

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 (52)
2018

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)

*Навукова-метадычны часопіс “Веснік Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя А.А. Куляшова” ўключаны ў РІНЦ
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),
ліцэнзійны дагавор № 811–12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

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

ЗМЕСТ

АНДРИАНОВА А. С. Понятие “академическая компетентность” в проблемном поле научных исследований.....	4
ВЕРАКСО Е. Г. Педагогические условия формирования гражданско-патриотической позиции студентов	11
МАРИНЕНКО О. П. Использование современных подходов в проектировании педагогической поддержки иностранных студентов	18
ЧАВРО Т. В. Музыкальный фольклор в развитии творческих способностей младших школьников на занятиях по музыке в общеобразовательной школе	23
ТАЛАЙ В. А., ПОРОХОВСКАЯ М. В. Управление конфликтными ситуациями в команде девочек 11–12 лет по игровым видам спорта	31
МУМРИКОВА Н. А. Педагогическое творчество в сфере физической культуры и спорта.....	44
САМУЙЛОВ Д. Н. Анализ ударных технических действий призеров республиканских соревнований по каратэ-до.....	50
СИДОРОВИЧ З. З. Эвристический метод обучения в преподавании филологических дисциплин	56
КОЗЫРЕВА Н. А. Модель коммерциализации студенческих разработок в области образовательных игр	62
ЛАПИЦКАЯ Ю. С. Психологическая характеристика субъектной позиции студентов из категории детей-сирот.....	68
ЧЕРЕПАНОВА И. В., ТЮЛЬКИНА В. В. Диагностика и коррекция страхов у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии.....	75
КАЛАЧЕВА И. В., СЫСОЕВА А. В. Культурная принадлежность как фактор формирования жизненных ценностей студентов	85
КОМКОВА Е. И., ИЛЮКОВИЧ Т. П. Влияние компьютерных игр на социальную идентичность младших школьников.....	91
ЛАУТКИНА С. В., КУРНОСОВА Н. А. Роль эмоционально-интеллектуальных факторов в межличностных отношениях взрослых с интеллектуальной недостаточностью.....	97
СЕЛЕЗНЕВА И. Н. Формирование системы ценностей педагога инклюзивного образования	103
САНКОВСКАЯ А. С. Психологическая помощь пациенту до и после трансплантации органа (почки)	109
СОЛОНЕЦ А. В. Определение показателей межмышечной координации у юных пловцов.....	117
ЮБЛЕЙНЫЕ ДАТЫ	
ПОДДУБСКАЯ Г. С. Рассказывайте о великом педагоге, рассказывайте (к 100-летию В. А. Сухомлинского)	125

ПЕДАГОГІКА, ПСІХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 378 (075.8)

ПОНЯТИЕ “АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ” В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. С. Андрианова

преподаватель кафедры правовых дисциплин
Могилевский институт Министерства внутренних дел
Республики Беларусь

В статье на основе анализа научных исследований выявлены подходы к определению понятия “компетентность”, изучены классификации компетентностей, определено место академической компетентности в системе компетентностей. Автором статьи проанализированы авторские смыслы дефиниции понятия “академическая компетентность”, охарактеризован ее компонентный состав.

Ключевые слова: компетентность, метапредметная компетентность, ключевые компетенции, академическая компетентность, компонентный состав академической компетентности.

Введение

Реалии современного общества таковы, что человек, обладающий определенной квалификацией, полученной в ходе профессионального образования, вынужден менять профессию несколько раз на протяжении жизни. Предпосылок для смены сферы деятельности несколько: поиск высокооплачиваемой работы; поиск работы, представляющей интерес для работника; изменение конъюнктуры рынка труда; развитие высокотехнологичных производств. Все это предопределяет изменение парадигмы образования: не только сформировать у обучаемого знания и умения в определенной области, но и развивать такие качества, которые будут способствовать получению новых специальностей и квалификаций, непрерывному образованию в течение всей жизни.

В качестве инструментальных средств достижения целей образования выступают компетенции, компетентности и ключевые квалификации. Все эти образовательные конструкторы взаимосвязаны между собой, имеют внутреннюю структуру и находят отражение в образовательных стандартах, закрепляющих требования к академическим, социально-личностным и профессиональным компетентностям специалиста. Базисом, основой для формирования и развития компетентности будущего специалиста выступает академическая компетентность, что актуализирует необходимость определения данного понятия и характеристики его содержания.

Основная часть

Модернизация системы высшего образования Республики Беларусь направлена на поиск эффективных способов повышения качества подготовки будущего специалиста. Одним из путей решения данной проблемы является внедрение компетентностного подхода, суть которого состоит в определении системы компетенций и компе-

тентностей, формируемых у учащихся в процессе обучения. Изучение отечественных и зарубежных исследований позволило выявить следующие подходы к дефиниции и характеристике понятия “компетентность”:

1. Компетентность – интегративная характеристика личности, включающая совокупность качеств, обусловленных знаниями, профессиональным и жизненным опытом человека в определенной сфере и позволяющих решать профессиональные проблемы и задачи. При этом для определения ключевых компетентностей применяются такие категории, как “готовность”, “способность”, а также характеристики “самоконтроль”, “уверенность”, “ответственность” (Дж. Равен, Ю.Г. Татур, И.Г. Самохвалова, Г.Н. Гузеева, С.В. Свиридов, А.Г. Гаврилов, О.М. Карпенко, О.И. Лукьяненко, Л.И. Денисович, М.Д. Бершадская, Л.В. Моисеева, Ю.Г. Никитина, В.Ф. Русецкий и др.).

2. Компетентность рассматривается как мера оценки определенного вида деятельности человека, осуществляемой на основе усвоенных знаний, умений, навыков, социальных норм, способов разрешения проблем, а также приобретение определенных личностных качеств (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, Л.О. Колбасова, А.М. Новиков и др.).

3. Компетентность – мера соответствия квалификации специалиста сложности выполняемых им действий (С.М. Вишнякова).

4. Компетентность – это интериоризованная (присвоенная в личностный опыт) совокупность, система знаний личности, понимание ею существующих между явлениями и процессами связей, умение определять способы и средства, необходимые для достижения поставленных целей (Э.Ф. Зеер, Р.П. Дондокова, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин, О.П. Маторина, О.А. Соколова и др.).

5. Под компетентностью понимаются качества человека, имеющего образование определенной ступени, выражающиеся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и связанных с ней социальных рисков (Т.Ю. Ледванова, А.В. Коломейчук, С.Ю. Лелекова, Н.Г. Голубовский, З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева и др.).

6. Компетентность – социально-психологический норматив, система требований, предъявляемых обществом к психическому и личностному развитию каждого из его членов (Е.И. Медведская).

7. Компетентность трактуется как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией или набором компетенций, под которыми понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов действий), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной и продуктивной деятельности (А.В. Хуторской, М.Д. Ильязова, В.Н. Голубовский, О.Л. Жук, Л.В. Цобор, С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов и др.).

8. Компетентность – интегральное выражение сущности профессионализма (В.В. Позняков).

Анализ приведенных определений позволяет выделить характерные признаки компетентности:

- наличие знаний, умений и навыков, необходимых для качественного и профессионального осуществления деятельности;
- наличие определенных личностных свойств у субъекта (интеллектуальных, когнитивных, волевых и др.), определяющих эффективность выполнения деятельности;
- существование стандарта выполнения того или иного вида деятельности;
- наличие у субъекта системы ценностей, мотивации к данному виду деятельности.

Компетентность будущего специалиста можно рассматривать как единство квалификации и опыта, что позволит работнику не только успешно выполнять трудовые функции в определенной сфере, но и применять знания, умения, навыки и личностные качества для создания новых объектов профессиональной деятельности, решать возникающие проблемы.

В педагогике понятие “компетентность” вводится и применяется для оценки конечного результата обучения и представляет собой совокупность определенных требований, предъявляемых к будущему специалисту и необходимых для осуществления им профессиональной деятельности. В зависимости от сферы деятельности, в которой могут быть реализованы компетенции, А.В. Хуторской делит образовательные компетенции на:

- метапредметные (общеобразовательные) компетенции, отражающие социальный опыт, обязательный для усвоения учащимися (основу данной группы компетенций составляют универсальные учебные действия, которые могут применяться как в ходе обучения, так и в жизни вне образовательного процесса);
- общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных дисциплин;
- предметные компетенции, выражающие содержание конкретного учебного предмета [1].

В зависимости от содержания отечественными и зарубежными авторами предлагается следующая классификация ключевых компетенций (А.В. Макаров, В.Т. Федин, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.):

- социальные компетенции, которые обеспечивают способность к социальному взаимодействию посредством формирования у личности ценностно-смысловой направленности, гражданской и психолого-педагогической грамотности;
- профессиональные компетенции, которые связаны со способностью личности решать профессиональные задачи различной степени сложности на основе полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков;
- коммуникативные компетенции, которые обеспечивают личности способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные компетенции, позволяющие личности осуществлять поиск, хранение, обработку информации при помощи информационных способов и средств;
- образовательные (академические) компетенции, включающие способность и готовность к самообразованию, самосовершенствованию, самостоятельной познавательной деятельности и профессиональному росту.

О.Л. Жук в профессиональной сфере выделяет компетенции:

- специальные (предметные), необходимые для осуществления профессиональной деятельности в конкретной области;
- общепрофессиональные (общепредметные), которые позволяют осуществлять деятельность в нескольких предметных областях либо несколько видов профессиональной деятельности;
- ключевые (базовые, универсальные), которые дают возможность эффективно решать проблемы и задачи в различных предметных областях, а также качественно выполнять профессиональные функции на основе знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения [2, с. 89].

Изучение предлагаемых классификаций компетентностей позволило сделать вывод о возможности деления компетентностей на две группы: связанные с осуществлением будущей профессиональной деятельности и надпрофессиональные (академические, базовые, метапредметные, ключевые), включающие такие знания, умения и

навыки, которые могли бы быть использованы учащимся (специалистом) как в учебной, так и в профессиональной деятельности. На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает проблема формирования и развития академической компетентности как базиса, основы для иных видов компетентностей.

В современной педагогической и психологической науке накоплен достаточно большой опыт осмысления сущности академической (базовой, метапредметной, ключевой) компетентности. И в то же время в трудах белорусских и зарубежных ученых отсутствует единый подход к дефиниции и определению структурных компонентов данного понятия.

С точки зрения психологии под ключевой (академической) компетентностью понимается:

1. Результат интеграции знаний, навыков и интеллектуальной составляющей образования (Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк). При этом подчеркивается первичность академических (базовых) компетенций, характеризующихся многофункциональностью, надпредметностью, междисциплинарностью. В качестве структурных компонентов базовой компетентности выделяются познавательный, операционно-технологический, эмоционально-волевой и мотивационный [3, с. 23, 26].

2. Совокупность качеств, необходимых личности для социальной адаптации в обществе (И.А. Зимняя). К ключевым социальным компетенциям принадлежат компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, к социальному взаимодействию человека и социальной сферы и к деятельности человека [4, с. 23, 26].

3. “Совокупность умозрительного (абстрактного) интеллекта и вербально-лингвистических способностей, или вербального интеллекта” (А.П. Лобанов) [5, с. 229].

В педагогике можно выделить следующие подходы к пониманию академической компетентности студентов:

– совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности (логической, методологической, научной, проектной и др.) (Н.В. Гордеенко, А.В. Торхова и др.) [6, с. 12; 7, с. 17–18];

– “Комплекс умений, способностей и личных качеств студента, обеспечивающих успешность его обучения в вузе” (О.П. Меркулова, Н.С. Михайлова) [8, с. 483];

– способность оперировать и применять в учебной и иной деятельности межпредметные понятия и универсальные учебные действия (Н.А. Тимошук) [9, с. 190];

– “совокупность жизненно важных компетенций: языковой, коммуникативной, читательской, культуроведческой, обеспечивающих комфортное существование человека в социокультурном пространстве” (Л.А. Ходякова, А.В. Супрунова) [10, с. 89].

Следует отметить, что общим (как в психологии, так и в педагогике) является включение в качестве определяющих признаков в дефиницию понятия академической компетентности учащихся интеллектуальной и коммуникативной составляющих, а также успешности осуществления учебной деятельности.

Изучение исследований в области ключевых компетентностей позволило сделать вывод о полиморфизме в определении структурных элементов модели компетентности будущего специалиста. Рассматривая академическую компетентность как совокупность компетенций, выявим частоту повторения ее компонентов в исследованиях различных авторов. Для этого воспользуемся методикой контент-анализа публикаций, предложенной Е.И. Снопковой [11, с. 32–34] (таблица 1).

Таблица 1 – Компонентный состав академической компетентности: результаты контент-анализа публикаций

	А. Шелтен	В. И. Байденко	В. Д. Шадриков	Э. Зер	И. А. Зимняя	О. М. Бобиенко	Н. А. Ложкина	А. В. Хуторской	Л. В. Богданова	О. П. Ходченкова	С. Ю. Аверьянова	О. В. Темнятина	А. В. Торхова	Б. К. Коломиец	А. М. Новиков	Н. В. Гордеев
<i>1. Мотивационный компонент</i>																
Уверенность в себе	+						+		+					+		
Самоконтроль / контроль за своим эмоциональным состоянием	+					+			+	+						
Волевые качества	+		+						+				+			
Нацеленность на успех / лидерство	+	+	+						+				+	+		
<i>2. Когнитивный компонент</i>																
Знание методологии научного исследования / категориального аппарата				+	+		+	+			+	+	+	+		+
<i>3. Деятельностный компонент</i>																
Умение работать с информацией	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		+	+
Коммуникативные умения	+	+	+	+	+		+	+	+				+	+	+	+
Умение планировать свою деятельность	+			+	+	+		+						+		

В результате анализа были выявлены следующие обобщенные компоненты академической компетентности учащегося (таблица 2).

Таблица 2 – Частота повторения компонентов академической компетентности в педагогических исследованиях

Компоненты академической компетентности учащегося (специалиста)	Частота повторения компонентов академической компетентности (%)
Коммуникативные умения	93,8
Умение работать с информацией	81,3
Умение планировать свою деятельность	56,3
Знание методологии научного исследования	56,3
Самоанализ / Способность к самокритике	75,0
Самообразование / Самовоспитание	56,3

Результаты контент-анализа свидетельствуют о том, что большинство авторов акцентирует внимание на таких компонентах в составе академической компетентности учащихся, как умение общаться, получать, обрабатывать и использовать информацию, умение планировать свою деятельность (деятельностный компонент); способность к самокритике, самоанализу, самовоспитанию и самообразованию (рефлексивный компонент); умение определять предмет и объект научного исследования, знание методов научного исследования, категориального аппарата (когнитивный компонент). И в то же время недостаточное внимание уделяется наличию интереса и склонностей к овладению необходимой информацией (мотивационный компонент), которые определяют учебную активность, настойчивость и усердие в получении и применении на практике знаний, умений и навыков.

Заключение

Подводя итоги, следует отметить, что реализация на практике компетентностного подхода в образовании предполагает разработку системы компетентностей как конечных результатов процесса обучения. В Республике Беларусь применяется трехкомпонентная модель компетентности будущего специалиста, включающая академическую, социально-личностную и профессиональную компетентность. Академическая компетентность – один из компонентов образовательной компетентности, под которой будем понимать способность самостоятельно получать, обрабатывать и применять знания и умения, определенные образовательными стандартами, учебными программами, при решении теоретических и практических задач.

Способность управлять познавательной деятельностью (планировать, оценивать, переосмысливать) оказывает влияние на успешность процесса обучения и повышает успеваемость учащихся. Все это актуализирует необходимость формирования и развития академической компетентности учащихся. Данная проблема находится в фокусе изучения как педагогов, так и психологов. Анализ результатов научных исследований в области академической (базовой, ключевой) компетентности позволил выявить ее существенные признаки и определить компонентный состав (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования

- человека. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://иоч.рф/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf>. – Дата доступа: 03.02.2018.
2. **Жук, О. Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
 3. **Зеер, Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
 4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
 5. **Лобанов, А. П.** Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов / А. П. Лобанов // Журнал ГрГМУ. – 2009. – № 2. – С. 227–232.
 6. **Гордеенко, Н. В.** Формирование академических компетенций у студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Гордеенко. – Ставрополь, 2006. – 168 л.
 7. Межкультурная академическая компетентность студентов педагогических специальностей: теоретический аспект : пособие / П. Д. Кухарчик [и др.] ; под общ. ред. А. В. Торховой. – Минск : БГПУ, 2013. – 116 с.
 8. **Меркулова, О. П.** Академическая компетентность студентов вуза / О. П. Меркулова, Н. С. Михайлова // Инновационные технологии в современном образовании : сб. трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции, 18 декабря 2015 г. – М. : Научный консультант, 2016. – С. 480–484.
 9. **Тимошук, Н. А.** К вопросу о формировании метапредметных компетенций у будущих бакалавров и специалистов / Н. А. Тимошук // Самарский научный вестник. – 2016. – № 2(15). – С. 189–194.
 10. **Ходякова, Л. А.** Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 87–94.
 11. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.

Поступила в редакцию 08.05.2018 г.

Контакты: Andrian-anna@yandex.ru (Андрианова Анна Семеновна)

Andrianova A. THE CONCEPT OF “ACADEMIC COMPETENCE” IN THE PROBLEM FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH.

On the basis of the analysis of scientific research the article reveals the approaches to the definition of the concept «competence», the classification of competences, the place of academic competence in the competence system. The interpretations of the definition of the concept «academic competence» and its components are analyzed.

Keywords: competence, meta-competence, key competence, academic competence, component structure of academic competence.

УДК 378.035

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. Г. Вераксо

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье приводится определение понятия “гражданско-патриотическая позиция”, показываются особенности формирования данного качества у студенческой молодежи. На примере иностранного языка рассматриваются педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает эффективность формирования у студентов гражданско-патриотической позиции. Они включают в себя готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотической позиции студентов; возможность предметов гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка, в процессе формирования гражданско-патриотической позиции студентов; учебно-методическое обеспечение процесса формирования гражданско-патриотической позиции студентов.

Ключевые слова: гражданско-патриотическая позиция, педагогические условия, студенческая молодежь, профессиональная компетенция.

Введение

Стремление не допустить потери привлекательности идеалов гражданского общества в начале XXI в. привело к возникновению интереса в международном сообществе к интеграции в решении проблем, связанных с нравственным воспитанием, к распространению международных проектов в сфере гражданского образования, которое располагает широкими возможностями в формировании гражданско-патриотической позиции, гражданской компетенции личности. Общество делегирует вузу задачу формирования у подрастающего поколения необходимых жизненных позиций, идеалов и устремлений, дающих им возможность адаптации в современном мире. Вуз способен внести ощутимый вклад в формирование новых жизненных установок, гражданско-патриотической позиции личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуры.

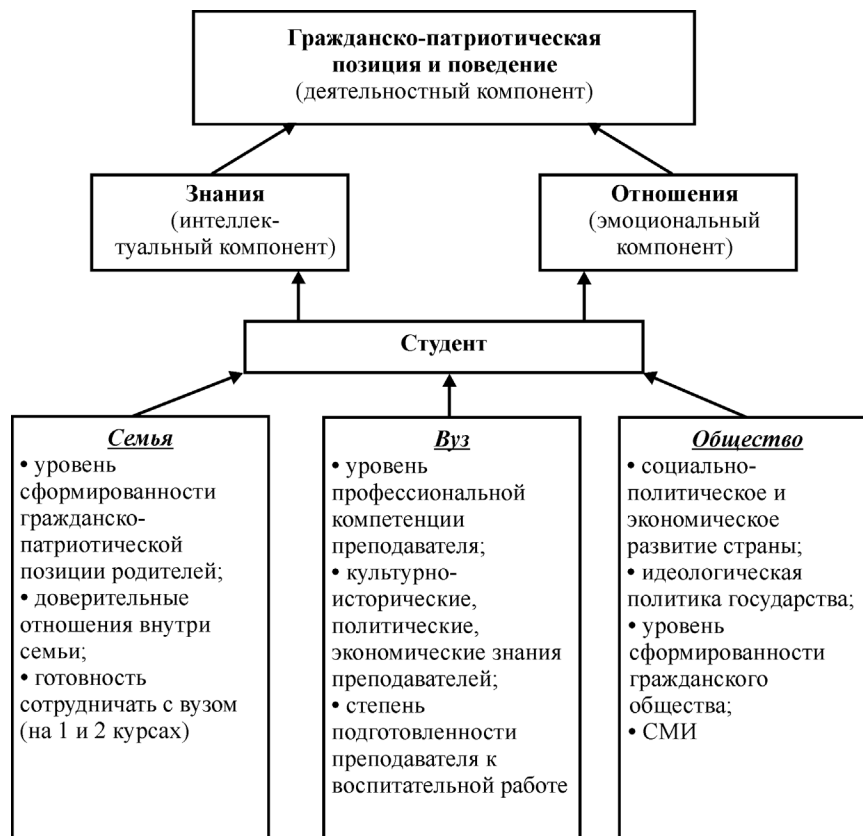
Разработанная учеными Республики Беларусь современная теория гражданско-патриотического воспитания четко определяет принципы и условия формирования гражданско-патриотической позиции, характеризуя особенности данного качества личности. Проанализировав современную литературу по данной проблеме, понятие “гражданско-патриотическая позиция” мы определяем как *интегративную систему отношений личности к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину, определяющих ориентацию личности на общее благо и реализующихся в деятельности.*

Основная часть

Применительно к студенческой молодежи есть свои особенности в процессе формирования гражданской культуры личности. Одной из особенностей формирования гражданско-патриотической позиции является то, что этот процесс происходит при

воздействию на студента не только педагогов вуза, но и его семьи и общественного окружения. Поскольку студенчество является наиболее интеллектуально развитой частью молодежи, для успешного осуществления гражданско-патриотического воспитания необходимо целенаправленное взаимодействие и системный подход в воспитании со стороны вышеперечисленных факторов (семья, вуз, общество).

Структура процесса формирования гражданско-патриотической позиции, а потом и поведения студентов может быть представлена следующим образом:



Структура процесса формирования гражданско-патриотической позиции и поведения студентов

Семья является первой ступенью воспитания, которая закладывает основные качества личности. Она закрепляет их в дошкольном и школьном возрасте, занимая ведущее место в гражданско-патриотическом воспитании ребенка. Однако, в старших классах и в студенческие годы семья уступает лидирующее место в воспитании школе, вузу и общественному окружению; формирование гражданско-патриотической позиции студентов происходит уже в основном под воздействием вуза и общества.

Особую роль в образовательном процессе вуза играет его организация, при которой формирование гражданско-патриотической позиции студента должно осуществляться целенаправленно и эффективно. Однако на практике в процессе формирования гражданственности и патриотизма у студентов существуют определенные недостатки, изучение которых позволило выявить противоречия между:

- сложившейся ситуацией по формированию гражданственности и патриотизма в 90-х гг. XX в. и новыми требованиями, выдвигаемыми системой образования в настоящее время;
- низким уровнем гражданско-патриотической позиции первокурсников, вчерашних старшеклассников и возможностью работы вуза по повышению этого уровня;
- необходимостью формирования гражданско-патриотической позиции студентов и ограниченными возможностями предметов гуманитарного цикла, напрямую не связанных с исследуемыми качествами личности (например, иностранный язык);
- предлагаемым материалом учебников, пособий, методических указаний, рекомендованных Министерством образования Республики Беларусь (на примере иностранного языка) и содержанием Концепции и Программы Патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь.

Обозначенные противоречия находят свое проявление в образовательном процессе вуза. Преподаватели констатируют низкий уровень гражданско-патриотической позиции студентов (слабые знания студентов о социально-политическом устройстве Республики Беларусь, ее экономическом положении, культурно-историческом наследии), слабую мотивацию студентов при изучении предметов, частичное соответствие материала учебников, пособий и методических рекомендаций компонентам, формирующим гражданско-патриотическую позицию студентов. Следует отметить, что часть преподавателей констатировала собственное неумение организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы решить данные проблемы, либо неготовность поменять устаревшие методы формирования гражданственности и патриотизма у студентов.

Другой характерной чертой процесса формирования гражданско-патриотической позиции студента являются возрастные особенности, учет которых способствует выявлению психолого-педагогических условий для оптимального формирования гражданственности и патриотизма. Так, в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь приведены возрастные особенности на всех этапах развития личности: воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования, обучающиеся на I и II ступенях общего среднего образования, III ступени общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования, обучающихся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования [1, с. 5–6].

Существенное значение для нашего исследования имеет характеристика возрастных особенностей молодежи, получающей высшее образование. Так, к особенностям развития личности студента относится возникновение внутренней позиции, в основе которой лежит стремление быть взрослым; становление волевых качеств личности; развитие деловых и организаторских способностей; формирование системы личностных ценностей, определяющих содержание деятельности и общения; становление мировоззрения, нравственного самосознания, социальных, политических, религиозных, культурных убеждений; интеллектуальная зрелость; оформление морально-нравственных принципов; профессиональное и личное самоопределение; появление позиции взрослого; осознание своего назначения и места в жизни; реализация себя в социуме.

Сущность формирования гражданско-патриотической позиции в вузе заключается, на наш взгляд, в организации целенаправленного процесса по формированию у студентов любви к Родине, уважения к государственной власти и Президенту страны, символам государственности Республики Беларусь (гербу, флагу, гимну)

путем познания основ демократии, правовых актов, конституции, законов своего государства. Причем эффективность формирования исследуемого качества личности студентов зависит от реализации ряда педагогических условий, которые мы рассматриваем как:

- фактор эффективности внутренней среды образовательного процесса;
- совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление педагогическим процессом, включая кадровое, учебно-методическое, организационное, диагностическое его обеспечение;
- обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение педагогических целей.

Комплекс педагогических условий процесса формирования гражданско-патриотической позиции включает:

- 1) готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотической позиции студентов;
- 2) возможность предметов гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка, в формировании гражданско-патриотической позиции студентов;
- 3) учебно-методическое обеспечение и диагностическое сопровождение процесса формирования гражданско-патриотической позиции студентов.

При этом необходимо отметить, что система данных педагогических условий позволяет совершенствовать практически все компоненты целостного процесса обучения и воспитания: стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулируемый, оценочно-результативный, а также характеризовать их и устанавливать связи между ними. Рассмотрим более подробно каждое из приведенных выше условий.

Готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотической позиции студентов выступила одним из необходимых педагогических условий осуществления исследуемого процесса. Изучение отечественной педагогической и психологической литературы [2; 3; 4; 5] показало, что понятие “готовность к организации деятельности” исследуется на различных уровнях:

- *личностном* – как проявление и процесс формирования индивидуально-личностных качеств, гарантирующих успешное обеспечение деятельности;
- *функциональном* – как профессиональная компетенция, умение активизировать необходимые для организации деятельности педагогические и психологические ресурсы;
- *лично-деятельностном* – как целостное проявление качеств личности, накопление знаний, умений, навыков, способствующих выполнению профессиональных функций.

Готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотических взглядов студентов в нашем исследовании рассмотрена с позиции лично-деятельностного уровня. Она является определяющим условием становления личности педагога и включает в себя следующие компоненты:

- *когнитивный*, включающий знания явлений, связанных с понятиями “патриотизм”, “гражданственность” и “гражданско-патриотическая позиция” (история и культура своей страны и народа, действующий государственный строй с его законами и институтами, права и обязанности, которые государство предоставляет своим гражданам); повышение уровня компетентности педагога в области идеологии, граждановедения; освоение преподавателем основных психолого-педагогических положений воспитания гражданственности и патриотизма, методики формирования гражданско-патриотической позиции;

- *мотивационно-ценностный*, акцентирующий внимание на индивидуальности студента, развитии личности; предполагающий значимость и ценность формирования гражданско-патриотической позиции личности;
- *поведенческий*, подразумевающий развитие способности преподавателя к самоанализу, самооценке. Данный компонент проявляется в умении корректировать собственную педагогическую деятельность и деятельность студентов, быть координатором, т.е. содействовать проявлению инициативы, активности, индивидуальности, самостоятельности, оказывать педагогическую поддержку студенту в учебной деятельности и общении;
- *операционно-деятельностный*, предполагающий владение преподавателем методами организации процесса формирования гражданско-патриотической позиции студента, способность преподавателя на основе сотрудничества и взаимодействия организовать такую образовательную среду, в которой студент становится субъектом учебной деятельности и имеет возможность проявлять самостоятельность и активность;
- *личностный*, предполагающий наличие личностных качеств педагога, обеспечивающих успешность формирования гражданско-патриотической позиции личности студента: гибкость, терпимость, способность к сотрудничеству (все качества, которые характеризуют профессиональную компетенцию и культуру преподавателя).

Таким образом, готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотической позиции студентов понимается как устойчивое интегративное качество личности, которое характеризуется целостностью когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого, операционно-деятельностного, личностного компонентов, способствующее формированию гражданственности и патриотизма.

Вторым не менее важным педагогическим условием является *возможность предметов гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка, в формировании гражданско-патриотической позиции студентов*. При выделении данного условия мы опирались на слова Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко, выступившего на республиканском совещании преподавателей гуманитарных наук и подчеркнувшего, что “формирование активной патриотической позиции должно стать стержнем всей воспитательной работы с молодежью” [6], а также Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, в которой показана необходимость “повышения воспитательного потенциала учебных дисциплин в процессе формирования гражданской культуры личности” [1, с. 6]. Таким образом, гражданскую и мировоззренческую культуру молодежи следует формировать не на митингах, а в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, в том числе и иностранного языка, в процессе организации всей учебно-воспитательной деятельности, дополняемой системой внеучебных мероприятий. В процессе преподавания иностранного языка формирование гражданско-патриотической позиции студентов включает в себя использование лексических тем гражданско-патриотической направленности, входящих в блочно-модульную систему преподавания иностранного языка в вузе; использование различных форм и методов аудиторной и внеаудиторной работы. Для контроля результатов и уровней сформированности гражданско-патриотической позиции студентов используется комплекс различных диагностических заданий.

Третьим педагогическим условием является *учебно-методическое обеспечение и диагностическое сопровождение процесса формирования гражданско-патриотической позиции студентов*. Оно включает в себя подбор и применение в своей работе материала, предлагаемого учебниками, пособиями и методическими рекомендациями

соответствующего содержанию Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь, Концепции и Программы воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Нами был сделан подробный анализ литературы, рекомендуемой студентам для изучения иностранного языка [7]. За основу были взяты учебники, пособия и методические указания, рекомендованные Министерством образования и используемые на непрофильных факультетах. В ходе констатирующего эксперимента мы обратили внимание на соответствие содержания материала компонентам Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь [8]:

- культурно-исторического;
- героико-исторического;
- социально-политического;
- духовного;
- военно-технического;
- физического.

Все эти компоненты взаимосвязаны и составляют содержательную основу формирования гражданско-патриотической позиции молодежи.

Анализ содержания материала по теме исследования проводился в несколько этапов. На первом этапе мы проанализировали содержание материала, изучаемого соответственно учебным программам учреждений высшего образования по учебным дисциплинам. Второй этап – ознакомление с текстами учебных пособий, которые рекомендуются студентам для самостоятельной работы. На третьем этапе мы обратили внимание на тексты методических рекомендаций, составленные преподавателями факультета иностранных языков МГУ имени А.А. Кулешова. Затем был проведен сравнительный анализ полученных результатов по выявлению степени отражения компонентов патриотического воспитания. Результат данного исследования показал, что во всех учебниках и пособиях наиболее полно отражены социально-политический и культурно-исторический компоненты; удовлетворительно отражен духовный компонент, недостаточно или совершенно не отражены героико-исторический, военно-технический и физический компоненты, что совершенно не соответствует степени их значимости. Для компенсации недостатка материала учебников и пособий, способствующего формированию гражданско-патриотической позиции студентов, преподавателями кафедры иностранных языков МГУ имени А.А. Кулешова был издан ряд методических рекомендаций и указаний на английском и немецком языках (Our Country (Наша страна), Education in Belarus (Образование в Беларуси), My Native Town (Мой родной город), Sport (Спорт), Ecological Problems (Экологические проблемы), Mass Media (Средства массовой информации)).

Заключение

Таким образом, результатом нашего исследования стало выявление педагогических условий, обеспечивающих формирование гражданско-патриотической позиции студентов, а также показана возможность предметов гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка, в процессе формирования указанного качества личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.

2. **Бараева, Е. И.** Психологическая готовность учителя к работе с одаренными старшеклассниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. И. Бараева ; Нац. Ин-т образования. – Минск, 2002. – 16 с.
3. **Жук, А. И.** Профессиональное развитие педагога / А. И. Жук // Выбранные научные работы Белорусского государственного университета, 1921–2001 : в 7 т. / адк. ред.: А. И. Жук, А. А. Палоннікаў. – Минск, 2001. – Т. 1. – С. 47–69.
4. **Кривошеев, В. А.** Рефлексия в деятельности начинающих учителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Кривошеев ; Мин. гос. пед. ун-т. – Минск, 1991. – 24 с.
5. **Митина, Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.
6. **Лукашенко, А. Г.** О развитии гуманитарных наук в Республике Беларусь и повышении их роли в государственном строительстве / А. Г. Лукашенко // Советская Беларусь. – 1998. – 26 ноября.
7. **Максимович (Вераксо), Е. Г.** Возможности английского языка в патриотическом воспитании студентов / Е. Г. Максимович // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2004. – № 4(19). – С. 192–197.
8. Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2003. – № 4. – С. 113–119.

Поступила в редакцию 16.05.2018 г.

Контакты: verakso-elena@mail.ru (Вераксо Елена Геннадьевна)

Verakso Y. EDUCATION ENVIRONMENT IN DEVELOPING STUDENT PATRIOTISM.

The article highlights the definition of “patriotic awareness” and displays its formation among students. Education environment during foreign language classes is regarded as a favourable condition to develop student patriotism. It involves teacher’s readiness to shape this quality, subject content, proper choice of teaching materials and aids.

Keywords: patriotic awareness, education environment, student youth, professional competence.

УДК 378.115

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

О. П. Мариненко

кандидат педагогических наук, доцент
Белорусско-Российский университет

В данной статье обоснована необходимость оказания обучающимся в вузах иностранным студентам педагогической поддержки, включающей социокультурную, дидактическую и медико-психологическую виды помощи. Показаны теоретическая значимость и особенности гуманистического, компетентностного и деятельностного подходов в оказании поддержки студентам из-за рубежа. Определен приоритет средового подхода и рассмотрено осуществление помощи указанным студентам посредством социального, пространственно-предметного, дидактического и внеучебного компонентов образовательной среды вуза.

Ключевые слова: иностранные студенты; педагогическая поддержка; социокультурная, дидактическая, медико-психологическая помощь; гуманистический, компетентностный, средовой, деятельностный подходы.

Введение

Экономическая, политическая и социальная значимость подготовки иностранных специалистов для стран, предоставляющих образовательные услуги, приводит к постоянному увеличению в них количества студентов из-за рубежа. Не стали исключением и многие постсоветские государства, которые также прилагают усилия для увеличения экспорта образовательных услуг и где постоянно повышается объем образовательной миграции.

Обучение за пределами родной страны имеет как преимущества, так и недостатки. С одной стороны, оно дает иностранным студентам бонусы в виде получения международного диплома, освоения второго языка и культуры, приобретения опыта межкультурного общения и взаимодействия. С другой стороны, осложняется различными проблемами: психофизиологическими (жизнь без родных и близких, холодные климат и погода, непривычная еда), социокультурными (трудность освоения русского языка, не всегда доброжелательное отношение местных жителей, непонятные традиции), учебно-познавательными (сложность усвоения теоретических сведений на неродном языке, интернациональные группы) и пр. В связи с этим абсолютное большинство зарубежных и отечественных исследователей проблем иностранных студентов [1–3] сходятся во мнении о том, что важно дополнительно помогать и поддерживать обучающихся иностранцев и предлагает различные способы их оказания.

Детальный анализ работ, посвященных иностранным студентам на русском и английском языках, не позволил нам обнаружить исследования, комплексно представляющие наиболее важные для иностранных студентов виды помощи. Соответственно, в данной статье мы представим авторский взгляд на указанную проблему и рассмотрим возможности педагогической поддержки студентов из-за рубежа в проекции на современные подходы в образовании.

Основная часть

Концепция педагогической поддержки, предложенная в начале 80-х гг. XX в. членом-корреспондентом Российской академии образования О.С. Газманом и его последователями, предусматривает оказание различных видов помощи обучающимся [4]. Чтобы выяснить наиболее значимые виды помощи для иностранных студентов, мы провели масштабное анкетирование и выяснили, что наибольшую значимость для них имеют социокультурная, дидактическая и медико-психологическая [5].

Социокультурная помощь представляет собой содействие иностранному студенту в процессе социализации и аккультурации в неродной стране: знакомство с ее обычаями и традициями, культурными и социальными нормами; представление процедур, сопровождающих процесс обучения; практическое освоение особенностей межкультурного общения и взаимодействия и т. п. Дидактическая помощь, реализуя цель повышения качества обучения иностранных студентов, включает интенсификацию усвоения языка, использование оптимизирующих обучение методик, популяризацию самостоятельности и активности, детальное представление форм самостоятельной работы, организацию дополнительных занятий и пр. Наконец, медико-психологическая помощь представляет собой систему мероприятий, предотвращающих и интенсивно разрешающих физиологические и психологические проблемы иностранных студентов, возникающие в связи с необходимостью самостоятельной жизни в неродной стране.

Среди современных подходов в образовании наиболее глубоко категорию педагогической поддержки обосновывает гуманистический, провозгласивший человека высшей ценностью мира и главной составляющей мироздания, поскольку инициаторы педагогической поддержки утверждают приоритет уникальности, индивидуальности, “самости” (термин О.С. Газмана) личности, на основании которых должно строиться взаимодействие в педагогическом процессе [4]. В отношении иностранных студентов гуманистический подход предполагает важность развития субъектности иностранных студентов, создания условий для саморазвития их индивидуальности, максимальной реализации их возможностей.

Для сотрудников вузов не секрет, что иностранные студенты, обучаясь совместно с отечественными, часто пользуются возможностью “раствориться в массе”, редко отличаются личностной активностью, нацелены на получение диплома с минимально приложенными усилиями. Соответственно, педагогами должна проводиться кропотливая работа по сопровождению иностранных студентов, изучению и формированию их позитивных личностных особенностей, обучению саморазвитию. Важно также воспитывать толерантное и заинтересованное отношение к обучающимся иностранцам у отечественных студентов, показывать значимость межкультурного общения и взаимодействия в современном мире, что потенциально и реально способно оказать студентам из-за рубежа психологическую помощь.

Для оказания поддержки и помощи иностранным студентам важным является также понимание значимости компетентностного подхода в образовании [6]. В противоположность традиционному подходу компетентностный предполагает освоение учащимися не знаний, а компетенций, “позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни” [6, с. 57]. Данный подход в отношении иностранных студентов означает оказание целенаправленной, систематической и разносторонней помощи.

Принципиально соглашаясь с наиболее значимыми видами основных образовательных компетенций, предложенными А.Э. Федоровым и его соавторами [6], рассмотрим их в проекции на категорию иностранных студентов. Усвоение социально-личностных компетенций предполагает понимание значимости жизнедеятельности

отдельной личности для общества и страны, наличие собственных взглядов, ценностей и идеалов и умение им следовать, желание и умение работать над собой.

Общекультурные компетенции приобретают особую значимость для получающих образование за рубежом в связи с необходимостью аккультурации и социализации в неродной стране, важностью соотнесения правил и традиций двух наций. Культура находит свое выражение в том числе в языке. Соответственно, коммуникативные компетенции определяют важность глубокого усвоения неродного языка, систематической и активной работы по его совершенствованию.

Усвоение академических компетенций предполагает определенные сложности для иностранных студентов в связи с необходимостью получать образование на неродном языке. В общем виде данные компетенции включают умение работать с информацией (анализировать, систематизировать, обобщать и т. д.), осваивать и совершенствовать приемы самостоятельной работы, взаимодействовать с отечественными студентами для повышения качества своей подготовки. Нетрудно заметить, что указанные компетенции соотносятся с предложенными нами видами помощи, важными для иностранных студентов. Соответственно, систематическая, целенаправленная и разнонаправленная помощь, оказываемая иностранным студентам, способна повысить уровень сформированности различных компетенций.

