Мы согласны с теми, кто считает, что между ними есть много общего. Если лекцию рассматривать как спектакль, то университетская аудитория – это зрительный зал, слушатели – это те же зрители, а преподаватель – единственный актер, он же – режиссер, поставивший спектакль, и собственноручно написавший для него сценарий. В театре такое тоже иногда бывает.

Интересно, что общий мотив можно обнаружить даже во снах преподавателей и артистов. Первым иногда снится, что они совершенно не представляют, чем должны заниматься на лекции, которая должна вот-вот начаться. Вторые время от времени видят не менее ужасный сон, в котором они, выйдя на сцену, обнаруживают, что забыли текст своей роли.

Убедительный пример артистичности лектора приводит автор многократно переиздававшегося учебника “Лекции по высшей математике” А.Д. Мышкис в своей книге [5, с. 24]. “Был еще курс теоретической механики, который читал А.П. Минаков. Это был великий лектор, и его лекции по форме и содержанию походили на выступления артиста. Я слышал, что К.С. Станиславский предлагал Минакову стать профессиональным артистом”. Далее А.Д. Мышкис сообщает, что однажды А.П. Минаков объявил семестровый курс для преподавателей об искусстве чтения лекций с указанием темы каждой лекции, и одна из тем имела название “Как войти в аудиторию”.

Продолжение театральной аналогии подсказывает, что тексту, по которому преподаватель готовится к лекции и который он может принести в аудиторию для подстраховки, должен соответствовать текст роли, который актер должен знать наизусть и который он не может взять с собой на сцену. Тем не менее, если по сценарию предусмотрено несколько выходов на сцену какого-то нерадивого актера, то, покинув ее, он получает возможность заглянуть в шпаргалку, чтобы повторить забывшиеся вдруг слова. Другие актеры, не страдающие амнезией, проводят время между выходами на сцену совсем иначе. Слушая трансляцию спектакля и ожидая выхода на сцену, одни что-то обсуждают или просто болта-

ют ни о чем, другие играют в шахматы, третьи уходят в себя и ни с кем не общаются, кто-то пытается вздремнуть, а кто-то даже успевает посетить буфет. Может быть, возможность посещения артистами буфета в перерывах между выходами на сцену – это в некотором роде компенсация за то, что, находясь на ней, они, в отличие от преподавателя в аудитории, не могут воспользоваться шпаргалкой.

Кстати, в былые времена артиста, забывшего нужные в данный момент слова, выручал суфлер. Когда-то и у лекторов были помощники, готовые в любой момент прийти им на помощь, выполняя в том числе и суфлерские функции. В роли таких помощников выступали ассистенты, полагавшиеся каждому профессору, читавшему лекции. Они не только принимали самое непосредственное участие в подготовке лекции, но и обязаны были присутствовать на ней, а также конспектировать ее, если профессор вдруг отходил от плана лекции и начинал импровизировать. Во время лекции Гильберта ассистент мог обратиться к нему со словами: “Студенты волнуются, господин профессор, что знак неверен” [3, с. 139].

Сегодня в театрах уже нет суфлеров, исчезли и суфлерские будки, в которых они сидели. И ассистенты в сегодняшней системе образования уже не те, что были ранее. Они официально не привязаны к конкретному профессору и не обязаны посещать чьи-либо лекции. А собственного желания поучиться преподавательскому мастерству у опытейших преподавателей большинство из них не выказывает. Да и откуда такому желанию взяться, если при мизерности имеющихся у них профессиональных знаний и почти полном отсутствии опыта преподавания они самоуверенно полагают, что им уже все известно, любая задача им по плечу и ни в чьих советах они не нуждаются. Наоборот, порой доходит до того, что проработавшие в вузе без году неделя ассистенты берутся поучать доцентов и профессоров вместо того, чтобы задавать им вопросы, советоваться с ними и совместно обсуждать возникающие в процессе преподавания проблемы. Может быть, нежелание задавать вопросы связано с тем, что у значительной части современной молодежи, и не только преподавательской, почему-то присутствует страх показаться некомпетентными, причем даже в тех областях, в которых они, вроде бы, и не обязаны быть компетентными.

В данной статье мы не ставили целью перечислить большое количество аналогий и параллелей в работе лектора в университетской аудитории и игре актера на театральной сцене. Поэтому, не углубляясь в эту необъятную тему, ограничимся только одним замечанием. Лекции, как и спектакли, могут быть менее удачными и более удачными независимо от званий и регалий лектора. Случаются и провальные лекции, в том смысле, что они настолько не интересны слушателям, что проходят почти в пустых аудиториях.

Пример неожиданного лекторского провала имеется в уже цитированной книге А.Д. Мышкиса, в которой он передает свои впечатления от лекций директора института математики Академии наук СССР, академика И.М. Виноградова. Пр процитируем А.Д. Мышкиса: “И вдруг было объявлено, что, начиная с такого-то числа, И.М. будет читать спецкурс по теории чисел. Это было событие, под этот спецкурс была отведена самая большая аудитория. Конечно, я пришел на первую лекцию. Помещение было забито до отказа, наряду со студентами были и преподаватели, в том числе и профессора – всем было интересно послушать лекции знаменитого ученого. Однако вскоре наступило разочарование. И.М. просто пересказывал содержание своей книжки, которую многие знали, причем обладал плохой дикцией и все время запинался. Пожалуй, из профессоров-математиков,

которых я слышал, он читал лекции хуже всех. На следующую лекцию (они читались раз в неделю) пришла только половина слушателей. На еще следующую – половина от этой половины и т. д. в конце осталось только два слушателя. Пикантность ситуации состояла в том, что помещение не менялось, что вызывало некоторую неловкость” [5, с. 194].

Любую инструкцию по осуществлению какой-либо деятельности можно рассматривать как ту же шпаргалку, если тот, кто осуществляет эту деятельность, в состоянии выполнять свои функции только при постоянном подглядывании в инструкцию. Много ли найдется смельчаков, которые согласятся лечь на операционный стол, зная, что оперировать их будет хирург, внимание которого на протяжении всей операции будет разрываться между оперируемым органом и лежащей где-то рядом с этим органом инструкцией. А кто согласится лететь в самолете, пилот которого рискует не долететь до аэропорта назначения, так как он на протяжении всего полета вместо того, чтобы сосредоточить все свое внимание на показаниях приборов и переговорах с диспетчерами, не отрывается от лежащих перед ним инструкций. Будет еще ужаснее, когда такой горе-летчик во внезапно возникшей нештатной ситуации бросит штурвал и начнет лихорадочно перелистывать страницы тех же инструкций в поисках спасительной подсказки.

Если бы вдруг было введено обязательное для каждого преподавателя правило иметь при себе на лекции ее полный текст, то особенно некомфортно чувствовали бы себя преподаватели, которые принципиально не берут с собой на лекции никаких бумаг. Такие преподаватели считают, что тем самым они не только демонстрируют студентам свою эрудицию и свой высокий профессионализм, но и вселяют в них уверенность в том, что и они смогут на экзаменах обойтись без шпаргалок, если будут относиться к учебе также усердно и добросовестно, как их преподаватели к подготовке и чтению лекций.

Если и сами студенты, и их преподаватели (по крайней мере, большинство из них) считают предпочтительным чтение лекций не по бумажкам, то кому все-таки может быть выгодным альтернативный вариант? Может быть, тем, кого мы еще не упоминали. Ведь в лекционной аудитории кроме студентов, самого лектора и его коллег, если это открытая лекция, например, по математике, иногда могут присутствовать и какие-нибудь проверяющие, не являющиеся (как в данном конкретном случае) профессиональными математиками. Не исключено, что такой проверяющий может оказаться буквоедом с очень большим самомнением, при этом не прочитавшим в своей жизни ни одной лекции, даже по линии общества “Знание”.

И вот представьте теперь себе, чем он будет заниматься, имея перед собой полный текст лекции. Не имея возможности профессионально оценить содержание и методику чтения лекции, контролер-буквоед будет выискивать любые формальные поводы для придинок. Прежде всего будет скрупулезно подсчитывать количество несовпадений между бумажным и вербальным вариантами лекции. Можно не сомневаться, что к числу таких несовпадений он обязательно отнесет слова лектора “для всех элементов множества A ” вместо фразы “для любого элемента множества A ” из бумажного варианта лекции. Для любого математика (для всех математиков), как и для любого студента (для всех студентов), изучающего (изучающих) математику, оба выражения обозначают одно и то же. Некомпетентный проверяющий, если он не осведомлен о подобных нюансах, желая подчеркнуть свою значимость и сделать побольше существенных, на

его взгляд, замечаний, после окончания лекции будет убеждать лектора в том, что тот допустил грубейшую ошибку, так как, употребив одно выражение вместо другого, он исказил смысл излагавшегося на лекции материала.

Еще более серьезные проблемы ждут преподавателя, сформулировавшего в присутствии дотошного непрофессионала какую-либо теорему в эквивалентной форме, отличной от той, которая напечатана в лежащем перед контролером тексте. Для несведущего проверяющего это уже не просто искажение текста лекции, а необоснованная его подмена, на которую лектор не имел права.

Например, в тексте, имеющемся на руках у “всезнающего” проверяющего, формулировка теоремы о существовании обратной матрицы имеет вид: “Для того чтобы квадратная матрица имела обратную, необходимо и достаточно, чтобы ее определитель был отличен от нуля”. В то же время лектор у доски сформулировал эту теорему в иной, эквивалентной форме: “Квадратная матрица имеет обратную тогда и только тогда, когда ее определитель отличен от нуля”. Это совершенно нормально, когда одна и та же теорема имеет несколько эквивалентных формулировок, их может быть даже более двух. Студенты, не ограничивающиеся только лекциями своего преподавателя, постоянно сталкиваются с подобными ситуациями, когда обращаются к учебникам, так как в разных книгах одна и та же теорема может иметь разные формулировки.

В бумажном варианте своей лекции, не предназначенном для чужих глаз, преподаватель вправе делать для себя любые пометки, вставлять любые пояснения и комментарии методического характера. Понятно, что всего этого не должно быть в, так сказать, официальном варианте, в который могут заглянуть как студенты, так и далекие от методики преподавания проверяющие. Если бы они обнаружили в официальном варианте фразу “В этом месте анекдот”, то скорее согласились бы с тем, что это досадная опечатка, чем признали бы уместность запланированного преподавателем анекдота. Но именно подобной пометкой “Hier ein Spitz” периодически прерывались записи лекций выдающегося немецкого математика и крупного педагога Карла Вейерштрасса, сделанные им собственноручно. Эти записи были обнаружены после смерти великого математика.

Рассказанный “в тему” анекдот, воспринимаемый студентами как экспромт лектора, чаще всего таковым не является, так как был запланирован еще на этапе подготовки к лекции. Подобному планированию будущих преподавателей обучают на педагогических факультетах. Здесь они узнают, в том числе и на собственном опыте, что активная работа студента на лекции приводит к его усталости, которая постепенно накапливается и в определенный момент (например, к окончанию длинного доказательства сложной теоремы) достигает своего пика. В результате студентам становится все сложнее концентрировать внимание на сообщаемом лектором материале. Для снятия накопившейся у студентов усталости и повышения их внимания существуют различные методические приемы, в их числе и рассказанный к месту анекдот, а также естественно вписывающиеся в канву лекции забавные исторические факты или реальные жизненные ситуации. Разумеется, с юмором на лекции не следует перебарщивать, а тем более превращать ее в сплошное собрание анекдотов и забавных историй.

Раз уж мы затронули тему различных вариантов текста лекции, то укажем еще два отличия официального варианта текста лекции, предназначенного для широкого круга, от варианта, который преподаватель готовит только для себя. Одно из них связано с мнимой забывчивостью лектора, который может неожиданно прервать лекцию и попросить помощи у аудитории, так как сам он якобы

забыл понадобившиеся ему в данный момент дату, формулу или какую-то другую информацию из предыдущих лекций. Подобный методический прием применяется для того, чтобы проверить, готовились ли студенты к лекции и владеют ли они свободно пройденным материалом. Понятно, что никто не будет фиксировать свою “забывчивость” в официальном варианте текста лекции, а вот в варианте “для себя” такая фиксация вполне уместна.

Второе отличие, на которое мы хотим обратить здесь внимание, на непосвященных в методические тонкости может произвести еще более удручающее впечатление, чем “забывчивость”. Имеются в виду ошибки, совершаемые лектором преднамеренно. Если речь идет о лекциях по математике, то это могут быть неверно записанные формулы, ошибки в вычислениях, неточности в формулировках определений и теорем. Разумеется, что и в этом случае официальный вариант лекции и вариант “для себя” будут отличаться: в первом об “ошибках” не будет сказано ни слова; во втором “ошибки” могут быть отмечены.

Возможны два варианта исправления преподавательских “ошибок”. Согласно первому из них преподаватель, сделав “ошибку”, продолжает лекцию, надеясь, что найдется, по крайней мере, один студент, который заметит ее и обратит на это внимание преподавателя. Как правило, планируются “ошибки”, исправление которых студентам по силам. Если первый вариант не срабатывает, то в действие вступает второй вариант: сам преподаватель объявляет о сделанной им “ошибке” и обращается к аудитории с просьбой исправить ее. Очень редко, но бывают случаи, когда никто из студентов не находит “ошибку”, и тогда лектору приходится это делать самому.

Во время лекции, читаемой без шпаргалки, возможны и непреднамеренные ошибки, которые нельзя исключить (например, при длинных и утомительных вычислениях). От совершения подобных ошибок не застрахованы даже опытейшие педагоги. К примеру, великий русский математик П.Л. Чебышев читал свои лекции в быстром темпе, и по этой причине порой возникали ошибки. Чебышев сам просил студентов и даже настаивал на том, чтобы они внимательно следили за ходом лекции и вовремя указывали на обнаруженные ошибки. Этот прием используется многими лекторами и поныне [6, с. 115].

Довольно часто непрофессионалы и преподаватели, никогда не читавшие сложных курсов, требующих серьезной подготовки, высказывают мнение, что после многолетнего чтения лекций по одной и той же дисциплине к ним можно не готовиться и не нужны никакие шпаргалки. На поверку такие псевдолекции оказываются откровенной халтурой, так как чаще всего являются поверхностными.

Конечно, если у лектора есть параллельные потоки, то хорошо подготовленная лекция, прочитанная сегодня, может быть успешно прочитана через день-два практически без дополнительной подготовки. Гораздо чаще встречается ситуация, при которой лекции повторяются минимум через год. А вот здесь без подготовки не обойтись, если только преподаватель собирается прочесть настоящую лекцию, а не пародию на нее.

Готовиться к предстоящей лекции можно либо по тексту такой же лекции, прочитанной год назад, либо взяв этот текст за основу. В последние годы для некоторых дисциплин, в частности для высшей математики, это практически невозможно. Связано это с регулярно происходящими изменениями учебных планов и учебных программ, в которых на изучение высшей математики отво-

дится все меньше и меньше часов, при этом сроки обучения постоянно сокращаются.

Сегодня в некоторых технических вузах курс высшей математики для инженеров сжат до двух семестров и рассчитан на 192 часа аудиторных занятий (64 часа – лекции, 128 часов – практические занятия). Для сравнения напомним, что программа по математике для инженерно-технических специальностей, утвержденная в мае 1979 г. Учебно-методическим управлением по высшему образованию Минвуза СССР, предусматривала не менее 5 семестров и 510 часов аудиторных занятий (289 часов – лекции, 221 час – практические занятия и лабораторные работы). Это только общий курс, изучавшийся в полном объеме студентами всех специальностей. А для ряда специальностей с целью углубленного изложения некоторых разделов математики указанная программа предусматривала спецкурсы, каждый из которых был рассчитан на 68 часов и читался на протяжении одного семестра. Как говорится, комментарии излишни.

После сопоставления приведенных цифр не остается ничего иного, как только согласиться с тем, что сравнивать математическую подготовку инженеров, выпускавшихся вузами на территории бывшего СССР, и математическую подготовку сегодняшних выпускников тех же самых вузов, мягко говоря, просто некорректно. Мы акцентировали внимание только на математике, но похожая ситуация сложилась и по некоторым другим общеобразовательным и не только общеобразовательным дисциплинам (физика, черчение, начертательная геометрия, теоретическая и прикладная механика), составляющим фундамент инженерного образования.

Изменения учебных планов и учебных программ приводит к тому, что тексты лекций, подготовленные в предшествующие годы, становятся непригодными для применения в последующие годы без их корректировки или существенной переработки, а в ряде случаев и полной переделки.

Еще одной причиной, не позволяющей преподавателям использовать письменные материалы, сопровождавшие их предыдущие лекции, является постоянно снижающийся в последние годы и продолжающийся снижаться уровень школьной подготовки абитуриентов. Если в прежние времена преподаватели из года в год совершенствовали свои лекции, то в настоящее время они вынуждены заниматься в основном их адаптацией к уровню знаний современных студентов. К примеру, из лекций по высшей математике вынужденно удаляются доказательства многих теорем, в результате чего некоторые важные результаты, использовавшиеся в удаленных доказательствах, вообще не упоминаются. Не уделяется должное внимание задачам, приводящим к важнейшим математическим понятиям, и практически не остается времени для иллюстрации получаемых результатов типовыми примерами из реальной инженерной практики.

Заключение

В заключение отметим одно интересное наблюдение. Вряд ли кто-то может усомниться в том, что дисциплины естественнонаучного цикла, а также другие дисциплины, перенасыщенные громоздкими формулами, длинными выкладками и сложными вычислениями, являются наиболее трудными для чтения лекций без письменных заготовок. В первую очередь это относится к математике, физике, химии. Поразительно, но преподаватели именно этих дисциплин в своем подавляющем большинстве являются сторонниками чтения лекций без шпаргалок. А вот шпаргалить больше склонны почему-то преподаватели дисциплин, в которых либо почти нет, либо вообще нет никаких формул и вычислений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гальмак, А. М.** Пра выданне курсаў лекцый, якія чытаюцца ў ВНУ / А. М. Гальмак, І. В. Юрчанка // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. – 2014. – № 2(83). – С. 35–40.
2. **Сойфер, Ф. Ю.** Ван дер Варден: размышления о жизни и судьбе / Ф. Ю. Сойфер. – Москва : Изд-во МЦНМО, 2008. – 160 с.
3. **Рид, К.** Гильберт / К. Рид. – Москва : Наука, 1977. – 367 с.
4. **Рухадзе, А. М.** События и люди / А. М. Рухадзе. – Москва : URSS, 2005. – 223 с.
5. **Мышкис, А. Д.** Советские математики / А. Д. Мышкис. – Москва : URSS, 2007. – 304 с.
6. **Шибанов, А. С.** Александр Михайлович Ляпунов / А. С. Шибанов. – Москва : Молодая гвардия, 1985. – 336 с.

Поступила в редакцию 12.05.2017 г.

Контакты: +375 222 47-79-35 (Гальмак Александр Михайлович)

Galmak A., Shendrikova O., Yurchenko I. ON LECTORSHIP.

The use of records prepared by the teacher in advance (including the full text of the lecture) is considered in the article. It is noted that according to the predominant point of view it is more preferable to deliver lectures without any reference to the materials. The article also views the delivery of lectures by means of presentations. Instructive examples of the lecturers delivered by famous mathematicians are provided. Changes in the curricula have led to the fact that lectures prepared in the previous years are inapplicable for the use and should be corrected and in some cases require full alteration. Particular attention is paid to the fact that today because of the decreasing level of school training teachers have to adjust their lectures to the level of students' knowledge rather than improve them.

Keywords: lecture, delivering lectures, lecturer, mathematics.

УДК 371

О СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНОМ АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Н. Г. Лопухова

кандидат физико-математических наук, доцент,
Гомельский областной институт развития образования

И. В. Парукевич

старший преподаватель,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Е. И. Шкапенко

учитель белорусского языка и литературы,
Старосельская средняя школа Ветковского района

Описывается модель профессионального самоопределения учащихся, составленная на основе развивающей концепции с учетом процессуально-результативного подхода и содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональные намерения, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение.

Введение

Анализ результатов мониторинга профессиональных и карьерных ориентаций студентов математического факультета Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины показал, что у студентов первого курса не всегда наблюдается осознанность выбора будущей профессии и, как следствие, наличие желания учиться. Большинство из них не имеют четкого представления о своей будущей профессии и “месте” в ней. С другой стороны, у студентов выпускных курсов отмечается нежелание работать по специальности, неудовлетворение полученной профессией, отсутствие профессиональной мотивации и устойчивого интереса к выбранному роду трудовой деятельности. Все это приводит к длительному периоду адаптации в профдеятельности, смене профессии, а следовательно, к экономическим потерям государства [1–2].

Профессиональное самоопределение рассматривается “<...> как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества профессионалов” [3], а “стадия профессионального самоопределения подрастающего человека – органичное звено целостного процесса его развития” [4].

Формирование профессионального самоопределения человека есть длительный и многоступенчатый процесс, направленный на разрешение проблемы самореализации личности. Развитие данного процесса во многом определяется не только существующими профессиями и требованиями рынка труда, но и прогнозируемыми изменениями в них.

© Н. Г. Лопухова, 2017

© И. В. Парукевич, 2017

© Е. И. Шкапенко, 2017

Своевременная готовность к профессиональному самоопределению молодежи способствует более быстрой ее социализации, а также успешной реализации в трудовой деятельности.

Важной стороной процесса формирования профессионального самоопределения личности является четкое структурирование содержания и результатов профориентационной работы с учащимися для всех возрастных периодов.

Основная часть

В мировой профориентационной практике самостоятельное развитие получили два направления в исследовании профессионального самоопределения: диагностическое и воспитательное (Маслоу, Сьюпер). Диагностическое направление сводило выбор профессии к определению профессиональной пригодности индивида, где приоритетом для профессионального выбора являются особенности личности. Воспитательное направление предполагало подготовку личности к профессиональному самоопределению в соответствии с заранее планируемыми воздействиями, где основополагающим является учет интересов общества и государства с целью обеспечения кадровой политики. Наличие данных направлений во многом предопределило подходы к профессиональной ориентации на современном этапе.

В отечественной педагогике проблемы профессионального самоопределения рассматривались в рамках воспитательной теории профессиональной ориентации, основы которой были заложены А.Е. Голомштоком [5]. Согласно ей каждый учащийся руководствовался осознанным мотивом выбора профессии в соответствии с потребностями в кадрах конкретного региона, города, района. При этом профессиональные интересы личности не учитывались в качестве приоритетных как в профессиональном выборе, так и в самом социальном заказе на профессионала [6]. Для преодоления данных негативных моментов сложившейся практики профориентации молодежи была разработана принципиально иная концепция, согласно которой цель профориентационной работы – профессиональное самоопределение личности (В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Т.И. Шалавина и др.). Выделялись следующие этапы развития профессионального самоопределения [7]:

- **эмоционально-образный** (старший дошкольный возраст) – формирование положительного отношения к профессиональному миру, людям труда, их занятиям и первоначальных трудовых умений в доступных видах деятельности;
- **пропедевтический** (1–4 классы) – формирование трудолюбия, понимания роли труда в жизни человека и общества, развитие интересов к профессиям родителей и ближайшего окружения, а также нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям;
- **поисково-зондирующий** (5–7 классы) – формирование у подростков профессиональной направленности, осознание ими своих интересов, способностей, ценностных ориентаций, связанных с выбором профессии и своего места в обществе;
- **период развития профессионального самоопределения** (8–9 классы) – формирование личностного смысла выбора профессии, умений соотносить общественные цели выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями и ценностями с реальными возможностями;
- **период уточнения социально-профессионального статуса** (10–11 классы) – целенаправленное осуществление социально-профессиональной адаптации.

В связи с развитием и изменением социально-экономических условий изменялись и тенденции развития личности, что повлекло необходимость дальнейшего усовершенствования традиционных направлений профессионального са-

моопределения личности. Актуализация личностно-ориентированной педагогики выявила необходимость интеграции перечисленных выше направлений, что и определил И.Д. Чечель в своей работе [8].

Широкое распространение получила развивающая концепция М.В. Ретивых, согласно которой “профессиональное самоопределение можно определить как процесс и результат общего и профессионального развития субъекта будущей профессиональной деятельности” [9]. Данная концепция основана на процессуально-результативном подходе, который позволяет в комплексе учесть психологические и педагогические аспекты профессионального самоопределения личности обучающегося (Е.А. Климов, М.В. Ретивых, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и др.). К процессуальным компонентам можно отнести: развитие трудолюбия, формирование интереса к проблеме выбора профессии (1–4 классы), профессиональной направленности (5–7 классы), профессионального сознания (8–9 классы), потенциального профессионального призвания (10–11 классы).

Результативными же компонентами являются: добросовестное отношение к своим обязанностям, участие в профориентационных мероприятиях, мечтах о той или иной профессии (1–4 классы); проявление устойчивых профессиональных интересов и склонностей, предварительный выбор профессии, участие в объединениях по интересам (5–7 классы); осознанное профессиональное намерение и его реализация (8–9 классы); профессиональное стремление и его реализация, определяющаяся наличием знаний о сущности профессии, стремлением избрать профессию в данной сфере деятельности, получить соответствующее образование (10–11 классы).

Наряду с описанной выше концепцией известна также содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения Н.С. Прыжниковой, составляющими которой являются:

- осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения);
- ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда;
- общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты;
- определение ближних профессиональных целей как эталон и путей к дальней цели;
- информированность о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональным учебным заведениям и местам трудоустройства;
- представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив;
- наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения;
- начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи [10–11].

Анализ составляющих приведенных выше концепций и модели профессионального самоопределения с учетом современных требований к процессу формирования профессионального самоопределения определил необходимость их интеграции.

Предлагается модель профессионального самоопределения учащихся, составленная на основе развивающей концепции с учетом процессуально-результативного подхода и содержательно-процессуальной модели. В модели на каждом

возрастном этапе выделяются процессуальный, содержательный, результативный компоненты (таблица).

Модель профессионального самоопределения учащихся

Возрастной этап, класс	Задача (процессуальный компонент)	Способы решения задачи (содержательный компонент)	Предполагаемый результат (результативный компонент)
1–4 классы	Формирование трудолюбия, интереса к выбору профессии	– включение учащихся в различные виды деятельности (общественно-полезная, игровая, познавательная и др.); – участие в профориентационных мероприятиях и др.	– положительное отношение учащегося к трудовой деятельности человека; – добросовестное отношение к своим обязанностям; – мечта о той или иной профессии
5–7 классы	Формирование профессиональной направленности (профессиональный интерес, склонности, система мотивов и профидеал)	– применение информационно-справочных, просветительских методов; – включение учащихся в деятельность, направленную на выбор профиля образования на III ступени обучения и будущей профессиональной деятельности; – участие в объединениях по интересам и др.	– проявление устойчивых профессиональных интересов и склонностей; – наличие системы мотивов; – предварительный выбор профессии
8–9 классы	Формирование профессионального самосознания (качество личности, проявляющееся в направленности субъектом на самого себя в целях профессионального самоопределения)	– применение информационно-справочных, просветительских методов; – изучение специальных курсов и учебных предметов с целью приобретения необходимых компетенций для выбора профессии; – осуществление профессиональных проб в различных сферах деятельности и др.	Осознанное профессиональное намерение и его реализация: – осознание себя как субъекта будущей профессиональной деятельности; – наличие знаний о сущности профессиональной деятельности; – соотнесение требований профессий со своими возможностями; – осознание собственных интересов и профессионально-ценностных ориентаций; – стремление избрать профессию в данной сфере деятельности и получить соответствующее образование; – наличие общего уровня самопознания, актуального для осмысления выбора профильного обучения
10–11 классы	Формирование потенциального профессионального призвания (подчинение всех поступков и мыслей личности данной склонности)	– углубленное изучение учебных предметов, к которым проявились устойчивые интересы; – применение метода помощи в конкретном выборе и принятии решения; – организация социального взаимодействия, востребованного профессиональным самоопределением и др.	Осознанное профнамерение и его реализация: – наличие общего уровня самопознания, актуального для выбора профессии; – наличие близких профессиональных целей; – представление о препятствиях, осложняющих ее достижение; – наличие образовательно-профессиональной траектории; – система резервных вариантов выбора

Результативным компонентом формирования трудолюбия и интереса к выбору профессии выступает осознание ценности общественно-полезного труда и детализация мечты о профессии.

Формирование профессиональной направленности подразумевает осознание своих интересов, способностей, ценностных ориентаций, связанных с выбором профессии и своего места в обществе.

В процессе формирования профессионального самосознания происходит осознание учащимся себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, определяющееся наличием знаний о ее сущности, соотношением требований профессий со своими возможностями, стремлением избрать профессию в определенной сфере, получить соответствующее образование.

Формированию потенциального профессионального призвания способствуют углубленное изучение учебных предметов, к которым проявились устойчивые интересы, сосредоточение внимания на формировании профессионально важных качеств, контроле, самостоятельном построении и коррекции образовательно-профессиональных планов.

Заключение

Разработанная модель предполагает тесную взаимосвязь процессуальных, содержательных, результативных компонентов профессионального самоопределения на каждом возрастном этапе. Последовательная реализация процессуального компонента модели обязательна, так как результативность выполнения последующего этапа зависит от полноты выполнения предыдущего.

Заметим, что вместе с указанными в таблице профориентационными методами на всех возрастных этапах необходимо систематически применять и многофункциональные методы профдиагностики.

На различных этапах развития общества проблема своевременного личностного и профессионального самоопределения молодежи была и остается актуальной. Несмотря на активные исследования в этом направлении, проблема изучения профессионального самоопределения требует своего развития как в теоретическом, так и в практическом плане. Поиск новых моделей профессионального самоопределения не прекращается. Предлагаемая в статье модель – один из результатов такого поиска.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Марченко, Л. Н.** О формировании образовательных ориентаций студентов / Л. Н. Марченко, И. В. Парукевич, В. В. Подгорная // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2015. – № 1. – С. 70–76.
2. Профессиональная мотивация студентов: анализ, перспективы / Л. Н. Марченко, И. В. Парукевич, В. В. Подгорная // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: традиции и модернизация современного высшего образования : материалы респ. науч.-метод. конф., Гомель, 10–11 марта 2016 г. : в 4 ч. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – Ч. 4. – С. 137–140.
3. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
4. **Климов, Е. А.** Путь в профессию / Е. А. Климов. – Ленинград, 1974. – 190 с.
5. **Голомшток, А. Е.** Выбор профессии и воспитание личности школьников / А. Е. Голомшток. – Москва : Педагогика, 1979. – 158 с.
6. Профессиональное самоопределение молодежи / рук. коллек. В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33–37.

7. **Шалавина, Т. И.** Мир труда и профессий / Т. И. Шалавина. – Кемерово : ОблИУУ, 1995. – 196 с.
8. **Чечель, И. Д.** Профессиональное самоопределение учащихся инновационных учебных заведений / И. Д. Чечель. – Москва : РИПКРО МО РФ, 1995. – Ч. I. – 165 с.
9. **Ретивых, М. В.** Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению / М. В. Ретивых. – Брянск : БГПИ, 1994. – 125 с.
10. **Пряжников, Н. С.** Теория и практика профессионального самоопределения : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – Москва : МГППИ, 1999. – 97 с.
11. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 246 с.

Поступила в редакцию 22.02.2017 г.

Контакты: +375 33 681-07-56 (Лопухова Наталья Георгиевна)

Lopuhova N., Parukevich I., Shkapenko E. ON CONTENT AND STRUCTURE ASPECT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION.

The article portrays the model of pupils' professional self-determination which is based on the development conception with regard to the process-result approach and content-process model of professional self-determination.

Keywords: professional intentions, professional identity, professional self-determination.

УДК 159.922.4:37.091.212

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БЕЛОРУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

О. Г. Митрофанова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических барьеров межкультурного взаимодействия белорусских и туркменских студентов. Выявленные барьеры межкультурного взаимодействия студентов актуализируются в сфере свободного общения, учебного взаимодействия и в процессе совместного проживания в общежитии. Сравнительный анализ выявленных барьеров позволил выделить кросс-культурные различия в представлениях респондентов о проблемах взаимодействия туркменских и белорусских студентов, а также определить их специфику в зависимости от культурной принадлежности и курса обучения.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, межкультурное взаимодействие, психологические барьеры межкультурного взаимодействия, межкультурная компетентность.

Введение

Современный мир характеризуется интенсификацией межкультурных контактов, которые приобретают особое значение в контексте высшего образования в связи с постоянным расширением контингента иностранных студентов. Поликультурная образовательная среда, с одной стороны, создает условия для формирования поликультурной личности студента, способной к эффективному межкультурному взаимодействию, толерантному отношению к представителям других культур, а с другой – является источником возникновения разнообразных барьеров межкультурного взаимопонимания. В данном контексте возрастает значение психологических факторов в регуляции межкультурного взаимодействия [1], среди которых особое место занимает формирование межкультурной компетентности студентов. В настоящее время современные специалисты не могут ограничиться только знаниями, умениями и навыками в области выбранной специальности, они должны освоить социокультурный пласт теории и практики, который позволит эффективно осуществлять социальную и профессиональную деятельность в поликультурной среде. “Межкультурная компетентность – способность признавать, уважать, ценить и продуктивно использовать – в отношении как самого себя, так и других людей – культурные условия и детерминанты в восприятии, принятии решений, чувствах и действиях с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации в особенностях интерпретации и формирования мира” [2, с. 65].

Основная часть

В качестве одного из возможных подходов к определению принципиальных ориентиров в формировании межкультурной компетентности студентов мы рассматриваем определение барьеров как наиболее часто встречающихся психологических проблем взаимодействия представителей разных культур. В широком смысле барьеры определяются как проблемы, препятствующие взаимодействию или снижающие его эффективность [3]. В качестве психологических барьеров межкультурного взаимопонимания определяются когнитивная, ценностная и поведенческая неадекватность в межкультурном взаимодействии, выражающаяся в неадекватности интерпретации поведения представителей другой культуры, неадекватной эмоциональной реакции на него, а также в несформированности поведенческого репертуара координации и синхронизации совместных действий [4].

В настоящем исследовании мы исходим из того, что при межкультурных контактах различия в языке, культуре и мировоззренческих установках значительно превосходят сходства, что ставит проблему отношения к культурным различиям [5; 6; 7]. Межкультурные различия и связанные с ними трудности могут мотивировать на получение нового опыта взаимодействия и поведения в нестандартных коммуникативных ситуациях, когда общающиеся обнаруживают уникальную культурную специфику друг друга, приобщение к которой становится невозможным в процессе монокультурного взаимодействия и предполагает толерантное отношение к существующим различиям представителей разных культур [1]. Вышесказанное определяет актуальность выявления барьеров, которые актуализируются в различных сферах межкультурного взаимодействия студентов: *в свободном общении, в учебном взаимодействии и в контексте совместного проживания в общежитии.*

В эмпирическом исследовании психологических барьеров в различных сферах межкультурного взаимодействия студентов приняли участие 115 человек, из них 59 белорусских студентов и 56 туркменских студентов, обучающихся на 1 и 3–4 курсах ГрГУ имени Янки Купалы. На первом этапе респондентам был предложен открытый опросник, а на втором – полуструктурированный, содержащий ряд вопросов, касающихся различных сторон общения и взаимодействия указанных культурных групп. Обработка результатов опросника осуществлялась путем перевода средних значений в процентные показатели. Для определения наличия статистически значимых различий между относительными величинами, выраженными в процентных долях, использовался многофункциональный критерий ϕ -Фишера.

Обратимся к анализу психологических барьеров туркменских и белорусских студентов в сфере *свободного общения*. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Психологические барьеры взаимодействия белорусских и туркменских студентов в сфере свободного общения, %

Барьеры свободного общения	Студенты 1 курса		Студенты 3–4 курсов	
	белорусы	туркмены	белорусы	туркмены
Недостаточное знание русского языка туркменскими студентами	66	31	37	30
В ситуации общения с белорусами общение туркмен на своем языке	76	17	83	33
Трудности, связанные с отсутствием знаний национальных особенностей культур друг друга	7	21	13	30

Окончание таблицы 1

Барьеры свободного общения	Студенты 1 курса		Студенты 3–4 курсов	
	белорусы	туркмены	белорусы	туркмены
Особенности системы национальных и культурных ценностей	10	7	30	11
Нежелание общаться друг с другом	34	31	10	7
Ориентация в общении только на свою культурную группу	24	10	17	11

Результаты исследования позволяют говорить о том, что наиболее актуальным барьером свободного общения белорусских и туркменских студентов является языковой барьер. Высокую значимость языкового барьера чаще отмечают белорусские студенты 1 курса (66%), чем туркменские студенты 1 курса (31%) ($F_{эмп.} = 2,685; p \leq 0,05$). Причем если с возрастанием периода обучения значимость языкового барьера для белорусских студентов снижается (37% респондентов), то для туркменских студентов остается актуальным: его отмечают 30% респондентов 3–4 курсов.

Недостаточное знание русского языка студентами-туркменами, в свою очередь, с неизбежностью провоцирует трудности иного плана, среди которых представляется возможным отметить общение студентов-туркмен на своем языке в присутствии студентов-белорусов. Данный барьер чаще отмечают белорусские студенты как 1 (76%), так и 3–4 курсов (83%). В свою очередь, студенты-туркмены, хотя и меньшее их количество, также указывают данный барьер свободного общения: 17% – 1 курс и 33% – 3–4 курсы. С помощью критерия Φ -Фишера установлено, что количество белорусских респондентов как 1 так и 3–4 курсов достоверно чаще туркменских указывают рассмотренные языковые барьеры ($F_{эмп} = 4,797, p \leq 0,05$ (1 курс); $\Phi_{эмп} = 4,034, p \leq 0,05$ (3–4 курсы)).

Преодоление языкового барьера является недостаточным для эффективного межкультурного взаимодействия студентов. Для этого необходимо преодолеть культурный барьер [5]. Значимость данного положения находит подтверждение в нашем исследовании: барьеры, связанные с отсутствием знаний национальных особенностей культур друг друга, осознают, хотя и в меньшей степени, как студенты-белорусы (7% – 1 курс и 13% – 3–4 курсы) так и студенты-туркмены (21% и 30% соответственно). Кросс-культурные различия в системе национальных и культурных ценностей и связанные с ними трудности больше отмечают студенты-белорусы (10% (1 курс) и 30% (3–4 курсы)), чем студенты-туркмены (7% и 11% соответственно), что подтверждается результатами статистического анализа ($F_{эмп} = 1,809, p \leq 0,05$ (3–4 курсы)).

Осознание существующих различий респондентами, которые во многом определяются принадлежностью к разным культурным группам, провоцируют барьеры, связанные, например, с отсутствием желания идти на контакт друг с другом, ориентацией в общении на свою культурную группу. Так, нежелание общаться со студентами-белорусами отмечают 31% студентов-туркмен 1 курса, а к 3–4 курсам их становится всего 7%; ориентация в общении только на свою культурную группу у них практически не меняется (10% – 1 курс; 11% – 3–4 курсы). Нежелание общаться с туркменами отмечают 34% белорусских студентов 1 курса, но к 3–4 курсам количество их уменьшается (10%), и, следовательно, уменьшается и ориентация в общении на свою культурную группу (24% – 1 курс; 17% – 3–4 курсы).

Представления студентов об образовательном пространстве, в котором формируется своеобразная культура обучения, оказывают влияние на их поведение и взаимодействие. Проведенное исследование позволило выявить разнообразные барьеры учебного взаимодействия студентов, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Психологические барьеры учебного взаимодействия белорусских и туркменских студентов, %

Барьеры учебного взаимодействия	Студенты 1 курса		Студенты 3–4 курсов	
	белорусы	туркмены	белорусы	туркмены
Особенности поведения и дисциплины во время учебных занятий	31	45	77	41
Особенности отношения к процессу обучения	66	34	67	22
Разная специфика и организация процесса обучения в Туркменистане и Беларуси	10	14	10	26
Отличие форм и методов обучения в белорусском и туркменском вузах	10	28	10	15

Из приведенной таблицы видно, что, по мнению 14% туркменских студентов 1 курса, в качестве своеобразного барьера учебного взаимодействия выступает специфика организации учебного процесса. Заметим, что к 3–4 курсам количество студентов, осознающих данный барьер, увеличивается: их отмечают 26% туркменских студентов (*“система преподавания другая, преподаватели другие”* и т. п.). Белорусские студенты независимо от курса обучения реже указывают данный барьер (его отмечают только 10% респондентов). Кросс-культурные различия в формах и методах обучения отмечают в группе туркменских студентов соответственно 28% студентов-первокурсников, что достоверно выше, чем в группе белорусов 1 курса ($F_{эмп} = 1,725$, $p \leq 0,05$) и 15% студентов 3–4 курсов.

Вышеперечисленные барьеры оказывают влияние и на иные аспекты учебной деятельности, связанные, например, с отношением к процессу обучения и, как следствие, – с разными представлениями о поведении и дисциплине во время учебных занятий. Так, разницу в отношении к процессу обучения отмечают значительное количество респондентов-белорусов: 66% – 1 курс и 67% – 3–4 курсы (*“не нравится их отношение к учебе”, “нет стремления к учебе”, “не хотят учиться, ленятся”* и т. п.). Студенты-туркмены, хоть и в меньшей степени, также указывают на данную проблему: 34% – 1 курс и 22% – 3–4 курсы. Кросс-культурные различия в поведении и дисциплине во время учебных занятий отмечают значительное количество студентов-белорусов: если на 1 курсе таких респондентов 31%, то к 3–4 курсам их становится 77% (*“плохо ведут себя на занятиях”, “недисциплинированность”* и т. п.). Студенты-туркмены также указывают данный барьер: 45% – 1 курс и 41% – 3–4 курсы. С помощью критерия ϕ -Фишера установлено, что белорусские студенты (как 1, так и 3–4 курсов) больше, чем туркменские, осознают барьер, связанный с особенностями отношения к процессу обучения ($F_{эмп} = 2,399$, $p \leq 0,05$; $F_{эмп} = 3,506$, $p \leq 0,05$ (1 и 3–4 курсы)), а также барьер, связанный с различиями в поведении во время учебных занятий ($F_{эмп} = 2,827$, $p \leq 0,05$ (3–4 курсы)).

Остановимся на описании барьеров, которые возникают у респондентов в процессе совместного проживания в общежитии (таблица 3).

Таблица 3 – Психологические барьеры взаимодействия белорусских и туркменских студентов, возникающие в процессе совместного проживания в общежитии, %

Барьеры совместного проживания в общежитии	Студенты 1 курса		Студенты 3–4 курсов	
	белорусы	туркмены	белорусы	туркмены
Разные представления о чистоте, уборке и личной гигиене	24	55	13	52
Несоблюдение правил поведения для проживающих в общежитии	28	17	53	7
Разница в планировании времени отдыха и работы, режиме дня	38	21	17	30
Разница в кулинарных предпочтениях, блюдах, особенностях их приготовления	45	14	47	11
Разное отношение к требованиям, предъявляемым к проживающим в общежитии	31	3	30	26

Наиболее актуальной проблемой, возникающей в процессе совместного проживания в общежитии, по мнению студентов-белорусов, является *разница в кулинарных предпочтениях, блюдах и их приготовлении*. Данный барьер отмечает 45% белорусов-первокурсников и 47% студентов 3–4 курсов (*“приготовление пищи”, “когда готовят на кухне, занимают огромное количество конфорок”* и т. п.), что достоверно выше, чем в группе туркменских студентов (фэмп = 2,688, $p \leq 0,05$ – 1 курс; фэмп = 3,114, $p \leq 0,05$ – 3–4 курсы). Туркмены меньше обращают внимание на *различия в кулинарных предпочтениях*: 14% – 1 курс и 11% – 3–4 курсы. Однако, и это стоит отметить, студенты-туркмены как 1, так и 3–4 курсов акцентируют внимание на *различиях в представлениях о чистоте, уборке и личной гигиене* (55% – 1 курс и 52% – 3–4 курсы), указывая, что *“белорусы недостаточно чистолюбивые”*, в то время как студенты-белорусы осознают данный барьер в меньшей степени (24% и 13% соответственно). Данный факт подтверждается результатами статистического анализа: процент туркмен 1 и 3–4 курсов, указывающих данный барьер, достоверно выше (фэмп = 2,471, $p \leq 0,05$; фэмп = 3,249, $p \leq 0,05$). *Несоблюдение правил для проживающих в общежитии* рассматривают в качестве своеобразного барьера 28% студентов-белорусов 1 курса; к 3–4 курсам их количество возрастает до 53% (*“громко слушают музыку”, “шумно отдыхают”, “часто ссорятся”*), что достоверно выше, чем у туркмен (фэмп = 4,094, $p \leq 0,05$), а для студентов-туркмен значимость данного барьера, напротив, снижается: 17% (1 курс) и 7% (3–4 курсы) (например, *“очередь в душе”*). Кросс-культурные *различия в отношении к требованиям для проживающих в общежитии* отмечают 31% белорусов-первокурсников, что достоверно выше, чем у туркмен 1 курса (3%) (фэмп = 3,084, $p \leq 0,05$). Данный барьер указывают 30% студентов-белорусов 3–4 курсов (*“не воспринимают просьбы”*) и 26% студентов-туркмен 3–4 курсов. *Разницу в планировании времени отдыха и работы, режиме дня* отмечают в качестве барьера в контексте совместного проживания в общежитии студенты-белорусы 1 курса (38%), хотя к 3–4 курсам их количество снижается (17%). В отношении туркменских студентов наблюдается обратная тенденция: кросс-культурные *различия в планировании времени отдыха и работы, режиме дня* в качестве барьера межкультурного взаимодействия чаще указывают респонденты 3–4 курсов (30%), чем респонденты 1 курса (21%).

Заключение

Таким образом, психологические барьеры межкультурного взаимодействия студентов актуализируются в сферах *свободного общения, учебной деятельности*

и в процессе *совместного проживания в общежитии*. Исследование психологических барьеров, возникающих в разных сферах взаимодействия студентов – представителей разных культурных групп, представляется перспективным с точки зрения организации эффективного межкультурного взаимодействия студентов. Данные, полученные в ходе проведенного исследования, могут быть использованы специалистами управлений воспитательной работой с молодежью учреждений высшего образования, кураторами учебных групп, что позволит строить учебно-воспитательный процесс с иностранными и белорусскими студентами на научно обоснованном фундаменте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гусева, О. Ю.** Этническая идентичность в ситуации межкультурного взаимодействия и в условиях моноэтнической среды : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Ю. Гусева ; Моск. гор. псих.-пед. ун-т. – Москва, 2004. – 22 с.
2. **Янчук, В. А.** Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2 : От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7. – С. 60–67.
3. **Садохин, А. П.** Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / А. П. Садохин. – Москва, 2008. – 370 л.
4. **Митрофанова, О. Г.** Психологические барьеры межкультурного взаимопонимания студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Г. Митрофанова ; Белорусский гос. ун-т. – Минск, 2016. – 25 с.
5. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2008. – 264 с.
6. **Bennett, M. J.** A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett // International Journal of Intercultural Relations. – 1986. – Vol. 10. – P. 179–196.
7. **Fantini, A. E.** Language, culture, and world view : Exploring the nexus / A. E. Fantini // International Journal of Intercultural Relations. – 1995. – P. 143–153.

Поступила в редакцию 03.03.2017 г.

Контакты: olga.mitrofanova79@mail.ru (Митрофанова Ольга Геннадьевна)

Mitrofanova O. PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN DIFFERENT SPHERES OF INTERACTION BETWEEN BELARUSIAN AND TURKMEN STUDENTS.

The article presents the results of the empirical research of psychological barriers in the intercultural interaction of Belarusian and Turkmen students. The identified barriers in the intercultural interaction occur during free communication at leisure, academic collaboration and the process of living together in a dormitory. The comparative analysis of the identified barriers made it possible to identify cross-cultural differences in the respondents' views on the problems of interaction between Turkmen and Belarusian students, and to determine their specificity depending on the cultural background and the year of training.

Keywords: multicultural educational environment, intercultural interaction, psychological barriers of intercultural interaction, intercultural competence.

УДК 37.015.3

МЕДИАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Э. В. Котлярова

кандидат психологических наук, доцент,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

И. Н. Моисеева

магистрант факультета педагогики и психологии детства,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье обсуждается новая для образовательной среды Республики Беларусь технология конструктивного разрешения конфликтов – медиация. На основе применения зарубежной модели технологии разрешения конфликта Х. Бесемера выделены наиболее эффективные качества личности для успешного ведения переговоров подростками-медиаторами в образовательной среде.

Ключевые слова: медиация, конфликт, медиативные качества личности

Введение

В учебно-профессиональной подготовке будущих педагогов при изучении психологических дисциплин актуализируется проблема взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. При разноплановом взаимодействии и общении учеников, учителей, родителей, школьной администрации конфликты часто бывают неизбежными. В связи с этим в современной образовательной практике активизируется поиск эффективных технологий разрешения конфликтов. Для белорусских ученых и практиков такой технологией становится медиация. Внедрение данной технологии в школы впервые началось в 1984 г. в США, когда Ричард Коэн основал Ассоциацию Школьной Медиации, ставящей своей целью использование медиации как метода разрешения конфликтов в учреждениях образования [1]. Официально о медиации в Республике Беларусь стали говорить в июне 2013 г., когда был принят проект закона “О медиации”, где впервые были определены правовые основы применения данной процедуры в Республике Беларусь. Данный закон вступил в силу 24 января 2014 г.

На сегодняшний день ощущается дефицит эмпирических исследований, посвященных изучению медиации как технологии урегулирования конфликтов в учреждениях образования Республики Беларусь. В связи с этим актуальность обретает вопрос о развитии у старших подростков личностных качеств медиатора как центральной фигуры в процессе медиации в образовательной среде.

Основная часть

Медиация как форма посредничества призвана содействовать конфликтующим сторонам в как можно более скором приведении спора к взаимовыгодному и жизнеспособному решению, причем медиатор лишь содействует созданию условий для

© Э. В. Котлярова, 2017

© И. Н. Моисеева, 2017

этого, а не выносит решение в пользу той или иной стороны. При всем многообразии сходств с другими способами разрешения разногласий медиация имеет несколько принципиальных отличий. Основное из них – присутствие при разбирательстве третьей нейтральной стороны, которая не выносит каких-либо решений, однако участвует, вникает, изучает проблему и содействует принятию решения самими конфликтующими. Процедура медиации – это структурированный процесс, а сама медиация – это междисциплинарная область, совмещившая в себе такие отрасли знания, как право, психология, социология, лингвистика, конфликтология [2].

В практике США выделяют несколько вариаций школьной медиации:

- медиация для прогульчиков (truancy mediation);
- “суд” для прогульчиков (truancy court);
- медиация ровесников (peer-mediation);
- системная школьная медиация [3].

В данном исследовании мы взяли такое направление школьной медиации, как медиация ровесников (peer-mediation), где посредниками, или медиаторами, в детском коллективе выступают дети одного возраста, а взрослые медиаторы в переговорном процессе участия не принимают. Пятиступенчатая модель технологии медиации Христофа Бесемера явилась методологической основой для проведения эмпирического этапа исследования [4]. В ходе диагностики уровня общительности, субъективного контроля, эмпатии, рефлексивности, тактик поведения в конфликтной ситуации, личностной предрасположенности к конфликтному поведению были выделены ключевые качества, которые, как мы предположили, могут быть эффективными для подростка-медиатора. Это позволило дополнить карту профайлинга школьного медиатора личностными качествами (см. таблицу) и распределить их по фазам медиации как наиболее эффективные для соответствующего этапа переговорного процесса [1].

Карта профайлинга школьного медиатора

Фазы медиации	Действия	Результаты	Личностные качества медиатора
Предварительная беседа	<ul style="list-style-type: none"> • установление контакта • краткое выяснение ситуации или сути проблемы • обсуждение организационных моментов: время, место, оплата услуг и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> • готовность сторон к медиации и решению проблемы • договоренность о встрече 	<ul style="list-style-type: none"> Коммуникабельность Эмпатия
1. Введение	<ul style="list-style-type: none"> • выяснение ожиданий/мотивов обращения к медиатору • разъяснение принципов и процессуальной стороны медиации • согласование правил ведения переговоров 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание сторонами процесса медиации, ролей и соглашение с правилами • позитивный настрой клиентов на активное слушание • заключение договора на медиацию 	<ul style="list-style-type: none"> Готовность к сотрудничеству Интернальность Коммуникативность
2. Описание конфликта	<ul style="list-style-type: none"> • определение видения конфликта каждой из сторон • выяснение и озвучивание противоречий и согласий • сбор информации (даты и факты) • фиксация темы для обсуждения • распознавание коммуникативных моделей поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • объективное представление всех сторон о конфликте • фиксация противоречий и согласий 	<ul style="list-style-type: none"> Общительность Рефлексивность Доброжелательность

Окончание таблицы

Фазы медиации	Действия	Результаты	Личностные качества медиатора
3. Разбор конфликта	<ul style="list-style-type: none"> • проговаривание чувств • разграничение позиций, интересов, потребностей конфликтующих сторон • содействие пониманию позиции другой стороны • обозначение общности интересов • видение позитивных перспектив в поиске решения • в случае необходимости работа в режиме кокуса (“челночной медиации”) 	<ul style="list-style-type: none"> • воспроизведение и понимание позиции другой стороны • обмен чувствами • готовность личного вклада в решение конфликта • выявление возможных точек соприкосновения оппонентов 	Неконфликтность Интернальность Объективность Нейтральность Рефлексивность Коммуникабельность
4. Решение проблемы	<ul style="list-style-type: none"> • сбор вариантов решений и их альтернатив (банк идей) • обсуждение последствий и возможностей выбора того или иного решения • проговаривание их позитивных и негативных аспектов 	<ul style="list-style-type: none"> • совместный выбор удовлетворяющего обе стороны решения • составление плана действий и его одобрение обеими сторонами 	Рефлексивность Коммуникативность Объективность
5. Соглашение	<ul style="list-style-type: none"> • формулировка соглашения (при необходимости юридическая экспертиза) • обсуждение возможностей внесения изменений и определение срока действия соглашения • определение следующей встречи (в случае необходимости) • подписание соглашения 	<ul style="list-style-type: none"> • письменное соглашение • договоренность о следующей встрече (в случае необходимости) 	Интернальность Коммуникативность Рефлексивность
Осуществление решения	<ul style="list-style-type: none"> • проведение встречи для проверки соблюдения соглашения (в случае возникновения потребности или принятых ранее договоренностей) 	<ul style="list-style-type: none"> • подтверждение или внесение изменений в принятое соглашение • договоренность о следующей встрече (в случае необходимости) 	Интернальность Рефлексивность

Далее в исследовании была разработана “Программа обучения учащихся посредничеству”, цель которой – развитие личностных ресурсов старших подростков для успешного ведения переговорных процессов в системах “ученик – учитель”, “ученик – одноклассники”, “ученик – родители”. В ходе коррекционно-развивающей работы, проведенной в экспериментальной группе, учащиеся осваивали роль посредника, технику посредничества, технику ведения переговоров, работу медиатора в разрешении конфликтов восстановительным способом, умения использовать посредничество ежедневно.

По результатам участия в “Программе” проводился статистический анализ показателей повторной диагностики личностных качеств подростка-медиатора из экспериментальной группы и подростка – ученика из контрольной группы. Выявлено, что достоверно значимо увеличились показатели рефлексивности по критерию Вилкоксона (*Asymp. Sig.=0,007*) и критерию U Манна-Уитни (*Asymp. Sig.=0,002*) в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой.

По критерию U Манна-Уитни между сравниваемыми выборками испытуемых также существуют достоверные различия по следующим показателям: “соперничество” достоверно ниже (*Asymp. Sig.=0,013*), а “сотрудничество” досто-

верно выше (*Asymp. Sig.* = 0,007) в экспериментальной группе в сравнении с контрольной.

При анализе опроса, который также проводился на контрольном этапе исследования среди родителей и учащихся, обнаружилось, что в экспериментальной группе учащиеся в 65% обратятся за помощью в разрешении конфликтной ситуации к родителям и педагогам. Учащиеся контрольной группы высказали подобные желания в 38% случаях. Родители детей из экспериментальной группы отметили положительную динамику в общении со своими детьми за последние полгода и в 67% случаях указали на изменение детско-родительских отношений в лучшую сторону, в 33 % случаев отношения не изменились. Родители детей из контрольной группы в 25% случаев также отмечают положительную динамику. Однако 54% родителей считают, что в отношениях с их ребенком ничего не изменилось, а у 21% детско-родительские отношения изменились в худшую сторону.

Заключение

В заключение следует отметить, что в соответствии с тенденциями сегодняшнего дня школьная медиация является новым подходом в разрешении и предотвращении спорных и конфликтных ситуаций среди субъектов образовательной среды. Результаты данного исследования позволяют выйти на разработку новых моделей коррекционно-развивающих программ, позволяющих эффективно влиять на формирование у подростков медиативных качеств личности, помогающих успешному освоению конструктивных способов поведения в споре и минимизации деструктивного потенциала конфликта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Базовый курс медиации : рефлексивные заметки / М. С. Бойко [и др.] ; под общ. ред. С. В. Лабода. – Минск : Медисонт, 2011. – 316 с.
2. **Кудрявцев, В. Н.** Юридическая конфликтология / В. Н. Кудрявцев. – Москва : Юрайт, 2009. – 116 с.
3. **Джанашиа, А. З.** Основные направления практики медиации в США (на примере штата Северная Каролина) / А. З. Джанашиа // Вестник МГУ имени А. А. Куляшова. Серия С, Психолого-педагогические науки: педагогика, психология, методика. – 2015. – № 1. – С. 57–62.
4. **Besemer, C.** Mediation – Vermittlung in Konflikten / Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Auflage, Baden 2002. – S. 56–58.

Поступила в редакцию 12.04.2017 г.

Контакты: kotlyarova@mail.ru. (Котлярова Элина Вячеславовна)

Kotlyarova E., Moiseyeva I. PERSONAL MEDIATIVE QUALITIES AS A FACTOR OF INTERACTION OPTIMIZATION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

The article deals with a new technology of constructive conflict resolution for the educational environment of the Republic of Belarus – mediation. Based on the application of the foreign model of the conflict resolution technology by H. Besemer, the most effective qualities for a successful negotiation of adolescent mediators in the educational environment are highlighted.

Keywords: mediation, conflict, mediative qualities of a person.

УДК 159.9.075

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

С. Л. Богомаз

кандидат психологических наук, доцент,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

З. Н. Панфиленко

магистрант,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье представлены: возможное оптимальное соотношение качественных и количественных методов в изучении суицидального поведения на диагностическом этапе психолого-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера; полученные данные об изменениях в самооценке, внутриличностном конфликте, суицидальном риске, тревожности, агрессии, фрустрационной толерантности и ригидности у подростков с акцентуациями характера по результатам проведения психолого-педагогического сопровождения по профилактике суицидального поведения; возможности и ограничения программы психолого-педагогического сопровождения по профилактике суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера на диагностическом, консультационном и коррекционном этапах.

Ключевые слова: Качественные и количественные методы, акцентуации характера и суицидальное поведение подростков, психолого-педагогическое сопровождение и профилактика, оптимальное соотношение методов.

Введение

Важность психолого-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера заключается том, что подростковый возраст – это тот период жизни, когда человек переживает большое количество изменений как физиологических, так и психологических; к личности начинают предъявляться все новые требования со стороны учебных учреждений, родителей или опекунов. Однако требования эти не всегда совпадают и даже могут противоречить друг другу, что накладывает отпечаток на формирующийся характер, способствуя развитию и закреплению акцентуаций характера. Кроме того, на жизненном пути подростка встречаются серьезные трудности, связанные с семейной обстановкой, учебной и воспитательной средой, взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками, а у некоторых подростков может быть неблагоприятная наследственность, которая затрудняет его адаптацию. Все это негативно сказывается на неокрепшей психике и часто приводит к суицидальной активности и другим формам девиантного поведения [1; 2; 3].

На сегодняшний день одной из важных задач в организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях является применение психолого-педагогического сопровождения, направленного на профилактику суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера. При этом одной из

© С. Л. Богомаз, 2017

© З. Н. Панфиленко, 2017

основных трудностей является отсутствие данных об оптимальном соотношении качественных и количественных методов для изучения суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера, что отрицательно сказывается на проведении профилактических мероприятий.

Опубликованные результаты независимых исследований Э.Л. Дружининой (2013) и А.В. Котляровой (2012) показывают, что психолого-педагогическое сопровождение, направленное на профилактику суицидального поведения в подростковом возрасте, состоит из целой системы мер, которая включает в себя: раннее выявление суицидальных тенденций подростков; повышение психологической компетенции родителей и педагогов в вопросах воспитания и взаимодействия с подростками; помощь родителям в решении семейных проблем; помощь педагогам в проблемах взаимодействия с учащимися и проблемах их собственного эмоционального состояния; коррекционно-профилактическую работу с подростками, направленную на усиление антисуицидальных факторов, снижение факторов, способствующих возникновению суицидального риска и коррекции черт характера [4; 5].

Основная часть

Для решения проблемы оптимального соотношения количественных и качественных методов на диагностическом этапе психолого-педагогического сопровождения по профилактике суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера нам представляется необходимым изобразить модель оптимального соотношения качественных и количественных методов в изучении суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера. Исходя из этого, нами была составлена программа психолого-педагогического сопровождения по профилактике суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера, которая была направлена на работу с акцентуированными подростками, их родителями и педагогами, включая в себя диагностический этап, консультационную и тренинговую работу, а также оценку эффективности данных мероприятий.