Следующим активно разрабатываемым в последние десятилетия подходом в образовании является средовой [7], который успешно может быть использован в проектировании педагогической поддержки иностранных студентов. В современной науке неоспоримым является влияние образовательной среды на обучающихся, поэтому ее оптимизация предполагает оказание помощи студентам и повышение качества их образования. Для описания возможностей образовательной среды по оказанию помощи иностранным студентам мы прежде всего представим ее структуру, в которой считаем целесообразным выделить четыре компонента: социальный, пространственно-предметный, дидактический и внеучебный.

Социальный компонент образовательной среды включает участие всех субъектов в процессе организации приема, образования и проживания иностранцев. В частности, управленческий аппарат учебного заведения руководит работой по созданию в вузе образовательной среды, ориентированной на поддержку иностранных студентов, принимает глобальные решения по совершенствованию учебных планов и программ, модернизации помещений и оборудования, используемых иностранными студентами. Сотрудники подразделения, занимающиеся приемом, организацией проживания и обучения новоприбывших студентов, организуют семинары по ознакомлению сотрудников вуза с методикой педагогической поддержки; в рамках выполнения основных задач определяют стратегические направления помощи иностранным студентам и координируют деятельность по ее оказанию; организуют массовые внеучебные мероприятия и пр. Преподаватели, обеспечивая образовательный процесс, являются основными организаторами дидактической помощи, которая потенциально включает обеспечение индивидуального подхода к каждому иностранному студенту, организацию при необходимости дополнительных занятий, использование адаптированных пособий и пр.

Важным моментом в оказании помощи иностранным студентам является активность куратора учебной группы, который играет ключевую роль в оказании иностранцам социокультурной помощи: обсуждение и анализ проблем, возникших в межкультурном взаимодействии; организация межкультурных тренингов; посещение образовательных и культурных учреждений; досуговые мероприятия и т. п. Кроме того, роль куратора важна также в оказании медико-психологической помощи и ди-

дактической помощи. В дополнение к указанным участникам в обеспечении помощи студентам из-за рубежа важная роль также принадлежит сотрудникам студенческих общежитий, психологической службы, здравпункта, воспитательного отдела, отечественным и иностранным студентам-старшекурсникам.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды объединяет дизайн экстерьера и интерьера учебных и жилых помещений; мебель, технику и оборудование; учебно-методические средства; рекламную и информационную продукцию и т. д. Данный компонент среды определяет, прежде всего, оказание медико-психологической помощи, способствуя оптимизации психофизиологического состояния иностранных студентов посредством совершенствования предметной среды: использования лучших помещений для занятий и проживания новоприбывших иностранцев, своевременного проведения ремонта, эстетизации интерьера, модернизации мебели и используемой техники и пр.

Дидактический компонент образовательной среды обосновывает возможности по оказанию помощи иностранным студентам элементами образовательного процесса. В рамках дидактической помощи важным является развитие способности студентов к самообразованию и саморазвитию, использование адаптированных для иностранцев форм работы, закрепление неуспевающих студентов за успевающими и пр.

В структуре образовательной среды для иностранных студентов особую актуальность приобретает функционирование внеучебного компонента, который имеет неограниченные возможности по организации досуга иностранных студентов для развития их творческих способностей, занятий физкультурой и спортом, разноплановой деятельности как средства социокультурной и потенциальной медико-психологической помощи.

Отдавая приоритет в оказании педагогической поддержки иностранным студентам средовому подходу, в завершение считаем важным остановиться на деятельностном, который актуализирует значимость проблемного и развивающего типов обучения, активных форм обучения, исследовательских, проектно-конструкторских и игровых методов и приемов [8]. Соответственно, для оказания дидактической помощи иностранным студентам важно использовать формы работы, активно вовлекающие их в процесс образования: индивидуальные и групповые проекты, тренинги, коллективные обсуждения, деловые игры и пр.

Заключение

Таким образом, актуализировав значимость оказания иностранным студентам педагогической поддержки, включающей социокультурную, дидактическую и медико-психологическую помощь, мы представили возможности гуманистического, компетентностного, средового и деятельностного подходов по ее оказанию. Экспериментально доказанная эффективность оказания дополнительной помощи иностранным студентам позволяет нам рекомендовать ее использование в различных вузах, организующих прием и подготовку специалистов из-за рубежа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Dunn, L.** Teaching in Transnational Higher Education. Enhancing Learning for Offshore International Students / L. Dunn, M. Wallace. – NY and London : Routledge, 2008. – 482 p.
2. **Brisset, C.** Psychological and Sociocultural Adaptation of University Students in France: The Case of Vietnamese International Students / C. Brisset, S. Safdar, J. Lewis, C. Sabatier / International Journal of Intercultural Relations. – 2010. – № 34. – p. 413–426.
3. **Сурыгин, А. И.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.

4. **Попова, С. И.** Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя / С. И. Попова. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2005. – 176 с.
5. **Мариненко, О. П.** Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки / О. П. Мариненко. – Могилев : Бел.-Рос. ун-т. – 172 с.
6. **Федоров, А. Э.** Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров [и др.]. – Омск : Изд-во ООО “Омскбланкиздат”, 2012. – 210 с.
7. **Снопкова, Е. И.** Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования. / Е. И. Снопкова // Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – С. 258–273.
8. **Fallon, E.** An Activity-based Approach to the Learning and Teaching of Research Methods: Measuring Student Engagement and Learning / E. Fallon, S. Walsh, T. Prendergast // Irish Journal of Academic Practice. – 2013. – Vol. 2. – Issue 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=ijap>. Дата доступа: 15.03.2018.

Поступила в редакцию 08.05.2018 г.

Контакты: marinenkoo@mail.ru (Мариненко Ольга Петровна)

Marinenko O. MODERN EDUCATIONAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' PEDAGOGICAL SUPPORT.

In the article the need to provide foreign students with pedagogical support including socio-cultural, didactic and medico-psychological types of assistance is proved. The theoretical value and features of humanistic, competence-based and activity-based approaches are displayed. The priority of the environmental approach is defined. The assistance by means of social, didactic and extra-curricular components of the educational environment of higher education institution is considered.

Keywords: foreign students; pedagogical support; socio-cultural, didactic, medico-psychological assistance; humanistic, competence-based, environmental, activity-based approaches.

УДК 373.3:78

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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 определении фольклора, его значения в духовно-нравственном и творческом развитии младших школьников. На основе анализа научных источников раскрываются особенности белорусской народной песни, ее возможности в приобщении детей к основам национальной культуры.

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

Введение

Одна из самых актуальных и “больших” проблем, стоящих перед современным обществом, – угроза духовного оскудения личности, опасность утраты нравственных ориентиров. Поэтому нашему воспитанию необходим поворот к жизненно важным проблемам современного общества, противостояние бездуховности, потребительству, возрождению в детях желания и потребности в активной интеллектуально-творческой деятельности.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что детство – это не только подготовка к будущей жизни, а настоящая, самобытная, неповторимая самостоятельная жизнь, и важно, кто вел ребенка за руку в этот период. Неоценимое значение в гармонизации детского организма имеют музыкальные занятия в начальной школе, на них развиваются способности детей, воспитываются нравственно-эстетические качества. Комфортное состояние души и тела, обретенное на этих занятиях, дети запоминают надолго и приносят это состояние домой, радуя родителей. От правильной методики музыкального воспитания в детстве зависит дальнейшая жизнь маленьких граждан, умение их вписаться в реальность и умение общаться с людьми.

Младший школьный возраст чрезвычайно важен для последующего овладения человеком музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет развито музыкально-эстетическое сознание детей, это не пройдет бесследно для их последующего творческого развития, духовного становления. Приобретая в процессе музыкальной деятельности определенные знания о музыке, умения и навыки, дети приобщаются к музыкальному искусству, и важно, чтобы приобретение их не являлось самоцелью, а способствовало развитию креативности, формированию основ музыкальной и общей духовной культуры.

Развитие креативности младших школьников является одним из приоритетных направлений музыкального образования. Креативность – основа инновационного мышления. Универсальность креативности заключается в том, что развитие ее в каком-

либо одном виде деятельности способствует переносу творческих качеств личности на любую другую сферу. Однако в практике еще не сложилась система эффективного руководства развитием творческих способностей младших школьников.

Как показывают научные исследования, существует генетическая предрасположенность детей к народной музыке. Развитие креативности будет проходить наиболее эффективно, если в процессе музыкально-творческой деятельности опираться на фольклор.

Основная часть

Музыкальный фольклор включает в себя песенное, инструментальное и музыкально-хореографическое творчество народа. Народная песня является важной и значительной его частью. Белорусское народно-песенное творчество, показавшее многогранную философскую, художественно-эстетическую, педагогическую одаренность народа, должно стать основой музыкального воспитания. Оно представляет собой коллективное, основанное на традициях творчество групп или отдельных лиц, отражающее культурную самобытность белорусского народа. Несмотря на то что многие аспекты народного творчества исследованы в трудах белорусских ученых И.П. Благовещенского, В.М. Конона, Л.С. Мухаринской, Г.В. Ширмы и др., до сих пор остается неизученным эстетическое воздействие фольклора, не определены педагогические условия его использования как средства приобщения детей к основам национальной культуры, развития творческих способностей. Между тем зарубежная педагогическая практика показывает, что в тех странах, где художественно-эстетическое воспитание осуществляется на основе традиционной народной культуры (как, например, в Германии по музыкально-педагогической системе К. Орфа, в Венгрии – по системе музыкально-эстетического воспитания З. Кодая, в Швейцарии – по методике музыкально-эстетического развития и воспитания детей Э. Вильямса), наблюдается достаточно высокий уровень эстетической культуры общества [1].

Как область подлинного искусства, народно-песенное творчество представляет художественные образы, отражает обобщенный жизненный материал. Так же, как и в других видах искусства, эстетические ценности фольклора, раздвигая рамки времени, передаются из поколения в поколение, становятся традиционными. При этом осуществляется воздействие на эмоциональную сферу личности, развиваются интеллектуальные, эстетические, этические, патриотические ее качества. Музыкальный фольклор вариативен и импровизационен по своей природе, вскрывает исторически первичные механизмы создания музыки, которые могут усваиваться уже в детском возрасте. Вхождение ребенка в такую среду совершенно естественно и необходимо для его творческого развития. Музыкальный фольклор обладает специфическими механизмами возрождения. Особенно значим фольклорный резонанс, когда традиция “внезапно” возрождается. Однако для этого необходимо, чтобы сохранялась особая предрасположенность к национальному мелодическому материалу. Наличие в музыкальном репертуаре фольклора, благодаря которому ребенком усваиваются типичные интонационные формулы белорусской народной музыки, способствуют подобному сохранению. Воздействие произведений белорусского народного творчества зависит от многих факторов. Здесь немаловажное значение имеет опыт эстетического восприятия, ассоциативность эстетических эмоций, возникающих в момент восприятия, с жизненными эмоциями и переживаниями, а также уровень развитости эстетических ценностных ориентаций.

В белорусском народном творчестве для детей заложены большие воспитательные возможности. “Калыханкі”, “забаўлянікі”, “заклічкі”, “лічылікі” и другие малые фольклорные жанры являются первыми народными средствами эстетического воспи-

тания личности ребенка. Мелодический характер, идейно-содержательное богатство несложных произведений вызывают у детей положительный эмоциональный отклик, развивают первоначальные навыки эстетического восприятия ритма, темпа, образного содержания и других средств музыкально-художественной выразительности. Поучительный смысл фольклора для детей направлен на формирование эстетического отношения ребенка к окружающему миру. Эстетической направленности произведений способствуют и такие приемы, как гиперболизация, олицетворение, постоянные эпитеты и другие выразительные средства поэтического языка [2].

О возможностях фольклора в духовно-нравственном и творческом развитии личности ребенка говорят исследования Г.С. Виноградова, И.И. Земцовского, Е.М. Орловой. По их мнению, воспитание должно основываться на том фундаменте, который был заложен вековой народной мудростью и содержит большой нравственный потенциал. Этим потенциалом обладает фольклор.

В процессе музыкального развития необходимо как можно раньше знакомить ребят с народной песней, вводить их в мир добра и справедливости, прививать любовь к народным интонациям, активно приобщать к национальной культуре. Трудно определить, на каком этапе эстетического развития личности вырабатывается эстетически-ценностное отношение к традиционной народной культуре, однако очевидно, что приобщение к фольклору необходимо начинать с детских лет, т. к. в этом возрасте активно протекает процесс становления личности, формируется мировоззрение, развиваются чувства и сознание ребенка. Фольклор определенным образом может способствовать этому развитию. Приобщение детей к фольклору и народным традициям является также важным компонентом в решении задач музыкально-творческого развития учащихся.

Теоретическую основу исследования составили труды советских ученых, которые рассматривают фольклор как целостную систему эстетических и социальных взглядов. Это труды В.Е. Гусева, И.И. Земцовского, М.С. Кагана, М.С. Колесова; исследования белорусских ученых по проблеме становления и развития народного творчества Беларуси Н.С. Гилевича, В.И. Ялотова, З.Я. Можейки, А.С. Лиса, К.П. Кабашникова, Л.С. Мухаринской, Г.И. Цитовича и др.; работы по методологии, методике и технике социологических исследований А.Г. Здравомыслова, В.А. Ядова; по психолого-педагогическим проблемам обучения и воспитания А.Г. Ковалева, Г.С. Сухобской, П.М. Якобсона и др.

Фольклор – это синкретичное искусство, в котором художественные процессы сочетаются с другими формами общественного сознания (народными обрядами, обычаями, традициями, религиозными верованиями и т. д.) и отражают действительность и закономерности ее развития. Фольклор определяется многозначностью функций, среди которых социальная, воспитательная, познавательная, этическая, эстетическая, информативная, коммуникативная и др.

Фольклористы Н.С. Гилевич, В.А. Захарова, А.С. Лис, З.Я. Можейко и другие в своих работах осветили проблемы развития белорусской народной песни, разработали научную классификацию песенных жанров, исследовали пути их дальнейшего развития. По мнению данных исследователей, фольклор является не только искусством, но и элементом всей народной культуры, человеческих знаний, приобретений в процессе исторического развития, т. к. эстетическое восприятие человеком действительности было невозможным без связи с повседневностью, без всего того, что считалось в народном сознании здоровым морально, что было необходимо ему для контактов с окружающим миром. Например, во многих белорусских песнях календарного цикла (“Жавароначкі, прыляціце”, “Ой, рана, рана куры запелі”, “Купаллё”, “Ой, у садзе каліна” и др.) эстетическое восприятие человеком пробуждающейся природы, его от-

ношение к окружающей действительности определяются надеждами на урожай, благополучие и семейное счастье.

Песня, созданная народом, включает в себе обширную информацию как о жизни народа в целом, с его историей, так и отдельно взятого человека с его миром душевных переживаний, с его совершенно отличающейся от современной жизни психологией, которая формировалась в других социальных условиях. Народная песня своими истоками уходит в далекое прошлое, в глубину дохристианских, языческих веков. Песни календарно-земледельческого круга являются своего рода ядром традиционного песенного фольклора, представляя наиболее древний историко-стилевой пласт. К песням более позднего периода относятся позаобрядовые. Каждая песня, дошедшая до нас, проделала свой, иногда огромный во временном измерении путь, претерпевая изменения мелодические, ритмические, текстовые, проходя своеобразную шлифовку в сторону усложнения или же упрощения ее исполнительских особенностей. Некоторые песни имеют несколько вариантов на один и тот же текст, иногда совершенно различных по своей мелодической структуре. Это было неизбежно и характерно для ее устной передачи. Не всегда сохранялась и функциональная принадлежность песни. П.Г. Богатырев подчеркивал, что “структура функций народной песни, так же как структура иных социальных факторов, не остается неизменной, она постоянно трансформируется...” [3, с. 11]. Например, такие песни, как “Вол бушуе”, “Купалінка”, “Кума мая, кумачка”, “Саўка ды Грышка ладзілі дуду” и др., которые в прошлом были связаны с календарно-обрядовым или семейно-обрядовым циклом, воспринимаются сейчас как лирические или юмористические произведения, выполняя эстетическую, историко-познавательную и воспитательную функции.

В песенном фольклоре содержатся неисчерпаемые воспитательные возможности. С помощью простых и доступных выразительных средств в нем отображаются высокие нравственные и эстетические идеалы человека.

Анализ народно-песенного материала показал, что для нее характерно (с нравственно-эстетической стороны):

1) отображение позитивного отношения человека к лучшим качествам личности – доброте, отзывчивости, трудолюбию, справедливости и негативного отношения к отрицательным качествам – злу, несправедливости, лени;

2) отображение отношения человека к явлениям природы и его взаимодействия с природной средой (данное отношение проявляется через воспевание красоты природы, сравнение человека с природой и воспевание его трудовой деятельности).

Характерной особенностью белорусской народной песни является сказочность, которая достигается с помощью определенных художественных приемов. Можно отметить такие из них, как наличие разговорной человеческой речи и человеческих действий у животных, их взаимные действия и общение (“Запражыце сірых коней”, “Сіўка-варонка”, “Чорны баран” и др.).

Отношение человека к явлениям действительности, отображенным в белорусской народной песне, проявляется через эпитеты: “вясна-красна”, “красна дзеўка”, “зямяматухна” и др. Эпитеты используются с той целью, чтобы подчеркнуть, наиболее образно выразить какое-либо явление действительности, показать к нему определенное отношение.

Многие белорусские народные песни имеют шуточное содержание. Шутка – это один из своеобразных способов отношения человека к действительности. Содержание народных песен различное. В одних случаях народным автором ставилась задача создать игровую шуточную песню (“Гэй, у лесе пры даліне”, “Сядзіць камар на дубочку”), в других – создать песню, в которой шутка сочеталась бы с элементом грусти (“За-

хацела бабуленька”, “Камар лазню тапіў”), в-третьих – песню, где с помощью шутки высмеиваются отрицательные черты человеческого характера (“Як паставіў верабейка на сметнічку хагу”, “Чаму ж мне не пець”).

Одну из групп составляют белорусские народные песни танцевального характера, которые несут в себе яркий эмоциональный заряд и занимают важное место в жизни человека. Некоторые песни исполнялись в хороводе (“А па возеру”, “Пасею я руту”, “Медуніца”), некоторые – в пляске (“Юрочка”, “Лявоніха”, “Бульба”).

Другая группа народных песен – игровые песни. Они являются ярким примером изобретательности и творческого воображения человека. Содержание игровых песен отображает взаимоотношения между людьми, человеком и природой в игровой, сказочной, шуточной форме (“Бычок”, “Антон маладзенькі”, “Зайграй жа мне дударочку”).

Из анализа белорусской народной песни можно заключить, что, во-первых, в ней отражены различные стороны действительности: природы, жизнедеятельности человека, показано нравственно-эстетическое отношение человека к явлениям действительности, отображен нравственно-эстетический опыт его поведения.

Во-вторых, музыкальный и эстетический язык белорусской народной песни прост по форме и содержанию (что важно для детей данного возраста), однако с его помощью выражаются высокие нравственно-эстетические идеалы человека.

В-третьих, белорусская народная песня доступна для младших школьников с точки зрения усвоения ее содержания и выразительных средств, этому способствуют содержащиеся в песне элементы игры, шутки, сказки.

В-четвертых, в белорусской народной песне заложены большие возможности для развития у детей способности усваивать интонационные, гармонические, ладовые, ритмические ее особенности, навыков инструментального исполнения, музыкально-ритмических движений, инструментальной и вокальной импровизации (элементарное музицирование). Однако без специальной организации развивающей среды, необходимых педагогических условий нельзя достигнуть значительных результатов. Именно в этом вопросе огромную помощь может оказать фольклорное творчество, в котором содержится богатый идейно-художественный потенциал для нравственного, творческого развития и духовно-нравственного воспитания детей.

Значительное место в возрождении традиционной культуры, в том числе песенного наследия, отводится сегодня учителю музыки, который должен быть хорошо знаком с белорусской народной песней, т. к. без знания ее стиля, жанровых особенностей, а также истории и быта белорусского народа нельзя достигнуть мастерства в ее исполнении и тем самым увлечь ребят данным видом деятельности. Как показывает практика, большинство студентов музыкальных специальностей плохо знают фольклорную песню, инструментальную народную музыку, традиционный танец, народный театр, не представляют себе практическую работу руководителя фольклорного коллектива, аккомпаниатора, не умеют подбирать на слух народную песню, записать нотами фольклорное произведение с голоса, т. к. на традиционное искусство долгое время не обращали достаточного внимания, считали фольклор искусством “низшего сорта”. В настоящее время в музыкально-педагогической практике дошкольных и школьных учреждений происходит активная работа в этом направлении. Музыкальные руководители, учителя музыки пытаются строить свою работу на фольклорном материале, предлагая оригинальные методики по ознакомлению детей с народным искусством, разрабатывают новые приемы обучения народному творчеству. Работа педагогов ориентирована в основном на ознакомление детей с традициями, обрядами, народными танцами, подвижными играми. Однако не уделяется должного внимания ознакомлению с народной песней. Наиболее эффективными педагогическими услови-

ями изучения фольклора на занятиях по музыке в общеобразовательной школе являются следующие:

- изучение фольклора в контексте музыкально-творческой деятельности, направленной на превращение духовных ценностей, заложенных в содержании народной песни, во внутренние установки личности;
- познание музыкально-жизненных явлений через развертывание музыкальных образов в их структурно-логической организации и динамике развития;
- изучение языковых, выразительных средств музыкального фольклора через его интонационную природу и на основе закономерностей народного искусства;
- развитие творческой и эмоциональной сторон личности.

Белорусская народная песня как один из видов национального искусства, на наш взгляд, требует более пристального изучения в плане возможностей ее влияния на эстетическую сторону развития личности и творческих проявлений детей. Необходимо использовать в практике разнообразные песни в жанровом отношении: исторические, лирические, календарные, хороводные, танцевальные, игровые. Это могут быть песни, в которых повествуется о народных героях, об исторических фактах; прославляется народный ум, героизм, тонко и поэтично олицетворяется народная смекалка, юмор. При подборе произведений главное значение играет музыка. В работе должны быть не только развлекательные и танцевальные жанры (что часто наблюдается), но и произведения распевного характера. Веселые, быстрые песни не дают полного представления о богатстве фольклора, т. к. народное мастерство наиболее полно раскрывается в протяжных песнях.

Система музыкальных занятий, на наш взгляд, должна основываться на следующих принципах:

1. Включение детей в самобытную художественную систему народной культуры.
2. Взаимосвязь трех компонентов народного искусства (поэтического слова, музыки, движения) в процессе музыкальной деятельности.
3. Обогащение представлений детей о народной песне и создание условий для отражения полученных знаний и умений в самостоятельной музыкальной деятельности – элементарном музицировании.
4. Организация планомерного воспитательно-образовательного процесса в приобщении детей к основам национальной культуры.

Возрождение песенной традиции невозможно без создания целостной музыкально-образовательной системы. Необходимо начинать изучение народного наследия во всех образовательных звеньях – в детском саду, в школе, в средних специальных и высших учебных заведениях. Приобщение к традиционному искусству, особенно с первых жизненных шагов, будет способствовать не только возрождению фольклора, но и освоению родного языка. Важным шагом должно стать издание учебников, пособий, сборников записей народных песен, методических разработок и другой литературы, которая бы включала разные жанры фольклора с учетом возрастных, эстетических, интеллектуальных, психологических особенностей личности ребенка. Музыкальным развитием младших школьников наряду с учителем музыки может и должен заниматься и учитель начальных классов. В реализации этой задачи важно обратить внимание на подготовку будущих учителей.

Наши учебные заведения дают музыкальное образование с ориентацией на западноевропейскую или русскую музыкальную культуру, механически перенося их на нашу национальную почву. Сказанное не означает, будто бы мы против изучения зарубежной или русской музыки. Необходимо знать лучшие образцы классической и народной музыки зарубежных стран, но при этом мы не должны забывать про свои

корни, про свое родное традиционное искусство, недооценивать его художественные качества и глубокую человечность.

Таким образом, сегодня важно не упустить последнюю возможность – сберечь свое национальное наследие. Народная песня – это бесконечная человеческая мудрость, которую мы просто обязаны считать частью образования и воспитания. Белорусское народно-песенное творчество должно занять одно из ведущих мест в современном музыкальном образовании и явиться основой построения национальной системы художественного образования.

Заключение

Фольклор – мощное средство творческого развития и духовно-нравственного воспитания младших школьников. Специфика фольклора состоит в том, что он воплощает этнические образы мира, а также этнические ценности, идеалы и нормы поведения. В нем сохранились те устойчивые взаимодействия человека с природной средой и окружающими людьми, которые способствовали сохранению его физического и душевного здоровья. Эти нормы передавались от поколения к поколению в форме выверенных веками стереотипов поведения. Традиционные свойства фольклора – коллективный характер творчества, вариативность, импровизационность – открывают широкий простор как для регуляции межличностного общения в классе, так и для раскрытия творческих способностей личности. Особенно ценно то, что средства фольклора, благодаря пронизывающим его “архетипам коллективного бессознательного”, помогают развивать духовно-нравственные ценности и идеалы личности (речь идет об архетипах, представляющих собой наиболее древние и распространенные в культурах разных народов образы матери, героя, домашнего очага, младенца и др., которые закреплены в подсознании различных общностей).

Работа с учащимися начальных классов, как правило, требует от учителя музыки большой самоотдачи. Ведь в этом возрасте дети обладают особой чувствительностью и эмоциональностью, поэтому и художественное обучение для них оказывается более сензитивным, чем в старших классах.

В музыкальном фольклоре изначально присутствует интеграция разных видов художественно-творческой деятельности, младшие школьники с интересом воспринимают их (любят петь, двигаться под музыку). Мелодика белорусских народных песен, порой построенная на двух-трех нотах, поражает разнообразием и красотой. Она предлагает пройти путь от одноголосия до созвучий, учит гармонизации внешнего и внутреннего мира ребенка, настраивая организм и душу в соответствии с объективными законами природы. Поэтому важно развивать детей через познание культурного наследия, воспитывать их так, чтобы они были способны его приумножить.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Терентьева, Н. А.* Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств / Н. А. Терентьева. – Москва : Прометей, 1990. – 245 с.
2. *Малые жанры. Дзіцячы фальклор* / Т. В. Валодзіна [і інш.]. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 439 с.
3. *Богатырев, П. Г.* Народная песня с точки зрения ее функций / П. Г. Богатырев // Вопросы литературы и фольклора. – 1973. – № 2.

Поступила в редакцию 14.05.2018 г.

Контакты: +375 29 7422346 (Чавро Татьяна Викторовна)

Chavro T. MUSICAL FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S CREATIVITY.

The article reflects the trends in the renewal of music education content in primary school. The author focuses on the definition of folklore, its significance in spiritual, moral and creative development of junior schoolchildren. With the regard to scientific sources the peculiarities of the Belarusian folk song and its potential in teaching children national culture are revealed.

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

УДК 796.332.6 – 055.25:316.483

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В КОМАНДЕ ДЕВОЧЕК 11–12 ЛЕТ ПО ИГРОВЫМ ВИДАМ СПОРТА

В. А. Талай

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

М. В. Пороховская

старший преподаватель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Состояние команды оценивается наличием положительных или отрицательных межличностных отношений спортсменов, а именно присутствием конфликтов, которые складываются из построения каждого спортсмена. Бодрый, спокойный или тревожный тон жизни команды в значительной степени определяют отношения между спортсменами, удовлетворенность требованиям в команде, эффективность действий команды.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, игровые виды спорта, отношения, физические упражнения, микроклимат, взаимоотношения, тренировка, сплочение.

Анализируя современные исследования в области игровых видов спорта, можно сказать, что большое внимание уделяется развитию и совершенствованию различных качеств, необходимых юному спортсмену, внедряются современные, эффективные модели тренировочных занятий, что, несомненно, способствует достижению высоких результатов в спортивной деятельности [1; 2].

В то же время немаловажным фактором является изучение взаимоотношений и психологического микроклимата внутри спортивного коллектива. Особенно эти исследования касаются командных видов спорта, в которых результат зависит не только от мастерства отдельных игроков, но и от сплоченности и взаимоотношений между коллективом.

Зачастую в женских командах отношения среди игроков довольно напряженные, психологический климат оставляет желать лучшего, так как эмоции мешают сосредоточиться на тренировочном и игровом процессе [3; 4].

Конфликт между спортсменами может начаться из-за чего угодно, будь то столкновение, привлечение внимания, прошлые обиды и гордость. Постоянное увеличение тренировочной нагрузки, множество турниров, в которых принимают участие спортсмены, накладывают свой отпечаток на микроклимат в команде. Все это в совокупности приводит к накоплению напряжения, а впоследствии сказывается на игровой деятельности и отношениях внутри команды. Причиной конфликтов в межличностных отношениях являются:

- 1) недостаточная сплоченность команды;
- 2) несовместимость на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровне;

- 3) квалификация спортсменов не соответствует поставленным задачам;
- 4) наличие в команде спортсменов с притязаниями и высокой агрессивностью, стремящихся взять на себя роль лидера;
- 5) снижение мастерства и самоотдачи у спортсменов команды вследствие нарушения тренировочного режима;
- 6) наличие в команде “любимчиков” тренера;
- 7) неприятие тренера как личности и как специалиста;
- 8) несоответствие результатов выступлений в соревнованиях ожиданиям команды;
- 9) наличие в команде группировок, по-разному относящихся к установкам тренера.

Данная научно-исследовательская работа направлена на составление комплекса физических упражнений для минимизации конфликтных ситуаций в футбольной команде девочек 11–12 лет. Эта тема является актуальной, так как конфликты мешают сосредоточиться на тренировочном и игровом процессе, особенно в таких контактных видах спорта, как футбол.

Цель исследования. Разработка комплексов подвижных игр, способствующих минимизации конфликтов в команде девочек 11–12 лет по игровым видам спорта, на примере футбола.

Материал и методы исследования. В качестве материалов для исследования использовались план-график учебно-тренировочного процесса для детей 11–12 лет, планы-конспекты учебно-тренировочного занятия.

В качестве методов исследования использовались:

- педагогическое наблюдение;
- психолого-диагностические методы (социометрия Дж. Морено);
- педагогический эксперимент;
- методы математической статистики;

Результаты и их обсуждение. В процессе педагогического наблюдения за межличностными отношениями в футбольной команде девочек 11–12 лет, которое проводилось во время учебно-тренировочного процесса, а также вне тренировок, было выявлено, что дети очень часто конфликтуют как на тренировочных занятиях, так и вне их. Отсюда возникла необходимость в применении в тренировочном процессе методики, направленной на сплочение команды.

Исследование проводилось на базе Витебской детско-юношеской спортивной школы. В исследовании приняли участие девочки 11–12 лет, занимающиеся футболом. Стаж занятий составлял 1,5 года. В эксперименте принимали участие 34 спортсмена: 17 – в контрольной группе и 17 – в экспериментальной.

На первом этапе педагогического эксперимента было проведено социометрическое исследование по методике, разработанной Дж. Морено, которая применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения или совершенствования.

Испытуемым в команде было предложено ответить на вопросы:

1. С кем бы ты хотела играть в одной команде?
2. С кем бы ты не хотела играть в одной команде?

Максимальное число выборов в ответ на вопрос одной из спортсменок равнялся трем. Социометрическое исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группе. На основании полученных данных была построена социоматрица. Кроме этого, социометрическое исследование подразумевало определение следующих показателей:

А) персональные индексы социометрического статуса:

- положительный индекс члена группы;
- отрицательный индекс члена группы (индекс отвержения);
- общий статус члена группы;

Б) социометрический индекс группы:

- индекс групповой сплоченности.

Таблица 1 – Социоматрица экспериментальной группы до педагогического эксперимента

№ игрока кто выбирает	№ игрока кого выбирают																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1		-		+			-			+			+				-
2			+		+		-		+			-			-		
3				+		-		+			-	+				-	
4			-		-					+			-	+	+		
5	-			+			-		-	+			+				
6		-		+				-		+	+						-
7			+			+					-		-			+	-
8			+	-	+		-		+	+				-			
9		+		-		-					-		+		+		
10	-		-			+		+					+		-		
11		+		-			-		-	+						+	
12	-			+						+				-	+		-
13		-	+			+		-		+						-	
14	-		+			+	+		-		-						
15		-			-				-	+		+		+			-
16			-	-		+				+	+		-				
17	-				-		+			+		-	+				
кол-во выборов (+)	0	2	5	5	2	5	2	2	2	11	2	2	5	2	3	2	0
кол-во выборов (-)	5	4	3	4	3	2	5	2	4	0	4	2	3	2	2	2	5

Таблица 2 – Социоматрица контрольной группы до педагогического эксперимента

№ игрока кто выбирает	№ игрока кого выбирают																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1		-		+			-			+			+				-
2			+		+		-		+			-			-		
3				+		-		+			-	+				-	
4			-		-					+			-	+	+		
5	-			+			-		-	+			+				

Окончание таблицы 2

№ игрока кто выбирает	№ игрока кого выбирают																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
6		-			+		-	+		+	+						-
7			+			+					-		-			+	-
8				-		+	-		+	+				-			
9		+		-		-					-				+		+
10	-		-			+		+					+		-		
11	-	+		-					-	+						+	
12	-			+						+				-	+		-
13		+				+		-	+							-	
14	-		+			+	+		-		-						
15	-	-			-				-	+		+		+			
16			-	-			+			+	+		-				
17	-				-		+	+				-	+				
кол-во выборов (+)	0	3	3	4	2	5	3	4	3	9	2	2	4	2	3	2	1
кол-во выборов (-)	7	3	3	4	3	2	5	1	4	0	4	2	3	2	2	2	4

После анализа социоматрицы в экспериментальной и контрольной группах были выявлены статусные позиции членов группы: “звезды”, “предпочитаемые”, “принятые”, “изолированные”. Согласно Я.Л. Коломинскому, “звездами” считаются те, кто получил 6 и более выборов, “предпочитаемыми” – 3-5 выборов, “принятыми” – 1-2 выбора, “изолированными” – ни одного положительного выбора. Кроме этого, нами была применена еще одна категория социометрического статуса члена группы – “отвергнутые” – это те, кто получил только отрицательный выбор.

Таблица 3 – Социометрический статус в экспериментальной группе до педагогического эксперимента

Социометрический статус	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом
“Звезды”	1	5,88
“Предпочитаемые”	5	29,41
“Принятые”	9	52,94
“Изолированные”	2	11,76
“Отвергнутые”	3	17,65

Таблица 4 – Социометрический статус в контрольной группе до педагогического эксперимента

Социометрический статус	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом
“Звезды”	1	5,88
“Предпочитаемые”	5	29,41
“Принятые”	10	58,82
“Изолированные”	1	5,88
“Отвергнутые”	2	11,76

Чтобы более ясное представить положение каждого индивида в системе групповых взаимооценок, была построена карта групповой дифференциации, по результатам которой можно выделить микрогруппы.

[illegible][illegible]

Проведя анализ карты групповой дифференциации (таблица 5 и 6), было выявлено, что в обеих группах существуют микрогруппировки по 2 спортсмена (в контрольной группе – 6 микрогрупп), в экспериментальной группе – 5 микрогрупп, причем в составе одной из них – 3 спортсмена.

Для более детального анализа социометрического исследования использовались групповые и персональные индексы.

Таблица 7 – Персональные социометрические индексы до педагогического эксперимента

Член группы	Социометрический статус (индекс)					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Положительный	Отрицательный	Общий	Положительный	Отрицательный	Общий
1	0,0	0,31	-0,31	0,0	0,25	-0,25
2	0,13	0,25	-0,13	0,13	0,38	-0,25
3	0,31	0,19	0,13	0,31	0,19	0,13
4	0,31	0,25	0,06	0,31	0,25	0,06
5	0,13	0,19	-0,06	0,13	0,19	-0,06
6	0,31	0,13	0,19	0,31	0,13	0,19
7	0,13	0,31	-0,19	0,13	0,44	-0,31
8	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0
9	0,13	0,25	-0,13	0,13	0,25	-0,13
10	0,69	0,0	0,69	0,69	0,0	0,69
11	0,13	0,25	-0,13	0,13	0,19	-0,06
12	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0
13	0,31	0,19	0,13	0,31	0,19	0,13
14	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0
15	0,19	0,13	0,06	0,13	0,13	0,0
16	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0
17	0,0	0,31	-0,31	0,06	0,19	-0,13
Индекс групповой сплоченности	0,70			0,70		

Исходя из результатов социометрического исследования, на первом этапе педагогического эксперимента, по итогам которого было отмечена невысокая сплоченность команды и высокая разобщенность, были подобраны подвижные игры для детей 11–12 лет, направленные на сплочение спортивного коллектива.

Второй этап педагогического эксперимента заключался в применении подобранных подвижных игр на учебно-тренировочном занятии. Проводился эксперимент в течение 9 месяцев (с сентября 2016 по май 2017 г.). Соответствующий перечень подвижных игр был разделен на комплексы (по 4 подвижной игры в каждом комплексе). Первый комплекс подвижных игр применялся три месяца (сентябрь – ноябрь), второй комплекс – декабрь – февраль, третий комплекс – март – май. Все комплексы подвижных игр использовались в подготовительной части учебно-тренировочного занятия после основной и специальной разминки. За период “сентябрь – ноябрь” в экспериментальной группе было проведено 11 учебно-тренировочных занятий, на которых использовался первый комплекс подвижных игр (таблица 8). За период “декабрь – февраль” было проведено 12 учебно-тренировочных занятий, на которых использовался второй комплекс подвижных игр (таблица 9). За период “март – май” было проведено 11 учебно-тренировочных занятий, на которых использовался третий комплекс подвижных игр (таблица 10).

Таблиця 8 – Комплекс подвижных игр № 1

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
1	Карандаши	Цель игры – участники стоят рядом и удерживают карандаш между зажатыми пальцами, в то же время выполняются разнообразные упражнения. Встать в круг (всей группе), между участниками 50–60 см, рядом стоящие зажимают карандаш между подушечками указательных пальцев. Все вместе держат карандаши (не отпускают) и одновременно выполняют задания: 1. Руки поднять, опустить, вернуть в исходное положение. 2. Руки вытянуть вперед, затем отвести назад. 3. Шаг вперед; два назад; шаг вперед (круг сужается и расширяется). 4. Наклон вперед; назад; выпрямиться. 5. Присесть; встать.	Упражнения выполняются одновременно с четкой координацией, движения выполняются те же, что и у партнеров. Если игрок не ориентируется на других, выполнить задание практически невозможно.
2	Поворот в прыжках	По кругу с расстоянием не менее 1 м располагаются игроки. Услышав свисток, участники закрывают глаза и подпрыгивают на месте (при этом можно повернуться на 90, 180 и 360 градусов в любую сторону). Договариваться, куда и как повернуться, каждый решает сам. Глаза игроки открывают после прыжка. Посмотрев друг на друга, по следующему свистку участники игры опять закрывают и прыгают из положения, в которое приземлились до этого. Задача: чтобы игроки после очередного прыжка приземлились, повернувшись лицом в одну сторону. Количество попыток, потребовавшихся для этого, подсчитывается.	Если игроки выполняют задание индивидуально, не обращая внимания на стоящих рядом, выполнить его практически невозможно. Только с опорой на восприятие и прогнозирование намерений других можно предусмотреть действия окружающих.
3	Хлопки по коленям	Игроки кладут руки на колени рядом сидящих таким образом, чтобы правая рука каждого оказалась на левом колене сидящего справа, а левая – на правом колене сидящего слева. Затем они считают по кругу по часовой стрелке так, чтобы цифры говорились в том же порядке, как лежат руки на коленях: первый игрок произносит “один”, сосед справа – “два” (т. к. его рука лежит по порядку следующей), сосед слева – “три”, а “четыре” – кто начинал счет и т. д. Ошибившийся выбывает из игры. Счет ведется до тех пор, пока в игре не останется примерно половина участников.	Упражнение развивает внимание, навыки группового взаимодействия, служит хорошей интеллектуальной разминкой.