Нами были исследованы три группы подростков (от 30 до 32 человек) в возрасте 14–15 лет.

Были использованы следующие методы с последующим сравнительно-сопоставительным анализом объективности и информативности полученных данных:

– *первая группа*: опросник Г. Айзенка “Самооценка психических состояний личности”; исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика “Выявление суицидального риска у детей” (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич); патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко (ПДО);

– *вторая группа*: анкетирование с открытыми вопросами; субъективное шкалирование жизненных событий; анализ продуктов деятельности;

– *третья группа*: феноменологическое интервью; тест “Ваши суицидальные наклонности” (З. Королева); опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой); характерологический опросник Шмишека (модификация К. Леонгарда).

На основе диагностики проводился отбор подростков, имеющих суицидальные тенденции; составлялась программа психолого-педагогического сопровождения и профилактики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера.

После этого состоялась повторная диагностика подростков, которые прошли программу психолого-педагогического сопровождения, направленного на профилактику суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера. Использовались методы: интервью, опрос, опросник Г. Айзенка “Самооценка психических состояний личности”, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика “Выявление суицидального риска у детей” (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич). Для оценки возможностей и ограничений составленной программы применялись методы контент-анализа и статистический анализ G-критерий знаков.

Проанализировав данные всех исследуемых групп, были выделены наиболее информативные методы для диагностики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера и модель их оптимального соотношения.

1. Метод феноменологического интервью, в силу своей неструктурированности, является очень гибким, в результате чего мы можем управлять ходом беседы и, вместе с тем, не только распознавать индивидуальные проблемные области, узнавать о них больше, формулировать гипотезы для дальнейшей проверки, но и оказывать необходимую психологическую поддержку подростку в нелегкой для него ситуации.

2. Анализ различных рисунков участников. Данные, полученные с помощью этого метода, свидетельствуют о дезадаптации подростков, замкнутости, чувстве вины, переживании одиночества, наличии в прошлом событий, мешающих подростку двигаться дальше, а также о тревожности и депрессивности.

3. ПДО А.Е. Личко имеет достаточно высокую валидность и ряд дополнительных шкал, которые являются вспомогательными при диагностике суицидального риска.

4. Методика “Выявление суицидального риска у детей” (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич) одобрена экспертной комиссией Московского НИИ психиатрии и дает возможность получить данные об уровне суицидального риска.

Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на профилактику суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера, разрабатывалось на основании анализа полученных данных от предварительной психодиагностики тех подростков, которые согласились на участие. Программа включала в себя консультационную работу с родителями и педагогами подростков и 8 занятий-тренингов с подростками, цель которых гармонизация черт характера, усиление антисуицидальных факторов и снижение факторов, способствующих развитию суицидальных тенденций.

Спустя месяц после окончания психолого-педагогического сопровождения и профилактики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера была проведена повторная диагностика по следующим методикам:

- 1) опросник Г. Айзенка “Самооценка психических состояний личности”;
- 2) методика изучения самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан);
- 3) методика “Выявление суицидального риска у детей” (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич).

Статистический метод G-критерий знаков показал, что данные при первом и втором диагностических исследованиях, полученные при помощи опросника Г. Айзенка “Самооценка психических состояний личности” статистически незначимы. Отметим, что на тревожность, ригидность и фрустрацию воздействие ока-

зывалось лишь косвенно, так как у всех участников группы ни одна из указанных областей не превышала нормальных значений.

Данные, полученные при помощи методики изучения самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), при первом и втором диагностических исследованиях рассматривались посредством качественного анализа индивидуально для каждого подростка. Отметим, что по результатам проведенного анализа шесть из семи участников продемонстрировали значительные изменения в нормализации самооценки, что составляет 85,7%, а конфликт между желаемым и действительным был устранен в 100% случаев. Таким образом, мы считаем возможным определить изменения как значимые, а мероприятия, направленные на эту область, как эффективные.

Статистический метод G-критерий знаков применялся в анализе данных, полученных при помощи методики «Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич) при первом и втором диагностических исследованиях, и дал следующие результаты: изменения по шкале «Добровольный уход из жизни» являются статистически значимыми ($Z=0$, $p<0,05$) и демонстрируют общее снижение суицидального риска в целевой группе. Также по остальным шкалам, указывающим на область, в которой находятся факторы, способствующие развитию суицидального риска, результаты являются статистически значимыми ($Z=0$, $p<0,05$) и демонстрируют повышение устойчивости подростков к неблагоприятным факторам.

Информация об эффективности занятий с элементами тренинга также была получена с помощью контент-анализа, который проводился на основе данных, собранных посредством упражнения «Чемодан в дорогу». Инструкция данного упражнения подразумевала написание участниками группы того, что они узнали, чему научились на занятиях и что из приобретенных знаний уже используют. Анализ полученных данных показал, что все области, на которые оказывалось воздействие, были выделены участниками тренинга, а следовательно, поставленные цели каждого из занятий достигались. Кроме того, каждый из участников выделял те темы, которые были наиболее актуальны для него по результатам первого диагностического исследования, свидетельствуя, что концентрация внимания на особенностях каждого участника распределялась верно и не препятствовала достижению основной цели.

По результатам проделанной работы нами были сделаны выводы о возможностях и ограничениях психолого-педагогического сопровождения по профилактике суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера. Отметим, что уже на этапе диагностики подростков мы сталкиваемся с временными ограничениями, т. к. качественные и количественные методы исследования, выделенные нами как наиболее информативные и валидные (ПДО А.Е. Личко, методика «Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич), анализ различных рисунков, метод феноменологического интервью), занимают большое количество времени даже на этапе проведения диагностики.

Так, например, метод феноменологического интервью занимает около 30 минут на человека. Для того чтобы использовать этот метод только на одной параллели (допустим, восьмых классов), где учится примерно 60 человек, нам необходимо затратить 30 часов только для сбора данных и установления контакта с учащимися. Проведение групповой диагностики с помощью ПДО Е.А. Личко занимает в среднем 1,5 часа (без учета обязательного предварительного наблю-

дения, что составляет 2 академических часа). Учитывая то что диагностику лучше проводить в первой половине дня (испытуемые не должны чувствовать усталости), мы сталкиваемся с ограничением со стороны плановых учебных занятий; на этапе интерпретации данных мы сталкиваемся с ограничением со стороны человеческих ресурсов.

Опуская значительные временные затраты на интерпретацию данных, перейдем к более существенной сложности, а именно – субъективности исследователя. При использовании качественных методов, в особенности феноменологического интервью, для наибольшей объективности в интерпретации должны принимать участие как минимум три профессиональных психолога, в то время как в современных школах числится только один такой специалист.

Однако использование данных методов диагностики дает нам обширные результаты. Так, ПДО А.Е. Личко, помимо выявления акцентуации характера, имеет целый ряд шкал, связанных с суицидальной склонностью (например, депрессия, соотношение феминности и маскулинности, дискордантность характера и т. д.). А при помощи качественных методов мы можем распознать индивидуальные области, связанные с возможной суицидальной активностью, и в дальнейшем, при необходимости, подобрать дополнительный инструментарий.

На этапе консультирования родителей и педагогов мы имеем возможность обучить взрослых конструктивному взаимодействию с акцентуированными подростками с целью создания благоприятной среды для развития последних. В ходе такого взаимодействия акцентуированные черты будут сглаживаться, а риск их закрепления будет минимизирован, что, в свою очередь, скажется на суицидальных наклонностях в сторону их снижения, а умение вовремя распознать суицидальные тенденции дает возможность предотвратить нежелательное поведение подростка. Однако следует учитывать, что подростки данной категории в большинстве своем выходят из неблагополучных семей, где взрослые не заинтересованы в развитии своих детей, в силу своих психических особенностей не предпринимают шагов к изменению взаимодействий в семье, и, кроме того, сами нуждаются в помощи психолога, а иногда и в помощи нарколога и психиатра. В отношении педагогов ограничения заключаются в том, что без специальной подготовки выработать гибкость и осознанность правильных воспитательных тактик, взаимодействуя с большим количеством учащихся, может оказаться трудным. Исключить это ограничение возможно посредством проведения специальных занятий для педагогов, однако тут встает вопрос о личной мотивации учителя.

Проведение восьми занятий-тренингов в течение двух с половиной месяцев показало, что при помощи методов арт-терапии, НЛП, сказкотерапии, игровой терапии, а также методов, направленных на развитие социальной перцепции, можно нормализовать самооценку, повлиять на ценность здорового образа жизни у подростков, обретение жизненных смыслов. Сказкотерапия и игровая терапия обучают подростков новым способам поведения, открывают для них новые ресурсы, арт-терапия позволяет проецировать в творчестве негативные переживания и тем самым снижать их интенсивность. Методы, направленные на развитие социальной перцепции, помогают лучше ориентироваться в социальном окружении и выстраивать взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. При использовании методов НЛП мы можем получить не только отсроченные результаты, но и мгновенные, такие как поиск и использование необходимых ресурсов, повышение уверенности в себе и избавление от негативных переживаний.

К ограничениям данного этапа относятся временной ресурс, так как, несмотря на то, что мы получили положительные эффекты в области снижения факторов, способствующих развитию суицидального риска и нормализации самооценки, на коррекцию акцентуаций характера оказывалось лишь косвенное воздействие в связи с ограничением времени. Несмотря на то что нам удалось оказать положительное влияние на факторы, способствующие развитию суицидального риска, акцентуации характера, играющие значительную роль в суицидальной активности подростков, сохранились неизменными, поэтому данные мероприятия могут носить лишь временный эффект. Таким образом, мы считаем, что если в психолого-педагогическом сопровождении, направленном на профилактику суицидального поведения, в течение всего учебного года проводить коррекцию акцентуаций характера подростков, то можно получить более стойкий результат.

Кроме того, в результате проведенных мероприятий изменения в сторону снижения в областях тревожности, ригидности, агрессивности и фрустрации оказались более выраженными у тех участников, которые, ввиду временных ограничений, более активно вовлекались в упражнения, направленные на коррекцию указанных черт, по сравнению с участниками, для которых такие упражнения были менее актуальны.

Таким образом, проанализировав все полученные изменения по каждому участнику целевой группы, считаем возможным оценить составленную нами программу психолого-педагогического сопровождения и профилактики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера как эффективную. Так как снижение суицидального риска в целевой группе является статистически значимым, нормализация самооценки произошла в 85,7% случаев, а устранение конфликта между желаемым и действительным – в 100% случаев. Кроме того, каждый из участников выделял те темы, которые были наиболее актуальны для него по результатам первого диагностического исследования, свидетельствуя, что концентрация внимания на особенностях каждого участника распределялась верно и не препятствовала достижению основной цели.

Заключение

После анализа данных, полученных от всех исследуемых групп, были выделены наиболее информативные методы для диагностики суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера и модель их оптимального соотношения: 1) метод феноменологического интервью; 2) анализ различных рисунков участников; 3) ПДО А.Е. Личко; 4) методика “Выявление суицидального риска у детей” (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич).

Подводя итоги о возможностях и ограничениях данной программы, отметим, что основным ограничением является временной ресурс, так как полная психодиагностика и психолого-педагогическое сопровождение подростков требуют серьезных временных затрат на протяжении всего учебного года. В то время как при реализации психолого-педагогического сопровождения, направленного на профилактику суицидального поведения у подростков с акцентуациями характера, на протяжении только одной учебной четверти удалось оказать значимое влияние на акцентуации характера.

Однако данная программа имеет и ряд возможностей. Так, на диагностическом этапе при использовании качественных и количественных методов мы можем обнаружить склонность к суицидальному поведению и обозначить факто-

ры, способствующие его развитию еще при видимом благополучии подростка, определить акцентуацию характера и выявить области, влияющие на формирование истинных побуждений расстаться с жизнью. Занятия с элементами тренинга позволяют нормализовать самооценку, снизить или снять интенсивность негативных переживаний, повлиять на систему ценностей, способствовать личностному росту, а главное снизить риск суицида и уменьшить влияние неблагоприятных факторов, таких как алкоголь и наркотики, несчастная любовь, семейные неурядицы, потеря смысла жизни, проблема выбора жизненного пути.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Дубровина, И. В.** Возрастная и педагогическая психология СНМ / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. – СПб. : Академия, 2003. – 368 с.
2. **Личко, А. Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2013. – 256 с.
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.
4. **Дружинина, Э. Л.** Профилактика и коррекция суицидального поведения подростков (анализ реализации авторской программы) / Э. Л. Дружинина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 130–132.
5. **Котлярова, А. В.** Профилактика суицидального поведения подростков в реабилитационном пространстве: теория и действительность / А. В. Котлярова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2012. – № 1. – С. 100–115.

Потушила в редакцию 13.02.2017 г.

Контакты: +375 33 307-92-84 (Богомаз Сергей Леонидович)

Bogomaz S., Panfilenka Z. OPTIMIZATION OF PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS WITH CHARACTER ACCENTUATION.

The article presents a possible optimal ratio of qualitative and quantitative methods in the study of suicidal behaviour at the diagnostic stage of psycho-pedagogical support of teenagers with character accentuation; the data on changes in self-esteem, intrapersonal conflict, suicide risk, anxiety, aggression, frustration tolerance and rigidity of adolescents with character accentuation according to the results of psychological and pedagogical support aimed at the prevention of suicidal behaviour; possibilities and limitations of the programme of psycho-pedagogical support of the prevention of suicidal behaviour of adolescents with character accentuation at the diagnostic, consultative and corrective stages.

Keywords: qualitative and quantitative methods, character accentuation and suicidal behaviour of adolescents, psychological and pedagogical support and preventive maintenance, optimal ratio of methods.

УДК 37.013:001.895

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГР И ИГРУШЕК

Н. А. Козырева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена проблеме обучения будущих педагогов инновационной деятельности. Предложено авторское определение инновационного мышления. В работе представлены алгоритмы развития творческих способностей студентов. Обучение происходит на примере разработки новых игр и игрушек для детей дошкольного и школьного возраста. Приведены результаты исследования в виде авторских студенческих разработок, которые имеют практическое применение для психического и личностного развития детей и молодежи.

Ключевые слова: инновации в высшей школе, инновации в образовании, инновационная деятельность будущих педагогов, подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности, мотивация к инновационной деятельности, инновационное мышление, проектирование игр и игрушек.

Введение

Одним из направлений инновационной деятельности в образовании является создание современной развивающей среды для образовательных учреждений – как дошкольных, так и школ. Это задает высшей школе новые задачи субъектного развития и саморазвития личности студента, его творческого преобразующего отношения к миру, стремления к самореализации, воплощению в инновационной деятельности своих намерений.

Решением этой задачи в МГУ имени А. А. Кулешова занимаются преподаватели лаборатории игровых технологий в образовании кафедры психологии. Лаборатория была создана в 2015 г. для укрепления и развития человеческого капитала университета путем привлечения студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей к участию в научных и прикладных исследованиях по разработке игровых технологий развития подрастающего поколения, для разработки и апробации механизмов практикоориентированности образования и науки, повышения качества образования и воспитания подрастающего поколения.

Поставленная выше задача стала для нас одним из механизмов развития творческой личности будущего педагога, вызовом для самоактуализации его потенциальных возможностей, упражнением в развитии стремления к самореализации посредством инновационной деятельности по разработке новых игр и игрушек.

Основная часть

В Лаборатории игровых технологий в образовании **игра** проходит следующий цикл: от инструмента развития ребенка – к инструменту развития профессиональных качеств будущего педагога и психолога. И таким образом игра становится объектом для тренировки и развития их творческих способностей, образно говоря – для **созидания творческой личности создателей** игр.

В 2016 г. были заключены договоры с российскими авторами-разработчиками игр и фирмами-производителями, которые присылают нам игры и игрушки для проведения психолого-педагогической апробации и получения рекомендаций. Благодаря этому в лаборатории организована выставка игр, игрушек, каталогов игровой продукции, литературы, знакомиться с которой могут студенты всех специальностей и преподаватели. Переданные лаборатории игры и игрушки выдаются студентам для проведения курсовых и дипломных работ, психолого-педагогической апробации [1].

Студенты учатся проектировать игровую среду для своего предмета с помощью выпускаемых промышленностью игр. Для этого они изучают в лаборатории каталоги игр, представленные производителями на психолого-педагогическую апробацию игры, а также интернет-ресурсы, в т. ч. сайты производителей игр. По каждому виду игр/игрушек изучается игровая механика: структура игры, ее элементы, взаимодействия игроков, цели игры и пути их достижения, особенности выбора сюжета и дизайна игры, рассматриваются примеры известных игр. Так, например, только по познавательного-речевого развитию дошкольников мы рассматривали функции и особенности проектирования таких видов игр и игрушек [2], как

- шнуровки, застёжки, бусы;
- пирамидки;
- мозаики;
- вкладыши, доски Сегена, сортировщики, рамки;
- кубики, лото, домино, пазлы;
- наборы и игрушки для сюжетно-ролевых игр;
- строительные наборы;
- образовательные, дидактические игры (в т. ч. игры по безопасности жизнедеятельности, по правилам дорожного движения);
- досуговые игры (с элементами случайности, забав);
- головоломки, логические игры;
- конструкторы (сюжетные, 5D puzzle конструкторы, творческие конструкторы, динамические, образовательные, инженерные, научные, электронные, конструкторы для девочек, для экспериментов, и др.);
- авторские методики развития мышления, речи.

Образовательный процесс построен таким образом, что заданий репродуктивного плана вообще нет, что сразу ставит Личность в проблемную ситуацию, актуализируя субъектный творческий потенциал. Студенты выполняют практические работы по подбору игровой среды под конкретную образовательную задачу (самостоятельно выбранную) – проводят содержательный анализ имеющихся на рынке (по каталогам) игр, фиксируют виды игр, с помощью которых изучаются отдельные темы по их предмету, с учетом возраста детей. Такой анализ позволяет увидеть, каких видов игр пока недостаточно или вообще нет для детей данного возраста, а также в дальнейшем может стать основой для маркетингового исследования по продвижению собственных разработок. Курсовые

(например, “Психолого-педагогическое проектирование игрового пространства для ДООУ на примере настольных игр”) и дипломные работы (“Психолого-педагогическая апробация игр по безопасности дорожного движения в старшей группе ДООУ”) предполагают еще большее проявление творческого мышления. Уже на этом этапе при изучении чужих игр у студентов появляются первые идеи, – как улучшить выпускаемые игры, что отражается в разработке рекомендаций производителям игр.

После анализа имеющихся игр студенты выбирают для своей авторской разработки конкретный вид игр (например, домино или настольная игра-ходилка) и новое игровое содержание (чему именно должны научиться дети определенного возраста в данной игровой форме). Следующими этапами является собственно проектирование игры с учетом конкретного учебного материала, ее дизайн (оформление), изготовление и апробация с детьми. По результатам апробации проводится анализ достигаемых в игре дидактических целей, разбираются затруднения, возникавшие у детей, и вносятся коррективы в игру. Откорректированная игра также нуждается в апробации. И когда больше не будет потребностей в изменениях, игру можно публиковать, изготавливать для дальнейшего распространения. Таким образом студентками 4-го курса Ю. Толкачевой и К. Цыганковой были разработаны и апробированы авторские дидактические игры (на основе лото и домино) для учащихся пятых (“Проверяемые безударные гласные в корне слова” и “Правописание согласных в корне слова”) и шестых классов (“Род несклоняемых имен существительных” и “Разряды имен прилагательных по значению”). По итогам этой работы подготовлено и сдано в печать учебно-методическое пособие с кратким описанием авторских игр, что позволит студенткам стать авторами и открыть список собственных публикаций.

Еще одна возможность актуализировать творческий потенциал студентов – это проведение мастер-классов и семинаров для студентов разных специальностей, на которых происходит знакомство молодежи с теми нишами, в которых они могут уже сейчас разработать и предложить что-то свое, новое. В 2015–2017 гг. такие мероприятия были проведены для будущих преподавателей иностранного языка, математики, информатики, физики, магистрантов и аспирантов университета на темы “Методы повышения новизны и оригинальности творческого продукта” [3]; “Поэлементный анализ настольных игр, игровых механик и повышение уровня их оригинальности”; “Разработка настольных игр для развития интеллекта”; “Как придумать настольную игру: несколько простых приемов”; “Логические игры и головоломки”, “Творчество изобретателей игр”. Успешным результатом стала разработка студентами 2-го курса серии авторских игр по математике и информатике (Слабко А.В. Настольная игра “Математическая Атлантида”; Исаченко В.А. Игра “Математический блиц” для диагностики усвоения материала на уроках математики; Сивчикова К.А. Развивающая игра “Космическая математика и информатика”; Максимкова Ю.Н. Настольная игра “Пять с плюсом” для организации соревнований по математике для учащихся восьмых-девярых классов; Синявский В.В. Настольная игра по математике “Декарт” для учащихся шестых классов; Шилова Т.А. Настольная игра “Королевство Веселой Математики” для учащихся седьмых классов).

Очередным шагом на пути творческого развития становится выступление студентов с авторскими играми на научной конференции “Молодая наука” и публикация тезисов в сборнике конференции. На заседании секции “Игровые технологии в образовании”, впервые организованной на конференции в 2017 г.

ввиду появления большого количества авторских студенческих игр, завязалась конструктивная дискуссия, авторы активно задавали вопросы и помогали друг другу советами по улучшению игр. В результате теперь каждый видит перспективу развития своего профессионального творчества – как можно расширить свои игры на другие темы, как изменить правила игр, какие другие виды игр можно применить для повышения мотивации детей в образовательном процессе.

На основе имеющегося опыта разработан УМК для курса по выбору “Геймификация в образовании” (34 уч. часа), который призван расширить и углубить уже полученные студентами знания по игровой деятельности детей в курсе детской психологии, развить творческое мышление и креативные способности студентов, а также сформировать умения создавать новые игры и игрушки. В нем реализуется личностно ориентированный подход в обучении и воспитании, используются активные и креативные методы обучения, авторские методики обучения изобретательству на основе ТРИЗ-педагогики [4]. В содержательную основу курса включено развитие интеллектуально-творческого и морально-волевого (мотивационного) компонентов инновационного мышления студентов.

Интеллектуально-творческий компонент включает:

- современные методы и техники поиска новых идей и решений, активизации творческого мышления, основанные на апробированных методах ТРИЗ-педагогики для повышения продуктивности творческой личности и образовательного процесса [5];

- методологию создания и защиты интеллектуальной собственности, прогнозирования развития нового товара, в том числе с помощью конкурентного патентного анализа, позволяющего проводить поиск аналогов и прототипов своей разработки; формулировать описание изобретения (полезной модели) для дальнейшей защиты своей интеллектуальной собственности.

Морально-волевой (мотивационный) компонент реализуется в форме предоставления возможности студентам (субъектам собственного творческого развития) выбора тематики и уровня выполнения практических заданий. Так, в процессе обучения они создают 10 творческих продуктов различной степени оригинальности (уровень оригинальности, вид игровой продукции и тему игр выбирают сами студенты при выполнении каждого практического задания).

Учебно-тематический план курса “Геймификация в образовании” представлен в таблице.

Название раздела, темы	Количество часов	
	лекции	практич. (семина.)
Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ		
Введение. История геймификации в образовании	2	
Возрастные особенности детей как субъектов геймификации	2	
Игровая развивающая среда в ДООУ, начальной и средней школе	2	
Раздел 2. МЕТОДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГР И ИГРУШЕК		
Морфологический анализ	2	2
Метод фокальных объектов	2	
Типовые приемы изобретательства по ТРИЗ	2	2
Уровни новизны творческих продуктов	2	
Раздел 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИГР И ИГРУШЕК		
Психологические аспекты проектирования настольных игр	2	
Разработка игр и игрушек по основным направлениям развития дошкольника	2	2
Разработка игр и игрушек для развития высших психических функций, воспитания характера и качеств личности	2	2
Психолого-педагогическая апробация игр		2

Окончание таблицы

Название раздела, темы	Количество часов	
	лекции	практич. (семина.)
Раздел 4. ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ		
Основные понятия интеллектуальной и промышленной собственности. Структура заявки на изобретение	2	2
Всего	22	12

Становление студентов как творческих субъектов можно проиллюстрировать следующими примерами.

1. Для выполнения практического задания “Разработка игры-подарка ко дню рождения ребенка” одни студенты выбирали в качестве адресата своих родственников (племянников и соседей), интересы которых хорошо знают, другие выбирали гипотетического именинника исходя из социального статуса (ребенок богатых родителей, девочка или мальчик определенного возраста), третьи предлагали им свои услуги в качестве члена команды разработчиков. После презентации всех разработанных игр и их обсуждения у студентов возникла предпринимательская идея, что они могут открыть агентство по созданию индивидуальных игр по заказам родителей.

2. К концу курса, когда студенты ознакомились с критериями защиты своей интеллектуальной собственности (игр) в качестве полезных моделей (нет мировой новизны, патентный поиск не проводится) и изобретений (проводится патентная экспертиза на уровень мировой новизны), 65% студентов приняли решение подавать заявку на изобретение (то есть субъективно оценили высокий уровень своей разработки) и написали заявление на выдачу патента. Однако после окончания курса только 17% студентов предпринимают дальнейшие шаги по продвижению своих разработок. Так, выступали с презентациями своих разработок на Дне кафедры психологии, Региональном научно-практическом семинаре “Инновационные игровые технологии развития детей дошкольного возраста”, на пленарном заседании студенческой научной конференции “Молодая наука-2017”, выставке работ Студенческого научного общества факультета следующие авторы-третьекурсники: Тищенко А.П. (разработка авторской игрушки “Многоликая неваляшка”), Богданович Е.В. (разработка авторской игрушки “Ванька-встанька”), Триносова К.В. (Разработка авторской игрушки “Неваляшка-матрешка”).

Надо сказать, что разработки студентов не ограничиваются настольными играми или техническими игрушками. Так, А. Матюшенок (4-й курс) разработал компьютерную игру “Неваляшка” для обучения детей методам технического творчества по методике Н. Козыревой “Неваляшка учит изобретать” [4]. О.А. Дробышевская (2-й курс) разработала компьютерную программу для геймификации образовательных процессов в вузе – “Интерактивное электронное средство обучения по теме “Общение” (социальная психология)”, игры-тесты для обучения и проверки знаний студентов, а также выступила на студенческой научно-практической конференции “Молодая наука-2016” и опубликовала тезисы доклада в сборнике конференции.

Приведенные примеры творческих разработок студентов факультета педагогики и психологии детства, историко-филологического факультета, факультета математики и естествознания, наличие у них по окончании университета публикаций и опыта публичных выступлений позволяют прогнозировать дальнейшее развитие инновационной активности будущих педагогов. Полученный опыт развития инновационной деятельности студентов может быть рекомендо-

ван к использованию в университетах Республики Беларусь, осуществляющих подготовку будущих педагогов.

Заклучение

Таким образом, инновационную деятельность будущих педагогов удалось расширить в учебном процессе вуза за счет активации их творческих способностей и направления на разработку новой предметно-развивающей среды в образовании. В 2016 г. 8 студентов выступили с докладами на студенческой научной конференции МГУ имени А.А. Кулешова, тезисы их работ опубликованы. В 2017 г. представили свои разработки в области игр 13 студентов, тезисы сданы в печать. В этом же году лабораторией игровых технологий в образовании готовятся к изданию разработанные студентами два сборника игр для организации учебного процесса в учреждениях образования. Еще до окончания университета наши студенты будут иметь собственные авторские разработки и публикации. А далее можно планировать продолжение их творческой инновационной деятельности при подготовке магистерских и кандидатских диссертаций, внедрении разработок в практику образовательных учреждений и семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Козырева, Н. А.** Психолого-педагогическая апробация игр в учебном процессе университета как фактор подготовки будущих педагогов к созданию собственных игр / Н. А. Козырева // Игровая культура современного детства : материалы I Международной научно-практической конференции, 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) / под ред. Е. И. Ивановой. – Текстовое электрон. издан. : в 2 т. – Москва : НАИР, 2017. – Т. 2. – С. 609–612.
2. **Козырева, Н. А.** Формирование игровой развивающей среды в группе ДООУ / Н. А. Козырева // Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. О. Л. Соболевой. – Москва : Дрофа, 2013. – С. 567–609.
3. **Гафитулин, М. С.** Уровни новизны: Методика оценки творческой деятельности и получения новизны / М. С. Гафитулин // Адукацыя і выхаванне. – Мінск, 1994. – № 7. – С. 103–108.
4. **Козырева, Н. А.** Начинай изобретать! / Н. А. Козырева. – Москва : ИннАрт, 2014. – 150 с.
5. **Терехова, Г. В.** Продуктивность инновационной деятельности субъектов ТРИЗ-образования: теория и практика : монография / Г. В. Терехова – Германия : LAP Lambert Academic Publishing, 2012.

Поступила в редакцию 13.02.2017 г.

Контакты nellydelf@mail.ru (Козырева Нелли Арнольдовна)

Kozyreva N. FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INNOVATIVE ACTIVITY BY DESIGNING GAMES AND TOYS.

The article deals with the problem of developing innovation activity by future teachers. The author's definition of innovative thinking is proposed. In the article algorithms of development of students' creative abilities are presented. Training involves the examples of new games and toys for preschool and school-age children. The results of the research are presented in the form of the games and toys designed by the author and applied for mental and personal development of children and youth.

Keywords: higher school innovations, innovation in education, innovative activity of future teachers, developing future teachers' innovative activity, motivation for innovative activity, innovative thinking, design of games and toys.

УДК 316.628.2:796:614.8-057.874:316.628.2:796:373.5-057.874(476.2-21Гомель)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАЛЬЧИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛИЦЕЕ МЧС И СРЕДНИХ ШКОЛАХ г. ГОМЕЛЯ

В. Н. Старченко

кандидат педагогических наук, доцент,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

А. Н. Метелица

аспирант кафедры теории и методики физической культуры,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье представлены результаты исследования степени актуализации физкультурных потребностей, мотивов и ценностей у мальчиков ГУО “Лицей при Гомельском инженерном институте МЧС Республики Беларусь” и мальчиков средних школ г. Гомеля. Предъявлена модифицированная методика диагностики уровня сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся.

Ключевые слова: физическая культура, потребностно-мотивационно-ценностная сфера, физкультурные потребности, физкультурные мотивы, физкультурные ценности, диагностика.

Введение

Эффективность физического воспитания в учебных заведениях определяется уровнем сформированности физической культуры учащихся. При этом одной из важнейших задач физического воспитания является формирование потребностно-мотивационно-ценностной сферы (ПМЦС) физической культуры. ПМЦС физической культуры представляет собой совокупность физкультурных потребностей, мотивов и ценностей, от уровня сформированности которых зависит активность и заинтересованность человека в физкультурной деятельности.

Изучению и классификации физкультурных потребностей посвящены научные работы таких авторов, как И.И. Сулейманов, В.В. Койносов, К.Н. Верховцев [1; 2; 3]. Между тем анализ научной литературы показал, что единого определения и классификации физкультурных потребностей не существует, так как авторы при их изучении исходят из различных научных позиций.

В системодейственном подходе физкультурные потребности возникают в связи с необходимостью осуществления человеком физкультурной деятельности. В структурном отношении к физкультурным потребностям относятся: потребность в физкультурной деятельности (№ 1), физкультурных знаниях (№ 2), физкультурном мышлении (№ 3), двигательных умениях и навыках (№ 4), физической подготовленности (№ 5), физкультурной среде (№ 6) и телесности (№ 7).

© В. Н. Старченко, 2017

© А. Н. Метелица, 2017

Физкультурные мотивы представляют собой конкретизированные физкультурные потребности, определенные в процессе физкультурной деятельности [4]. При этом каждой физкультурной потребности может соответствовать большое количество разнообразных мотивов. Например, потребность в физкультурной деятельности может быть конкретизирована следующими мотивами: желанием бегать, ездить на велосипеде, кататься на коньках, играть в футбол, желанием плавать, выполнять утреннюю гимнастику, совершать пешие прогулки и т. д.

К физкультурным ценностям относятся идеальные и материальные образования, являющиеся значимыми при осуществлении человеком физкультурной деятельности. Значимость физкультурных ценностей определяется степенью их необходимости в физкультурной деятельности. В связи с этим предмет каждой физкультурной потребности одновременно представляет собой ценность. Поэтому можно говорить о физкультурных потребностях-ценностях. Например, потребность в физкультурных знаниях превращает их в ценность, потребность в двигательных умениях и навыках превращает двигательные умения и навыки в ценность, потребность в физической подготовленности превращает физическую подготовленность в ценность и т. д.

В личностном плане ПМЦС физической культуры определяет степень субъективного желания и стремления человека осуществлять физкультурную деятельность и переживается им как проявление собственного интереса, желания, стремления [5, с. 39].

Немаловажное значение в целенаправленном формировании ПМЦС физической культуры учащихся занимает контроль над ее состоянием. Полученная в результате контроля информация необходима для своевременной и адекватной корректировки педагогом системы педагогических воздействий, направленных на формирование у учащихся ПМЦС физической культуры.

Необходимость в контроле над состоянием ПМЦС физической культуры учащихся связана с тем, что формирование физической культуры учащихся напрямую зависит от уровня развитости физкультурных потребностей, мотивов и ценностей. Учащиеся, у которых не сформированы физкультурные потребности, мотивы и ценности, стремятся избегать любых форм физкультурной деятельности. Отсюда следует, что регулярная диагностика состояния ПМЦС физической культуры является важным условием, определяющим эффективность физического воспитания учащихся.

Следует отметить, что на сегодняшний день существует только одна методологически и метрологически корректная методика диагностики уровня сформированности ПМЦС физической культуры учащихся, разработанная В.Н. Старченко на основе структурно-содержательной модели целевой ПМЦС физической культуры человека [6; 7].

В связи с тем что нами уточнена структурно-содержательная модель целевой ПМЦС физической культуры человека путем включения в нее потребности в телесности, потребовалась модификация упомянутой методики диагностики в соответствии с новыми теоретическими представлениями.

Именно эта модифицированная методика использовалась нами для диагностики уровня сформированности ПМЦС физической культуры мальчиков ГУО «Лицей при Гомельском инженерном институте МЧС Республики Беларусь» и мальчиков средних школ г. Гомеля.

Основная часть

Анализ уровня сформированности ПМЦС физической культуры мальчиков ГУО “Лицей при Гомельском инженерном институте МЧС Республики Беларусь” и мальчиков средних школ г. Гомеля было проведено нами в декабре 2016 г. Исследованием были охвачены 102 мальчика обучающихся в 7-х классах. Исследуемые были разделены на две группы. В одну группу вошли мальчики 1-го курса (их возраст соответствует 7 классу школы) ГУО “Лицей МЧС” в количестве 51 человека, а в другую – мальчики, обучающиеся в 7-х классах средних школ № 26 и № 59 г. Гомеля в количестве 51 человека.

Модифицированная методика диагностики уровня сформированности ПМЦС физической культуры включает в себя специальную анкету и методику интерпретации ее качественных и количественных результатов.

Бланк анкеты, используемой при диагностике, представлен на рисунке 1.

№ мотива	Честно и взвешенно ответьте на предложенные вам вопросы. В графе “Ответы” выберите из предложенных вариантов (никогда, иногда, часто, всегда) тот, который наиболее Вам подходит и поставьте знак (V).	Ответы			
		Никогда	Иногда	Часто	Всегда
1	Тебе нравится посещать уроки физической культуры в школе?				
2	В свободное время ты выполняешь самостоятельно физические упражнения?				
3	Ты посещаешь какую-либо спортивную секцию?				
4	Ты задаешь вопросы учителю физкультуры, тренеру или себе, как правильно заниматься физической культурой и спортом?				
5	Ты желаешь получать новую информацию об открытиях в физкультурной или спортивной деятельности?				
6	Ты читаешь книги или смотришь учебные фильмы, о физической культуре и спорте?				
7	У тебя возникает желание научиться разбираться в вопросах теории физкультуры и стать специалистом в области физической культуры и спорта?				
8	Ты задумываешься о сути того, что ты делаешь на уроках физической культуры и здоровья или в спортивной секции?				
9	Ты пытаешься самостоятельно подобрать упражнения, выполняя которые ты сможешь стать сильнее, выносливее, быстрее?				
10	Ты огорчаешься, если у тебя не получается технически правильно выполнять гимнастические упражнения?				
11	Возникает ли у тебя желание овладеть техникой физических упражнений лучше всех?				
12	Хотел бы ты освоить технику новых для тебя физических упражнений?				
13	Ты желаешь стать более сильным, выносливым, быстрым?				
14	Тебя огорчают ситуации, в которых ты оказываешься недостаточно сильным, выносливым, быстрым?				
15	Ты расстраиваешься, если оказывается, что твои товарищи быстрее тебя бегают, дальше прыгают, больше раз способны подтянуться и пр.?				
16	Ты испытываешь необходимость в посещении спортивных сооружений (бассейна, стадиона, спортзала, спортивной площадки и др.)?				
17	Ты нуждаешься в спортивном инвентаре (велосипеде, коньках, мяче, боксерской груше, турнике или в чем-либо другом)?				
18	Тебе нравится выполнять физические упражнения?				
19	Ты следишь за своим весом, ростом или другими параметрами тела?				
20	Стремись ли ты иметь красивое, гармонично развитое тело?				
21	Ты желаешь иметь физически крепкое, пригодное для труда и жизнедеятельности тело?				

Рис. 1 – Анкета для определения уровня сформированности ПМЦС физической культуры человека

Анкета в соответствии с уточненной структурой целевой ПМЦС сферы физической культуры человека состоит из 21 вопроса и четырех вариантов ответов:

“никогда”, “иногда”, “часто”, “всегда”. Причем каждая определяемая физкультурная потребность-ценность представлена в анкете тремя вопросами. За каждым из вопросов скрывается мотив, соответствующий данной потребности. При этом вопросы 1-3 направлены на определение степени актуализации потребности в физкультурной деятельности, 4-6 – в физкультурных знаниях, 7-9 – в физкультурном мышлении, 10-12 – в двигательных умениях и навыках, 13-15 в физической подготовленности, 16-18 – в физкультурной среде, 19-21 – в телесности.

Тестируемый должен выбрать один из четырех предложенных вариантов ответов по шкале: “никогда” – 0, “иногда” – 1, “часто” – 2, “всегда” – 3. При этом:

- ответ “никогда” означает отсутствие значимости данного мотива для тестируемого;
- ответ “иногда” означает низкую значимость данного мотива;
- ответ “часто” означает среднюю значимость данного мотива;
- ответ “всегда” означает высокую значимость данного мотива.

Методика качественной интерпретации результатов тестирования следующая. Каждая из семи физкультурных потребностей считается проявленной (актуализированной) в случае, если у тестируемого медиана ответов оказалась выше нуля (больше, чем ответ “никогда”). Соответственно, каждая из семи физкультурных потребностей считается не проявленной (не актуализированной) в случае, если медиана ответов оказалась равной нулю (“никогда”).

Актуализация всех семи физкультурных потребностей позволяет сделать заключение об удовлетворительном уровне сформированности у тестируемого физкультурной ПМЦС. Актуализация шести и менее физкультурных потребностей позволяет сделать заключение о неудовлетворительном уровне сформированности физкультурной ПМЦС.

Адекватной статистической характеристикой центральной тенденции выборки при использовании ранговой шкалы измерения является медиана (Me). Отсюда метрологически корректная схема количественной интерпретации и оценки результатов нашего теста следующая.

К ведущим мотивам определяемых потребностей можно отнести те, которые во время тестирования получили ответы “часто”, “всегда”:

- медиана ответов на вопросы 1-3 показывает степень актуализации потребности 1;
- медиана ответов на вопросы 4-6 показывает степень актуализации потребности 2;
- медиана ответов на вопросы 7-9 показывает степень актуализации потребности 3;
- медиана ответов на вопросы 10-12 показывает степень актуализации потребности 4;
- медиана ответов на вопросы 13-15 показывает степень актуализации потребности 5;
- медиана ответов на вопросы 16-18 показывает степень актуализации потребности 6;
- медиана ответов на вопросы 19-21 показывает степень актуализации потребности 7.

Полученные медианы показывают степень актуализации физкультурных потребностей и могут сравниваться между собой, что дает возможность определить более актуализированные потребности и, соответственно, менее актуализированные.

При этом если медиана ответов по трем вопросам каждой потребности оказалась равной “никогда”, то это означает, что данная потребность у тестируемого не актуализирована, “иногда” – означает низкую степень актуализации данной потребности, “часто” – означает среднюю степень актуализации данной потребности, “всегда” – означает высокую степень актуализации данной потребности.

Медиана уровней актуализации каждой из семи целевых потребностей позволяет определить итоговый уровень актуализации у тестируемого всей ПМЦС физической культуры. Итоговый уровень актуализации ПМЦС физической культуры может быть интерпретирован следующим образом.

Если медиана значений уровней актуализации всех целевых физкультурных потребностей оказалась на низком уровне, то уровень сформированности ПМЦС физической культуры определяется как низкий.

Если медиана значений уровней актуализации всех целевых физкультурных потребностей оказалась на среднем уровне, то уровень сформированности ПМЦС физической культуры определяется как средний.

Если медиана значений уровней актуализации всех целевых физкультурных потребностей оказалась на высоком уровне, то уровень сформированности ПМЦС физической культуры определяется как высокий.

Обработка диагностических анкет позволила установить степень значимости физкультурных мотивов для мальчиков ГУО “Лицей МЧС” и мальчиков из средних школ № 26 г. и № 59 Гомеля. Соотношение значимости физкультурных мотивов у мальчиков лицея МЧС и мальчиков из средних школ показано на рисунке 2.

Представляется очевидным, что значимость большинства физкультурных мотивов у мальчиков-лицеистов МЧС выше, чем у исследованных мальчиков гомельских средних школ.

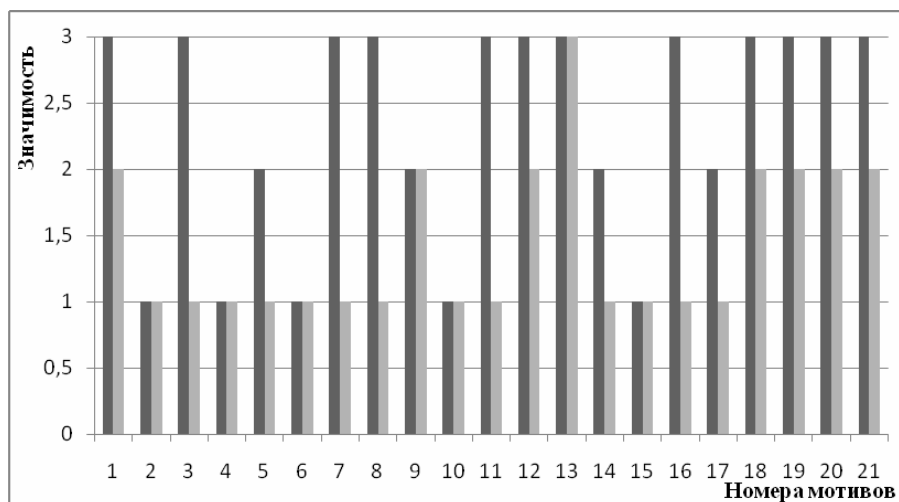


Рис. 2 – Соотношение значимости физкультурных мотивов у мальчиков-лицеистов МЧС (темные столбики) и у мальчиков средних школ г. Гомеля (светлые столбики)

Что касается степени актуализации физкультурных потребностей-ценностей у мальчиков-лицеистов МЧС и мальчиков гомельских средних школ, то они представлены в таблице. В ней также показан итоговый уровень сформированности ПМЦС физической культуры у исследуемых учащихся.

Степень актуализации физкультурных потребностей-ценностей у мальчиков-лицейстов МЧС и у мальчиков гомельских средних школ

№	Физкультурные потребности-ценности	(Ме)	
		Лицейсты МЧС	Школьники СШ № 26 и № 59 г. Гомеля
№ 1	Потребность-ценность в физкультурной деятельности	3	1
№ 2	Потребность-ценность в физкультурных знаниях	1	1
№ 3	Потребность-ценность в физкультурном мышлении	3	1
№ 4	Потребность-ценность в двигательных умениях и навыках	3	2
№ 5	Потребность-ценность в физической подготовленности	2	1
№ 6	Потребность-ценность в физкультурной среде	3	1
№ 7	Потребность-ценность в телесности	3	2
Уровень сформированности ПМЦС физической культуры		3	1

Из таблицы следует, что у мальчиков-лицейстов МЧС наиболее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями (Ме = 3, “всегда”, высокая степень актуализации) оказались потребности:

- в физкультурной деятельности;
- в физкультурном мышлении;
- в двигательных умениях и навыках;
- в физкультурной среде;
- в телесности.

Менее актуализированной физкультурной потребностью-ценностью (Ме = 2, “часто”) оказалась потребность в физической подготовленности.

Наименее актуализированной физкультурной потребностью-ценностью (Ме = 1, “иногда”) оказалась потребность в физкультурных знаниях.

Что касается мальчиков, обучающихся в СШ № 26 и СШ № 59 г. Гомеля, то наиболее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями (Ме = 2 “часто”) у них оказались потребности:

- в двигательных умениях и навыках;
- в телесности.

Менее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями (Ме = 1 “иногда”) оказались:

- в физкультурной деятельности;
- в физкультурных знаниях;
- в физкультурном мышлении;
- в физической подготовленности;
- в физкультурной среде.

Физкультурных потребностей-ценностей с высокой степенью актуализации у мальчиков из СШ № 26 и СШ № 59 г. Гомеля не оказалось.

Медиана степени актуализации всех целевых физкультурных потребностей-ценностей позволила установить итоговый уровень сформированности всей ПМЦС физической культуры мальчиков исследуемых учебных заведений. У мальчиков ГУО “Лицей МЧС” итоговый уровень сформированности ПМЦС физической культуры соответствует высокому уровню. Итоговый уровень сформированности ПМЦС физической культуры у мальчиков СШ № 26 и СШ № 59 г. Гомеля соответствует низкому уровню.

Проверка статистических гипотез о достоверности отличий в уровнях актуализации физкультурных потребностей-ценностей у мальчиков ГУО “Лицей МЧС” и мальчиков СШ № 26 и СШ № 59 г. Гомеля с помощью критерия

Манна-Уитни показала наличие статистически значимых отличий в следующих физкультурных потребностях:

- в физкультурной деятельности;
- в физкультурном мышлении;
- в двигательных умениях и навыках;
- в физической подготовленности;
- в физкультурной среде;
- в телесности.

При этом статистически значимых отличий в уровнях актуализации потребности-ценности в физкультурных знаниях у мальчиков ГУО “Лицей МЧС” и мальчиков средних школ г. Гомеля обнаружено не было.

Статистически значимые отличия были выявлены в уровнях сформированности ПМЦС физической культуры мальчиков ГУО “Лицей МЧС” и мальчиков СШ № 26 и № 59 г. Гомеля. Проверка упомянутых статистических гипотез проводилась при помощи программного пакета STATISTICA.

Заключение

Подводя итоги исследования, следует отметить, что у мальчиков ГУО “Лицей МЧС” уровень сформированности ПМЦС физической культуры оказался высоким ($Me = 3$). У мальчиков, обучающихся в средних школах г. Гомеля уровень сформированности ПМЦС физической культуры оказался низким ($Me = 1$). Причем обнаружена статистически значимая разница в уровнях сформированности ПМЦС физической культуры мальчиков-лицейстов МЧС и мальчиков гомельских общеобразовательных школ.

У мальчиков-лицейстов МЧС, наиболее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями ($Me = 3$) оказались потребности в физкультурной деятельности, в физкультурном мышлении, в двигательных умениях и навыках, в физкультурной среде, в телесности. Менее актуализированной физкультурной потребностью-ценностью ($Me = 2$) оказалась потребность в физической подготовленности. Наименее актуализированной физкультурной потребностью-ценностью ($Me = 1$) оказалась потребность в физкультурных знаниях.

У мальчиков общеобразовательных школ г. Гомеля физкультурных потребностей-ценностей с высокой степенью актуализации не оказалось. При этом наиболее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями ($Me = 2$) у них оказались потребности в двигательных умениях и навыках, в телесности. Менее актуализированными физкультурными потребностями-ценностями ($Me = 1$) оказались потребности в физкультурной деятельности, в физкультурных знаниях, в физкультурном мышлении, в физической подготовленности, в физкультурной среде.

Статистически значимые отличия в уровнях актуализации потребностей-ценностей у сравниваемых групп выявлены по всем потребностям, кроме потребности в физкультурных знаниях.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что созданные в лицее МЧС организационно-управленческие и методические условия осуществления физкультурно-спортивной деятельности в большей степени положительно влияют на актуализацию у учащихся физкультурных потребностей-ценностей по сравнению с аналогичными условиями, созданными в гомельских средних школах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Сулейманов, И. И.** Физкультура для всех / И. И. Сулейманов. – Омск : Омск. кн. изд-во, 1989. – 80 с.
2. **Койносов, В. В.** Формирование потребности в физической культуре у учащихся младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Койносов. – Омск, 1992. – 230 с.
3. **Верховцев, К. Н.** Структура физкультурно-спортивных потребностей различных социально-демографических групп городского населения : дис. ... канд. пед. наук / К. Н. Верховцев. – Тюмень, 2001. – 160 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1971. – 40 с.
5. **Старченко, В. Н.** Структурно-содержательная модель олимпийской культуры участника олимпийского движения / В. Н. Старченко // Мир спорта. – 2014. – № 3(56). – С. 36–42.
6. **Старчанка, У. М.** Структура і змест патрэбасна-матывацыйнай і каштоўнаснай сфер фізічнай культуры чалавека / У. М. Старчанка // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Гомель, 2009. – С. 176–179.
7. **Старченко, В. Н.** Формирование потребностно-мотивационной сферы физической культуры учащихся / В. Н. Старченко, А. А. Курака // Фізичная культура і здароўе. – 2003. – № 4. – С. 43–56.

Поступила в редакцию 16.01.2016 г.

Контакты: Starch@narod.ru (Старченко Владимир Николаевич)

metelitsa1985@mail.ru (Метелица Александр Николаевич)

Starchenko V., Metelitsa A. THE RESEARCH OF THE STATUS OF NEED-MOTIVATION-VALUE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE OF MALE STUDENTS AT “GOMEL ENGINEERING INSTITUTE COLLEGE” OF THE MINISTRY FOR EMERGENCY SITUATIONS AND IN SECONDARY SCHOOLS OF GOMEL.

The article presents the results of the study of sports needs, motives and values actualization among the boys at the State Educational Institution “Gomel Engineering Institute College” of the Ministry for Emergency Situations and the boys of secondary schools in Gomel. The modified technique for diagnosing the level of formation of need-motivation-value sphere of students' physical culture is provided.

Keywords: physical culture, need-motivation-value sphere, sports motives, sports needs, sports values, diagnostics.

УДК 159.9

ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЕМ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

И. В. Черепанова

кандидат психологических наук, доцент,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

О. А. Черепанов

старший преподаватель,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Подросток становится крайне уязвим к воздействию различных психотравмирующих факторов, прежде всего, ситуациям конфликта с родителями и сверстниками. Термин “акцентуация характера” наиболее точно отражает внутреннее состояние ребенка.

В статье представлен опыт организации исследования, направленного на изучение факторов, обуславливающих формирование акцентуаций характера в подростковом возрасте (в частности, степень влияния отношений с родителем противоположного пола).

Ключевые слова: характер, акцентуации, акцентуации характера у подростков, детско-родительские отношения, отношение с родителем противоположного пола.

Введение

Традиционно подростковый возраст характеризуется как переломный, переходный, критический, трудный период в развитии ребенка. Таковым он считается как для родителей и педагогов, так и для самих детей. В основе такой оценки лежит обилие критических, психологических и физиологических состояний, объективно возникающих в процессе развития, которые иногда именуется “критическими периодами детства” [1, с. 105].

На этом этапе развития особенности характера часто заостряются, а при действии психогенных факторов, адресующихся к “месту наименьшего сопротивления”, могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. Термин “акцентуация характера” наиболее точно отражает такое внутреннее состояние ребенка.

В силу этих причин подростковый возраст представляет собой совокупность условий, в высшей степени предрасполагающих ребенка к воздействию различных психотравмирующих факторов. Самыми сильнодействующими из них являются недостойное поведение родителей, конфликтные взаимоотношения между ними, наличие у них недостатков, унижительных с точки зрения подростка и окружающих, оскорбительное отношение к подростку, проявления недоверия или неуважения к нему [2, с. 275].

© И. В. Черепанова, 2017

© О. А. Черепанов, 2017

Как показал теоретико-методологический анализ проблемы, в современной науке бытует убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения, а в ситуации искажения взаимодействия в паре “родитель–ребенок” – приводящих к формированию и закреплению акцентуаций характера.

Основная часть

Как правило, объектом изучения детско-родительских взаимоотношений являются отношения в диаде “мать–ребенок”, где мать рассматривается как главный фактор, влияющий на развитие ребенка. Такой подход, традиционный для психоанализа, в настоящее время получил широкое распространение в различных областях психологии (в частности, в социальной психологии, психологии развития). Это исследования А.Я. Варга, В.В. Столина, А.С. Спиваковской, Д. Баумринда, А.А. Реана и др.

Основной идеей теории привязанности Дж. Боулби является то, что мать важна не только потому, что она удовлетворяет первичные органические потребности ребенка, но самое главное – мать создает ребенку первое чувство привязанности. Для эмоционально защищенного ребенка открыты пути здорового психического развития. И, напротив, нарушения первичной эмоциональной связи между матерью и ребенком – “расстройства привязанности” – повышают вероятность риска возникновения личностных проблем и психических заболеваний [3].

Р. Шпиц отмечал, что взаимоотношения между ребенком и матерью в самом раннем возрасте оказывают влияние на формирование его личности в последующем [4].

Очень важными в изучении развития в детском возрасте являются такие понятия, как “привязанность”, “безопасность”, установление близких взаимоотношений детей и взрослых, создание условий для налаживания взаимодействия детей и родителей даже в первые часы после рождения.

Э. Фромм по вопросу о роли матери в воспитании детей, об особенностях материнской любви однозначно утверждал, что материнская любовь – безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть, материнской любви не нужно добиваться. Сама же мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. Отцовская любовь по сравнению с материнской – это обусловленная любовь, ее нужно и можно заслужить успешным выполнением обязанностей, порядком в делах, безупречной дисциплиной [5].

В современных исследованиях по психологии семейных отношений развитие взаимоотношений матери и ребенка понимается особым образом: тесная связь, существующая между матерью и ребенком с момента его рождения, постепенно должна ослабнуть, ребенок с помощью отца отделяется от матери. При нормальном ходе развития отношений процесс отделения происходит без отклонений.

Исследований, посвященных роли отца в формировании характера ребенка, значительно меньше, и они носят, скорее, описательный характер. Так, с точки зрения Э. Фромма, отцовская любовь по сравнению с материнской – любовь “требовательная”, условная, которую ребенок должен заслужить. Отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности. Любовь отца служит как бы

наградой за успехи и хорошее поведение. Отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций [6, с. 57].

Таким образом, в настоящее время принято считать, что базовые черты личности закладываются еще в раннем детстве. Основная роль в этом процессе принадлежит матери и взаимоотношениям в диаде “мать–ребенок”. Отец является социальной фигурой, способствующей отделению ребенка от матери и формированию его самостоятельности. Соответственно, все сложности подросткового периода имеют своим началом нарушение детско-родительских отношений в раннем возрасте. Представляется, что такое понимание психологических проблем подросткового возраста не отражает всей полноты и сложности данного периода.

Определяя подростковый возраст как переломный для ребенка, для его личности, в научной литературе практически не заявлена проблема взаимоотношения подростка с родителями противоположного пола, влияния типа детско-родительских отношений в этот период на развитие и усиление характерологических черт личности. Также отмечается недостаток эмпирических исследований по проблеме взаимоотношений в диаде “отец–дочь” в подростковом возрасте.

Соответственно, нами было выдвинуто предположение, что отношения с родителем противоположного пола в подростковом периоде можно считать значимым фактором в развитии личности, формировании характера ребенка, а также формировании акцентуаций характера у подростка.

С целью эмпирического изучения данной проблемы нами было организовано исследование на базе средней школы № 37 г. Могилева. Общее количество испытуемых: 169 человек. Это учащиеся 9-11 классов и их родители, из них девочек – 30, мальчиков – 30, отцов – 52, матерей – 57 человек.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: тест-опросник “Методика изучения акцентуаций личности” Леонгарда-Шмишека, тест-опросник родительского отношения (В.В. Столин, А.Я. Варга).

Исследование проводилось в несколько этапов:

I этап. Выявление стиля родительского отношения у отцов и матерей.

На этом этапе было проведено диагностическое исследование родительского отношения отцов и матерей с помощью теста-опросника родительского отношения (В.В. Столин, А.Я. Варга), а также сравнение стилей родительского отношения у отцов и матерей с помощью методов математической обработки данных (использован U-критерий Манна-Уитни).

По результатам применения U-критерия Манна-Уитни были установлены достоверные различия (на уровне значимости $p \leq 0.05$) в стилях родительского отношения матери и отца к подростку по шкалам “принятие-отвержение” и “кооперация”.

Это может свидетельствовать о том, что уровень принятия ребенка у отцов ниже, чем у матерей. Отцы в меньшей степени, чем матери, ориентированы в своих взаимоотношениях с ребенком на стиль “кооперация”.

По шкалам “симбиоз”, “авторитарная гиперсоциализация” и “отношение к неудачам” достоверных различий в родительском отношении к ребенку у матерей и отцов нет.

Такие результаты могут объясняться тем, что матери чаще принимают своих детей такими, какие они есть, менее остро воспринимают недостатки детей и в целом менее критично к ним относятся, в связи с чем показатели по шкале “принятие” у матерей выше. У отцов же на воспитание часто нет времени, и

внимания детям они уделяют меньше, чем матери, в силу занятости или отсутствия интереса к этому процессу. Матери, как правило, стремятся проводить больше времени с детьми, разделять их интересы (этим объясняются различия по шкале родительского отношения “кооперация”).

Как показывают данные диагностики, отцы чаще применяют по отношению к подросткам такой стиль воспитания как “авторитарная гиперсоциализация”, то есть предъявляют больше запретов и требований. Объясняется это тем, что в нашей культуре отцы часто стоят на вершине иерархической семейной лестницы, считаются главой семьи и, соответственно, реализуют поведение, типичное для данной позиции, – авторитарность, стремление оказывать влияние, требование от ребенка послушания и дисциплины.

II этап. Выявление акцентуаций характера у подростков.

С помощью методики изучения акцентуаций личности Леонгарда-Шмишека было проведено диагностическое исследование акцентуаций характера у подростков. После этого с помощью методов математической обработки данных было проведено сравнение акцентуаций характера у мальчиков и у девочек для выявления различий. Для сравнения был так же использован U-критерий Манна-Уитни.

По результатам диагностики акцентуаций характера у подростков установлено, что между мальчиками и девочками существуют различия по степени выраженности 9 акцентуаций из 10, а именно: гипертимичность, дистимичность, циклотимность, эмотивность, тревожность, педантичность, возбудимость, экзальтированность (уровень значимости $p \leq 0.01$). Для выборки девочек характерна большая выраженность акцентуаций характера, что может объясняться большей склонностью девочек к внешним проявлениям своих реакций. Они более чувствительны и эмоциональны, подвержены частым сменам настроения, восприимчивы к критике.

III этап. Установление роли отношений с родителем противоположного пола в формировании акцентуаций характера у подростков.

Для проверки выдвинутого предположения о существовании различий в акцентуациях характера у подростков с различными стилями отношений к ним родителя противоположного пола были применены следующие методы математической обработки данных:

1. Для выявления различий в выборке “отец–дочь” – H-критерий Крускало-Уоллиса. Метод предназначен для оценки различий одновременно между тремя и более выборками по уровню исследуемого признака. В данном случае были выделены три выборки дочерей в соответствии с наиболее выраженными стилями родительского отношения отцов: “кооперация”, “кооперация-симбиоз”, “авторитарная гиперсоциализация”. Соблюдены все ограничения критерия ($c = 3$, $n_i > 3$). Данный критерий является непараметрическим.

По результатам применения H-критерия Крускало-Уоллиса для установления достоверности различий в акцентуациях характера у девочек с различными стилями отношений к ним отцов установлено, что нет достоверных различий в акцентуациях характера у девочек с отцовским отношением “кооперация”, “кооперация-симбиоз” и “кооперация-авторитарная гиперсоциализация”.

2. Для выявления различий в выборке “мать–сын” был использован U-критерий Манна-Уитни, так как данный критерий используется для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеряемого признака. Были выделены две выборки сыновей в соответствии с наиболее выра-

женным стилями родительского отношения матерей: “кооперация”, “кооперация-симбиоз”.

После применения критерия были выявлены достоверные различия в случае акцентуаций “эмотивность” и “тревожность”. Это означает, что уровень выраженности данных акцентуаций у подростков с материнским отношением по типу “кооперация-симбиоз” выше, чем у подростков с материнским отношением к ним по типу “кооперация”.