Окончание таблицы 8

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
4	Циферблат	Сидящие в кругу игроки образуют “циферблат часов” – каждый соответствует какой-то цифре на нем. Если участников 12, это лучше всего, т. к. тогда каждому соответствует одна цифра. В другом случае кому-то придется изображать 2 цифры или, наоборот, на определенные цифры получится по 2 человека. Затем кто-то из игроков заказывает время, а “циферблат” показывает. Первым подпрыгивает и хлопает в ладоши тот, на чью цифру пришлось показание часовой стрелки, затем – минутной. Первые 2 заказа времени может сделать ведущий, потом – остальные игроки по кругу.	Тренируется наблюдательность, игроки активно взаимодействуют в группе.
5	Подбери мячи	В круг диаметром 1 м становится с малым мячом игрок, за вторым кругом диаметром 6 м располагается команда. Сзади игрока лежат теннисные мячи по количеству человек в группе. По сигналу руководителя игрок подбрасывает мяч и, пока тот находится в воздухе, поворачивается и поднимает, возможно, большее количество мячей, передавая мячи каждому игроку команды. Затем, не выходя из круга, ловит подброшенный мяч. Побеждает команда, которой быстрее удалось подобрать мячи.	Упражнение хорошо развивает внимание, навыки группового взаимодействия.

Таблица 9 – Комплекс подвижных игр № 2

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
1	Копирование движений	Игроки стоят в кругу. По свистку ведущего каждый из них начинает выполнять любое физическое упражнение. Через 5–10 секунд ведущий дает следующий условный сигнал, по которому каждый игрок выполняет упражнение, которое до того выполнял сосед слева. Игра длится, пока каждое упражнение не выполнится по всему кругу и не вернется к автору.	Развитие внимания, степень сплочения в группе возрастает.
2	Круг доверия	Игроки встают в плотный круг небольшого размера, ставят руки на уровне плеч, ладони вперед. В центр выходит один из участников, закрывает глаза и начинает падать на ладони окружающих. Его ловят и аккуратно отталкивают так, чтобы он упал на ладони других участников. Такое раскачивание длится в течение одной-двух минут, потом в центр круга выходит другой участник. И так до тех пор, пока в центре круга не побывает каждый участник игры.	Обучение координации совместных действий. Формируется ответственность, взаимное доверие.

Окончание таблицы 9

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
3	Мина-растяжка	Где-то на уровне груди игроков ведущий растягивает веревку, закрепляет ее. Все стоят по одну сторону от веревки. Игрокам говорится: “Представьте, что вы – команда разведчиков. Идя по горной тропинке, вы вдруг заметили, что поперек нее, на высоте вашей груди, натянута веревка, ведущая к мине-растяжке. Вы не можете ее ни обезвредить, ни обойти, ни проползти на земле под ней. Единственная возможность преодолеть препятствие – переправиться сверху над растяжкой, не зацепив ее”.	Формирование взаимного доверия участников, решение задач, для которых необходима слаженная работа команды.
4	На колени	Игроки становятся замкнутой в круг колонной (каждый смотрит в затылок стоящему впереди). Затем все садятся таким образом, чтобы каждый мог посадить к себе на колени впереди стоящего игрока, а сам сидел на коленях сзади стоящего. Если группа задание выполнила легко, то можно дать дополнительное задание: не вставая, сдвинуться по кругу на метр всем вместе вперед, затем назад.	Убираются пространственные барьеры между участниками, сплачивается коллектив.
5	Обойди мячи	Шесть-восемь набивных мячей разместить по одной линии с интервалом 0,5–1 м. Игроки команды запоминают расположение мячей, поворачиваются кругом в команду по одному, руки на талию впереди идущему игроку и движутся спиной вперед. Задача – обойти и не задеть мячи. Победителем является команда, которой удалось выполнить задание с наименьшим временем.	Формирование взаимного доверия участников, решение задач, для которых необходима слаженная работа команды.

Таблица 10 – Комплекс подвижных игр № 3

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
1	Властины кольца	Чтобы выполнить это упражнение, понадобится кольцо диаметром 7–15 см, к которому привязаны на равном расстоянии три нитки длиной 1,5–2 метра. Три игрока становятся по кругу на расстоянии приблизительно 1,5 метра друг от друга, и каждый берет по одной нитке в руки. Задача – действуя одновременно, опустить кольцо точно на мишень (например, лежащую на полу монетку). Упражнение выполняется несколькими способами: 1. Игроки могут переговариваться между собой, стоя с открытыми глазами. 2. Глаза игроков открыты, но переговариваться нельзя. 3. Игроки закрывают глаза. За спиной у каждого встает еще один человек, который смотрит за тем, что происходит и подсказывает своему подопечному, как двигать нитку, чтобы кольцо опустилось там, где нужно.	Поиск способов коллективного решения необычной проблемы, обмен информацией при ограниченности возможностей, обучение координации совместных действий.

Продолжение таблицы 10

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
1	Властины кольца	4. Так же, как вариант 3, но нельзя разговаривать. Вместо этого участники, глаза которых открыты, кладут руку на плечо тех, кто держит нитку с закрытыми глазами, и с помощью движений своей руки управляют ими.	
2	Дракон	Группа игроков встает в колонну, каждый участник держит за пояс того, кто стоит впереди. Начало колонны – “голова”, а конец – “хвост” дракона. “Голова” пытается ухватить “хвост”, который старается увернуться. Вся колонна двигается, но руки участники не размыкают. Игра повторяется 3-4 раза. Порядок построения участников меняется так, чтобы каждый побывал в разных позициях: в начале колонны, в середине, в хвосте.	Убираются пространственные барьеры между участниками, сплавляется коллектив.
3	Газетка	Группа стоит в кругу. Ведущий в центре со свернутой в руках “газеткой”. Называется имя любого из круга, и ведущий пытается его осалить газеткой. Чтобы не быть осаленным, тот, кого назвали, должен успеть быстро назвать еще кого-то, кто стоит в кругу. Если человека осалили до того, как он назвал имя, он становится водящим. Затем вводится дополнительное правило: как только бывший ведущий встает в круг, должен быстро назвать какое-нибудь имя. Если он не успел это сделать до того, как его осалит новый ведущий, он вновь становится ведущим.	Разминка эмоциональная и физическая, активизация участников.
4	Перебежки и охранники	Группа делится пополам. Одна половина участников (“перебежчики”) садится в круг, за спиной каждого встает “охранник”. Задача перебежчиков – поменяться с кем-нибудь местами, договорившись об этом незаметно для охранников лишь взглядами. Жесты и слова использовать запрещено. Охранники внимательно наблюдают за поведением перебежчиков и, увидев что-то подозрительное, сразу кладут руку на плечо своей жертве. Если на плече у перебежчика лежит рука охранника, ему (перебежчику) двигаться нельзя. Желательно, чтобы роли менялись в ходе игры, и каждый побывал бы и в роли перебежчика, и в роли охранника. Сразу нужно оговорить, что охранникам нельзя держать перебежчиков все время. Например, время непрерывного удержания можно ограничить двумя секундами.	Умение находить взаимопонимание без использования слов, прогнозировать действия других людей. Развитие навыков межличностного восприятия и эмпатии.

Окончание таблицы 10

№ п.п.	Название подвижной игры	Содержание	Организационно-методические указания
5	Заброс в корзину	Корзину для бумаг подвесить на высоте 1,5–2 м от пола, один конец веревки закреплен за рейку гимнастической стенки, другой – в руках у руководителя. Руководитель раскачивает корзину в горизонтальной плоскости, а команда делится на две команды и располагается друг против друга на расстоянии 12 м от нее, по очереди производят броски теннисными мячами, стараясь в корзину. Побеждает команда, имеющая наибольшее количество попаданий.	Упражнение хорошо развивает внимание, навыки группового взаимодействия

После внедрения комплексов подвижных игр в учебно-тренировочный процесс было повторно проведено социометрическое исследование. По результатам которого было отмечено, что в экспериментальной группе после применения подобранных комплексов подвижных игр сплоченность команды и эмоциональная составляющая улучшились.

Таблица 11 – Социометрический статус в экспериментальной группе до и после педагогического эксперимента.

Социометрический статус	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом, %	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом, %
	До ПЭ	До ПЭ	После ПЭ	После ПЭ
“Звезды”	1	5,88	1	5,88
“Предпочитаемые”	5	29,41	10	58,82
“Принятые”	9	52,94	5	35,29
“Изолированные”	2	11,76	0	0,0
“Отвергнутые”	3	17,65	1	5,88

Таблица 12 – Социометрический статус в контрольной группе до и после педагогического эксперимента

Социометрический статус	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом, %	Количество членов группы с данным статусом	Процентное соотношение членов группы с данным статусом, %
“Звезды”	1	5,88	1	5,88
“Предпочитаемые”	5	29,41	7	41,18
“Принятые”	10	58,82	8	47,06
“Изолированные”	1	5,88	1	5,88
“Отвергнутые”	2	11,76	3	17,65

Анализируя социометрический статус после внедрения комплекса подвижных игр в экспериментальной группе, можно отметить, что произошло перераспределение между социометрическими статусами. Больше спортсменов вошло в группу “предпочитаемые”: до применения комплекса подвижных игр – 29,41%, после – 58,82%, а также не зафиксировано спортсменов в группе “изолированные”, и в группе “отвергнутые” вместо трех спортсменов остался только один (таблица 11). В контрольной группе существенных изменений не выявлено (таблица 12).

Для более тщательного анализа эффективности подобранных комплексов подвижных игр необходимо провести анализ динамики социометрических индексов до и после применения подвижных игр (таблица 13).

Таблица 13 – Положительный персональный социометрический индекс до и после педагогического эксперимента

Член группы	Социометрический статус (положительный индекс)						Р
	Экспериментальная группа			Контрольная группа			
	До ПЭ	После ПЭ	Разница	До ПЭ	После ПЭ	Разница	
	Положительный						
1	0,0	0,06	+ 0,06	0,0	0,0	0	<0,05
2	0,13	0,19	+ 0,06	0,13	0,19	+ 0,06	<0,05
3	0,31	0,19	- 0,12	0,31	0,25	- 0,06	<0,05
4	0,31	0,19	- 0,12	0,31	0,31	0	<0,05
5	0,13	0,25	+ 0,12	0,13	0,19	+ 0,06	<0,05
6	0,31	0,19	- 0,12	0,31	0,25	- 0,06	<0,05
7	0,13	0,25	+ 0,12	0,13	0,13	0	<0,05
8	0,13	0,19	+ 0,06	0,13	0,13	0	<0,05
9	0,13	0,19	+ 0,06	0,13	0,13	0	<0,05
10	0,69	0,56	- 0,13	0,69	0,69	0	<0,05
11	0,13	0,13	0	0,13	0,13	0	<0,05
12	0,13	0,13	0	0,13	0,13	0	<0,05
13	0,31	0,25	- 0,06	0,31	0,25	- 0,06	<0,05
14	0,13	0,19	+ 0,06	0,13	0,19	+ 0,06	<0,05
15	0,19	0,13	- 0,06	0,13	0,13	0	<0,05
16	0,13	0,13	0	0,13	0,13	0	<0,05
17	0,0	0,25	+0,25	0,06	0,06	0	<0,05
$\bar{x} \pm m$	0,19±0,04	0,20±0,03		0,19±0,04	0,19±0,04		<0,05
При- рост	0,01			0			

Исходя из данных таблицы 13, видно, что в экспериментальной группе после применения комплекса подвижных игр положительный персональный индекс у большинства членов группы увеличился с 0,19±0,04 до 0,20±0,03. В контрольной группе значимых изменений не произошло.

Таблица 14 – Отрицательный персональный социометрический индекс до и после педагогического эксперимента

Член группы	Социометрический статус (отрицательный индекс)						Р
	Экспериментальная группа			Контрольная группа			
	До ПЭ	После ПЭ	Разница	До ПЭ	После ПЭ	Разница	
	Отрицательный						
1	0,31	0,44	+ 0,13	0,25	0,31	+ 0,06	<0,05
2	0,25	0,19	- 0,06	0,38	0,25	- 0,13	<0,05
3	0,19	0,19	0,0	0,19	0,19	0,0	<0,05
4	0,25	0,25	0,0	0,25	0,25	0,0	<0,05
5	0,19	0,19	0,0	0,19	0,19	0,0	<0,05
6	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
7	0,31	0,25	- 0,06	0,44	0,31	- 0,13	<0,05
8	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
9	0,25	0,25	0,0	0,25	0,25	0,0	<0,05
10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<0,05
11	0,25	0,25	0,0	0,19	0,25	+ 0,06	<0,05
12	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
13	0,19	0,19	0,0	0,19	0,19	0,0	<0,05
14	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
15	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
16	0,13	0,13	0,0	0,13	0,13	0,0	<0,05
17	0,31	0,25	- 0,06	0,19	0,31	+ 0,12	<0,05
$\bar{x} \pm m$	0,19±0,02	0,19±0,02		0,19±0,02			<0,05
Прирост	0,0			0,0			<0,05

Также нами была проанализирована и динамика изменений отрицательного персонального индекса социометрического статуса. В экспериментальной группе уменьшился данный индекс у трех спортсменов. Это говорит о том, что они на данный момент получили меньше отрицательных выборов. В контрольной группе у трех спортсменов отрицательный персональный индекс увеличился, что говорит о разобщенности группы.

Таблица 15 – Индекс групповой сплоченности до и после педагогического эксперимента

Индекс групповой сплоченности		Экспериментальная группа	Контрольная группа
	До педагогического эксперимента	0,70	0,70
	После педагогического эксперимента	0,82	0,70

Далее нами был проанализирован индекс групповой сплоченности (таблица 15). Как видно из таблицы 15, после проведения педагогического эксперимента в экспериментальной группе данный индекс увеличился и составил 0,82. Чем индекс групповой сплоченности ближе к единице, тем выше сплоченность группы. Таким образом, стоит отметить, что разработанные нами комплексы подвижных игр способствуют сплочению спортивного коллектива девочек 11–12 лет.

Заключение

Основной причиной конфликтов в спортивных отношениях является недобросовестное отношение членов команды к тренировочным занятиям и соревнованиям, а в личных отношениях – низкий моральный уровень спортсменов, проявляющийся в эгоизме, неуважении к товарищам, отсутствии взаимопомощи и т. п.

Эффективность тренировочной и соревновательной деятельности снижается при затянувшихся и трудноразрешимых конфликтах. Не стоит придавать большое значение эмоциональной сплоченности, а также и недооценивать ее. Нельзя, чтобы спортсмены в команде были связаны дружескими узами и чтобы в команде существовала атмосфера идиллии. Необходимо научить спортсменов преодолевать конфликтные ситуации, а не избавлять команду от них.

Здоровый эмоциональный климат в команде – необходимое условие ее жизнедеятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ильин, Е. П.* Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с. : ил.
2. *Клюев, Т. В.* Изучение межличностных отношений в команде баскетболистов / Т. В. Клюев // Ученые записи университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 3. – С. 67–70.
3. *Волков, И. П.* Анализ конфликтов во взаимоотношениях спортсменов / И. П. Волков // Практикум по спортивной психологии / под ред. И. П. Волкова. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
4. *Жуков, М. Н.* Подвижные игры : учеб. для студентов пед. вузов по спец. 033100 – физическая культура. – Москва : Академия, 2002. — 160 с. : ил.

Поступила в редакцию 15.05.2018 г.

Контакты: porokhovskaja@mail.ru (Пороховская Марина Викторовна)

Talai V., Porokhovskaya M. MANAGEMENT OF CONFLICT SITUATIONS IN SPORT GAME TEAMS OF 11 TO 12 YEAR-OLD GIRLS.

The team's condition is assessed by the presence of athletes' positive or negative interpersonal relationship, namely the presence of conflicts. The cheerful, calm or anxious tone of the team's life is largely determined by the relationship between athletes, their satisfaction with the requirements and effectiveness of their actions.

Keywords: conflict situation, sport games, relationship, physical exercise, microclimate, training, unity.

УДК 372.87.96

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Н. А. Мумрикова

доцент кафедры психологии и педагогики,
мастер спорта СССР международного класса
БИП-Институт правоведения

Рассмотрены ключевые вопросы педагогического творчества в сфере физической культуры и спорта. Согласно анализу научно-исследовательской литературы, опыта работы автора выделены признаки творческой личности, основные особенности педагогического творчества преподавателя физической культуры и тренера. Определены субъективные и объективные условия, влияющие на эффективность их творческой деятельности.

Ключевые слова: педагог, педагогическое творчество, спорт, творчество, тренер.

Введение

В условиях демократизации общества и роста профессионализации спорта не только расширились возможности для проявления педагогического таланта, но и поднялась планка требований к уровню подготовленности, развитию творческих способностей педагогов и тренеров. Актуальность значения анализа вопросов темы отвечает официальным установкам белорусского государства о необходимости усиления внимания к подготовке тренерско-преподавательского состава.

В научной литературе проблеме формирования педагогического творчества преподавателя физической культуры и тренера не уделено должного внимания. В связи с этим известные ученые-педагоги В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров объясняют:

1) о педагогическом процессе как творчестве говорят начиная с античных времен, но собственно эвристические аспекты педагогической деятельности остаются недостаточно познанными;

2) имеющиеся исследования творчества преподавателя рассматривают этот процесс чаще всего по результату;

3) не вскрываются механизмы творчества (в данном случае тренера-преподавателя), в какой-то мере уже определенные современной наукой [1, с. 7].

Более точно, очевидно, не скажешь. Подчеркнем только сохраняющуюся актуальность данного вывода.

Педагогическая деятельность преподавателя физической культуры, тренера в силу своих специфических особенностей требует постоянного проявления широкого спектра творческих способностей, постоянного творческого поиска [2, с. 10].

С точки зрения педагогов-исследователей И.Ф. Исаева, В.И. Колесниковой, специфика педагогического творчества педагога состоит в том, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности является личность воспитанника [3, с. 99; 4, с. 13]. Отсюда возрастает потребность в развитии педагогического творчества преподавателя физической культуры и тренера.

В современных условиях тренер-преподаватель должен владеть не только набором готовых знаний, но и навыками творческой деятельности, быть готовым к отходу от шаблонов и стереотипов, обладать рядом признаков творческой личности.

О некоторых из них речь пойдет ниже. При этом нельзя не отметить, что над решением этой проблемы успешно работали А.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.К. Геберт, И.Ф. Исаев, В.И. Колесникова, Е.Д. Белова, И.С. Дятловская, Е.Н. Гогун, А.А. Деркач, С.Н. Бегидова, А.М. Дикунов, Н.В. Кухарев, Я.А. Пономарев и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Наряду с анализом научного вклада в решение проблемы педагогического творчества в работе представлены и результаты многолетних наблюдений автора по вопросам педагогического творчества в сфере физической культуры и спорта.

Основная часть

Известно, что профессиональная деятельность преподавателя по своему характеру относится к творческим видам деятельности и рассматривается как весьма нелегкий труд. Ее сложность проявляется в многообразии компонентов, разноплановости взаимосвязей между ними и внешней средой. Связь преподавательской деятельности с творчеством обусловлена тем, что при проведении занятия постоянно приходится что-то изменять и в содержании учебного материала, и в методике обучения. Отсюда не удивительно отличие одного занятия от другого. Творческая деятельность преподавателя, осуществляемый им поиск новых путей совершенствования обучения нередко принимает формы научных исследований [12, с. 166].

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом таких особенностей личности, которые являются одновременно признаками творческой личности. Из анализа достижений известных ученых Е.Д. Беловой, И.С. Дятловской, Е.Н. Гогун, А.А. Деркача, А.А. Исаева, Я.А. Пономарева, Н.В. Кухарева, В.С. Решетко выделяются признаки личности тренера-творца: собственное видение окружающего и профессионального мира; способность замечать и формулировать альтернативы; умение воплощать науку в практической деятельности; критичность мышления; зоркость в поисках проблемы; гибкость мышления; оригинальность; уклонение от шаблона; стремление к самосовершенствованию; готовность отказаться от устаревших теоретических суждений, деления на черное и белое; умение видеть перспективы и находить верные пути решения возникающих проблем. Способность к переносу опыта может в буквальном смысле быть основой создания многих видов спорта. Отсюда, судя по всему, существует мнение: для творческой личности характерна способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс [5, с. 41; 6, с. 116; 7, с. 13; 10, с. 15; 11, с. 222].

Ведущие тренеры являются по-настоящему творческими людьми, создавшими свои собственные системы подготовки спортсменов и обогатившими сокровищницу мирового спортивного опыта. Итогом творчества тренера является не только блеск медалей и спортивный успех его подопечных, но и развитые в них человеческие качества. В работе преподавателя физкультуры основа его творчества – личность его воспитанника, уровень его физической подготовки, развитие его двигательных навыков и т. д. В конечном результате творческий компонент – это неотъемлемый признак как мастера-тренера, так и мастера-учителя физической культуры [5, с. 15].

Целесообразно обратить внимание, что каждого тренера и преподавателя физической культуры отличает своеобразное, только ему присущее сочетание творческих способностей. Причем у одного более развита зоркость в поисках проблем, другой лучше выдвигает гипотезы, третий обладает большей критичностью и гибкостью мышления и т. д. Как отмечает С.Н. Бегидова творческая индивидуальность преподавателя физической культуры и тренера (знания, опыт, такт, интуиция, воображение, работа в постоянно изменяющихся обстоятельствах и т. д.) дают право говорить о педагогической деятельности как о творческом процессе, подчиняющемся общим закономерностям творчества [8, с. 14].

Исходя из наблюдений предшественников и многолетнего личного опыта, подчеркнем, что в основе высоких спортивных результатов и успехов в воспитательной работе находятся, как правило, результаты коллективного творчества – ученых, педагогов, врачей, психологов, спортсменов.

На основе обобщения результатов исследований и передового практического опыта Е.Д. Белова И.С. Дятловская выделяют основные особенности педагогического творчества в сфере физической культуры и спорта:

1. “Наука + искусство”. Сама педагогика определялась одними исследователями как наука. Так, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и другие подчеркивали, что конечный результат воспитания зависит от правильности метода, следовательно, важнейшая научная задача педагогики – создание такого метода. Представители другой линии (интуитивизм А. Бергсона, В. Дильтея) ведущим фактором провозглашали индивидуальность творца (педагога) и делали общий вывод, что педагогика не может быть наукой – она искусство. Так или иначе, но только мысль о единстве науки и искусства в педагогическом и творческом труде представляется единственно верной. При этом следует иметь в виду: в различных сферах педагогического и тренерского труда преобладает одна из сторон этой формулы. Так, наиболее формализованной и точной педагогической наукой считается теория спорта, в частности ее раздел “Основы спортивной тренировки”. В ней указаны варианты тренировочных программ, объем и интенсивность используемых методов и средств на различных этапах тренировки. Но это касается лишь циклических видов спорта. В единоборствах, видах спорта, наиболее близких к искусству (например, фигурное катание, художественная и спортивная гимнастика, синхронное плавание, воднолыжный спорт и др.), игровых видах (футбол, хоккей, волейбол, баскетбол и др.) не представляется возможным сформулировать точные знания, рекомендации. В данном случае огромную роль играют интуиция тренера, его чутье, искусство. Ведь сформулированные наукой о физической культуре и спорте законы приблизительны и не отражают в полной мере реалии достижения спортивного мастерства и совершенства, не учитывают индивидуальные способности и специфику спортивного и жизненного пути спортсмена.

2. “Теория + практика”. Данная особенность отражает ту мысль, что для успеха в педагогической и тренерской деятельности надо быть хорошо образованным и осведомленным специалистом, не бояться экспериментировать и искать новые пути в своей работе.

3. “Самотворчество + сотворчество”. Педагог и тренер лишь тогда достигнут успеха в своей работе, когда саморазвитие, стремление к самосовершенствованию станут естественной и постоянной потребностью, реализуемой во всех видах их деятельности (теоретической, методической, социально-психологической и т. д.). Вторая сторона этой формулы состоит в том, что объектом педагогической деятельности является уникальное, неповторимое существо – личность, человек со своими индивидуальными психологическими и физическими способностями, со своим духовным миром. Побуждать творческое начало в своих учениках и спортсменах, использовать их мысли, идеи, чувства для обогащения и улучшения педагогического процесса – вот по-настоящему задача каждого тренера и преподавателя [5, с. 35–37].

Процесс развития педагогического творчества является сложным и многогранным явлением. Творчество педагога, хотя и формируется на основе задатков, является прижизненным образованием. Следовательно, формирование творчества происходит в результате его стимулирования и мотивации [10, с. 10].

Трудно не согласиться с мнением Н.В. Кухарева, В.С. Решетько, которые выделяют в структуре формирования и стимулирования педагогического творчества следующие элементы:

1) профессиональные знания – включают в первую очередь знания педагога в области преподаваемого предмета, то есть специальные знания; во-вторых – высокий уровень знаний в области современной педагогической науки;

2) педагогические умения и навыки как структурный элемент педагогического творчества формируются в процессе плодотворной педагогической деятельности. В ней педагог находит эффективные методы, приемы, средства перевода собственных знаний, ценностей, ориентаций в знания, установки, убеждения ученика;

3) культура педагогического анализа (основой становления педагога-мастера является умение анализировать собственный труд и его качественные показатели). Отсюда культура педагогического анализа в педагогическом творчестве предполагает органическое соединение интуитивного и аналитического мышления. Анализ и синтез помогают педагогу разобраться в накопленных фактах, проникнуть в сущность наблюдаемых явлений, отделить существенное от несущественного, найти среди деталей и частных особенностей особенно важное, увидеть в многообразии типичное, в единичном – общее;

4) исследовательские умения и навыки педагог приобретает в ходе эмпирических и теоретических исследований. Эмпирическое исследование направлено непосредственно на изучаемый педагогический объект (явление, процесс) и опирается на данные наблюдения и эксперименты. На этом уровне педагог-исследователь строит свои выводы на основе наблюдений, анкетирования, собеседований, обобщения педагогического опыта, постановки констатирующего и формирующего экспериментов. На теоретическом уровне исследования выдвигаются и формулируются основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты, а также предсказать и предвидеть будущие события [10, с. 84–85].

Следует подчеркнуть, что эмпирические и теоретические исследования в деятельности педагога-творца неразрывно связаны, так как первые предполагают исследование предмета на уровне явления, вторые – на уровне его сущности. Но подлинное педагогическое творчество непосредственно затрагивает, внедряется, проникает в сущность предмета, так как без изменения сущности не будет новизны в продукте творчества. Сущностная характеристика каждого из структурных элементов показывает их взаимосвязь и взаимодействие [10, с. 86].

Исследование основных факторов и условий формирования творческого процесса (см. работы Я.А. Пономарева, В.А. Кан-Калика, И.Ф. Исаева, Н.В. Кухарева и др.) позволяет определить внутренние (субъективные) и внешние (объективные) условия, влияющие на эффективность творческой деятельности.

В соответствии с их наблюдениями важнейшими внутренними условиями, способствующими успеху творческой деятельности, являются:

- высокий уровень профессиональной компетентности педагога;
- установка на творческую деятельность и сформированность ее мотивов;
- высокий уровень развития творческих способностей;
- способность к инсайду, развитая интуиция;
- личностные особенности педагога, прежде всего неконформизм, т. е. смелость и самостоятельность в решении педагогических проблем;

К внешним условиям относятся:

- социально-психологический климат в коллективе;
- особенности стимулирования педагогического поиска со стороны управленческих структур.

На формирование и стимулирование педагогического творчества воздействуют так же:

- уровень развития ученических и спортивных коллективов, их интеллектуальный и творческий потенциал;
- уровень эмоционального и интеллектуального развития учащихся и спортсменов.

Помимо условий, способствующих творческому процессу, надо помнить и о факторах, оказывающих на него тормозящее влияние:

- конформизм личности – нежелание чем-либо выделиться, стремление быть во всем похожим на других;
- боязнь показаться “белой вороной”;
- нежелание выступить с критикой в чужой адрес, опасения показаться агрессивным в глазах окружающих;
- преобладание критических способностей над творческими;
- переоценка собственных идей и мнений и недостаточная открытость к идеям и мнениям других людей [5, с. 45; 12, с. 170–171].

Заключение

Творческая педагогическая деятельность не допускает простого повторения, формализма, копирования опыта других. Творчество в педагогической работе проявляется в умении быстро и осознанно оценить педагогическую ситуацию и решить возникающие задачи с опорой на накопленные научные знания. Преподаватель-тренер должен систематически анализировать различные педагогические явления и факты из своей практики. Это позволит ему своевременно выявлять положительные и отрицательные моменты в организации учебно-воспитательного процесса и управлении им, устанавливать причины успеха или неудачи. При этом у педагога развивается научное предвидение результатов своей деятельности, а его аналитическая деятельность приближается к исследовательской [9, с. 14].

Подводя итог вышесказанному, трудно не согласиться с тем, что педагогическое творчество – это процесс усвоения накопленного (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта) и изменения, преобразования существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования является сутью динамики творчества преподавателя. Творческая индивидуальность педагога – это высшая характеристика его деятельности. Отвечать ей, привносить в нее новизну и двигаться дальше – залог укрепления позиций здорового стиля жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. **Геберт, В. К.** Развитие педагогического творчества учителя физической культуры в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. К. Геберт ; ГОУ ВПО “Забайкал. гос. гуманитарно-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского”. – Чита, 2006. – 24 с.
3. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
4. **Колесникова, В. И.** Индивидуальный стиль педагогического творчества в отечественных инновационных воспитательно-образовательных концепциях 1960–1980-х гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Колесникова ; Пятигорск. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2006. – 20 с.
5. **Белова, Е. Д.** Педагогическое мастерство учителя физической культуры и тренера : учеб. пособие для студентов и аспирантов / Е. Д. Белова, И. С. Дятловская. – Минск : ИНПРЕДО, 1993. – 50 с.

6. **Гогунов, Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартыанов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Академия, 2004. – 224 с.
7. **Деркач, А. А.** Творчество тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – Москва : Физ-ра и спорт, 1982. – 239 с.
8. **Бегидова, С. Н.** Теория и практика профессионально- творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.01 / С. Н. Бегидова ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2000. – 33 с.
9. **Дикунов, А. М.** Педагогическое мастерство : учебное пособие / А. М. Дикунов, Н. М. Костикина. – Омск : ОГИФК, 1994. – 124 с.
10. **Кухарев, Н. В.** Стимулирование педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Ред. журн. “Адукацыя і выхаванне”, 1997. – 144 с.
11. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с.
12. **Мумрикова, Н. А.** К вопросу об особенностях педагогического творчества в сфере физической культуры и спорта / Н. А. Мумрикова // Инновационные процессы в физическом воспитании студентов : сб. науч. ст. : к 60-летию кафедры физвоспитания и спорта БГУ / редкол.: В. А. Коледа [и др.]. – Минск : БГУ, 2009. – С. 165–171.

Поступила в редакцию 10.04.2018 г.

Контакты: mumrikova.natalija@gmail.com (Мумрикова Наталья Анатольевна)

Mumrikova N. PEDAGOGICAL CREATIVITY IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT.

The key issues of pedagogical creativity in the sphere of physical culture and sport are considered in the article. According to the analysis of the research papers and the author's personal experience the properties of a creative personality and pedagogical creativity of physical culture teacher and trainer are provided. Subjective and objective conditions affecting the efficiency of creative activities are outlined.

Keywords: teacher, pedagogical creativity, sport, trainer.

АНАЛИЗ УДАРНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПРИЗЕРОВ РЕСПУБЛИКАНСКИХ СОРЕВНОВАНИЙ ПО КАРАТЭ-ДО

Д. Н. Самуйлов

заведующий кафедрой “Физвоспитание и спорт”

Белорусско-Российский университет

В статье представлены результаты анализа технических действий призеров республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до (по весовым категориям) 2012–2016 гг. Определены объем и эффективность ударной техники спортсменов в соревновательных поединках, даны рекомендации по ее применению.

Ключевые слова: киокушинкай каратэ-до, технические действия, одиночный удар, серия ударов, эффективность, республиканские соревнования, нокаутующий удар.

Введение

Совершенствование системы подготовки спортсменов высокой квалификации требует постоянного поиска новых методических подходов к организации и содержанию учебно-тренировочного процесса, к отбору средств специальной подготовки в соответствии с тенденциями развития соревновательной деятельности [1]. Уровень соревновательной борьбы в контактных видах единоборств, таких как киокушинкай каратэ-до, за последнее десятилетие значительно вырос. На сегодняшний день это выраженный атлетизм, высокий темп, вариативность технических действий, психологическая напряженность поединков. В каждом бою и турнире в целом спортсмену нужно выдержать большой объем психофизической нагрузки, что требует высокого уровня физической, психологической и технико-тактической подготовленности [2].

Использование рациональной и эффективной техники (одиночные удары руками и ногами, серии и комбинации ударов) предоставляет спортсмену возможность получить преимущество перед соперником с минимальными физическими затратами, сохраняя резерв для последующих поединков.

Анализ специальной методической литературы показал, что проблема оптимального применения ударных приемов в различных видах единоборств освещена достаточно подробно [3–9]. Авторы современных публикаций исследуют биомеханические критерии рациональности и эффективности техники отдельных ударных действий [5; 9], объем применения и направленность серийной техники спортсменов высокой квалификации [4], направленность и эффективность ударных технических приемов в поединках на международных соревнованиях (чемпионатах мира) [7–9]. Однако в Беларуси данное направление недостаточно исследовано. В связи с этим анализ ударных технических действий спортсменов на соревнованиях республиканского уровня представляется актуальным, так как дает возможность разработать научно-методические рекомендации для повышения результативности участия белорусских спортсменов в международных соревнованиях.

Основная часть

Цель исследования – анализ ударных технических действий призеров республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до, выявление наиболее эффективных приемов, применяемых спортсменами в соревновательном поединке.

© Самуйлов Д. Н., 2018

Задачи. Проанализировать видеоматериалы республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до за период с 2012 по 2016 г.

Определить объем и эффективность ударных технических приемов, используемых спортсменами.

Разработать рекомендации по применению ударной техники для повышения результативности в соревновательных поединках.

Методы исследования. Теоретический анализ научно-методической литературы, анализ видеоматериалов республиканских соревнований, методы педагогического наблюдения, методы математической статистики.

Результаты исследования.

Для определения объема ударной техники и эффективности ее использования спортсменами были проанализированы 45 полуфинальных и финальных поединков республиканских соревнований за период с 2012 по 2016 г. в разных весовых категориях (до 70 кг, до 80 кг, свыше 80 кг). Установлено общее количество одиночных ударных приемов и серий из двух, трех и более ударов, количество ударов, достигших цели, определена эффективность различных технических действий во время поединка, а также выявлены используемые чаще всего нокаутирующие удары.

Полученные данные соотношения объема используемой ударной техники в поединках призеров республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до отображены на рисунке.



Процентное соотношение объема используемой ударной техники в поединках призеров республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до

Как показывает диаграмма, ударная техника в соревновательном поединке использовалась спортсменами в следующем соотношении: одиночные удары руками и ногами – 60%, серии из двух ударов – 24%, серии из трех ударов – 11%, серии из четырех и более ударов – 5%. Полученные результаты можно объяснить простотой выполнения одиночных ударов и коротких серий, а также биомеханической сложностью технических действий серий из трех и более ударов, требующих высокого уровня координации, скоростно-силовых качеств и технического мастерства спортсмена.

Некоторые исследователи считают, что такое соотношение объема серийной техники может быть обусловлено спецификой тактики ведения поединка: для повышения эффективности спортсмен использует короткие серии с постоянным количеством ударов, а затем неожиданно для противника увеличивает их количество. Таким образом, серии и комбинации ударов выполняются как непрерывное сочетание нескольких ударов с изменением параметров движения в зависимости от действий противника [3; 5].

Важным критерием успешного использования различных приемов ударной техники в соревновательном поединке является их эффективность, которая определяется отношением количества ударов, достигших цели, к общему количеству ударов, нанесенных спортсменом.

Основные ударные технические действия, применяемые спортсменами во время соревновательных поединков, а также их эффективность представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ударные технические действия, применяемые призерами республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до, и их эффективность

Технические действия		Количество %		Эффективность %
Одиночные удары	Руками	17,6	60	52
	Ногами	42,4		57
Серии из двух ударов	Руками	6,3	24	65
	Ногами	3,9		62
	Руками и ногами	13,8		71
Серии из трех ударов	Руками	4,4	11	68
	Руками и ногами	6,6		76
Серии из четырех ударов	Руками	1,9	5	51
	Руками и ногами	3,1		56

Анализ полученных данных показал, что наиболее часто спортсменами выполнялись одиночные удары ногами (42,4% от общего количества), руками (17,6%), а также серии из двух ударов, выполняемые руками и ногами (13,8%). Серии из трех ударов использовались значительно реже (6,6% – руками и ногами, 4,4% – руками), серии из четырех ударов в поединках призеров республиканских соревнований встречались редко (3,1% – руками и ногами, 1,9% – руками).

Кроме того, было замечено, что во время выполнения ударных серий предпочтение отдается комбинациям ударов руками и ногами: в сериях из двух ударов – 13,8% от общего количества, в сериях из трех ударов – 6,6%, в сериях из четырех и более ударов – 3,1%. Серии ударов только руками выполнялись реже: 6,3%, 4,4% и 1,9% соответственно, ногами – 3,9% в сериях из двух ударов. В более длинных сериях сочетания ударов только ногами не используются. Это объясняется тем, что комбинации из ударов ногами и руками создают более выгодные условия для нанесения эффективного конечного (нокаутующего) удара.

Как видно из таблицы 1, наиболее эффективны серии из двух или трех ударов руками и ногами (76% и 71% соответственно), а также серии из трех ударов руками (68%). Серии из двух ударов руками или ногами менее эффективны – 65% и 62%, еще ниже эффективность одиночных ударов (52% руками и 57% ногами). Серии из четырех и более ударов используются редко и являются наименее эффективными (51–56%) в связи с технической и биомеханической сложностью их выполнения.

Высокая эффективность серий из трех ударов руками и ногами (прямой удар рукой – прямой удар рукой – круговой удар ногой, прямой удар рукой – удар рукой снизу – круговой удар ногой, удар рукой снизу – удар рукой снизу – круговой удар ногой, круговой удар ногой – прямой удар рукой – удар рукой снизу и др.) обусловлена биомеханической рациональностью данных приемов, высокой скоростью их выполнения и логичной последовательностью [3; 4].

Одной из важных составляющих успешного поединка является умение спортсмена нанести точный, акцентированный удар, нацеленный на последующий нокаут. Поэтому в ходе исследования был проведен анализ нокаутующих ударов призеров республиканских соревнований в разных весовых категориях по киокушинкай каратэ-до в 2012–2016 гг. Предполагалось, что использование различных технических приемов

зависит от антропометрических данных спортсменов и будет отличаться в различных весовых категориях. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Нокаутирующие удары, используемые призерами республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до (в различных весовых категориях)

	До 70 кг		До 80 кг		Свыше 80 кг	
	Кол-во раз	%	Кол-во раз	%	Кол-во раз	%
Круговой удар ногой в нижний уровень	26	65	20	61	30	75
Круговой удар ногой в средний уровень	1	2,5	2	6	1	2,5
Круговой удар ногой в верхний уровень	1	2,5	2	6	–	
Удар рукой снизу	8	20	8	24	4	10
Круговой удар рукой в средний уровень	3	7,5	–		–	
Прямой удар рукой	–		1	3	2	5
Прямой удар ногой	1	2,5	–		2	5
Удар коленом в верхний уровень	–		–		1	2,5

Анализ полученных данных показал, что в разных весовых категориях спортсмены применяли следующие нокаутирующие удары:

– до **70 кг**: круговой удар ногой в нижний уровень – 65%, удар рукой снизу – 20%, круговой удар рукой в средний уровень – 7,5%, круговой удар ногой в средний уровень – 2,5%, круговой удар ногой в верхний уровень – 2,5%, прямой удар ногой – 2,5%;

– до **80 кг**: круговой удар ногой в нижний уровень – 61%, далее удар рукой снизу – 24%, круговой удар ногой в средний уровень – 6%, круговой удар ногой в верхний уровень – 6%, прямой удар рукой – 3%;

– свыше **80 кг**: круговой удар ногой в нижний уровень – 75%, далее удар рукой снизу – 10%, прямой удар рукой – 5%, прямой удар ногой – 5%, круговой удар ногой в средний уровень – 2,5%, удар коленом в верхний уровень – 2,5%.