Также установлено, что не существует достоверных различий в уровне выраженности признака в двух группах в случае акцентуаций “гипертимность”, “дистимичность”, “циклотимичность”, “возбудимость”, “застывание”, “педантичность”, “экзальтированность”, “демонстративность”.

Это означает, что мальчики-подростки, матери которых имеют родительское отношение “кооперация-симбиоз”, по сравнению с материнским отношением “кооперация” более эмоциональны, чувствительны, впечатлительны, также такие подростки более тревожны, любые жизненные события воспринимают серьезнее, чем другие.

Это объясняется тем, что мать, стремящаяся к симбиотическому отношению к ребенку, ограждает его от всех трудностей и неприятностей жизни, удовлетворяет все потребности ребенка, вследствие чего ребенок не может автономизироваться и оказывается не готовым к жизненным трудностям, становится тревожным, неуверенным в себе, что может провоцировать появление такой акцентуации характера, как “тревожность”. В то же время таким подросткам свойственна мягкость, эмоциональность, повышенная чувствительность, что характерно для акцентуации характера “эмотивность”.

Заключение

Таким образом, по результатам применения методов математической обработки данных выяснилось, что существуют различия в акцентуациях характера у подростков с различными стилями отношений к ним родителя противоположного пола. Однако наша идея подтвердилась лишь в выборке “мать-сын”. В выборке “отец-дочь” не существует достоверных различий в акцентуациях характера у подростков с различными стилями отношений к ним родителя противоположного пола. Такие результаты можно объяснить тем, что многие характерологические особенности личности закладываются с самого раннего детства. Именно в этот период значительную роль в жизни ребенка играет мать. Отцы же на этом этапе часто дистанцируются от воспитания в силу различных обстоятельств, при такой ситуации развития отцовское отношение не оказывает достаточного влияния на формирование личности ребенка, что и подтверждают полученные результаты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под общ. ред. А. В. Перовского. – Москва : Просвещение, 1979. – 288 с.
2. **Обухова, Л. Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва : Трикола, 1998. – 352 с.
3. **Боулби, Дж.** Привязанность / Дж. Боулби / пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской ; под общ. ред. Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 480 с.
4. **Шпиц, Р. А.** Психоанализ раннего детского возраста / Р. А. Шпиц ; пер. с англ. А. М. Боковицкой, В. В. Старовойтовой ; под ред. А. М. Боковицкой. – Москва : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 159 с.

5. **Фромм, Э.** Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм ; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Москва : Педагогика, 1990. – 64 с.
6. **Сырычева, Л. А.** Специфика родительских отношений и их влияние на психическое развитие дошкольников с перинатальным поражением ЦНС / Л. А. Сырычева, Л. П. Уфимцева. – Красноярск, 2014. – 316 с.

Потушила в редакцию 10.04.2017 г.

Контакты: ira-78@tut.by (Черепанова Ирина Вячеславовна)

Cherepanova I., Cherepanov O. RELATIONSHIP WITH THE OPPOSITE SEX PARENT AS A FACTOR OF CHARACTER ACCENTUATION FORMATION AMONG TEENAGERS.

Transition to the awkward age is characterized by deep changes of the conditions which influence a child's personal development. A teenager becomes extremely vulnerable to different traumatic factors, above all to conflict situations with parents and peers. The term "character accentuation" reflects the inner state of a child in the most precise way.

The article shows the research organization experience aimed at the study of the accentuation conditioning factors during the adolescent age and the degree of influence of a child's relationship with the opposite sex parent.

Keywords: character, accentuations, teenager character accentuation, child-adult relationship, relationship with the opposite sex parent.

УДК 316.628:618.29

ОБРАЗ БУДУЩЕГО РЕБЕНКА У БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ

А. С. Гучкова

аспирант,

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье рассматриваются проблемы формирования образа будущего ребенка у беременной женщины, раскрывается связь психоэмоционального состояния беременных женщин с формирующимся в сознании образом будущего ребенка.

Ключевые слова: образ, беременность, ребенок, беременная женщина, материнство.

Введение

Проблема образа сформировалась давно и является одной из ключевых областей исследования психологической науки [1; 2; 3]. Различные области научного знания (философия, социология, а также психология) старались объяснить данный феномен психического отражения. Нельзя не отметить интерес, возникающий в последнее время к комплексному исследованию материнства и беременности в целом. Ни один предмет в последние десятилетия не привлекал столько внимания. Важность материнского поведения для формирования ребенка, его сложная структура и путь развития, а также множественность культурных и индивидуальных вариантов в этой области позволяют нам говорить о материнстве как о самостоятельной реальности.

Следовательно, хочется отметить, что интерес современных исследователей направлен на изучение перцептивных процессов, сопровождающих беременность, в связи с социально-политическими и научно-техническими преобразованиями в современном обществе, который ведет к разрушению традиционных стереотипов восприятия женщиной ребенка и родительства как социокультурного феномена.

Основная часть

Трансформации в общественном сознании подвергались не только материнские установки, но и образ ребенка. Исследователь Л. Стоун выделил четыре альтернативных образа новорожденного ребенка в европейской культуре: 1) традиционно-христианский, предполагающий, что новорожденный несет на себе печать первородного греха и спасти его может только беспощадное подавление воли, подчинение родителям и духовным пастырям; 2) социально-педагогический детерминизм, согласно которому ребенок по природе своей не склонен ни к добру, ни ко злу, а представляет собой "tabularasa", на которой общество и воспитатель могут написать что угодно; 3) природный детерминизм, по которому характер и возможности ребенка predeterminedены до его рождения; 4) утопически-гуманистический взгляд, утверждающий, что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества. Вышеизложенные факты актуализируют исследование перцептивных феноменов периода беременности [3; 4].

Подходы к изучению феномена беременности и материнства акцентируют свое внимание на их различных аспектах. Беременность рассматривается как комплексное психобиологическое, психофизическое и психосоциальное явление, а также является первым этапом материнства. На протяжении всего периода вызревает не только плод в утробе матери, но и та часть личности женщины, которая в последующем будет выполнять материнские функции. Именно во время беременности актуализируются те установки, поведенческие и культурные стереотипы, которые будут определять тот или иной тип материнства [4, с. 32]. Зачастую наряду с этим выступает образ будущего ребенка, который формируется в сознании женщины. Ведь плод в утробе матери является не только биологическим объектом, но и субъектом целенаправленных воспитательных воздействий, который в ее представлениях отождествляется с неким образом будущего младенца.

Психологическая специфика периода беременности видится в психоэмоциональных переменах, восприятии беременной женщиной образа своего будущего ребенка, а также изменениях в отношении женщины к себе и окружающим. Изменения, прежде всего, связаны с трансформацией тела женщины и необходимостью установления новых для нее отношений “мать–дитя”; в комплексе психобиологических и психоэмоциональных процессов, которые вызваны физиологической симптоматикой беременности и началом реального взаимодействия матери и ребенка, а также заключаются в своеобразном амбивалентном комплексе телесно-чувственных и эмоциональных явлений, сопровождающих беременность.

Методология и методы исследования. С целью анализа “вербального портрета” будущего ребенка и связи психоэмоционального состояния беременных с формирующимся в сознании женщин образом этого ребенка были использованы методики “Незавершенные предложения”, “Мой ребенок”. Тест отношений беременной предназначен для определения типа переживания беременности у будущей матери (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2003).

Исследование проходило на базе женской консультации № 3 г. Витебска, в котором приняло участие 60 беременных первородящих женщин в возрасте от 18 до 27 лет. Данные исследования носят распределение, отличное от нормального. Исходя из этого они были обработаны с помощью непараметрических методов. Нами был использован критерий U Манна-Уитни, а также для обработки и интерпретации результатов применялся качественный и количественный анализ данных. Изучение образа будущего ребенка у беременных женщин начнем с описания показателей дитя в “вербальных портретах”.

Анализ данных описаний будущего ребенка в “вербальных портретах” у первородящих беременных женщин в зависимости от триместра представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Описания будущего дитя в “вербальных портретах” у беременных женщин (%)

Триместр	Физические описания	Объектные описания	Субъектные описания
1	41,2	33,8	25,0
2	27,0	38,0	35,0
3	12,0	30,5	57,5

Исходя из данных таблицы, можно отметить, что у женщин в первый триместр в “вербальном портрете” будущего ребенка, который представлен в сочи-

нении беременных, преобладают физические описания, в которые входит визуальная характеристика (“маленький”, “розовый...”), кинестетическая характеристика (“тепленький”, “мягкий”, “нежная кожа”). Во-втором триместре в большей степени преобладают объектные характеристики, которые включают в себя формально-медицинские описания (“плод”, “здоровый”, “сформированный” и т. д.), неодушевленное существо (“что-то пугающее”, “светящийся комок”, “пружинка”), объект отношений (“любимый”, “желанный”, “долгожданный...”). И, наконец, третий триместр – это субъективные характеристики. К ним относятся следующие описания:

- субъект взаимодействия с другими (“любящий”, “общительный”, “ласковый”, “обидчивый”, “ранимый”, “помогающий”...);
- аттрактивные качества (“обаятельный”, “милый”, “пугающий”...);
- эмоционально-экспрессивные качества (“веселый”, “тревожный”, “впечатлительный”, “счастливый”...);
- интеллектуально-волевые качества (“умный”, “упрямый”, “сдержанный”, “не думающий”, “смышлелый”, “любопытный”...);
- субъект активности, деятельности (“самостоятельный”, “ему нравится...”, “игривый”, “озорной”, “чувствующий”).

Таким образом, следует отметить, что в сочинении “Мой ребенок” беременные женщины указывали настоящее время – период беременности, описывая, что их тревожит и каким они видят своего ребенка в настоящий момент. А также в их описании образа затрагивалось и будущее время, следовательно, описывали период новорожденности (каким они видят своего ребенка).

Анализ данных “вербальных характеристик” образа будущего ребенка у беременных женщин в методике “Незавершенные предложения” в зависимости от триместра (%) представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Описание “вербальных характеристик” образа будущего ребенка у беременных женщин (%)

Триместр	Внешние характеристики	Социальные характеристики	Формально-медицинские характеристики
1	39,4	27,0	34,6
2	26,3	38,1	35,6
3	21,7	27,5	50,8

Таким образом, можно отметить, что внешние характеристики образа будущего ребенка преобладают у первородящих женщин в первом триместре – 39,4 (%) из опрошенных. Второй триместр характеризуется социальными показателями – 38,1 (%). Что касается третьего триместра, то 50,8 (%) беременных женщин, выделяют формально-медицинские показатели в образе будущего ребенка. Прежде всего это связано с ситуацией родов, где будущая мать находится в тревоге за само протекание данного процесса и здоровье будущего малыша.

Теперь проанализируем общий показатель данных в процентном соотношении “вербальных характеристик” образа будущего ребенка у беременных женщин.

Следовательно, общий анализ “вербальных характеристик” образа будущего ребенка у беременных женщин, описанных в методике “Незавершенные предложения”, представлен на рисунке.



Перечисленные выше данные указывают, что 39,8 (%) беременных выделяют внешние характеристики в образе будущего ребенка (черты лица, рост, цвет глаз и волос); социальные характеристики преобладают у 32,0 (%) беременных женщин (“самый лучший”, “удачливый в жизни”, “счастливый”, “занимающий высокую должность”, “лидер в классе” и т. д.); формально-медицинские показатели в образе будущего ребенка присутствуют у 28,2(%) беременных женщин.

Эмоциональное состояние матери во время беременности оказывает значительное влияние на протекание беременности и родов, а так же последующее отношение не только к младенцу, но и к себе. Поэтому следующим аспектом являлось изучение психоэмоционального состояния в период беременности у первородящих женщин. Анализ результатов данных исследования психоэмоционального состояния беременной женщины представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Психоэмоциональное состояние женщины в период беременности

Показатели	U	P
Высокий уровень тревожности	12	0,08
Средний уровень тревожности	200	0,05
Низкий уровень тревожности	5,0	0,008
Оптимальный тип ПКГД	21,0	0,04
Гипогестогнозический тип ПКГД	37	0,07
Эйфорический тип ПКГД	36	0,06
Тревожный тип ПКГД	7,0	0,05
Депрессивный тип ПКГД	20,1	0,003

Таким образом, исходя из таблицы, можно сделать вывод, что выявлены отличия по таким показателям, как средний уровень тревожности ($p \leq 0,05$), а также тип отношения к беременности: оптимальный тип ПКГД ($p \leq 0,04$); тревожный тип ПКГД (психологический компонент гестационной доминанты) ($p \leq 0,05$); эйфорический тип ПКГД.

Необходимо отметить, что преобладающими типами психологического компонента гестационной доминанты у первородящих беременных женщин являются оптимальный тип, тревожный и эйфорический. Оптимальный тип отмечается у женщин, которые относятся к своей беременности ответственно, но без излишней тревоги. В этих случаях, как правило, отношения в семье гармоничны, беременность желанна обоими супругами. Беременная женщина продолжает вести активный образ жизни, своевременно встает на учет в женскую консультацию, выполняет рекомендации врачей, следит за своим здоровьем, с удовольствием и успешно занимается на курсах дородовой подготовки. **Оптимальный** тип способствует формированию гармонического типа семейного воспитания ребенка. **Эйфорический** тип присущ женщинам с истерическими чертами личности, а также тем, кто очень хотел ребенка, но долгое время не мог забеременеть. Зачастую у женщин этого типа беременность становится средством манипулирования, способом изменения отношений с мужем, достижения меркантильных целей. При этом декларируется чрезмерная любовь к будущему ребенку. Женщины претенциозны, требуют от окружающих повышенного внимания, выполнения любых прихотей. Данному типу переживания беременности соответствует расширение сферы родительских чувств к ребенку, потворствующая гиперпротекция, предпочтении детских качеств. **Тревожный** тип переживания беременности, характеризуется высоким уровнем тревоги у беременной, что влияет на ее соматическое состояние [5]. Тревога может быть вполне оправданной и понятной (наличие острых или хронических заболеваний, дисгармоничные отношения в семье, неудовлетворительные материально-бытовые условия, неготовность становиться матерью). Беременная женщина находится в тревоге, которая может сопровождаться ипохондричностью.

Заключение

В ходе проведения исследования по методикам “Незавершенные предложения” и “Мой ребенок” можно сделать выводы, что у беременных женщин с оптимальным типом ПГКД и низким уровнем тревожности средний показатель удовлетворенности условиями жизни в целом выше, чем у беременных со средним уровнем стресса. Нельзя не отметить благоприятное влияние на протекание беременности эмоционально-личностных характеристик женщины.

Анализ “вербального портрета”, а также содержательных характеристик-высказываний беременных женщин о ребенке позволил сделать следующие выводы: чем ниже уровень психоэмоционального напряжения и стресса, тем большее количество высказываний о ребенке содержали описание его внешних характеристик. Также сюда следует отнести субъективные и физические характеристики. У женщин с оптимальным и эйфорическим типом ПГКД преобладали высказывания о внешних характеристиках и представление будущего ребенка в подростковом и старшем школьном возрасте. В группе женщин со средним уровнем стресса не только возрастало общее количество высказываний о ребенке, но также преобладали объективные, субъективные, а также социальные характеристики ребенка. Необходимо отметить, что женщины с тревожным типом ПГКД касались здоровья ребенка, хорошего развития в будущем, затрагивая формально-медицинские характеристики.

Следовательно, у женщин со средним уровнем стресса образ ребенка более сформирован, отмечается заинтересованность во всех характеристиках и показателях, так как общее количество высказываний возрастает с увеличением уровня

стресса. Женщины же с оптимальным уровнем ПГКД и низкой тревожностью в большей степени описывают внешние и физические характеристики.

Исходя из вышеперечисленного, отметим, что образ будущего ребенка имеет двойственную природу и рассматривается как единство телесно-чувственного и символически-опосредованного отражения реальности внутриутробного ребенка. При этом воображение и восприятие – две взаимосвязанные и необходимые стороны процесса формирования образа будущего ребенка у беременной женщины. Большая сосредоточенность на ребенке, более четкий его образ в сознании беременной женщины связаны с возрастанием ответственности за ребенка и за себя как будущую мать и в связи с этим сопровождаются повышением уровня психоэмоционального напряжения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Брутман, В. И.** Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В. И. Брутман, М. С. Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38–47.
2. **Мещерякова, С. Ю.** Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
3. **Филиппова, Г. Г.** Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–37.
4. **Могилевская, Е. В.** Перинатальная психология: психология материнства и родительства / Е. В. Могилевская, О. С. Васильева. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 278 с.
5. **Добряков, И. В.** Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И. В. Добряков // Сборник материалов конференции по перинатальной психологии. – СПб., 2001. – С. 39–48.

Поступила в редакцию 13.02.2017 г.

Контакты: guchkova13@mail.ru (Гучкова Анастасия Сергеевна)

Guchkova A. THE IMAGE OF THE UNBORN CHILD OF A PREGNANT WOMAN.

The article considers the problem of forming the image of the unborn child of a pregnant woman, reveals the relationship of the psycho-emotional state of pregnant women with the shaping image of a child.

Keywords: image, pregnancy, child, pregnant woman, motherhood.

УДК 159.9:616-056.36

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

С. В. Лауткина

кандидат психологических наук, доцент,

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Н. А. Курносова

магистрант,

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Социализация личности есть “развитие личности человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды, обусловленное конкретными социальными факторами”. Наиболее эффективной мерой адаптации и ориентации в окружающем мире выступает эмоциональная сфера, являющаяся одним из основных регуляторов системы жизнедеятельности личности. В результате исследования установлено, что эмоциональные контакты с социальным окружением, эмоциональная привязанность к значимым взрослым, социально адекватное поведение детерминированы воспитательными воздействиями значимых взрослых. Перечисленные параметры характеризуют влияние условий социализации на развитие эмоциональной сферы взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: условия социализации, адаптация, компоненты эмоциональной сферы, взрослые с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональные контакты, эмоциональная привязанность, социальное окружение.

Введение

Одной из целей государственной политики в Республике Беларусь является образование и социальная интеграция взрослых с интеллектуальной недостаточностью посредством социализации личности. Социализация личности определяется Л.М. Шипицыной как “развитие личности человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды, обусловленное конкретными социальными факторами” [1, с. 259]. Данный факт подтверждается исследованиями И.К. Кряжевой об обеспечении процесса социализации “через индивидуально-опосредованное включение личности в социум” [2, с. 32]. Принципиальную точку зрения высказывают А.А. Налчаджян и И.А. Коробейников: “Социально-психологическая адаптация возможна лишь на основе онтогенетической социализации – как процесса взаимодействия человека и социальной среды” [3]. В процессе взаимодействия происходит усвоение социального опыта, при этом личность, выполняя свою ведущую деятельность, преодолевает проблемные ситуации, удовлетворяя свои потребности. Как полагает Ф.Б. Березин, социально-психологическая адаптация есть “адекватное взаимодействие с другими участниками деятельности, детерминированное особенностями микросоциального взаимодействия, и рассматривается как один из аспектов психической адаптации” [4, с. 157]. При этом

© С. В. Лауткина, 2017

© Н. А. Курносова, 2017

ученый подчеркивает факт, что “социально-психологическая адаптация, обусловлена и когнитивными, и эмоциональными компонентами, являющимися внутренним содержанием, психическим субстратом адаптационного процесса” [4, с. 21].

Наиболее эффективной мерой адаптации и ориентации в окружающем мире выступает эмоциональная сфера, являющаяся одним из основных регуляторов системы жизнедеятельности личности. Эмоциональная сфера личности – совокупность переживаний отношения к окружающей действительности и к самому себе, неотъемлемый компонент отражательной деятельности. Как отмечает Л.С. Выготский, на эмоциональную сферу оказывают влияние личностные переживания, обусловленные особенностями характера личности, нравственными и морально-этическими качествами [5]. Г.М. Бреслав, А.К. Ковалев, И.С. Кон обращают внимание на влияние “специфических” взаимоотношений, выраженных в неформальном взаимодействии с социальным окружением, на условия воспитания [6]. Интересными представляются данные А.Я. Чебыкина, И.В. Мельничука о факторах, оказывающих влияние на развитие эмоциональной сферы “у детей разного возраста и пола” – социально-психологических условий и особенностей личности [7]. Проанализировав имеющиеся теоретические исследования, мы исследовали влияние условий социализации на эмоциональную сферу взрослых с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть

Общим методологическим подходом исследования является системный подход. Нами подобран ряд методик для выявления влияния условий социализации на эмоциональную сферу взрослых с интеллектуальной недостаточностью:

1. Тест “Рука” Э. Вагнера.
2. Тест “Шкала явной тревожности СМАС” (адаптация А.М. Прихожан).
3. Тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки.
4. Методика “Фильм – тест. Межличностные отношения ребенка” Р. Жилия.
5. Тест для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна.
6. Методика “Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций” М.А. Нгуен. Проективная методика “Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций” предназначена для выявления эмоциональной ориентации ребенка на мир вещей или на мир людей. К предложенным геометрическим фигурам испытуемым предлагается дорисовать детали, чтобы получались рисунки со смыслом.
7. Методика “Три желания” М.А. Нгуен. Проективная методика “Три желания” направлена на выявление эмоциональной ориентации ребенка на себя или на других людей. Испытуемые рисуют три желания, по окончании рисования психолог проводит беседу. Рисунки оцениваются по бальной шкале.
8. Методика “Что – почему – как” М.А. Нгуен. Методика “Что – почему – как” предназначена для выявления степени готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нем. Зачитываются два рассказа, проводится беседа (ответы оцениваются по трехбалльной шкале). Диагностические методики “Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций”, “Три желания”, “Что – почему – как” разработаны М.А. Нгуен и

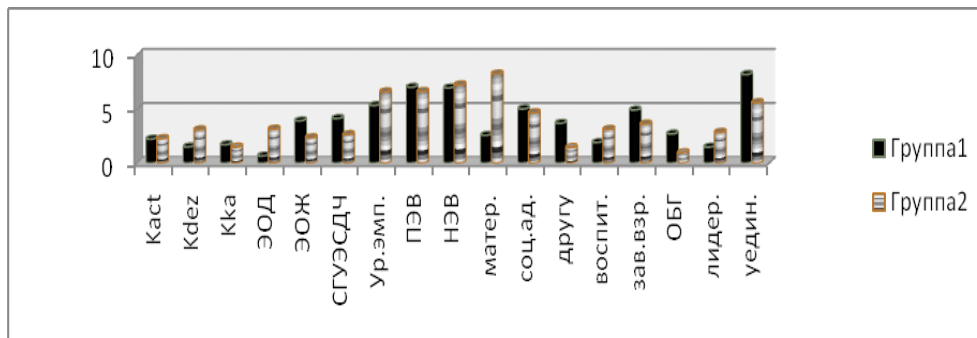
основаны на идеях З. Фрейда, А. Пейн, Е.О. Смирнова, Р.Р. Калинина, В.М. Холмогоровой [8].

Эмоциональная сфера – один из компонентов в структуре личности, поэтому применение стандартизированных и проективных методик является обоснованным.

Базу исследования составили две группы респондентов. *Группа 1* – взрослые с умеренной интеллектуальной недостаточностью, проживающие в ГУСО “Луначарский психоневрологический дом-интернат”. В группу вошли 101 человек: 52 мужчины и 49 женщин ($M=38\pm 18$). *Группа 2* – взрослые с умеренной интеллектуальной недостаточностью, проживающие в семьях и посещающие “Новополоцкий территориальный центр социального обслуживания населения”. В группу вошли 40 человек: 19 мужчин и 21 женщина ($M=38\pm 17$).

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследования мы провели сопоставление двух групп по диагностическим показателям с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок (эмпирическое распределение значений переменных соответствует нормальному). Нами проведен кластерный анализ (метод *K-mean*) для определения типа индивидуально-личностных свойств испытуемых. Затем с целью исследования зависимостей между выраженностью личностных качеств испытуемых, межличностными отношениями, уровнем эмпатии, эмоциональной ориентацией испытуемых на мир вещей – мир людей, себя или других людей и степенью готовности учитывать эмоциональное состояние других людей был проведен корреляционный анализ с использованием параметрического коэффициента корреляции Пирсона (распределение не отличается от нормального). На втором этапе факторному анализу с помощью метода главных компонент (вращение по методу *варимакс*) были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом с целью выявления скрытых конструктов, оказывающих влияние на развитие эмоциональной сферы респондентов. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ *Statistica 8.0*. Далее мы проанализировали влияние условий социализации на эмоциональную сферу испытуемых обеих групп.

Анализ результатов исследования и его обсуждение. В ходе сопоставления диагностических показателей выявлены значимые различия в уровне личностной дезадаптации, эмоциональной направленности на мир вещей – мир людей – мир эмоций, эмпатических способностей, отношения к матери, воспитателям, тенденции к доминированию. Перечисленные параметры наиболее высоки у респондентов группы 2 в отличие от респондентов группы 1 ($p\leq 0,05$). При этом у респондентов группы 1 на достоверном уровне ($p\leq 0,05$) установлено преобладание коммуникативных качеств, эмоциональной ориентации на себя или на мир людей, степени готовности учитывать эмоциональное состояние других людей, социальной адекватности, отношения с референтной группой, тенденции к уединению. Результаты сопоставления диагностических показателей представлены на рисунке.



Сопоставление диагностических показателей групп 1 и 2

Примечание: тест “Рука” Э. Вагнера: Kact – коэффициент психической активности; Kdez – коэффициент личностной дезадаптации, Kka – коэффициент коммуникативности – агрессивности; методики М.А. Нгуена: ЭОД – эмоциональная реакция на мир вещей – мир людей, ЭОЖ – эмоциональная реакция на себя или на других людей, СГУЭСДЧ – степень готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека; тест для диагностики эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна: ур. эмп. – уровень эмпатии; тест тревожности Р. Тэмплл, В. Амен, М. Дорки: ПЭВ – позитивный эмоциональный выбор, НЭВ – негативный эмоциональный выбор; методика “Фильм-тест. Межличностные отношения” Р. Жила: матер. – отношение к матери, соц. ад. – реакция на фрустрацию, другу – отношение к другу, воспит. – отношение к воспитателям, зав. взр. – зависимость от взрослого, ОБГ – общение в больших группах, лидер. – стремление к лидерству, уедин. – тенденция к уединению.

Следует отметить, что в результате кластерного анализа нами выделено 2 типа испытуемых, интерпретируемых в рамках теории Л.Н. Собчик и Д.А. Леонтьева: **“тревожные интроверты”** и **“экстраверты в дезадаптированной форме”** [9]. К первому типу **“тревожные интроверты”** отнесены 38 испытуемых, проживающих в семьях (группа 2), и 27 испытуемых, проживающих в интернате (группа 1). Ко второму типу **“экстраверты в дезадаптированной форме”** отнесены 74 испытуемых, проживающие в интернате (группа 1) и 2 испытуемых, проживающие в семьях (группа 2). В ходе корреляционного анализа переменных личностных качеств, социальной приспособленности, межличностных отношений, тревожности, эмоционального выбора, эмоциональной ориентации, способности к эмпатии получены следующие результаты:

Установлено, что у респондентов группы 2 с увеличением тенденции агрессивного поведения увеличивается степень психической активности ($r=+0,399$, $p\leq 0,05$), личностной дезадаптации ($r=+0,402$, $p\leq 0,05$) и уменьшается выраженность коммуникативных качеств ($r=-0,890$, $p\leq 0,05$), ибо испытуемые ориентированы на себя, а не на других людей. Обнаружено, что у респондентов группы 1 на достоверном уровне с повышением выраженности коммуникативных качеств увеличивается степень сопереживания другому человеку ($r=+0,418$, $p\leq 0,05$) и уменьшается тенденция агрессивного поведения ($r=-0,493$, $p\leq 0,05$). Выявлено, что респонденты группы 2, эмоционально привязанные к матерям, на уровне доминирования в этих отношениях ($r=+0,334$, $p\leq 0,05$) ориентируются на предметный мир ($r=+0,409$, $p\leq 0,05$), не учитывая эмоциональное состояние других людей. Обнаружено, что у испытуемых группы 1 стремление к дружескому общению в коллективе ($r=+0,590$, $p\leq 0,05$) существует на уровне зависимости от значимых взрослых ($r=+0,375$, $p\leq 0,05$).

В результате факторного анализа извлечены переменные, составившие 6 факторов взаимосвязи переменных личностных свойств, межличностных отношений и компонентов эмоциональной сферы респондентов.

1. Фактор взаимосвязи личностных свойств и эмоциональной ориентации на социальное окружение. Установлено, что наименее психически активные, дезадаптированные и агрессивные испытуемые, отнесенные к типу “экстравертов в дезадаптированной форме”, обладают наиболее выраженными коммуникативными качествами и способностью эмоциональной ориентации на социальное окружение.

2. Фактор взаимосвязи межличностных отношений и общения в больших группах. Выявлено, что напряженные эмоциональные контакты с воспитателями препятствуют респондентам, отнесенным к типу “экстравертов в дезадаптированной форме”, дружескому общению с референтной группой.

3. Фактор социальной фрустрации. Обнаружено, что у респондентов, отнесенных к типу “тревожных интровертов”, зависимость от значимых взрослых способствует развитию конфликтно-агрессивных отношений, детерминированных неудовлетворенной потребностью в общении. Мы предполагаем, что зависимость испытуемых от значимых взрослых, проявляющих вербальную или физическую агрессию по отношению к ним, способствует развитию конфликтно-агрессивных отношений, снижению состояния фрустрационной толерантности, детерминированного неудовлетворенной потребностью в общении, и, как следствие, испытуемые переживают одиночество, обиду, гнев, чувство своей неполноценности, неприятие социальным окружением.

4. Фактор взаимосвязи отношения к матери и эмоциональной направленности на себя или на других людей. Выявлено, что установление напряженных эмоциональных отношений с матерями на уровне доминирования в этих отношениях способствует стремлению к независимости испытуемых. И, как следствие, наблюдается тенденция эмоциональной ориентации на предметный мир, а не на социальное окружение, детерминированное бедным социальным опытом. Возможно, чрезмерная защита от трудностей, принятие на себя ответственности за поведение своих взрослых детей способствует развитию приспособительного поведения взрослых с интеллектуальной недостаточностью и детерминирует отношения “человек – предметный мир”. По нашему мнению, эмоциональные контакты с социальным окружением, эмоциональная привязанность к значимым людям детерминирована типом родительского отношения к взрослым с интеллектуальной недостаточностью.

5. Фактор взаимосвязи эмоционального опыта и уровня тревожности. Обнаружено, что накопление негативного эмоционального опыта в процессе жизнедеятельности, детерминированного типом воспитания, препятствует развитию эмпатических способностей, эмоциональной ориентации на социальное окружение, что обуславливает переживание тревожности у испытуемых.

6. Фактор взаимосвязи коммуникативных качеств и эмоционального реагирования на социальное окружение. Выявлено, что респонденты с наиболее выраженными коммуникативными качествами способны к пониманию своего эмоционального состояния. Мы предполагаем, что испытуемые с наиболее выраженными коммуникативными качествами способны к пониманию своего эмоционального состояния. *Опираясь на свои чувства (радости, обиды, горя), испытуемые склонны к переживаниям, заключающимся в отношении к ним других людей и, как следствие, выстраивают эмпатические отношения с социальным окружением, опираясь на чувства другого человека.*

Заключение

Таким образом, в ходе исследования выявлены два типа индивидуально-личностных свойств у взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в доме-интернате и семьях. *Респонденты, проживающие в доме-интернате*, характеризуются как “экстраверты в дезадаптированной форме” и как “тревожные интроверты”. *Испытуемые, отнесенные к типу “тревожных интровертов”*, характеризуются слабовыраженными коммуникативными качествами, ориентацией на систему человек – предметный мир, на авторитарную, сильную личность (старше по возрасту), тенденцией к приспособлению в напряженных эмоциональных контактах с социальным окружением, при этом желанием доминирования в личностных и межличностных отношениях. *Испытуемые, отнесенные к типу “экстравертов в дезадаптированной форме”*, характеризуются выраженными коммуникативными и лидерскими качествами на уровне зависимости от значимых взрослых, предприимчивостью, эгоцентризмом, словоохотливостью, конфликтностью. К тому же *эмоциональная ориентация на себя или на других людей обусловлена тенденцией приспособления к социальному окружению, отсутствием надежной опоры в лице матери и стремлением к независимости*. Данное предположение подтверждается тем фактом, что *взрослые с интеллектуальной недостаточностью, проживающие в интернате*, имеют напряженные эмоциональные контакты с социальным окружением, выражающиеся в повышенном максимализме требований к другим и не критической оценкой своих поступков. При этом адекватно оценивая себя как больную и несамостоятельную личность, респонденты надеются на выздоровление и, как следствие, обретение независимого положения в социуме. Однако представление о независимости, обусловленное незначительным запасом знаний (а именно – опыта взаимодействия в социуме), пугает их. Мы предполагаем, что *отсутствие понимания причин возникновения проблем*, связанных с вхождением в окружающий мир и вступлением в коммуникацию с ним, обуславливает тенденцию к агрессивному поведению, тревожности и личной дезадаптированности. *Респонденты, проживающие в семьях, характеризуются как “тревожные интроверты” (2 человека – “экстраверты в дезадаптированной форме”)*. Установлено, что отрицательные эмоциональные переживания детерминированы типом родительских отношений. Более того, эмоциональные контакты с социальным окружением, эмоциональная привязанность к значимым взрослым, социально адекватное поведение также детерминировано типом родительского воспитания [10].

Итак, в результате исследования выявлено влияние условий социализации на развитие эмоциональной сферы взрослых с интеллектуальной недостаточностью, детерминированное воспитательными воздействиями значимых взрослых, спецификой среды жизнедеятельности (проживание в семьях или учреждении интернатного типа), что обуславливает накопление эмоционального опыта. Более того, тип индивидуально-личностных свойств, отношения с социальным окружением, стиль межличностного общения (подчинение, приспособление, партнерство), владение информацией о своем психическом состоянии также оказывают влияние на развитие эмоциональной сферы респондентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шипицына, Л. М.** Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.

2. **Зотова, О. И.** Некоторые основы социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения ; под ред. М. И. Бабиева, Е. В. Шорохова. – Москва, 2008. – С. 219–232.
3. **Коробейников, И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – Москва : ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
4. **Березин, Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 267 с.
5. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
6. **Бреслав, Г. М.** Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – Москва : Смысл; Академия, 2004. – 544 с.
7. **Чебыкин, А. Я.** Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А. Я. Чебыкин, И. В. Мельничук. – Одесса : ЮНУАПН Украины, 2004. – С. 21–29.
8. **Нгуен, М. А.** Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.
9. **Собчик, Л. Н.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – Москва : Речь, 2008. – 624 с.
10. **Лауткина, С. В.** Специфика эмоциональной сферы личности взрослых с интеллектуальной недостаточностью : монография / С. В. Лауткина, Н. А. Курносова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 128 с.

Поступила в редакцию 14.03.2017 г.

Контакты: lautkina@tut.by (Лауткина Светлана Владимировна)

natalliakurnosova@gmail.com (Курносова Наталия Алексеевна)

Lautkina S., Kurnosova N. THE INFLUENCE OF SOCIALIZATION CONDITIONS ON THE EMOTIONAL SPHERE OF ADULTS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY.

The socialization of a person is “the development of the personality occurring in the interaction and under the influence of the environment caused by certain social factors”. The most effective measure of adaptation and orientation in the world is the emotional sphere which is one of the main regulators of the life support system. In the course of the research it has been defined that emotional contacts with a person’s social environment, emotional affection for significant adults, socially adequate behaviour are determined by the educational influences of significant adults. The listed parameters characterize the influence of socialization conditions on the development of the emotional sphere of adults with intellectual insufficiency.

Keywords: socialization conditions, adaptation, components of emotional sphere, adults with intellectual insufficiency, emotional contacts, emotional attachment, social environment.

УДК 37.036

ИГРА НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

И. А. Забелова

доцент кафедры музыкального воспитания и хореографии,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье раскрывается значение игры на народных инструментах в развитии музыкально-творческих способностей детей, рассматриваются подходы зарубежных исследователей по данной проблематике. Важным условием является создание развивающей среды, в которой соединяются потенциальные приоритеты ребенка, художественно-выразительные возможности народных инструментов и целенаправленная деятельность педагога.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, народные инструменты, музицирование.

Введение

Проблема построения модели образовательного процесса на основе многовековых традиций народа, его богатейшего культурного наследия, в частности народной инструментальной музыки, является в настоящее время особенно актуальной. В традициях музыкальной народной инструментальной культуры заложены огромные потенциальные возможности.

Обучение игре на народных инструментах способствует развитию у ребенка музыкального слуха. Отсюда большое значение имеют не индивидуальные занятия, а участие в оркестре, где каждый ребенок ощущает себя значимой частицей общего музыкального события и учится вслушиваться в многоголосное звучание, чтобы вовремя вступить со своей партией. Особенно развивает слух игра как на инструментах, не имеющих звукоряда, но позволяющих совершенствовать чувство ритма и расширяющих тембровые представления, так и на мелодических инструментах, влияющих на все основные музыкальные способности.

Необходимое условие возникновения детского творчества – накопление впечатлений от восприятия искусства, которое является образцом для творчества, его источником. Другое условие детского музыкального творчества – накопление опыта исполнительства. В импровизациях ребенок эмоционально, непосредственно применяет все то, что усвоил в процессе обучения.

Инструментальное творчество детей требует некоторых условий: владения элементарными навыками игры на музыкальных инструментах и знания различных способов звукоизвлечения, которые позволяют ребенку передать простейшие музыкальные образы. Обычно детское творчество проявляется в импровизациях, то есть в изменениях тех или иных частей выученного музыкального произведения, подборе по слуху уже известной песни и сочинении нового произведения. Это требует большого музыкального опыта, комплекса знаний, навыков, умений. К этим знаниям и навыкам относятся развитое ладовое чувство, то есть знание того, что содержанием музыки являются чувства, настроения, их

смена и что есть разные средства музыкальной выразительности (мажорный или минорный лад, различный тембр, динамика и т. д.), сформированные музыкально-слуховые представления, или знание о том, что музыкальные звуки имеют различную высоту, что мелодия складывается из звуков, которые движутся вверх, вниз или повторяются на одной высоте, а также умение исполнять это на инструменте. Развитое чувство ритма проявляется в знании того, что музыкальные звуки имеют различную протяженность, что они движутся, что ритм влияет на характер музыки и ее эмоциональную окраску [1].

Для исполнителей на музыкальных инструментах важно определенное сочетание общих и специальных способностей, которые и позволяют им существенно раньше, чем менее одаренные дети, понять, что требует от них педагог, а следовательно, существенно раньше перейти на творческую, а не только тренировочную ступеньку обучения музыке. Результаты эмпирического исследования показали, что общие и специальные компоненты одаренности у начинающих исполнителей тесно взаимосвязаны в течение всего периода начального музыкального обучения и в значительной мере обуславливают качество их исполнительства.

Детское исполнительство не несет в себе ценности для окружающих, но оно спонтанно возникает в ребенке и необходимо ему не столько для дальнейшего музыкального развития, сколько для личностного роста. К детскому исполнительству вряд ли можно применить требование художественности, в нем есть скорее элементарная выразительность. Через музыку дети, как и взрослые, передают свои чувства, мысли, переживания.

Основная часть

Народная музыка и народные инструменты подготавливают детей к пониманию традиций и культуры своего народа, а впоследствии и других народов мира. “Незнакомая” музыка начинает восприниматься детьми не как комплекс, состоящий из различных созвучий и ритмов, а как явление культуры. Чувства и желания ребенка, формирующие мотивы его деятельности, направляются на постижение этого явления. Постепенно ребенок становится готов осмысленно воспринимать музыку самых разных направлений и стилей. В процессе обучения дети приобретают необходимые знания и навыки игры на народных музыкальных инструментах, создания для них аранжировок и оригинальных произведений.

Педагогическая концепция рассматривается как многосторонний процесс, связанный с развитием у детей музыкально-эмоционального восприятия, фантазии, общей сенсорной культуры, музыкального слуха и чувства ритма, с формированием исполнительской культуры, мотивации и установки на творчество, сочинительство, с развитием исследовательских и аналитических способностей.

Интерес к исполнительству на народных инструментах поддерживается благодаря созданию развивающей среды, в которой соединяются потенциальные приоритеты ребенка, художественно-выразительные возможности народных инструментов (в более широком понимании – музыкальной народной культуры) и гуманистическая, целенаправленная деятельность педагога. В процессе исполнительства на народных инструментах создается благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных качеств личности ребенка, он осознает себя частью коллектива, учитываются природные особенности детей разного возраста, формируется механизм обратной связи между детьми и педагогом.

Музыкальные занятия с использованием народных инструментов проходят, как правило, на высоком творческом, эмоциональном и познавательном уровне. В процессе музыкальной деятельности эвристической направленности, где в качестве исходного материала представлены лучшие образцы народного песенного и инструментального искусства, детьми создаются аранжировки для народных инструментов, а в дальнейшем – собственные оригинальные произведения. Возникает не стилизация традиционного материала, а поиск самовыражения через освоение эстетических норм музыкального языка народной культуры и художественных средств других видов искусств.

Направленно воздействуя на ребенка, педагог должен учитывать его природные свойства. Согласно классификации С.Т. Шацкого таких свойств пять: сильно развитый инстинкт общительности, возбуждаемое любопытством исследовательское отношение к окружающему миру, потребность в созидании, инстинкт детского творчества, выраженный в развитии фантазии и воображения, а также инстинкт подражательности, влияющий на формирование детского характера [2, с. 123].

Опыт детского музыкального воспитания с использованием музыкальных инструментов существует в разных странах. Созданы методические разработки и даже педагогические системы (например, система музыкального воспитания Карла Орфа), в которых на основе теоретических посылок и практических рекомендаций доказывается целесообразность и необходимость применения музыкальных инструментов (в том числе и народных) в музыкальном воспитании детей.

На начальной стадии обучения Орф рекомендовал применять прежде всего ударные инструменты – разнообразные треугольники, трещотки, барабаны, тарелки, бубны, развивающие ритмическое чувство детей, а также некоторые мелодические инструменты – ксилофоны, гlockenspieli, металлофоны, блок-флейты и др. Ценность его системы состоит в том, что она рассчитана на разные возрастные группы детей с учетом особенностей каждой.

В настоящее время в учебных заведениях многих стран мира и, в частности, в начальных школах Германии с помощью инструментов Карла Орфа дети музицируют, знакомятся с основами музыкально-теоретических знаний. Эти инструменты незаменимы при сочинении простых музыкальных произведений путем экспериментирования и импровизации.

Помимо “инструментов Орфа”, в музыкальном обучении немецких школьников применяются другие инструменты, с помощью которых они сочиняют и исполняют “звуковые рассказы”, отображают свои впечатления. Используются даже такие предметы, как стаканы, бумага, соломинки для питья, расчески, цепочки, коробки (пустые или чем-нибудь наполненные), – все, что может стучать, греметь, шуршать, издавать различные звуки.

Звуковое экспериментирование стимулирует самостоятельное музыкальное творчество детей. Помимо того что дети музицируют на музыкальных инструментах, пользуясь традиционной нотацией, они также играют по самостоятельно сочиненным графическим партитурам с различной цветовой гаммой.

Игре на музыкальных инструментах (а впоследствии в оркестре) уделено много времени в учебных планах вальдорфских школ. С первого класса дети поют, играют на флейтах и струнных инструментах, чье звучание особенно хорошо воспринимается детьми. Затем диапазон музыкального обучения расширяется: появляются новые инструменты, и, наконец, организуются различные ансамбли и классный оркестр.

В Венгрии с успехом применяется система музыкального воспитания, разработанная известным композитором и общественным деятелем Золтаном Кодаем. В основе этой системы – венгерский фольклор, а ее цель – вызвать живой и глубокий интерес у каждого человека к хорошей музыке.

На вопрос, почему он обращается к народным традициям, Кодай отвечал: “Вычеркнутые из памяти населения лучшие образцы народной музыки содержали в себе высокие эстетические и этические ценности, облаченные в простые и ясные формы” [3, с. 18]. По его мнению, при погружении в глубокие пласты народного музыкального творчества, нахождении связи между фольклором и современным музыкальным языком сохраняется “культурная однородность нации”.

Правда, Кодай отдавал приоритет голосу, который даже называл единственным “инструментом” для музицирования, выражающим первейшее художественное проявление человека. Он считал, что не следует начинать обучение игре на инструментах до той поры, пока, по меньшей мере, на протяжении года слух ученика не будет воспитан на пении.

Система музыкального воспитания Золтана Кодая помогла решить многие музыкально-педагогические задачи в Венгрии и внесла ценный вклад в разработку методов обучения любителей музыки и профессиональных музыкантов как в Венгрии, так и в других странах.

Большое значение придается общему музыкальному воспитанию, музицированию на простейших инструментах, развитию детского творчества в Голландии. Музыкальное экспериментирование, слушание и анализ звучащего вокруг (интенсивности, силы, тембра звука и др.), спонтанная импровизация, сочинительство и многие другие формы, стимулирующие музыкальное развитие детей, подкрепляются здесь большим количеством изданного дидактического материала и разработкой специальных упражнений. Ребенок учится применять и трансформировать полученные навыки и знания в новой ситуации, в новом упражнении или игре. Детская инициатива поддерживается такой формой обучения, как открытие, в рамках которой ребенок пытается решить поставленные перед ним задачи самостоятельно. Дети с помощью различных музыкальных инструментов (металлофон, бубен, маракасы и др.) занимаются изучением свойств звука. Сравнивая, например, звуки, образующиеся от удара палочкой по пластине металлофона, от ударов пальцами по мембране бубна, во время переливания воды из бутылки в какую-либо другую емкость и т. п., они развивают точность и остроту своего слухового восприятия. Не менее интересен опыт показа на музыкальных инструментах различных человеческих характеров-настроений (неуверенный человек, беспокойный, трусливый, веселый, активный, решительный и т. д.). Затем организуются инструментальные игровые диалоги, в которых дети наделяют инструменты определенными эмоциональными свойствами, человеческими качествами. В этих диалогах также применяются карточки с графически изображенным заданием, с помощью которых создаются целые музыкальные партитуры-образы.

Слуховое воспитание, развитие тембровой памяти происходит в процессе восприятия ребенком окружающих его звуков. Подобные упражнения “сообщают” ребенку информацию о различных звуках и тем самым значительно расширяют его образно-слуховой опыт.

Заслуживает внимания применяемый в голландских образовательных учреждениях метод погружения. С его помощью дети приобщаются к культуре

других народов. Например, на занятии педагог вместе с детьми “отправляется” в Китай. Они знакомятся с китайской народной музыкой, обрядами и праздниками, музыкальными инструментами. Дети “путешествуют” по Китаю, сами делают себе костюмы, танцуют под народную музыку, помогая себе игрой на музыкальных инструментах (тарелочках, колокольчиках, палочках и др.). Некоторые инструменты дети изготавливают сами.

Голландские педагоги стремятся обогатить процесс музыкального воспитания ребенка интересными и доступными формами, в которых музыкальные инструменты предстают как активное средство вовлечения его в музыкальную деятельность.

В Болгарии организованы специальные школы, где учат играть на традиционных народных инструментах: кавале (свиристель), гайде (вольтынка) и др. Обращение к музыкальному фольклору своей страны обусловлено интересом к ней, осознанием большого значения традиционной народной культуры в воспитании детей.

Очень бережно относятся к сохранению народных традиций в Латвии. В рамках общеобразовательной программы дети знакомятся с народным песенным и инструментальным искусством. Многие из них участвуют в различных фольклорных ансамблях и хорах. Культурная политика Латвии ориентирована на популяризацию народных музыкальных традиций (в том числе инструментальных), сохранение преемственности – передачу фольклора от старшего поколения младшему, в чем несомненную поддержку оказывают различные этнические центры, учебные учреждения, предприятия и фирмы.

В России была разработана методика Э.Л. Рыбаковой “Музыкально-эстетическое воспитание детей на народных инструментах”, которая направлена на привлечение максимального количества детей к миру музыки. Основа методики – музицирование на доступных ребенку народных инструментах, импровизация. Эта методика была успешно апробирована в ряде образовательных учреждений.

В настоящее время в Беларуси во многих образовательных учреждениях различных типов и видов, в центрах организации дополнительного образования детей практикуется опыт фрагментарного включения некоторых народных инструментов в процесс начального музыкального воспитания и творчества ребенка. Однако пока не разработана система комплексного применения этих инструментов в музыкальной деятельности детей.

Музыкальное воспитание подрастающего поколения рекомендуется начинать с обучения игре на различных шумовых инструментах, освоения на них простейших ритмических рисунков. Знакомство с соотношениями различных длительностей позволяет накопить и развить первоначальный опыт слухового восприятия. Напрягая органы слуха, сначала только для восприятия и повторения разнообразных ритмов, дети постепенно получают представления о других видах музыкальных соотношений: динамических, темповых, тембровых, тональных, ладовых. У них формируется потребность в самостоятельном мышлении и анализе.

Влияние народных музыкальных инструментов на развитие ребенка многогранно. Остановимся на основных аспектах:

- воспитание бережного отношения к культуре своего народа в процессе знакомства с историей создания и бытования народных инструментов, особенностями их применения в контексте традиционной и современной музыкальной культуры;
- формирование познавательной сферы ребенка осуществляется в процессе увлекательного изучения музыкальных инструментов, стимулирующего развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- формирование личностных качеств и развитие способностей ребенка.

Исполнительство на музыкальных инструментах рассматривается как зарождающаяся модель проявления и становления музыкальных задатков детей, развития их личностных и коллективных качеств. Придумывая и исполняя собственные ритмические рисунки на народных инструментах, импровизируя несложное ритмическое сопровождение, они учатся через собственное творчество познавать мир музыки. Создание в детском коллективе активного поля взаимодействия способствует быстрому формированию умения объективно оценивать свои результаты, что стимулирует музыкальное развитие детей [4].

Знакомство с народными инструментами, погружающими ребенка в волшебную страну звуков, способствует формированию у него музыкального вкуса. Главная цель занятий с детьми – музыкальное воспитание на основе народной культуры, стимулирование творческой активности ребенка в процессе индивидуального и коллективного музицирования на народных инструментах.

Музицирование на народных инструментах – многосторонний процесс, включающий анализ звуковой палитры разных инструментов, определение их характерных особенностей, а также импровизацию.

Для приобретения навыка импровизации можно порекомендовать следующий прием работы с музыкальным материалом. Группа детей исполняет песню (разученную ранее или незнакомую). После пропевания 1-й фразы с инструментальной импровизацией на нее вступает 1-й ребенок, после пропевания 2-й фразы импровизирует 2-й ребенок и т. д. Дети сами подбирают подходящие для песни музыкальные инструменты. Особой формой коммуникации является музицирование в кругу. Находясь в замкнутом пространстве, дети активно взаимодействуют, самовыражаются и занимаются сотворчеством. Возникает чувство единения и эмоционального подъема, ощущение понимания с полуслова. Импровизация является традиционной формой бесписьменной передачи музыкальной информации народными исполнителями. На музыкальных занятиях устраивается “живая” импровизация, когда два-три исполнителя импровизируют на заданную тему, дополняя и развивая собственные находки.

Придумывая на народном инструменте несложные импровизации, ребенок начинает испытывать потребность в творческой деятельности. Чем бы он ни занимался – сочинял мелодию или ритмическое сопровождение, импровизировал “ответ” на музыкальный “вопрос” педагога и т. д., – элементы творчества должны присутствовать на каждом музыкальном занятии.

Музицируя и сочиняя в группе детей, ребенок получает возможность общения со сверстниками через музыку. Проявляя свою индивидуальность в коллективе с помощью народных инструментов, почувствовав потребность в творческом самовыражении, он незаметно преодолевает свою замкнутость. Создание доброжелательной атмосферы внутри коллектива помогает ребенку испытывать радость не только во время совместной музыкальной деятельности, но и в любой другой. Если дети импровизируют, сочиняют музыку, то есть надежда, что в дальнейшем они научатся по-настоящему ценить и любить музыкальное искусство, разбираться в нем.

Народные инструменты помогают создавать на музыкальных занятиях необходимый эстетический настрой, активизирующий детское восприятие, стимулирующий формирование обратной связи между педагогом и ребенком. Они выступают также в роли источников информации. Слушая звучание инструментов, знакомясь с историей их создания, визуально их воспринимая, сочиняя

музыку, дети постигают культуру своего народа, находясь в ее “поле”, ощущают себя ее звеньями.

Музыкальная деятельность детей способствует их творческой активности. Ребенок эмоционально открыт, у него преобладает образное восприятие окружающего мира. Музыка воспринимается им как источник положительных эмоций, который расширяет его жизненный опыт, стимулирует к деятельности. С помощью языка музыки ребенок быстрее устанавливает контакт с окружающим миром и в то же время формирует свой собственный мир переживаний и образов.

Заключение

Важное место в жизни любого человека занимает музыка и музыкальная деятельность. В дошкольном и младшем школьном возрасте именно музыка наиболее непосредственно воздействует на развитие творческих способностей. В этот период жизни дети эмоционально открыты, у них преобладает образное восприятие окружающего мира. Музыка познается ребенком как источник положительных эмоций, который расширяет его жизненный опыт, стимулирует к активной деятельности.

Главная задача при обучении игре на народных инструментах – воспитание не просто хорошего исполнителя или музыканта, художника, способного своим творчеством воздействовать на слушателя, заражать его своей эмоциональной, духовной и интеллектуальной энергетикой, а непрерывное развитие – не просто узкого специалиста, а всего человека. На этих занятиях речь вначале может идти скорее о разностороннем эстетическом и музыкальном воспитании, чем о специализированном обучении.

Интерес к исполнительству на музыкальных инструментах поддерживается благодаря созданию развивающей среды, в которой соединяются потенциальные приоритеты ребенка, художественно-выразительные возможности народных инструментов (в более широком понимании – музыкальной народной культуры) и гуманистическая, целенаправленная деятельность педагога. В процессе исполнительства создается благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных свойств личности ребенка, учитываются природные особенности детей разного возраста, формируется механизм обратной связи между детьми и педагогом.

Таким образом, данный вид музыкального исполнительства не только обогащает музыкальные впечатления детей, развивает их музыкальные способности, он требует терпения, усидчивости, чтобы развивать необходимые исполнительские навыки. Следовательно, игра на народных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, дисциплину. Занимаясь музицированием, ребенок развивает математические способности. Он пространственно мыслит, попадая на нужные клавиши или струны, манипулирует абстрактными звуковыми фигурами. Чем раньше ребенок начинает “творить”, тем быстрее у него формируется способность к самовыражению, а также способность к самостоятельным действиям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Пиличяускас, А. А.** Вопросы музыкального развития учащихся в процессе элементарного музицирования / А. А. Пиличяускас. – Вильнюс, 1973. – 171 с.
2. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – Москва : Просвещение, 1980. – Т. 1. – 463 с.

3. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Л. А. Баренбойм. – Москва : Музыка, 1983. – 151 с.
4. **Николаева, Е. Н.** Психология детского творчества / Е. Н. Николаева. – СПб. : Питер, 2010. – 240 с.

Поступила в редакцию 24.03.2017 г.

Контакты: (+375 29) 847-77-09 (Забелова Ираида Алексеевна)

Zabelova I. PLAYING FOLK INSTRUMENTS IN THE SYSTEM OF CHILDREN'S MUSICAL EDUCATION.

In the article the value of playing folk instruments in the development of children's musical and creative abilities is revealed. The approaches of the foreign researchers to the given problem are examined. An important condition is the creation of the learning environment that combines potential priorities of a child, artistic-expressive abilities of folk instruments and purposeful activities of a teacher.

Keywords: musical education, folk instruments, music-making.

УДК 373.3:78

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Чавро

старший преподаватель,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В данной статье отражены тенденции обновления содержания музыкального образования в начальной школе. Акцентируется внимание на основных компонентах готовности будущего учителя музыки к развитию креативности младших школьников. Каждый компонент решает свою часть задачи в процессе формирования профессионально-педагогических умений по развитию творческих способностей детей, но только в единстве они могут сделать этот процесс результативным и эффективным.

Ключевые слова: креативность, младший школьный возраст, музыкальное воспитание, творческая деятельность.

Введение

Осуществляемая в настоящее время гуманизация образования выдвигает на первый план личность ребенка, раскрытие его индивидуальности, склонностей и способностей, “изучение его самодвижения, самостроительства, развитие его духовности” [1, с. 7]; активизацию творческих процессов не только у одаренных детей, но и стимулирование потребности в творческом самопроявлении у всех учащихся, т. к. перемены, происходящие в социально-экономической жизни нашего общества, диктуют кардинальные изменения в духовно-нравственном облике людей, постепенно переориентируют на идеи гуманизма и демократии, которые становятся методологическим основанием образования и воспитания, нравственной основой формирования личности. “Если в недавнем прошлом акцент в значительной степени был смещен в сторону доминирующей роли социума, то в настоящее время имеет место явный перевес в сторону приоритета индивида” [2, с. 200].

Существенное значение в этом процессе занимает музыка. Среди других дисциплин ее выделяет прежде всего сила непосредственного эмоционального воздействия на ребенка, ее уникальные возможности в обучении детей творить новое, многообразное, бесценное и неповторимое.

В связи с этим возрастает роль учителя музыки в развитии креативности детей, потребности в творческой деятельности, в стремлении к самовыражению через различные виды творческих заданий.

Основная часть

Эффективность урока музыки зависит во многом от учителя, его личности, увлеченности, способности участвовать в сотворчестве. Поэтому одной из насущных задач музыкального воспитания является реализация принципа соединения педагогического руководства с развитием активности ребенка, самостоя-

тельности, креативности. Успешность решения этих задач в значительной степени зависит от учителя начальных классов. Сегодня от него требуется более широкая эрудиция, а главное – особые личностные качества: способность к творчеству, сотрудничеству, рефлексии, потребность в самоактуализации и самореализации. Поэтому будущим студентам необходимо стремиться вырабатывать у себя следующие специфические качества и профессиональные умения:

1. Доброжелательность, внимательность и чуткость в отношении ко всем проявлениям творческой активности детей, наличие установки видеть творческий потенциал в каждом ребенке.

2. Высокий уровень интеллектуального развития; творческое, возможно, нетрадиционное мировоззрение; живой и активный характер, чувство юмора (но без склонности к сарказму); широкий круг интересов и умений.

3. Гибкость, готовность к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию, к дальнейшему приобретению специальных знаний.

4. Умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования учащихся.

5. Умение разнообразить виды деятельности для развития творческих способностей, креативности детей.

6. Умение формировать достаточно высокую самооценку у учащихся, которая стимулировала бы их к творческой деятельности.

Развитие современной педагогики характеризуется повышенным вниманием к творческому потенциалу человека, созданием образовательной среды, способствующей его саморазвитию. До недавнего времени проблема развития креативности рассматривалась в науке лишь как частная – в связи с изучением вопросов творческой активности, сущности и возможности игровой деятельности (Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, Х. Лийметс, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.).

Креативность как универсальная способность к творчеству представляет собой естественную, природную функцию мозга, которая “актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда” [3, с. 219].

Творческий потенциал заложен и существует в каждом ребенке, необходимо только раскрыть его и дать возможность проявиться наиболее ярко. “Креативность сама в себе невозможна. Ее реализация субъективно конкретна” [4, с. 9].

Переориентация на личность предполагает и переосмысление целей и содержания музыкально-образовательного процесса, учитывающего интересы личности, ее смыслообразующего начала, что является предпосылкой инновационной деятельности самого учителя музыки как субъекта образования, которая рассматривается нами с учетом следующих компонентов:

- осознание собственного отношения к детям;
- освоение активной позиции гуманизма;
- способность к творчеству, активности, самостоятельности и открытости.

Для учителя музыки все дети должны быть “потенциальными креативами”, и его задача состоит в том, чтобы увидеть своеобразную и индивидуальную креативность ребенка и стремиться развить ее, так как именно в младшем школьном возрасте достигают значительного развития основные высшие психофизические функции. Учителю музыки важно знать, что для формирования креативности необходимо:

- отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения;
- наличие позитивного образца творческого поведения;

– создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения.

Однако наши наблюдения за протеканием учебно-воспитательного процесса в традиционной школе позволяют сделать общий вывод о том, что на уроках музыки нередко происходит не развитие, а угасание творческих сил личности ребенка. Одной из главных причин неудовлетворительного состояния работы по развитию креативности младших школьников на уроках музыки является незнание педагогами основных положений психологии и педагогики творчества, их неподготовленность к организации творческой деятельности воспитанников. Налицо противоречие между потребностью в нововведениях и профессиональной неготовностью педагогов к ним. Следовательно, возникает научная и практическая проблема перевода личности учителя с одного уровня профессионализма – репродуктивного, на другой – творческий. Необходимы принципиально новые технологии профессионального развития педагогов, поиск новых путей развития творческих способностей учителей.

По-прежнему сохраняются противоречия:

- между изменившимися требованиями к личности педагога и отсутствием научно осмысленной концепции педагогики творчества;
- между сохраняющимися ключевыми проблемами педагогического процесса и неразработанностью путей их преодоления;
- между постоянно изменяющейся образовательной ситуацией и способностью учителя адаптироваться к ней.