Таким образом, несмотря на различные антропометрические данные спортсменов, наиболее часто используемым для всех весовых категорий является круговой удар ногой в нижний уровень (61–75%). Остальные удары применяются значительно реже. Современные исследования показали, что использование этого технического приема имеет наибольший поражающий эффект, так как он обладает наибольшей величиной максимальной силы соударения, меньшим временем соударения с целью, а также большим значением скорости движения стопы [6; 10; 11]. Кроме того, круговой удар в нижний уровень является достаточно простым в исполнении, что способствует его частому использованию спортсменами разной квалификации. В то же время анализ отдельных поединков неоднократных чемпионов и призеров республиканских соревнований показал, что в их арсенале имеется более сложная и разнообразная ударная техника (круговой удар ногой в верхний уровень, боковой удар рукой в средний уровень, удар ногой с разворота в средний уровень и др.), что дает им определенное преимущество перед соперниками и способствует победе.

Заключение

Проведенный анализ ударной техники призеров республиканских соревнований по киокушинкай каратэ-до 2012–2016 гг. показал, что во время соревновательного по-

единка спортсмены наиболее часто используют одиночные удары ногами и руками (60%), а также серии из двух ударов руками и ногами (24%). При этом наибольшую эффективность имеют серии из двух или трех ударов руками и ногами (76% и 71% соответственно), а также серии из трех ударов руками (68%). Для спортсменов всех весовых категорий наиболее эффективным нокаутирующим ударом является круговой удар ногой в нижний уровень (61–75%).

Полученные в ходе исследования данные объема и эффективности ударной техники, используемой во время соревновательного поединка, в целом сопоставимы с показателями спортсменов международного уровня [4; 7; 9]. Для повышения результативности белорусских спортсменов на крупных международных соревнованиях были разработаны следующие методические рекомендации:

- увеличение общего количества ударов, а также серий из трех ударов руками и ногами в соревновательном поединке;
- повышение коэффициента эффективности ударных технических приемов до 70–85%;
- использование разнообразных ударных приемов в качестве нокаутирующих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Платонов, В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
2. **Самуйлов, Д. Н.** Развитие выносливости у студентов-каратистов технических вузов на начальном этапе / Д. Н. Самуйлов, А. М. Янюк // Современные и традиционные системы оздоровления и единоборства – выбор приоритетов : сб. науч. ст. участ. III Междунар. науч.-практ. конф. “Инновационные процессы в физическом воспитании студентов IFFA-2013”, Минск, 21–23 марта 2013 г. / ред. кол.: В. А. Коледа (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2013. – 321 с. : ил.
3. **Кадочников, А. А.** Динамика ударов ногами / А. А. Кадочников. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 352 с.
4. **Бойченко, Н. В.** Анализ серийной техники во время соревновательного поединка в киокушинкай каратэ / Н. В. Бойченко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. ; под ред. проф. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ) – 2009. – № 1. – С. 11–18.
5. **Вагин, А. Ю.** Биомеханические критерии рациональности и эффективность техники ударных действий в карате : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 01.02.08 / А. Ю. Вагин. – Москва, 2009. – 24 с.
6. **Вагин, А. Ю.** Сравнительный биомеханический анализ различных видов ударов ногами в единоборствах / А. Ю. Вагин, В. С. Пьянников // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта: науч.-методический журнал. – № 3(25). – Москва, 2012. – С. 69–70.
7. **Саенко, В. Г.** Направленность ударной техники у спортсменов высокой квалификации в поединках киокушинкай каратэ / В. Г. Саенко // Олимпийский спорт и спорт для всех : материалы XVIII Междунар. науч. конгресса, Алматы : КаЗАСТ, 2014. Т. 2. – С. 419–422.
8. **Саенко, В. Г.** Соотношение направленности технических приемов высококвалифицированных каратистов в поединках международного уровня по различным соревновательным правилам // Актуальные проблемы экологии и здоровья человека : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. – Череповец : ЧГУ, 2014. – С. 175–182.
9. **Саенко, В. Г.** Эффективность ударных технических приемов в поединках абсолютных чемпионов мира по киокушинкай каратэ / В. Г. Саенко // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. Вып. 4. Тула : Изд-во ТулГУ, 2015. – С. 155–161.
10. **Дашинский, В. Э.** Секреты каратэ-до / В. Э. Дашинский. – Москва : ФАИР, 2008. – 480 с.
11. **Мисакян, М. А.** Каратэ киокушинкай : Самоучитель / М. А. Мисакян. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.

Поступила в редакцію 19.03.2018 г.

Контакты: fisbru@tut.by (Самуйлов Дмитрий Николаевич)

Samuilov D. THE ANALYSIS OF SHOCK ACTIONS OF KARATE REPUBLICAN PRIZE-WINNERS.

The article presents the results of the analysis of technical actions of the prize-winners in the Republican kyokushinkai karate-do competitions (by weight categories) in 2012–2016. The volume and effectiveness of athletes' striking technique in competitive fights are determined, and recommendations for its application are given.

Keywords: kyokushinkai karate-do, technical actions, single stroke, a series of blows, efficiency, Republican competitions, knockout blow.

УДК 378.016: 811.1

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

З. З. Сидорович

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русской филологии

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Статья посвящена вопросам методики преподавания дисциплин филологического цикла “Создание и редактирование рекламного текста”, “Риторика профессионального диалога”, “Теория дискурса”, “Документная лингвистика” с учетом принципов компетентного, деятельностного подходов и индивидуализации обучения. Предложенные виды эвристических заданий иллюстрируют целесообразность и эффективность использования рассматриваемого активного метода обучения. Отмечается, что включение в учебный процесс заданий открытого типа повышает мотивацию к обучению, дает возможность студентам самостоятельно и активно участвовать в учебном процессе, развивает креативность и нестандартность мышления. Материалы статьи могут быть использованы в процессе преподавания различных дисциплин гуманитарного цикла, при разработке спецкурсов по проблемам языка и анализа текста.

Ключевые слова: технология, эвристический метод, задания открытого типа, компетентность.

Введение

“Великая дидактика, содержащая универсальную теорию учить всех всему, <...> что нужно настоящей и будущей жизни кратко, приятно, основательно, где указывает легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике...” [1, с. 161] – концепция педагогики, которую представил еще в 1657 г. в труде “Великая дидактика” чешский ученый, мыслитель, педагог Я.А. Коменский. Под “дидактикой” он подразумевал “педагогику” в широком смысле (это теория образования и обучения) и возвел дидактику на уровень науки своего времени. “Заслуга Я.А. Коменского заключается в том, что он дал обоснование теории обучения с точки зрения *природосообразности*, показал содержание, формы, методы и организацию обучения, а также деятельность учителя и учащихся как систему” [2, с. 6]. И сегодня продолжается развитие дидактики в разных направлениях: по определению цели обучения (для чего учить?), содержания образования (чему учить?), технологии обучения и нетрадиционных его форм (как учить?), компьютеризации учебного процесса (с помощью чего учить?). С одной стороны, дидактика анализирует традиции и обобщает опыт предшествующих поколений, с другой стороны, она экспериментирует, развивается, ищет новые подходы в системе образования.

Современный термин “педагогическая (образовательная) технология” как “система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам” [3, с. 39] уже прочно вошел в педагогику. Учет не только принципа *природосообразности*, но и “принципа *человекообразности* устанавли-

вает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося” [4, с. 7]. Новая технологическая направленность обучения связана с учебно-познавательной деятельностью самого обучаемого: самостоятельная постановка цели, умение выбрать способы деятельности, умение согласовывать и координировать свои действия и отношения с другими, самоконтроль. Внедряемые в практику обучения новые педагогические технологии адаптивной системы обучения, уровневой дифференциации, коллективных способов обучения, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, проблемное обучение, эвристическое обучение, проектное обучение, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология решения изобретательских задач (ТРИЗ), технология кластеров, технология Н.А. Зайцева, технология мастерских, технология М. Монтессори, модульной организации учебного процесса, технологии интерактивного и дистанционного обучения являются результатом социальных преобразований и достижений научно-технического прогресса, передового педагогического опыта, позволяют модернизировать традиционные методы обучения [3; 5; 6; 7]. Главные достоинства любой технологии – это системность, научность, структурированность, процессуальность [3, с. 44–46].

Основная часть

Общие цели подготовки специалиста в Республике Беларусь – это формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности, а также формирование компетенций по управлению учебно-познавательной, научно-исследовательской и другими видами деятельности, регулирование отношений и взаимодействий в педагогическом процессе. В соответствии с Образовательным стандартом высшего образования Республики Беларусь объектами профессиональной деятельности специалиста являются: научно-исследовательские процессы, образовательные системы, педагогические процессы, научно-методическое обеспечение, образовательные инновации.

Сегодня активно используются образовательные инновации, основанные на принципах компетентного подхода (в отличие от знаниевого), деятельностного подхода, индивидуализации обучения, академической мобильности, использования информационно-коммуникационных технологий, практико-ориентированного, проектного и дистанционного обучения. Учитывая принципы компетентного, деятельностного подходов и индивидуализации обучения, одним из активных методов обучения является эвристический метод (способ открывать новое знание, находить новые идеи, новые факты), который ученые противопоставляют формальным традиционным методам обучения. Термин *эвристика* (в переводе с древнегреческого *εὐρίσκω* (*heuristiko*), с латинского *Evrica* – “отыскиваю”, “открываю”) используется во многих науках как отрасль знания, изучающая творческое, неосознанное мышление человека. “Методика эвристического обучения основывается на открытых заданиях, которые не имеют однозначных “правильных” ответов. Практически любой элемент изучаемой темы может быть выражен в форме открытого задания, например: предложите версию происхождения алфавита, объясните графическую форму цифр, сочините пословицу, сформулируйте грамматическое правило, составьте сборник своих задач, установите происхождение объекта, исследуйте явление и т. п. Получаемые учениками результаты оказываются индивидуальны, многообразны и различны по степени творческого самовыражения” [3, с. 426]. “При этом неизбежно личное образовательное приращение сту-

дента (его знаний, опыта, способностей), который оказывается активно включенным в процесс образования как культурно-исторического созидания” [4, с. 9].

Именно эвристические задания (в иной терминологии “открытые задания”, “задания открытого типа”, задания, не имеющие одного правильного ответа [4]) актуальны и востребованы в современном образовании. Они имеют различную степень сложности, вызывают интерес у студентов, формируют умения представлять полученные результаты в виде таблиц и схем, направлены на постановку целей, выдвижение гипотез, интерпретирование полученных результатов и т. п. Динамичность и гибкость эвристических заданий позволяет развивать индивидуальные коммуникативные компетенции обучаемых и оптимально организовать образовательный процесс [8].

Цель статьи – представить задания открытого типа, помогающие усвоить изучаемые филологические дисциплины и раскрыть креативность и творческий потенциал обучаемых.

Предложенные в статье эвристические задания относятся к дисциплинам филологического цикла, имеют различную степень сложности, вызывают интерес у студентов, носят исследовательский характер, способствуют формированию устной и письменной речи, ориентируют на творческую деятельность.

Дисциплины “Рекламный текст”, “Создание и редактирование рекламного текста”, “Язык и стиль рекламы”.

1. Исследование современного рекламного текста. Рекламное сообщение является одним из самых распространенных и востребованных способов передачи информации. Анализ рекламы, ее жанровая классификация, определение критериев эффективности помогают установить закономерности создания и представления рекламы, выявить тенденции в реализации поликодовости рекламы для дальнейшего редактирования рекламных текстов. Рекламный текст, как правило, представлен в виде сложного семиотического целого, обусловленного целеустановкой, в котором взаимодействуют определенные композиционно-структурные элементы.

С одной стороны, наличие трех различаемых составляющих (семантики, синтактики и прагматики) в рекламном сообщении как в семиотическом целом означает, что каждый из этих компонентов должен быть представлен в рекламе. С другой стороны, тесное переплетение элементов, представляющих семантику, синтактику и прагматику, а также взаимодействие “вербальной, визуальной и звуковой составляющих обуславливает необходимое единообразие в целях и средствах достижения этих целей, поскольку нельзя говорить на разных языках, когда создается целое” [9].

Предложите схему лингвосемиотического анализа рекламы и в соответствии с собственной схемой выполните анализ рекламных текстов разных жанров.

Этапы работы:

I. Сбор материала. Подготовьте картотеку рекламных сообщений (не менее 10).

II. Классификация материала в соответствии с разработанной схемой анализа.

III. Концептуальный анализ материала. Выявите основные компоненты рекламы как семиотического целого.

IV. Выводы. Определите виды аргументации и приемы языковых манипуляций в исследуемых рекламных сообщениях, обоснуйте закономерности их использования.

V. Редактирование. Предложите собственный вариант правки рассматриваемых рекламных сообщений.

2. Согласно опыту А.П. Журавлева (книга “Звук и смысл” [10]), гласные звуки в сознании людей имеют устойчивые цветовые соответствия. Выберите 3 рекламных текста (печатная реклама, радиореклама, телевизионная реклама) и представьте их в цветовой палитре гласных звуков. Сделайте вывод о зависимости смысла текста от цветового наполнения.

3. Придумайте названия рекламируемым товарам / объектам и подберите к каждому названию соответствующую рифму: новый сорт шоколадных конфет, магазин меховых изделий, выставка автомобилей, женский журнал, ресторан, чипсы, фестиваль.

4. С позиций нейролингвистического программирования существуют 3 системы восприятия реальности личностью и соответственно 3 группы людей:

- визуалы (основной канал восприятия – зрение);
- аудиалы (основной канал восприятия – слух);
- кинестетики (основной канал восприятия – ощущения).

Приведите примеры имен существительных, имен прилагательных и глаголов (по 10 слов каждой части речи) на три типа системы восприятия. Соблюдайте главное требование: ваши примеры можно использовать в рекламном тексте. Например, аудиальная система – *хруст, журчащий, шептать*; визуальная система – *чистота, красивый, сверкает*; кинестическая система – *ласка, мягкий, гладить*.

5. “В жизни есть вещи, которые кажутся подделкой, такие, как названия некоторых товаров. Нас окружают тысячи брендов, за которыми ничего не стоит <...> Бренд в маркетинге – неприличное слово <...>” [11, с. 14]. Напишите 3 имени прилагательных. Возьмите 1-й слог от первого, прибавьте к нему 2-й от второго, прибавьте 3-й от третьего и составьте неологизм. Это и есть новое название бренда заказчика. Расскажите, чем занимается эта компания. Приведите примеры 5 брендов, созданных вами подобным образом.

6. Составьте рекламный текст, используя слова только одной части речи (на выбор: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие или категория состояния).

7. Сделайте рекламный текст какого-либо предмета, используя фразы из одного художественного или мультипликационного фильма. Подберите фразы (не менее 5) из разных музыкальных произведений, которые можно было бы использовать в рекламе конкретного товара (на выбор).

Дисциплина “Риторика профессионального диалога”.

Подберите видеоматериалы, демонстрирующие разные типы профессионального диалога: деловая беседа, переговоры, интервью, деловой телефонный разговор, дискуссия, круглый стол, совещание, пресс-конференция; диалог (образовательный, военный, государственный, обрядовый, финансовый, дипломатический, семейный, судебный и др.).

Подготовьте не менее 5 видеороликов или отрывков из документальных, художественных, мультипликационных фильмов или публицистических программ. Один видеоролик – не более 2 минут.

Выполните анализ представленных вами видеоматериалов, учитывая следующие параметры:

I. Тип диалога (по структуре, продолжительности, функциям, по смене реплик, по видам словесности, по предмету обсуждения).

II. Стратегии общения.

III. Корректные и некорректные приемы убеждения.

IV. Психологические основы диалога.

V. Типы собеседников.

Дисциплина “Теория дискурса”.

Креолизованный текст – текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык (информация взята с сайта “Википедия”). С одной стороны, создается текст, который помогает донести информацию, с другой стороны, используются различные средства, сопровождающие сообщение и способ-

ствующие осознанию данных (видео- и аудиоматериал, фотографии, иллюстрации, графические возможности оформления текста). Юрий Рост, российский фотограф, журналист, писатель, актер, работает в жанре креолизованного текста.

Обратитесь к креолизированным текстам фотосерии Юрия Роста “Люди, какими их увидел и описал Юрий Рост” и, отобрав наиболее интересный с вашей точки зрения текст, прокомментируйте его. Сайт Юрия Роста: <http://www.yury-rost.ru/portrets/century/>

Критерии оценивания:

I. Обоснование выбора креолизованного текста.

II. Комментирование текста. Соотнесите свой анализ с заглавием очерка; выявите общую тему фотопортрета и текста; определите сильные позиции текста; выделите коммуникативные программы. Отметьте, как автор актуализирует детали описания в словесном тексте, создавая композицию восприятия изображения.

III. Предложите свой вариант креолизованного текста на данную тему [8].

Дисциплина “Документная лингвистика”.

Используя технологию “Список”, подготовьте следующие списки, включающие 10 позиций: список терминов документной лингвистики; список рекомендуемой литературы по документной лингвистике; список вопросов по теме; список фамилий ученых, занимающихся документной лингвистикой; список тенденций в развитии современного документооборота; список видов документов; список реквизитов; список дисциплин, связанных с документной лингвистикой; список стиливых черт официально-делового стиля; список жанров каждого подстиля официально-делового стиля; список типичных примеров нарушения этики в деловых документах; список коммуникативных барьеров в деловом общении; список требований, предъявляемых к составлению деловых писем; список внешнелингвистических средств деловых бумаг; список речэтикетных синтаксических конструкций, используемых в деловых письмах; список корректурных знаков и многие другие.

Заключение

Возможность одновременно обучать всех и обучать по-разному дает эвристический метод. Образовательный модуль концепции-стратегии целостного развития обучаемого (формирование осмысленного научного постижения знания и моделирование уникальной креативной личности) актуален и имеет все основания быть реализуемым.

Эвристический тип обучения дает возможность учащимся узнавать мир путем собственного исследования. Благодаря заданиям открытого типа студенты самостоятельно мыслят, проявляют инициативу и лидерские качества, генерируют идеи, ставят цели, обобщают и систематизируют полученную информацию, привлекают знания из различных источников, рефлексируют и участвуют в дискуссиях. Преподаватель не дает знания обучаемым в готовом виде, а создает предпосылки и условия для творческой самореализации учащихся, для того, чтобы студенты сами искали и находили ответы на вопросы, стремились к самообразованию, раскрепощались, презентовали собственные успехи и оригинальное видение объекта изучения. При этом учитывается целевая установка в освоении того или иного материала, его сложность, объем, характер изложения в учебных пособиях, подготовленность обучаемых и др. Основной критерий оценки подобных заданий – осмысление проделанной работы (самоконтроль), личностное приращение студента (самоанализ), сравнение собственной деятельности с результатами других (самооценка), степень творческого самовыражения обучаемого. Стремясь повысить учебную мотивацию студентов, желая создать условия для развития мыслительных, коммуникативных, оргдеятельностных компетенций студентов, преподаватель делает выбор в пользу эвристического метода обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновского. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 655 с.
2. **Прокопьев, И. И.** Педагогика. Избранные труды : учеб. пособие : в 3 ч. / И. И. Прокопьев. – Ч. 3 : Дидактика. – Гродно : ГрГУ, 2000. – 138 с.
3. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 552 с.
4. **Король, А. Д.** Эвристический практикум по педагогике : учеб.-метод. пособие / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 193 с.
5. **Запрудский, Н. И.** Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – 2-е изд. – Минск : Сэр-Вит, 2004. – 288 с.
6. **Селевко, Г. К.** Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
7. **Хуторской, А. В.** Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
8. **Сидорович, З. З.** Открытые задания и их роль в формировании творческой личности / З. З. Сидорович // Модели коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании лингвистических дисциплин : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: И. Н. Кавинкина (гл. ред.), А. В. Крофто, Е. Н. Лапковская. – Гродно : ГрГУ, 2015. – С. 40–47.
9. **Огородникова, Е. М.** Реклама как форма массовой коммуникации / Е. М. Огородникова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2009. – № 3. – С. 93–99.
10. **Журавлев, А. П.** Звук и смысл: книга для внеклассного чтения учащихся ст. классов / А. П. Журавлев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1991. – 124 с.
11. **Шервин, Д.** Креативная мастерская: 80 творческих задач дизайнера / Д. Шервин. – СПб. : Питер, 2013. – 239 с.

Поступила в редакцию 21.03.2018 г.

Контакты: zoya.sidorovich@mail.ru (Сидорович Зоя Зигмундовна)

Sidorovich Z.Z. HEURISTIC METHOD IN TEACHING PHILOLOGICAL SCIENCES.

The article is devoted to the issues of teaching philological sciences, such as “Creating and Editing an Advertising Text”, “Rhetoric of Professional Dialogue”, “Discourse Theory”, “Documentary Linguistics”, on the principles of competence, activity, and individualization based approaches. The types of tasks suggested in the article illustrate advisability and efficiency of using the examined active teaching method. The author points out that including open tasks in the teaching process enhances students’ motivation, gives them the possibility to take independent and active part in the learning process, and develops creativity and originality of their minds. The materials of the article can be used in the process of teaching humanitarian disciplines, as well as in developing special study programs on linguistic problems and on text analysis.

Keywords: technology, heuristic method, open tasks, competence.

УДК 37.013:001.895

МОДЕЛЬ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИГР

Н. А. Козырева

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

Статья посвящена проблеме коммерциализации инновационных продуктов для образования, созданных студентами. Раскрыто авторское определение инновационного мышления. Предложена модель создания и продвижения инновационных разработок студентов в Центре коммерциализации студенческих разработок на примере образовательных игр и игрушек.

Ключевые слова: проектирование игр и игрушек, инновационное мышление, предпринимчивость, центр коммерциализации студенческих разработок, инфраструктура развития инноваций в высшей школе.

Введение

В Лаборатории игровых технологий в образовании кафедры психологии МГУ имени А.А. Кулешова проводится работа по развитию творческой личности будущих педагогов и активизации их инновационной деятельности посредством обучения проектированию новых образовательных игр и игрушек. Можно ли в рамках вуза помочь студентам дальше “продвинуть” разработку, т. е. коммерциализировать интеллектуальную собственность? Настоящая статья посвящена описанию модели создания и продвижения инновационных разработок студентов в Центре коммерциализации студенческих разработок.

Основная часть

С 2015 г. в Лаборатории игровых технологий в образовании будущие педагоги дошкольных учреждений, учителя физики, математики и информатики, русского, белорусского и иностранных языков в рамках выполнения курсовых и дипломных работ, а также самостоятельной исследовательской деятельности разработали уже десятки авторских игр. Это настольно-печатные игры разных видов, компьютерные, механические игрушки, мягкие игрушки.

Очередным шагом на пути внедрения новшества в систему образования становится печать разработки и изготовление макета, т. е. “продвижение инновации”. В рамках существующих в вузе механизмов внедрения результатов студенческих исследований нам удалось издать:

- описание дидактических игр на основе лото и домино [1];
- краткое описание настольных игр по математике [2–7].

Часть студенческих компьютерных игр внедрена в электронном пособии, которое используется на кафедре психологии.

А вот изготовление макетов разработанных игр и игрушек для апробации с детьми представляет большие сложности для будущих педагогов. Особенно это относится к механическим и мягким игрушкам и даже к некоторым видам настольных игр ввиду отсутствия у студентов навыков макетирования, необходимости соответствующего

оборудования и даже финансовых возможностей. И если макеты некоторых игр можно изготовить из бумаги и картона на плоттере или цветном принтере, что превосходит материальные возможности студентов, то для некоторых игрушек потребуются 3D-прототипирование из пластика. На этом этапе преподаватели Лаборатории игровых технологий в образовании уже не могут помочь авторам, поскольку эти работы также выходят за рамки их компетенций, которые ограничены этапом создания новшеств. В университете пока также не имеется инфраструктуры для продвижения инноваций с соответствующими кадрами и оборудованием для выполнения подобных работ.

А смогут ли студенты сами дальше “продвинуть” свою разработку – изготовить ее, издать, продать, т. е. коммерциализировать свою интеллектуальную собственность. Очевидно, что для этого необходимо развивать у авторов новое качество личности – предприимчивость. В соответствии с Рамкой ключевых компетенций Программы Европейского Союза по обучению в течение всей жизни “ключевая компетенция предприимчивости заключается в способности индивидуума превращать идеи в действия. Она охватывает творческие навыки, способность к инновациям, способность принимать на себя риски, а также умение планировать и управлять проектами для достижения определенных целей” [6, с. 6].

Процесс формирования предприимчивости должен осуществляться в условиях специально организованной деятельности (учебной, трудовой, предпринимательской). Сегодня это выходит за рамки учебного процесса Университета. Поэтому дальнейшее развитие инновационной деятельности будущих педагогов в направлении коммерциализации их разработок требует иного уровня организации процессов, в том числе интеграции учебных планов разных специальностей и разных факультетов, пересмотра требований к выполнению курсовых и дипломных работ, привлечения профильных специалистов и оборудования.

Для выполнения социального заказа общества по инициированию процесса формирования предприимчивости студентов необходимо создание новой инфраструктуры развития инноваций в высшей школе. Одним из элементов инфраструктуры может стать Центр коммерциализации студенческих разработок (университетского или регионального подчинения), который будет помогать студентам начать их первый инновационный бизнес.

Нами разработан примерный комплекс работ, отражающих преемственность в функционале Лаборатории игровых технологий в образовании (этап разработки новшества) и Центра коммерциализации студенческих разработок (этап внедрения). Он представлен в модели на схеме.

Данная модель взаимодействия Лаборатории и Центра коммерциализации иллюстрирует, как студенты последовательно вовлекаются в процессы, активизирующие их творческий потенциал в избранной профессиональной сфере, развивающие их личностные качества инициативности и предприимчивости. Таким образом, конкретизируя данное А.П. Усольцевым [7] понятие инновационного мышления как неразрывно связанного с деятельностью, сможем развивать **ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ** студентов, которое мы определяем как совокупность:

- интеллектуально-творческих способностей и умений (умения использовать творческие методы генерации новых идей и воображение для создания конкурентоспособных товаров, стратегического планирования организации их эффективного производства и сбыта и др.);
- коммуникативных способностей и умений (умения находить и соединять ресурсы (команда, финансы, материальная база) для достижения максимального результата по реализации идеи в реальную жизнь);

– морально-волевой сферы (авторская позиция, преодоление трудностей, “заряженность” на Успех).



Рассмотрим на примере внедрения придуманных студентами образовательных игр и игрушек, как в Центре коммерциализации студенческих разработок можно организовать “цепочку воплощения идеи в жизнь”. Мы полагаем, что специалисты Центра выполняют следующие виды работ:

- 1) сделают макет придуманной игры, игрушки (в т. ч. с использованием 3D-прототипирования) и апробируют с представителями целевой аудитории;
- 2) создадут привлекательный дизайн самой игры, игрушки и упаковки товара;
- 3) проведут мини-маркетинг потребности в новом товаре;
- 4) напишут бизнес-план;
- 5) помогут зарегистрировать соответствующие права на интеллектуальную собственность: проверяют идею на уровень новизны и оригинальности (и после этого подают заявку на регистрацию нового товара в качестве полезной модели или изобретения) и, возможно, реализуют права в качестве продажи лицензии на производство товара;
- 6) активизируют организацию студенческого стартапа в различных организационно-правовых формах (индивидуальный предприниматель, малое предприятие);
- 7) научат привлекать финансирование в стартап путем участия в инновационных конкурсах и грантовых программах, а также взаимодействия с инновационными фондами, инвесторами;
- 8) найдут каналы сбыта товара, заключат договора и разработают логистику доставки в торговые точки;
- 9) организуют рекламную кампанию для обеспечения сбыта и масштабирования производства, в т. ч. через интернет-площадки, сайты, соцсети;
- 10) организуют выпуск опытной партии нового товара и тем самым запустят производственный цикл нового инновационного предприятия в Республике Беларусь.

Как мы видим, все эти виды работ далеко выходят за пределы компетенций педагогов. Для коммерциализации разработанных студентами игр необходимо будет привлекать дизайнеров, экономистов (маркетологов), журналистов (для рекламы), программистов, юристов. В МГУ имени А.А. Кулешова ведется подготовка специалистов по некоторым из нужных для успешного развития бизнеса направлений. И поэтому часть работ, необходимых для стартапа, смогут выполнять студенты соответствующих специальностей в рамках практико-ориентированной учебной деятельности при выполнении курсовых, дипломных и магистерских работ. В частности, интересным представляется идея разработки комплексного дипломного проекта, реальным практическим итогом которого станет создание студенческого стартапа по разработке, производству и продвижению авторских образовательных игр.

В случае если какие-то необходимые для развития инновационного бизнеса специальности в одном университете не предусмотрены, можно рассмотреть вопрос о создании Регионального центра коммерциализации студенческих разработок, в который можно будет привлекать специалистов и студентов различных вузов региона.

Первые шаги к развитию предпринимчивости у студентов-педагогов нами уже сделаны. Так, в сентябре 2017 г. в результате взаимодействия Лаборатории игровых технологий в образовании и факультета экономики и права МГУ имени А.А. Кулешова студенты разработали бизнес-план и подали инновационный проект “Увлекательная математика”: разработка и внедрение системы настольных игр для средней школы (5–9 класс) на 8-й Республиканский конкурс инновационных проектов. Тем самым студенты продолжили свое собственное личностное творческое развитие, активно участвуя в реформировании предметной образовательной среды.

Наши студенты – авторы разработок также приняли участие в Молодежной стартап-школе, которая прошла в г. Могилеве 24 октября 2017 г. в рамках Недели устойчивого развития при содействии Правительства Республики Беларусь и Правительства Германии.

Таким образом, появляется возможность не просто научить будущих педагогов методам проектирования новых игр и игрушек, но и за счет включения личностной мотивации (“реализовать СВОЮ идею”), с помощью командной работы специалистов и студентов других специальностей “довести” идею до уровня конкурентоспособности на реальном рынке, создать потенциально успешный, продаваемый товар. Можно сказать, что девизом этой деятельности может стать следующее высказывание: “Придумал свою игру – создал свое дело”. Это будет существенным инновационным вкладом молодых педагогов в преобразование и модернизацию образовательной среды. А успешный опыт молодого человека (студента) по воплощению его идеи в жизнь – это основа инновационной активности во взрослой жизни.

Предложенная модель создания и продвижения инновационных разработок студентов, организация процесса формирования предпринимчивости во взаимодействии Лаборатории игровых технологий в образовании и Центра коммерциализации разработок студентов позволит скоординировать процессы воспитания подрастающего поколения в качестве инициативных членов новой экономической формации Республики Беларусь, развить у будущих педагогов творческую, инновационную активность и предпринимчивость, сформировать достаточно высокий уровень экономической культуры.

Полученный опыт развития инновационной деятельности студентов может быть использован в университетах Республики Беларусь.

Заключение

1. Развитие инновационной деятельности будущих педагогов в направлении коммерциализации их разработок требует нового уровня организации образовательных процессов в высшей школе, в том числе интеграции учебных планов разных специальностей и разных факультетов, пересмотра требований к выполнению курсовых и дипломных работ, привлечения профильных специалистов и оборудования. Предлагаем это реализовать путем создания новой инфраструктуры развития инноваций в высшей школе, а именно Центра коммерциализации студенческих разработок. Он может быть регионального или вузовского подчинения.

2. В этом контексте открываются перспективы построения персонифицированных программ, перехода на гибкие модели организации образовательного процесса в высшей педагогической школе, ориентированные на активное участие студентов в реорганизации предметной образовательной среды.

3. Предложенная модель создания и продвижения инновационных разработок студентов позволяет организовать процесс формирования предприимчивости подрастающего поколения, способствует повышению инновационного уровня экономики Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Разработка студентами авторских игр для уроков русского языка и литературы : учебно-методические материалы к курсу “Геймификация в образовании” / Н. А. Козырева [и др.]. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 26 с.
2. **Сивчикова, К. А.** Авторская разработка “Космическая математика и информатика” / К. А. Сивчикова // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции / под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 237–238.
3. **Гавриленко, Ю. Н.** Настольная игра “ПЯТЬ С ПЛЮСОМ” для 8–9-х классов / Ю. Н. Гавриленко // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции / под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 202–203.
4. **Шилова, Т. А.** Разработка авторской игры “Королевство Веселой Математики” (КВМ) / Т. А. Шилова // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции / под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 254–255.
5. **Синявский, В. В.** Авторская математическая игра “Декарт” / В. В. Синявский // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции ; под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 241–242.
6. **Слабко, А. В.** Авторская игра “Математическая Атлантида” / А. В. Слабко // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции ; под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 243–244.
7. **Исаченко, В. А.** Игра “Математический блиц” на уроках математики / В. А. Исаченко // Молодая наука – 2017. Региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции ; под ред. А. В. Бирюкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 208–209.

Поступила в редакцию 09.04.2018 г.

Контакты nellydelf@mail.ru (Козырева Нелли Арнольдовна)

Kozyreva N. COMMERCIALIZATION MODEL OF STUDENT'S INNOVATIVE PRODUCT IN THE FIELD OF EDUCATIONAL GAMES.

The article deals with the commercialization of student-created innovations. The author's definition of innovative thinking is proposed. The article provides the model for the commercialization of educational games and toys developed by the students of the Centre of Student-Created Innovations Commercialization.

Keywords: game and toy design, educational innovation, innovative thinking, enterprise, the Centre of Student-Created Innovations Commercialization, infrastructure of higher education.

УДК 37.018.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ–СИРОТ

Ю. С. Лапицкая

магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен сопоставительный анализ данных пилотажного исследования сформированности субъектной позиции и жизненных планов студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и студентов из родительской семьи. На основании полученных результатов определена психологическая характеристика субъектной позиции студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в аспекте их представлений о жизненных планах.

Ключевые слова: субъектная позиция, жизненные планы, испытываемые с сиротским статусом, испытываемые из родительской семьи.

Введение

Актуальность изучения субъектной позиции студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определяется социальным запросом на формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой личности, готовой к самостоятельной жизни и труду, что отражено в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011 г.), Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016–2020 гг., Государственной программе “Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь” на 2016–2020 гг.

В связи с этим центральной проблемой современного образования является развитие у обучающихся активности, самостоятельности, ответственности, мобильности, адаптированности, стрессоустойчивости и других субъектных характеристик личности, необходимых для построения эмоциональных и деловых отношений, эффективной адаптации и социализации. Однако ряд исследователей отмечает у студенческой молодежи позднее достижение личностной зрелости, отсутствие устойчивой системы ценностей, реальной целеустремленности, какой-либо четкой концепции своей жизни (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина [1, с. 114] и др.). Особую значимость этот вопрос приобретает тогда, когда касается обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, большинству из которых свойственны иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, трудности самоуправления собственными ресурсами [2, с. 26], достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных планов [3, с. 19]. Данные положения свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности их субъектной позиции – внутренней волевой позиции личности, основанной на системе ценностных отношений к миру, другим людям, самой себе, позволяющей ей осознанно, ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жизненные выборы [4, с. 12].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречия между социальным заказом на активных, целеустремленных, инициативных, компетентных и ответственных за свой выбор граждан, способных

самостоятельно действовать в соответствии с нравственно-ценностным выбором, и несоответствующим уровнем развития субъектной позиции у студентов, имеющих статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; между значительным потенциалом юношеского возраста как сенситивного для становления субъектной позиции и формирования жизненных планов и ограниченностью в практике социально-педагогической и психологической службы учреждений образования научно обоснованных психолого-педагогических технологий развития субъектной позиции студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Указанные противоречия обусловили необходимость обращения к проблеме исследования субъектной позиции в контексте жизненных планов студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Основная часть

С целью изучения уровня сформированности субъектной позиции студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, был организован пилотажный эксперимент на базе МГУ имени А.А. Кулешова. В исследовании приняли участие студенты I–V курсов различных факультетов университета в возрасте от 18 до 23 лет. В экспериментальную выборку вошли студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (18 человек), которую мы условно назвали “испытуемые с сиротским статусом”. Анализ трудов ведущих исследователей (Н.Н. Толстых, Л.Я. Олиференко, В.С. Мухина, И.А. Бобылева, М.И. Буянов, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Л.М. Шипицына, И.Ф. Дементьева, А.И. Панов, Л.Л. Митяев, С.В. Савенкова, Н.Н. Юдинцева и др.) позволил определить общие социально-психологические характеристики у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что явилось основанием для объединения их в одну экспериментальную группу: подчиненно-отчужденная позиция по отношению к взрослым; нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы; низкий уровень социального интеллекта; иждивенчество, непонимание отношений собственности; слаборазвитое чувство ответственности за свои поступки; неуверенность в себе, низкая самооценка; отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь; несформированность жизненных планов и ценностей; склонность к аддиктивному поведению и т. д.).

Контрольную группу составили студенты, выросшие в семье (16 человек), для обозначения которой мы будем использовать условный термин “испытуемые из родительской семьи”. По половому составу выборки не различались.

Эмпирическим методом исследования служило тестирование. Метод представлен следующими психодиагностическими методиками: “Уровень развития субъектности личности” М.А. Щукиной (модифицированный Е.В. Шадровой), “Опросник временной перспективы” (ZTP1) Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной, “Тест смысловых ориентаций” Д.А. Леонтьева. Полученные данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (нахождение средних величин, проверка достоверности различий по t-критерию Стьюдента и U-критерию Манна-Уитни).

В результате математической обработки экспериментальных данных по опроснику “Уровень развития субъектности личности” низкий уровень субъектной позиции определен у 66,7% испытуемых с сиротским статусом, демонстрирующих объектное поведение. Испытуемых из родительской семьи с низким уровнем сформированности субъектной позиции не выявлено. Средний уровень развития субъектной позиции обнаружен у 27,8% опрошенных экспериментальной группы и 37,5% контрольной выборки. Количество испытуемых с сиротским статусом с высоким уровнем сфор-

мированности субъектных качеств составило 5,5%, что значительно меньше, чем у испытуемых из родительской семьи – 62,5%.

Сравнение уровней сформированности содержательных компонентов субъектной позиции студентов из экспериментальной и контрольной групп показало, что у испытуемых с сиротским статусом лучше всего сформирован рефлексивный компонент субъектной позиции (высокий уровень выявлен у 11,1% человек). Это свидетельствует о том, что у студентов данной категории выстроено целостное представление об окружающем мире и о своем месте в нем; у них адекватная самооценка и развита способность к самоанализу. В контрольной группе самые высокие показатели обнаружены по волевому компоненту субъектной позиции (высокий уровень – у 75% человек). Это означает, что испытуемых из родительской семьи могут самостоятельно осуществлять волевую регуляцию своей деятельности, подчиняя желания и влечения поставленным целям.

У 72,2% испытуемых экспериментальной выборки выявлен низкий уровень сформированности волевого компонента субъектной позиции, подчеркивающий предпочтение следовать сиюминутным желаниям и потребностям, неспособность к самостоятельному преодолению препятствий и продуктивной саморегуляции. По деятельностному компоненту также определены низкие показатели у достаточно большого количества испытуемых с сиротским статусом (низкий уровень – у 66,7% человек), из чего следует, что данные студенты экспериментальной группы склонны к зависимому, “объектному” стилю жизни и поступкам по инструкции [4, с. 15]. У 12,5% испытуемых контрольной выборки обнаружен низкий уровень сформированности рефлексивного компонента субъектной позиции. Следовательно, данные студенты не всегда прогнозируют результаты своей деятельности и осознают связь между своей жизнедеятельностью и окружающим миром.

У 55,5% испытуемых с сиротским статусом и у 6,3% испытуемых из родительской семьи определен низкий уровень развития мотивационно-ценностного компонента: целеполагание таких студентов осуществляется внешними стимулами, а их мотивы могут рассогласовываться с гуманистическими ориентирами.

Определены достоверные различия между студентами экспериментальной и контрольной групп ($p \leq 0,01$) по уровню сформированности субъектной позиции и ее компонентов (волевого, мотивационно-ценностного, рефлексивного, деятельностного). Так, уровень развития субъектной позиции и каждого из ее составляющих ниже у испытуемых с сиротским статусом, чем у испытуемых из родительской семьи.

По результатам исследования, проведенного с применением опросника временной перспективы Ф. Зимбардо, у студентов экспериментальной и контрольной выборок можно выявить ряд особенностей в восприятии времени, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения параметров временной перспективы у испытуемых экспериментальной и контрольной групп

Тип временной перспективы	ЭГ	КГ	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости t-критерия Стьюдента
Негативное отношение к прошлому	3,8	2,4	6,7	$p \leq 0,01$
Гедонистическое отношение к настоящему	3,8	2,4	8	$p \leq 0,01$
Будущее	2,5	3,4	5,3	$p \leq 0,01$
Позитивное отношение к прошлому	2,5	3,9	8,9	$p \leq 0,01$
Фаталистическое настоящее	3,8	2,3	8	$p \leq 0,01$

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

По сравнению с контрольной выборкой экспериментальная группа показала более высокую ориентацию на “Негативное прошлое” (66,7% студентов) на уровне достоверности $p \leq 0,01$ ($t = 6,7$). Это свидетельствует о пессимистичном, негативном отношении испытуемых с сиротским статусом к прошлому, игнорировании его позитивных аспектов. Негативизм может быть связан как с реальным неприятным опытом, так и с более поздней реконструкцией изначально нейтральных или благоприятных событий. В контрольной выборке по данному фактору высоких показателей не зафиксировано, что свидетельствует о здоровом взгляде испытуемых на жизнь.

Определены достоверные различия между студентами экспериментальной и контрольной групп по параметру “Гедонистическое настоящее” ($t = 8$; $p \leq 0,01$). У 61,1% испытуемых с сиротским статусом эти различия проявляются в склонности получать сиюминутные удовольствия, а не думать о непредсказуемом будущем, которое может оказаться похожим на неприятное прошлое. Для них предпочтительнее избегать всего, что требует длительной работы, усилий, напряжения. Ко времени и жизни относятся гедонистически, рискованно. Считают невыгодным тратить свои силы и время на приобретение образования, совершенствование деловых, профессиональных качеств, т. е. работать на будущее. Гедонистическое восприятие настоящего опасно тем, что в нем ценятся удовольствия сегодняшнего дня, отсутствие заботы о возможных последствиях в дальнейшем. У испытуемых из родительской семьи по данному фактору высоких показателей также не обнаружено.

Достоверные различия между группами выявлены по значениям фактора “Будущее” ($t = 5,3$; $p \leq 0,01$), что характеризует студентов экспериментальной выборки в сравнении со студентами контрольной группы как более пессимистичных, имеющих неопределенное, смутное представление о своем будущем. Это может объясняться тем, что негативные переживания предшествующего опыта занимают приоритетное место в ценностно-смысловой сфере испытуемых с сиротским статусом, что влечет за собой недостаточную способность прогнозировать и планировать события отдаленного будущего. У половины испытуемых экспериментальной группы средний уровень проявления признака, что указывает на более высокую выраженность направленности в будущее.

По фактору “Позитивное прошлое” у 55,6% испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной получены достоверно более низкие показатели ($t = 8,9$; $p \leq 0,01$). Следовательно, у испытуемых с сиротским статусом отсутствуют проявления ностальгического, сентиментального отношения к своему прошлому.

По фактору “Фаталистическое настоящее” у 66,7% испытуемых экспериментальной группы были зафиксированы высокие показатели ($t = 8$; $p \leq 0,01$), что указывает на наличие в их жизни фаталистической установки: убежденности в предопределенности будущего и невозможности контролировать ход жизни, ощущении бесполезности собственных усилий в построении личной жизни. В контрольной выборке по данному параметру временной перспективы высоких показателей не обнаружено.

Таким образом, результаты анализа полученных данных, проведенного с использованием t-критерия Стьюдента, выявили статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) по всем факторам “Опросника временной перспективы” Ф. Зимбардо.

Анализ результатов “Теста смысложизненных ориентаций” позволил установить особенности распределения результатов по субшкалам методики в контрольной и экспериментальной группах (табл. 2).

Таблица 2 – Средние значения показателей смысловых ориентаций в исследуемых группах

Субшкалы	ЭГ	КГ	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости t-критерия Стьюдента
Цели	11,2	32,2	11,1	$p \leq 0,01$
Процесс	12,5	29,7	7,8	$p \leq 0,01$
Результат	10,5	25,4	7,8	$p \leq 0,01$
Локус контроля – Я	7,9	20,5	9,1	$p \leq 0,01$
Локус контроля – жизнь	14,1	30,2	5	$p \leq 0,01$
Общий показатель ОЖ	39,4	100,9	9,2	$p \leq 0,01$

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

По шкале “Цели” у респондентов экспериментальной выборки отмечен низкий среднегрупповой показатель – 11,2 балла, что говорит об отсутствии у них целей в будущем. Испытуемые с сиротским статусом живут сегодняшним или вчерашним днем, их жизненные планы имеют отвлеченный от реальности характер. У респондентов контрольной группы показатель по данной шкале значительно выше – 32,2 балла. Это позволяет характеризовать испытуемых как личностей, имеющих высокую степень целеполагания и устремленность в будущее, тенденцию строить планы и предъявлять свои притязания. Как показал t-критерий Стьюдента, различия между выборками по данной шкале статистически значимы: $t = 11,1$, $p \leq 0,01$.

По шкале “Процесс” у испытуемых с сиротским статусом выявлен низкий показатель – 12,5 балла. Это означает, что в целом им свойственно негативное восприятие своей жизни в настоящем, которая кажется рутинной и скучной, без важных событий и смыслов жизни.

Испытуемые из родительской семьи демонстрируют средний уровень удовлетворенности процессом жизни с тенденцией к высокому показателю – 29,7 балла. Следовательно, они характеризуются достаточной степенью удовлетворенности сегодняшним моментом своей жизни. Жизнь для них чаще всего является источником положительных эмоциональных переживаний. Согласно t-критерию Стьюдента, различия между выборками по субшкале “Процесс” статистически значимы: $t = 7,8$, $p \leq 0,01$.

По шкале “Результат” испытуемые экспериментальной выборки имеют низкий среднегрупповой показатель – 10,5 балла, что указывает на присутствие у испытуемых с сиротским статусом сомнений в том, что прожитый отрезок жизни значим, продуктивен и, как следствие, имеет определенный смысл.

Значения, полученные испытуемыми из родительской семьи, средние с тенденцией к высокому показателю (25,4 балла). Следовательно, прожитая часть жизни оценивается ими как продуктивная и осмысленная. Можно предположить, что планируемые, реализуемые и реализованные жизненные цели студентов контрольной группы являются для них значимыми, обладают ценностью и являются источником смысла жизни. Отмечаются статистически значимые различия между представителями обеих групп: $t = 7,8$, $p \leq 0,01$.

По шкале “Локус контроля – Я” у респондентов экспериментальной выборки выявлены низкие показатели – 7,9 балла. Такие результаты соответствуют представлению испытуемых с сиротским статусом о себе как о личностях, не обладающих достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Респонденты экспериментальной группы пока еще неспособны действовать самостоятельно и принимать ответственные решения. Студенты контрольной выборки имеют среднегрупповые значения 20,5 балла. Из этого следует, что испытуемым из родительской семьи свойственно не только представление

о возможности контроля над событиями собственной жизни, но и уверенность в своей способности воплотить цели в жизнь, независимо от складывающихся обстоятельств. Критерий Стьюдента показал наличие различий между выборками: $t = 9,1$, $p \leq 0,01$.

По шкале “Локус контроля – жизнь” у испытуемых с сиротским статусом зафиксированы низкие значения – 14,1 балла. Вероятно, студенты данной категории имеют убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, зависит исключительно от внешних обстоятельств, поэтому бессмысленно что-либо планировать на будущее. У студентов контрольной группы отмечены высокие показатели по данной субшкале – 30,2 балла, что характеризует представления испытуемых из родительской семьи о себе как о людях, обладающих способностью сознательно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Как показал t-критерий Стьюдента, различия между выборками статистически значимы: $t = 5$, $p \leq 0,01$.

Средние значения общего показателя осмысленности жизни у студентов экспериментальной выборки значительно ниже, чем у студентов контрольной группы (39,4 балла против 100,9 баллов, $t = 9,2$, $p \leq 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемые с сиротским статусом не верят в свои способности контролировать собственную жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность, проявляют пассивность в достижении целей, живут неосознанно, не имея глубоких смыслов.

В целом анализ данных по методикам “Уровень развития субъектности личности”, “Опросник временной перспективы”, “Тест смысловых ориентаций” позволяет дать следующую психологическую характеристику субъектной позиции студентов экспериментальной группы. Субъектная позиция испытуемых с сиротским статусом недостаточно сформирована и имеет низкий уровень развития ее содержательных компонентов: волевого, мотивационно-ценностного, рефлексивного, деятельностного. В репрезентации прошлого испытуемых с сиротским статусом преобладают негативные тенденции. Прошедший отрезок жизни видится суженым, отрицательно окрашенным и обедненным событиями. Настоящее характеризуется ориентацией на получение удовольствий и удовлетворением сиюминутных потребностей при наличии убеждения, что на будущее сложно повлиять. Перспектива будущего воспринимается как тревожная, пессимистичная, нестабильная, пустая, не поддающаяся контролю. При этом у них снижена осмысленность всех временных направлений и ощущение контроля над собственной жизнью. Все это затрудняет постановку новых целей в жизни и реализации жизненных планов.

Заключение

Таким образом, анализ данных пилотажного исследования подтверждает актуальность проблемы развития субъектной позиции испытуемых с сиротским статусом. Выявленные различия в уровнях сформированности субъектной позиции студентов экспериментальной и контрольной групп подчеркивают необходимость повышения уровня сформированности субъектной позиции испытуемых с сиротским статусом, развития каждого из ее компонентов (в первую очередь – волевого и деятельностного). Очевидным является тот факт, что необходимо проводить коррекционную и консультационную работу с испытуемыми с сиротским статусом, направленную на развитие способности к прогнозированию, которая отражает готовность студентов строить полноценные и осознанные жизненные планы.

Дальнейшее наше исследование будет сосредоточено на выявлении взаимосвязи субъектной позиции и жизненных планов испытуемых с сиротским статусом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Абульханова, К. А.** Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. **Ольховая, Т. А.** Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ольховая ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2007. – 45 с.
3. **Исаков, М. В.** Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / М. В. Исаков. – Москва, 2008. – 242 с.
4. **Шадрова, Е. В.** Формирование субъектной позиции подростка в воспитательном пространстве детского дома : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Шадрова ; Волог. гос. пед. ун-т. – Вологда, 2010. – 23 с.

Поступила в редакцию 14.05.2018 г.

Контакты: +375 222 22-33-44 (Лапицкая Юлия Сергеевна)

Lapitskaya Y. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ORPHAN STUDENT'S SUBJECT POSITION.

The article presents a comparative analysis of the data obtained in the course of the pilot study on the formation of the subject position and life plans of orphan students, children left without parental care, students from the family of origin. The psychological characteristics of the subject position of orphan students and children left without parental care in terms of their ideas about life plans are determined.

Keywords: subject position, life plans, students with orphan status, students from the family of origin.

УДК 159.9

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

И. В. Черепанова

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В. В. Тюлькина

магистрант
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен результат теоретического и эмпирического анализа проблемы диагностики и коррекции страхов у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии. Авторы отмечают значимую социализирующую роль страха в процессе формирования личности, однако заостряют внимание на высокой психоэмоциональной чувствительности, свойственной дошкольному возрасту, на основании чего подчеркивается необходимость грамотного теоретического доказательства психодиагностического инструментария и методов коррекции при работе с данным контингентом испытуемых. Авторами статьи арт-терапия обосновывается как одно из самых эффективных направлений работы психолога со страхами у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: страх, дошкольный возраст, детские страхи, диагностика, коррекция, арт-терапия.

Введение

Являясь неотъемлемой частью современного быстроразвивающегося общества и пользуясь всеми предоставляемыми им благами, человек, в свою очередь, вынужден соответствовать определенному набору социальных требований. Условно эти требования можно разделить на интеллектуальные, физические и психоэмоциональные, однако на деле они представляют собой целостную модель, образец того, каким каждого из нас желают видеть окружающие.

Тем не менее не стоит забывать, что каждый индивид в силу своего существования имеет собственные желания и потребности, которые в той или иной степени расходятся с общепринятыми ценностями и принципами, в связи с чем и возникает чрезмерная психологическая нагрузка, оказывающая не самое благоприятное воздействие на организм.

Любой же организм, в свою очередь, всегда будет стремиться прийти в состояние гомеостаза, т. е. наиболее устойчивое и комфортное для себя, вытесняя при этом психоэмоциональную нагрузку любым доступным ему способом. И если для взрослого человека, обладающего достаточно большим социальным опытом, чье-то проявление беспокойства оказывается не слишком значимым, то с детьми дело обстоит несколько иначе.

Основная часть

Особенно уязвимой в этом отношении категорией являются дети дошкольного возраста, поскольку за этот сравнительно небольшой этап детства происходят поистине колоссальные перемены в развитии ребенка.

Как отмечает С.Л. Никонова, на этот возраст приходится высокий темп развития нервной системы, активно совершенствуются все функции больших полушарий головного мозга. Также происходит перераспределение связи в процессах возбуждения и торможения, благодаря чему процесс торможения становится более сильным, хотя все еще позволяет процессу возбуждения оставаться доминирующим. Вместе с тем С.Л. Никонова подчеркивает, что в дошкольном возрасте у ребенка значительно возрастает точность органов чувств, однако, в связи с низким уровнем анализа при восприятии, организм компенсирует это ярко выраженной эмоциональностью [1].

Особую психоэмоциональную чувствительность дошкольников отмечает и З.З. Галиева, говоря, что “высокая эмоциональная чувствительность и впечатлительность делают детей дошкольного возраста крайне уязвимыми. Эти дети счастливые и в то же время несчастные обладатели “тонкой кожи”. Они ощущают чужую боль как свою и способны разрыдаться, увидев раздавленную букашку. Поэтому крайне необходимо своевременно выявлять страхи детей, а затем способствовать их преодолению” [2].

На основании вышеизложенного встает вопрос о необходимости поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления страхов в дошкольном возрасте. Для достижения поставленной цели необходимо дать точное определение данной категории, максимально полно отражающее все его ключевые особенности.

А.Н. Малахова считает, что страх представляет собой чувство беспокойства, возникающее в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия [3].

С точки зрения А.Б. Орлова, страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной объективизированной форме, если предчувствия не пропорциональны опасности и тревога принимает затяжное течение [4].

По мнению В.Г. Колягиной, страх есть не что иное, как эмоциональное состояние человека, выполняющее функцию защиты в ситуациях различных видов угроз и направленное на источник опасности [5].

Ю.А. Кочетова, в свою очередь, предлагает определять страх как эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленную на источник действительной или воображаемой опасности [6].

Таким образом, в современной психологии под категорией “страх” понимается базовая эмоциональная реакция человека, возникающая в результате опредмечивания тревожности под влиянием действительной, воображаемой или внушенной опасности угрозы биологическому или социальному существованию.

Имея дело с данной эмоциональной реакцией, необходимо четко разделять, что можно отнести к норме, а что к патологии.

Как указывает Е.А. Хлыста, для того чтобы правильно оценить значение страха в процессе онтогенеза, необходимо прежде всего принять во внимание тот факт, что именно на страх возложена крайне важная роль, несмотря на его отрицательную эмоциональную окраску. Именно страх, веками преследуя людей в боязни темноты, огня или природных явлений, заставлял их мобилизовать все свои научные и творческие ресурсы и направить их на борьбу с угрозой. При этом он же выполнял и защитную функцию, помогая вовремя остановиться и избежать встречи с потенциальной опасностью, исходя из чего служил также и средством познания окружающей среды, приучал относиться ко всему более критично и избирательно [7].

Необходимо упомянуть о роли страха как о средстве воспитания. Ограничения, устанавливаемые им, выполняют социализирующую и обучающую функции на протяжении всего процесса формирования личности. Таким образом, страх служит еще и фактором регуляции поведения.

Согласно исследованиям Ю.А. Кочетовой, именно взрослые чаще всего служат источником большинства страхов в дошкольном детстве, так как ребенок в возрасте от 3 до 6 лет еще полностью зависим от их опеки. В надежде добиться послушания, родители, бабушки, дедушки, а также воспитатели ДООУ прибегают к проверенному народному методу воспитания – запугиванию. В общении с ребенком-дошкольником аргумент: “не будешь слушаться – придет Баба Яга и утащит тебя в лес” может оказаться крайне действенным, так как малый социальный опыт малыша еще не позволяет ему четко ощущать грань между сказкой и реальностью. При этом взрослые зачастую не берут в расчет вероятность того, что страх перед Бабой Ягой может закрепиться, принять устойчивую форму и в дальнейшем распространиться на схожие ситуации [6].

Еще одной распространенной ошибкой взрослых является их чрезмерная гиперопека, желание полностью оградить ребенка от опасностей окружающего мира. Как правило, взрослые, склонные к гиперопеке, позволяют себе фразы по типу “не подходи туда, а то упадешь” или “не гладь – сейчас укусит”, при этом сами не до конца понимают, что этими словами транслируют своему ребенку сигнал тревоги, вызывая в нем полноценный страх того, чего может и не произойти.

Л. Журавлева отмечает, что причина возникновения страха может быть скрыта в случившемся событии, условии или ситуации, что послужили началом опасности. В отношении дошкольников также есть вероятность того, что страх возник в результате активной работы воображения [8].

Данную информацию подтверждает и А.С. Спиваковская, выделяя следующие ключевые факторы, способствующие возникновению устойчивых страхов в дошкольном возрасте: наличие страхов у взрослых, проявляющихся тревожностью в отношении детей, избыточная гиперопека с ограничением общения с окружающими, множественные повторяющиеся запреты или нереализуемые угрозы. Не менее травмирующее действие оказывает и предоставление ребенку неограниченной свободы действий. Вместе с тем выделяются факторы: нарушения полоролевой идентификации, частые конфликты в семье, психические травмы [9].

А.С. Спиваковская также отмечает, что, если страх приобретает устойчивый характер, вскоре он начинает проявляться в поведении ребенка в форме беспокойства, тревожности, перерастающих затем в слабохарактерность и неуверенность в себе [9]. Подавляющее большинство родителей убеждено в том, что все детские страхи – явление исключительно возрастное и ситуативное, а значит, они исчезнут сами по мере взросления ребенка. Стоит отметить, что данное убеждение опирается на множество эмпирических подтверждений данного факта. Так как психика детей дошкольного возраста остается пластичной, ничто не исключает вероятности того, что ребенок просто забудет о неприятном инциденте. Однако ничто и не мешает пережитому негативному опыту уйти глубже в подсознание, а затем неожиданно проявиться и доставить беспокойство в более сознательном возрасте. По этой причине родители должны учитывать и рефлексировать возрастные и индивидуальные особенности своего ребенка, чтобы вовремя заметить возникшее обострение какого-либо страха и оказать дошкольнику своевременную помощь, обратившись к психологу.

Первичным этапом в процессе оказания психологической помощи является психодиагностика. Во время организации и проведения психодиагностического обследования с детьми дошкольного возраста необходимо знать и учитывать ряд возрастных

особенностей, свойственных данному контингенту. Только с их учетом удастся получить достоверные результаты.

Т.Е. Перепелкина отмечает, что к данным особенностям относится низкий уровень сознания и самосознания. Также у детей дошкольного возраста еще не достаточно развиты познавательные процессы, а именно память, внимание, мышление, восприятие и воображение.

Учитывая все вышесказанное, важно принять во внимание тот факт, что используемая в психодиагностике методика будет верно отражать уровень психического развития дошкольника только в том случае, если на протяжении всего обследования удастся сохранить его интерес к предлагаемым заданиям. Как только заинтересованность ребенка снижается, он перестает демонстрировать уровень своих способностей в полной мере, что делает весь процесс обследования бессмысленным. Потому крайне важным является этап подготовки к психодиагностике, в ходе которого необходимо удостовериться в том, что сама методика является для него интересной, а предлагаемая инструкция – доступной для понимания [10].

Как показал анализ работ Н.Д. Пискуна, Т.Е. Перепелкиной, Г.В. Лимонцевой, наиболее подходящим направлением работы со страхами детей дошкольного возраста является арт-терапия.

Сам термин “арт-терапия” понимается как забота о психологическом здоровье и эмоциональном самочувствии человека посредством какой-либо формы творчества.

Как утверждает Н.Д. Пискун, “Арт-терапия представляет собой синтез таких областей научного знания, как искусство, медицина и психология. В то же время под арт-терапией понимается совокупность методик, построенных на применении техник из разных видов искусства, служащих для стимуляции творческих проявлений клиента с целью коррекции нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в его личностном развитии” [11].

Исходя из особенностей, характерных для дошкольного возраста, арт-терапия является одним из ведущих средств психокоррекции в этот период жизни.

Как отмечает Т.Е. Перепелкина, мышление ребенка является более конкретным и образным, чем у взрослых. По этой причине дошкольники с большим удовольствием используют рисование как способ отражения и понимания окружающего мира. По рисунку ребенка можно диагностировать уровень его интеллекта и степень зрелости его психики [10].

Г.В. Лимонцева также подтверждает тот факт, что в процессе рисования дети получают уникальную возможность отразить чувства и эмоции, переживаемые ими в данный момент. Рисование помогает им выразить состояние своего внутреннего “Я” без помощи слов. Ко всему прочему, творчество помогает ребенку снизить уровень беспокойства и агрессии, сформировать и закрепить веру в собственные силы [12].

Еще одно значительное преимущество арт-терапии заключается в том, что ее применение возможно как при посещении специализированных развивающих учреждений, так и в домашних условиях. Особенно важен данный аспект для детей с особенностями психофизического развития, ведь совместное творчество помогает участникам сблизиться друг с другом, разобраться в возникшей проблеме и подобрать способ для ее решения [13].

На основании вышеизложенного, именно арттерапевтическое направление стало основополагающим в процессе разработки нами диагностической и коррекционной программы.

Для выявления и уточнения преобладающих видов страхов у детей дошкольного возраста нами была использована модифицированная методика “Домики страхов”,

адаптированная для работы с детьми дошкольного возраста. Данная методика основана на концепции А.И. Захарова, так как, на наш взгляд, наиболее полно демонстрирует весь спектр страхов, наблюдаемых в дошкольном возрасте, благодаря чему данная методика позволяет выявить не только общее количество страхов ребенка, но и выделить среди них наиболее выраженный тип. Происходит это в рамках игровой ситуации, согласно которой ребенку предлагается помочь трусливому зайчику, разделив 29 страхов (медицинские страхи, страхи физического ущерба, страх животных, страх сказочных персонажей, социальные страхи, страх темноты и кошмарных снов и пространственные страхи) на “страшные” и “не страшные”.

Результаты диагностики позволили оценить выраженность и специфику страхов у детей на трех этапах дошкольного детства.

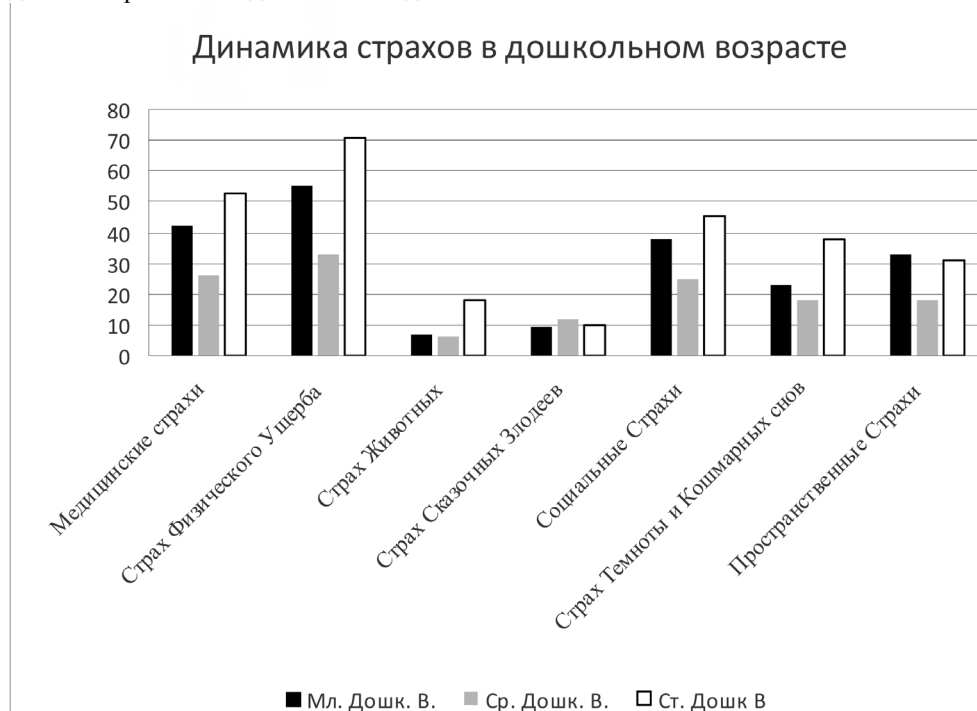


Рисунок 1

Согласно результатам диагностики, представленным на рисунке 1, на протяжении всех этапов дошкольного детства у детей преобладают медицинские страхи и страх физического ущерба. Это объясняется влиянием чрезмерной тревоги родителей, проявляющейся при каждой, даже незначительной, травме ребенка, а также при посещении медицинских учреждений.

Реже всего встречаются страх животных и страх сказочных злодеев. Низкий уровень первого можно объяснить наличием у большинства современных семей домашних животных, что позволяет детям взаимодействовать с животными и расширять представления об их особенностях. Низкий уровень страхов, связанных со сказочными злодеями, такими как Баба-Яга, Бармалей, Леший и т. п., объясняется недостаточным уровнем представлений детей дошкольного возраста о сюжетах известных народных и авторских сказок.

Также на рисунке 1 мы можем заметить наличие устойчивой динамики, согласно которой наибольшее количество страхов приходится на младший и старший дошкольный возраст, тогда как в среднем дошкольном возрасте количество страхов снижается. Таким образом, на младший дошкольный возраст приходится наибольшее количество страхов. Затем в среднем дошкольном возрасте наступает спад страхов, а к старшему дошкольному возрасту их количество вновь возрастает. (Выявлены статистически достоверные результаты с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса на уровне значимости $p \leq 0,05$ и U-критерия Манна-Уитни на уровне значимости $p \leq 0,05$).

В младшем дошкольном возрасте это объясняется малым социальным опытом ребенка, его зависимостью от контроля взрослых, прежде всего – родителей. В среднем дошкольном возрасте наступает период снижения страхов, когда ребенок располагает гораздо большей информацией об окружающем его мире, самостоятельно осознает, чего ему стоит или не стоит опасаться. Для старшего дошкольного возраста характерно увеличение количества страхов. Вызваны они, в первую очередь, близящимся изменением социального статуса ребенка – переходом из дошкольного образовательного учреждения в школу, а также именно в 5–6 лет ребенок усваивает понятие смерти и начинает тревожиться за собственную жизнь, что выражается в увеличении числа медицинских страхов и страхов физического ущерба.

Также результаты проведенной нами диагностики позволили оценить выраженность и специфику страхов, характерных для мальчиков и девочек 3–6 лет.

Половые различия страхов в дошкольном возрасте

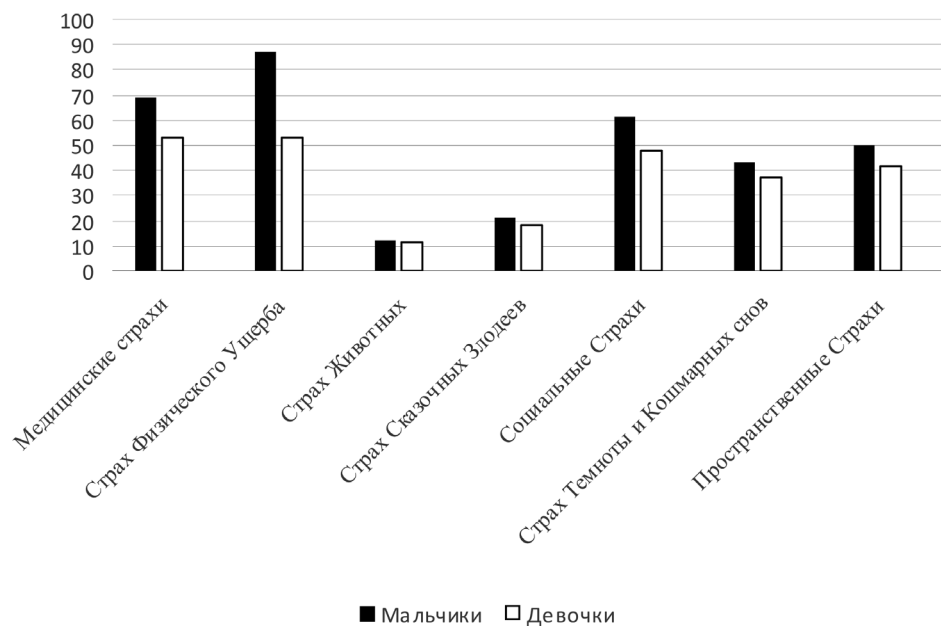


Рисунок 2

Согласно данным, представленным на рисунке 2, количество страхов у мальчиков дошкольного возраста приблизительно равно их количеству у девочек дошкольного возраста, за исключением медицинских страхов и страха физического ущерба. (Различия были выявлены с помощью U-критерия Манна-Уитни на уровне значимости $p \leq 0,05$).

$p \leq 0,05$). Объясняется это тем, что и мальчики, и девочки сталкиваются с одинаковыми трудностями при накоплении своего социального опыта, однако девочки меньше подвержены медицинским страхам и страху физического ущерба, чем мальчики. Причина этого кроется в том, что девочки более выносливы и способны более стойко переносить боль.

В рамках нашего эксперимента на основании результатов психодиагностики нами была разработана коррекционная программа “Преодолеваем страхи вместе” для детей старшего дошкольного возраста, основанная на методах арт-терапии.

Данная программа строилась на основе следующих принципов: принципа единства диагностики и коррекции, принципа учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка, а также деятельностного принципа коррекции (согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки ребенка в различных сферах предметной деятельности и межличностных взаимодействий, в конечном счете – социальной ситуации развития). При построении программы мы опирались на работы М.А. Труниловой [14].

Для проверки эффективности разработанной нами коррекционной программы нами был проведен формирующий эксперимент.

Данная коррекционная программа была апробирована в экспериментальной группе, состоящей из 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек). Аналогичные занятия с контрольной группой (5 мальчиков и 5 девочек) не проводились.

Итоговая диагностика была проведена и в экспериментальной, и в контрольной группах посредством ранее использованной нами модифицированной методики “Домики Страхов”. Ниже представлен сравнительный результат диагностики на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной (рисунок 3) и контрольной группах (рисунок 4).

Динамика страхов в экспериментальной группе

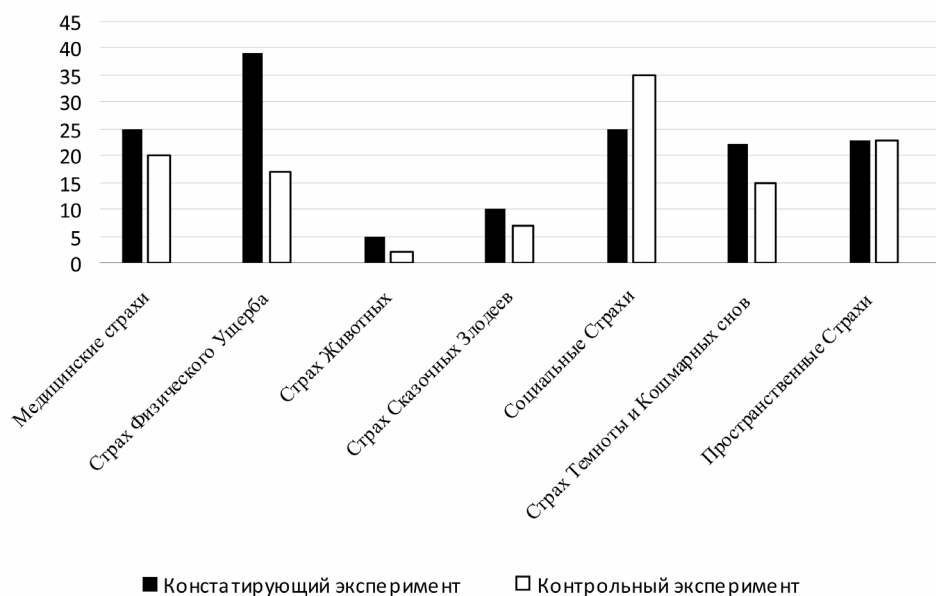


Рисунок 3

Динамика страхов в контрольной группе

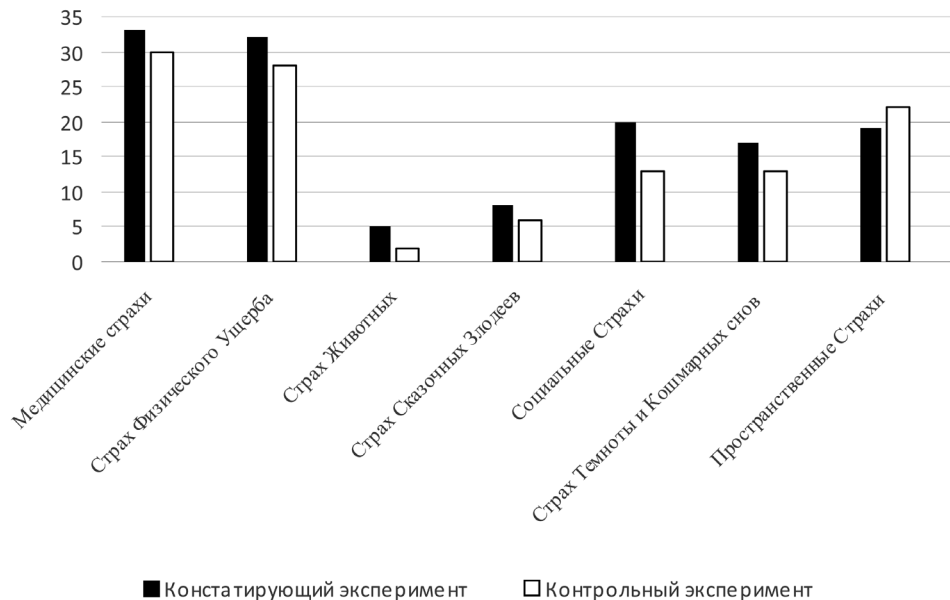


Рисунок 4

Оценка эффективности коррекционной программы проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона на уровне значимости $p \leq 0,05$ и U-критерия Манна-Уитни на уровне значимости $p \leq 0,05$.

На основании данных, представленных на рисунке 3, мы можем наблюдать, как анализ эмпирических данных показал, что в экспериментальной группе уровень медицинских страхов, а также страха физического ущерба удалось снизить. При этом уровень социальных страхов экспериментальной группы значительно вырос (при $p \leq 0,05$). Полученные результаты могут быть объяснены тем, что дети старшего дошкольного возраста отнеслись к коррекционным занятиям как к очередной подготовке к обучению в школе, что вызвало увеличение количества социальных страхов.

Заключение

Таким образом, теоретический и эмпирический анализ проблемы диагностики и коррекции страхов у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии показал, что страх является базовой эмоциональной реакцией человека, сопровождающей его на протяжении всей жизни. Однако посредством накопления человеком социального опыта меняется и его отношение к той или иной угрозе. Тем не менее при обостренно восприимчивой психике страх может стать источником удрученности, скованности и общей неудовлетворенности, а в худшем случае – перерасти в фобию и стать причиной социально-психологической дезадаптации.

Потому особое внимание в работе со страхами следует уделить детям дошкольного возраста, ведь именно в этот возрастной период наблюдается высокая психоэмоциональная чувствительность.

В ходе проведения эмпирического анализа удалось установить, что дети дошкольного возраста, независимо от пола, подвергаются воздействию различного спектра страхов и крайне нуждаются в своевременной помощи и поддержке со стороны взрослых. Потому основная цель коррекционной работы по данной проблеме в первую очередь состоит в том, чтобы научить детей адекватно реагировать на наличие страха и правильно преодолевать его.

Любая коррекция должна опираться на результат предварительно проведенной диагностики. При ее организации необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников как при подборе психодиагностического инструментария, так и непосредственно при взаимодействии с детьми. На основании данных, полученных на этапе диагностики, строится дальнейшая коррекционная работа. Одним из самых популярных направлений в работе со страхами дошкольников остается арт-терапия, т. к. рисование доступно и любимо детьми на всех периодах дошкольного детства, а также оно позволяет безболезненно экспериментировать со страхами и выражать их адекватным способом.

Тем не менее нам удалось наглядно продемонстрировать, что, несмотря на все свои положительные стороны, арт-терапия как направление психокоррекции страхов не является универсальным, а в случае работы с социальными страхами и вовсе малоэффективным, в связи с чем вопрос коррекции страхов у детей дошкольного возраста требует разработки интегрированных коррекционных программ, сочетающих в себе элементы различных коррекционных направлений с учетом особенностей каждого конкретного типа страхов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Никонова, С. Л.** Психолого-педагогическая коррекция тревожности у старших дошкольников / С. Л. Никонова // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01.
2. **Галиева, З. З.** Профилактика и коррекция страхов дошкольников средствами арт-терапии / З. З. Галиева. // ЭВОЛЮЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ : сборник статей Международной научно-практической конференции (5 апреля 2016 г., г. Киров) : в 4 ч. – Уфа : АЭТЕРНА, 2016. – Ч. 2. – 284 с.
3. **Малахова, А. Н.** Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей / А. Н. Малахова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 202 с.
4. **Орлов, А. Б.** Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов / А. Б. Орлов, Л. В. Орлова, Н. А. Орлова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 17–32.
5. **Колягина, В. Г.** Психология страхов дошкольников: монография / В. Г. Колягина. – Москва : Прометей, 2016. – 39 с.
6. **Кочетова, Ю. А.** Программа “Психологическая коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми, страдающими страхами” // Оптимизация психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ : сб. научных трудов / под ред. А. В. Калинин. – Москва : МПГИ, 2012. С. 61–72.
7. **Хлыста, Е. А.** Исследование страхов у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Хлыста // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01.
8. **Журавлева, Л.** Иди ко мне, я тебя напугаю: надежные и проверенные способы превращения детского страха во взрослые страхи / Л. Журавлева // Педагогическая техника: Журнал о секретах профессионального мастерства учителя. – 2012. – № 1. – С. 51–55
9. **Спиваковская, А. С.** Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и личность. – Москва, 2012.
10. **Перепелкина, Т. Е.** Особенности использования методов арт-терапии в коррекции невротических нарушений у детей дошкольного возраста / Т. Е. Перепелкина // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 7. – С. 105–110.

11. **Пискун, Н. Д.** Теория и практика арт-терапии: методологические основания междисциплинарного подхода / Н. Д. Пискун // журнал Искусство и культура. – 2013. – № 2(10). – С. 127–135.
12. **Лимонцева, Г. В.** Арт-терапия как средство коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47. – С. 26–31.
13. **Дубинская, Е.** Методы арт-терапии в работе с дошкольниками / Е. Дубинская // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 5. – С. 81–85.
14. **Трунилова, М. А.** Коррекционно-развивающая программа “Я больше не боюсь!” // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 53–55.

Поступила в редакцию 16.05.2018 г.

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

Cherepanova I., Tsiulkina V. DIAGNOSIS AND CORRECTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S FEARS THROUGH ART-THERAPY.

The article provides the results of the theoretical and empirical analysis of diagnosis and correction of preschool children's fears through art-therapy. The authors mention a big socializing role of fears in the process of personal development, but mainly focus on high psycho-emotional sensitivity of preschool age children. The authors underline the necessity to justify the choice of psychodiagnostic tools and correction methods applied to the mentioned subjects. Art-therapy is defined as one of the most effective psychological practices applied to deal with preschool children's fears.

Keywords: fear, preschool children's fears, correction, diagnosis, art-therapy.

УДК 316.7-057.875

КУЛЬТУРНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

И. В. Калачева

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. В. Сысоева

магистрант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье посредством сравнительного анализа результатов эмпирического исследования раскрываются особенности жизненных ценностей белорусских, российских и туркменских студентов. Анализируются приоритетные ценности, являющиеся ведущими принципами жизни студентов разной культурной принадлежности, а также незначимые ценности, которые не определяют их убеждения.

Ключевые слова: жизненные ценности, культура, культурная принадлежность, приоритетные жизненные ценности, незначимые жизненные ценности, студенты.

Введение

В современном обществе наблюдается неуклонный рост частных и деловых межкультурных контактов, связанный с туризмом, стажировкой и студенческими обменами, выездом юношей и девушек на долгосрочное обучение за рубеж. Интенсификация экспорта образовательных услуг привела к тому, что все больше молодых людей сталкиваются с рядом проблем, обусловленных как очевидными, так и скрытыми особенностями взаимодействующих культур, различиями между ними.

Понятие “культура” не имеет однозначного определения в науке из-за многоаспектности феномена. В широком смысле слова культура рассматривается как часть окружающего мира, созданная самими людьми (К. Клакхон, М. Херсковиц). Культура в узком смысле определяется как динамическая система правил, определенных группами с целью обеспечения своего выживания, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, передаваемые из поколения в поколение, которые являются общими для группы, но реализуются разным образом специфическими объединениями внутри группы (Д. Мацумото). Основное предназначение культуры состоит в формировании единого понимания смысла жизни людьми, принадлежащими к данной общности. Система ценностей, связанная с целями и средствами их достижения, придает осмысленность жизни индивида [1].

В связи с вышесказанным возникает необходимость изучения факторов, определяющих как благополучие межличностного взаимодействия студентов, принадлежащих к разным культурам, так и успешность организации образовательного процесса в вузе. Одним из факторов, определяющих успешность контактов представителей разных культур, являются их жизненные ценности, которые формируются внутри самой культуры.

Основная часть

Жизненные ценности личности являются предметом научного анализа представителей различных областей знания. В рамках философских концепций происходит достаточно широкое осмысление категории “ценность”, которая рассматривается как объективный феномен, принадлежащий идеальному бытию (Н. Гартман, М. Шелер), как синоним значимости, потребности (В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий). Приверженцы социологического подхода (А.Г. Здравомыслов, Р. Мертон, П.А. Сорокин) интерпретируют ценность как значимое для индивида (группы) явление духовной или предмет материальной культуры, воспринимаемые в качестве нормы, идеала, пользы. Представители социально-психологического подхода рассматривают ценности во взаимосвязи с источниками активности человека (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов). В работах Н.А. Журавлевой, А.Л. Журавлева, В.А. Хашченко представлен психологический анализ динамики системы ценностей под влиянием социально-экономических и политических преобразований последних десятилетий. Исследование феномена жизненных ценностей представителей определенных этнических групп с позиций кросс-культурной психологии проводятся Н.М. Лебедевой, Л.Г. Почебут.

В современной психологической науке под жизненными ценностями понимают “совокупность социальных установок человека относительно наиболее важных, значимых для него предметов и явлений действительности, образующих смысл жизни” [2, с. 3]. Они рассматриваются как сложные вершинные психические образования, имеющие признаки установки и сочетающие в себе мотивационные, когнитивные и смысловые компоненты, которые организуют поведение индивида и познание им окружающей действительности в различных жизненных ситуациях [3].

Система ценностей является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Она служит основой для формирования социального типа личности, а также для регулирования его социального поведения, отношения к другим людям в условиях взаимодействия представителей разных культур [4].

В условиях интенсификации экспорта образовательных услуг современное студенчество может рассматриваться как социально мобильная группа, члены которой осуществляют социальные контакты в полиэтническом окружении. Показателем сохранности своей культуры в образовательном пространстве вуза выступает система ценностей студентов, которая выражается в виде этнических особенностей, поведенческих моделей и определяет совместимость субъектов образовательного процесса в ситуациях межкультурного взаимодействия [5].

В исследованиях А. Фернхэма и С. Бочнера, посвященных психологическим проблемам студенческих обменов, отмечается, что иностранные студенты вынуждены перемещаться между старыми и новыми культурными ценностями и идентификацией, что может приводить к изменению системы их социальных установок. Однако, как указывают исследователи, отдельные студенты не стремятся изучать новую культуру, развивать ролевые взаимоотношения с представителями принимающей стороны, в ходе чего их жизненные ценности могут не только не изменяться, но и актуализироваться в новой социальной среде [6]. Это может негативно отразиться как на взаимодействии студентов разной культурной принадлежности, так и на организации образовательного процесса вуза в целом.

Для изучения особенностей структуры жизненных ценностей студентов, принадлежащих к разным культурам, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 53 белорусских, 53 туркменских и 45 российских студентов, которые обучаются в Белорусско-Российском университете и Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова.

В качестве одной из методик исследования был использован опросник “Ранжирование системы ценностей”, разработанный С. Шварцем и У. Билски [1, с. 269–276]. Методика представляет собой список из 57 жизненных ценностей, каждую из которых респонденту необходимо оценить как ведущий принцип жизни с помощью 7-балльной шкалы: от 0 баллов – ценность не значима для индивида, до 6 баллов – ценность очень важна. Для последующего анализа баллы, полученные по каждой ценности, суммируются и группируются по 13 шкалам, на основе чего делается вывод о приоритетных и незначимых ценностях индивида. Процедура обработки позволяет выявить шесть групп жизненных ценностей, каждая из которых включает в себя несколько шкал, раскрывающих ее содержание:

- 1) социальная зависимость (конформизм, аскетизм и традиционализм);
- 2) иерархия (власть или влияние);
- 3) равноправие (самостоятельность и альтруизм);
- 4) социальная автономность (самодостаточность и гедонизм);
- 5) духовная деятельность (духовная и природная гармония);
- 6) профессиональная деятельность (мастерство и достижения).

Наиболее значимые жизненные ценности, которые являются ведущими жизненными принципами студентов разной культурной принадлежности, представлены на диаграмме (рисунок 1).

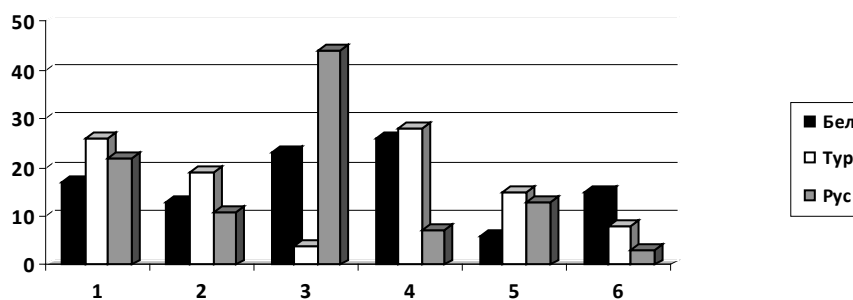


Рис. 1. Приоритетные жизненные ценности студентов

1 – социальная зависимость, 2 – иерархия, 3 – равноправие, 4 – социальная автономность, 5 – духовная деятельность, 6 – профессиональная деятельность

Анализ графических данных свидетельствует о том, что почти для половины опрошенных студентов-россиян (44%) приоритетной группой жизненных ценностей является равноправие, которое опережает другие группы ценностей и проявляется в самостоятельности, широте взглядов, выборе собственных целей и альтруизме. Для белорусских студентов наиболее значимыми жизненными ценностями, помимо равноправия (23%), является социальная автономность (26%). Для нее характерны самодостаточность, которая проявляется в свободе, творчестве и склонности к уединению, гедонизм и радикализм (стремление разнообразить жизнь, сделать ее интересной, любознательность). У студентов-туркменнов выявлены две ведущие группы жизненных ценностей, которые являются противоположными, – социальная автономность (26%) и социальная зависимость (28%). Социальная зависимость проявляется в конформизме, аскетизме (умеренность и скромность), традиционализме (социальная справедливость, уважение родителей, равенство).

Группы жизненных ценностей, которые являются малозначимыми для представителей трех культур, изображены на диаграмме (рисунок 2).

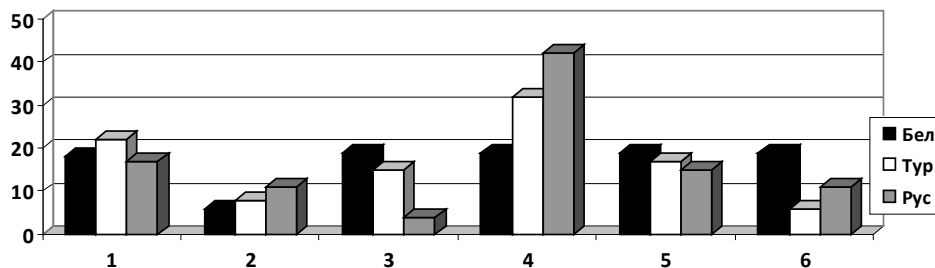


Рис. 2. Наименее значимые жизненные ценности студентов

1 – социальная зависимость, 2 – иерархия, 3 – равноправие, 4 – социальная автономность, 5 – духовная деятельность, 6 – профессиональная деятельность

Для значительной части студентов из России (42%), как и для трети туркменских студентов (32%), наименее значимой группой жизненных ценностей является “социальная автономность”. У белорусских студентов не выявлено доминирующих групп отвергаемых жизненных ценностей. Примерно пятая часть респондентов, независимо от их культурной принадлежности, отмечает невысокую значимость для себя таких групп жизненных ценностей, как “социальная зависимость” и “духовная деятельность”, для которой характерны стремление к внутренней гармонии, духовной жизни, единстве с природой.

Сравнительный анализ данных, проведенный с помощью однофакторного дисперсионного анализа, позволил выявить у студентов, принадлежащих к разным культурам, достоверные различия по четырем из шести групп жизненных ценностей: “социальная зависимость”, “иерархия”, “социальная автономия” и “профессиональная деятельность”.

Установлено, что туркменские студенты имеют достоверно более высокие показатели по группе жизненных ценностей “социальная зависимость”, чем российские и белорусские ($F(2,148) = 5,7083$; $p = 0,00409$). Мы полагаем, что туркменская культура является более традиционной и характеризуется выраженной ориентацией на прошлое, приверженностью традициям, семейным связям и религиозным установкам. Поэтому у молодых людей с детства формируется уважение к обычаям и нормам своей культуры и религии, культивируется чувство принадлежности к группе, почитание родителей и старших, стремление к умеренности и скромности.

Для студентов из Туркменистана характерны более высокие показатели по группе жизненных ценностей “иерархия”, чем для их сверстников из России ($F(2,148) = 8,6718$; $p = 0,00027$). Можно предположить, что туркменская культура базируется на устоях традиционного общества консервативного типа, поэтому для ее представителей более характерно уважительное отношение к власти, соблюдение иерархических отношений в обществе и доверие к авторитетам, чем для россиян. В связи с этим для туркменских студентов значимым является стремление к получению определенного социального статуса, который позволит им в будущем осуществлять контроль и доминировать над людьми и ресурсами.

Туркменские студенты имеют достоверно более высокие показатели по группе ценностей “социальная автономность”, чем белорусские студенты ($F(2,148) = 6,4092$; $p = 0,00214$). Выявленное различие может быть обусловлено тем, что студенты из Туркменистана оказались в новой социальной ситуации, когда ближний круг общения существенно сужен и ограничен только сверстниками. В таких условиях у молодых

людей на первый план могут выступить ценности социальной автономности (самодостаточность, гедонизм, многообразие жизни), которые ориентируют индивида больше на саморазвитие и личностную самореализацию, чем на межличностные отношения, в установлении которых с представителями принимающей стороны туркменские студенты могут испытывать существенные затруднения.

Студенты из Туркменистана превосходят своих белорусских и российских сверстников по показателям группы жизненных ценностей “профессиональная деятельность” ($F(2,148) = 17,520$; $p = 0,00000$). В туркменской культуре традиционно значимыми характеристиками индивида являются достижение успеха и социальное признание, заслужить которое можно благодаря развитым профессиональным качествам и мастерству. Вследствие этого у представителей данной группы с раннего возраста культивируются такие черты характера, как дисциплинированность, трудолюбие, добросовестное отношение к выполнению своих обязанностей, формируется стремление к личному успеху путем приобретения и демонстрации профессиональной компетентности в соответствии с культурными и социальными стандартами.

В результате исследования также были выявлены различия у студентов трех групп по отдельным шкалам, которые входят в две группы жизненных ценностей (“равноправие” и “духовная деятельность”), различия между которыми не достигли уровня статистической значимости.

Студенты из Беларуси и России имеют достоверно более высокие показатели по шкале жизненных ценностей “самостоятельность”, чем их сверстники из Туркменистана ($F(2,148) = 4,8647$; $p = 0,00899$). Это может быть обусловлено тем, что в белорусском и российском обществе наблюдается преобладание индивидуалистического начала, которое вызвано социальными и экономическими преобразованиями последнего времени, а также нарастанием процессов урбанизации. Поэтому представители данных культур все больше стремятся к выбору собственных целей, проявлению самостоятельности в различных сферах жизни, к решению поставленных задач без посторонней помощи.

Туркменские студенты имеют достоверно более высокие показатели по шкале “природная гармония”, чем белорусские и российские ($F(2,148) = 15,714$; $p = 0,00000$). В соответствии с представлениями традиционной культуры, к которой в значительной степени относится туркменская, человек должен жить в единстве с природной средой, беречь ее. В результате у представителей этой культуры формируется мировоззрение, позволяющее, не вмешиваясь активно в природную среду, наслаждаться жизнью, стремиться к созерцательности и созиданию.

Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование жизненных ценностей белорусских, российских и туркменских студентов позволило установить, что культурная принадлежность является важным фактором, определяющим особенности формирования ключевых жизненных принципов и обуславливающим различия в их структуре. В условиях роста экспорта образовательных услуг учет выявленных групп ценностей может содействовать разработке как теоретических принципов, так и практических основ поликультурного образования, обеспечивающего воспитание культуры межкультурного общения и целенаправленное формирование системы ценностных ориентаций студентов как структурного компонента личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Почебут, Л. Г.* Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.

2. **Черкасова, А. А.** Жизненные ценности в представлениях студенческой молодежи России и США : социологический анализ / А. А. Черкасова // Науч. проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 1. – С. 3.
3. **Алексеева, В. Г.** Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психолог. журн. – 2011. – № 5. – С. 63–70.
4. **Ерохин, Д. О.** Информационная среда как фактор формирования ценностей молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Д. О. Ерохин. – М., 2011. – 223 с.
5. **Гайсанов, К. Р.** Этнические ценности современного студенчества : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / К. Р. Гайсанов ; Ин-т молодежи. – М., 1997. – 27 с.
6. **Фернхэм, А.** Психология длительного пребывания за рубежом: студенты / А. Фернхэм, С. Бочнер ; пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности. – 2001. – № 2. – С. 136–167.

Поступила в редакцию 04.05.2018 г.

Контакты: irinakalachova@gmail.com (Калачева Ирина Викторовна)

alyona.sysoeva10@gmail.com (Сысоева Алена Владимировна)

Kalachova I., Sysoyeva A. CULTURAL BACKGROUND AS A FACTOR OF STUDENTS' VALUES FORMATION.

The article deals with life values of the Belarusian, Russian and Turkmen students revealed by means of the comparative analysis of the empirical results. The priority values as the leading principles of students of different cultural backgrounds as well as their minor values which do not determine their beliefs are analyzed.

Keywords: life values, culture, cultural background, priority values, minor values, students.

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. И. Комкова

кандидат психологических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

Т. П. Илюкович

соискатель

Национальный институт образования Республики Беларусь

В статье представлены результаты исследования влияния игровой компьютерной деятельности на формирование уровня самооценки и притязаний мальчиков и девочек 6–7 лет, обучающихся в первом классе общеобразовательного учреждения. Рассмотрены такие факторы влияния, как “время” и “жанр компьютерных игр” с учетом половых различий младших школьников.

Ключевые слова: компьютерные игры, игровые действия, младшие школьники, уровень притязаний, самооценка, социальная идентичность.

Введение

Понятия “Я”, “индивидуум” и “субъект” являются близкими по смыслу и содержанию. Но они не дают удовлетворительного определения человеческой идентичности. Идеал “автономного индивидуума”, понимаемый как саморазвивающийся и самоопределяющийся человек, остается важным в науке. Но сущность этого понятия имеет противоречия, как, например, понятия “независимость” и “самостоятельность”, которые подчеркивают и обуславливают процесс адаптации. Эти ценности не связаны между собой в жизни, но в ней они реализуются и проявляются. Рассматривая себя или других как отдельных индивидуумов, мы предполагаем, что кто-то другой несет ответственность за нашу самоидентификацию.

Информационные технологии вносят вклад в это затруднение. С одной стороны, огромная мощь и многосторонность технологий и машин, кажется, обеспечивает могущество человека в мире, в котором он обитает. С другой стороны, люди становятся “запрограммированными” обществом, в котором модернизация (планирование, организация и автоматизация) не позволяет реализовать человеку независимость. В то же время может показаться, что информационные технологии помогают утверждать собственное “Я” в пределах безопасных границ. Мощные и “интеллектуальные” машины, которые обслуживают людей, являются более способными в интеллектуальных функциях по сравнению с человеком. Они даже могут заменить людей творческих профессий точно так же, как они вытеснили физический труд, и мы сейчас не уверены, что навсегда останемся незаменимыми людьми.

Несмотря на то что информационные технологии являются инструментами организации и интеграции, они также выступают в двойственной роли: как материальные инструменты и как культурно влиятельные образы. Компьютеры работают вне нашего сознания как внешние объекты, возвращая нас во времена детского возраста, когда мы

еще зависимы и несамостоятельны. Они в большей степени разъединяют, чем объединяют людей. Развитие человечества от механических машин до информационных технологий ниспровергает понятие независимости, так как оно только усложняет постановку вопроса “индивидуальная идентичность”. Более того, информационные технологии демонстрируют возможность предвидения мира и человека будущего, которая затем поощряется и культивируется.

Кризис – это поворотный момент в жизни человека, который возникает как следствие достижения определенного уровня психической зрелости и социальных требований, предъявляемых к нему на определенной стадии. Кризис идентичности – это кризис самоопределения, когда блокируется, затрудняется или изменяется процесс самоосознания и психического развития, обусловленного внешними по отношению к личности причинами, что определяет переход к другому жизненному и психическому состоянию.

Персональная идентичность не является статичной. Она развивается в процессе идентификации: человек формирует себя через имитацию и ассимиляцию других. Обычно роли, которые позволяют процессу идентификации существовать, возникают из физической деятельности и социального значения. В прединдустриальных культурах, например, такие методы, как охота, сбор, сельское хозяйство и т. д. включают наблюдение за действиями со стороны родителей или других взрослых, которым дети могут подражать, и того, кого они могут моделировать самостоятельно. Индустриальная цивилизация также обеспечивает моделями поведения, включая ручную работу, которая может быть передана от одного поколения к другому. Но в постиндустриальном мире предметный мир стилизован, а участие в формировании идентичности межличностных действий происходит совсем по-другому и часто более проблематично, чем в прошлом.

Понятия идентичности и идентификации особенно важно разграничивать при изучении межгрупповых отношений. Они близки по значению, однако существенно различаются как научные термины. Идентификация в общем смысле является уподоблением чего-либо чему-либо. В гуманитарных и социальных науках, в частности в психологии, выделяют различные виды идентификации. К примеру, ее часто определяют как установление тождественности неизвестного материального объекта объекту уже известному на основании совпадения тех или иных значимых признаков. Существует и такое понятие, как личностная идентификация, или самоидентификация. Это сложившееся отношение личности к себе.

Современные дети интересуются технологическими аспектами своей среды, у них есть разнообразные компьютерно-информационные устройства, которыми они “овладевают” намного быстрее, чем взрослые, и они приходят к заключению, что с вещами и предметами намного меньше проблем, чем с людьми. Для таких детей математика и технические науки становятся любимыми и захватывающими, но социально они чувствуют себя “отсталыми”, хотя и имеют друзей, разделяющих их интерес в технических вопросах.

Определенное место в царстве научно-технического исследования – это также и место в социальном мире, с которого часто начинается профессиональная карьера. Это отражается не только в развитии восприятия в возрасте, но также и в историческом развитии. Почти внезапно наука и техника стали очень уважаемыми, фактически божественными, но точно так же внезапно потеряли свою ауру святости. Современные технологии обладают разрушительными возможностями, и они “служат” людям. К сожалению, научная мысль не всегда используется во благо человечества, хотя этим же благом и прикрывается. Этика и нравственность всегда являлись структурными ком-

понентами самосознания и условиями идентичности. Но несет ли сейчас технический прогресс благо или же является одним из причин кризиса “Я”?

Культурное влияние технологических объектов несколько преувеличивается. В конце концов, компьютеры работают просто как машины и для большинства людей их влияние на осознание своей полноценности невелико. Компьютер является инструментом, подобно любому другому, и обычный пользователь не знает или не очень озабочен техническими деталями своих действий, поэтому маловероятно, что способы, которыми эти новые машины и механизмы работают, будут иметь большое значения для тех, кто вовлечен в работу с ними на нетехническом уровне. Большинство людей не склонны сравнивать их собственные познавательные способности с аналогичными способностями у машины. “Искусственный интеллект” интересует больше академиков и инженеров и не относится к вопросам повседневной жизни.

Культурные последствия технологического новшества часто описываются так, как будто они были произведены автоматически, словно законы природы управляют не только внутренним функционированием машин, но также и социальными процессами, которыми они окружены. Язык технологического детерминизма ясно формулирует наше понимание века информации: качественно новые силы производства становятся доминирующими в индустриальных обществах.

Какие изменения наступят в постиндустриальную эру, организованную вокруг глобального производства и обработки информации? Какие открытия будут в человеческих социальных отношениях и самопознании? Сохранятся ли традиционные ценности человеческого общества и семьи, работы и досуга, экономической и психологической безопасности? Если нет, то что заменит их? Вносит ли технологическое новшество вклад в “кризис себя”, который может разрушить современное индустриальное общество?

Идеальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие модели, которым подражает и на которые ориентируется человек в зависимости от его целей и социальной группы, создают тот или иной неповторимый образ, “маску”, представляющие его в социуме. Именно эти “маски” и “социальные роли” заставляют индивида действовать в обществе тем или иным образом. В.А. Емелин отмечает, что в одной из важнейших проблем современности – экстремизме можно проследить “существенный психологический момент – нехватку социальной или личностной идентичности в том или ином виде” [1, с. 48]. В.Е. Емелин также обращает внимание общественности, что именно в нарушениях идентичности с последующим ее “обретением в самых немыслимых и неприемлемых для доминирующей культуры формах” необходимо искать корни терроризма и экстремизма [там же, с. 49].

К сожалению, современные модели идентичности не дают четкого ответа, как происходит становление данного феномена в онтогенезе и социогенезе. Пока специалисты спорят, что первично – личностная или социальная идентичность, общество шагнуло далеко вперед и бросило новый вызов – виртуальную реальность. Не успев разобраться с объективной реальностью и своим местом в ней, индивид вынужден искать себя уже и в виртуальном пространстве. В таких условиях постмодернистского общества, когда старый мир рушится, а новый еще не определен и неустойчив, индивиду как никогда необходим стержень, внутренняя опора, на которой он будет достраивать свою идентичность с учетом новых социальных реалий.

Исследователь К.В. Злоказов отмечает, что современные модели идентичности опираются на следующие положения: диффузия – целостность идентичности; когнитивные особенности принятия решения либо отказа от него; стратегии обработки информации при преодолении затруднений; процессы ассимиляции и аккомодации идентичности [2, с. 106]. Н.В. Антонова и В.В. Белоусова предложили в своей дина-

мической модели опираться на самоопределение как на один из основных механизмов формирования идентичности [3, с. 88].

Основная часть

Поскольку в современных условиях на формирование социальной идентичности и предпочитаемых моделей поведения у детей оказывают значительное влияние не только непосредственная социальная среда, но и электронные цифровые устройства и игровые гаджеты, мы предположили, что компьютерные и мобильные игры также могут влиять на социальную адаптацию младших школьников. Для изучения данного предположения мы провели ряд исследований среди учащихся первых классов, их родителей и учителей. Наша выборка состояла из 221 респондента: 119 учащихся первого класса общеобразовательной средней школы г. Минска, 97 родителей первоклассников и 5 учителей первых классов. Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе мы провели анкетирование родителей первоклассников с целью определения количества времени, которое их дети проводят за компьютерными играми, а также жанров компьютерных игр, в которые играют дети. Нами были получены следующие результаты.

Количество времени, проводимого младшими школьниками за компьютерными играми:

- до 1 часа в день – 49%;
- более 1 часа в день – 45%;
- не играет в КИ – 6%.

Предпочитаемые первоклассниками жанры компьютерных игр:

- экшн (шуттеры, файтинги, аркады и др.) и симуляторы – 58%;
- развивающие, логические игры, тамагочи – 42%.

На основании результатов данного анкетирования мы сформировали среди первоклассников, играющих в компьютерные игры (КИ), несколько экспериментальных групп:

По критерию “время”:

- Э1 – учащиеся, которые играют в КИ менее 1 часа в день в компьютерные игры;
- Э2 – учащиеся, которые играют более 1 часа в день в КИ;
- К – учащиеся, которые не играют в КИ.

По критерию “жанр КИ”:

- Э3 – учащиеся, которые играют в КИ экшн (“стрелялки”, “драки” и др.) и симуляторы;
- Э4 – учащиеся, которые играют в развивающие, обучающие, логические КИ, игры-тамагочи.

На втором этапе мы провели среди первоклассников, играющих в КИ, изучение их уровня самооценки и уровня притязаний по методике В.Г. Щур “Лесенка” (7 ступеней) и получили следующие результаты:

Результат изучения уровней самооценки и притязаний первоклассников, играющих в КИ

Уровни самооценки и притязаний первоклассников, играющих в КИ					
Завышенный		Адекватный		Заниженный	
Самооценка	Притязания	Самооценка	Притязания	Самооценка	Притязания
49%	64%	13%	20%	38%	16%

Для достижения цели нашего исследования мы выдвинули следующие предположения:

- уровень самооценки и притязаний первоклассников зависит от количества времени, проводимого ими за КИ;

– уровень самооценки и притязаний зависит от жанра КИ, в которые играют первоклассники;

– существуют различия между уровнями самооценки и притязаний мальчиков и девочек 6–7 лет, обучающихся в первом классе общеобразовательной школы и играющих в КИ.

Для проверки наших предположений был проведен корреляционный анализ, достоверность различий между измеряемыми переменными (самооценка, уровень притязаний) подтверждалась с помощью критерия Стьюдента.

Корреляционный анализ показал, что завышенная самооценка чаще наблюдается в группе детей, играющих в КИ до 1 ч в день (М-Э1 и Д-Э1: $r=0,31$; $p<0,05$). Адекватная самооценка в группе первоклассников, играющих более 1 часа в день, чаще формируется у девочек. Причем, интересно, что у девочек, играющих в КИ жанра “экшн”, эта связь сильнее (Д-Э2 и Д-Э3: $r=0,45$; $p<0,05$), чем у тех, кто играет в логические и развивающие игры (Д-2 и Д-Э4: $r=0,33$; $p<0,05$). Заниженная самооценка чаще встречается в группе мальчиков и девочек, играющих в логические и развивающие игры (М-Э4 и Д-Э4: $r=0,49$; $p<0,05$).

Корреляционная связь с количеством времени, проводимым первоклассниками за компьютерными играми, а также жанром КИ и полом учащихся обнаружена нами и при исследовании их уровня притязаний. Так, завышенный уровень притязаний наиболее часто можно наблюдать в группе девочек, играющих в КИ более 1 часа в день (Д-Э1 и Д-Э2: $r=0,35$; $p<0,05$). Адекватный уровень притязаний чаще наблюдается в группе первоклассников, играющих в логические и развивающие игры (Э1 и Э4: $r=0,33$, $p<0,05$; Э2 и Э4: $r=0,42$, $p<0,05$). Заниженный уровень притязаний чаще встречается в группе детей, играющих в КИ менее 1 часа (М-Э1 и Д-Э1: $r=0,35$; $p<0,05$), в том числе в группе мальчиков, играющих в КИ жанра “экшн” (М-Э1 и М-Э3: $r=0,32$; $p<0,05$).

Наиболее значимые различия при изучении влияния КИ на формирование завышенной самооценки первоклассников нами были обнаружены в группе мальчиков. Чаще всего мальчики с завышенной самооценкой играют в КИ жанра “экшн” (М3 и М4: $t=4,63$; $p<0,01$), причем играют в эти компьютерные игры более 1 часа в день (М2 и М3: $t=2,50$; $p<0,01$). Девочки-первоклассницы, имеющие завышенную самооценку, чаще играют в логические и развивающие КИ, а также КИ-тамагочи (Д-Э4 и Д-Э3: $t=2,28$; $p<0,05$). При сравнении мальчиков и девочек с завышенной самооценкой мы обнаружили значительные различия в выборе жанра КИ. Так мальчики с завышенной самооценкой намного чаще девочек выбирают КИ жанра “экшн” (М-Э3 и Д-Э3: $t=3,32$; $p<0,01$), а девочки, соответственно, чаще выбирают логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (Д-4 и М-4: $t=3,29$; $p<0,05$).

При формировании адекватного уровня самооценки значительных различий ни по времени, проводимого за компьютерными играми, ни по жанру КИ, ни по полу игроков выявлено не было.

При изучении влияния КИ при формировании заниженной самооценки у первоклассников значительные различия были выявлены у мальчиков и девочек, играющих в КИ более 1 часа в день (М-Э2 и Д-Э2: $t=3,33$; $p<0,05$), а также между группами мальчиков и девочек, играющих в КИ жанра “экшн” (М-Э3 и Д-Э3: $t=4,68$; $p<0,01$). Значительные различия были выявлены между группами мальчиков, играющих в КИ жанра “экшн” и логические, развивающие КИ (М-Э3 и М-Э4: $t=3,08$; $p<0,01$), а также между группами мальчиков, играющих более 1 часа в КИ, и мальчиков, играющих в логические, развивающие КИ и игры-тамагочи.

Значимая достоверность различий была выявлена и при исследовании влияния КИ на формирование уровня притязаний первоклассников. Так, достоверные разли-

чия при формировании завышенного уровня притязаний обнаружены между группами первоклассников, играющих в КИ жанра “экшн” и логические, развивающие КИ, игры-тамагочи (Э3 и Э4: $t = 2,29$; $p < 0,05$). В группе мальчиков с завышенным уровнем притязаний наибольшие различия выявлены между мальчиками, играющими в КИ жанра “экшн” и логическими, развивающими КИ и играми-тамагочи (М-Э3 и М-Э4: $t = 6,36$; $p < 0,01$). В группе девочек с завышенным уровнем притязаний значительные различия обнаружены между группой девочек, играющих в КИ более 1 часа в день, и девочками, играющими в логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (Д-Э4 и Д-Э2: $t = 2,34$; $p < 0,01$).

Достоверные различия между группами учащихся с адекватным уровнем притязаний были выявлены у первоклассников, играющих в логические КИ, и детей, играющих в КИ более 1 часа в день (Э2 и Э4: $t = 2,46$; $p < 0,05$); между группами девочек, играющих более 1 часа и менее 1 часа в день (Д-Э2 и Д-Э1: $t = 2,28$; $p < 0,05$); между группами мальчиков, играющих в КИ жанра “экшн” и логические КИ (М-Э3 и М-Э4: $t = 2,46$; $p < 0,05$).

Значимые различия у учащихся с заниженным уровнем притязаний были выявлены только между группами мальчиков и девочек, играющих в КИ жанра “экшн” (М-Э3 и Д-Э3: $t = 2,07$; $p < 0,01$).

Заключение

Опираясь на полученные результаты, мы подтвердили наши предположения, что уровень самооценки и притязаний первоклассников зависит от времени, проводимого ими за компьютерными играми, жанра КИ, а также пола игрока.

Компьютерная игра является значимой деятельностью для детей младшего школьного возраста. Она влияет на Я-образ ребенка. Этот образ они переносят и на сферу взаимоотношений. Систематическое времяпрепровождение младшего школьника за компьютерными играми увеличивает дистанцию его межличностного общения, что порождает трудности в отношениях со сверстниками. И далеко не всегда соотношение персональной и социальной идентичности наиболее оптимально.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Емелин, В. А.** Терроризм как радикальная реакция на глобальный кризис идентичности / В. А. Емелин // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 47–51.
2. **Злоказов, К. В.** Современные модели развития идентичности личности (в контексте эриксоновской традиции) / К. В. Злоказов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 99–108.
3. **Антонова, Н. В.** Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92.

Поступила в редакцию 02.05.2018 г.

Контакты: lena-komkova@yandex.ru (Комкова Елена Ивановна)

Komkova E. , Pyukovich T. THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON SOCIAL IDENTITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.

The article highlights the study of the influence of gaming computer activities on the formation of self-esteem and claims of 6-7 year-old schoolchildren. Such factors as “time” and “computer games genre” are considered with the regard to children’s gender differences.

Keywords: computer games, game activity, junior schoolchildren, claims level, self-esteem, social identity.

УДК 159.9:616-056.36

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

С. В. Лауткина

кандидат психологических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Н. А. Курносова

магистр психологических наук, психолог

Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов

Публикация является продолжением цикла статей, посвященных изучению эмоционально-го интеллекта, его составляющих у взрослых лиц с умеренной интеллектуальной недостаточностью, характеризующихся как “экстраверты в дезадаптивной форме” и “тревожные интроверты”. В ходе исследования выявлены основные эмоционально-интеллектуальные факторы, в структуру которых включены параметры эмоционального интеллекта и уровень эмпатических способностей, обуславливающих более продуктивное выстраивание взаимоотношений с социальным окружением. Полученные результаты исследования дают основание утверждать, что лица с более развитым эмоциональным интеллектом эмоционально ориентированы на других людей, менее тревожны и имеют более развитые эмпатические способности.

Ключевые слова: эмоционально-интеллектуальные факторы, эмоциональный интеллект, эмпатические способности, эмоциональная ориентация, взрослые с интеллектуальной недостаточностью, межличностные отношения, социальное окружение.

Введение

Жизнедеятельность каждого человека осуществляется в процессе взаимодействия с другими людьми, проявляется в общении и выстраивании межличностных отношений с социальным окружением, что определяет характер эмоциональных переживаний и особенностей восприятия себя и других людей [1]. Развитие межличностных отношений у лиц с интеллектуальной недостаточностью протекает по закономерностям, присущим их нормально развивающимся сверстникам [2]. Повышенный интерес взрослых с интеллектуальной недостаточностью к окружающему миру, переживание происходящих вокруг них событий способствует формированию эмоциональной ориентации на окружающих людей, обуславливающей получение полезной информации о мире с целью накопления эмоционального опыта. Отмечено, что с возрастом у лиц с интеллектуальной недостаточностью развиваются эмпатические способности, определяемые как понимание переживаний и эмоционального отклика на переживания другого человека [3]. Указано, что “пусковым механизмом” эмоциональной направленности внимания на окружающий мир выступает феномен “готовность”, рассматриваемый как “фактор в общении, в совместной деятельности и в познании других людей” [4]. Готовность индивидов с интеллектуальной недостаточностью эмоционально ориентироваться, учитывать эмоциональное состояние другого человека и на основе полученных знаний регулировать взаимоотношения с другими людьми в различных

© Лауткина С. В., 2018

© Курносова Н. А., 2018

средовых условиях выступают компонентами эмоционального интеллекта [5]. Эмоциональный интеллект взрослых с интеллектуальной недостаточностью трактуется нами как эмоционально-интеллектуальная способность, позволяющая раскрыть их потенциальные возможности успешно выстраивать взаимоотношения с социальным окружением, готовых эмоционально ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние в процессе совместной деятельности, что обуславливает эффективность адаптации в различных средовых условиях. Отсутствие способностей выстраивать межличностные отношения является одной из причин неэффективности сотрудничества с социальным окружением. Важным оказывается вопрос о значимости факторов, обуславливающих более продуктивное выстраивание взаимоотношений, детерминирующих успешность социально-психологической адаптации вышеназванных лиц в социум.

Теоретический анализ показал, что эмоциональный интеллект взрослых с интеллектуальной недостаточностью до настоящего момента не изучался. Обнаружены фрагментарные, а иногда и противоречивые исследования некоторых составляющих эмоционального интеллекта, эмпатических способностей, переменных эмоциональной сферы и личностных качеств у взрослых с интеллектуальной недостаточностью [6]. Малоизученный аспект о роли эмоционально-интеллектуальных факторов в межличностных отношениях, в состав которых входят параметры эмоционального интеллекта, эмпатические способности, стал основанием для исследования.

Основная часть

Методологическую основу исследования составили: принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев); принцип системности (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков); личностно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Исследование проводилось на базах: ГУ “Территориальный центр социального обслуживания населения города Новополюска” и ГУСО “Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов”. Выборку нашего исследования составили 141 человек. В качестве испытуемых выступили лица, проживающие в психоневрологическом доме-интернате (52 мужчины и 49 женщин ($38 \pm 15,4$ лет)), и взрослые, проживающие в семьях (19 мужчин и 21 женщина ($38 \pm 18,4$ лет)). Отметим, что 17 человек, проживающие в семьях, посещали ЦКРОиР и 23 учились во вспомогательной школе (2-е отделение). Взрослые, проживающие в доме-интернате, переведены из дома-интерната для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития (ОПФР). *Все испытуемые имеют диагноз “Умеренная интеллектуальная недостаточность”* (классификация МКБ-10, 2002).

Нами подобрана батарея методик: тест “Рука” Э. Вагнера; тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки; методика “Фильм – тест. Межличностные отношения ребенка” Р. Жилля; тест для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна; методики “Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций”, “Три желания”, “Что – почему – как” М.А. Нгуен. Диагностические методики, разработанные М.А. Нгуен, основаны на идеях З. Фрейда, А. Пейна, Р.Р. Калинина, В.М. Холмогоровой [7].

Подбор вышеназванных методик мы считаем обоснованным, поскольку их использование предназначено для выявления эмоционально-интеллектуальных факторов во взаимоотношениях испытуемых. Указано, что интеллектуальное развитие взрослых с умеренной интеллектуальной недостаточностью соответствует 9–11 годам нормально развивающихся детей [8; 9].

Наше исследование проводилось в три этапа. На *первом этапе* мы провели кластерный анализ (метод K-mean) на всей выборке в целом с целью классификации испытуемых в группы. Затем мы сопоставили Кластер 1 и Кластер 2 по характеристикам эмоциональной сферы, личностных качеств, межличностных отношений, уровню эмпатических способностей, параметрам эмоционального интеллекта с помощью параметрического t-критерия Стьюдента для независимых выборок, поскольку при использовании критерия нормальности K-s test Колмогорова – Смирнова существенных отличий эмпирического распределения от нормального обнаружено не было. Далее, по причине различий у испытуемых в показателях используемых тестов, корреляционный и факторный анализ проводились отдельно: Кластер 1, представленный лицами, которые получили название “экстраверты в дезадаптивной форме”, и Кластер 2, представленный испытуемыми, которые получили название “тревожные интроверты” [10]. На *втором этапе* исследования был проведен корреляционный анализ для исследования взаимосвязей между параметрами эмоционального интеллекта, характеристиками эмоциональной сферы, личностных качеств, межличностных отношений, эмпатическими способностями у “экстравертов в дезадаптивной форме”. Мы использовали параметрический коэффициент корреляции Пирсона, так как распределение не отличается от нормального. Затем, для извлечения эмоционально-интеллектуальных факторов во взаимоотношениях испытуемых, нами был использован факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). На *третьем этапе* исследования был проведен отдельно корреляционный и факторный анализ на выборке испытуемых, характеризующихся как “тревожные интроверты”. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ Statistika 8.0.

Анализ результатов исследования и его обсуждение

В ходе сопоставления двух групп выявлены значимые различия по показателям вышеуказанных тестов. Сравнительный анализ дал основания утверждать, что “экстраверты в дезадаптивной форме” в отличие от “тревожных интровертов” более эмоционально ориентированы на других людей и готовы учитывать эмоциональное состояние другого человека. “Тревожные интроверты” в сравнении с “экстравертами в дезадаптивной форме” имеют более высокий уровень агрессивности, склонность к эмоционально насыщенным связям с матерями и воспитателями на уровне тенденции к доминированию.

Корреляционный анализ позволил установить, что у “экстравертов в дезадаптивной форме” с высоким уровнем агрессивного поведения уменьшается выраженность коммуникативных качеств ($r = -0,820, p < 0,05$). Мы предполагаем, что слабовыраженные коммуникативные качества испытуемых обуславливают неадекватные способы реагирования в конфликтных ситуациях и препятствуют развитию эмоциональной компетентности. При этом осознание лицами своей некомпетентности побуждает к созданию эмоциональных барьеров во взаимоотношениях, и, как следствие, повышается тенденция к агрессивному поведению. Обнаружено, что у респондентов с развитием способности учитывать эмоциональное состояние других людей развиваются способности эмоциональной ориентации на других людей ($r = +0,628, p < 0,05$). Мы предполагаем, что у индивидов развиваются умения оценивания переживаний другого человека, что способствует стабильным эмоциональным отношениям и детерминирует склонность к установлению эмпатийных взаимоотношений.

Компоненты эмоционального интеллекта “экстравертов в дезадаптивной форме” и переменная *уровень эмпатических способностей* составили три основных фактора:

1. *Фактор взаимосвязи эмоционального интеллекта и межличностных отношений*. Отмечено, что эмоциональная ориентация на других людей и готовность учиты-

вать эмоциональное состояние другого человека связаны с негативным отношением к другу и социальному окружению. По-видимому, индивиды имеют наиболее выраженные способности поддерживать желательные позитивные эмоции во взаимоотношениях с людьми, которые могут взять на себя ответственность за решение их жизненных проблем.

2. *Фактор взаимосвязи эмоционального интеллекта, эмпатических способностей и личностных качеств.* Лица, способные к пониманию эмоций и переживаний других людей, эмоционально ориентированы на других людей и более самостоятельны. Возможно, стремление индивидов к самостоятельности обусловлено эмоциональной ориентацией на других людей и установлением контактов с социальным окружением, преследуя цель – быть независимыми от значимых взрослых. Более того, понимание и оценивание эмоционального состояния другого человека способствуют развитию эмпатических способностей.

3. *Фактор взаимосвязи эмпатических способностей, личностных качеств в межличностных отношениях.* Мы предполагаем, что установление эмоционально насыщенных связей с матерями обуславливает развитие эмпатических способностей, адекватных путей реагирования в жизненных ситуациях, детерминирующих развитие фрустрационной толерантности. В окружении материнской опеки накапливается эмоциональный опыт, определяющий модальность переживаемых жизненных ситуаций.

Корреляционный анализ позволил установить, что “тревожные интроверты”, склонные к проявлению эмпатических чувств, способны к более эффективным методам удовлетворения своих потребностей в общении, что снижает тенденцию к агрессивному поведению ($r = -0,340, p < 0,05$). Выявлено, что переменная *эмоциональная ориентация на себя или на других людей* взаимосвязана умеренной положительной корреляцией ($r = +0,450, p < 0,05$) с переменной *готовность учитывать эмоциональное состояние другого человека*. Это показывает, что испытуемые, эмоционально ориентируясь на другого человека, способны учитывать его эмоциональное состояние и его переживания. Обнаружено, что переменная *эмоциональная ориентация на себя или на других людей* взаимосвязана положительной корреляцией ($r = +0,404, p < 0,05$) с переменной *уровень эмпатических способностей*. Это означает, что индивиды, обладая способностями эмоциональной ориентации на другого человека, проявляют к нему эмпатические чувства. Установлено, что переменная *эмоциональная ориентация на себя или других людей* взаимосвязана умеренной отрицательной корреляцией ($r = -0,489, p < 0,05$) с переменной *тенденция к агрессивному поведению*. Это означает, что у испытуемых с развитием способностей эмоциональной ориентации на других людей снижается тенденция к агрессивному поведению. Можно предположить, что тенденция к проявлению агрессивного поведения вступает в конфронтацию с желанием сотрудничать с социальным окружением, нести ответственность за другого человека, опираясь на его чувства, и, как следствие, при решении конфликтных ситуаций находить адекватные пути разрешения проблем. Желание к сотрудничеству с социальным окружением детерминировано уровнем развития эмоционального интеллекта, а именно пониманием и оценкой эмоционального состояния других людей, присущей их интеллектуальному развитию.

Параметры эмоционального интеллекта “тревожных интровертов” и переменная *уровень эмпатических способностей* составили три основных фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа:

1. *Фактор взаимосвязи эмоционального интеллекта, эмпатических способностей в межличностных отношениях.* Возможно, индивиды, эмоционально ориентированные на других людей и проявляющие к ним эмпатические чувства, менее агрессивны.

Однако наблюдается нежелание сотрудничества с социальным окружением на уровне тенденции к независимости. По-видимому, проблемы общения с социальным окружением связаны с “затаенными” переживаниями как желанием признания их самостоятельности и боязнью быть отверженными.

2. *Фактор взаимосвязи эмоционального интеллекта, эмпатических способностей и тревожности.* Это означает, что лица с развитым эмоциональным интеллектом, проявляя чувство эмпатии к другим людям, менее тревожны. Вместе с тем проявление чувства эмпатии к другим людям является следствием адекватного восприятия испытываемыми отношения к ним социального окружения. Следовательно, эмоционально оценивая отношения к себе других людей, индивид научается установлению дружеских отношений с окружающими, сопереживая им, что снижает уровень тревожности.

3. *Фактор эмоционального интеллекта и личностных качеств.* Можно предположить, что развитые способности респондентов к пониманию и распознаванию эмоционального состояния другого человека раскрывают потенциальные возможности для проявления коммуникативных качеств, обуславливающих установление стабильного эмоционального состояния и детерминирующих снижение психической активности и личностной дезадаптации.

Заключение

Анализ факторов позволил нам утверждать следующее. “Экстраверты в дезадаптивной форме” характеризуются эмпатическими способностями и способностями эмоциональной ориентации на других людей, готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, самостоятельности, что означает понимание эмоционального состояния других людей, однако испытывают негативное отношение к другим людям. Мы предполагаем, что лица с *развитым эмоциональным интеллектом* склонны к установлению прагматических взаимоотношений с социальным окружением, что выражается в стремлении удовлетворения желаний самоутверждения среди подобных себе индивидов, быть похожими на людей из другой среды и обретения самостоятельности в выборе своих решений. Поэтому осознание существования препятствий для удовлетворения своих интересов способствует избеганию конфликтных ситуаций, опосредованных постоянным нахождением в одних и тех же средовых условиях.

Результаты исследования показывают, что уровень развития *эмоционального интеллекта* “тревожных интровертов” способствует снижению уровня тревожности, агрессивности, дезадаптированности и обуславливает развитие *эмпатических способностей*. При этом индивиды ориентируются на авторитетных значимых взрослых, вступают во взаимоотношения с позиции приспособления к социальному окружению, считая выбранный способ, инициируемый типом отношения со стороны значимых взрослых и удовлетворяющий их желания и потребности, наиболее эффективным решением в жизненных ситуациях.

Взрослые с интеллектуальной недостаточностью способны эмоционально ориентироваться на других людей и оценивать свое эмоциональное состояние и окружающих, вызывающих у них интерес. По мере взросления у испытуемых раскрываются потенциальные возможности для развития способности к более адекватному пониманию и выражению как позитивных, так и негативных эмоций и готовности эмоциональной ориентации на социальное окружение.

Итак, у лиц с менее развитым эмоциональным интеллектом снижены способности успешного выстраивания взаимоотношений с социальным окружением. Индивиды с развитым эмоциональным интеллектом имеют более высокий уровень эмпатических способностей и тенденцию к самостоятельности. Лица с более развитыми эмпатиче-

скими способностями склонны к эмоционально насыщенным контактам с матерями, менее тревожны и конфликтны во взаимоотношениях с социальным окружением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
2. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
3. **Шипицына, Л. М.** Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.
4. **Парыгин, Б. Д.** Проблема готовности в социальной психологии / Б. Д. Парыгин // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / под ред. А. Я. Журавлева. – Москва : Академия, 1996. – 532 с.
5. **Нгуен, М. А.** Эмоциональный интеллект или новый взгляд на проблему толерантности / М. А. Нгуен // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 203–207.
6. **Защаринская, О. В.** Возрастные особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью / О. В. Защаринская // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 16. – 2012. – № 4. – С. 39–44.
7. **Нгуен, М. А.** Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.
8. **Михайлова, Е. В.** Исследование социальной реабилитации лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Е. В. Михайлова. – СПб., 2005. – 224 с.
9. **Дмитриева, Т. Б.** Руководство по судебной психиатрии / Т. Б. Дмитриева, Б. В. Шостакович, А. А. Ткаченко. – Москва : Медицина, 2004. – 592 с.
10. **Собчик, Л. Н.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – Москва : Речь, 2008. – 624 с.

Поступила в редакцию 11.05.2018 г.

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

natalliakurnosova@gmail.com (Курносова Наталия Алексеевна)

Lautkina S., Kurnosova N. THE ROLE OF EMOTIONAL AND INTELLECTUAL FACTORS IN INTERPERSONAL RELATIONS OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY.

The authors continue researching emotional intelligence, dwelling on the emotional intelligence components of adults with moderate intellectual disability (the adults can be described as «maladaptive extraverts» and «anxious introverts»). The researchers single out main emotional and intellectual factors. Their structure includes emotional intelligence parameters and empathy skill level which determine more productive communication with other people. The results of this research show that people with more developed emotional intelligence are oriented emotionally towards other people, they are more empathic and less worried.

Keywords: emotional and intellectual factors, emotional intellect, empathy skills, emotional orientation, adults with intellectual disability, interpersonal relations, social environment.

УДК 371.123:376.1

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. Селезнева

аспирант

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье рассматриваются ценностные ориентации педагога и педагога инклюзивного образования, в частности анализируются подходы к понятию “ценности”, “ценности педагога”. Описаны подходы к классификации ценностей педагога инклюзивного образования. Представлены результаты пилотажного исследования общей системы ценностей педагогов общеобразовательной школы с целью оценки их направленности на уровне убеждений и поведения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессионально-педагогические ценности, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями.

Введение

В системе образования происходят значительные изменения, взят курс на открытость образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детей с особенностями психофизического развития. Под особыми образовательными потребностями понимается “необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося” [1].

Инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс развития образования, обеспечивающий доступность совместного обучения всех детей, когда это возможно, несмотря на их различия, равные возможности в получении образования для всех независимо от образовательных потребностей обучающихся.

Смена образовательных парадигм, использование новых методов, средств и форм обучения – все это оказывает влияние на образовательный процесс. Данные преобразования отражаются на личности педагога, на его профессиональной деятельности, индивидуальных особенностях и ценностных ориентациях.

Ценности педагога выступают в роли связующего звена и регулятора между внутренним миром личности, его поведением и отношением к окружающему миру. Следовательно, процесс формирования ценностей инклюзивного образования является неотъемлемой задачей программы переподготовки педагогов для работы в системе инклюзивного образования.

Успешных результатов в реализации инклюзивного образования смогут добиться учителя с высокой нравственной культурой, обладающие яркой индивидуальностью, готовые к самообразованию и творческому саморазвитию.

Основная часть

Ценностные ориентации являются основным показателем направленности личности, ее жизненных приоритетов и мотивом ее активности. Система ценностей педагога играет немаловажную роль в формировании ценностей подрастающего поколения.

В философии вопрос ценностей изучался с древних времен. В переломные периоды развития общества интерес к данной теме значительно возрастал, что связано с трансформацией системы ценностей в зависимости от социальных преобразований.

Аксиология (как часть философии) возникла во второй половине XIX в. Понятие “ценности” было введено Г. Лотце в 60-х гг. XIX в. [2, с. 13].

В дальнейшем проблема ценностей получила свое активное развитие в 50–60-х гг. XX в. в трудах Т.В. Любимова, В.Г. Тугаринова, О.Г. Дробницкого, А.А. Ивина и др.

Ценность – это “отношение значимости” объектов социального и природного мира для личности, коллектива, общества [3, с. 80].

Различают следующие типы ценностей: “абсолютные – относительные”, “вечные – ситуативные”, “обыденные – профессиональные”, “материальные – духовно-интеллектуальные”, “эгоистические – альтруистические”.

В своей профессиональной деятельности педагогу необходим не только ряд компетенций, приобретенных в процессе подготовки в высшем учебном заведении, но и сформированная система профессиональных ценностей. Термин “профессиональные ценности педагога” достаточно часто употребляется в психолого-педагогической литературе, однако отсутствует единое четкое определение данного феномена.

Под профессиональными ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности в качестве средств удовлетворения личных и социальных потребностей. Они формируются через освоение личного социального опыта и отражаются в ее целях, идеалах и интересах.

Вопросы формирования и функционирования педагогических ценностей учителя в своих работах рассматривали В.А. Сластенин, В.И. Андреев, В.А. Караковский, С.В. Кульневич, Г.И. Чижакова и др.

Исследованию ценностного сознания будущего педагога посвящены работы Е.Е. Волчкова, В.П. Зинченко, А.В. Бездухова и В.П. Бездухова.

Профессиональное становление личности педагога было предметом исследования Э.Ф. Зеера, А.М. Столяренко, Н.С. Пряжниковой, Е.А. Климова. Авторы отмечают, что профессиональное становление невозможно без формирования системы профессиональных ценностей у будущего специалиста.

В своей работе Э.Ф. Зеер указывал, что анализ личности специалиста той или иной профессии, его отношение к миру невозможно без изучения его ценностных ориентаций, которые являются одним из центральных личностных образований. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и определяют мотивацию поведения, существенно влияя на все стороны профессиональной деятельности. В зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей можно определить, на какие цели направлена профессиональная деятельность человека [4, с. 100].

И.Ф. Исаев отмечает, что существует необходимость формирования профессионально-педагогической культуры учителя. Первый компонент, который выделяет автор, аксиологический, под которым понимается совокупность профессиональных ценностей учителя [5, с. 22].

В процессе формирования ценностных ориентаций педагога оказывают влияние две группы факторов: индивидуально-психологические (характеризующиеся всеми личностными особенностями человека) и социальные (окружение человека и та ситуация, в которую он вовлечен).

Следует отметить, что профессиональные ценности могут изменяться, на это влияет профессиональный стаж, опыт, актуальная социальная ситуация. Так, со временем

ценности трансформируются: некоторые исчезают, так как становятся неактуальными, возникают новые ценности, изменяется и сама иерархия ценностей.

Многообразие профессиональных ценностей педагога было упорядочено в классификацию И.Ф. Исаевым, в основе которой лежит профессиональная деятельность специалиста:

- ценности-цели (ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности педагога);
- ценности-средства (ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности);
- ценности-отношения (ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности);
- ценности-знания (ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности);
- ценности-качества (ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности педагога) [5, с. 77].

Ценности педагога выступают как внутренний эмоциональный регулятор его деятельности, отношения к окружающим и самому себе, а также моделирующий направленность и содержание выполняемой им профессиональной деятельности.

Именно поэтому вопрос ценностных ориентаций является актуальным при изучении личности педагога инклюзивного образования.

Профессиональная деятельность в системе инклюзивного образования активизирует те ценности педагога, которые, став мотивом деятельности и общения, имеют значимость и для него, и для детей с особыми образовательными потребностями. Ценности, реализуемые в субъект-субъектном взаимодействии в условиях инклюзивного образования, направлены на развитие ребенка с особыми образовательными потребностями, на его обучение, становление его личности, расширение его возможностей, социализацию.

Важнейшей задачей для педагога инклюзивного образования является признание ребенка с особыми образовательными потребностями высшей ценностью, самоценностью, что позволит педагогу инклюзивного образования в педагогическом процессе увидеть конкретного ребенка с его способностями, возможностями и особенностями.

В своей работе В.В. Хитрюк выделяет следующие ценности инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек может чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; для всех обучающихся достижение прогресса заключается в том, *что* они могут делать, а не в том, *что* они не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; школы должны создать условия удовлетворения образовательных способностей каждого ребенка; инклюзивные школы – наиболее эффективные средства борьбы с дискриминационными воззрениями, которые обеспечивают реальное образование для большинства детей; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; необходимо разрабатывать системы образования и выполнять программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур всех обогащает; совместное обучение детей увеличивает степень участия каждого из

них в академической и социальной жизни школы и снижает уровень изоляции в процессах, протекающих внутри школы [6, с. 75].

И.М. Яковлева отмечает, что педагог, готовый работать в системе инклюзивного образования, должен иметь следующие профессионально-ценностные ориентации: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и т. д.

Для исследования ценностной направленности педагогов была выбрана методика Ш. Шварца. Данная методика была выбрана нами потому, что позволяет исследовать систему ценности личности на двух уровнях – уровне убеждений и уровне поведения; позволяет определить обобщенные, доминирующие ценности личности.

В роли респондентов выступили педагоги средней школы № 46 г. Витебска. Общее количество опрошенных составило 77 человек. Все респонденты были условно разделены на 3 группы в зависимости от педагогического стажа. Первая группа – молодые педагоги (стаж работы 5 и менее лет). Вторая группа – педагоги со стажем от 6 до 15 лет. Третья группа – педагоги со стажем более 15 лет.

По результатам анкетирования были подсчитаны баллы по каждому типу ценностей. В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый — имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей. Результаты рангового соотношения ценностей приведены в таблице.

Оценки достоверности различий средних значений уровня значимости каждого обобщенного ценностного типа в трех группах подсчитывались при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Ранговое соотношение ценностей педагогов в группах

№	1-я группа педагогов	2-я группа педагогов	3-я группа педагогов
<i>На уровне убеждений</i>			
1	Универсализм	Универсализм	Универсализм
2	Безопасность	Безопасность	Доброта
3	Доброта	Доброта	Безопасность
4	Традиции	Самостоятельность	Самостоятельность
5	Конформность	Конформность	Традиции
6	Самостоятельность	Достижение	Конформность
7	Достижения	Традиции	Достижения
8	Стимуляция	Власть	Власть
9	Гедонизм	Стимуляция	Гедонизм
10	Власть	Гедонизм	Стимуляция
<i>На уровне поведения</i>			
1	Универсализм	Безопасность	Безопасность
2	Безопасность	Универсализм	Универсализм
3	Конформность	Доброта	Конформность
4	Традиции	Самостоятельность	Доброта
5	Доброта	Конформность	Самостоятельность
6	Самостоятельность	Достижения	Традиции
7	Достижения	Традиции	Достижения
8	Стимуляция	Власть	Стимуляция
9	Гедонизм	Стимуляция	Гедонизм
10	Власть	Гедонизм	Власть

Расчет U-критерия Манна-Уитни не выявил достоверных различий в ценностях по исследуемым выборкам. Это позволяет утверждать, что ценностные ориентации педагогов не претерпевают значительной трансформации в процессе профессиональной деятельности. Можно предположить, что ригидность, выражающаяся в жесткой стереотипизации, неспособности педагогов изменить представления об окружающей действительности в соответствии с ее изменениями, упрямстве, застревание на одних и тех же мыслях и эмоциях препятствуют определению стратегии их профессиональной деятельности, целеполаганию, выбору способов и средств выполнения деятельности, а также замедляют их саморазвитие.

Самой важной ценностью для педагогов является “универсализм”. Ш. Шварц трактует универсализм как понимание, терпимость, защиту благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели “универсализма” производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы. По данному параметру есть расхождения на уровне убеждений и на уровне поведения. В группах 2 и 3 на уровне поведения была поставлена на первое место такая ценность, как “безопасность”. Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей.

По мнению Ш. Шварца, существует один обобщенный тип ценности “безопасность” (а не два отдельных – для группового и индивидуального уровня). Связано это с тем, что ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье).

“Доброта” – данный ценностный тип занимает третье место в системе ценностных ориентаций педагогов. Ш. Шварц отмечал, что это более узкий “просоциальный” тип ценностей по сравнению с универсализмом. Лежащая в его основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь).

Следует отметить, что наименее важными в системе ценностей педагогов стоят “власть” и “гедонизм”. Центральная цель типа ценностей “власть” заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Ценности “власти” фокусируются на социальном уважении, подчеркивают достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

Таким образом, для педагогов всех трех групп на уровне убеждений и уровне поведения не столько важна собственная значимость и доминирование над окружающими, сколько сохранение благополучия в обществе в целом и в ближайшем социальном окружении. Для них первостепенную роль в отношениях играют терпимость, лояльность, взаимоуважение, ответственность и принятие.

Заключение

В настоящее время вопросы, касающиеся профессиональных ценностей всех педагогов и педагогов инклюзивного образования в частности, приобретают все боль-

шую актуальность. Профессиональные ценности играют исключительно важную роль в формировании личности педагога, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют мотивацию в сфере профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : [б.и.], 2015. – 17 с.
2. **Чуватова, Н. Е.** Педагогические ценности как основа профессионализма личности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Чуватова. – Саранск, 2007. – 172 с.
3. **Купчигина, И. М.** Ценностные ориентации личности педагога в условиях модернизации образования / И. М. Купчигина, Е. А. Шиукаева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XIV Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 15 сен. 2014 г. ; отв. ред. А.И. Гулин. – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 73–83.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – Москва : Академия, 2008. – 144 с.
5. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2004. – 176 с.
6. **Хитрюк, В. В.** Готовность педагога к работе с “особым” ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестн. Балтийского федерального ун-та имени И. Канта. – 2013. – Вып. 11. – С. 72–79.

Поступила в редакцию 11.05.2018 г.

Контакты: seleznyova-irina@mail.ru (Селезнева Ирина Николаевна)

Seleznyova I. THE VALUE SYSTEM OF THE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION.

The article views value orientations of the teacher and the teacher of inclusive education, in particular. The approaches to the concept of “value”, “teacher’s value” and to the classification of the teacher’s values in inclusive education are described. The article presents the results of the pilot study of comprehensive school teachers’ values aimed at the assessment of their value orientation.

Keywords: values, value orientations, professional and pedagogical values, inclusive education, children with special educational needs.

УДК 159.923.5:159.943(043.3)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПАЦИЕНТУ ДО И ПОСЛЕ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНА (ПОЧКИ)

А. С. Санковская

аспирант

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Статья посвящена обоснованию психологического сопровождения пациентов до и после трансплантации органа (почки). Проведено эмпирическое и психодиагностическое исследование с целью изучения специфики переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с состоянием здоровья категории граждан, получающих лечение программного гемодиализа, а также после трансплантации.

Ключевые слова: психологическая помощь, гемодиализ, трансплантация почки, психологические особенности, психотерапия, психодиагностика.

Введение

Согласно решению Всемирной Организации Здравоохранения в 2011 г. хронические заболевания почек включены в список представляющих угрозу для жизни человечества, поскольку два из десяти жителей планеты страдает от почечных заболеваний [1]. В социально-психологическом аспекте данная категория населения, как отмечают Н.Н. Савина, Л.М. Ткалич, Н.Н. Петрова, И.А. Васильева, Л.И. Зибницкая, характеризуются выраженной тревожностью, наличием депрессивных состояний и психологическим дискомфортом, который вызван диализной терапией. Гемодиализ позволяет дожить пациенту до того момента, когда он дожидается своего донора. Человек становится в буквальном смысле зависимым от “аппарата”, что сказывается на психологическом состоянии пациента (снижение эмоционального подъема, стрессоустойчивости, а также самосознания в сложившейся ситуации).

На сегодняшний день если задачу существенного продления жизни больных с терминальной почечной недостаточностью можно в значительной степени считать решенной с точки зрения медицины, то вопрос о психологической помощи, протекающей в условиях лечения диализа и после трансплантации почки, остается открытым. Этот факт определяет актуальность и необходимость исследования особенностей психологической помощи пациентам на диализе и уже трансплантированных пациентов, опосредующих способы психологической поддержки с критической ситуацией на каждом из этапов лечения.

Основная часть

В настоящее время в отношении пациентов до и после трансплантации органов осуществляются мероприятия в рамках медицинской помощи по поддержанию функционирования организма в физиологическом аспекте с последующим планированием для них трансплантации органа. Анализ источников о состоянии и развитии мероприятий социально-психологической реабилитации данной группы реципиентов ограничивается зарубежным опытом (развитие мероприятий в рамках “Школы пациентов”) [1; 2; 3]. В свою очередь, мы попытались посредством психодиагностического и эмпирического исследования сформировать программу оказания психологического сопровождения до и после трансплантации.

© Санковская А. С., 2018

В рамках данной проблемы было проведено психологическое исследование на базе отделения гемодиализа Витебской областной клинической больницы. Мы наблюдали одного пациента на предмет его поэтапного психологического становления на протяжении всего периода лечения (до и после трансплантации органа). В психодиагностическом исследовании принимали участие еще 38 пациентов для выявления психологической симптоматики, улучшения психологического состояния данной категории пациентов.

В ходе исследования применялся дневниковый метод наблюдения, диагностическая беседа-интервью, где отражалось психологическое состояние пациента на каждом из этапов лечения. В дневник заносились наблюдения за пациентом, а также поэтапные изменения его психологического состояния. По итогам дневникового метода и диагностической беседы-интервью было отмечено следующее.

Воздействие различных оперативных вмешательств (формирование артериовенозной фистулы, установка периферического катетера), которые оказывают влияние на состояние пациентов, усиливает тревожность, депрессивную симптоматику и беспокойство, связанные с неясностью результатов лечения и фрустрацией от необходимости длительного нахождения в стационаре.

По итогам наблюдения мы выдвинули две основные проблемы, характерные для пациентов на этапе до трансплантации почки:

- 1) страх и апатия, свойственные сложной процедуре диализа, сопровождающейся болевыми симптомами;
- 2) слабость и перепады артериального давления.

Эффективная психокоррекционная работа с такого рода пациентами, находящимися на заместительной почечной терапии, невозможна без знания позиции больного по отношению к своему заболеванию. Отношение к болезни, как известно, отражает субъективную сторону заболевания и включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. По существу, речь идет о “внутренней картине болезни”, отражающей ее переживание, личностный смысл, оценку прогноза и т. п.

Особенности отношения к болезни пациентов отделения гемодиализа изучались при помощи методики для психологической диагностики типов отношения к болезни ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова) [5].

В результате проведенного исследования наибольшее количество пациентов нами было отнесено к *сенситивный типу личности*, для которого характерны: чрезмерная ранимость, уязвимость, озабоченность возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Больные опасаются, что окружающие станут их жалеть, считать неполноценными, пренебрежительно или с опаской к ним относиться, избегать общения; боятся стать обузой для родственников. У пациентов наблюдались колебания настроения, связанные главным образом с межличностными контактами и потерей работы (21% больных).

Достаточно часто среди больных диагностировался *апатический тип личности*, для которого характерны: полное безразличие к своей судьбе, исходу болезни, результатам лечения; пассивное подчинение процедурам и лечению при настойчивом побуждении со стороны; утрата интереса к жизни, ко всему, что ранее волновало. Вялость и апатия в поведении, деятельности и межличностных отношениях (13%).

У пациентов на гемодиализе преобладают *типы отношения к болезни второго и третьего блоков* (58% случаев), обуславливающие нарушения социальной адаптации больных (см. диаграмму 1). Эмоционально-аффективная сфера отношений у таких больных проявляется в неадаптивном поведении (реакции по типу раздражительной слабости; тревожное, подавленное, угнетенное состояние; “уход” в болезнь, отказ от

борьбы – “капитуляция” перед заболеванием). Данные пациенты характеризуются сенситивизированным отношением к болезни, которое проявляется в дезадаптивном поведении: они стесняются своего заболевания перед окружающими, “используют” его для достижения определенных целей, строят концепции паранойяльного характера относительно причин своего заболевания и его хронического течения, проявляют гетерогенные агрессивные тенденции, обвиняя окружающих в своем недуге [4].

При *типах отношения первого блока* психическая и социальная адаптация существенно не нарушаются. Больные, адекватно оценивая свое состояние, активно участвуют в лечении заболевания, соблюдают назначенный врачом режим и в то же время характеризуются стремлением преодолеть заболевание, неприятием “роли” больного, сохранением ценностной структуры и активного социального функционирования.

Кроме *гармоничного типа* реагирования, в первый блок включены *эргопатический* и *анозогнозический типы*. Для больных с этими типами отношения к болезни характерно: снижение критичности к своему состоянию, преуменьшение “значения” заболевания вплоть до полного его вытеснения, иногда проявляющееся поведенческими нарушениями рекомендуемого врачом режима, “уходом” в работу, отрицанием факта заболевания. Однако выраженные явления психологической дезадаптации у этих больных отсутствуют, что позволило условно включить их в один блок с гармоничным типом. Типы отношения к болезни первого блока встречаются значительно реже (9% случаев).

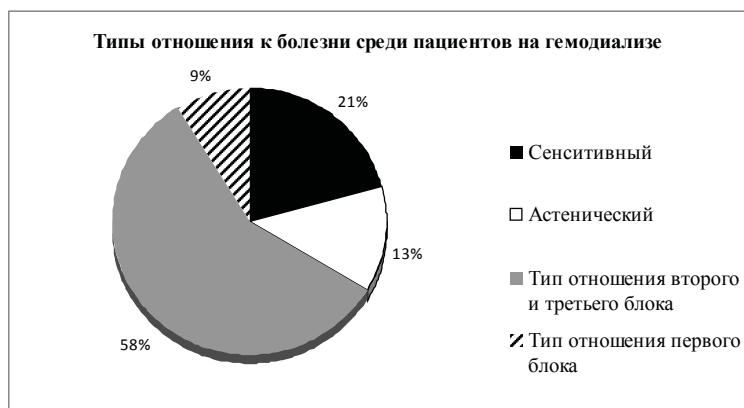


Диаграмма 1 – Типы отношения к болезни среди пациентов на гемодиализе

Таким образом, исходя из указанных выше данных, можно сделать вывод о преобладании среди пациентов типов отношения к болезни второго и третьего блока (58%), 21% испытуемых продемонстрировали сенситивный тип отношения, 13% респондентов охарактеризовались наличием астенического типа отношения к болезни и лишь у 9% обследуемых наблюдался тип отношения к болезни первого блока. Поэтому основной психологической помощью и поддержкой для данной группы пациентов является помощь в улучшении качества жизни (сплочение с целью справиться с внутренними переживаниями), а также помощь в “принятии” данного временного жизненного этапа.

Было предпринято решение разработать программу психологической реабилитации и помощи для больных с хронической почечной недостаточностью, находящихся на лечении ГД (“Школа пациентов гемодиализа”), совместно с медицинским персоналом, работающим с пациентами, получающими лечение гемодиализом.

Разработка программы психологической реабилитации и помощи для больных, находящихся на лечении ГД.

Цель: Психологическая помощь в адаптации пациентам на гемодиализе.

Задачи:

1. Проведение психологического дебрифинга:

- использование мультидисциплинарного подхода информационного воздействия;
- проведение групповой дискуссии по обсуждаемым проблемам.

Продолжительность занятия составляет 40–50 минут, частота встреч – два раза в неделю.

Посещение занятий пациентами в свободные от диализа дни:

1-я группа: смены посещения диализа “понедельник – среда – пятница”;

2-я группа: смены посещения диализа “вторник – четверг – суббота”.

1-е занятие: вступительное, с участием психолога, а также других специалистов, непосредственно работающих с данной категорией пациентов. На занятии рассказывается о целях и задачах разработки программы “Школа для пациентов ГД”.

Поскольку состояние здоровья имеет сложную, многофакторную биопсихосоциальную детерминацию, осуществлять его коррекцию необходимо комплексно, интегрируя усилия специалистов различного профиля. С учетом этого была разработана и специальная психологическая реабилитационная программа для пациентов ГД, базирующаяся на мультидисциплинарном подходе с участием нефролога, диетолога, кардиолога, врача ЛФК, психолога. Каждый из этих специалистов, принимающих непосредственное участие в лечении и реабилитации больных, проводит лекционные занятия с пациентами с последующей дискуссией по теме занятий [5]. Часть занятий, проводимая психологом, осуществлялась в форме *программы психогимнастики в тренингах* (таблица 1).

Таблица 1 – Программа психогимнастики в тренингах

№ этапа	Название части занятия	Описание занятия
I	Подготовительная часть	В подготовительную часть, как правило, входят упражнения, направленные на развитие внимания. Далее идут упражнения на снятие напряжения и сокращение эмоциональной дистанции. В первые занятия тренинг может состоять только из упражнений подготовительной части. 1. Гимнастика с запаздыванием. Все повторяют за одним из участников группы какое-либо гимнастическое упражнение (с отставанием от ведущего на одно движение). Постепенно темп упражнения возрастает. 2. Передача ритма по кругу. Все участники группы повторяют вслед за одним человеком заданный ритм, хлопая в ладоши. 3. Передача движения по кругу. Один из членов группы начинает движение с воображаемым движением так, чтобы его можно было продолжить. Далее это движение продолжается соседом, пока предмет не обойдет всю группу. 4. Зеркало. Группа разбивается на пары, и каждый повторяет движения своего партнера. 5. Для снятия напряжения используются разнообразные подвижные игры, соревнования по типу “третий лишний” и простейшие движения (к примеру, “я хожу по горячему песку”, “тороплюсь на работу”, “иду к врачу”). 6. Для сокращения эмоциональной дистанции применяются упражнения, которые предусматривают непосредственный контакт (к примеру, успокоить обиженного человека, сесть на стул, который занят другим человеком, с закрытыми глазами передать чувство по кругу с помощью прикосновения).

Окончание таблицы 1

№ этапа	Название части занятия	Описание занятия
2	Пантомимическая часть	Здесь выбираются темы для пантомимы, которую представляют люди. Темы могут предлагаться психотерапевтом или самими клиентами и могут касаться проблем всей группы или проблемы конкретного человека. Обычно в этой части используются следующие темы. • Преодоление трудностей. Здесь затрагиваются повседневные проблемы и конфликты. Каждый член группы показывает, как справляется с ними. • Запретный плод. Каждый из клиентов должен показать, как ведет себя в ситуации, когда не может получить желаемое. • Моя семья. Клиент выбирает несколько человек из группы и расставляет их таким образом, чтобы проиллюстрировать отношения в его семье. • Скульптор. Один из участников тренинга становится скульптором – придает остальным членам группы те позы, которые, по его мнению, лучше всего отражают их особенности и конфликты. • Моя группа. Члены группы должны быть расставлены в пространстве так, чтобы расстояние между ними отражало степень эмоциональной близости. • “Я”. Темы, которые относятся к проблемам конкретных людей: “каким я кажусь”, “каким я хотел бы быть”, “моя жизнь” и т. д. • Сказка. Здесь участники тренинга изображают различных сказочных персонажей. После выполнения каждого задания группа обсуждает увиденное, каждый высказывает свое мнение о ситуации, говорит о возникших переживаниях.
3	Заключительная часть	Заключительная часть психогимнастики предназначена для снятия напряжения, которое могло возникнуть в процессе пантомимической части, освобождения от сильных эмоций, повышения сплоченности группы и роста доверия. В этой части используются упражнения из подготовительного отдела. Обычно для большего эффекта психогимнастики используется музыка, которая сопровождает упражнения. Чаще всего используют классическую музыку, а также звуки природы.

По завершении занятий пациентам было задано домашнее задание: подумать и записать на листок важный вопрос, волнующий пациента на данном этапе лечения – заместительной почечной терапии, который он хотел бы задать психологу и психотерапевту на следующем занятии, а также краткий опрос, как участники занятия относятся к разработке данной “Школы” и чего они ждут от дальнейших занятий.

Таким образом, за время посещения занятий в “Школе пациентов гемодиализа” отмечена положительная динамика таких показателей качества жизни, как социальное функционирование, психическое здоровье, выраженность ограничений в повседневной деятельности из-за эмоционального состояния. Сочетание информационного воздействия со свободной групповой дискуссией помогло пациентам раскрепоститься и ближе узнать друг друга. Наблюдалась эмпатия и рефлексия между участниками в ходе занятий. Они способствуют выработке мотивации на соблюдение режима и закреплению моделей поведения, оптимальных в условиях лечения гемодиализом.

Следует отметить тот факт, что на каждом занятии увеличивалось количество участников в процессе дискуссии, пациенты стали более “открыты”, многие не верили, что, придя на первое занятие, обретут какую-либо помощь. Большинство пациентов отметили, что из занятия в занятие они все больше начинали проявлять себя: высказывали свою точку

зрения, в процессе психогимнастики демонстрировали свои способности. Заболевание откладывает на личности свой отпечаток, многие “уходят в болезнь”, пациенты, живя “искусственной жизнью”, иногда поглощены ей и теряют свое истинное “Я”. Этот важный психологический аспект в ходе проведения занятий был зафиксирован у наблюдаемого пациента, а также у большинства участников.

Предлагаемый способ психологической реабилитации стимулирует активность больных, способствует выработке навыков контроля над своим состоянием и ходом лечения, повышает ответственность за выполнение врачебных рекомендаций и результаты лечения. Пациенты чувствуют себя полноправными участниками лечебного процесса, а не просто “объектами” терапии, что способствует повышению удовлетворенности жизнью. При этом больные находились на разных этапах лечения. Непосредственный, “живой” контакт в группе создавал условия для обмена опытом между больными, получающими диализ длительное время, и “новичками”, что давало перспективу новым больным.

С целью проверки эффективности разработанной программы психологической реабилитации и помощи для больных, находящихся на лечении ГД (“Школа пациентов гемодиализа”), была проведена вторичная психологическая диагностика с помощью методики типов отношения к болезни ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова).

По результатам проведенной повторной психологической диагностики методики ТОБОЛ было выявлено: преобладание сенситивного типа отношения к болезни имеют 15% пациентов, астенического типа – 12%, тип отношения к болезни второго и третьего блока – 48% и тип отношения к своему заболеванию первого блока (гармоничный, эргопатический, анозогнозический) имеют 25% диагностируемых пациентов. Отсюда следует, что у пациентов данной группы наблюдается положительная динамика в психологическом плане на этапе до трансплантации почки, в период лечения сеансов гемодиализа.

У наблюдаемого пациента были выявлены типы отношения к болезни третьего блока (сенситивный, эгоцентрический, дисфорический, паранойяльный), характеризующегося интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь.

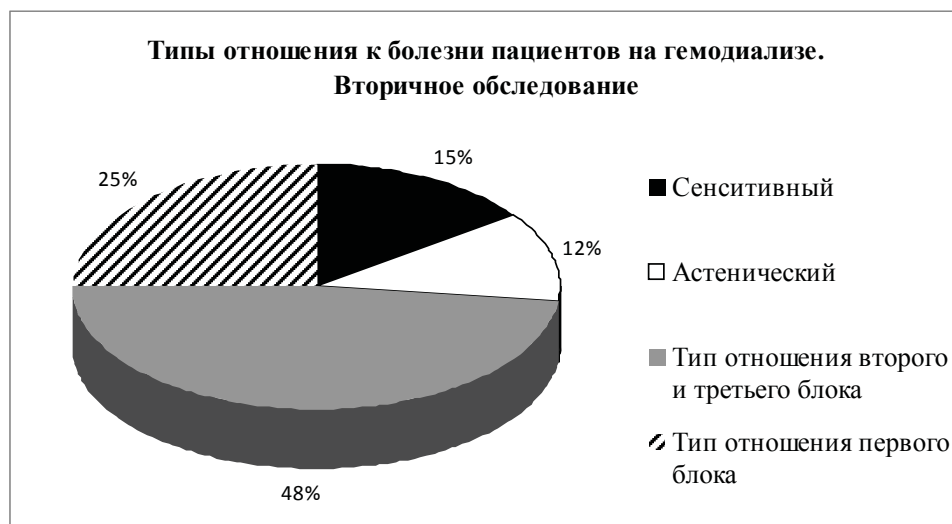


Диаграмма 2 – Типы отношения к болезни среди пациентов на гемодиализе

Таким образом, опыт разработки программы психологической реабилитации и помощи для больных, находящихся на лечении ГД (“Школа пациентов гемодиализа”), свидетельствует об улучшении динамики психологического состояния пациентов, получающих лечение заместительной почечной терапией – гемодиализом.

В ходе дальнейшего исследования, учитывая беспокойство пациента на этапе после трансплантации, было решено оказать ему психологическую помощь (справиться с тревожностью и неуверенностью в себе). Было проведено психокоррекционное исследование симптомов с помощью метода “символдрамы” [5]. Динамика улучшения/ухудшения психологического состояния пациента на этапе после трансплантации почки, благодаря методу “символдрамы”, также фиксировалась в дневнике наблюдения. В ходе проведения сеансов метода “символдрамы” важно отметить, что субъективные и объективные улучшения в состоянии пациента появились уже после первого сеанса. Однако наблюдалась негативная динамика в соматическом состоянии. Как отметил сам пациент, ему интересен процесс участия, однако в ранний период после трансплантации ему иногда тяжело в физическом плане. Соматическая симптоматика выражалась в периодическом несильном головокружении в конце сеансов, ощущении общей усталости, учащении сердцебиения. Как заметил лечащий врач, все описанные реакции были незначительными, не требовали прерывания сеансов и прекращались к концу обсуждения пережитого образа без каких-либо специальных мероприятий. Использование данного психотерапевтического метода помогло пациенту отвлечься от мысли наличия “чужого” органа в своем теле, а также “принять себя”.

Заключение

Анализируя результаты психодиагностической, психотерапевтической работы в оказании психологической помощи пациенту до и после трансплантации почки, можно сделать вывод о том, что каждый случай психологического состояния не может быть назван конкретным.

До трансплантации больному проводилась заместительная почечная терапия – гемодиализ, отмечалось наличие у пациента тревожности, апатии, депрессивных расстройств, поэтому в этот период нужно помочь пациенту реабилитироваться. Для наиболее точной картины отражения двухэтапной психологической помощи пациенту как до, так и после трансплантации нами наблюдался один пациент, чьи психологические особенности на протяжении всего исследования удалось изучить полностью (таблица 2).

Таблица 2 – Психологические особенности расстройств до и после трансплантации

До трансплантации (гемодиализ)	После трансплантации почки
• депрессивные расстройства • состояния ипохондрии • плаксивость • апатия (“уход в себя”, безразличие)	• тревожность (“Я стал другим”) • неуверенность (боязнь восприятия “тебя” социальной средой) • раздражительность и резкие перепады настроения (как следствие приема иммуносупрессии)

Как показали результаты исследования, период после трансплантации характеризуется тревожными расстройствами, проявляющимися в чувстве собственной неполноценности (нахождение “чужака в своем теле”), а также чувстве скованности в восприятии данной категории пациентов в социальной среде. Это говорит о том, что психологическое благополучие неразрывно связано с соматическим здоровьем.

Проведенная работа положительно повлияла на психологическое состояние пациентов, оправдывая тем самым востребованность рассмотрения индивидуального

случая оказания психологической помощи данной категории населения не только в Витебском регионе, но и в республике в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Богдан, Е. Г.** Условия для психологического здоровья личности пациентов до и после трансплантации органов / Е. Г. Богдан, М. А. Глыцук, И. С. Мирончук // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы IV Международной научно-практической конференции. – Барановичи : БарГУ, 2015. – С. 14–17.
2. **Есько, Д. Б.** Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах : метод. пособие / Д. Б. Есько, Г. С. Исурина, Е. В. Койдаковская. – СПб., 1999.
3. **Петрова, Н. Н.** Тревожные расстройства у больных с ХПН в условиях лечения гемодиализом / Н. Н. Петрова // Нефрология. – 1997. – № 2.
4. **Муладжанова, Т. Н.** Психологический анализ изменений личности у больных ХПН, находящихся на лечении гемодиализом : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Н. Муладжанова. – Москва, 1995.
5. **Изард, К. Э.** Психология эмоций / К. Э. Изард, Х. Дейч. – СПб., 1999.

Поступила в редакцию 10.04.2018 г.

Контакты: steshce4ka@mail.ru (Санковская Анастасия Степановна)

Sankovskaya A. PSYCHOLOGICAL CARE OF PATIENTS BEFORE AND AFTER ORGAN (KIDNEY) TRANSPLANTATION.

The article substantiates the need of the psychological support of patients before and after organ (kidney) transplantation. An empirical and psychodiagnostic study was conducted to study the specifics of experiencing a crisis situation by patients receiving treatment of program hemodialysis and treatment after transplantation.

Keywords: psychological care, hemodialysis, kidney transplantation, psychological features, psychotherapy, psychodiagnostics.

УДК 796.015

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЕЖМЫШЕЧНОЙ КООРДИНАЦИИ У ЮНЫХ ПЛОВЦОВ

А. В. Солонец

магистр педагогических наук,
преподаватель кафедры физической культуры
Белорусский национальный технический университет

В статье представлены результаты исследований показателей межмышечной координации у юных пловцов посредством измерения параметров электромиографии скелетных мышц.

Ключевые слова: межмышечная координация, координационные способности, электромиография, юные пловцы, двигательные единицы.

Введение

Развитие координационных способностей можно рассматривать как одну из главных составляющих формирования спортивного мастерства в большинстве видов спорта, в которых предъявляются высокие требования в отношении точного согласования времени начала и окончания мышечных усилий, их величины, быстроты нарастания и спада [1].

Важным фактором, обуславливающим уровень координационных способностей, является эффективная внутримышечная и межмышечная координация, благодаря которой активизируется необходимое количество двигательных единиц (ДЕ) и обеспечивается оптимальное взаимодействие мышц-синергистов и мышц-антагонистов, быстрый и действенный переход от напряжения мышц к их расслаблению, что, в свою очередь, позволяет осуществлять взаимодействие необходимой силы [2]. Неслаженная и нескоординированная работа мышечных групп не только не способствует достижению спортивных успехов, но и приводит к перенапряжениям, вызывающим дисфункции [3].

В плавании, как в любом виде спорта, нельзя выполнять движения с использованием какой-либо одной мышцы. Для решения двигательной задачи привлекается относительно большое число мышц или мышечных групп. Базовый потенциал силы, зависящий в основном от поперечного сечения мышечного волокна, объема мышцы, строения волокна и внутримышечной координации, может быть превращен в оптимальный результат только тогда, когда отдельные мышцы или мышечные группы будут задействованы в пространственно-временном и динамико-временном отношениях в соответствии с двигательной задачей [4]. Это взаимодействие участвующих в движении мышц и мышечных групп и характеризует межмышечную координацию.

Применение современных беспроводных компьютеризированных электромиографических методик позволяет исследовать параметры необходимых показателей межмышечной координации для оценки степени и характера согласованности и соразмерности вовлечения мышц в последовательность выполнения контролируемого двигательного действия [5].

Основная часть

Целью нашего исследования являлось определение показателей межмышечной координации у юных пловцов посредством измерения параметров электромиографии скелетных мышц (ЭМГ).

Исследование проводилось в спортивной лаборатории Белорусского национального технического университета на базе комплекса “Политехник” (сентябре 2017 г.). Испытуемыми являлись юные пловцы 7–8 лет групп начальной подготовки второго года обучения (16 мальчиков, 14 девочек) ДЮСШ “Янтарь” г. Минска.

Параметры межмышечной координации оценивались по методике, разработанной А.А. Хохолко, И.Ю. Михута (2017), с помощью тестовых заданий на согласованность движений для нижних и верхних конечностей, проводимых в определенной последовательности: тест 1 – с открытыми глазами (Т1), тест 2 – с закрытыми глазами (Т2) [5; 6]. Каждый тест состоит из трех упражнений. Первое тестовое упражнение выполняется левой ногой, второе – правой ногой, третье – руками. Все контрольные упражнения выполняются в положении стоя.

Преимущество данной методики состоит в ее доступности, выполнение тестовых заданий не требует предварительного специального обучения, условия организации и проведения эксперимента стандартизованы и воспроизводимы [5], также применяемая методика не зависит от гендерных, возрастных, антропометрических данных спортсмена, а также от его специализации и квалификации. Вместе с тем контрольные тесты определяют уровень проявления всех координационных способностей (ритм, общая координированность движений, равновесие, ориентирование в пространстве, дифференцирование пространственно-временных параметров движений, способность к произвольному расслаблению мышц), а также характеризуют вестибулярную устойчивость, способность к быстрому реагированию и перестроению двигательных действий.

Исследование проводилось с помощью аппаратно-программного комплекса DELSYS Trigno Lab. С помощью беспроводных датчиков данного комплекса фиксировалась биоэлектрическая активность с моторных точек мышц (над брюшком мышцы в проекции двигательной зоны) верхних и нижних конечностей спортсменов (таблица 1). Полученные данные обрабатывались в программе DELSYS EMGworks Analysis и посредством экспорта массивов значений переносились в программное обеспечение MS Excel для дальнейшей обработки.

Таблица 1 – Расположение датчиков на мышечных группах

№ датчика	Название группы мышц на латинском языке	Название группы мышц на русском языке
1	R Tibialis Anterior	П Передняя большеберцовая мышца
2	L Tibialis Anterior	Л Передняя большеберцовая мышца
3	L Gastrocnemius Lateral Head	Л Латеральная икроножная мышца
4	R Gastrocnemius Lateral Head	П Латеральная икроножная мышца
5	R Rectus Femoris	П Прямая мышца бедра
6	L Rectus Femoris	Л Прямая мышца бедра
7	L Biceps Femoris	Л Двуглавая мышца бедра
8	R Biceps Femoris	П Двуглавая мышца бедра
9	L Triceps Brachii	Л Трехглавая мышца плеча
10	R Triceps Brachii	П Трехглавая мышца плеча
11	R Biceps Brachii	П Двуглавая мышца плеча
12	L Biceps Brachii	Л Двуглавая мышца плеча
13	R Brachioradialis	П Плечелучевая мышца
14	L Brachioradialis	Л Плечелучевая мышца

Примечание: R и П – с правой стороны туловища, L и Л – с левой

При произвольном усилии активизируется большое количество ДЕ мышцы. Часть их работает в случайном режиме, другие – синхронно. В результате этого ЭМГ произвольного напряжения представляет собой результат алгебраического суммирования потенциала действия огромного количества ДЕ и не позволяет в нормальных условиях выделить потенциал действия отдельных ДЕ. Поэтому такая ЭМГ называется суммарной, или интерференционной [7; 8; 9].

Суммарная амплитуда сокращения мышцы, отражающая число активных в данный момент ДЕ, является основным количественным критерием оценки межмышечной координации в поверхностной ЭМГ [10; 11]. В проведенном эксперименте регистрировались следующие ее показатели: средняя амплитуда и максимальная амплитуда произвольного напряжения указанных мышц во время выполнения тестовых упражнений.

Особое значение для межмышечной координации имеет согласованность в работе мышц, реализующих определенное движение (агонисты), и мышц, действующих при этом движении в противоположную сторону (антагонисты). В связи с этим в настоящем исследовании нами рассматривались в первую очередь основные мышцы-антагонисты верхних и нижних конечностей. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 2 – Амплитудные параметры ЭМГ в тесте 1 (выполнение с открытыми глазами) у мальчиков (n=16)

Группы мышц	Упражнение 1 (левая нога)				Упражнение 2 (правая нога)				Упражнение 3 (руки)			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	24,50	13,38	110,01	21,92	29,27	8,03	183,30	99,99	13,27	1,56	39,25	34,76
Л Прямая мышца бедра	33,94	13,35	178,41	59,29	27,41	7,09	80,86	38,77	20,55	3,36	56,11	56,32
Л Двуглавая мышца бедра	37,00	12,38	254,72	69,84	33,93	11,47	155,64	97,45	10,10	4,78	19,20	11,36
П Двуглавая мышца бедра	30,28	12,14	144,84	71,82	32,91	5,20	153,83	42,73	13,62	5,19	168,19	30,67
Л Трехглавая мышца плеча	19,16	8,92	77,90	59,80	18,19	1,06	59,53	26,66	40,96	5,67	150,46	41,31
П Трехглавая мышца плеча	22,76	4,69	162,71	21,34	37,67	5,93	151,07	79,55	71,58	5,96	378,70	30,49
П Двуглавая мышца плеча	35,26	3,64	390,40	88,91	49,04	6,97	141,30	93,79	73,65	7,19	423,94	95,20
Л Двуглавая мышца плеча	32,10	9,98	261,67	64,21	21,17	2,90	120,31	35,05	64,07	8,88	485,54	97,96

Примечание: П – правая, Л – левая.

Таблица 3 – Амплитудные параметры ЭМГ в тесте 1 (выполнение с открытыми глазами) у девочек (n=14)

Группы мышц	Упражнение 1 (левая нога)				Упражнение 2 (правая нога)				Упражнение 3 (руки)			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	26,95	13,15	74,56	15,45	27,95	6,54	133,36	40,34	42,16	42,52	98,81	9,42
Л Прямая мышца бедра	35,13	5,33	205,38	36,15	31,98	3,62	87,05	21,63	53,29	66,67	128,44	23,51
Л Двуглавая мышца бедра	39,39	8,31	160,91	19,19	41,95	27,67	197,59	15,49	75,06	71,21	111,22	15,64
П Двуглавая мышца бедра	31,66	5,73	188,57	69,70	28,58	10,88	129,97	40,48	63,20	64,33	141,80	19,01
Л Трехглавая мышца плеча	16,90	6,45	45,07	15,08	15,75	6,03	79,00	22,18	85,81	24,71	219,78	31,67
П Трехглавая мышца плеча	29,47	2,26	380,14	53,52	38,68	30,27	197,48	54,51	186,17	193,70	323,36	71,96
П Двуглавая мышца плеча	23,66	6,18	40,21	14,15	16,03	0,21	32,20	11,12	119,22	12,54	586,68	91,67
Л Двуглавая мышца плеча	8,88	3,43	42,90	17,58	5,84	2,32	22,88	15,45	114,91	13,43	592,10	60,12

Примечание: П – правая, Л – левая.

При оценке полученных данных средней амплитуды произвольного напряжения следует сравнивать показатели активности мышц верхних и нижних конечностей, учитывая тот факт, что упражнение выполняется поочередно, и мышцы, не участвующие в движении, должны находиться в относительном покое. Анализируя показатели средней амплитуды произвольного напряжения мальчиков и девочек, можно сделать вывод, что группы мышц нижних конечностей, задействованных в движении (в упражнениях 1, 2), имеют сходные величины. Так, например, в упражнении 1 у мальчиков среднее значение левой прямой мышцы бедра – 33,94 mkVolts, левой двуглавой мышцы – 37,00 mkVolts; у девочек – 35,13 и 39,39 mkVolts соответственно. В то же время показатели средней амплитуды напряжения мышц, не участвующих в движении, во всех упражнениях у юных пловчих ниже, чем у лиц противоположного пола. Это означает, что межмышечная координация как верхних, так и нижних конечностей у юных спортсменов развита лучше, чем у сверстников мужского пола, что обусловлено опережением девочек в развитии координационных способностей.

Вместе с тем важно отметить, что средние амплитуды произвольного напряжения мышц рук во время движения (в упражнении 3) превосходят аналогичные показатели мышц ног, задействованных в движении (в упражнениях 1 и 2), у представителей обоих полов. Вероятно, это связано со спецификой периода начального обучения плаванию, в котором наибольший акцент уделяется разнообразным упражнениям для верхнего плечевого пояса при обучении способом кроль на груди и спине. Это позволяет утверждать, что у юных пловцов лучше развита межмышечная координация мышц верхних конечностей.

Анализ амплитудных показателей ЭМГ в тесте с закрытыми глазами (таблица 4, 5) позволил определить:

1) средние амплитуды произвольного напряжения мышц, выполняющих работу, заметно больше, чем у мышц, находящихся в относительном покое во всех упражнениях и у мальчиков, и у девочек;

2) средние и максимальные амплитуды произвольного напряжения правой двуглавой мышцы бедра в упражнении 1 и 2 у юных пловцов значительно превосходят аналогичные показатели сверстниц, что свидетельствует о большей величине усилия, развиваемого мышцей;

3) максимальные амплитуды напряжения мышц рук юных пловцов, незадействованных в движении в упражнениях 1, 2, сопоставимы с амплитудными значениями мышц ног, находящимися в состоянии относительного покоя в упражнении 3, что указывает на повышенный тонус мышц верхних конечностей, так как напряжение мышц ног в упражнении 3 можно объяснить поддержанием вертикального положения испытуемого.

Таблица 4 – Амплитудные параметры ЭМГ в тесте 2 (выполнение с закрытыми глазами) у мальчиков (n=16)

Группы мышц	Упражнение 1 (левая нога)				Упражнение 2 (правая нога)				Упражнение 3 (руки)			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	43,04	4,33	341,53	73,74	40,22	3,35	313,21	46,79	13,60	1,78	61,83	56,06
Л Прямая мышца бедра	43,47	2,42	213,34	74,33	184,54	7,75	872,38	55,84	20,97	2,83	81,01	26,78
Л Двуглавая мышца бедра	48,02	8,99	313,34	79,26	45,03	3,14	221,80	49,94	12,00	6,24	97,66	31,45
П Двуглавая мышца бедра	166,95	32,16	867,00	78,64	259,37	45,26	975,23	154,93	8,76	2,26	31,75	25,12
Л Трехглавая мышца плеча	23,65	7,40	83,55	36,99	27,87	12,91	112,82	51,26	41,31	3,47	182,09	52,97
П Трехглавая мышца плеча	37,90	3,14	145,93	37,44	42,30	5,12	210,47	50,22	88,77	7,34	528,66	46,94
П Двуглавая мышца плеча	62,57	9,20	443,31	66,51	56,20	7,25	186,83	55,85	96,11	6,39	617,43	48,81
Л Двуглавая мышца плеча	76,97	9,36	200,87	90,08	66,94	9,01	212,57	82,45	61,94	4,92	264,50	88,09

Примечание: П – правая, Л – левая.

Таблица 5 – Амплитудные параметры ЭМГ в тесте 2 (выполнение с закрытыми глазами) у девочек (n=14)

Группы мышц	Упражнение 1 (левая нога)				Упражнение 2 (правая нога)				Упражнение 3 (руки)			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	33,32	10,26	330,70	30,54	36,38	10,53	286,80	40,66	15,22	2,57	194,70	92,76
Л Прямая мышца бедра	40,49	3,95	242,00	12,53	38,33	4,15	151,88	61,39	20,88	1,60	82,28	7,47

Окончание таблицы 5

Группы мышц	Упражнение 1 (левая нога)				Упражнение 2 (правая нога)				Упражнение 3 (руки)			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Л Двуглавая мышца бедра	46,86	8,29	249,23	36,14	43,83	20,65	181,48	112,54	10,64	4,53	22,45	11,33
П Двуглавая мышца бедра	30,78	10,54	116,83	35,83	34,38	9,60	159,20	72,48	10,68	4,34	33,72	23,08
Л Трехглавая мышца плеча	23,67	1,79	127,08	74,49	18,94	1,38	135,55	62,62	99,41	11,33	157,54	86,59
П Трехглавая мышца плеча	33,99	4,35	145,94	10,20	53,81	8,30	95,07	14,83	374,04	60,75	532,55	218,37
П Двуглавая мышца плеча	20,34	5,43	83,62	44,77	18,57	0,51	63,57	15,82	191,49	19,94	591,97	53,82
Л Двуглавая мышца плеча	16,93	7,36	131,33	94,89	8,47	3,61	37,03	8,23	156,28	11,19	252,08	73,25

Примечание: П – правая, Л – левая

Наиболее высокие значения показателей средней и максимальной амплитуды у мальчиков и девочек, занимающихся плаванием, наблюдаются на правой руке (двуглавая мышца плеча, трехглавая мышца плеча). Возможно, это связано с преобладанием количества правой руки среди испытуемых.

Особый интерес вызывает анализ показателей, полученных в тесте 1 и тесте 2 (таблица 6, 7).

Таблица 6 – Амплитудные параметры ЭМГ в упражнении 1 у мальчиков (n=16)

Группы мышц	Тест 1				Тест 2			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	24,50	13,38	110,01	21,92	43,04	4,33	341,53	73,74
Л Прямая мышца бедра	33,94	13,35	178,41	59,29	43,47	2,42	213,34	74,33
Л Двуглавая мышца бедра	37,00	12,38	254,72	69,84	48,02	8,99	313,34	79,26
П Двуглавая мышца бедра	30,28	12,14	144,84	71,82	166,95	32,16	867,00	78,64
Л Трехглавая мышца плеча	19,16	8,92	77,90	59,80	23,65	7,40	83,55	36,99
П Трехглавая мышца плеча	22,76	4,69	162,71	21,34	37,90	3,14	145,93	37,44
П Двуглавая мышца плеча	35,26	3,64	390,40	88,91	62,57	9,20	443,31	66,51
Л Двуглавая мышца плеча	32,10	9,98	261,67	64,21	76,97	9,36	200,87	90,08

Примечание: П – правая, Л – левая

Таблица 7 – Амплитудные параметры ЭМГ в упражнении 3 у девочек (n=14)

Группы мышц	Тест 1				Тест 2			
	Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)		Средняя амплитуда произвольного напряжения (mkVolts)		Максимальная амплитуда напряжения (mkVolts)	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
П Прямая мышца бедра	42,16	42,52	98,81	9,42	15,22	2,57	194,70	92,76
Л Прямая мышца бедра	53,29	66,67	128,44	23,51	20,88	1,60	82,28	7,47
Л Двуглавая мышца бедра	75,06	71,21	111,22	15,64	10,64	4,53	22,45	11,33
П Двуглавая мышца бедра	63,20	64,33	141,80	19,01	10,68	4,34	33,72	23,08
Л Трехглавая мышца плеча	85,81	24,71	219,78	31,67	99,41	11,33	157,54	86,59
П Трехглавая мышца плеча	186,17	193,70	323,36	71,96	374,04	60,75	532,55	218,37
П Двуглавая мышца плеча	119,22	12,54	586,68	91,67	191,49	19,94	591,97	53,82
Л Двуглавая мышца плеча	114,91	13,43	592,10	60,12	156,28	11,19	252,08	73,25

Примечание: П – правая, Л – левая

Данные проведенных исследований свидетельствуют, что при выключении зрительного анализатора в тесте 2 амплитудные показатели ЭМГ мышц, задействованных в движении, во всех упражнениях больше, чем аналогичные значения в тесте 1. В то же время величины напряжения мышц нижних конечностей, находящихся в состоянии относительного покоя, в упражнении 3 в тесте 2 меньше, чем аналогичные показатели в тесте 1. Вероятно, это обусловлено тем, что испытуемые сконцентрировали свое внимание на выполнении контрольного упражнения руками, тем самым переключились с задачи поддержания позы, что позволило добиться большего расслабления мышц нижних конечностей.

Заключение

Проведенное исследование, связанное с анализом биоэлектрической активности мышц по амплитудным характеристикам, позволяет судить о межмышечной координации, согласованном взаимодействии отдельных мышц или мышечных групп, включенных в пространственно-временные и динамико-временные отношения в соответствии с двигательной задачей. При сравнительном анализе активности мышц верхних и нижних конечностей мышцы, не участвующие в движении и находящиеся в состоянии относительного покоя, имеют более низкие амплитудные показатели, что свидетельствует о проявлении межмышечной координации. В исследовании выявлено, что у девочек, занимающихся плаванием, межмышечная координация преимущественно развита лучше, чем у юных пловцов. Установлено также, что как у мальчиков, так и у девочек согласованные взаимодействия мышц верхнего плечевого пояса по своим показателям превосходят межмышечную координацию нижних конечностей.

При увеличении координационной сложности движений возрастают требования к межмышечной координации. Об этом свидетельствуют результаты выполнения тестов.

вых упражнений, в том числе в движениях повышенной координационной сложности. Следует отметить, что данное утверждение в большей степени относится к согласованным взаимодействиям мышц верхнего плечевого пояса, чем нижних конечностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Илларионова, А. В.** Особенности биоэлектрической активности мышц при исследовании точности дозированных усилий у спортсменов / А.В. Илларионова // Вестник науки Сибири. – 2014. – № 4(14) – С. 234–240.
2. **Круцевич, Т. Ю.** Теория и методика физического воспитания : учеб. : в 2 т. / Т. Ю. Круцевич ; под ред. Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Т. 1. – 423 с.
3. **Горбачева, Д. В.** Исследование эффективности бос-тренинга по параметрам огибающей электромиограммы ведущих мышечных групп в системе соростно-силовой подготовки борцов греко-римского стиля / Д. В. Горбачева, Л. Н. Гондарева, В. В. Вальцев // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2(20) – С. 35–40.
4. **Захаров, Е. Н.** Энциклопедия физической подготовки / Е. Н. Захаров, А. В. Карасев, А. А. Сафонов ; под ред. А. В. Карасева. – Москва : Лептос, 1994. – 368 с.
5. **Хохолко, А. А.** Факторная структура межмышечной координации при выполнении тестовых заданий со сложной двигательной структурой / А. А. Хохолко, И. Ю. Михута // Вестник Черниговского национального педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2017. – № 147. – С. 215–220.
6. **Хохолко, А. А.** Электромиографическая оценка качества движений спортсменов в тестовых заданиях со сложной двигательной структурой / А. А. Хохолко, И. Ю. Михута // Прикладная спортивная наука : сб. ст. / Респ. науч.-практ. центр спорта ; редкол.: Г. М. Загородный (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – № 1(5) – С. 39–45.
7. **Борщ, М. К.** Долгосрочная адаптация скелетной мускулатуры пятиборцев в соревновательном периоде подготовки по данным суммарной ЭМГ / М. К. Борщ, Е. В. Хроменкова // XIII Международная научная сессия по итогам НИР за 2012 год “Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту” : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 марта – 30 мая 2013 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2013. – Ч. 2. – С. 112–114.
8. **Борщ, М. К.** Суммарная электромиография как критерий предупреждения переутомления нервно-мышечного аппарата пятиборцев в соревновательном периоде подготовки / М. К. Борщ, Е. В. Хроменкова // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности : сб. статей (материалы IV Междунар. науч.-техн. конф.), Минск, 18–19 февр. 2016 г. – Минск : БНТУ. – С. 27–32.
9. **Команцев, В. Н.** Методические основы клинической электронейромиографии : рук-во для врачей / В. Н. Команцев. – СПб., 2006. – 349 с.
10. **Капилевич, Л. В.** Сравнительный электромиографический анализ движений танцоров различной квалификации / Л. В. Капилевич, А. В. Тихонова, Е. В. Путинцева // науч. ред. : Психология и педагогика. – 2011. – С. 120–121.
11. **Шафранова, Е. И.** Методы обработки биоэлектрической активности мышц / Е. И. Шафранова // Теор. и практ. физ. культ. – 1993. – № 2. – С. 43–44.

Поступила в редакцию 16.05.2018 г.

Контакты: botanic_@mail.ru (Солонец Антон Владимирович)

Solonets A.V. DETERMINING PARAMETERS OF YOUNG SWIMMERS' INTERMUSCULAR COORDINATION.

The article presents the results of the study of young swimmers' intermuscular coordination by measuring the parameters of skeletal muscle function electromyography.

Keywords: intermuscular coordination, coordination abilities, electromyography, young swimmers, motor units.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

РАССКАЗЫВАЙТЕ О ВЕЛИКОМ ПЕДАГОГЕ, РАССКАЗЫВАЙТЕ (к 100-летию В. А. Сухомлинского)

Борец за человеческое в человеке, талантливый учитель, директор Павлышской школы, признанный классик педагогики, знаток детских душ – это далеко не полные характеристики педагога от Бога – В.А. Сухомлинского. Он жил в период огромных социальных потрясений, массового уничтожения людей, он прошел через войну и личную трагедию, но сила его духа все преодолела. Василий Александрович не утратил гуманного отношения к людям и стремился разглядеть и воспитать в детях лучшие человеческие качества. Он добился признания и небывалого для педагога почета.



Много раз педагог писал о том, какое для него большое счастье общаться с детьми и быть их воспитателем. “Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю – любовь к детям” [1, с. 26].

На свет будущий педагог появился в Украине под Кременчугом в селе Омельник Кировоградской области 28 сентября 1918 г. Родился Василий в бедной крестьянской семье. Его отец вплоть до начала Октябрьской революции служил по найму в качестве плотника и столяра. В семье Сухомлинских три брата и сестра и все стали учителями.

Василий – обычный сельский мальчик, мечтавший стать учителем. Как из простого сельского мальчишки вырос великий педагог? Какими были годы его детства и отрочества?

В возрасте 7 лет Василий отправился на учебу в поселковую семиклассную школу. В Васильевской семилетке (1926–1933) он проявил себя как один из самых способных учеников. О нем всегда отзывались как о трудолюбивом и одаренном ребенке.

Одноклассница М. Сироватко вспоминает, что вместе с другими ребятами ходили в школу в другое село – Васильевку. Каждый день им приходилось пройти 4–5 км туда и обратно. Педагогический талант Сухомлинского проявился еще тогда. Юный рационализатор призадумался над тем, как сделать учебу в школе легкой и интересной, как увлечь ею каждого ребенка. Однажды он предложил одноклассникам “учить уроки” по пути из школы домой. После этого каждый из них рассказывал по дороге все, что запомнил на уроках в школе по истории и другим предметам. С детства Василий выделялся тем, что очень любил читать, и своим одноклассникам он часто приносил из дому книги.

Подчеркнем, что Василий питал особую любовь к книгам. Они были дома, в простой крестьянской хате стоял на почетном месте сундучок с книгами, доставшийся от деда со стороны матери.

Сухомлинский успешно закончил семилетку, и уже в 15 лет мать проводила своего младшего сына в Кременчуг. На дорогу она испекла ему несколько лепешек из картофеля и отрубей и дала два стакана жареной сои, а когда появился хлеб уже с нового урожая, то дедушка Матвей привозил 16-летнему студенту подготовительных курсов педагогического института по хлебу каждую неделю. В 1934 г. В.А. Сухомлинский стал студентом факультета языка и литературы Кременчугского педагогического института. Но в связи с болезнью вынужден был в 1935 г. прервать учебу в вузе.

Семнадцатилетним юношей он впервые вошел педагогом в школу. В течение трех лет молодой учитель преподавал украинский язык и литературу в двух сельских школах – Васильевке и Зыбково. Свое обучение он продолжил в 1936–1939 гг. на заочном отделении Полтавского педагогического института, ныне педагогический университет имени В.Г. Короленко, где получил квалификацию учителя украинского языка и литературы средней школы. С теплым чувством педагог вспоминал годы обучения в Полтаве, где, по словам В.А. Сухомлинского, студентов окружала атмосфера творческой мысли, любознательности и жажда знаний.

Интересно, что Полтавский институт стал родным еще и для другого известного педагога – А.С. Макаренко. Так уж получилось, что два замечательных педагога учились в одном педагогическом институте.

С 1941 г. В.А. Сухомлинский на фронте. Ему 23 года, он ротный политрук, как раз из тех, кто поднимал роту под лавиной огня. Такие люди, как Сухомлинский приняли вызов: он добровольно ушел на фронт, и война прошла по его судьбе сапогом. В январе 1942 г. был тяжело ранен осколком снаряда под самое сердце – чудом выжил. После выписки из уральского госпиталя работал директором школы поселка Ува в Удмуртии и приобретал необходимый затем опыт руководства образовательным учреждением. На фронт его больше не взяли.

В тылу у врага остались жена, она была беременна и не смогла вовремя эвакуироваться, и маленький сын. За участие в партизанском подполье на глазах у молодой матери убили десятилетнего сына, саму ее фашисты повесили. Так Василий Александрович потерял самых близких своему сердцу людей. Своего сына ему даже не суждено было увидеть.

Передать словами то, что пережил В.А. Сухомлинский в годы войны, почти невозможно. Он очень мало писал об этом времени. Следует отметить, он вообще никогда не писал о своих трудностях и о том, как их преодолевал. Можно подумать, что ему все давалось легко и просто, все выходило само собой, но надо понять, что перед нами характер необыкновенный. Человек большой души В.А. Сухомлинский не рассказывал о своих трудностях, потому что привык справляться с ними сам и терпеть не мог говорить о них вслух. Он никогда не стремился привлечь внимание к себе как к человеку, он просто работал, понимая, что самое важное и самое трудное для человека – “всегда, во всех обстоятельствах оставаться человеком”. Воспитание человечности – проблема номер один в школьном и вузовском образовании. В “В письмах к сыну” он писал: “Ты стремишься стать хорошим инженером – это очень важно. Но надо стремиться прежде всего стать человеком – это еще важнее. Больше, чем когда бы то ни было, мы обязаны сейчас думать о том, что мы вкладываем в душу человека” [2, с. 29].

В 1944 г., как только родные места были освобождены от немцев, он сразу же возвращается на родину и приступает к работе заведующим районного отдела народного образования в Онуфриевке. Однако уже через два года В.А. Сухомлинский принял решение вернуться к педагогической практике, попросился назад в школу. Просьбу его удовлетворили. Так В.А. Сухомлинский вышел на главную дорогу своей жизни. Бывший фронтовик Сухомлинский возглавил в 1948 г. Павлышскую среднюю школу. Он был ее бессменным директором до последних дней своей жизни. Пост директора средней школы дал В.А. Сухомлинскому возможность реализовать свое призвание, вернуться к детям и отдать им свое сердце.

Всей своей жизнью, любовью к людям, своей преданностью делу, которому он отдал жизнь, учитель Сухомлинский являет пример, на котором может воспитываться молодежь.

Работа с ребятами была смыслом жизни великого педагога и его призванием. Без детских голосов и эмоций Василий Александрович не мог представить своей жизни.

Каждое утро он с нетерпением ожидал, когда зазвенит “детский щебет”. Педагог понимал, что он никогда не оставит детей, потому что их слишком любит.

Первыми его учениками в школе стали осиротевшие и обожженные войной дети, а школой – старое здание с запущенным участком земли. “Жизнь нашей школы развивалась из идеи, которая воодушевляла меня: ребенок по природе своей – пытливый исследователь, открыватель мира” – писал В.А. Сухомлинский [1, с. 48]. Педагог так знакомил малышей с окружающим миром, чтобы они ежедневно находили в нем что-то новое.

Школа Павлыша, неказистое здание, стала постепенно преображаться. Строились новые школьные помещения, мастерские, закладывались теплицы. Год за годом школьный участок превращался, как и мечтал учитель, в цветущий сад. За свою сравнительно короткую жизнь (педагог прожил всего 52 года) он сумел поставить дело так, что руководимая им сельская общеобразовательная школа являлась образцом общечеловеческого гуманного воспитания.

Его главным педагогическим принципом было воспитание без наказания. Педагог верил: гуманная педагогика способна воспитать высоконравственного человека, личность, индивидуальность, в детстве человек должен пройти эмоциональную школу воспитания добрых чувств.

“Опыт подтверждает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира” [1, с. 73].

В.А. Сухомлинский создавал свою школу радости, когда страна залечивала раны после войны, а великий педагог рассуждал о прекрасном, сочинял сказки и готовил детей к высокому предназначению. Он понимал, что человек рождается для самосовершенствования, для честного творческого труда. Он верил в силу добра, любви, уважения и гармонии. Эту веру он передавал детям.

Рабочий день Сухомлинского начинался рано. В 4 часа утра он входил в свой кабинет в школе, зажигал настольную лампу, раскладывал на столе маленькие исписанные блокноты. В них – результат общения с учениками, педагогами: заметки, наблюдения, неожиданные открытия. Несмотря на слабое здоровье, подорванное голодным детством, тяжелым ранением в годы войны, а затем травлей со стороны Академии наук, которую пришлось пережить во второй половине 60-х гг., павлышский учитель работал очень напряженно и плодотворно.

Мысли, рожденные в эти наполненные творчеством часы, затем воплотились в 36 книг и 600 статей. На сегодняшний день их гораздо больше. Благодаря усилиям его дочери О.В. Сухомлинской издан ряд произведений, подготовленных великим педагогом. Из ее слов, только книг уже 50 (по материалам видеофильма “Школа Василия Сухомлинского”). Педагогические сочинения Сухомлинского переведены на многие языки и пользуются огромной популярностью во всем мире. Его многочисленные книги и педагогические статьи служили вдохновляющим примером для развития нового подхода к формированию свободной творческой личности.

Главные труды Василия Александровича, которые вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики: “Сердце отдаю детям”, “Рождение гражданина”, “Как воспитать настоящего человека”, “Разговор с молодым директором школы”, “100 советов учителю”, “Павлышская средняя школа” и другие дают основание рассматривать его как классика педагогики.

Многие работы В.А. Сухомлинского были изданы лишь после смерти автора. Такова судьба, в частности, его книги “Как воспитать настоящего человека”, написанной в форме цикла поучений, направленных на воспитание у детей патриотизма, идейно-

сти, высокой гражданской ответственности, гуманизма, любви к знаниям, к учителю, глубокого понимания красоты и т. д.

Самое главное, что отличает Сухомлинского от некоторых других педагогов, – это то, что он не был кабинетным ученым, который не знал по-настоящему школу, ее проблемы. Все изложенные в книгах и статьях идеи – плод его личных наблюдений и экспериментов как учителя и директора, а также результат творческого труда всего педагогического коллектива.

Как ученого В.А. Сухомлинского отличала не только высокая работоспособность, но и широкий диапазон решаемых вопросов обучения и воспитания. Василий Александрович имел свой глубокий, реалистичный взгляд на жизнь, на место в нем человека.

Смысл его системы состоит в том, чтобы с самого раннего детства включить детей в реальную жизнь общества, увлечь посильным общественно значимым трудом, развить их творческие способности.

Немалую роль в воспитательном процессе учитель отводит труду. Труд способен раскрыть природные задатки ребенка и дать толчок его саморазвития. Труд физический и умственный оказывают на ребенка взаимное влияние. Великий педагог старался строить процесс воспитания и обучения как труд, который бы приносил радость. В книге “Сердце отдаю детям” педагог стремился “рассказать о том, как ввести маленького человека в мир познания окружающей действительности, как помочь ему учиться, облегчить его умственный труд, как пробудить и утвердить в его душе благородные чувства и переживания, как воспитать человеческое достоинство, веру в доброе начало в человеке” [1, с. 27].

Другим важным компонентом в воспитании В. Сухомлинский считал природу, которая связана с трудом. Мы живем на земле, преобразованной человеческими руками и умом. Сама природа не воспитывает, но активное соприкосновение с ней способно научить ребенка прекрасному. Он создал комплекс эстетических программ под названием “Воспитание красотой”.

В.А. Сухомлинский систематически 2 раза в неделю в течение 4 лет водил каждую группу своих воспитанников на виноградники, на зеленые луга, поля, на речку, на курган за селом. И каждый раз, давая уроки мышления в “школе под голубым небом”, в “школе радости”, он пытался не только сам говорить, а больше слушать детей, давал возможность детям среди природы помолчать, посмотреть, почувствовать, осмыслить увиденное и услышанное. Умение дать ребенку подумать – это одно из самых тонких качеств педагога.

Большая роль в умственном воспитании предоставлялась сказкам. Сказка – это свежий ветер, который раздувает огонек детской мысли и речи. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка.

“Школа под голубым небом учила меня, как открывать перед детьми окно в окружающий мир, и эту науку жизни и познания я стремился донести до своих учителей. Я советовал им <...> Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз вернуться к тому, что он узнал”, – писал В.А. Сухомлинский [1, с. 56].

Директор Павлышской школы никогда не стремился возвыситься над остальными учителями, а с невероятным терпением он поднимал весь коллектив. Сухомлинский видел особенности профессии учителя в том, что 9/10 его труда спрятаны для других, как айсберг под водой. Это духовный мир учителя. Поэтому секрет его педагогического мастерства в постоянном чтении, в постоянном духовном обогащении, в педагогической культуре.

“Учитель готовится к хорошему уроку всю жизнь <...> Такова духовная и философская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света”, – утверждал В.А. Сухомлинский [3, с. 68].

Он сам был ярким примером трудолюбия, духовности, педагогической культуры, глубокого и светлого ума, щедрого сердца, высокой гражданственности, нравственных поступков. Многие иностранные журналы он читал в оригинале, немецким языком владел в совершенстве, а также изучил польский, чешский, болгарский, английский, французский, испанский и даже японский.

Василий Александрович Сухомлинский прожил яркую педагогическую жизнь, оставил богатое педагогическое наследие, дал путевку в жизнь и к успеху целой плеяде талантливой молодежи. Жизнь Сухомлинского была без остатка отдана воспитанию детей, развитию личности полноценного гражданина-патриота. Он воспитывал в детях чувства достоинства, качества гражданина. К его книгам обращаются учителя и родители, научные работники и педагогическая общественность. Сегодня тяжело найти какую-нибудь социально-педагогическую проблему, которая бы не нашла своего отражения в многочисленных трудах этого замечательного педагога. Став членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР, заслуженный учитель УССР, Герой Социалистического Труда, всемирно известный ученый В.А. Сухомлинский остался верен школе до конца жизни.

Нам еще предстоит осмыслить оставленное павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития образовательного процесса будущего. Перефразируя известную мысль великого педагога о том, что мир вступает в мир Человека, сегодня с уверенностью хотелось бы утверждать: “Мир вступает в век Сухомлинского!”.

Сам он до конца жизни являл пример мужественного Человека, отдавшего всего себя и свое сердце людям, народу, Родине.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1 : Сердце отдаю детям. – 560 с.
2. *Сухомлинский, В. А.* Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 96 с.
3. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1981. – Т. 3 : Разговор с молодым директором школы. – 640 с.

Г. С. ПОДДУБСКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

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

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *Г.В. Карпянкова*

Падпісана да друку 14.08.2018 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Peterburg.
Ум.-друк. арк. 11,4. Ул.-выд. арк. 12,0. Тыраж 100 экз. Заказ 5316.
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