В.А. Сластенин в содержание педагогической культуры современного учителя включает знания, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к принятию творческих решений, потребность в постоянном самообразовании, умения и навыки практической педагогической деятельности, которые позволяют учителю изучать и диагностировать уровень развития своих воспитанников, понимать их, организовывать их совместную деятельность, формировать социально-личностные качества личности, а также способствовать не только четко действовать по образцу, но и владеть индивидуальным стилем педагогической деятельности [5, с. 41]. Он утверждает, что профессиональную позицию во многом определяет социальная позиция педагога, т. е. позиция, занимаемая им в социуме и по отношению к социуму. «Однако – замечает он, – здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу» [6, с. 33]. Новой открытой для широкой культурно-образовательной деятельности школе должно соответствовать и новое педагогическое сообщество, открытое к инновациям и демократическому развитию, строящее свои взаимоотношения на принципах терпимости и взаимоуважения. Становление субъективной деятельности в сфере образования, воспринимающего свободу и развитие человека как личные ценности, способного осознавать свои интересы и одновременно интересы других людей, возможно лишь в его взаимодействии с другим субъектом, реализующим в своей деятельности собственную позицию. Таковым по роду занимаемого места в социальном институте «школа» должен стать творческий педагог.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова подчеркивают, что в системе приоритетов педагогического образования ученые выдвигают на первый план личностный потенциал учителя, его способности быть субъектом инновационной деятельно-

сти [7, с. 63]. Личность педагога – “идеальный образ взрослости”, благодаря которому его целостность, гармоничность и, в первую очередь, его нравственно-эстетические ценности и установки приобретают решающее значение в раскрытии творческого потенциала младших школьников.

В современной практике появляется тенденция создания широкого музыкально-творческого пространства, охватывающего школу, семью, где развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения. Создание такого пространства в значительной степени зависит от учителя музыки и состоится, вероятно, тогда, когда принципы и методы организации уроков музыки найдут свое продолжение во внеурочной и внеклассной деятельности, а также в открытой микросоциальной среде, в семье. Широкое музыкально-творческое пространство – это та среда, где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого “Я”. Новый подход призван разрешить противоречия, накопившиеся в проведении внеклассной музыкальной работы, которая, к сожалению, сводилась и сводится к подготовке очередных мероприятий и протекает от праздника к празднику, от конкурса к конкурсу и т. д. Результат же такой работы выступает как показ, отчет (часто довольно низкого качества), не приносящий удовольствия ни детям, ни педагогам, ни родителям. Установка на быстрый результат и связанная с этим репетиционная работа в форсированном режиме (обычно с ограниченным количеством “отобранных” детей) подменяет суть внеклассных занятий музыкой, основной задачей которых также является раскрытие творческого потенциала ребенка в процессе общения с музыкой, искусством.

Ориентация процесса музыкального воспитания на реализацию всех этих положений не затронула пока массовую практику, что связано с профессиональной и психологической неготовностью учителей музыки к осуществлению такой деятельности и, естественно, требует внесения изменений в их подготовку, которая должна предусматривать органичное сочетание познавательной и собственно творческой деятельности, реализующей индивидуальные способности каждого из них и представляющей возможность непосредственно “прожить” те ситуации, которые впоследствии будут предложены их воспитанникам.

Таким образом, современное музыкальное образование, чтобы стать действительно современным, нуждается не только в обновлении своего содержания, но и “необходимости перехода к принципу развития личности на основе творчества как метода преподавания и воспитания, фундаментализации профессиональной подготовки, оптимизации между теоретической и практической подготовкой, личностно-деятельностного подхода к процессу обучения, вариантности учебных планов и программ” [8, с. 181]. Направленность на развитие творческих способностей, креативности детей требует от учителя музыки отказа от многих штампов и стереотипов мышления. Прежде всего надо понять, что процесс вхождения в искусство не может носить принудительный характер. Необходима та естественность процесса, когда педагог проходит путь к музыке вместе с ребенком, сообразно природе ребенка и природе искусства. Для этого надо быть уверенным в правильности выбора цели, в музыке, которая выбирается для детей и которая искренне прочувствована самим педагогом; быть уверенным в методах и приемах, которые могут заинтересовать ребят музыкой, и, конечно, быть уверенным в том, что каждый ребенок – художник, и обязательно талантливый.

Готовность учителя музыки к развитию креативности младших школьников мы рассматриваем как совокупность четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, оценочного. Содержание этих компонентов отражено в таблице.

Готовность учителя к развитию креативности младших школьников

Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Оценочный компонент
Устойчивые мотивационные образования	Знания	Умения	Рефлексивные умения
Интерес к педагогической деятельности как к творческой; направленность личности на осуществление творческой деятельности; потребность в развитии креативности учащихся.	Сущность творческой деятельности и ее закономерностей; сущность творческих способностей и методик их развития.	Аналитические; прогностические; проективные; мобилизационные; информационные; развивающие; ориентационные; коммуникативные.	Умения осуществлять контрольно-оценочную деятельность, направленную на себя.

Мотивационный компонент готовности к развитию творческих способностей у младших школьников мы трактуем как систему профессиональных убеждений будущего учителя, направленных на создание таких педагогических условий и организацию образовательного процесса, в которых максимально реализовался бы творческий потенциал личности ребенка. У студентов должна быть сформирована установка на необходимость развития творческих способностей детей.

Когнитивный компонент готовности к развитию креативности складывается главным образом из системы теоретических знаний, составляющих базу для практических действий. Когнитивная готовность к развитию творческих способностей младших школьников выражается в сформированности ядра психолого-педагогических и методических знаний, составляющих основу для практической деятельности учителя.

Деятельностный компонент готовности предполагает сформированность у студентов комплекса профессионально-педагогических умений, обеспечивающих им успешную и эффективную деятельность по развитию креативности младших школьников.

Оценочный компонент готовности к развитию творческих способностей младших школьников складывается из оценки результатов деятельности студентов по овладению знаниями и умениями, а также из самооценки и коррекции их степени готовности к развитию креативности младших школьников. При этом оценка выполняет не только контролирующую, но и воспитательную, стимулирующую функции.

Каждый компонент решает свою часть задач в процессе формирования профессионально-педагогических умений по развитию творческих способностей младших школьников, но только в единстве они могут сделать этот процесс результативным и эффективным. Исходя из содержания профессиональной подготовки будущих учителей к педагогической деятельности мы сконструировали модель подготовки студентов к развитию креативности младших школьников.

Подготовка будущего учителя к развитию креативности младших школьников рассматривается нами как процесс, который осуществляется в течение всего

периода вузовского обучения, но особую роль в этом процессе играет изучение таких новых дисциплин, как психодиагностика, эвристическая дидактика, креативная педагогика и др.

Согласно теории для развития креативности учителю необходимо наличие шести специфичных, но взаимосвязанных источников: интеллектуальных способностей (синтетической, аналитической и практически-контекстуальной), знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и поддерживающей среды.

Аналитическая способность, используемая при отсутствии двух других, приводит к сильно развитому критическому, но не творческому мышлению. Синтетическая способность в отсутствие других двух приводит к появлению новых идей. Они не подвергаются тщательной проверке, чтобы, во-первых, оценить их потенциал и, во-вторых, заставить их работать.

Чтобы развивать область знаний, в которой работает творческий человек, он должен иметь достаточно полное представление о поле своей деятельности.

Под стилями мышления подразумевается характер использования и применения учителем своих интеллектуальных способностей. Иначе говоря, стиль представляет собой эффект взаимодействия между интеллектом и личностью. Следует отметить, что для творчества особенно важен законодательный стиль, характеризующийся предпочтением думать по-новому, создавая свои собственные принципы и законы движения мысли. Как показывают исследования, лишь некоторые школы ценят законодательный стиль и ориентируются на него в своих образовательных подходах, т. е. учащиеся, для которых характерно думать творчески, не встречают поощрения. Напротив, за проявление творческой их часто наказывают плохими оценками.

Многочисленные исследования свидетельствуют о важности определенных личностных качеств для творческого процесса. Они включают в себя, в частности, готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, терпеть неопределенность и верить в себя. В соответствии с инвестиционной теорией креативности тем, кто захочет думать и поступать творчески, нужно быть готовым к тому, что иногда придется бросать вызов привычным нормам.

Готовность преодолевать препятствия совершенно необходима для того, чтобы у творчески работающего учителя была возможность воплотить идею, реализовать свое понимание проблемы. Однако в истории чрезвычайно мало примеров того, чтобы та или иная творческая идея была принята с первого раза. Напротив, подавляющее большинство творческих идей встречается с трудностями, связанными как с их реализацией, так и с их пониманием другими людьми. Творческие личности всегда сталкиваются с препятствиями – такова природа творческой деятельности. Творческая мысль почти неизбежно вызывает сопротивление. Вопрос заключается в том, найдет ли в себе силы творчески мыслящая личность, чтобы встретить сопротивление и добиться своего. Творчество – это не только умение мыслить творчески, но и умение не сдаваться.

Со способностью развиваться и расти напрямую связана самоэффективность – способность не останавливаться на достигнутом, устанавливать новые ориентиры и формулировать задачи. Готовность терпеть неопределенность требуется для того, чтобы психологически выдерживать известные муки творчества. Это особенно необходимо в периоды, когда создаваемый продукт только формируется и личность находится в творческом поиске.

Внутренний побудительный мотив также очень важен для творчества. Исследования подобного рода мотивации показали, что люди могут делать подлинно творческую работу в своей области при условии, что они любят свое дело и если они сосредоточены на нем, а не думают о возможном вознаграждении. Одной из основных характеристик творческого мотива является его ориентированность на решаемую задачу.

Наконец, необходимо сплоченное окружение, поддерживающее и награждающее неординарные идеи творчески работающего учителя. Можно иметь все необходимые внутренние ресурсы для творческого мышления, однако без поддержки среды творческие способности могут так никогда и не проявиться.

Что касается сочетания распространенных источников творчества, то последнее – это нечто большее, чем просто совокупность уровней каждого из них. Во-первых, для некоторых компонентов может существовать пороговый эффект (например, в знаниях). Во-вторых, среди них возможна определенного рода компенсация, когда сила какого-то компонента (например, мотивации) компенсирует слабость другого (например, среды). В-третьих, компоненты могут начать взаимодействовать (например, интеллект и мотивация). Иными словами, творчество высокомотивированного умного человека обычно превышает творчество человека с высоким уровнем мотивации с более низким уровнем интеллекта или немотивированного человека со сравнимым уровнем интеллекта.

Творческая деятельность требует баланса трех видов способностей, каждый из которых можно развить. Когда речь идет о творческих способностях, в большинстве своем подразумеваются именно синтетические способности, способности генерировать необычные, интересные идеи. Думая о творческой личности, мы обычно имеем в виду человека, который видит связи, невидимые для других людей, умеет выделить новое целое среди, на первый взгляд, несвязанных частей.

Под аналитическими способностями принято понимать умение мыслить критически, анализировать и оценивать идеи. Творческой личности это умение необходимо для выбора наиболее качественных из них и исключения малозначимых. Иначе погоня за более слабой идеей была бы равновероятна развитию идеи плодотворной. Применяя аналитические способности, творческая личность чаще способна проработать идеи и приступить к разработке наиболее продуктивных и перспективных из них. Более того, эти способности необходимо использовать для того, чтобы проработать замысел творческой идеи и, если понадобится, и проверить ее.

Практические способности обычно соотносятся с умением превращать теорию в практику, находить абстрактным идеям практическое применение. Необходимо убедить окружающих в ценности своих идей. Наконец, практические способности нужны для того, чтобы определить, которая из идей вообще сможет найти заинтересованную аудиторию.

Итак, креативность требует сбалансированного сочетания синтетических, аналитических и практических способностей. Владелец лишь синтетических способностей имеет новаторские идеи, но не может определить, какая из них заслуживает особого внимания. Тот, кто мыслит аналитически, может со знанием дела критиковать чужие идеи, но вряд ли способен породить свои собственные. Обладая только практическими способностями, можно даже не подозревать, какие идеи реализуются: имеют ли они незначительную ценность, вообще никому не нужны или представляют подлинно творческий продукт.

Таким образом, содействуя развитию креативности, необходимо обеспечить баланс этих трех видов способностей. Умение находить его и является характеристикой истинно творческой личности.

Заключение

Становление творческой личности педагога обеспечивается построением им своеобразной профессиональной позиции, разрабатываемой на понимании оснований своей деятельности. Определение оснований, их принятие и переоценивание – первый шаг, который способствует появлению у педагога жизненно важных вопросов. Не нахождение в существующей культуре (литература, практика, собственный и чужой опыт деятельности) ответов на свои вопросы, а самостоятельный поиск и ответственность приводят человека к реализации в своей жизни деятельностного подхода.

Развитие креативности младших школьников в процессе музыкального образования будет успешно осуществляться, если основой музыкального воздействия на всех этапах обучения станет главный принцип, определивший развитие человечества, – творчество. При этом необходимо тесное сплетение музыки с другими видами искусства в единый организм, что усиливает воспитательный потенциал музыкального воздействия на личность, “является основой преодоления нарушения гармоничного соотношения между обучением и развитием” [9, с. 33].

Развитие творческих способностей детей в условиях школы предполагает деятельность в самых разных направлениях. Эта работа должна охватывать все сферы взаимодействия ребенка с педагогом, предметно-пространственной средой. Как показывает практика и научные исследования, особенно эффективна в этом смысле специальная работа по развитию творческого потенциала, проводимая средствами музыкально-художественной деятельности как на уроках музыки, так и во внеурочное время, т. к. музыка, искусство в целом – основная сфера жизнедеятельности ребенка в начальной школе. Музыкальное искусство становится для него как бы продолжением его жизненного смысла (искусство как жизнетворчество ребенка). Эти идеи находят развитие в широком развертывании программы внеклассной деятельности, создание которой должно основываться на учете конкретных условий окружающей социокультурной среды.

Таким образом, готовность учителя к развитию креативности младших школьников – целостное и интегральное проявление ряда свойств личности с направленностью на творческую деятельность. Результативность этой деятельности определяется не только образованностью педагога, но и степенью сформированности компонентов его готовности. Эффективное развитие креативности возможно лишь при овладении учителем музыки методикой выявления творческого потенциала учащихся, своевременном реагировании на происходящие изменения в творческом развитии детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шиянова, Е. Н.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянова, И. Б. Котова. – Ростов н/Д : Феникс, 1995. – 297 с.
2. **Кортнев, В. Г.** Гуманизация образования: тенденции и перспективы / В. Г. Кортнев. – Москва : Педагогика, 1998. – 376 с.
3. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
4. **Stipper, M.** Kreativität und Schule / M. Stipper. – Wien, 1996. – 267 s.

5. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 276 с.
6. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 605 с.
7. Педагогическая инновационная деятельность / под ред. Д. Б. Ковалева. – Москва : Прогресс, 1997. – 287 с.
8. **Яконюк, В. Л.** Высшее музыкальное образование в условиях системных преобразований общества / В. Л. Яконюк // Методические, организационные новации и проблемы музыкального образования и воспитания в современных условиях : тезисы международной научно-практической конференции. – Брест, 2000. – 187 с.
9. **Яконюк, В. Л.** Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. – Минск : Бел. академия музыки, 1993. – 147 с.

Поступила в редакцию 23.03.2017 г.

Контакты: (+375 29) 742-23-46 (Чавро Татьяна Викторовна)

Chavro T. COMPONENTS OF MUSIC TEACHER'S READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' CREATIVITY.

The article reflects the trends in the renewal of the content of music education in primary school. Special attention is focused on the main components of the readiness of the future music teacher to develop junior school children's creativity. Each component plays its role in the process of forming professional and pedagogical skills in the development of children's creative abilities, but only together they can make this process effective.

Keywords: creativity, junior school age, musical education, creative activity.

УДК 76:371:398:373.016

МАГЧЫМАСЦІ І ПЕРСПЕКТЫВЫ ўКАРАНЕННЯ ГРАФІЧНАЙ ПАДРыхТОўКІ ВУЧНЯў У СІСТЭМУ ДАДАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

К. А. Сакалоўская

аспірант,

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава

Артыкул раскрывае асаблівасці сістэмы дадатковай адукацыі з мэтай вызначэння магчымасцей для ўкаранення графічнай падрыхтоўкі, якая з'яўляецца неабходнай умовай фарміравання графічнай культуры і разам з тым развіцця абстрактнага мыслення, творчага патэнцыялу, прасторавых уяўленняў вучняў, у навучальны працэс.

Ключавыя словы: графічная падрыхтоўка, дадатковая адукацыя, укараненне, структура-функцыянальная мадэль, навучальны працэс.

Уводзіны

Сучасны этап развіцця сістэмы адукацыі абумоўлены сацыяльна-эканамічнымі працэсамі ў грамадстве, а менавіта паскарэннем тэмпу тэхналагічных, інфармацыйных і камунікатыўных пераўтварэнняў у жыцці грамадства, навукова-тэхнічным прагрэсам. У сувязі з гэтым да ўстаноў адукацыі прад'яўляюцца новыя патрабаванні з мэтай павышэння якасці навучання. Менавіта ад зместу адукацыі залежыць інтэлектуальнае і эмацыянальнае развіццё маладога пакалення, фарміраванне яго каштоўнасных арыентацый, сацыяльных, этычных і эстэтычных ідэалаў, авалоданне вопытам творчай дзейнасці і прафесійнага самавызначэння.

Пры гэтым асаблівая ўвага павінна надавацца павышэнню прафесійнага ўзроўню маладых спецыялістаў, фарміраванню ў іх патрэбы да самаадукацыі, уменню арыентавацца ў патоку інфармацыі, прымаць самастойныя рашэнні; наяўнасці творчай, прафесійнай, у тым ліку графічнай, граматычнасці; уменню бачыць перспектывы і генерыраваць ідэі, знаходзіць шляхі іх рэалізацыі і планаваць уласную дзейнасць.

Пошук мадэлей навучання, якія адпавядаюць узроўню сусветнай адукацыйнай прасторы, актывізуе даследаванні, накіраваныя на раскрыццё патэнцыялу дзіцяці, развіццё разнастайных здольнасцей, адной з якіх з'яўляецца здольнасць да ўспрымання, апрацоўкі і выкарыстання графічнай інфармацыі. У сучасным свеце інфармацыйных тэхналогій немагчыма абысціся без ведання графічных навук, умення арыентавацца ў вялікім аб'ёме графічнай інфармацыі. У гэтых умовах вялікае значэнне адводзіцца графічнай падрыхтоўцы вучняў.

Графічная падрыхтоўка ёсць працэс авалодання графічнай мовай, якая выкарыстоўваецца ў навуцы, тэхніцы, вытворчасці, будаўніцтве, дызайне і іншых галінах дзейнасці. Неабходнасць графічнай адукацыі ў цэлым дыктуецца не толькі сучаснымі патрабаваннямі вытворчасці, але і ролю графічных дысцыплін у развіцці тэхнічнага мыслення і пазнавальных здольнасцей вучняў.

Тэарэтычныя пытанні графічнай падрыхтоўкі вучняў, праблемы вучэбна-пазнавальнай дзейнасці ў працэсе вывучэння графічных дысцыплін разглядаліся

такімі вучонымі-метадыстамі, як А.Д. Бацвіннікаў, Ю.П. Бежэнар, Я.А. Васіленка, У.М. Вінаградаў, У.А. Гервер, С.А. Гуцановіч, А.Ф. Журба, Ю.Ф. Катханава, Л.М. Каваленка, А.А. Паўлава, Б.В. Пальчэўскі, І.А. Ройтман, Т.І. Рыбакова, І.М. Разанцава, Л.М. Фурман, Г.Ф. Хакімаў, Л.С. Шабека, У.У. Шлыкаў і інш.

Аднак графічная падрыхтоўка вучняў і студэнтаў на сённяшні дзень мае пэўныя праблемы і патрабуе сучасных спосабаў іх вырашэння.

Умовамі паспяховага авалодання тэхнічнымі ведамі з'яўляюцца ўменне чытаць чарцяжы і веданне правілаў іх выканання і афармлення. Чарцёж з'яўляецца адным з галоўных носьбітаў тэхнічнай інфармацыі, без якой не абходзіцца ні адна вытворчасць. Працэс авалодання чарцяжом як сродкам выказвання тэхнічнай думкі і вытворчым дакументам пачынаецца яшчэ ў школе з вывучэння прадмета "Чарчэнне", а затым развіваецца і замацоўваецца ў тэхнічных ВНУ і ССНУ пры вывучэнні дысцыпліны "Начартальная геаметрыя і інжынерная графіка". У сусветнай практыцы вывучэнне прадмета "Чарчэнне" ўваходзіць у змест адукацыі як яе неад'емная частка [1].

Наша краіна не выключэнне: прадмет "Чарчэнне" прысутнічае ў школьнай праграме ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі Беларусі. Але скарачэнне часу на яго вывучэнне негатыўна адбілася на якасці геаметра-графічнай падрыхтоўкі вучняў і студэнтаў шэрагу спецыяльнасцей ВНУ. Такое стаўленне да прадмета ўжо прывяло да значнага зніжэння ўзроўню тэхнічнага, прасторавага і творчага мыслення школьнікаў, з чым цяпер сутыкаюцца выкладчыкі тэхнічных ВНУ на занятках з першакурснікамі.

Пра гэта сведчыць даследаванне В.У. Малахоўскай па вызначэнні стану геаметра-графічнай падрыхтоўкі вучняў. У ходзе праведзенага даследавання былі зроблены вывады, што ў працэсе школьнай падрыхтоўкі па прадмеце "Чарчэнне" закладзена пэўная база асноўных ведаў, уменняў і навыкаў, якія неабходна развіваць і паглыбляць пры навучанні ў ВНУ. Пры гэтым веды выпускнікоў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі часцей з'яўляюцца фрагментарнымі і бессістэмнымі. Большасць першакурснікаў аказаліся няздольнымі прааналізаваць чарцёж нетыповага аб'екта і складці цэласнае ўяўленне пра яго, не кажучы ўжо пра чарцяжы тэхнічных дэталей. Акрамя гэтага, выяўлены невысокі ўзровень развіцця прасторавых уяўленняў выпускнікоў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі [2]. Менавіта ў працэсе графічнай дзейнасці ў школьнікаў развіваюцца прасторавыя ўяўленні, якія дазваляюць апераваць прасторавымі вобразамі, відазмяняць іх канструкцыю і велічыню. Далей на гэтай аснове эфектыўна фарміруюцца прафесійныя здольнасці да тэхнікі, будаўніцтва, архітэктуры.

Важнасць звароту да абазначанай праблемы дыктуюцца наступнымі аспектамі:

- Аналіз адукацыйнай сітуацыі ў грамадстве паказвае досыць нізкі ўзровень графічных ведаў у выпускнікоў школ і першакурснікаў ВНУ (на прадмет "Чарчэнне" ў школе адводзіцца мінімальнае колькасць гадзін).
- Дастаткова вялікія магчымасці знакавых сістэм у перадачы інфармацыі вызначаюць хуткасць і якасць яе засваення, запамінання і выкарыстання вучнямі ў працэсе навучання.
- Графіка ляжыць у аснове сучасных метадаў і форм навучання, што патрабуе неабходнасці пошуку эфектыўных спосабаў арганізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў з прымяненнем дзейных метадаў і сродкаў навучання для рэалізацыі задач развіцця графічнай культуры асобы.

• Графічная культура з'яўляецца магутным сродкам-камунікацыі асобы, развіцця мыслення, творчых і пазнавальных здольнасцей, прасторавага ўяўлення, практычных уменняў і навыкаў.

У сувязі з гэтым узнікае неабходнасць далейшага ўдасканалення метадыкі выкладання як прадмета “Чарчэнне” ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі, так і цыкла графічных дысцыплін вышэйшай школы.

Цалкам іншы выхад з сітуацыі, якая склалася, уяўляецца ва ўкараненні графічнай падрыхтоўкі ў навучальны працэс устаноў дадатковай адукацыі.

Мэта даследавання – вызначыць магчымасці і перспектывы ўкаранення графічнай падрыхтоўкі вучняў у сістэму дадатковай адукацыі.

Матэрыялам для напісання артыкула паслужылі навуковыя працы айчынных і замежных вучоных, якія тычацца праблем графічнай падрыхтоўкі навучэнцаў і магчымасцей дадатковай адукацыі ў навучальным і выхаваўчым працэсе. Рэалізаваны метады параўнальна-супастаўляльнага аналізу, абагульнення, сістэматызацыі, метады пабудовы тэарэтычных ведаў, аналіз навуковай і навукова-метадычнай літаратуры.

Асноўная частка

Задача абнаўлення сістэмы агульнай сярэдняй адукацыі прыводзіць да неабходнасці па-новаму зірнуць на месца і ролю ў сучаснай школе дадатковай адукацыі. Практыка паказвае, што гэты від адукацыі на тым узроўні, якога ён дасягнуў сёння, мог бы стаць незаменнай складанай часткай працэсу навучання ў агульнаадукацыйнай школе.

Дадатковая адукацыя з'яўляецца:

– асаблівая адукацыйная прастора, дзе ажыццяўляецца спецыяльная навучальна-выхаваўчая дзейнасць па развіцці навучэнцаў, пашыраюцца магчымасці набывання індывідуальнага практычнага вопыту;

– нефармальнай “надбудовай”, прызначанай для ўзмацнення прагматычнай функцыі базавай адукацыі;

– сістэмай навучання тым прадметам, якія па пэўных прычынах адсутнічаюць у дзяржаўным адукацыйным стандарце (напрыклад, мадэляванне, дызайн, скульптура і г. д.);

– адукацыйнай сферай, якая гарантуе ахову і ўмацаванне фізічнага, псіхічнага і сацыяльнага здароўя вучняў, забяспечвае развіццё асобы з улікам яе індывідуальных асаблівасцей, матываў, інтарэсаў, каштоўнасных арыентацый.

Н.І. Фунікава тлумачыць тэрмін “дадатковая адукацыя” як адзін з аспектаў варыятыўнай адукацыі. Галоўная мэта дадатковай адукацыі – пашырыць і паглыбіць базавую адукацыю, развіць здольнасці і таленты дзяцей, задаволіць адукацыйныя патрэбы соцыуму. Дадатковая адукацыя рэалізуе адукацыйныя функцыі ў форме інтэлектуальных, псіхалага-педагагічных паслуг ва ўмовах вольнага часу дзяцей [3].

Важна разумець, што сучасная дадатковая адукацыя можа палепшыць якасць школьнай адукацыі: яна валодае значным адукацыйным і выхаваўчым патэнцыялам, які, на жаль, да гэтага часу ў дастатковай меры незапатрабаваны. Сапраўды, дадатковая адукацыя здольна ўнесці ўклад у забеспячэнне варыятыўнасці пачатковай і сярэдняй школы.

Установы дадатковай адукацыі прадастаўляюць велізарны спектр адукацыйных паслуг, што рэалізуюцца ў аб'яднаннях па інтарэсах розных профіляў. Гэта

пацвярджае статыстыка. Сёння практычна кожны трэці школьнік краіны наведвае ўстановы дадатковай адукацыі дзяцей і моладзі.

Аснову сучаснай дадатковай адукацыі дзяцей складае маштабны адукацыйны блок, які аб'ядноўвае вялікую колькасць адукацыйных праграм. Яго прызначэнне – задавальненне шматлікіх патрэбнасцей дзяцей праз пазнанне і зносіны, якія далёка не заўсёды могуць быць рэалізаваны ў рамках прадметнага навучання ў школе. Многія дадатковыя адукацыйныя праграмы могуць стаць прамым працягам базавых адукацыйных праграм, істотна паглыбіць іх змест і пры гэтым даць дзецям актуальныя прыкладныя навыкі. Калі супастаўляць агульную адукацыю і дадатковую, то першая каштоўная, перш за ўсё, сваёй сістэмнасцю, другая – магчымасцю індывідуалізаваць працэс сацыялізацыі.

Тэматыка адукацыйных праграм надзвычай разнастайная: асноўныя традыцыйныя напрамкі ўстаноў дадатковай адукацыі – мастацка-тэхнічны, экалагі-біялагічны, турысцка-краязнаўчы, фізкультурна-спартыўны; новыя напрамкі – прадпрыемальніцкая дзейнасць, тэхнічная творчасць і шмат іншых. Прыведзены пералік напрамкаў дадатковай адукацыі з'яўляецца адкрытым і можа быць пашыраны ў адпаведнасці з запытамі дзяцей і іх бацькоў, а таксама магчымасцямі той установы, дзе яна ажыццяўляецца.

У большасці сваёй заняткі ва ўстановах дадатковай адукацыі – гэта рэальная прафарыентацыя. Менавіта яны дапамагаюць будучаму абітурыенту набыць неабходныя веды і ўменні па спецыяльным дысцыплінам (напрыклад, па музы-кальным, харэаграфічным, эстрадным, выяўленчым і іншых напрамкам дзейнасці). Вялікая колькасць выпускнікоў дадзеных устаноў поспяхова вучацца на адпаведных факультэтах ВНУ і ССНУ. Важна адзначыць, што большасць агульнаадукацыйных школ не забяспечваюць вучняў неабходнай падрыхтоўкай па гэтых напрамках.

Не падлягае сумненню, што сёння наша краіна, яе прамысловасць маюць патрэбу ў маладых тэхнічных кадрах высокага ўзроўню падрыхтоўкі, якія валодаюць графічнымі спосабамі прыёму, захоўвання і перадачы навукова-тэхнічнай інфармацыі.

У цяперашні час, як адзначалася раней, графічная падрыхтоўка вучняў у агульнаадукацыйных установах ажыццяўляецца праз прадмет “Чарчэнне”. Ён накіраваны на фарміраванне ў вучняў такой сукупнасці рацыянальных прыёмаў чытання і выканання відарысаў, якія дапамогуць ім у той ці іншай ступені арыентавацца ў вялікім аб'ёме графічнай інфармацыі, далучацца да графічнай культуры, авалодваць графічнай мовай як сродкам зносінаў паміж людзьмі разнастайных прафесій, адаптавацца да працягу навучання ва ўстановах прафесійна-тэхнічнай, сярэдняй і вышэйшай адукацыі да ўдзелу ў практычнай дзейнасці. Але графічныя пабудовы сустракаюцца таксама і на ўроках матэматыкі (пабудова графікаў і дыяграм), геаграфіі (асновы картаграфіі), працоўнага навучання (пабудова выкраек і схем) [4].

Як было выяўлена, графічная падрыхтоўка выпускнікоў агульнаадукацыйных школ мае пэўныя недахопы. Разам з тым для паступлення на некаторыя спецыяльнасці ВНУ, у прыватнасці “Архітэктура”, абітурыенты здаюць экзамен па чарчэнні, звяртаючыся пры гэтым за дапамогай да рэпетытараў.

Выхадам з гэтай сітуацыі ўяўляецца фарміраванне структурна-функцыянальнай мадэлі графічнай падрыхтоўкі вучняў у сістэме дадатковай адукацыі, якая дапаможа вучню набыць неабходныя веды і ўменні па графічных дысцыплінах і развіць прасторавыя ўяўленні. Структурна-функцыянальная мадэль у дадзеным

выпадку разглядаецца як цэласная сістэма графічнай падрыхтоўкі вучняў, якая складаецца з мэтавага, змястоўнага, працэсуальнага, кантрольна-ацэначнага блокаў, узаемазвязаных паміж сабой. Кампаненты дадзенай мадэлі раскрываюць унутраную арганізацыю працэсу фарміравання графічнай падрыхтоўкі вучняў, адказваюць за ўзаемадзеянне элементаў дадзенага працэсу і маюць функцыянальнае прызначэнне. Кожны з названых кампанентаў мае змястоўнае нападўненне зыходзячы з функцый і спецыфікі даследчага працэсу. Дадзеная мадэль арыентуецца на ўстановы дадатковай адукацыі, бо было вызначана, што гэтая сфера адукацыі валодае неабходнымі якасцямі для паспяховага ўкаранення графічнай падрыхтоўкі ў навучальны працэс.

Заклучэнне

Такім чынам, завяршаючы размову аб патэнцыяле ўкаранення графічнай падрыхтоўкі ў дадатковую адукацыю, можна адзначыць, што прапанаваная структура-функцыянальная мадэль дапаможа:

- пашырыць веды вучняў па графічных дысцыплінах, сфарміраваць да іх павышаную цікавасць;
- абудзіць вучэбна-даследчую актыўнасць навучэнцаў;
- развіць прасторавае і творчае мысленне вучняў;
- наблізіць утрыманне базавай адукацыі да сучасных патрэб грамадства і асобы;
- прытасаваць дзяцей да пэўных аспектаў жыцця ў сучасных умовах.

На падставе адзначанага можна зрабіць вывад аб тым, што ўкараненне графічнай падрыхтоўкі, якая з'яўляецца неад'емным фактарам фарміравання графічнай культуры і разам з тым развіцця абстрактнага мыслення, прасторавага ўяўлення, творчага патэнцыялу асобы, у сістэму дадатковай адукацыі з'яўляецца выдатным варыянтам для вырашэння праблемы якасці графічнай падрыхтоўкі вучняў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. **Брыкова, Л. В.** Проблемы и перспективы развития графической культуры в школьном образовании / Л. В. Брыкова // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 4(40). – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/045-020.pdf>. – Дата доступа: 02.04.2017
2. **Малаховская, В. В.** Графическая подготовка выпускников учреждений общего среднего образования / В. В. Малаховская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XIX(66) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г. : в 2 т. / Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова ; редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2014. – Т. II. – С. 252–253.
3. **Фуникова, Н. И.** Комплексный подход как фактор организации дополнительного образования детей (Регион. аспект) : дисс. ... к. пед. н : 13.00.01 / Н. И. Фуникова. – Челябинск, 1998. – 234 с.
4. **Беженарь, Ю. П.** Компьютерно-графическое моделирование как средство формирования графической культуры школьников : монография / Ю. П. Беженарь ; М-во образования РБ, УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, каф. дизайна, декоративно-прикладного искусства и технической графики. – Витебск : УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2008. – 139 с.

Поступила в редакцию 15.05.2017 г.

Контакты: kristinka80192@mail.ru (Сакалоўская Крысціна Аляксандраўна)

Sokolovskaya K. OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF GRAPHIC TRAINING INTRODUCTION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.

The article reveals the features of children's additional education with a view to define the opportunities for graphic training introduction in the educational process. Additional education has a considerable educational and pedagogical potential which can improve the quality of school education. The introduction of graphic preparation which is a necessary condition to form pupils' graphic culture and develop their abstract thinking, creative potential, spatial recognition is a good option to improve the quality of graphic training in system of additional education.

Keywords: graphic preparation, additional education, introduction, structural-functional model, learning process.

УДК 796.012

СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. И. Каранкевич

старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела,
Могилевский институт МВД

И. Ю. Михута

кандидат педагогических наук, доцент,
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

В статье раскрывается структура профессионально важных качеств (ПВК) сотрудников органов внутренних дел (ОВД), которые должны отвечать требованиям и особенностям специфики службы в процессе профессионализации. Основными системообразующими компонентами формирования ПВК сотрудников ОВД является совокупность когнитивного (личностно-интеллектуальные свойства), сенсорного (психические процессы), моторно-кондиционного (сила, быстрота, выносливость, гибкость, функциональные качества), моторно-координационного (координационные способности) компонентов, а также способность к их интегративному психофизическому проявлению.

Ключевые слова: профессионально важные качества, сотрудник ОВД, психофизическая готовность, кондиционные и координационные способности.

Введение

Для успешного выполнения профессиональных функций и задач будущий специалист должен обладать определенным набором профессионально важных качеств субъекта деятельности, под которыми понимаются: *индивидуально-психологические особенности свойств человека*, обусловленные конкретной профессиональной деятельностью и совершенствованием в ней (Б.М. Теплов); *индивидуальные качества субъекта деятельности*, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения (В.Д. Щадриков); *совокупность психологических качеств личности, физических, антропологических и физиологических характеристик человека*, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности (В.А. Бодров); *отдельные черты, свойства, качества индивида, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии*, способствующие успешному овладению ей (В.Л. Марищук).

ПВК многофункциональны, их перечень для каждого вида профессиональной деятельности специфичен как по составу и необходимой степени выраженности, так и по характеру взаимосвязи между ними [1; 2]. В данной связи структура ПВК сотрудников ОВД в реализации специальных (оперативно-служебных и служебно-боевых) задач имеет определенные особенности, которые необходимо учитывать при формировании готовности к эффективной профессиональной двигательной деятельности.

© А. И. Каранкевич, 2017

© И. Ю. Михута, 2017

Основная часть

Теоретико-методологические основы ПВК специалистов исследовались преимущественно в гражданских профессиях, в которых в основном рассматривались психологические качества специалиста, антропологические и физиологические характеристики, и только в отдельных аспектах физические качества [3].

Наиболее системное изучение ПВК осуществлялось в военной сфере, в которой исследовалась профессиональная пригодность военных специалистов, с выделением пяти блоков ПВК: личностные (психологические и социальные качества); интеллектуальные (креативность, обучаемость и познавательные стили); психофизиологические (нервно-эмоциональная устойчивость и устойчивость к утомлению); физиологические (адаптационная способность и работоспособность) и физические (физическое развитие и физическая подготовленность) [2; 4; 5].

В области психологии труда выделяются следующие уровни ПВК: психомоторные процессы (сенсомоторные реакции, координация движений, тремор, способность поддерживать равновесие, точность отмеривания параметров движения); психические процессы (ощущение и восприятие, внимание, память, особенности мышления); психические состояния (эмоциональные состояния и др.); структура личности (типологические свойства и особенности темперамента, черты личности и др.) [6].

Анализируя особенности ПВК, следует отметить, что ряд исследователей дифференцируют профессионально важные качества и профессионально значимые качества (ПЗК), определяя первые как влияющие на решение задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития, а вторые – как качества, в действительности удовлетворяющиеся и реализующиеся в процессе профессионализации [7]. В этой связи в процессе профессиональной деятельности будет осуществлено замещение системы ПВК на систему ПЗК, так как ПВК имеют значение на начальном этапе профессионализации, в процессе становления идеального профессионального образа, а включение данных качеств в структуру “Я-концепция” обеспечивается за счет ПЗК [5].

С психолого-педагогической позиции ПВК сотрудника – совокупность существенных и наиболее устойчивых личностных свойств, знаний, умений и способностей человека, содействующих успешному выполнению профессиональной деятельности, а также эффективному освоению профессии в процессе обучения [1]. В данной связи, например, для сотрудника уголовного розыска к ПВК отнесены самостоятельность в решении задач, оперативность, находчивость, целеустремленность, наблюдательность, наличие навыков перевоплощения, обладание хорошими физическими данными.

Профессиональная деятельность сотрудников оперативных правоохранительных органов имеет структуру ПВК [8], основными компонентами которой являются коммуникативный (эффективность профессионального общения и взаимодействия), интеллектуальный (эффективность принятия профессиональных решений), мотивационный (профессиональная направленность личности) и компонент саморегуляции (эффективность управления собственной активностью).

В социально-психологическом аспекте ПВК личности сотрудника ОВД при исполнении служебных обязанностей имеет следующую структуру [9]: особенности интеллектуального развития и психических форм отражения и самоконтроля (объективное и быстрое восприятие информации, сосредоточенность в работе, внимательность, логическое мышление, умение обобщать информацию и восстанавливать события по ситуации, развитость воображения); особенности

эмоциональной сферы (чувства ответственности, долга, эмоциональная устойчивость, уравновешенность); основные черты характера (ответственность, целеустремленность, добросовестность, честность, работоспособность и др.).

В исследованиях, проведенных с курсантами академии МВД Республики Беларусь, выявлены ведущие ПВК, определяющие успешность будущей профессиональной деятельности и высокую степень взаимосвязи волевых качеств личности (смелость и решительность, настойчивость и целеустремленность, уверенность в собственных силах, выдержка и самообладание, инициатива и находчивость, самостоятельность) с физическими (сила, быстрота, ловкость, гибкость, выносливость), так и с психическими познавательными процессами (памяти, внимания, мышления, эмоциональной устойчивости) [10].

В других исследованиях [11] выявлено, что в процессе служебно-боевой деятельности у сотрудников ОВД, кроме навыков применения боевых приемов борьбы и уровня развития двигательных кондиций, должен быть высокий уровень развития психических качеств, а именно: рассудительность, быстрота реакции, решительность, уверенность, осторожность, умение влиять на эмоционально-волевою сферу людей в конфликтных ситуациях; мужество, находчивость и устойчивость к стрессу (психоэмоциональная устойчивость).

Профессиональная физическая готовность к силовому задержанию правонарушителей является составляющей профессиональной готовности в единстве с профессионально-значимыми знаниями, умениями и двигательными навыками, обеспечивающими высокую работоспособность и выживаемость в служебной деятельности. При силовом задержании правонарушителя наряду со значимостью остальных физических качеств на практике предпочтение отдается силовым возможностям и, в первую очередь, скоростно-силовым кондициям. При выполнении технических действий и при задержании правонарушителя ведущими мышечными группами являются: мышцы разгибатели-сгибатели позвоночного столба, разгибатели-сгибатели рук, разгибатели ног [12]. Важными качествами в выполнении служебно-боевых задач являются эффективная реализация силового и скоростного потенциала, противостояние утомлению, наличие высокого уровня психической устойчивости, применение табельного оружия в условиях психического напряжения [13]. В этой связи системообразующим компонентом, обеспечивающим эффективное решение служебно-боевых задач сотрудников силовых структур, является высокий уровень их физической подготовленности.

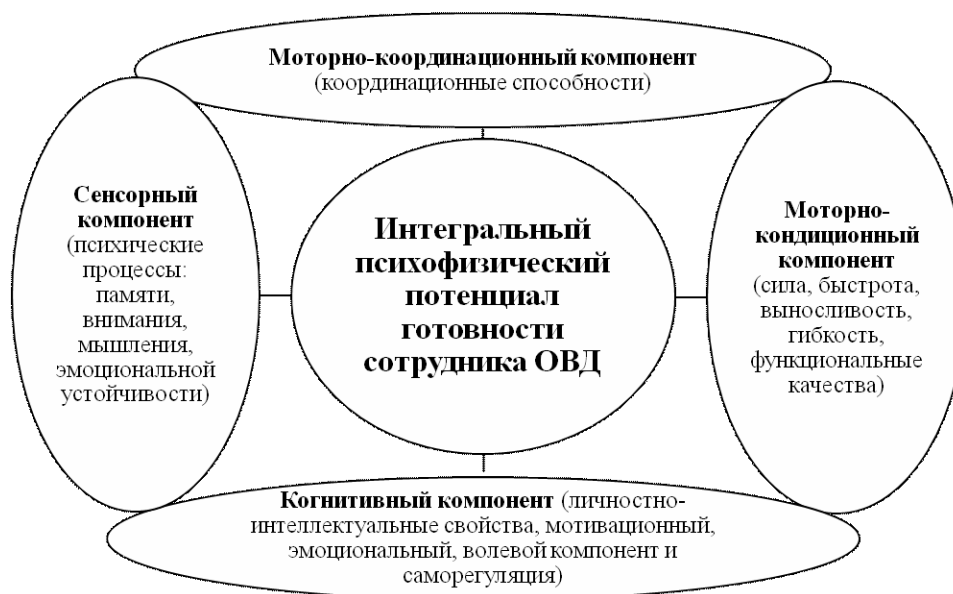
По мнению авторов [14], оперативно-служебная деятельность сотрудника ОВД требует также разносторонней и комплексной готовности к действиям по схеме: поиск – преследование – силовое задержание – огневое поражение преступников. Поэтому профессиональная деятельность предъявляет высокие требования к сотруднику ОВД, а именно: выполнять необходимые двигательные действия в минимальный промежуток времени; иметь высокий уровень развития различных видов двигательных реакций; быстро и точно переключаться с одного двигательного задания на другое; быстро передвигаться и преодолевать различные препятствия; применять физическую силу, различные средства и табельное оружие в условиях психологического напряжения. В момент столкновения с правонарушителями отчетливо прослеживается влияние опыта задержания и уровня психофизической подготовленности сотрудника милиции [15].

Следует отметить, что выявление профессионально важных физических качеств сотрудников ОВД в большинстве исследовательских работ рассматрива-

лось достаточно обобщенно, без учета типа специальностей или конкретных экстремальных условий служебной деятельности. В других работах эта схема несколько расширяется и рассматривается в сочетании “преследование – задержание – конвоирование”, однако содержание требований к ПВК сотрудников при этом существенно не меняется и в зависимости от специализации их профессиональной деятельности имеет следующую структуру: сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость.

В ходе проведения собственных исследований установлено, что в процессе профессионализации сотрудников ОВД иерархия приоритетных физических качеств существенно не изменяется: способности, характеризующие скорость реагирования и специальную выносливость, силовая выносливость, сила, скорость одиночных движений, общая выносливость (аэробные возможности), гибкость. Приоритетными двигательно-координационными способностями у сотрудников ОВД является способность к ориентированию, согласованию двигательных действий и двигательному реагированию [16].

Интегральное проявление вышеуказанных профессионально важных физических качеств (сила, быстрота (скорость), выносливость, координация, гибкость) и психических процессов (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, эмоциональная устойчивость) является системообразующим компонентом психофизического потенциала сотрудника ОВД [17; 18]. Из этого следует, что психофизические качества сотрудника не могут проявляться изолированно друг от друга и не являются механической суммой отдельных составляющих, и при этом они выражаются в различных формах в зависимости от конкретной сущности каждого движения (рисунок).



Структура профессионально важных качеств сотрудников ОВД

Психические и физические компоненты профессиональной деятельности сотрудника ОВД должны рассматриваться и оцениваться во взаимосвязи, в их диалектическом единстве. В научно-методических публикациях [17; 18 и др.] установлено, что в основе любой двигательной деятельности лежит сложная

совокупность проявления психических и физических качеств. Специалисты [19; 20] считают, что основными компонентами психофизической подготовленности являются психомоторные, кондиционные и координационные способности, при этом последние осуществляют связи между психической и физической составляющей. В этой связи координационные способности следует определять не просто как некую структуру с набором психических и физических качеств, а как совокупность сознательно управляемых действий в любой профессиональной деятельности, в нашем случае сотрудников ОВД.

Заключение

Таким образом, в структуре готовности сотрудников ОВД к успешной профессиональной деятельности ведущее место занимают ПВК, под которыми понимается совокупность существенных и наиболее устойчивых личностных свойств, физических качеств и способностей, психических процессов, отвечающих требованиям и особенностям специфики службы в процессе профессионализации. Поэтому структуру ПВК сотрудников ОВД следует рассматривать как совокупность когнитивного (личностно-интеллектуальные свойства), сенсорного (психические процессы), моторно-кондиционного (сила, быстрота, выносливость, гибкость, функциональные качества), моторно-координационного (координационные способности) компонентов, а также способность к их интегративному психофизическому проявлению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Алферов, А. А.** Общетеоретические представления о профессионально важных качествах сотрудника органов внутренних дел / А. А. Алферов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии : всероссийская научн. метод. конф., Иркутск, 28 февраля 2013 г. / Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. – Иркутск, 2013. – С. 186–190.
2. Военная педагогика и психология / под ред. А. В. Барабанщикова. – Москва : Военный университет, 1986. – 328 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.
4. Военная психология / под общ. ред. М. И. Дьяченко, Н. Ф. Феденко. – Москва : Воениздат, 1967. – 260 с.
5. **Марищук, В. Л.** Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. Л. Марищук. – Л., 1982. – 418 л.
6. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. и общ. ред. В. А. Бодров. – Москва : Логос, 2007 – 855 с.
7. **Поваренков, Ю. П.** Становление и реализация субъекта труда в процессе профессионализации / Ю. П. Поваренков // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности : сб. науч. тр. – Казань : ЮЛАКС, 2004. – 188 с.
8. **Бабичев, И. В.** Акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.06, 19.00.13 / И. В. Бабичев; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – Москва, 2011. – 24 с.
9. **Осинцева, А. В.** Профессионально важные качества личности сотрудника ОВД в зависимости от вида деятельности / А. В. Осинцева, О. В. Гарманова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 4. – С. 16–19.
10. **Гайдук, С. А.** Формирование волевых и физических качеств курсантов Академии МВД Республики Беларусь средствами профессионально-прикладной физической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Гайдук ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск, 2005. – 24 с.

11. **Баркалов, С. Н.** Задачи и содержание физической подготовки с учетом особенностей служебно-боевой деятельности сотрудников органов внутренних дел / С. Н. Баркалов // Наука и практика : Орловский юридический институт МВД России им. В. В. Лукьянова. – 2012. – № 3. – С. 121–125.
12. **Воробьевский, А. Н.** Профессиональная подготовка курсантов к задержанию правонарушителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Н. Воробьевский. – Москва, 2010. – 194 л.
13. **Козлятников, О. А.** Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов специальных средних учебных заведений МВД России на основе моделирования условий и ситуаций задержания правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Козлятников. – Волгоград, 2006. – 24 с.
14. **Косяченко, В. И.** Методика применения сбивающих факторов в профессионально-прикладной физической подготовке курсантов учебных заведений МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Косяченко. – Волгоград, 2000. – 184 л.
15. Значение моральной и психолого-физической подготовленности работников правоохранительных органов в обезвреживании правонарушителей / А. С. Павлов [и др.] // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 180–183.
16. **Каранкевич, А. И.** Психофизическая готовность курсантов учреждений образования МВД Республики Беларусь к эффективной профессиональной двигательной деятельности : монография / А. И. Каранкевич, В. А. Барташ ; М-во внутр. Дел Респ. Беларусь, учреждение образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь”. – Могилев : Могилев. институт МВД, 2016. – 200 с.
17. **Веселов, В. И.** Формирование психофизических качеств у курсантов высших военных учебных заведений на основе развития выносливости : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Веселов. – Тула, 2002. – 148 л.
18. **Крылов, А. И.** Психофизическая подготовка студентов вузов России, обучающихся на военных кафедрах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. И. Крылов. – СПб., 2004. – 417 л.
19. **Михута, И. Ю.** Повышение координационных способностей учащихся суворовских училищ на этапе начальной профессионально-прикладной физической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. Ю. Михута ; Беларус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск, 2013. – 24 с.
20. **Туревский, И. М.** Структура психофизической подготовленности человека : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / И. М. Туревский. – М., 1998. – 353 с.

Поступила в редакцию 11.04.2017 г.

Контакты: karankevich2010@rambler.ru (Каранкевич Александр Игоревич)
igor_michuta@mail.ru (Михута Игорь Юрьевич)

Karankevich A., Mykhuta I. THE STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF INTERNAL AFFAIRS OFFICERS IN THE REALIZATION OF SPECIAL TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITY.

The article reveals the structure of officers' professionally important qualities meeting the requirements and specifics of their service in the process of professionalization. The main system-forming components of the formation of professionally important qualities of internal affairs officers combine a set of cognitive (personal-intellectual properties), sensory (psychic processes), motor-condition (strength, speed, endurance, flexibility, functional qualities), motor-coordination (coordination capabilities) components, and the ability for their integrative psychophysical manifestation.

Keywords: professionally important qualities, internal affairs officer, psychophysical readiness, condition and coordination abilities.

УДК 372.8:002

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ “ФУНКЦИИ”

Д. Н. Павчина

магистрант,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Использование информационных технологий на уроках и факультативных занятиях способствует расширению творческих возможностей как учителя, так и учеников, открывает новые возможности в области образования, стимулирует познавательный интерес учащихся. Значимость использования компьютерных технологий при изучении функций обуславливается тем, что понятие функции является абстрактным и довольно сложным для восприятия учащимися. Программные продукты проанализированы по трем критериям: техническому, дидактическому и степени интерактивности. Дидактический материал, разработанный с использованием информационных технологий, способствует более глубокому восприятию учебного материала как непосредственно на уроках, так и на дополнительных факультативных занятиях.

Ключевые слова: информационные технологии, функции, интерактивные тренажеры.

Информатизация образования занимает одно из важнейших направлений в развитии современного общества. Использование компьютерных образовательных технологий в процессе обучения способствует повышению мотивации к получению новых знаний и развитию познавательного интереса. Применение компьютерных технологий на уроках за счет наглядности и скорости подачи учебного материала дает возможность преподавателю сократить время на изучение нового материала, расширить наборы применяемых учебных задач, проверить знания учащихся в интерактивном режиме, что обеспечивает гибкость управления учебным процессом. Стимулирование потребности к поисковым действиям может быть достигнуто через расширение возможностей визуализации учебного материала.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является выработка современного подхода к повышению эффективности обучения на основе новых информационно-коммуникационных технологий [1].

Информатика является гибкой наукой и доступна не только программистам, ее рациональное использование в школе способствует быстрому усвоению и пониманию материала всех учебных дисциплин. Информатика теснейшим образом связана с математикой. Математика является одним из тех предметов, в которых наглядность способствует лучшему пониманию и усвоению учебного материала.

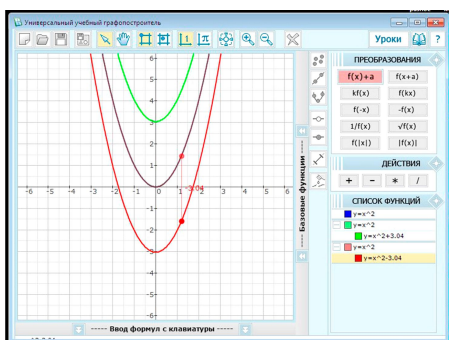
Функциональная линия школьного курса математики является в настоящее время ведущей линией, во многом определяющей подходы к изучению ряда тем курса алгебры и начала анализа. Учащимся функция видится просто некоей зас-

тившей формулой, они не могут использовать свойства функций для решения задач, не знают особенности графиков четной, нечетной, периодической функций. От того, насколько прочно уже на начальном этапе будут усвоены основные понятия, связанные с темой “Функции”, зависит полноценность усвоения всего курса математики. Использование компьютерных тренажеров на занятиях математики позволяет повысить качество обучения, сделать процесс обучения более динамичным.

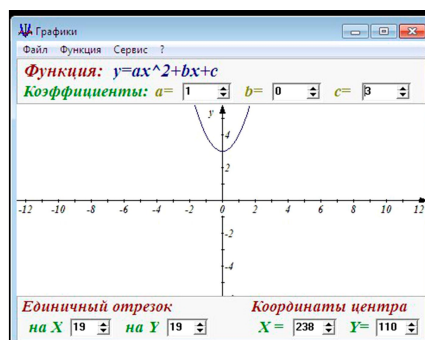
Существует множество программных продуктов, которые могут быть эффективно использованы при изучении свойств графиков функций, среди них компьютерные тренажеры: “Advanced Grapher”, “Graphics”, “Наглядная алгебра. 9 класс” (имеет гриф научно-методического учреждения “Национальный институт образования” Министерства образования Республики Беларусь), “Учебный графопостроитель”.

- *техническому* (управление и надежность работы программы, наличие функции подсказок, качество графического отображения и расположение информации на экране, возможность сохранения и печати файла);
- *дидактическому* (соответствие учебным целям и методам, обладание образовательной ценностью, логичность выполняемых действий, наличие взаимосвязи между формой представления и последовательностью прогона программы);
- *по степени интерактивности* (возможность выбора сложности и вариантов заданий, скорости работы, сохранение результатов, анализ выполненных действий, исправление ошибок, выполнение индивидуальной/групповой работы, стимулирование пользователя на аналогичную деятельность без использования компьютера).

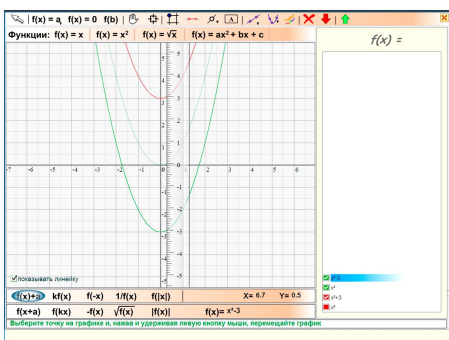
Отличие в построении одинаковых графиков функций, выполненных на различных компьютерных тренажерах, изображены на следующих скриншотах:



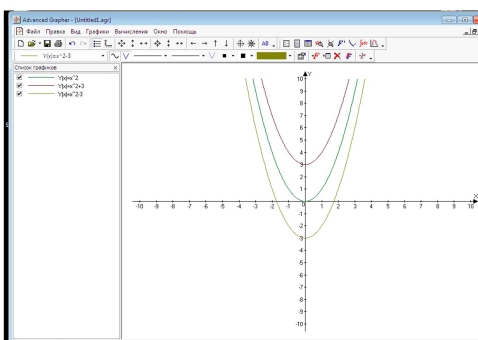
«Учебный графопостроитель»



«Graphics»



«Наглядная алгебра»



«Advanced Grapher»

Все компьютерные интерактивные тренажеры направлены на отработку представления графиков основных элементарных функций, их свойств, возможностей преобразования графиков функций, которые порой сложно продемонстрировать традиционным способом. Каждый из тренажеров обладает своими достоинствами и трудностями при работе с ним.

Интерактивный тренажер “Graphics” позволяет пользователю задавать коэффициенты, прописывая их в необходимые поля, что способствует лучшему пониманию темы на начальном этапе изучения. Однако в программном продукте отсутствует возможность отображения в одном окне нескольких графиков функций для сравнительного анализа. При работе с тренажерами “Учебный графопостроитель” и “Наглядная алгебра” преобразования выполняются вручную путем “перетаскивания” графиков функций, что вызывает сложность в получении точности желаемых коэффициентов. Задание формулы вручную присутствует в графопостроителе “Advanced Grapher”. Это позволяет без погрешностей построить графики функций, выполнить необходимые преобразования и провести анализ.

Изучение поведения функций и построение их графиков является основополагающим разделом математики. Свободное владение техникой построения графиков функций помогает решать многие задачи, а зачастую является единственным путем их решения. Кроме этого, умение строить графики функций вызывает большой интерес у обучающихся. Для более глубокого восприятия и усвоения темы “Функции” был разработан дидактический материал с использованием информационных технологий. На начальном этапе для проверки знаний подготовлен интерактивный кроссворд, вопросы которого направлены на актуализацию знаний по теме. При изучении элементарных функций, которые включены в школьную программу по математике, разработано большое количество заданий на отработку преобразований и свойств графиков функций. С целью активизации учебно-познавательной деятельности учащихся предлагается выполнение творческого задания, в рамках которого графики функций выступают материалом для творчества: из линий, парабол и гипербол создаются изображения животных, предметов. Выполнение такого рода заданий позволяет отказаться от стереотипного мнения, что тема “Функции” сложна и непонятна, а также способствует лучшему пониманию взаимного расположения графиков на плоскости. Для закрепления изученного материала в конце каждого раздела факультатива предусмотрен ряд тестовых заданий, созданных в программе MuTest. Все задания и упражнения подобраны таким образом, чтобы учащиеся отработали навыки преобразования графиков функций, а также углубили знания о различных функциональных зависимостях. Материал может использоваться как непосредственно на уроках, так и на факультативных занятиях.

В программах факультативов для 7–11 классов тема “Функции” предусматривается лишь 6 курсов, и на изучение темы отводится от 2 до 10 часов в год. Отдельного факультатива по теме “Функции и графики” не разработано. В связи с этим была предпринята попытка разработать собственный интегрированный факультативный курс (математика и информатика) по теме “Построение графиков функций с использованием интерактивных тренажеров”, позволяющий за 35 часов познакомить учащихся с общедоступными интерактивными тренажерами для работы по теме “Функции”. Темы занятий подобраны так, чтобы учащиеся имели возможность познакомиться с основными элементарными функциями школьной математики и отработать знания по преобразованиям

графіків функцій (паралельний перенос, розтягнення, стиснення) в найбільш підходящому для цього інтерактивному тренажері. Наприклад, почати рекомендується з тренажера "Graphics" в зв'язі з малими функціональними можливостями, але в той же час він дозволяє швидко сформувати поняття про ролі коефіцієнтів при побудові графіків функцій.

Використання комп'ютера і навчальних програм в навчальному процесі надає ряд нових можливостей і переваг як викладачу, так і учням порівняно з традиційним способом навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Киселев, Г. М.** Інформаційні технології в педагогічному освіті / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова. – Москва : Дашков і К, 2012. – 305 с.

Отримала в редакцію 28.06.2017 р.

Контакти: +375 44 791 23 97 (Павчина Дар'я Николаевна)

Pavchina D. INTERACTIVE COMPUTER TRAINERS AS A MEANS TO INVIGORATE STUDENTS' LEARNING TO STUDY THE TOPIC "FUNCTIONS".

The application of IT in the course of class and out-of-class activities enlarges the scope of creativity both on the part of the teacher and student, stimulates cognition interest, opens up new opportunities in the process of education. The importance of IT application in the study of functions is determined by the fact that the notion of function is abstract and rather complicated. Computer products have been analysed according to three criteria: technical, didactic, interactive. The didactic materials developed with the IT application promote better comprehension of the topic during class and facultative activities.

Keywords: IT, functions, interactive trainers.

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *І.І. Талкачова*

Падпісана да друку 15.03.2017 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Peterburg.
Ум.-друк. арк. 8,4. Ул.-выд. арк. 7,0. Тыраж 100 экз. Заказ 1783.

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства
“Магілёўская абласная ўзбуйненая друкарня імя С. Собаля”
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 2/24 ад 12.12.2013 г.
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў