

European Journal of Education and Applied Psychology

Nº 3 2015



«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

**Vienna
2015**

European Journal of Education and Applied Psychology

Scientific journal
№ 3 2015

ISSN 2310-5704

Editor-in-chief	Oksana Aristova, Russia
Consulting editors	Vlad Mazilescu, Romania Gabriel Maestre, Spain
International editorial board	Lyubka Pesheva, Bulgaria Marta Kołodziejczyk, Poland Lidia Hajduné, Hungary Vlastimil Vopička, Czech Republic Stephan Schröder, Germany Dominique Morel, France
Proofreading	Kristin Theissen
Cover design	Andreas Vogel
Additional design	Stephan Friedman
Editorial office	European Science Review “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Am Gestade 1 1010 Vienna, Austria
Email:	info@ew-a.org
Homepage:	www.ew-a.org

European Journal of Education and Applied Psychology is an international, German/English/Russian language, peer-reviewed journal. It is published bimonthly with circulation of 1000 copies.

The decisive criterion for accepting a manuscript for publication is scientific quality. All research articles published in this journal have undergone a rigorous peer review. Based on initial screening by the editors, each paper is anonymized and reviewed by at least two anonymous referees. Recommending the articles for publishing, the reviewers confirm that in their opinion the submitted article contains important or new scientific results.

Instructions for authors

Full instructions for manuscript preparation and submission can be found through the “East West” Association GmbH home page at: <http://www.ew-a.org>.

Material disclaimer

The opinions expressed in the conference proceedings do not necessarily reflect those of the «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, the editor, the editorial board, or the organization to which the authors are affiliated.

© «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria on acid-free paper.

Section 1. Comparative and International education

*Simak Kateryna Vitaliivna,
The National University of Ostroh Academy,
Postgraduate student, the Department of Psychology and Pedagogy
E-mail: kateryna.simak@oa.edu.ua*

Canadian-Ukrainian volunteer exchange programme “Youth Leaders in Action” as a form of international student mobility

Abstract: The performance of Canadian-Ukrainian volunteer exchange programmes “Youth Leaders in Action” in the context of international student mobility as a result of 15 years cooperation between the National University of Ostroh Academy and Canadian non-governmental organization Canada World Youth has been presented in the article. The goals of the exchange program, its objectives and policies, activities, as well as academic credits that exchange students can obtain during the exchange program are defined.

Keywords: international student mobility, exchange programme, exchange student, Canada World Youth, the National University of Ostroh Academy, volunteering, portfolio.

In the light of recent laws and regulations introduced by the Ministry of Science and Education in Ukraine, such as Law on Higher Education in Ukraine (Decree № 1556-VII of 01.07.2014), Provision for Academic Mobility of Students of Higher Educational Institutions in Ukraine (Decree № 635 of 29.05.2013), international student mobility is believed to be of a great significance to internationalisation of Ukrainian higher education system. The dynamic development of global institutional cooperation enabled an increase in partnerships with foreign universities as well as international organisations abroad. As a result, student exchanges, degree and non-degree programmes, study abroad and work abroad experiences, foreign language courses, internships and co-operative education programmes have become popular among Ukrainian students.

The aim of the paper is to analyse the performance of Canadian-Ukrainian volunteer exchange programmes “Youth Leaders in Action” in the context of international student mobility, and to evaluate years of collaboration between the National University of Ostroh Academy and Canadian non-governmental organization Canada World Youth.

In recent years, both Ukrainian and foreign scholars have become interested in the problem

of international student mobility (V. Andrushchenko, N. Avshenyuk, D. Blum, Sh. Bond, I. Fedorova, T. Finikov, N. Huliaieva, J.-P. Lemassen, O. Sahinova, S. Verbytska, L. Weber, and others). The problem of student mobility in Ukraine has been explored in the works of such scholars as A. Churva, A. Sbruieva, S. Knutson, V. Kushnarenko, A. Arkhipova, E. Astakhova, L. Hurch, I. Lapshyna, A. Moki, N. Myronchuk, T. Zhyzhko, and others. In our research, the scientific papers of foreign scholars in the field of international education and student mobility are very important (Ph. Altbach, H. De Wit, K. Guruz, J. Knight, A. Kim, T. Mazzarol, N. Popadiuk, A. Zelmer, and many others). The problem of international cooperation of Ukrainian universities found their coverage in studies of such scholars as T. Antoniuk, V. Kremen, V. Luhovyi, N. Sytnyk, V. Zhuravsky, etc. However, the research of youth volunteer exchange programmes has not been conducted yet.

Various theoretical and applied methods have been used in our study. Such a theoretical method as descriptive has been used to study the defining features of Canadian-Ukrainian exchange programmes “Youth Leaders in Action”. Among applied methods, we have used content analysis of feedbacks of Ca-

nadian and Ukrainian students who participated in the exchange programs “Youth Leaders in Action” as well as interviewing programme managers of the Office of International Relations at the National University of Ostroh Academy.

With the development of international education strategies, intercultural awareness, foreign languages competence, and information and communication technologies it has become crucial for educational establishments and organisations to endeavour international cooperation with the regard to mobility of students. We share the opinion of Canadian scholar J. Knight that “student mobility, faculty mobility, program mobility and institutional mobility are the forms of international student mobility” [1]. As well we support the point of view of Turkish scholar K. Guruz that “international student mobility includes students in exchange programs”. We understand the term “exchange program” as a program in which exchange students spend a certain period of time abroad (and/or in their home country) while gaining cultural, linguistic, and social experience through such means of learning as non-formal education, experiential learning, etc. As it has been noted, the National University of Ostroh Academy and non-governmental organisation (NGO) Canada World Youth have already demonstrated 15 years of cooperation which permitted students from Canada and Ukraine to participate in volunteer exchange programme “Youth Leaders in Action” [6].

It should be mentioned that Canada World Youth was founded in 1971 by Canadian senator Jacques Hebert. Ever since Canada World Youth has been offering exchange programmes for young people all over the world, in particular, in Africa, Asia, Latin America, the Caribbean and Eastern Europe. Canada World Youth offers a diversity of programmes for youth to learn about other cultures, nations, communities, and to develop their leadership and communication skills through such programmes as “Youth Leaders in Action”, “Global Learner”, “Student Network”, and “Aboriginal Youth Programmes” [2].

Canada World Youth’s collaboration with the National University of Ostroh Academy started in 1998 as a trilateral project for Canada, Poland and Ukraine, but few years later it turned to be only bilat-

eral (Canadian-Ukrainian) cooperation [3, 21]. Over a period of time, almost 400 full-time university students participated in exchange programmes. More than 40 faculty members of the National University of Ostroh Academy were able to do their internship and work as supervisors of these student exchanges [6]. It should be stated that the National University of Ostroh Academy was the only Canada World Youth partner in Ukraine, and also in the last decade the only partner to have 4 exchange programmes annually, which serves to prove a high level of organisation and perseverance towards performance of these exchange programmes by Ukrainian managers.

“Youth Leaders in Action” is a volunteer exchange programme that is aimed at enabling young people to actively participate in building of harmonious society and democracy, providing sustainable community development, experiencing cultural diversity, acquiring intercultural and gender tolerance, developing critical thinking, practising decision-making process, time management, conflict resolution, mastering a foreign language, etc. [3, 14].

As far as experiential learning is concerned, Canada World Youth exchange programmes are educational programmes. Therefore, the programme that consists of 2 phases (3 months in Canada and 3 — in Ukraine, or vice versa) enables exchange students to learn through doing as far as each phase consists the following elements (that are filled with activities related to personal development, team dynamics, community involvement, staying with a host family, having a counterpart, etc): volunteer orientation camp, community orientation camp, host community, host family, work placement, educational activity days (EADs), community activity days (CADs), mid-project, debriefing [2].

The defining feature of Canadian-Ukrainian exchange programme “Youth Leaders in Action” is volunteering, it means that exchange students commit themselves to voluntary work during the exchange programme. It should be highlighted that volunteering is highly appreciated in Canadian society, and it is widely considered to be a benefit for a student in his or her future employment.

Additionally, with the elaboration of gender equity and gender equality concerns in Canadian society, in 2011 female exchange programmes were

launched by Canada World Youth and its Ukrainian partner. So, each year 1 out of 4 exchanges was aimed at female participants exceptionally. Needless to say that another issue regarding modern Canadian society is concerning First Nations representation. According to the data presented in the recent report by Canada World Youth, it has been stated that Aboriginal youth participation in student exchange programmes shows a positive dynamics by increasing from 4% in 2009–2010 up to 20% in 2013–2014 [4, 16]. This illustrates that students around the world can learn about First Nations from their representatives, as well as Aboriginal youth to have an access to participation in the international programmes.

Furthermore, Canada World Youth collaborates with two Canadian universities and one Canadian college that offer academic credits to students who participate in various exchange programmes. Therefore, we can state that Canadians and Ukrainians are capable of earning some credentials upon successful completion of one of the international student exchanges that are offered by Canada World Youth, including "Youth Leaders in Action". For instance, Dalhousie University in Halifax, Nova Scotia, offers Canadian students to take a two-semester course entitled 'International Development Studies through Canada World Youth'. What is more, Capilano University in Vancouver, British Columbia, allows both Canadian and international students to obtain three academic credits for university courses, such as 'Global Stewardship' [2]. Besides, Canadian college Cégep Marie-Victorin in Montreal, Quebec, offers both Canadian and international students to receive the Attestation of college studies in 'Community Development and Cross-Cultural Relations' upon completion of the portfolio during the participation in the exchange pro-

gramme. The portfolio itself comprises 7 chapters on learning styles, team building, cross-cultural communication, work placement involvement, community project, second language acquisition, etc. Exchange students complete mandatory and optional exercises, do self-evaluation grid by means of non-formal education, later they are accessed by total of 100 points and issued the certificates [5].

To conclude, Ukrainian students who participate in Canadian-Ukrainian volunteer exchange programmes "Youth Leaders in Action" gain a valuable experience with the regard to international, cross-cultural, interpersonal dimensions and others. Exchange students benefit from their active involvement into host country, host community and host family. They broaden they mind on the topic of volunteerism, team work, experiential learning, non-formal education, cultural differences, gender equality, community involvement, foreign language acquisition, etc.

Thus, the collaboration between the National University of Ostroh Academy and Canada World Youth has shown that the implementation of Canadian-Ukrainian volunteer exchange programs "Youth Leaders in Action" was the achievement not only in terms of Ukraine, but also Canada and internationally. Now, as Ukraine integrates into European and world education area it becomes of a vital importance for Ukrainian higher education institutions to establish international cooperation and academic partnerships.

Among the perspectives of the further research, we define the analysis of the performance of another form of undergraduate and graduate students exchange such as Canada-Ukraine Parliamentary Programme.

References:

1. Association of Universities and Colleges of Canada. (2007). Canadian universities and international student mobility. Retrieved 20.07.2015 from: http://www.aucc.ca/_pdf/english/publications/student_mobility_2007_e.pdf.
2. Canada World Youth/Jeunesse Canada Monde (official website) [Electronic resource]. – URL: <http://canadaworldyouth.org>.
3. Canada World Youth, Rural Development Foundation & The National University of Ostroh Academy Alberta-Ukraine//Poland Exchange Program 2002–2003 Educational Plan. – 2002. – 34 p.
4. Canada World Youth, 2013–2014 Annual Report. Transformation. Innovation. Opportunity. Montreal, Canada. 2014. – 22 p.

5. College Cégep Marin-Victorin (official website) [Electronic resource]. – URL: <https://www.collegemv.qc.ca>
6. The National University of Ostroh Academy (official website) [Electronic resource]. – URL: http://www.oa.edu.ua/ua/foreign/exchange_program

Section 2. Higher Education

*Lutsenko Olena Volodymyrivna,
National Academy of Internal Affairs,
postgraduate student, the department
of management and personnel work
E-mail: olenzial@ua.fm*

Didactic fundamentals of cadets' motives development of educational activity

Abstract: This article deals with the didactic principles of optimization of educational process in higher educational institutions of the MIA of Ukraine. Practical ways of motives of educational activity of students using the latest teaching forms and methods are considered. Results of testing some algorithms which use innovative forms of vocational training in higher educational establishments of Ukraine are shown.

Keywords: professional education, didactics, training, motivation to learn, motivated attitude to learning.

*Луценко Елена Владимировна,
соискатель кафедры управления и работы с персоналом
Национальной академии внутренних дел
E-mail: olenzial@ua.fm*

Дидактические основы развития мотивов учебной деятельности курсантов

Аннотация: В статье рассмотрены дидактические основы оптимизации учебного процесса в высших учебных заведениях системы МВД Украины. Предложены практические пути развития мотивов учебной деятельности курсантов с помощью новейших дидактических форм и методов. Представлены результаты апробации некоторых алгоритмов применения инновационных форм профессионального образования в высших учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: профессиональное образование, дидактика, профессиональное обучение, мотивация к обучению, мотивированное отношение к учебе.

Актуальность работы. В современной педагогике мотивация является одной из фундаментальных проблем. В качестве реальной перспективы усовершенствования ведомственного профессионального образования в системе МВД Украины мы предполагаем рассмотрение внедрения инновационных дидактических технологий образования, внедрение новых подходов к пониманию сущности профессиональной мотивации как фактора профессионализма и соответствующего выполнения служебных

обязательств работниками органов внутренних дел в будущей профессиональной деятельности. Внедрение новейших дидактических технологий требует серьезного научного исследования, научного обоснования целесообразности применения таких технологий в образовательном процессе, и главное, определения чисто педагогических механизмов регулирования указанных технологий в современном образовательном поле. Это обуславливает актуальность данной темы.

Цель работы: изучение возможностей применения в практике ведомственного профессионального образования в системе МВД Украины новейших дидактичных основ развития мотивов учебной деятельности курсантов при помощи мотивированного отношения к обучению.

Задание работы:

1) исследовать понятия профессиональной мотивации к учебной деятельности;

2) определить общие основы введения и функционирования дидактичных основ развития мотивов учебной деятельности курсантов при помощи мотивированного отношения к обучению;

Решающую роль в мотивации учебной деятельности курсантов высших учебных заведений системы МВД Украины играют мотивы самоутверждения и профессионального совершенства. Мотив самоутверждения связан с потребностью в самоуважении, который может быть реализован через достижения в образовательной деятельности. Профессиональный мотив определяется осознанием курсантами значения обучения для овладения будущей профессиональной деятельностью. Отсутствие интереса к обучению может компенсироваться осознанием его значения для получения желаемой профессии. Кроме этого, при отсутствии познавательного интереса может существовать стремление к внешним атрибутам, которые обеспечивает высокая успеваемость. Общеизвестным есть положение, что внешняя мотивация основывается, прежде всего, на вознаграждениях, поощрениях, наказаниях или же других видах внешних стимуляций, которые инициируют и направляют учебную деятельность [1].

Положительное отношение к учебе, которое осознается в контексте широких социальных потребностей, мотивов и побуждений человека, делает учебу не просто нужной, но в какой-то мере и привлекательной. Однако, если в процессе обучения эта установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, она не обеспечит максимального эффекта, так как учебная деятельность не может долго мотивироваться одним лишь чувством социального обязательства [3].

При проведении исследований нами было установлено, что группа внешних мотивов со-

держательно неоднородная. Среди них можем выделить качественно отличительные разновидности. Одни надают учебной деятельности смысла достижения важных, желаемых для курсанта целей, наделяют ее определенной долей своей “важности”, другие (страх перед наказанием, негативными оценками, выговорами и т. п.) надают обучению смысла избежание определенных неприятностей, наказаний, санкций. Первые условно называют “положительными”, вторые — “отрицательными” мотивами учебной деятельности.

К внутренним мотивам учебной деятельности мы причислили побуждения, которые основываются на удовольствии от процесса и непосредственных результатов познавательной деятельности. Внутренние мотивы в отличие от внешних никогда не существуют до и вне самой деятельности. Они всегда возникают в учебной деятельности, если последняя вызывает положительные эмоциональные переживания. К этому типу мотивов принадлежат: стремление до компетентности, удовлетворение от усвоения новых знаний и навыков, стремление испробовать себя, свои возможности, желание развивать свои способности, стремления узнавать.

Для диагностирования отношения курсантов к разным учебным дисциплинам использовался модифицированный нами вариант техники репертуарных решеток (Реп-тест) Дж. Келли, а именно такая его разновидность как оценочная решетка. Для решения поставленных задач нами было предложено курсантам по пятибалльной шкале оценить, в какой степени каждый из перечисленных в анкете мотивов побуждает их учебную деятельность.

Учитывая, что нас интересовало отношение, которое лежит в основе мотивации и саморегуляции учебной деятельности курсантов, то элементами репертуарной решетки были выбраны следующие предметы: тактика внутренних войск, инженерно-технические средства охраны, огневая подготовка, строевая подготовка, физическая подготовка, иностранный язык, украинская и мировая культура, практическая психология. Перечисленные учебные дисциплины достаточно презентуют основные общеобразовательные

и специальные предметы, которые изучаются курсантами.

Курсантам предлагалось оценить перечисленные дисциплины за следующими конструктами: “интересный — неинтересный”, “сложный — легкий”, “не нужный для будущей профессии — важный для будущей профессии”, “плохо знаю — хорошо знаю”, “не важный для меня — важный для меня”, “воспринимается спокойно — вызывает страх”, “интересно преподается — неинтересно преподается”, “нетребовательный преподаватель — требовательный преподаватель”, “информативный — мало информативный”, “оценка з данного предмета имеет для мене большое значение — не имеет для мене значения”, “не дает возможности проявить себя, свои навыки — дает возможность проявить свои навыки”, “нравится преподаватель — не нравится преподаватель”, “ничего не дает для самосовершенствования — способствует самосовершенствованию”.

Структура мотивов учебной деятельности курсантов исследовалась в Национальной академии внутренних дел. В анкетировании принимали участие 384 курсанта 1–4 курсов.

В исследовании мотивационной сферы курсантов важное значение имеет выявление ее структуры — перечень и соотношение мотивов, которые играют ведущую и подчиненную роль в иерархии мотивов [2].

Изучение начального уровня мотивации курсантов является важной предпосылкой эффективной организации учебной деятельности. Помимо начального уровня мотивации нас интересовала динамика мотивов на протяжении всего периода обучения в академии. С этой целью мы провели сравнительный анализ мотивов учебной деятельности курсантов разных курсов.

Результаты обработки данных показали, что ведущими мотивами учебной деятельности первокурсников есть: прагматический мотив, профессиональный, познавательный и мотив самосовершенствования. Привлекает внимание сравнительно незначительная роль такого мотива как требования преподавателей. Наименее действенным у первокурсников является мотив избегания неприятностей.

Самым действенным у курсантов 2 курсу есть прагматический мотив и мотив самосовершенствования. Достаточно сильным есть также познавательный мотив, чувство собственного достоинства и мотив профессионального роста. У второкурсников, как и у курсантов 1 курсу, наименее действенным есть мотив избегания неприятностей. В то же время у них ослабевает мотивация самоутверждения.

У курсантов 3 курса иерархия мотивов имеет значительные отличия. Доминирующую роль тут имеют мотивы: самоутверждения, профессиональный, познавательный, мотив избегания неприятностей, прагматический мотив и чувство собственного достоинства. Привлекает внимание значительное усиление у третьекурсников негативной мотивации (мотив избегания неприятностей).

Ведущую роль в мотивации учебной деятельности курсантов 4 курса играют: познавательный мотив, мотив самосовершенства, прагматический, профессиональный и интерес к знаниям. Наименее значащим мотивом для выпускников являются требования преподавателей.

Сравнительный анализ структурной организации мотивов учебной деятельности курсантов 1–4 курсов позволяет выделить следующие тенденции в развитии их мотивации:

— первокурсники сравнительно с курсантами других курсов более высоко оценивают действенность практически всех мотивов учебной деятельности, что, очевидно, свидетельствует про высокий уровень их учебно-познавательной активности;

— начиная с 1 до 3 курса, наблюдается постепенное снижение действенности позитивных мотивов учебной деятельности (профессиональный мотив, мотив самосовершенства, прагматический мотив, чувство обязательства, познавательный мотив), только на 4 курсе их роль снова возрастает;

— в процессе профессиональной подготовки постепенно увеличивается выраженность негативной мотивации обучения курсантов.

Выделенные нами группы мотивов в общих чертах совпадают с типологией мотивов В. Г. Панка [2].

Выводы. Контент-анализ результатов исследования позволил нам выделить несколько типовых вариантов структурной организации мотивов, которые по-разному проявляются в учебной деятельности курсантов. Учитывая интенсивность и соотношение внутренних и внешних мотивов можно выделить следующие типы курсантов.

1. Курсанты со слабо выраженными внутренними и внешними мотивами учебной деятельности.

2. Курсанты, которые характеризуются высоким уровнем развития внешних позитивных мотивов недостаточно сформированной внутренней мотивацией.

3. Курсанты с высоким уровнем формирования внутренних мотивов и слабо выраженной внешней мотивацией.

4. Курсанты, которые отличаются высоким уровнем развития как внутренних, так и внешних позитивных мотивов учебной деятельности.

Таким образом, нам удалось прийти к выводу, что рассмотренные типы структурной организации мотивов существенно влияют на эффективность профессионального становления курсантов, что позволяет использовать их в качестве показателей формирования осознанного мотивированного отношения к учебе.

References:

1. Bozovic L. I. The problem of child development sphere Motivational // Study motivation behavior children and adolescents. – M., 1972. – P. 41–42.
2. Zymnyaya I. A. Pedagogicheskaya psychology. – Rostov n/D.: Phoenix Publishing House, 1997. – 480 p.
3. A. Maslow. Motivation and personality. – Spb.: Evraziya, 1999. – 479s. Maslow A. New turn chelovecheskoy nature: Per. s English. / Pod Society. Ed. GA Balla et al. – M.: Meaning, 1999. – 425 s.

*Ryzaeva Valentina Nikolaevna,
Kursk State Medical University,
department of biology, medical genetics and ecology, associate Professor
E-mail: rvnpost@yandex.ru*

*Vasilyeva Oxana Vladimirovna,
Kursk State Medical University,
department of biology, medical genetics and ecology, associate Professor*

*Solodilova Maria Andreevna,
Kursk State Medical University,
department of biology, medical genetics and ecology, professor*

*Ivanov Vladimir Petrovich,
Kursk State Medical University,
department of biology, medical genetics and ecology, professor*

Implementation of educational standard of higher professional education of the third generation in the process of studying the discipline «Biology»

Abstract: Improving the education quality is an urgent problem in connection with the expansion of scientific knowledge and the solution of this problem has led to the modernization of educational content, optimization of the educational process methods and technologies. In the system of higher professional education is the realization of the competence approach in teaching students through a system formed competencies.

Keywords: higher professional education, competencies, biology studying, medical education.

*Рыжаева Валентина Николаевна,
Курский государственный медицинский университет,
кафедра биологии, медицинской генетики и экологии, доцент
E-mail: rvnpost@yandex.ru*

*Васильева Оксана Владимировна,
Курский государственный медицинский университет,
кафедра биологии, медицинской генетики и экологии, доцент*

*Солодилова Мария Андреевна,
Курский государственный медицинский университет,
кафедра биологии, медицинской генетики и экологии, профессор*

*Иванов Владимир Петрович,
Курский государственный медицинский университет,
кафедра биологии, медицинской генетики и экологии, профессор*

Реализация образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения в процессе изучения дисциплины «Биологии»

Аннотация: Повышение качества образования является актуальной проблемой в связи с расширением научных знаний, и решение этой проблемы привело к модернизации содержания образования, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса. В системе высшего профессионального образования происходит реализация компетентностного подхода при обучении студентов через систему формируемых компетенций.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, компетенции, изучение биологии, медицинское образование

В настоящее время невозможно представить развитие любой сферы человеческой деятельности без использования научного подхода и внедрения современных методов исследований.

В законе Российской Федерации образование определяется как целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся конституцией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней [1, 17]. Медицинское образование является частью образования в целом, трактуется как система подготовки и усовершенствования врачей и провизоров, среднего медицинского персонала и научно-педагогических медицинских кадров.

На данном этапе реализация высшего медицинского образования по направлению подготовки Лечебное дело обеспечивается по федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) третьего поколения [2, 3–4].

Федеральный государственный образовательный стандарт представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Стандарт обеспечивает: единство и преемственность основных образовательных программ, а также духовно-нравственное развитие и воспитание. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения являются нормативной основой повышения качества образования [3, 6–7].

В системе высшего профессионального образования стандарты второго поколения были ориентированы на получение студентами знаний, умений и навыков. Отличительными особенно-

стями стандарта третьего поколения являются: компетентностный характер; требования к результатам освоения образовательной программы в виде компетенций, классифицируемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные). В результате реформирования высшей школы и осуществления перехода на новые государственные образовательные стандарты происходит внедрение интегрированной системы показателей качества образования.

Преподавание биологии в медицинских университетах студентам лечебного факультета осуществляется на первом курсе в течение двух семестров. Контроль знаний осуществляется с помощью экзамена в весеннюю сессию. Обучение биологии строится соответственно целям и задачам образования и воспитания, базируется на общих для всех студентов основах педагогической науки с учетом специфики изучения биологии, рассматривает проблемы теорий обучения и воспитания, связанные с преподаванием предмета «Биология» в медицинском университете.

В основе рабочей программы по дисциплине «Биология» происходит реализация компетентностного подхода — это совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [4, 3–12].

При внедрении компетентностного подхода в систему образования мы столкнулись с проблемой определения для себя этих принципов в связи со спецификой медицинского образования и обучения студентов 1 курса. Это следующие положения:

— у студентов необходимо сформировать способность самостоятельно решать проблемы, на основе теоретических знаний и социального опыта — это смысл образования;

— комплекс научных и инновационных теоретических знаний, которые дидактически адаптированы на социальном опыте, используются для решения различных проблем — это содержание образования;

— создание условий для формирования у студентов личного опыта самостоятельного решения проблем (содержание образования) — это смысл

организации образовательного процесса;

— всесторонний анализ уровня образованности на всех этапах обучения — это оценка образовательных результатов.

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании должен объективно соответствовать как интересам студентов, участникам образовательного процесса, так и социальным ожиданиям, рынку медицинских услуг населению. С одной стороны компетентностный подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существовавшими критериями оценки учебной деятельности, педагогической деятельности преподавателей, работы преподавателей. С другой стороны внедрение компетентностного подхода в образование принесло свои трудности. До сих пор отсутствуют четкие принципы этого подхода. Одной из причин могут являться противоречивые и неясные толкования его в образовании [5, 43–47]. Компетентности формируются в процессе обучения, но не только в ВУЗе, а также воздействием дополнительного образования, хобби, семьи, друзей, общественной работы и др. Критерием проявления компетенции является достижение студента положительного для себя результата при решении любой задачи в разных сферах деятельности [6, 4–6]. Образовательная компетенция предполагает не усвоение студентами отдельных знаний и умений, а овладение целостной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных структур. Особенность преподавания по развитию компетенций состоит в следующем: они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, то есть его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7, 21–24].

Рабочая программы по дисциплине претерпела качественные изменения. В основе положен результат освоения дисциплины — компетенции: общекультурные и профессиональные. Содержание каждой компетенции проанализировано с учетом планируемого порогового уровня развития компетенций в результате изучения дис-

циплины. На основе содержания компетенции сформированы конкретные знания, умения и владения (практические навыки), которые должны сформироваться у студентов для овладения компетенцией. Теоретический материал дисциплины поделен на разделы (темы) с учетом формируемых компетенций.

Формирование целевого компонента современного вузовского биологического образования зависит от системы ценностей: уровень образованности, т.е. овладение биологическими знаниями, умениями и навыками, способствующими активному и полноценному включению студентов в учебную, трудовую, общественную деятельность; уровень воспитанности, характеризующий систему мировоззренческих взглядов, убеждений, отношение к окружающему миру, природе, обществу, личности; уровень развития студента, определяющий его способности, потребность в саморазвитии и совершенствовании физических и умственных качеств.

В работе преподавателя выбор метода при изучении того или иного учебного материала имеет большое значение с учетом начальной подготовленности студента по данной теме. Эффективность усвоения знаний, выработка прочных умений и навыков, развитие познавательных способностей, формирование положительных качеств личности зависят не только от общих целей и содержания, но и от способов обучения.

Первой особенностью в преподавании биологии является то, что дисциплина преподается на первом курсе. Студент первокурсник — это особая категория студентов любого высшего учебного учреждения, так как эмоциональный взрыв от смены статуса (школьник — студент) в течение первых месяцев приводит к преоблада-

нию общения над обучением. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека.

Второй особенностью в обучении биологии студентов лечебного факультета является то, что у них не сформированы навыки самостоятельной подготовки к практическим и семинарским занятиям. Школьный постулат «Выучил по тетради, значит, подготовился к занятию на «отлично» в течение месяца обучения мешает студентам должным образом готовиться к занятиям.

Третьей особенностью в обучении биологии студентов лечебного факультета является то, что данный предмет изучался в школе и являлся вступительным экзаменом в высшее учебное учреждение. В связи с тем возникает ряд трудностей: сформированное мировоззрение по предмету; примитивность в понимании биологической науки в целом; консерватизм к принятию новых знаний; постоянное сравнение со школьной системой обучения; отсутствие логического мышления по предмету; наличие представления о том, что все знает.

Таким образом, особенности обучения биологии студентов медицинских вузов определяется курсом обучения, наличием определенных знаний по предмету, а также тем, что совпадает с периодом вступления в студенческую жизнь. Основой федерального государственного стандарта высшего профессионального образования третьего стандарта является «компетентностный подход» — многогранная достаточно отчетливая многоступенчатая целостная дидактическая концепция, в содержании которой определяются цели и методы современного образования, ориентированные на приобретение студентами компетенций.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».
2. Приказ Минобрнауки РФ от 08.11.2010 N 1118 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист»)».
3. Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.
6. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
7. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] /И. П. Мединцева //Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.

Section 3. Distance Education

*Bubin Alla Oleksandrivna,
Lutsk pedagogical college,
teacher of preschool pedagogy
E-mail: alla_buben@mail.ru*

The traditions of the technical education of the preschool teachers of preschool institutions in Volyn in the second half of XIX — the first half of XX centuries

Abstract: In the article one defined the peculiarity of the technical education of the preschool teachers in Volyn in the second half of XIX — the first half of XX centuries. On the grounds of analysis of historical publications and archival materials one characterized the different forms of professional advancement of the preschool teachers of the preschool institutions of abovementioned region. One determined the possibilities of creative use of achievements of preschool education of Volyn at educational practice of modern higher education institutions.

Keywords: technical training of the preschool teachers, kindergarten, children's playgrounds, teacher's institute, normal school, short-term classes, seminars.

*Бубин Алла Александровна,
Луцкий педагогический колледж,
преподаватель дошкольной педагогики
E-mail: alla_buben@mail.ru*

Традиции профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений на Волыни второй половины XIX — первой половины XX вв

Аннотация: В статье раскрыта специфика профессиональной подготовки воспитателей на Волыни во второй половине XIX — первой половине XX века. На основе анализа исторических публикаций и архивных материалов охарактеризованы различные формы повышения профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений края. Определены возможности творческого использования достижений дошкольного воспитания Волыни в образовательной практике современных высших учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная подготовка воспитателя, педагогический институт, учительская семинария, частная семинария для воспитателей охоронок, краткосрочные курсы, семинары.

Процесс развития национальной системы образования Украины на современном этапе требует тщательного анализа отечественного педагогического опыта прошлого и творческого, эффективного использования его познавательно-воспитательного потенциала.

Историко-педагогические аспекты становления и развития общественного дошкольного воспитания в Украине, особенности профессиональной подготовки воспитателей прошлого нашли свое отражение в научных трудах Л. Артемовой, Н. Лысенко, Л. Лохвицькой, З. Нагачевської,

А. Писоцькой, С. Попиченко, А. Рего, Т. Степановой и др.

Цель статьи — раскрыть традиции профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений Волыни во второй половине XIX — первой половине XX вв.

Во второй половине XIX в. на Волыни не было ни одного педагогического учебного заведения, в котором осуществлялась профессиональная подготовка воспитателей. Отметим, что уже в конце XIX в. в Волынской губернии действовало пять заведений, но они предназначались для профессиональной подготовки только учителей, а не воспитателей дошкольных учреждений.

В начале XX в. педагогическое образование в регионе представлено двухгодичными курсами, открытыми при Житомирском двухклассном училище (1903) и Ровенском втором высшем начальном училище (1919). В 1913 году на Волыни функционировала Житомирская учительская семинария. Учителей-женщин готовила школа в с. Секунь Ковельского уезда, а также женская Житомирская церковная учительская школа при Корецком монастыре. Однако нами не найдено документального подтверждения того, что указанные учреждения готовили воспитателей дошкольных учреждений [9, 420].

Отметим, что после утверждения советской власти на Волыни, большинство воспитателей дошкольных учреждений смогли получать образование в средних школах, на различных курсах, однако настоящих «фребеличюк», которые закончили Фребелевского педагогического института, в регионе насчитывалось меньше десяти.

Обращаем внимание на то, что на Волыни в начале XX в. не было специальных педагогических заведений, готовящих воспитателей, поэтому педагоги получали образование в других регионах Украины. Как утверждает И. Улюкаева, в середине 20-х годов XX века в УССР лишь три института в Киеве, Харькове и Одессе обеспечивали возможность студентам специализироваться в дошкольном воспитании [10, 67].

Волынский губернский отдел народного образования испытывал недостаток работников дошкольного воспитания, поэтому заботился о том, чтобы подготавливать педагогов местными сила-

ми. В частности, 21 мая 1919 года одновременно начали работу курсы дошкольного воспитания и руководителей детских площадок для 50 слушателей. Программа курсов по дошкольному воспитанию предусматривала лекции из цикла таких учебных дисциплин: гигиена детей, детские болезни, уход за детьми раннего возраста, детская психология, дошкольное воспитание, физическое воспитание, ребенок и мир природы, эстетическое воспитание, рисование, лепка, ручной труд, подвижные игры, музыка и пение.

Среди слушателей курсов были представители из Овруча, Коростеня, Звягеля, Староконстантинова, Черняхова, с которыми была проведена разъяснительная работа по обустройству дошкольных учреждений, летних площадок, с целью их организации в ближайшее время [7, 1].

Для повышения квалификации педагогов в Житомире, Шепетовке, Коростене в 1922 г. проводились краткосрочные курсы, а на местах организовывались районные курсы, съезды, самокурсы [11, 131].

После заключения 18 марта 1921 в г. Риге мирного договора часть Волынской губернии (Волынское воеводство) была присоединена к Польше. Вследствие этих общественно-политических событий система образования в Волынском воеводстве в декабре 1939 г. перешла под юрисдикцию польской государственной политики.

В 1924–1925 учебном году в Польше действовало семь государственных и пять частных заочных семинарий, которые готовили дошкольных работников. Отметим, что среди них не было ни одного польско-украинского, тем более — украинской. Воспитатели дошкольных учреждений Волынского воеводства получали образование в учительских семинариях Кракова, Львова, Перемышля, при которых было организовано Фребелевского обучение, частных семинарий для воспитателей охоронок католического союза полков в Варшаве [1, 15].

Следует отметить, что руководство Волынского школьного округа выдвигало достаточно высокие требования к образованию и опыту педагогической работы руководителей охоронок. Об этом свидетельствуют архивные материалы за 1929 г.: руководитель приюта в Усти-

луге Мария Мешковская получила образование в 6 классов пансиона, курсы фребеличок для руководителей охоронок Управления общества дошкольного воспитания в Италии, работала руководительницей шесть лет [2, 39]. Отметим, что руководительница охраны для детей и приюта для пожилых людей в Жидычине Хелена Ксенко училась в гимназии г. Люблина и там же закончила педагогические курсы при семинарии. Она имела опыт работы учителя общих школ, воспитателя и руководительницы охраны более трех лет [2, 88].

Массовое открытие дошкольных учреждений в 30-х годах XX в. УССР повлекло новую проблему — отсутствие педагогических кадров со специальным профессиональным образованием, которых на всю страну насчитывалось 500 специалистов [8, 240]. Многие воспитатели Волыни после подготовки на курсах продолжали обучение на заочных и вечерних отделениях педагогических техникумов.

Отметим, что еще до начала Второй мировой войны в крае была значительная потребность в переподготовке кадров дошкольного воспитания. Именно поэтому в г. Луцке было организовано месячные курсы переподготовки инспекторов и заведующих дошкольных учреждений, на которых обучалось 35 человек [3, 1].

Для обеспечения детских площадок воспитателями Волынский областной отдел народного образования организовал в марте 1941 г. одномесячные курсы подготовки воспитателей на 130 человек [4, 1].

Поскольку педагогические школы (Владимир-Волынская, Любешовская, Луцкая), которые действовали на территории Волыни, не занимались подготовкой воспитателей, поэтому для дошкольных работников региона, которые не имели соответствующей педагогического образования, были созданы условия для вступления на заочное отделение Львовского педагогического училища до 10 июня 1946 г. и на заочное отделение Харьковского государственного педагогического института дошкольных работников до 1 июля 1946 г. [6, 32].

С 1945 г. сектор дошкольного воспитания Волынского областного отдела народного образо-

вания, с целью повышения квалификации педагогических работников дошкольных учреждений и детских колхозных площадок организовывал курсы, семинары, методические объединения заведующих и воспитателей. В частности, с 10 мая 1946 г. были организованы в Луцке, Ковеле, Владимире-Волынском 15-ти дневные курсы подготовки воспитателей сельских детских площадок для слушателей в количестве 100 человек. В июне 1946 г. было организовано в Луцке курсы переподготовки для 35 воспитателей [6, 23].

В октябре 1949 г. Институт усовершенствования квалификации учителей провел одномесячные курсы переподготовки воспитателей и заведующих детских садов, на которых обучалось 17 человек. Достаточное внимание на курсах уделялось практическим занятиям на базе детских садов города [5, 22].

В системе профессиональной подготовки педагогических кадров в области дошкольного образования особенное значение принадлежит ознакомлению студентов с историей развития выбранной специальности. Поэтому мы считаем целесообразным включение в программу учебной дисциплины «История педагогики», в частности таких тем, как: «Учреждения для воспитания и обучения детей дошкольного возраста на Волыни во второй половине XIX в.», «Деятельность общественных объединений Волыни по популяризации идей дошкольного воспитания», «Развитие общественного дошкольного воспитания на Волыни в первой половине XX в.», «Специфика подготовки воспитателей в учреждениях профессиональной подготовки региона».

Ценным аспектом изучения опыта работы дошкольных учреждений края исследуемого периода считаем необходимым привлечение студентов, в частности Луцкого педагогического колледжа к ознакомлению с традициями дошкольного воспитания Волынского региона. Отметим, что во время изучения модуля «Развитие теории и практики дошкольного воспитания» учебной дисциплины «Педагогика дошкольное» и на лекционных занятиях «Дошкольное образование в Украине» учебной дисциплины «Введение в специальность» направления подготовки 6.010101 «Дошкольное образование»

студенты I и II курсов осуществляют историко-педагогический анализ развития общественного дошкольного воспитания на Волыни во второй половине XIX — первой половине XX вв.

Мы рекомендуем изучать деятельность дошкольных учреждений Волыни второй половины XIX — первой половины XX вв. и широко применять его в учебно-воспитательном процессе педагогических колледжей, институтов, университетов путем наполнения учебных дисциплин

соответствующей информацией с целью существенного углубления профессиональной подготовки воспитателей национальных дошкольных заведений Украины.

Несомненно, усвоение положительного опыта дошкольных учреждений края студентами при изучении истории педагогики, дошкольной педагогики способствовать творческому использованию достижений дошкольного образования края в современных дошкольных учреждениях.

Список литературы:

1. Адамек И. Теория и практика подготовки детей к школе в условиях развития польского дошкольного (вторая половина XIX века – 1918 гг.): Автореф. дис. на соиск. уч. ступени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики”/Адамек Ирэна. – К., 2001. – 52 с.
2. ГАВО, ф. 46, оп. 1, д. 5846, л. 39, 88.
3. ГАВО, ф. Р-59, оп. 1, д. 35, л.1.
4. ГАВО, ф. Р-59, оп. 1, д. 75, л.1.
5. ГАВО, ф. Р-59, оп. 6, д. 1, л.22.
6. ГАВО, ф. Р-59, оп. 8, д.1, л.23, 34.
7. ГАЖО, ф. Р-280, оп. 1, д. 42, л.1.
8. Степанова Т.М. Эволюция содержания дошкольного образования во второй половине XX века: монография/Татьяна Михайловна Степанова. – М.: Слово, 2010. – 423 с.
9. Ткачук А.П. Образовательная политика царского правительства на Украине и ее реализация на Волыни (XIX – начало XX в.)/А.П. Ткачук//Актуальные проблемы истории и литературы Волыни и Киевщины: сб. наук. пр./под ред. В.А. Ершова. – Житомир: Волинь, 1999. – Ч. 2. – С. 418–425.
10. Улюкаева И. Педагогическое образование в 30-е годы/И. Улюкаева//Дошкольное воспитание. – 1994. – № 10. – С. 9–10.
11. ЦГАВОВУ Украины, ф. 166, оп. 3, д. 890, л. 131.

Section 4. Other aspects of Psychotechnology

*Hasanova Irina Ivanovna,
professor, candidate of pedagogical Sciences,
Russian state vocational and pedagogical University, Ekaterinburg
E-mail: Irina.hasanova@rsvpu.ru*

*Kotova Svetlana Sergeevna,
associated Professor, candidate of pedagogical Sciences
Russian state vocational and pedagogical University, Ekaterinburg
E-mail: 89193885388@mail.ru*

The problem of using innovative technologies in professional self-determination of youth

Abstract: This paper considers the problem of using innovative technologies in professional self-determination of youth. Analyzed the basic functions, theoretical principles and approaches of psychological and pedagogical assistance professional self-determination of youth. Based on the theoretical-methodological analysis of the definition of career guidance technologies.

Keywords: the professional self-determination of youth, career guidance, innovative technology, innovative technologies in professional self-determination.

*Хасанова Ирина Ивановна,
к. п. н., профессор
Российский государственный профессионально-педагогический
университет, г. Екатеринбург
E-mail: Irina.hasanova@rsvpu.ru*

*Котова Светлана Сергеевна,
к. п. н., доцент,
Российский государственный профессионально-педагогический
университет, г. Екатеринбург
E-mail: 89193885388@mail.ru*

Проблема использования инновационных технологий в профессиональном самоопределении молодежи

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ — «Урал»
в рамках проекта № 15–16–66014*

Аннотация: в работе рассматривается проблема использования инновационных технологий в профессиональном самоопределении молодежи. Проанализированы основные функции, теоретические принципы и подходы психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению молодежи. На основе теоретико-методологического анализа дается определение технологии профориентации.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение молодежи, профориентация, инновационные технологии, инновационные технологии в профессиональном самоопределении.

В условиях социоэкономической трансформации общества усложняется процесс взаимодействия человека и профессии. Профессиональная жизнь человека в современных условиях отличается высокой динамичностью, связанной с возникновением новых профессий и значительным усложнением содержания труда в традиционных видах деятельности. Изменяется отношение к профессии, смыслу трудовой деятельности и ее результатам. Основное направление этих изменений связано с увеличением свободы и необходимости самостоятельного выбора. Кроме того, новые ценности общества привели к тому, что профессиональный мир испытывает потребность в профессионально мобильных специалистах, способных успешно и эффективно реализовывать себя в изменяющихся условиях.

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей профессиональной жизни человека. Профессия начинает рассматриваться как смыслообразующий фактор качества жизни человека, как средство нахождения своего места в обществе. Но, к сожалению, и это отмечается большинством исследователей (С. А. Иванушкина, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Г. А. Пятницкая, Чистякова С. Н. и др.) у молодежи не сформированы мотивы выбора профессии; отсутствуют трудовая мотивация, осознание ценности честного общественно-полезного труда; большинство учащихся не умеют ориентироваться в мире профессионального труда; у них отсутствуют знания о выбираемых приоритетах, а также отсутствует готовность и способность гармонизировать профессиональные цели с другими значимыми жизненными целями (досуговыми, личностными, семейными, духовными). В связи с этим возникает проблема формирования у человека готовности к различным вариантам самоопределения и проектирования своего профессионального будущего.

Формирование активной позиции самоопределяющегося человека возможно лишь при использовании инновационных методов, форм и технологий самоопределения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в настоящее время в теории и практике профессиональной ориентации представлен достаточно разнообразный банк активных методов и форм профориентационной работы. Так в авторской классификации Н. С. Пряжникова и Е. Ю. Пряжниковой выделены группы методов на основе задач профориентации:

1. Информационно-справочные, просветительские методы: профессиограмма, справочная литература, информационно-поисковые системы, профессиональная реклама и агитация, экскурсии, встречи со специалистами по различным профессиям, познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки, учебные фильмы и видеофильмы, использование СМИ, различные «ярмарки профессий» и их модификации.

2. Методы профессиональной психодиагностики: беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, метод наблюдения, сбор косвенной информации, психофизиологическое обследование, «профессиональные пробы», использование различных игровых ситуаций, тренинги, тренажеры для прогнозирования готовности осваивать новые профессиональные действия.

3. Методы морально-эмоциональной поддержки: группы общения («клубы ищущих работу» и их всевозможные модификации), тренинги общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга, различные успешные примеры самоопределения, «праздники труда».

4. Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение «цепочки» основных ходов, построение системы различных вариантов действий клиента, использование различных схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов выбора профессии [1, 183–184].

Таким образом, в данной классификации методы выступают, по сути дела, научно-практиче-

ским средством профориентации. Анализируя различные методы, средства, формы профессиональной ориентации молодежи, приходим к выводу о том, что в настоящее время необходимо говорить о технологиях профориентации.

Технология — это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта [2, 86].

В настоящее время в научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии воспитания», «психотехнологии», «инновационные технологии», «практико-ориентированные технологии», «компетентно-ориентированные технологии» и др.

На основе теоретико-методологического анализа мы определяем технологии профориентации как совокупность способов, методов, приемов, средств, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов профориентационного процесса, направленного на достижение планируемого результата посредством развития личности.

Большая часть технологий профориентации являются традиционными, а другая — инноваци-

онными, находящимися на стадии методологического и теоретического обоснования, разработки конкретных процедур и техник, проходит апробацию или совершенствуется.

Инновационные технологии профориентации ориентированы на субъективизацию позиции самоопределяющегося человека.

В связи с этим, большой интерес представляют технологии, ориентированные на достижение следующих целей:

- актуализацию индивидуально-личностного и профессионального потенциалов;
- формирование метапрофессиональных компетенций личности (способности, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения различных видов деятельности);
- формирование активной позиции самоопределяющегося человека;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профориентационного процесса.

Инновационные технологии профориентации могут частично совпадать и с педагогическими и психологическими и личностно-ориентированными и др. технологиями. Соотношение данных технологий схематично представлено на рис. 1.



Рис. 1. Соотношение педагогических, психологических, практико-ориентированных, инновационных, компетентностно-ориентированных и др. технологий

Факультетом психологии и педагогики Российского государственного профессионально-

педагогического университета (РГППУ) в мае-июне 2015 года было проведено исследование

с целью определения состава и использования инновационных технологий профориентации в профессиональных образовательных организациях.

Объектом исследования выступили преподаватели и работники методических отделений профориентации колледжей г. Екатеринбурга.

В ходе исследования было опрошено 180 респондентов из «Уральского колледжа строительства, архитектуры и предпринимательства», «Екатеринбургского машиностроительного колледжа», «Екатеринбургского экономико-технического колледжа» и «Уральского колледжа бизнеса, управления и технологии красоты».

Согласно результатам исследования, большинство опрошенных респондентов продемонстрировали знание как традиционных, так и инновационных технологий профориентации в следующих соотношениях: профориентационные тренинги и проблемные лекции (23%), элективный курс (19%), веб-квесты (8%) и форсайт-сессии (4%), case-study (7%), диалог, проблемное

и модульное обучение, ярмарки вакансий (по 3%), а также квестовые задания, деловые игры и профессиональные пробы с использованием компьютерных технологий (по 2% от числа опрошенных респондентов).

На вопрос, «Какие технологии профориентации Вы используете в Вашей профессиональной деятельности?», были получены следующие варианты ответов: 36% опрошенных респондентов отметили лекции; 18% респондентов — тренинги, беседы; 12% опрошенных назвали экскурсии и методики тестирования; и только 4% респондентов отметили, что в своей профессиональной деятельности активно используют компьютерные тесты и программы, а также конкурсы и проектные планы (рис. 2).

Таким образом, результаты исследования показывают, что большая часть опрошенных респондентов (86%) в своей профессиональной деятельности использует преимущественно традиционные технологии профессионального самоопределения.

Используемые технологии



Рис. 2. Диаграмма распределения общих показателей ответов преподавателей и работников методических отделов профориентации на вопрос анкеты «Какие технологии профессионального самоопределения Вы используете в Вашей профессиональной деятельности?» в %.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что сложившаяся в настоящее время система профориентации не соответствует потребностям постиндустриального общества:

- сформированная в общеобразовательных учреждениях и обществе в целом установка на организацию профориентационной работы, связана чаще всего только с ориентацией и подготовкой выпускников к поступлению в высшие учебные заведения;

- сложившееся общественное мнение о престижности/непрестижности организаций различного уровня профессионального образования обуславливают дисбаланс выпускников высшего и профессионального образования;

- наблюдается низкий уровень готовности педагогических кадров к организации профориентационной работы с молодежью в условиях инновационной экономики;

- происходит недооценка роли профориентационного партнерства с различными современными рынками: рынком технологий, рынком компетенций, рынком притязаний молодежи, рынком родительских ожиданий и притязаний различных профессиональных групп регионов;

- отсутствует скоординированная система управления качеством организации профориентационной работы с молодежью.

Одним из возможных путей решения заявленной проблемы может стать использование интернет-пространства для содействия личности в профессиональном самоопределении, а именно — создание интерактивных профессиологи-

ческих служб, деятельность которых не ограничивается только поиском «наиболее подходящей профессии».

Так, разработанная на факультете психологии и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) модель интерактивной профессиологической службы, предполагает реализацию сразу нескольких видов деятельности (интернет-информирование, интернет-диагностика, интернет-консультирование, интернет-коррекция, интернет-проектирование, интернет-образование) в определенных условиях (наличие специально организованного портала, обеспечение технической поддержки во время оказания виртуальной психологической помощи, высокий уровень компьютерной грамотности участников, профессиональная компетентность и опыт психологов-профориентологов) [3].

Сеть профессиологических интернет-порталов, курируемых образовательными организациями, но доступных для внешних пользователей, образует необходимый, но недостаточно представленный пока сегмент виртуального профессионального пространства.

Использование возможностей интерактивной профессиологической службы будет способствовать решению широкого спектра вопросов самоопределения: учебно-профессиональной коммуникации, самоорганизации ведущей деятельности, осознанного выбора профессионально-жизненной стратегии на основе анализа событийной структуры жизненного пути личности и детерминант профессионального развития.

Список литературы:

1. Профессиональная педагогика/Под ред. С. Я. Батышева. М., 1998. С. 265.
2. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования/Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.
3. Хасанова И. И., Котова С. С. Возможности интерактивной профессиологической службы в профессиональном самоопределении личности//Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – № 3 (7). – С. 18–20.

*Lopushanska Natalia Kostyantynivna,
lecturer in Kyiv National Linguistic University
E-mail: lettresnatalie@gmail.com*

Determinants of motivation for professional self-development among practicing psychologist

Abstract: The article is devoted to an overview of main approaches to understanding of determinants of professional self-development. It describes main factors which have an influence on motivation for self-development among practicing psychologists.

Keywords: determinants of motivation, professional activities, practicing psychologist, professional self-development.

Current social, political and economic trends put high demands on the quality of professional psychological help. Therefore, modern practicing psychologists should strive to increase the effectiveness of their labor. The concept of effectiveness consists of person's competence, experience, and development of emotional and intellectual spheres. Moreover, the motivation is also a crucial component of high efficiency, which is the inner aspiration to gain new professional knowledge, skills, and competencies, personal and professional qualities which help to reach professional goals. The research of determinants of motivation for professional self-development of practicing psychologists contributes into deeper understanding of ways to develop professional competence. Let's take a look on main attitudes to the issue of determination of professional motivation and subjective and objective factors of professional self-development of practicing psychologists.

Main aspects of motivation are considered in detail in the context of acmeology. Babitchev I. and Bagautdinova specify subjective, objective and subjective-objective factors of professional self-development. In the first group, authors identify motivational, autopsychic and connected to the individual character. Among subjective-objective factors are pedagogical, social-psychological, educational and organizational [2, 70]. Hence, Babitchev suggests the classification of acmeological factors of professional. Among them are individual traits, motivational, autopsychic factors, time, education, organizational, pedagogical and social-psychological factors.

According to Bech, Griva, Galaguzova, Zvereva, Koval and Makienko, professional self-development of a person is connected to the process of socializa-

tion. This is the process of adaptation to social environment which is caused by factors on the micro-level — communication with family, closest friends, colleagues, community, etc.; meso-level — ethnocultural environment, type of settlement, mass media, religion, cultural customs; and macro-level — governmental institutions, policy, national policy, economic situation of the country, political regime and the character of its international relations [3, 54].

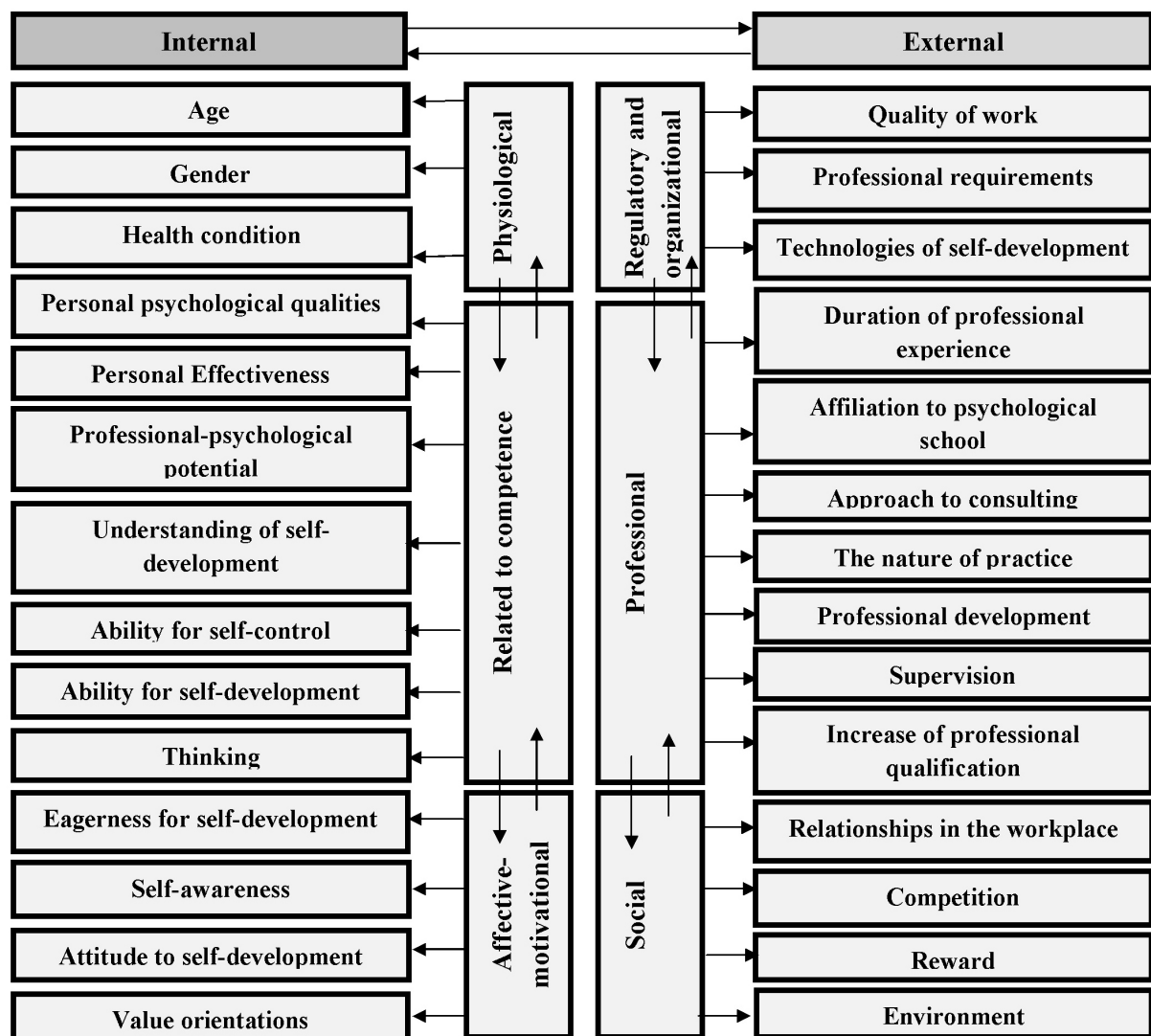
According to Borodeniuk, a person experiences an influence of objective conditions (system of values, economical well-being, social hierarchy of the society, the gene pool of the nation, and health condition of population) and subjective factors (nurturing role of a family in personal development, educational system and media content). However, according to Lokalova N. the success of psychologist is determined by inner factors, namely by the level of intellectual development, quality of thinking and ability to build causal relations between psychological phenomena and to understand the invisible sense of the psychological reality [4, 16].

Severina T. specifies the inner and outer factors which determine the process of professional self-development. Except educational and social-economical factors and political situation, she attributes the level of spiritual culture to external causes. Moreover, she defines personal and spiritual maturity, the ability to acquire values, a level of moral consciousness and harmonious system of values to be main external determinants of self-development in professional sphere [5, 11]. Thus, the recent research of factors which determine the professional self-development of practicing psychologist can be systematized in a scheme (Scheme 1).

The first group of internal factors is **physiological** determinants of professional self-development. This group consists of characteristics of physiological development, namely age, gender, and health condition of the specialist. According to Dutkevitch T. the age is a stage of psychological development of a person which depends on particular historical conditions. Therefore, the age is an important factor of motivation for professional self-development. Bado-nina A., Bikanova O., Dyachenko T., Samoukina H., Toporkova A. and Smakova A. suggest that each age group of professionals have specific views on life which are determined by life experience [6, 77]. Hence, young people are motivated for professional self-development by the fact that their career way has only started and they have a hope for better future and eagerness to be rewarded for their labor, aspiration to gain more knowledge and practical experience in

their sphere. However, for elderly people, the process of working does not presuppose the cultivation of knowledge; the work becomes an end itself. Therefore, these workers value the stability and detest organizational changes.

The **affective-motivational** group of internal determinants of professional self-development is a complex of values, motivations and emotional features consists of attitude to self-development, value orientations, eagerness for self-development and self-awareness. For instance, value orientations, according to Diyakonov I., Zdravomislav A. and Podvig S., are crucial elements of interpersonal structure, which are formed by the diversified system of personal experience. Value orientations differentiate the important information from unimportant and define the personal orientation of needs and a kind of behavior.



Scheme 1. Determinants of motivation for professional self-development among practicing psychologist

The attitude to self-development is another essential factor of motivation for self-development among practicing psychologists, whereas an important precondition of personal change is the attitude of the person to the imposed demands. Therefore, if a person neglects the demands, the professional and personal development becomes impossible. However, those who reached the certain level of development start to regulate the implementation of necessary personal improvements.

An eagerness for self-development also contributes into a higher level of motivation of making enhancements in professional competence. According to Bilousova N. this eagerness, which could be related to spiritual needs, is experienced as the inner tension of high demands to oneself which is focused of active usage of personal potential [7, 26].

Finally, self-awareness of psychologist which also calls for implementation of positive changes is the systematical formation which develops from understanding oneself as a psychologists, reflection and self-knowledge to the mature understanding of oneself inside the continuum “weakness of I – strength of I”.

Next group of internal factors of motivation for self-development is related to the **competence** of a person, which is a system of integrative features, which forms a background for the personal growth of a professional. Among these factors are personal psychological qualities and effectiveness, professional-psychological potential, understanding of self-development, an ability for self-control, an ability for self-development and intellection. Understanding of the process of personal development itself is crucial for the implementation of positive changes in this sphere. However, according to Kurbanov Z., Petrenko O., Raschupkina V., Sitnikov A. and Skripchenko O., it is not only about the understanding of mechanisms, but also an ability to improve oneself according to circumstances. The ability for self-control, as the highest form of self-regulation, is an essential element of mastering professional competencies [8, 18]. Moreover, self-control provides an opportunity to compare the aims of professional activity with its results as long as it raises the self-awareness of a person during the self-development process.

The ability for self-development, according to Skripchenko O., is a facility to apply acquired knowledge in accordance with new circumstances of professional activity. Hence, this ability requires making conscious decisions which are based on knowledge and experience. Thus, the professional should be self-aware and have a clear idea of his or her aims which determine gaining self-knowledge and striving for the ideal.

Thinking, which is another inner factor of motivation for professional self-development, helps to find a correlation between external manifestations of the surrounding and obscure structural organization of corresponding psychical processes. However, according to Elman N., not only an analytical mind, but also personal traits contribute into the professional self-development of a psychologist. Therefore, features of personality are psychological resources which are potentially ready to take part in various types of professional activity. Among these personal traits are professional skills, the features such as professional consciousness and thinking, emotional and volitional, moral and others, which have a crucial influence on the nature and effectiveness of the psychologist's professional activities [9].

Finally, self-effectiveness, as the factor of motivation for personal improvements of the professional, is a belief or an opinion of the individual about his or her own ability to perform a particular task or reach a goal. Self-effectiveness is an important determinant of professional development at the sphere of psychological consulting, which increases together with the level of professional motivation [10, 187].

Another side of determination of professional development is the influence of **external factors**. The first group of causes consists of components of a psychologist's **professional** life. These are specific features of psychologist's professional activities, namely the duration of professional experience, an affiliation to psychological school, approach to consulting, the nature of practice, professional development, increase of professional qualification and supervision.

The duration of professional experience of practicing psychologist is characterized by the period of learning and gaining practical experience, which is considered as professiogenesis. According to Bonda-

renko I., *professiogenesis* is an integrated continuous process of development of specialist's identity, which starts from the moment of acceptance of future career to the end of the professional activity. The professional development of personality covers the long-lasting period of life (35–40 years). During this time a person experience changes in professional and individual plans, changes in the social situation, main activity and changes in the structure of personality. Antonova N. defines two stages of professional formation of practicing psychologist: the stage of professional adaptation (experience under 3 years) and the stage of formation of individual professional style (experience over 3 years). On the first stage, psychologists tend to attribute strong performance to a personal image, which indicates deep understanding of personal versatility and will to cooperate instead of just "helping others" and change of will to assist each person in the world. Thus, a person undergoes changes which bring a mature understanding of direct help which is the main goal of their professional activity. After three years of psychological practice a professional becomes more oriented on his or her inner picture of the world, they notice the prevalence of active optimistic mood and authenticity in self-image.

Another important factor is the affiliation to certain psychological school which determines the professional activity with the specific type of interpersonal communication, models, directions, approaches and targets in consulting [11, 204]. Hence, the nature of practice is also important. Romanova E. and Tcimbaliuk I. define two forms of psychological practice: group and individual psychotherapy. During the individual practice, psychologist and the client deal with psychological problems together. This type of cooperation is preferable when the group influence may be harmful, for instance, when the client experience shyness or agitation, etc. In group psychotherapy, clients get an opportunity to work not only with a psychologist but with each other too. This type of psychological interaction is highly effective in cases when participants need social support for learning or personal changes [12, 584].

One of the prerequisites in psychological practice is the supervision. Among the main aims of supervision is personal and professional develop-

ment and increase in competence of beginners in practicing psychology, and getting the feedback on the gained knowledge during educational process; enrichment of skills, discussion of specific cases, and development of professional identity; increase of confidence of young professionals and development of skills of managing their own practice [10, 196].

According to Manahov S., the each approach to consulting has its difficulties and characteristic features, which also influences the motivation for professional self-development of a psychologist [13]. For instance, Meier P. emphasizes clear aims of treatment in the behavioral approach where the client can influence the progress and direction of treatment. On a contrary, the psychodynamic approach aim to discover the nature and causes of internal resistance. Therefore, the atmosphere of trust is very important for releasing of defense mechanisms [14, 431]. However the integration of various approaches, according to Patteson S. and Wilkins P. exists in the eclectic approach which is the combination of several theories and methods of psychological consulting. Thus, the psychologists who prefer this approach usually choose several theories and combine their best features. According to Shuler M., the increase of professional qualification is another aim connected to professional development. Thereby, the psychologist develops his or her knowledge and behavioral manifestations according to professional requirements according to one of the approaches of consulting [15].

Social group of factors defines the interpersonal connection between psychologist and representatives of other social groups or other individuals which is connected to the type of relationships in the workplace, competition, reward, and the environment.

According to Akoff R., Magidson D and Eddison G., the working team is the highest level of organizational development. It is a social group, which is connected by common activity, aims, and interests. Moreover, they have a high level of responsibility and partnership, which is manifested in mutual assistance. This type of cooperation creates mutual consciousness of the group members. However, except cooperation, the concurrence is the driver of reaching the highest results through the struggle for the primacy. The competition between professionals determines

the development of creative potential caused by the will to exceed one's limits [16, 92]. Moreover, it is important to apply encouragements to create the constant motivation for self-development. The reward may be moral or material; it can be an encouragement through the influence of success or failure, the psychological climate, the attractiveness of professional activity, the existence of perspectives, etc.

The **regulatory-organizational** group of factors of motivation for professional development is a combination of professional requirements; a quality of specialist's work and technologies of self-development. According to Dutkevitch T., the system of requirements to certain position consists of two components: educational and professional qualification. Among these requirements are internal psychological factors, namely physical condition, psychical health, an ability to self-regulation, motivation and emotional endurance. The quality of specialist's work is evaluated to study the human resource capacity of the organiza-

tion, its strengths, and weaknesses [17, 247]. These components are evaluated to develop professional skills and qualification of workers. Nowadays, the organized system of professional development of specialists is not developed. However, there are separate methods for personal improvements. Thus, there is a need in practical recommendations for development of this system and creation of educational methodological tools which would help to create the optimal conditions for psychological self-development of a professional. This system can be applied for development of creative potential of practicing psychologist and motivating them to increase the level of their competence.

Thus, the motivation for professional self-development of practicing psychologists depends on the influence of correlation between internal, which are connected to personal features of psychologist, and external factors, which are defined by outer influence of professional requirements, social surrounding, etc.

References:

1. Бабичев И. В. Акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06, 19.00.13/И. В. Бабичев. – М., 2011. – 161 с.
2. Багаутдинова Н. Ф. Психолого-акмеологические факторы саморазвития профессионала: общая характеристика/Н. Ф. Багаутдинова//Акмеология. Научно-практический журнал. – 2013. – № 3 (47). – С. 69–71.
3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади/І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
4. Борденюк О. В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/О. В. Борденюк; Винницкий гос. пед. институт им. Н. Островского. – К., 1983. – 24 с.
5. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук/Т. М. Северіна. – Умань: Б. в., 2012. – 20 с.
6. Самоукина Н. В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах/Н. В. Самоукина. – М.: Вершина, 2006. – 224 с.
7. Білоусова Н. В. Механізми формування потреби у самовдосконаленні/Н. В. Білоусова//Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 25–29.
8. Курбанов З. А. Діагностика та формування у співробітників органів внутрішніх справ мотивації професійного самовдосконалення/З. А. Курбанов. – Херсон, 2005. – 91 с.
9. Elman N. S. Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology/Nancy S. Elman, William N. Robiner. Professional Development//[Electronic resource]. – Access: <http://www.apa.org/pubs/journals/index.aspx>. – Title from the screen.
10. Larson L., Daniels J. Review of the counseling self-efficacy literature./Larson L., Daniels J.//The Counseling Psychologist, 1998. – № 26. – P. 179–218.

11. Каліна Н. Ф. Психотерапія/Н. Ф. Каліна. – Київ, Академвидав України, 2010. – 288 с.
12. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція: Навчальний посібник: Модульно рейтинговий курс/І. М. Цимбалюк. – Київ: ВД «Професіонал», 2007. – 656 с.
13. Манахов С. В. Профессионально важные качества психолога-консультанта [Электронный ресурс]/Манахов С. В., Иванов С. Г. –Режим доступа: <http://conf-a.narod.ru/2.06.08.2012.pdf>. – Загл. с экрана.
14. Meier P. D. Introduction to psychology and counseling/Paul D. Meier, Frank B. Minirth, Frank B. Wichem, Donald E. Ratcliff//Second Edition. – 2006. – p. 420–440.
15. Shuler M. K. The Impact of Transformational Learning Experiences on Personal and Professional Counselor-in-Training Identity Development./Michelle Kelley Shuler, Elizabeth A. Keller-Dupree//[Electronic resource]. – Access: <http://www.apa.org/pubs/journals/index.aspx>. – Title from the screen.
16. Гончаров С. З. Соревнование — креативный аспект управления молодежным коллективом на промышленном предприятии/С. З. Гончаров, Н. В. Попова//Человек. Культура. Управление: сб. науч. статей/редкол.: И. А. Кох и др.; УГТУ. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 2012. – Вып. 12. – С. 90–111.
17. Крушельницька О. В. Управління персоналом: навч. посібник/О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К.: Кондор, 2005. – 308 с.

Section 5. History of Education

*Kovalyova Elena Aleksandrovna,
Moscow Region State Institute of Humanities & Social Studies,
Associate Professor of the English Language Department
E-mail: elena.kovalyova@inbox.ru*

The stages of the development of foreign language teaching in Russia

Abstract: The article focuses on the analysis of the history of foreign language teaching in Russia. Four stages of the development of foreign language teaching in Russia are singled out in the article.

Keywords: School education, foreign language teaching, educational system, educational policy.

*Ковалёва Елена Александровна,
Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт,
доцент кафедры английского языка
E-mail: elena.kovalyova@inbox.ru*

Этапы становления иноязычного образования в России

Аннотация: Статья посвящена анализу исторического опыта иноязычного образования в России. В статье выделяются четыре этапа развития иноязычного образования в России; наиболее подробно анализируется первый этап.

Ключевые слова: Школьное образование, иноязычное образование, образовательная система, образовательная политика.

Современные тенденции мирового общественного развития, возрастающая потребность в международном сотрудничестве предполагают не только знание иностранного языка в узком смысле слова, но и умение свободно ориентироваться в ином культурном и экономическом социуме, что способствует воспитанию таких личностных качеств, как открытость, толерантность, готовность к диалогу и адекватному взаимодействию с представителями иных культур.

Языковое образование в России имеет давние традиции и осуществляется в рамках отечественной культурной истории, в которой можно выделить четыре основных этапа [1, 16]:

1. От крещения Руси до реформ Петра I.
2. Петровские реформы — революция 1917 года.

3. СССР в условиях самоизоляции от внешнего мира.

4. Современный этап.

На наш взгляд, представленная периодизация этапов эволюции общества и культурного развития страны неразрывно связана с историей педагогической мысли в России и может послужить методологической базой для исследования проблем отечественного языкового образования.

В данной статье сконцентрируем внимание на первом этапе распространения иностранных языков в России, содержащем предпосылки к проникновению иноязычной культуры в систему отечественного воспитания и образования.

Необходимо отметить, что на первом этапе потребность в изучении иностранных языков у государства и общества в целом невелика. Единственной сферой применения иностранных

языков оказалась религия, а в ней — перевод священных книг. Поэтому изучение иностранных языков на Руси осуществлялось в монастырях.

Древнерусское государство развивалось в условиях многообразных экономических и политических связей с Византией, Польшей, Чехией, Англией, Францией, Индией. Уже в X веке Древняя Русь оказалась в транзитных торговых путях: по её территории пролегал знаменитый путь «из варяг в греки» — из Северной Европы в Византию. Педагогическая мысль Древней Руси постоянно соприкасалась с педагогическими ценностями Византии. Усвоение философского и педагогического наследия античности являлось необходимым этапом в развитии культуры и педагогики Древней Руси. По выражению М. А. Алпатова, через Византию, как через золотые ворота, вошли на Русь античные исторические знания [2, 14].

Одновременно налаживание деловых и дипломатических контактов способствовало проникновению иностранцев в Россию, а также выходу русских в европейские и восточные страны. Это соответствовало распространению хотя бы в узкой среде интереса к иностранным языкам [1, 17].

Важнейшей вехой в истории русской культуры является принятие Русью христианства в 998 году. С принятием христианства древнерусская культура пережила своеобразный синтез, соединив в себе восточнославянские традиции с наследием цивилизации Византии, стран Азии и Средиземноморья. Во второй половине IX века в Древнюю Русь стали проникать болгарские богослужебные книги и церковные ритуалы, распространялось богослужение на древнеболгарском (старославянском) языке [3, 24]. Христианство сыграло огромную роль в формировании русской культуры, стало одной из основ, на которой строилось общественное сознание, складывались культурные и педагогические традиции.

Начиная с IX века, на Руси развивалось школьное образование. Обучение в церковных, монастырских и светских городских школах велось на родном языке. В то же время уже в киевской аристократической среде распространялось изучение иностранных языков: так, Всеволод

Ярославович, отец Владимира Мономаха, знал пять иностранных языков, о чём в «Поучении» князя Владимира Мономаха (1053–1125) читаем: «... чего не умеете, тому учитесь — как мой отец, дома сидя, знал пять языков, от того и честь от других стран» [4, 56]. Это наставление делает очевидным использование князем Всеволодом иностранных языков для налаживания деловых контактов с соседними государствами.

Важнейшей сферой применения иностранных языков являлся перевод священных книг. Первоначально, в связи с принятием христианства на Руси появляется множество переводных книг: священные писания, сочинения христианских писателей, богослужебные книги (Минеи, Триоди, Часословы), жития святых, где чудеса переплетались с различными сведениями исторического, географического, бытового характера.

На развитие русской культуры XIII — XV веков огромное влияние оказало установление монголо-татарского ига. Русской культуре и просвещению был нанесён колоссальный ущерб. Школа и педагогическая мысль пытались сохранить крупницы книжной культуры [2, 14]. Однако, опираясь на прочные традиции домонгольского периода, культура Руси сохранила в целом свой национальный облик. И, хотя в обиходную речь русского человека вошли такие слова, как «базар», «башмак», «тюфяк», «сундук», «чердак», «кафтан», «колпак», а в одежде знати и прикладном искусстве появились «восточные» мотивы, национальный характер русской культуры остался прежним [3, 52].

После двух с половиной веков почти полной изоляции культура Российского государства вошла в соприкосновение с ренессансной культурой Запада, что стало важным условием упрочения положения России среди других европейских государств. С развитием сельского хозяйства и торговли, появлением новых органов власти значительно возросла потребность в грамотных людях. По мере развития государства, изменения социально-экономических условий и развития культуры меняется и отношение к образованию. В 1551 году состоялся Стоглавый собор, решения которого предписывали организовать городские училища в домах грамотных священников,

имеющих способности к преподаванию. Предполагалось, что школы будут не сословные, т. е. посещать их смогут все православные христиане [3, 76]. Намерение учредить городские училища говорит о том, что в решениях Стоглавого собора образование выступает как ценность и с точки зрения церкви, и с точки зрения государства. Значительно возрос интерес к изучению иностранных языков. Об этом свидетельствуют сохранившийся перевод Латинской грамматики Доната, поездки «молодых москвитов» в Италию, Данию, Швейцарию с целью изучения языков [3, 77]. К XVI веку Московская Русь становится могучей державой. В этот период происходят значительные изменения в развитии школы и просвещения. Расширяется круг изучаемых дисциплин, в т. ч. иностранных языков, увеличивается число учебных пособий.

С начала XVII века государство проявляет свою заинтересованность (и, следовательно, признаёт ценность) в сфере профессионального обучения. Перемена в экономической и политической жизни, появление книгопечатания определили дальнейшее развитие просвещения по западноевропейскому типу. В 1640 году была открыта школа Ф.М. Ртищева, где изучались грамматика славянского и греческого языков; школа Епифания Славинецкого (1650 г.), школа повышенного типа «для подготовки особо доверенных чиновников личной канцелярии царя» под руководством Симеона Полоцкого (60-е годы XVII в.), школа Арсения Грека (1654 г.). 1687 год ознаменован открытием Московской славяно-греко-латинской академии — первого высшего учебного заведения в России, ставшего

центром развития просвещения. Академия готовила кадры для правительственных учреждений и церкви.

Перевод книгопечатания с пергамента на более доступную бумагу способствовал росту издательской деятельности. С 1621 года в Посольском приказе составлялись «Куранты», первая газета в виде сводок о событиях в мире. В 1634 году впервые напечатан букварь, составленный Василием Бурцевым; в 1648 году издана грамматика М. Смотрицкого и др. На русский язык переводились иностранные научные труды по истории, медицине, географии (например, в переводе Е. Славинецкого появился труд основоположника научной анатомии Андреаса Везалия «О строении человеческого тела»). С большим интересом россияне читали переводные рыцарские и любовные романы из Франции, Чехии, Польши. В быт российского просвещённого дворянства вошли новые европейские формы музицирования, европейский интерьер; народные игры и пляски сменились изысканным западным репертуаром.

Русская культура XVII века развивалась в условиях формирования всероссийского рынка, усиления дипломатических и экономических отношений с соседними государствами Западной Европы. Прогрессивные веяния в науке и культуре свидетельствовали о приходе нового периода культурного развития народов России. В жизни Российского государства происходили процессы общей секуляризации культуры, отхода от средневековых мировоззренческих традиций и усиления просветительства, что явилось показателем общего развития культуры, основанной на гуманистических идеалах.

Список литературы:

1. Булкин А. П. Изучение иностранных языков в России/А. П. Булкин//Иностр. яз. в шк. – 1998. – № 3. – С. 16–20.
2. Евтеева М. М. Система воспитания и образования в России от Древней Руси до Российской империи первой половины XIX века/М. М. Евтеева//Педагогика и психология. – М., 2000. – Вып. 1. – С. 14–16.
3. Киприянова Н. В. Культура периода формирования великорусской народности (вторая половина XIII–XIV веков)/Н. В. Киприянова//История культуры народов России. – Владимир, 2001. – Ч. 1. – С. 24–79.
4. Ковалева Е. А. Становление и развитие иноязычного образования в отечественной гимназии XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 194 с.

Section 6. Mathematical Education

*Voloshena Viktoria Viktorovna,
Institute of Education NAPS of Ukraine,
Researcher, Department of Mathematics
and informatics education
E-mail: v.voloshena@i.ua*

Mathematical modeling as an integrating factor of realization of intersubject communications in the conditions of profile training of mathematics

Abstract: The article considers the problem of implementation of interdisciplinary approach of teaching mathematics. It substantiates the importance of the method of mathematical modeling as an integrating factor of intersubject communications of mathematics and natural sciences

Keywords: integration courses for choice, interdisciplinary communication, the method of mathematical modeling, elective courses.

*Волошена Вікторія Вікторівна,
Інститут педагогіки НАПН України,
науковий співробітник відділу математичного
і інформатичного освіти
E-mail: v.voloshena@i.ua*

Математическе моделювання як інтегруючий фактор реалізації міжпредметних зв'язів в умовах профільного навчання математики

Анотация: В статье рассмотрена проблема реализации межпредметного подхода обучения математики. Обоснована важность метода математического моделирования как интегрирующего фактора межпредметных связей математики и естественных дисциплин.

Ключевые слова: интеграция, курсы за выбором, межпредметные связи, метод математического моделирования, элективные курсы.

В начале XXI века проблема реализации межпредметных связей не потеряла своей актуальности. Педагоги-практики продолжают разрабатывать сценарии интегрированных уроков, внедряются интегрированные учебные курсы, создаются учебники. Особые возможности использования межпредметной интеграции открываются в связи с широким внедрением в работу школ информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, проблема интеграции в образовании, имея длинную историю, не только

не утратила своего значения, но и становится все более актуальной, учитывая требования, предъявляемые обществом к современной школе.

В концепции современного школьного образования интеграция рассматривается не как сумма, механическое объединение отдельных вопросов по разным школьным предметам, а как их органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное образование. В школьном обучении интеграция — это естественная взаимосвязь

учебных предметов (разделов и тем различных учебных предметов) на основе ведущих научных идей и положений с последовательным, глубоким и многогранным раскрытием процессов и явлений, которые изучаются.

Учет межпредметных связей при обучении способствует систематизации и углублению знаний учащихся, формированию у них навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности, переносу знаний, полученных на предыдущих ступенях обучения, на более высокие уровни образования. Это особенно важно для обучения математике, методы которой используются во многих отраслях знаний и человеческой деятельности.

В курсе математики основной школы преобладают предыдущие и сопутствующие связи, а в курсе математики старших классов — сопутствующие и перспективные. В связи с этим цели реализации межпредметных связей различны. Если в 7–9 классах важнейшая цель — формирование у учащихся понятийно-теоретической базы, на основе которой будет строиться дальнейшее изучение курса, то в 10–11 классах — формирование системных знаний по предмету, расширение научного мировоззрения учащихся.

В школьной практике преобладает одностороннее использование математического аппарата в учебном процессе, когда математика выступает только источником необходимых знаний. Использование же на уроках математики знаний, полученных учащимися при изучении других учебных предметов, возможность опираться на представления, сформированные при их изучении, остается, как правило, без внимания учителей. Практическая реализация межпредметных связей сводится, преимущественно, к попыткам напрямую связать математику с другими школьными предметами (в том числе предметами естественного цикла) путем выявления и использования на уроках их совместных содержательных элементов. Это требует дополнительных связей содержания и терминологии, временного согласования, внесения изменений в учебные планы. Как следствие, такой подход может быть реализован на уровне договоренности отдельных учителей-предметников и только на ограниченный период

времени, а потому в большинстве случаев не дает стабильного положительного результата [1].

В современных условиях обучения математике и предметам естественного цикла следует строить на интегративных принципах, а именно:

1. Система межпредметных связей должна выступать не только как цель, но и как один из эффективных средств обучения и развития учащихся.

2. Эффективность осуществления МПС достигается при условии, что этим вопросом будет заниматься не один отдельно взятый учитель-энтузиаст, а все учителя-предметники.

3. В зависимости от цели использования межпредметных связей, от конкретных условий их установления избираются методы и приемы их реализации в учебном процессе, подбираются и соответствующим образом формулируются вопросы и задания для учеников.

4. Относительно активизации познавательной деятельности учащихся реализация МПС должна заключаться в решении на уроках различных учебных предметов однородных познавательных задач, нацеленных на усвоение аналогичных по своей структуре знаний (понятий, теорий, законов). При этом приобретенные учащимися познавательные умения под влиянием межпредметных связей становятся обобщенными и общепредметными.

5. Принципиально важным является обучение учащихся математического языка как специфического средства коммуникации. Грамотная математический язык является свидетельством четкого, организованного мышления, а владения этим языком (понимание точного содержания высказываний, логических связей между ними) распространяется и на владение естественным языком, что является весомым вкладом в формирование и развитие мышления учащихся в целом.

6. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет решать некоторые задачи нетрадиционными способами, а также решать прикладные задачи, которые ранее не рассматривались в школьном курсе математики из-за сложности математического аппарата (например, задачи оптимизации с несколькими переменными и заданными ограничениями). При этом главными компонентами процесса решения

становятся постановка задачи и исследования полученных результатов, то есть осуществление учащимися исследовательской, творческой работы, а ее рутинную (вычислительную) часть выполняет компьютер.

7. Ведущим средством формирования у учащихся навыки повседневного пользования математикой при изучении всех естественных предметов должно стать широкое и системное применение метода математического моделирования в течение изучения всего курса математики. Это касается введения понятий, выявление связей между ними, содержания и характера примеров и иллюстраций, доказательств, построения системы упражнений и задач, определение системы контроля.

8. Школьные учебные программы должны строиться с наибольшим учетом возможностей осуществления межпредметных связей. При этом преследуются следующие цели:

- формирование у учащихся общее представление о природе на основе диалектического единства всех естественнонаучных знаний;
- обеспечение системности знаний через реализацию внутрипредметных и межпредметных связей, ведет к сознательному и прочному их усвоения, способствует развитию научного (целостного) мышления и памяти;
- формирование у школьников умение устанавливать всесторонние связи между понятиями и теориями, которые отражают объективно существующие отношения в природе;
- развитие логического, творческого, практического (это очень важно в современных условиях) мышления;
- формирование целостного представления о явлениях природы.

Обучение математике по реализации межпредметных связей выглядит довольно проблематично. Прежде всего, это связано с сокращением учебного времени на изучение программного материала, предусмотренного инвариантной частью базового учебного плана. Решение этой проблемы видится в переносе изучения учащимися основного межпредметного содержания курса математики для всех профилей и уровней обучения на курсы по выбору по математике. Реали-

зация принципа МПС, в определенной степени, может быть обеспечена:

- системой факультативов и элективных курсов, ориентированных на различные типы мышления (прежде всего образного, прикладного, теоретического), на развитие различных видов деятельности, формирования критического стиля мышления;
- организации самостоятельной исследовательской работы учащихся, системой индивидуальных заданий, направленных на разложения математических способностей учащихся, их интереса к применениям математики.

Курсы по выбору играют важную роль в системе профильного обучения. В отличие от факультативных курсов, существующих ныне в школе, элективные курсы являются обязательными для изучения старшеклассниками. Их использование позволяет перейти на более высокий уровень знаний, несколько превысить государственный стандарт за счет активизации процесса обучения, сочетать информационные и деятельностные методы, сформировать у старшеклассников навыки применения на практике информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий. Курсы по выбору связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника. Именно они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных траекторий, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым учеником содержания обучения в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов [3]. Эти курсы, как правило, состоят из небольших по содержанию учебных модулей, учитывающих многообразие интересов и возможностей учащихся, углубляют и расширяют основной курс математики в соответствии с выбранным профилем обучения. Например, «Применение математических моделей в решении задач физики», «Математические основы экономических знаний», «Методы математической статистики в современной биологии» и др. [2].

В обучении математике на всех уровнях профилирования целесообразно не прямолинейно (жестко) акцент на применении МПС, а мягко

обращать внимание учащихся на их существование и важность. Одним из эффективных путей реализации межпредметных связей должна стать интеграция обучения в профильных классах на основе модельного подхода. Именно математическое моделирование может сыграть роль универсального фактора, способного реализовать интегрирующую функцию МПС в условиях профильной дифференциации обучения и способного обеспечить выпускникам профильных классов всестороннее сочетание широкой общенаучной подготовки с «узкой специализацией» выбранного учебного профиля. Именно в процессе применения математических моделей в разных науках происходит интеграция знаний о качественных аспектах изучаемых явлений (например, чисто физических, биологических или экономических) со знаниями об их количественных характеристиках и структурных особенно-

стях. Учитывая это, математическое моделирование играет роль фактора единения научного знания.

Следовательно, при организации и осуществлении межпредметных связей математики и предметов естественного цикла, создаются наиболее благоприятные условия для развития самостоятельного поисково-творческого, интегрированного образа мышления учащихся, которое способствует целостному восприятию картины мира. Кроме того, снижается учебная нагрузка, сокращаются неуместные, нежелательные и педагогически не обоснованные повторы в изучении отдельных учебных тем, что, в свою очередь, способствует формированию сознательного и ответственного отношения учащихся к обучению, смягчению психологической нагрузки, усилению мотивации и поддержанию постоянного интереса школьников к учебной деятельности.

Список литературы:

1. Глобін О. І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів/О. І. Глобін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с.
2. Voloshena V. Mathematical modeling in solving physical problems//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, July-August, 2014, № 7–8. – P. 76–78.
3. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія/[авт.. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін..]; за наук. ред.. В. І. Кизенка. – К.: Педагогічна думка, 2012–216 с.

Section 7. Education and Religion

*Ivantsova Elena Sergeyevna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny
Novgorod Arzamas Branch
E-mail: es_kasatkina@mail.ru*

*Cousin Irina Valeryevna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny
Novgorod Arzamas Branch
E-mail: kafped.agpi@mail.ru*

*Lyovkina Elena Viktorovna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny
Novgorod Arzamas Branch
E-mail: levkina_alena11@mail.ru*

*Mironycheva Valentina Fyodorovna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny
Novgorod Arzamas Branch
E-mail: mironycheva52@mail.ru*

Orthodox pedagogy: from science to practice

Abstract: the project focused on promoting of spiritual and moral education “Orthodox pedagogics is presented in this article: from science to practice”, its purposes and a task, realization stages.

Keywords: design, spiritual and moral education, programs for spiritual moral education.

*Иванцова Елена Сергеевна,
к. п.н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: es_kasatkina@mail.ru*

*Кузина Ирина Валерьевна,
к. п.н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: kafped.agpi@mail.ru*

*Лёвкина Елена Викторовна,
к. п.н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: levkina_alena11@mail.ru*

*Миронычева Валентина Федоровна,
к. п. н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: mironycheva52@mail.ru*

Православная педагогика: от науки к практике

Аннотация: в данной статье представлен ориентированный на популяризацию духовно-нравственного воспитания проект «Православная педагогика: от науки к практике», его цели и задачи, этапы реализации.

Ключевые слова: проектирование, духовно-нравственное воспитание, программы по духовно-нравственному воспитанию.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования особое внимание уделяют воспитанию: «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [1; 2].

Следует отметить, что реализация данных задач требует усилия не только со стороны школы, родителей, но и широкой общественности. Так, Благотворительный фонд преподобного Серафима Саровского активно поддерживает инициативы государства, направленные на духовно-нравственное воспитание обучающихся, на сохранение и укрепление культурно-нравственных традиций. Это становится возможным на основе масштабного и разностороннего сотрудничества между Церковью, обществом, бизнес-структурами и государством.

Фонд создаёт дополнительные условия светским и православно ориентированным образовательным организациям для «формирования осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими

людьми и достигать в нём взаимопонимания» [1], оказывая им не только финансовую, но и консультативную, методическую и информационную поддержку.

В сложных экономических и политических условиях Фонду удаётся сплотить представителей различных слоёв российского общества вокруг традиционных культурных и духовных ценностей; поддерживать гражданские инициативы; устанавливать и поддерживать всесторонние связи Русской Православной Церкви, широкой общественности, предпринимателей, деятелей культуры, науки и образования, местного самоуправления, государственной власти; формировать представления о проблемах и перспективах развития России и Русского мира в XXI столетии на языке православной культуры.

Благотворительный фонд преподобного Серафима Саровского является инициатором и организатором Международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива». С 2010 г. реализацию конкурса продолжил Координационный комитет по поощрению социальных, образовательных, информационных и культурных и иных инициатив под эгидой Русской Православной Церкви. Координационный комитет возглавил Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. С 2013 г. организацию конкурса взял на себя фонд «Соработничество».

Для образовательных организаций наиболее актуально конкурсное направление «Образование и воспитание», в рамках которого рассматриваются проекты, ориентированные на духовно-нравственное воспитание и развитие обучающихся.

Преподаватели кафедры общей педагогики Арзамасского филиала ННГУ в 2006 г. включились в активную работу по научно-методической поддержке православных образовательных инициатив педагогов г. Арзамаса и Нижегородской области. Успешно реализовано более 10 проектов.

Совместно с Арзамасской православной гимназией [3] и Отделом религиозного образования и катехизации Арзамасского благочиния проводятся научно-методические мероприятия различного уровня: региональные семинары и конференции, православные выставки-ярмарки, Рождественские научно-педагогические чтения, День славянской письменности и культуры и др.

Большое внимание уделяется издательской деятельности: с 2010 г. по благословению архиепископа Нижегородского и Арзамасского Георгия выпускается серия «Актуальные проблемы современного обучения и воспитания» (8 выпусков), цель которой — обобщение и распространение педагогического опыта в области православного и духовно-нравственного воспитания.

Итогом многолетней работы преподавателей кафедры общей педагогики в области духовно-нравственного воспитания и образования стал проект «Православная педагогика: от науки к практике», который получил поддержку Координационного комитета по поощрению социальных, образовательных, информационных и культурных и иных инициатив под эгидой Русской Православной Церкви.

Анализ накопленного педагогического опыта в области духовно-нравственного воспитания и образования в православно ориентированных образовательных организаций свидетельствует о необходимости уточнения категориального аппарата православной педагогики, чёткого разведения таких понятий как православная педагогика, народная педагогика, православные традиции обучения и воспитания, этнопедагогика в контексте православия, православная культура и т. д.

Актуальность решения данной проблемы характеризуется пристальным интересом к ней со стороны религиозной журналистики (В. Р. Легода и др.), представителей философской религиозной мысли (Л. Е. Шапошников и др.), пра-

вославных педагогов, учёных (А. В. Бородина, С. Ю. Дивногорцева, Е. В. Вольчук, А. С. Алексеева). Поиск её решения важен для повышения профессиональной компетенции педагогов по духовно-нравственному воспитанию учащихся, для моделирования, проектирования и конструирования педагогического процесса в условиях перехода на ФГОС. Чёткость и однозначность терминологии позволит диагностично подходить к определению цели и задач уроков и воспитательных мероприятий, существенно повысить содержательную ценность общешкольных мероприятий (например, православных праздников). Повысив уровень своей методологической культуры с помощью предложенного нами научно-методического инструментария, учитель сможет соответствовать требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом педагога.

Проект направлен на оказание научно-методической помощи педагогам общеобразовательных и Воскресных школ, православно ориентированных образовательных учреждениях, дошкольных образовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации и студентам педагогических ВУЗов.

Целью проекта является конкретизация и систематизирование понятийного аппарата православного компонента как условия совершенствования профессиональной компетентности педагогов, и на этой основе разработка стратегии проектирования программ духовно-нравственного образования и совершенствование методического инструментария.

Задачи проекта:

1. Разработка стратегий обогащения профессиональной подготовки будущих педагогов и повышения квалификации работников образования на основе православных педагогических традиций (содержательный и технологический аспекты).

2. Подготовка рукописи научно-методического пособия «Православные педагогические традиции в контексте современного образования», в котором будут рассмотрены теоретические аспекты решения обозначенной проблемы и предложены методические модели организации учебно-воспитательной деятельности.

3. Внедрение предложенного научно-методического инструментария в образовательное пространство г. Арзамаса и районов Нижегородской области.

Мероприятия проекта:

Мероприятие № 1. Формирование научного коллектива авторов для решения проблемы проекта.

Мероприятие № 2. Сбор и анализ теоретического материала, разработка методических моделей и рекомендаций по их внедрению.

Мероприятие № 3. Цикл научно-методических семинаров для педагогов и студентов, работа в рамках курсов повышения квалификации педагогических работников, круглый стол по итогам реализации проекта.

Ожидаемые результаты проекта:

1) количественные: будет сформирован научный коллектив, который представлен пятью кандидатами педагогических наук, доцентами, педагогами светских и педагогами православно ориентированных образовательных организаций г. Арзамаса и Нижегородской области, педагогами Арзамасской православной гимназии и представитель Отдела религиозного образования и катехизации Арзамасского благочиния; будет подготовлена рукопись пособия «Православные педагогические традиции в контексте современного образования», планируется публикация статей в научно-педагогических журналах; в 9 районах Нижегородской области будут проведены занятия по проблеме в рамках курсов повышения квалификации педагогов; запланировано 5 научно-методических семинаров для педагогов и студентов («Православная педагогическая традиция в контексте современной образовательной парадигмы», «Интегративный подход к построению программ по православному образованию и воспитанию», «ИКТ как средство формирования православно-педагогической образовательной среды», «Технологии проектирования и эффективная реализация программ православного образования в условиях перехода на ФГОС», «Моделирование методического обеспечения православного образования и воспитания») и итоговый круглый стол для обобщения результатов реализации проекта;

2) качественные: будет уточнён категориальный аппарат православной педагогики; разработаны методические модели организации учебно-воспитательной деятельности в образовательных организациях различного типа; повысится: а) профессиональная компетенция педагогов общеобразовательных и Воскресных школ, православно ориентированных образовательных организаций, дошкольных образовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации; б) уровень профессиональной подготовки студентов педагогических ВУЗов.

В настоящее время проект успешно реализуется.

Сформирован научный коллектив, который представлен пятью кандидатами педагогических наук, доцентами, педагогами светских и педагогами православно ориентированных образовательных организаций г. Арзамаса и Нижегородской области, педагогами Арзамасской православной гимназии и представитель Отдела религиозного образования и катехизации Арзамасского благочиния.

Разработан проект научно-методического пособия «Православные педагогические традиции в контексте современного образования». Собирается материал по теоретической главе научно-методического пособия «Православные педагогические традиции в контексте современного образования», подготовлены к печати 6 научно-методических статей. Уточнён категориальный аппарат православной педагогики; изучен генезис православного образования в России; определено предметно-проблемное поле православной педагогики (праздники православные и языческие, соотношение общечеловеческого и национального, В. В. Зеньковского, С. И. Гессен и т. д.); описано нормативно-правовое обеспечение православного образования, что создало научную базу для разработки методических моделей уроков и мероприятий, а также проведения обучающих семинаров с педагогами и студентами. Результаты научно-исследовательской работы по гранту внедрены в практику работы курсов повышения квалификации работников образования Нижегородской области (образовательные организации г. Арзамаса, образовательные организации Арза-

масского района, образовательные организации г. Сергача).

Следует отметить, что научно-методическая деятельность в рамках проекта позволила объединить педагогическое сообщество Нижегородской

области, дала импульс к реализации гражданских инициатив в области духовно-нравственного воспитания, к разработке методических моделей уроков и воспитательных мероприятий в русле православных традиций.

Список литературы:

1. Дивногорцева С. Ю. Основы православной педагогической культуры. Учебное пособие. – М.: ПСТГУ, 2013. – 241 с.
2. Кузина И. В. К проблеме освоения ФГОС начального общего образования/В. Ф. Миронычева //Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 18–23.
3. Лёвкина Е. В. Особенности воспитательной работы в Арзамасской православной гимназии //Академический журнал Западной Сибири. –2010. – № 5–6. – С. 16.
4. Лёвкина Е. В. Имидж современного руководителя образовательной организации/Иванцова Е. С. //Электронный научно-практический журнал Культура и образование. – 2014. – № 10 (14). – С. 20.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – 2-изд. – М.: Просвещение, 2013. – С. 7–9.
6. Федосеева Н. В. К вопросу о духовно-нравственном идеале человека в педагогической концепции С. И. Гессена//Электронный научно-практический журнал Культура и образование. – 2014. – № 9 (13). – С. 25.
7. Бородин А. В. Основы православной культуры. Словарь-справочник: Софт Издат, 2010.

*Fedoseyeva Natalia Viktorovna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Arzamas Branch
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Professional improvement of teachers in design of spiritual and moral education

Abstract: In this article the course for students and listeners of professional development aimed at improvement of teachers and students in design of spiritual and moral education is offered.

Keywords: design, spiritual and moral education, programs for spiritual moral education.

*Федосеева Наталья Викторовна,
к. п. н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Профессиональное совершенствование педагогов в проектировании духовно-нравственного воспитания

Аннотация: в данной статье предлагается курс для студентов и слушателей повышения квалификации, ориентированный на совершенствование педагогов и студентов в проектировании духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: проектирование, духовно-нравственное воспитание, программы по духовно-нравственному воспитанию.

Совершенствование педагогов в области проектирования духовно-нравственного воспитания является весьма актуальным, так как проблема воспитания является одной из приоритетных в настоящее время (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1], Стратегия развития воспитания 2015–2025 г [7]).

Проблемой проектирования в целом занимались И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская [2] и др. Тем не менее проектирование духовно-нравственного воспитания рассмотрено недостаточно.

Анализ программ педагогов по духовно-нравственному воспитанию (40 программ педагогов ДОУ, СОШ и дополнительного образования Нижегородской области [5], [6]) позволил выявить как достоинства, так и ряд недостатков проектировочной деятельности педагогов. Не смотря на детально проработанное тематическое планирование, четкое видение актуальности представленных авторами программ, обращает на себя внимание ряд недочетов:

1. Отсутствие конкретики в целеполагании, недостаточный учет возрастных особенностей школьников при формулировке целей и задач, являющиеся показателем некоторых сложностей в понимании и постановке стратегических, тактических и оперативных задач.

2. Некоторое смешение процессуальных и содержательных принципов реализации программ с методологическими установками, как общими авторскими ориентирами при разработке и апробации программ.

3. Смешение ожидаемых результатов от выполнения программы и ожидаемых результатов и эффектов воспитательной деятельности (то есть изменений, происходящих в учениках).

4. Установление иерархизации понятий, приоритетности тех или иных задач или этапов.

5. Некоторое расхождение понятий и этапов с содержанием программ.

6. Отсутствие либо слабовыраженный диагностический инструментарий измерения результатов деятельности (как результатов программы, так и ожидаемых изменений в воспитанниках).

Наличие данных недостатков свидетельствует о необходимости совершенствования подготовки педагогов как светских, так и православно-ориентированных образовательных организаций к проектированию воспитательной работы по духовно-нравственному развитию школьников.

Для повышения уровня проектирования педагогами программ по духовно-нравственному воспитанию, технологических карт может быть предложен следующий учебный курс. Он может быть использован на спецкурсе в ходе обучения студентов старших курсов педагогических вузов, а также на курсах повышения квалификации педагогов (таблица 1).

Таблица 1. – Проектирование программ духовно-нравственного воспитания и развития личности

№	Темы	лек	пр	Формы контроля
1.	Духовно-нравственное воспитание и развитие как философско-педагогическая проблема. Феномен духовности в русской философско-педагогической мысли.	2		Письменный контроль: конспектирование вопросов темы
2.	Осмысление проблемы духовности в современной педагогической науке и православной педагогике	2	1	Письменный контроль: составление двухчастной таблицы
3.	Теоретико-методологические основы духовно-нравственного воспитания	2	1	Письменный контроль: конспектирование вопросов темы
4.	Проектирование программы духовно-нравственного воспитания и развития школьника во внеурочной деятельности. 7 правил эффективного проектирования.	2	2	Устный контроль: подготовка и защита программ проектирования. Презентация правил проектирования

5.	Целеполагание как основополагающий компонент проектирования программ. Проблема постановки стратегических, тактических и оперативных задач		2	Устный контроль: работа в малых группах, защита иерархий целей и задач
6.	Ожидаемые результаты программ духовно-нравственного воспитания Личностные результаты как приоритетные при реализации современных программ по ФГОС	2	2	Письменный контроль: конспектирование вопросов темы. Устный контроль: работа в малых группах по анализу ожидаемых результатов, защита позиций
7.	Тематическое планирование духовно-нравственного воспитания в школе и классе		2	Устный контроль: защита проектов тематического планирования
8.	Диагностика воспитательного процесса и духовно-нравственного развития школьника. Анализ и осмысление эффектов и результатов духовно-нравственного воспитания.		2	Устный контроль: анализ имеющихся диагностик, разработка и защита своей диагностики
9.	Проектирование технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия по решению задач духовно-нравственного воспитания и развития личности.		2	Защита проектов технологических карт
10.	Итого	10	14	24

Данный курс строится на принципах интерактивности (постоянное взаимодействие друг с другом и взаимный обмен знаниями и опытом) и субъектной позиции будущего педагога или проходящего курсы (участие в разнообразных ви-

дах деятельности) (Е. В. Лёвкина, Е. С. Иванцова, В. Ф. Миронычева, В. А. Шеманаев [3, 4, 8]). Поэтому в качестве работ на занятиях и самостоятельных работ могут быть предложены следующие виды заданий (таблица 2):

Таблица 2. – Виды заданий для самостоятельного выполнения

	Тема	Виды заданий
1	2	3
1.	Духовно-нравственное воспитание и развитие как философско-педагогическая проблема. Феномен духовности в русской философско-педагогической мысли.	Составление хронологической таблицы взглядов философов, представителей религиозной педагогической мысли
2.	Осмысление проблемы духовности в современной педагогической науке и православной педагогике	Составление сравнительной таблицы определений духовно-нравственного воспитания и развития школьника
3.	Теоретико-методологические основы духовно-нравственного воспитания	Создание интеллект-карт по основным подходам современного воспитательного процесса
4.	Проектирование программы духовно-нравственного воспитания и развития школьника во внеурочной деятельности	Составление проекта программы
5.	Целеполагание как основополагающий компонент проектирования программ. Проблема постановки стратегических, тактических и оперативных задач	Построение иерархии задач от стратегических до оперативных

1	2	3
6.	Ожидаемые результаты программ духовно-нравственного воспитания Личностные результаты как приоритетные при реализации современных программ по ФГОС	Проектирование лично-ориентированных результатов программ
7.	Тематическое планирование духовно-нравственного воспитания в школе и классе	Составление проекта тематического планирования (тематика на выбор)
8.	Диагностика воспитательного процесса и духовно-нравственного развития школьника. Анализ и осмысление эффектов и результатов духовно-нравственного воспитания.	Составление портфолио диагностик воспитательного процесса
9.	Проектирование технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия по решению задач духовно-нравственного воспитания и развития личности.	Создание проекта технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия по духовно-нравственному воспитанию

Список литературы:

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России. – Режим доступа: URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=yaserp%3A%2F%2Frusla.ru%2Frsba%2Fpolitic%2Ffiles%2F5-KDNV.doc&c=55abaf305e8d> (дата обращения: 16.07.2015).
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений /И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Лёвкина Е. В., Иванцова Е. С. Игровые технологии в обучении будущих педагогов //Alma mater (Вестник высшей школы), 2015. – № 3. – С. 67–69.
4. Миронычева В. Ф. Методическое моделирование как одна из форм организации самостоятельной работы студентов-филологов // Академический журнал Западной Сибири, 2010. – № 5–6. – С. 17–18.
5. Сборник образовательных программ по духовно-нравственному развитию детей и молодежи: материалы конкурса «Серафимовский учитель – 2013» /Под общ. Ред. О. Бараевой. – В 2-х т. – Т. 1. – Нижний Новгород, 2014. – 344 с.
6. Сборник образовательных программ по духовно-нравственному развитию детей и молодежи: материалы конкурса «Серафимовский учитель – 2013» /Под общ. Ред. О. Бараевой. – В 2-х т. – Т. 2. – Нижний Новгород, 2014. – 400 с.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025). – Режим доступа: URL: <http://blog.zabedu.ru/InfoBO/wp-content/uploads/sites/15/2014/12/СТРАТЕГИЯ-РАЗВИТИЯ-ВОСПИТАНИЯ.pdf> (дата обращения 19.07.2015)
8. Шеманаев В. А. Роль методического портфолио в повышении самостоятельной деятельности будущих учителей географии // Научный потенциал, 2013. – № 3 (12). – С. 71–73.

*Fedoseyeva Natalia Viktorovna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Arzamas Branch
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Design by the teacher of work on spiritual moral education and development of the identity of the school student

Abstract: In article features of design by the teacher of spiritual and moral education reveal, its specifics are analyzed and conditions of the most effective design bringing to the planned diagnosed result are established.

Keywords: design, design stages, spiritual and moral education.

*Федосеева Наталья Викторовна,
к. п. н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Проектирование педагогом работы по духовно-нравственному воспитанию и развитию личности школьника

Аннотация: в статье раскрываются особенности проектирования педагогом духовно-нравственного воспитания, анализируется его специфика и устанавливаются условия наиболее эффективного проектирования, приводящего к запланированному диагностируемому результату.

Ключевые слова: проектирование, этапы проектирования, духовно-нравственное воспитание.

Духовно-нравственному воспитанию в настоящее время уделяется достаточно пристальное внимание. В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится [11], что он направлен на обеспечение ... духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Более того частью ФГОС является Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России [4]. Утвержденная в феврале 2015 года Стратегия развития воспитания до 2025 года [10] подчеркивает приоритет воспитания в решении задач формирования личности гражданина.

В решении задач духовно-нравственного воспитания должны быть объединены усилия как широкой общественности, так и отдельных организаций. Так конкурс «Православная инициатива», организацией которого в настоящее время занимается фонд «Соработничество», обозначил одним из конкурсных направлений «Обра-

зование и воспитание», способствуя реализации проектов, направленных на воспитание на решение задач духовно-нравственного становления подрастающих поколений.

Следовательно, все большее значение приобретает умение педагога проектировать и организовать воспитательную деятельность. Во второй части профессионального стандарта педагога, содержащей требования к воспитанию отмечается, что в перечень умений педагога должно входить не только владение формами и методами воспитательной работы, управления ученическим коллективом, но и «Ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников, независимо от их происхождения, способностей и характера, постоянно искать педагогические пути их достижения... Уметь находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися... 10. Уметь проектировать и созда-

вать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка) ... 12. Уметь строить воспитательную деятельность» [6].

Кроме того, в Методических рекомендациях по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различного уровня и направленности обращается внимание на необходимость регламентации и наличия документооборота в воспитательной деятельности (пункт 10 и пункт 22), выступающих одними из показателей оценки [1].

В связи с этим, проектировочные умения педагога в создании программ духовно-нравственного воспитания и развития личности во внеклассной и внеурочной деятельности, технологических карт мероприятий, ориентированных на формирование ценностных установок и ориентиров, становятся одними из важнейших.

В этом отношении, целесообразно проанализировать и установить особенности проектирования воспитательной деятельности по духовно-нравственному развитию личности и определить условия наиболее приемлемого проектирования для дальнейшего эффективного осуществления воспитательного процесса.

Так как данную задачу реализуют светские и православно-ориентированные образовательные организации, то сравнительно-сопоставительный анализ проектирования и организации воспитательной деятельности педагогами в них позволил бы выявить различия и определить сходства проектировочной деятельности педагогов, установить алгоритм успешного проектирования.

Основными подходами в рассмотрении проектирования работы по духовно-нравственному воспитанию, которые позволяют наиболее детально его проанализировать, являются:

в рассмотрении воспитательного процесса целесообразно опираться на такие подходы современного образования как личностно-ориентированный и деятельностный, а также гуманизацию образовательного процесса;

в анализе проектной деятельности педагога позволяют оценить её результативность и эффек-

тивность структурно-системный и праксеологический подходы.

Структурно проектирование педагогом воспитательного процесса включает ряд компонентов:

1. Понимание и методологическое видение духовного и духовно-нравственного воспитания как феномена педагогической науки и действительности;
2. Понимание и методологическое видение духовно-нравственного воспитания и развития личности школьника;
3. Обоснование актуальности и необходимости;
4. Формулировка ожидаемых результатов;
5. Выделение направлений в рамках реализации духовно-нравственного воспитания и развития личности;
6. Планирование (тематическое) воспитательной деятельности в данном направлении;
7. Диагностика результатов.

Проектирование педагогом воспитательного процесса есть не что иное как создание образа всей работы по духовно-нравственному воспитанию. Данные образы будут отличаться у педагогов светских и православно-ориентированных образовательных организаций.

Во-первых, в понимании духовного, духовности и духовно-нравственного. Это не случайно. Даже в толковом словаре С. И. Ожегова понятие духовности и духовного трактуется по-разному в диапазоне от истинного смысла чего-либо до психических особенностей.

Духовное, духовность в педагогической науке определяется посредством философского осмысления данных понятий, которое находит свое отражение в трудах философов Н. Н. Бердяева, В. Соловьева и других, представителей религиозно-философского направления педагогической мысли С. И. Гессена, В. В. Зеньковского и т. п., ноосферной педагогики (Н. Рерих), культуротворческой педагогики и педагогики диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская и др.).

Так духовность обосновывается В. В. Горшковой [2] на основе сравнительно-сопоставительного анализа философских воззрений ряда ис-

следователей, антропологической интерпретации духовности с позиций русской ментальности как феномена в современном образовании и воспитании. На основании такой трактовки духовности она закономерно приходит к выводу о первоочередной подготовке педагога к осмыслению и принятию понятия духовности, подчеркивая, что *«обращение к духовности народа должно быть и основой философско-культурологической подготовки современного педагога»* [2, 4], которая, начавшись однажды, должна стать потребностью самосовершенствования в направлении проникновения философско-педагогического осмысления проблемы духовности.

Для светского педагога понятие духовности во многом определяется через возвращение внутреннего духа, сопряжено с понятием силы духа, сила воли, свободы духа как свободы волеизъявления, самосовершенствования своего «Я» в направлении позитивного и гуманистического направленного личностного роста.

Душевное же чаще всего определяется посредством такой ценности как Доброта, раскрывающаяся через проявление человеколюбия и содержащая элемент альтруизма как свой параметр и критерий. Нравственное в этом контексте предстает обусловленное общечеловеческими ценностями и определяемое нормами морали сознание и поведение человека.

Для педагогов православно-ориентированных образовательных организаций понятие духовности заключено в понимании и принятии (как сознательно, так и для своего внутреннего мира) Духа Божия, божественной сущности, определяющей Бытие человека, а стало быть и понимание душевного будет рассматриваться сквозь призму образа Божьего, наполненного добротой милосердием, всепрощением, любовью к людям, снисхождением к греховной сущности человека. Нравственное приобретает смысл одобряемого Богом, как высшим началом, понимания жизни и морали, определяющим поведение человека, проявляющееся в смирении, терпении, терпеливости и терпимости, доброте и уважении.

Не смотря на различие в понимании методологических основ духовного и духовно-нравственного, показательным является наличие един-

ства, состоящего в стремлении к высшему началу Духовности, обретению внутреннего «Я», выражающегося такими качествами, как доброта, гуманность, милосердие.

Тем самым на первом этапе проектирования является важным определиться в понимании самой сущности духовного вообще и в человеке в частности.

Во-вторых, предыдущие отличия отражаются на восприятии и понимании педагогами светских и православно-ориентированных образовательных организаций духовно-нравственного воспитания и развития личности. Для вторых, духовно-нравственное воспитание и развитие движение в направлении божественного, света, по образу и подобию Божию, терпимое мирозерцание, смирение с греховностью человека, а стало быть и окружающего мира, определяемое и религиозной позицией, и трактовкой его отцами Церкви.

Педагоги светских образовательных организаций оценивают духовно-нравственное воспитание более интегративно. В их сознании объединяются личностные взгляды и установки, общепринятые нормы морали и нравственности, научное понимание нравственного воспитания, рассматриваемое в педагогической науке, а также опора на государственные нормативные документы, дающие определение и духовно-нравственного воспитания и духовно-нравственного развития личности школьника. Поэтому можно выделить такие его характеристики, с одной стороны, близкие к предыдущим — доброта, милосердие, гуманное отношение к людям, с другой, иные, отличающиеся — формирование активной жизненной и гражданской позиции у школьника, умение нести ответственности за свои поступки, нетерпимость, например, к злу, жестокости.

Педагогам как светских, так и православно-ориентированных образовательных организаций необходимо опираться в рассмотрении духовно-нравственного воспитания на систему современных методологических принципов, приоритетными из которых являются системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, задающие субъектную позицию ребенка в воспитательном процессе, активное его участие в процессах осмысления ценностей и выра-

ботки навыков поведения, уважение к личности ученика.

И в том и в другом случае, духовно-нравственное воспитание и развитие предстают как стратегическая задача в деятельности педагога, требующая своей реализации, в силу продолжительности воспитательного процесса и отдаленности его результатов, на протяжении достаточно долгого времени. На этом и этапе и возникают первые недостатки проектирования, так как с этого момента начинается постановка целей и задач программы, либо технологической карты. Необходимо в первую очередь определить продолжительность действия программы (год, два года или более). Если программа рассчитана на год, она требует наличия в ней тактических и оперативных целей и задач (так в ряде анализируемых годовых программ, в частности разработанных для детского сада, имели место стратегические задачи, например, формирование духовно-нравственной личности). Реализация на протяжении 5 лет, требует четкой формулировки стратегических и тактических задач, в то время как оперативные должны быть отражены на каждом более коротком временном промежутке.

Особого внимания требует форма целей и задач. Очень часто возникает подмена целей и задач программы целями и задачами педагога (например, показать воспитанникам значимость..., рассказать о... и т.д.). При проектировании программы (или технологической карты) нужно помнить, что должны быть раскрыты именно цели и задачи реализации программы, для чего она, какие именно задачи воспитания она поможет решить наиболее эффективно. Поэтому предпочтительнее следующая форма — осмысление значимости воспитанником..., ознакомление воспитанника с ... и т.п.

Так при постановке целей и задач пристальное внимание должно быть уделено возрасту воспитанников. Особенности каждого возраста задают и специфику содержательной и процессуальной стороны духовно-нравственного воспитания. Возникает подозрение в эффективной реализации программы (или технологической карты), когда в формулировке задач программы дошкольного образования значится: «понимание

воспитанником важности духовно-нравственных качеств» и т.д.

Поэтому, основными условиями проектирования на данном этапе являются четкое видение программы, разграничение деятельности педагога и целей и задач программы, учет возрастных особенностей школьников при постановке целей.

Структура программы предполагает установление и выделение принципов её реализации. Чаще всего, и это педагогически оправдано и целесообразно, выделяют систематичности и последовательности, связи с жизнью, опоры на положительное, комплексности воспитательных воздействий и другие. Если ранее педагог четко определился с взглядами на процесс духовно-нравственного воспитания, определил методологические подходы, на которые он будет опираться в его рассмотрении, то выделение и иерархизация принципов программы не будет представлять для него трудностей, не произойдет их смешения с принципиальными основами рассмотрения педагогических явлений и процессов.

В-третьих, требуют анализа и выявления условий эффективного проектирования ожидаемые результаты программы. Согласно требованиям ФГОС это, в первую очередь, личностные результаты. В структуре ожидаемых результатов должны быть отражены следующие компоненты: когнитивный компонент (знание, также осмысление и анализ тех или иных важнейших ценностей); ценностный и эмоциональный (выработка эмоционально-волевого отношения к рассматриваемым ценностям); деятельностный (владение умениями и навыками нравственного поведения). Содержание духовно-нравственного воспитания в светских и православно-ориентированных образовательных организациях может отличаться, но и в том и в другом эти компоненты должны быть выражены.

Например, в содержание православного образования входит воспитание чувства благоговения и почитания святынь. Соответственно, когнитивный компонент будет включать знание важнейших святынь в жизни православного человека (Крест, иконы и т.д.), их духовно-нравственный смысл как основу ценностного отношения к святыне (эмоционально-ценностный компонент),

почитающее поведение, выражающееся в бережном и уважительном отношении к иконам и кресту, уходу за святынями (деятельностный компонент).

В светском образовании, например, когнитивный компонент может быть выражен в знании и осмыслении воспитанниками таких ценностей как доброта и милосердие, позитивное отношение к ним и осознание их необходимости и значимости в жизни человека — есть эмоционально-ценностный компонент; деятельностный состоит в умении руководствоваться ими в своем поведении. Следовательно, эффективно спроектированную программу (или технологическую карту) характеризуют такие ожидаемые результаты, в которых прослеживается наличие всех этих компонентов.

В современном образовании в характеристике внеурочной деятельности обращается внимание на такой аспект, как результаты и эффекты воспитания [3]. Так к результатам относится проведение запланированного мероприятия, акции, КТД, эффектом считается то, какие изменения произошли в учениках под воздействием данного мероприятия или акции. В этом отношении при проектировании программы духовно-нравственного воспитания (или технологической карты), также необходимо принимать во внимание эффекты воспитания. Именно на них необходимо сделать акцент при формулировке ожидаемых результатов, они показывают в каком направлении и какие именно должны происходить изменения в личности воспитанников. В то время как система мероприятий, акций, дел, заданий, предусмотренных программой (технологической картой), детально будет представлена в тематическом планировании.

Так же как на этапе постановки целей и задач здесь особое значение приобретает учет возрастных особенностей школьников, владение педагогом представлениями о специфике формирования в сознании школьников представлений, овладения ими умениями и навыками поведения на основе ценностей. Личностно-ориентированный подход в воспитании требует реализации субъектной позиции личности воспитанника. Поэтому следует избегать подмены

результата деятельности педагога, чаще всего имеющего следующую языковую формулировку — познакомить воспитанников с ценностью добра посредством проведения мероприятия «Поговорим о доброте», эффектом воспитания, которые может быть выражен следующей формулировкой — осмысление воспитанником добра как ценности, понимание необходимости доброты в жизни человека как одного из средств выражения добра, осознанное руководство данной ценностью в поведении.

Итак, ожидаемый результат программы (технологической карты) должен формулироваться с опорой на личностные результаты, структурно иметь трехкомпонентную систему (когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный составляющие), подчеркивать субъектную позицию личности воспитанника, иметь ориентацию на изменения, происходящие в нем.

Проблема некорректно сформулированных ожидаемых результатов приводит к сложностям создания диагностического инструментария. Понятно, что деятельность педагога в определенной степени измерить проще (мероприятие провел, про нравственность рассказал и т.д.), в то время как ожидаемый результат, выраженный с опорой на эффект воспитания и сформулированный исходя из развития личности и формирования у неё представлений, поддается измерению значительно сложнее. Хотя в педагогической науке существует хорошо разработанный инструментарий измерения результатов воспитания (П. В. Степанов [9], Е. Н. Степанов [8], М. П. Нечаев [5], М. Ю. Савченко, А. А. Обухова [7] и другие).

Для православно-ориентированных образовательных организаций он также приемлем, его легко синтезировать с религиозным компонентом, добавив вопросов на знание и осмысление школьниками религиозных святынь, правила и характер соблюдения таинств, духовное значение молитв и покаяния и т.д. Если специфика программы (технологической карты) такова, что имеющиеся анкеты, методики, тесты, не подходят, в таком случае должны быть разработаны собственные диагностики. В любом случае для достоверного установления эффективности программы выбранный диагностический инструментарий должен измерять указанный ранее

ожидаемый результат, демонстрировать динамику процесса, характер произошедших изменений. Целесообразно для проведения не только диагностики, но и мониторинга, указывать диагностический инструментарий каждого этапа реализации программы. Это обеспечит возможность не только

наглядно показать динамику развития, но повысить степень объективности результата.

Таким образом, проектирование педагогом духовно-нравственного воспитания представляет собой поэтапный процесс, требующий подготовки и внимания на каждом этапе.

Список литературы:

1. Буданова Г. П. Справочник классного руководителя/Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. – М.: Просвещение, 2011. – 236 с.
2. Горшкова В. В. Феномен духовности в контексте современного образования и воспитания // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования «Человек и образование», 2011. – 3 (28). – С. 4–8.
3. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России. – Режим доступа: URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-serp%3A%2F%2Frusla.ru%2Frsba%2Fpolitic%2Ffiles%2F5-KDNV.doc&c=55abaf305e8d> (дата обращения: 18.07.2015).
5. Нечаев М. П. Управление воспитательным процессом в классе: Учебно-методическое пособие для студентов и педагогов. – М.: «5 за знания», 2006. – 176 с.
6. Профессиональный стандарт педагога. – Режим доступа: URL: <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf> (дата обращения: 19.07.2015).
7. Савченко М. Ю., Обухова А. А. Формирование коллектива класса: Сценарии занятий с учащимися. Работа с родителями. Диагностика учащихся. Занятия, тренинги. – 2-е изд. – М.: «5 за знания», 2007. – 256 с.
8. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 224 с.
9. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе/Под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО, 2005. – 83 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025). – Режим доступа: URL: <http://blog.zabedu.ru/InfoBO/wp-content/uploads/sites/15/2014/12/СТРАТЕГИЯ-РАЗВИТИЯ-ВОСПИТАНИЯ.pdf> (дата обращения 15.07.2015)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

*Fedoseyeva Natalia Viktorovna,
candidate of pedagogic sciences,
associate professor of the chair of general pedagogy
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Arzamas Branch
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Spiritual and moral educational space of the personality as way of her improvement

Abstract: In article the spiritual and moral space of the personality in the context of educational space is characterized, its features and specifics of the organization of education of moral education come to light.

Keywords: spiritual and moral space, educational space, moral education, improvement of the personality.

*Федосеева Наталия Викторовна,
к. п. н., доцент Арзамасского филиала Нижегородского
государственного университета им. Н. И. Лобачевского,
E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru*

Духовно-нравственное образовательное пространство личности как путь её совершенствования

Аннотация: в статье характеризуется духовно-нравственное пространство личности в контексте образовательного пространства, выявляются его особенности и специфика организации воспитания нравственного воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное пространство, образовательное пространство, нравственное воспитание, совершенствование личности.

В связи с пристальным вниманием научной и педагогической общественности к проблемам нравственного воспитания, обращение к вопросу духовно-нравственного пространства личности как пути способа её совершенствования является весьма актуальным. Поддержкой светских и православно ориентированных проектов, ориентированных на решение данной проблемы, занимается также конкурс «Православная инициатива», который проходит под эгидой Русской Православной церкви по благословению Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла, и организацией которого в настоящее время занимается фонд «Соработничество».

В педагогической науке актуализируются проблемы построения, организации, структурирования образовательного пространства (Б. С. Гершунский, Е. М. Ямбург, Н. Н. Гладченкова, В. А. Караковский и др.). Особо обращается внимание на пространство личностного саморазвития (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков и др.). В последнем аспекте оно близко к понятию «пространства», представленного в работах культурологов (В. С. Батлер, Е. В. Квятковский и др.). Важно, что пространство начинает рассматриваться как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза.

Тем не менее духовно-нравственное пространство личности как сфера её активности и путь совершенствования рассматривается недостаточно.

Поэтому осмысление назначения и роли духовно-нравственного пространства в становлении личности воспитанника позволит определить его сущность, свойства и место в воспитательной работе педагога, более целостно представить процесс воспитания и способствовать повышению его эффективности.

Переход к феноменологической педагогике обусловил пристальное внимание к личности воспитанника, её внутреннему миру, необходимости вооружения его рефлексивными навыками и умениями, к ориентации в образовании на субъектную позицию воспитанника, рассмотрение его как стратега собственной жизни, активно овладевающего социальным опытом и ценностями культуры, оценивающего необходимость и достаточность, степень и качество этого овладения, личностную и общественную значимость полученных знаний (Н. М. Борытко, В. С. Кукушин, М. И. Рожков, А. В. Хуторской, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.). В рамках системно-деятельностного, личностно-ориентированного, культурологического подходов личность сама выступает критерием и условием успешного образования, освоения социального опыта, культуры, накопленных человечеством. Поэтому, понятие духовно-нравственного пространства в контексте воспитания и развития личности воспитанника целесообразнее рассматривать также с позиций личностно-ориентированного, культурологического, антропологического, деятельностного подходов.

Более полное и системное его видение возможно посредством сравнительно-сопоставительного анализа с близкими понятиями: образовательное пространство, образовательная среда, информационно-образовательная среда и пространство и духовно-нравственное пространство т. д.

Синтез философского (Н. Бердяев), социально-педагогического (Б. М. Бим-Бад, В. Д. Шадриков и др.), культурологического (М. М. Бахтин, С. И. Гессен, Е. В. Бондаревская), взглядов на образовательное пространство позволяет рассматривать образование как открытую подсистему единого социального образовательного пространства, территорию трансляции через время человеческой культуры (культурно-образовательное пространство). В него органично вплетается информацион-

но-образовательное пространство (Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская), как совокупность информации, используемой для образовательных целей: развития личности, стимулирования личностного роста (схема 1.).

Система данных пространств в большинстве своем рассматривается безличностно, но так как все они составляют социальное пространство в целом, являются полем жизнедеятельности и активности человека, действуют в единстве с воспитательным процессом, решающим задачи формирования личности, то необходимым является установление не только специфики их соотношения, но и выявления личностного смысла духовно-нравственного пространства личности в контексте их взаимодействия.



Схема 1. Соотношение пространств

Образовательное пространство создает поле для смыслового развития личности. В процессе развития возникает собственный мир ребенка, который выступает в роли своеобразной внутренней среды. У Г. Р. Водяненко [1] оно обозначено как образовательное пространство человека или *субъектное пространство развития личности*.

Оно анализируется многими исследователями. Социальный аспект в его рассмотрении, вы-

раженный в его интерпретации как системе социальных связей, проявляющихся в поступках и поведении имеет место у В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, В. А. и А. В. Петровских. Глубинный личностный смысл субъектного пространства представлен у В. В. Серикова, определяющего внутренний мир личности как отражение архитектоники жизненного пространства ее становления. Н. М. Борытко характеризует субъект-

ное пространство саморазвития личности через соотнесение его с понятием «Я-концепции». Субъектное пространство, по мнению исследователя, — это целостный и в высшей степени осознанный образ себя, который позволяет человеку быть самим собой в социокультурном окружении; это результат непрерывной работы человека над собой.

Тесно связано с ним духовно-нравственное пространство, как его часть. В этом отношении духовно-нравственное пространство обладает такой интегративной характеристикой как объектно-субъектность, так как требует осмысления окружающего мира, с одной стороны, с другой духовно-нравственное пространство имеет глубоко личностный смысл. Личность — носитель информации и информационных потоков, культуры, социального опыта. И в этом случае возникает потребность его осмысления и переработки с позиций влияния на развитие личности как результат воспитания. Если субъектное образовательное пространство индивида — это поле его активности по отношению к внешним явлениям действительности к внешней среде, через призму которого он начинает рассматривать и осознавать себя как индивид, как личность, то духовно-нравственное образовательное пространство территориально выступает его частью, процессуально его деятельностью и относительно результата — его целью.

Трактовка духовности и нравственности позволяет глубже понять суть духовно-нравственного пространства и каким образом его следует организовать. Духовное, духовность в педагогической науке определяется посредством философского осмысления данных понятий, которое находит свое отражение в трудах философов (Н. Н. Бердяев, В. Соловьев и др.), представителей религиозно-философского направления педагогической мысли (С. И. Гессен, В. В. Зеньковский) и т. п., ноосферной педагогики (Н. Рерих), культуротворческой педагогики и педагогики диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская и др.).

У большинства философов, мыслителей, священников выделяется не только понятие духовности, но и Духа, как высшего начала («рыцари

Духа» у С. И. Гессена, например). Чаще всего он трактуется как нечто, изначально заданное в человеке, определённое высшим началом, обуславливающее развитие духовного. Он есть ни что иное как направление в личностном движении человека, становлении его «Я» («в *стяжании Духа Святого*» в учении Серафима Саровского; «в *накоплении и утончении психической энергии (духовности)*» или ... *умножение огней сердечности, сердечной Любви* ... » у Е. Рерих и Н. Рерих). Поэтому можно сказать, духовное, есть идущее изнутри, осмысленное, пережитое, прочувствованное в положительном высшем его понимании. Духовность — базовый компонент духовно-нравственного становления человека.

Тем самым, как точно замечает И. А. Ильин [3], смысл воспитания — сделать из ребёнка духовно-зрячего, сердечного и цельного человека с крепким характером, зажечь и раскалить в нём как можно раньше «духовный уголь». А для этого, необходимо сделать полем его активности все окружающее пространство, все богатство духовных впечатлений, пронизанное спектром разнообразных смыслов и переживаний от целесообразности вещей и явлений, до переживания чужого страдания и чувства взаимопомощи.

В трактовке нравственности делается акцент на поведенческую сторону человека: совершение поступка, но степень его духовности и её полярность не видна (может быть и злой Дух), так как является скрытой внутренней работой самого человека. Духовность же, являясь внутренним качеством человека, определяет именно направленность его действий и поведения, их скрытый смысл. Сами же нравственные принципы подчинены духовности. Духовность детерминирует нравственность. Итак, духовно-нравственное пространство — это пространство самой личности, по созиданию, прежде всего, себя, продвижению себя по пути к Духу, обретение духовности, получающее воплощение на уровне нравственного поведения.

Понятие пространства также подразумевает некоторую «территориальность». Поэтому внутренний мир человека — это некоторая территория, выраженная в смыслах и сущности тех или иных образов и представлений, которые требуют

работы по осмыслению, оценке. Ценностная отношение к ним выражается в том, что чувствует или переживает развивающаяся личность при наличии (частичном наличии) или отсутствии данных мыслительных образов, эмоциональные впечатления и переживания поступков, поведения, вызванных (частично вызванных) или не вызванных ими. Раз есть территориальность, то есть и определенные границы, восприятие перехода через которые (свои или чужие) сугубо субъективно для каждого человека от неприемлемости до полной открытости. Они позволяют выстроить приоритетность тех или иных смыслов и поведения им обусловленного. И это также должно быть предметом самоанализа и анализа в ходе осуществления воспитательной деятельности.

В этом отношении воспитание предстает как создание вокруг воспитанника образовательного пространства, стимулирующего развитие его духовно-нравственного пространства, роль педагога будет заключаться в поддержке, направлении воспитанника, оказании помощи в овладении способами самоанализа и самосовершенствования духовного мира. Задача педагога — донести

до воспитанника всю сложность и красоту внутреннего мира человека, показать его динамичность и изменчивость, стремление к развитию, соблюдению внутренних границ, подвести к пониманию того, что показателем успешности в построении духовно-нравственного пространства является гармония (как внутреннее осознание и позитивное эмоциональное переживание) с собой, людьми, окружающим миром, природой.

Решение данной проблемы напрямую сказывается и на методическом уровне. Как показывает анализ тематики внеклассных воспитательных мероприятий в интернет ресурсах (социальная сеть работников образования, портал «про школу» и др.), а также проводимых студентами педагогических вузов на практике, обращение в них к духовно-нравственному миру человека не часто. Хотя спектр таких мероприятий может быть достаточно широк «Свобода в жизни человека», «Грани и границы моего Я», «Кто есть человек и как им стать», «Загадки общения», «Уважение и как его проявлять», «Возрастной барьер общения: реальность или миф», «Ответственность и время: сложности взаимоотношений» и т. д.

Список литературы:

1. Водяненко Р. Г. Образовательное пространство человека. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2012/pedagogics/vodyanenko.pdf>
2. Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки/Под общей ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. 696 с.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://lib.rus.ec/b/169640>

Section 8. Pedagogical Psychology

*Fadieieva Kseniia-Marharyta Olegivna,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
faculty of psychology, junior researcher
E-mail: terra_kota@mail.ru*

Body image features and interpersonal strategies in adolescents

Abstract: This article describes the phenomenon of teenagers physical socialization in the context of extracurricular activities. The features of body image of dance, sports, travel and psychological courses participants. This article highlights typical stylistic features of teens body image.

Keywords: body socialization, body awareness, body image, social behaviour strategies.

Introduction. “Assigning” a man’s body, with all its internal and external content, social, cultural and symbolic layers is an important aspect of socialization, as well as necessary condition for the formation of a complete self-image. This assignment occurs during certain physical practices, the so-called «body techniques» that the person do more or less purposefully [3, 32–39]. Investigating the formation of adolescent’ body image in the socialization process, we pay particular attention to the specific experience of the participants of extracurricular educational circles. Features of non-formal education, with a focus on various aspects of physical activity (or lack thereof) create a different perception of teenager’ body. As a base of empirical research were chosen extracurricular organizations engaged in the work with teenagers: dance, sports, touristic and psychological courses.

Methodology. The problem of human socialization is closely woven into the large number of psychological phenomena. Theories of socialization by C. Cooley, D. Mead, S. Freud, J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson, L. Vygotsky, S. Rubinstein, P. Halperin, J. Mead, T. Parsons considered the formation of the self in the context of the interaction with others. The very concept of socialization provides a process by which an individual becomes a member of the society, learns its norms and values, masters social roles. And some similar process happens to the human body.

Participation of body experience in the socialization process seems so significant that the concept of «body socialization» could be provided into the terminological field of psychology. In general, physical mechanisms of socialization do not differ much from classical mechanisms: these are identification (with relevant figures, including parental) and simulation, and as negative mechanisms guilt and «body shame» appear. There are also involuntary and voluntary socialization. The first is the practice that, although in fact may develop body, has other purpose than influencing body shape and body image. As an example it can be walking, activities on playgrounds, and all that is called active recreation. Therefore voluntary (intentional) body socialization includes practices that require certain regularity and duration, and focuses on the purpose of achieving a certain shape or skill. Dance classes, yoga, gymnastics, sports, and even plastic surgery belong to this type.

It is also important to note that from the point of internal subjective experience there are three levels of body awareness, corresponding to the levels of personal maturity: objectifying, conformal and personal attitude to one’s body [8, 45–50].

Body practices could not be a reliable indication of the level of his physical reflection. Dance classes, sports, and even plastic surgery can be dictated by the different value system level. For the real indication we have to question: what is a personal meaning of this activity? Thus, we can talk about two sides

of the body of socialization: external and internal. The external side is connected with the specific technique. Internal — with the self-awareness level and personal meaning invested in these techniques. The transition to a more mature level demands not only specific body practice, but a work with self-consciousness as well.

Adolescence as a personal reflection of the psyche is a sensitive period for such self-awaring work [9, 313–330]. During the teenage years such problems as self-development as a whole and presentation of the physical appearance to the peers, in particular, become incredibly important [6, 325–330]. In the modern Ukrainian society extracurricular educational organizations or groups of interest are one of the most affordable options for a teenager to implement his commitment to internal and external changes.

Materials and methods. Body image in psychology traditionally has been considered as an internal mental representation of a person's own body. Researchers E. Sokolova, M. Mdivani, R. Burns, D. Leontiev and others understand the body image as a holistic human perception and experience of his body, including aspects such as self-esteem or self-attitude (to the entire body or its individual parts and processes), as well as the completeness, or adequacy of the perception (matching the perceived image of the actually existing body) [5, 39–45]. Considering the concept of body image as a collection of all body experience and attitude to this experience, we believe it is appropriate to include in the body image such additional characteristic as the body awareness. It means the direct experience of the body or «reality given in sensation» [10, 50–51]. The clinician L. Mosley, referring to the study of body awareness by B. Meling and S. Price, sees this concept as both a crossover with the body image (such as mental representation), and with the body scheme arising due interoception and proprioception [1, 74–78; 2, 85–90].

After analysis of theoretical sources was formed structure of body image, which includes the emotional attitude to one's body, the adequacy of its perception (in particular, the completeness and availability of borders) and body awareness. In order not to mix the features of the self and social behavior

due to the personal qualities of the teenagers, with features due to the learning process in extracurricular clubs, we have also included in the study tests of personal traits.

The overall program of study included the use of the following tests: projective test «Drawing of a man» (K. Machover), 5-factor personality questionnaire, the SPFQ (R. McCrae and P. Costa), body awareness questionnaire (S. Shields, S. Mallory, A. Simon) «The own body image» questionnaire (A. Skugarevsky, S. Sivukha), diagnostic method of interpersonal relationships (T. Leary).

The study involved 125 teenagers aged 14 to 16 years, participants of dancing (32 persons), sportive (32 persons), psychological (30 persons) and touristic (31 person) clubs; 70 girls and 55 boys.

Analysis of the results. The results of correlation analysis revealed a correlation between positive attitude to one's body and body awareness level. Positive attitude towards body correlates with a high level of body awareness (Pearson coefficient of 0,611, significant at $p < 0,01$). However, this correlation is confirmed only for individual subgroups, in particular, of the dancers subgroup. At the same time, in the subgroups of psychologists, athletes and tourists high body awareness level could accompany both positive and negative attitudes towards body. Of all the groups psychologists have shown the largest number of persons with integral positive body image, while tourists were usually showing relatively high body awareness of tourists accompanied by the most critical emotional attitude. (Standard deviation in scores of the body image test among tourists — 1,431, among dancers — 0,565, among athletes — 0,288, among psychologists — 0,659. Significant difference in the mean values of the coefficient is significant at $p < 0,05$).

Test results allow to differ body image features in subgroups of dance, sports, touristic and psychological clubs. Teenagers from dance club mostly show level of self-reflection capacity, when body is considered as a matter of status, as a message to the world, that can be used to attract attention, to express themselves and to make the necessary impression on others. In this sense, teenage dancers are in a fairly good position in terms of socialization and integration into society.

Even though they got typical for their age identity problems, they have an effective tool to demonstrate themselves in the world. This positive attitude can also be seen in drawings: a figure is attractive, active, occupying a lot of space, with friendly, smiling face.

In the drawings of teenagers from touristic club we could frequently see strong shading and numerous corrections, demonstrating the anxiety and dissatisfaction with the result of the drawing. The body boundaries are well-defined, but usually drawn with multiple lines. Such manifestations, combined with other components of the body image create a low level of differentiation, as well as the most critical emotional attitude compared to other groups.

Adolescent attending sport club have positive attitude towards body, but at the same time they are less aware and do not reflect much about what their body do. They often draw a figure with closed posture, hands in the pockets, with minimum of facial features and clothing items.

Adolescents attending psychology club show well defined body boundaries, they give special attention to the face drawing, and frequently release demonstrative traits.

According to the results of factor analysis, the body perception greatly affect the type of interpersonal relations, which teenager selects. Of course, social behavior and relationships with others are of complex causal nature, where personality traits and social norms of a particular club and take part. Factor analysis confirms the role of all three of these factors in the subject, but the most powerful impact does body image characteristics. In particular, strategies of aggression, skepticism, obedience, cooperation and altruism, used as the dependent variable, have shown significant regression coefficients of body image characteristics at the level of $p < 0,05$)

According to the dispersion analysis between groups of various club there were no significant differences in the characteristics of body image, but there are differences in the strategies of interpersonal relationships. For adolescents involved in sports have the lowest level of aggressive communication strategy, dancers intend to the strategy of cooperation and submission, psychologists appear to be more of

both egoistic or altruistic kind, and tourists show the strategy of skepticism.

Three styles of body manifestation among older teens were viewed basing on generalization of interaction between different body image characteristics:

- a combination of high body awareness, positive attitude the body and adequate perception of borders (this combination could be found in teenagers of every club and do not belong to particular extracurricular activity);

- average level of body awareness, positive attitude, stable body boundaries and completeness of the body image (most typical combination for the members of dance clubs);

- moderately high body awareness, negative attitude towards body, rigid body boundaries (typical for touristic club members).

It's possible to say that in the present situation of education body socialization of adolescents takes place mostly non-directionally and its success more depends on random variables (such as a specific group behaviour, different teaching style, previous body experience, family traditions) than on the type of physical practices. It is clear that different groups of extracurricular education put emphasis on different aspects of body experience, and not always the is an integral positive body image. Based on the theoretical and practical results of the study in order to compensate the lack of positive attitude, body awareness, or completeness of the body perception training program with the element of dance movement therapy.

Conclusions. The article defines the concept of body socialization as a separate line of socialization, which has the appropriate mechanisms (simulation, identification, feelings of guilt and body shame), voluntary or involuntary type, the outer side — actual body practice, and the inner side — quality of experience.

Discovered style features of body image are not dependent on the type of club a teenager attends. Identified with the empirical regularities Study confirm the hypothesis about the impact of extracurricular activities on specific features of body perception, and engages interpersonal strategies with body image characteristics and social policies.

References:

1. Mehling W. Body awareness: construct and self-report measures./W. Mehling, V. Gopisetty, J. Daubentier.//PloS. – 2009. – № 5. – P. 72–85.
2. Moseley G. Bodily illusions in health and disease: Physiological and clinical perspectives and the concept of a cortical 'body matrix'./G. Moseley, A. Gallace, C. Spence.//Neuroscience and biobehavioral reviews. – 2011. – P. 82–90.
3. Mauss M. Les techniques du corps./Marsel Mauss.//Journal de Psychologie XXXII. – 1936. – № 2 – P. 30–39.
4. Алкемайер Т. Социология спорта. Телесные практики субъективации и самоинсценировки./Томас Алкемайер//Журнальный зал Русского Журнала: Логос. – 2006. – № 3. – С. 121–126.
5. Алмазова С.Л. Теоретический анализ проблемы изучения образа тела как компонента «Я-концепции» личности/С.Л. Алмазова//Психология телесности: теоретические и практические исследования. – 2007. – С. 39–45.
6. Заржицкая О.А. Возможности психологического исследования социализации телесности в подростковом возрасте/О.А. Заржицкая//Молодое Поколение XXI Века: Актуальные Проблемы Социально-психологического Здоровья, 2012 – С. 320–342.
7. Иванова В.В. Общие вопросы самосознания личности/В.В. Иванова. – М.: б/и, 2002. – 50 с.
8. Ложкин Г.В. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных проектов/Ложкин Г.В., Рождественский А. Ю.//Психологический журнал, 2004. – № 2. – С. 45–50.
9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых./М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
10. Трунов Д. Г. Образ тела и чувство тела – главная оппозиция телесного бытия/Д. Г. Трунов.//Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Философия, социология, политология, культурология. – 2009. – Вып. 14. – С. 48–51.

Section 9. Sports Psychology

*Moskvina Nina Victorovna,
Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism
Ph. D., associate professor of psychology department of RSUPhCSYT
E-mail: 1700018v@mail.ru*

*Moskvin Victor Anatolevich,
Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism
Dr.Psych., professor of psychology department of RSUPhCSYT*

Hemispheric asymmetry and features communication processes in sport psychology

Abstract: The features of communication processes on an example of students of sports high school (boys and girls aged 17–20 years, $n = 120$) with different signs of asymmetry of the brain. The features of the communicative functions of the person due to individual hemispheric asymmetry.

Keywords: communication processes, individual differences, hemispheric asymmetry, brain, sports psychology.

*Москвина Нина Викторовна,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма
доцент кафедры психологии РГУФКСМиТ
E-mail: 1700018v@mail.ru*

*Москвин Виктор Анатольевич,
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма
д.псх. н., профессор кафедры психологии РГУФКСМиТ*

Межполушарные асимметрии и особенности коммуникативных процессов в спортивной психологии

Аннотация: Исследованы особенности коммуникативных процессов на примере студентов спортивного вуза (юноши и девушки в возрасте 17–20 лет, $n = 120$) с разными признаками межполушарной асимметрии мозга. Выявлены особенности коммуникативных функций человека, обусловленные индивидуальными межполушарными асимметриями.

Ключевые слова: коммуникативные процессы, индивидуальные различия, межполушарные асимметрии, мозг, спортивная психология.

Введение. В современной науке на стыке дифференциальной психологии и нейропсихологии успешно развивается такое новое направление как нейропсихологический подход к проблеме индивидуальных различий [4; 5; 7; 8]. Сегодня в спортивной психологии одно из важных мест за-

нимает проблема речевых коммуникаций в спортивной деятельности [1; 2; 6]. В соответствии с содержанием общения выделяют следующие функции процессов коммуникации в спорте:

- познавательную (передача тренером спортсменам знаний и умений);

- экспрессивную (понимание переживаний и эмоционального состояния друг друга);
- регулятивную (воздействие тренера на спортсмена с целью изменения или сохранения его поведения, характера деятельности);
- социального контроля (регламентирование деятельности спортсменов с помощью похвалы или порицания);
- социализации (формирование у спортсменов коллективистских установок) [6].

Очевидно, что речевые способности людей различны, имеют индивидуальные особенности, которые могут быть обусловлены и психофизиологическими параметрами. В работе изучен вопрос о возможных связях индивидуальных особенностей коммуникативных функций у лиц с разными вариантами функциональных асимметрий мозга (ФАМ).

В настоящее время индивидуально-психологические особенности праворуких с разными вариантами профилей латеральной организации в определенной степени уже исследованы [4; 5; 7; 8]. Изучена связь вариантов латеральных профилей с рядом психических процессов [4]. Вместе с тем, хотя методика дихотического тестирования широко используется для исследования функциональных асимметрий, до настоящего времени не изучена возможная связь речевых функций с профилями латеральности. Психодиагностические исследования обнаруживают более высокий уровень активности (эргичности) у «левополушарных» индивидов (праворуких), особенно с правым показателем в пробе А. Р. Лурия «перекрест рук» [4; 5]. Предположительно, такая корреляция может быть обусловлена преимущественной связью активирующих влияний ретикулярной формации со структурами левого полушария. Е. Д. Хомская свидетельствует о том, что праволатеральные индивиды от природы являются двигательно более активными и обнаруживают более высокую способность к произвольному ускорению такой активности [7]. У леворуких центр речи в большинстве случаев также (как и у праворуких) располагается в левом полушарии. С. Спрингер и Г. Дейч (1983) свидетельствуют о том, что в 70% случаев центр речи у леворуких расположен в левом полушарии.

М. К. Шохор-Троицкая (1998) установила, что афазии у леворуких в 75% случаев и более, также возникают при поражении левого полушария [4].

Для решения проблем связи психофизиологических параметров (в виде индивидуальных особенностей функциональных асимметрий) с коммуникативными процессами человека, нами была поставлена цель: изучить индивидуальные особенности речевых функций у здоровых людей с разными вариантами профилей латеральности.

Методика. В качестве испытуемых выступили студенты спортивного вуза в возрасте 17–20 лет ($n = 120$), из них 35 юношей и 85 девушек. Исследование индивидуально-психологических особенностей испытуемых проводилось с помощью дихотического теста и следующего набора психометрических опросников: ММРІ, методики Леонгарда-Шмишека, Краунда-Марлоу, опросника Айзенка и цветового теста Люшера.

В числе методик диагностики межполушарных отношений использовались: показатели пробы «перекрест» рук (ПППР) по А. Р. Лурия [3, 4], которая по данным ЭЭГ отражает парциальное доминирование контрлатеральных лобных отделов мозга (по N. Sakano, 1982) [8].

Для исследования асимметрии слухо-речевого восприятия использовался вариант методики дихотического прослушивания, разработанный нейропсихологами факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Экспериментальный материал методики включает в себя 10 серий (по 4 пары) односложных слов, которые предъявляются стереофонически через изолированные наушники, что обеспечивают раздельное восприятие стимулов правым и левым ухом. Всего за исследование в целом предъявляется 80 слов. Интервалы между словами составляют 0,5 с., а между сериями — 20 с. После прослушивания всех серий левый и правый наушники меняются местами. Каждый испытуемый прослушивает весь набор дважды, поэтому общее количество предъявляемых слов-стимулов составляло 160 (по 80 слов на каждое ухо). Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Вилкоксона-Манна-Уитни, также был использован факторный анализ.

Результаты. При анализе результатов психодиагностического тестирования группы юношей ($n = 35$) и девушек ($n = 85$) были разделены на две подгруппы с разными показателями пробы «перекрест рук» (ПППР) — правым и левым. Результаты факторного анализа показали, что в обеих выборках (юношей и девушек) в матрицах наблюдений для параметра «правый перекрест рук» характер объединений получились иными, чем для матриц наблюдений с показателем «левый перекрест рук». Различные объединения показателей по факторам в этих матрицах исследований говорят о различной природе обусловленностей между одними и теми же показателями. Об этом говорит и различный вклад в общую дисперсию факторов для матриц исследования двух выборок (юношей и девушек).

По результатам дихотического тестирования более высокие показатели коэффициента правого уха были отмечены у юношей с правыми ПППР — 29,7 б, у лиц с левыми ПППР этот показатель составил 28,5 б. У девушек была выявлена аналогичная закономерность — 19,3 б. и 6,7 б. соответственно. (Здесь и далее обсуждаются различия с уровнем достоверности $p < 0,05$ и выше.)

Анализ других параметров показал, что у девушек с правыми ПППР отмечаются более высокие значения «экстраверсии» Айзенка по сравнению с левыми ПППР (14,6 б. и 12,4 б. соответственно), а также более низкие значения «эмотивности» (16,3 б. и 18,6 б.), «дистимичности» (6,2 б. и 7,6 б.) и «экзальтированности» (14,8 б. и 18,5 б.) в методике Леонгарда-Шмишека. Юноши с правыми ПППР (по сравнению с левым) также обнаружили более высокие значения «экстраверсии» Айзенка (14,0 б. и 12,2 б.) и «гипертимности» ММРІ (69,4 б. и 66,3 б.), более низкие показатели «нейротизма» Айзенка (9,9 б. и 10,7 б.). У юношей с левыми ПППР отмечены более высокие показатели потребности в одобрении (методика Краунда-Марлоу), «ипохондри», «депрессии», «истерии» и «психастении» ММРІ. При разделе выборки юношей на две подгруппы по ведущему

уху (в моноауральных поведенческих актах) было установлено, что испытуемые с правым ведущим ухом обнаруживают достоверно более низкие показатели «гетерономности» в цветовом тесте, что соответствует психологическим характеристикам автономности, активности, инициативности, независимости.

Эксперимент выявил, что правый показатель в пробе «перекрест рук» коррелирует с более высокими показателями «экстраверсии» и коэффициента правого уха в дихотическом тесте. Это свидетельствует о более выраженной левополушарной локализации двигательного центра речи у лиц с правым показателем в пробе А. Р. Лурия «перекрест рук», что определяет и более высокий уровень коммуникативных возможностей таких индивидов. Указанные особенности могут быть обусловлены более тесными связями ретикулярной формации с левым полушарием, что и определяет преимущественную локализацию моторного центра речи в левом полушарии (как у праворуких, так и у леворуких), а также более высокие показатели «экстраверсии» у лиц с правым показателем пробы «перекрест рук» и с более высокими значениями «коэффициента правого уха».

Выводы. При проведении дихотического тестирования выявлено, что правый показатель в пробе «перекрест рук» коррелирует с более высокими показателями «экстраверсии» и коэффициента правого уха в дихотическом тесте. Полученные данные показывают, что испытуемые с разными показателями пробы А. Р. Лурия «перекрест рук» при диагностике коммуникативных процессов обнаруживают достоверные различия по ряду шкал использованных методик. Это позволяет говорить о наличии индивидуальных особенностей коммуникативных функций, связанных с межполушарными асимметриями. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке спортсменов с учетом их индивидуальных особенностей [1; 4; 5].

Список литературы:

1. Блеер А. Н. (ред.) Основы психофизиологии экстремальной деятельности. Курс лекций/А. Н. Блеер – М.: Анита Пресс, 2006. – 380 с.

2. Ильин Е. П. Психология спорта/Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга (3-е изд.)/А. Р. Лурия. – М.: Академический Проект, 2000. – 512 с.
4. Москвин В. А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека/В. А. Москвин, Н. В. Москвина. – М.: Смысл, 2011. – 368 с.
5. Москвина Н. В. Индивидуальные стили реагирования на факторы стресса/Н. В. Москвина//Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2010. – № 4 (19). – С. 20–22.
6. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте/Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.
7. Хомская Е. Д. Нейропсихология индивидуальных различий/Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будака, Е. В. Ениколопова. – М.: Изд-во РПА, 1997. – 281 с.
8. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions/N. Sakano. – Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. – 122 p.

*Moskvin Victor Anatolevich,
Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism
Dr.Psych., professor of psychology department of RSUPhCSYT
E-mail: 1700018v@mail.ru
Moskvina Nina Victorovna,
Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism
Ph.D., associate professor of psychology department of RSUPhCSYT*

Psychophysiology and features volitional regulation sport university students

Abstract: The features of volitional functions in 100 students of sports high school at the age of 18 to 25 years. The methods used are: R. Cattell Personality Inventory, a questionnaire diagnosis of volitional personality traits — VPT (Chumakov, M. V.), an indicator of stability and choice of color stimuli and «Map of lateral signs». The data revealed the presence of a strong-willed individual characteristics of the regulation of a person related to the peculiarities of functional asymmetries.

Keywords: functional asymmetry, brain, the individual differences, strong-willed regulation, sports psychology

*Москвин Виктор Анатольевич,
Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодежи и туризма
д.псх. н., профессор кафедры психологии РГУФКСМиТ
E-mail: 1700018v@mail.ru
Москвина Нина Викторовна
Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодежи и туризма
доцент кафедры психологии РГУФКСМиТ*

Психофизиология и особенности волевой регуляции у студентов спортивного вуза

Аннотация: Исследованы особенности волевых функций у 100 студентов спортивного вуза в возрасте от 18 до 25 лет. Использовались методики: личностный опросник Р. Кеттелла,

опросник диагностики волевых качеств личности — ВКЛ (по М. В. Чумакову), показатель устойчивости выбора цветовых стимулов и «Карта латеральных признаков». Данные выявили наличие индивидуальных особенностей волевой регуляции человека, связанных с особенностями функциональных асимметрий.

Ключевые слова: функциональные асимметрии, мозг, индивидуальные особенности, волевая регуляция, спортивная психология

Введение в проблему. Место понятия «воля», занимавшего длительное время центральное положение в психологических концепциях, в настоящее время все еще весьма неопределенно. Среди исследователей нет единства в определении «воли» и связанных с ней понятий «волевого действия», «волевой регуляции», «волевого усилия».

По В. А. Москвину [3] индивидуальные особенности волевых функций связаны с индивидуальными стилями самореализации. Это может проявляться в том, что лица с преобладанием признаков левополушарного доминирования (особенно с проявлением парциального доминирования левой лобной доли) могут достигать больших успехов в процессе жизненного самоопределения, а дефицитарность левополушарных функций можно рассматривать в качестве индивидуальной нейропсихологической предпосылки развития состояний зависимости (в широком смысле этого слова). Учет индивидуальных особенностей волевой регуляции имеет большое значение в психологии при отборе и подготовки спортсменов высокой квалификации.

Цель: исследование индивидуальных особенностей волевых качеств у лиц молодого возраста (на примере студентов спортивного вуза).

Методика. Для изучения особенностей волевой регуляции было проведено исследование, в котором приняли участие 90 студентов спортивного вуза в возрасте от 18 до 25 лет.

Исследование проводилось в виде группового тестирования. Использовались следующие методики: личностный опросник Р. Кеттелла (форма А), опросник диагностики волевых качеств личности — ВКЛ по М. В. Чумакову [6], показатель устойчивости выбора цветовых стимулов по В. А. Москвину [3; 4] и «Карта латеральных признаков» для исследования особенностей функциональных асимметрий [2; 3; 4].

Опросник ВКЛ предназначен для диагностики выраженности волевых качеств личности и применяется для испытуемых в возрасте от 18 до 35 лет. В методике содержится 9 шкал: «ответственность», «инициативность», «решительность», «самостоятельность», «выдержка», «настойчивость», «энергичность», «внимательность», «целеустремленность» [6].

Цветовой тест М. Люшера считается проективным методом и используется для опосредованного изучения личности (хотя отношение к нему профессиональных психологов до сих пор не является однозначным). В этом исследовании учитывался показатель устойчивости выбора (УВ) цветовых стимулов — по сопоставлению данных первого и второго выборов. При разработке этого показателя предполагалось, что процесс выбора цветовых стимулов может рассматриваться как модель принятия решения, по которой опосредованно можно судить об особенностях целеобразующих функций испытуемого [3; 4].

Особенности функциональных асимметрий и индивидуальные латеральные профили определялись в системе измерений «рука-ухо-глаз» [3; 4]. Учитывалась также проба А. Р. Лурия «перекрест рук», которая отражает парциальное доминирование контралатеральных лобных отделов мозга по N. Sakano [7].

При анализе весь массив выборки был разделен на две подгруппы — по признаку доминантного локтя (или парциального доминирования контралатеральных лобных отделов). Были выделены испытуемые с правыми показателями пробы «перекрест рук» (ППППР) и с левыми (ЛПППР). Разделение выборки по доминантному локтю было осуществлено не случайно. По А. Р. Лурия [2] третий блок мозга осуществляет программирование, регуляцию и контроль над протеканием психической деятельности. В работах В. А. Москвина было показано, что проба А. Р. Лурия «перекрест рук» позволяет не только

выявлять парциальное доминирование лобных отделов и асимметрию третьего блока мозга, но и определить доминирование лобно-ретикулярного или лобно-лимбического комплексов мозга [3, 4].

Статистическая обработка данных исследования проводилась с использованием U — критерия Вилкоксона-Манна-Уитни.

Результаты исследования. Сравнение усредненных данных по методике ВКЛ М. В. Чумакова [6] показало, что испытуемые с правыми ПППР (по сравнению с левыми ПППР) обнаруживают более высокие показатели по шкалам «ответственность» (4,7 б. и 4,0 б. соответственно, $p < 0,05$), «инициативность» (4,9 б. и 4,0 б., $p < 0,05$), «энергичность» (6,7 б. и 6,1 б., $p < 0,03$) и по шкале «целеустремленность» (6,4 б. и 5,6 б. соответственно, $p < 0,05$).

По факторам опросника Р. Кеттелла были получены следующие результаты. По фактору F («экспрессивность — сдержанность») более высокие значения отмечены в группе лиц с правыми ПППР — 5,5 баллов, в группе с левыми ПППР — 4,7 б. ($p < 0,03$), что свидетельствует о большей активности, живости и гибкости поведения испытуемых с правыми ПППР. Значения по фактору N («наивность — проницательность») ниже в группе лиц с правыми ПППР — 5,1 баллов, а в группе с левыми ПППР они оказались выше — 5,9 б. ($p < 0,03$).

Данные теста Люшера. Испытуемые с правыми ПППР (по сравнению с левыми ПППР) обнаружили более высокие показатели в восьмицветовом варианте теста Люшера по показателю устойчивости выбора (80,7 б. и 68,5 б. соответственно, $p < 0,04$). При разработке показателя устойчивости выбора предполагалось, что процесс выбора цветовых стимулов может рассматриваться как модель деятельности принятия решения, по которой опосредованно можно судить об особенностях целобразующих функций (в виде устойчивости принятых решений).

Обсуждение результатов. В результате анализа полученных данных было выяснено, что испытуемые с доминирующим правым локтем (что отражает парциальное доминирование левых лобных отделов) по данным методики

ВКЛ М. В. Чумакова [6] обнаруживают более высокие показатели по шкалам «ответственность», «инициативность», «энергичность» и «целеустремленность». Они чаще проявляют такие качества как живость, энергичность, жизнерадостность (по данным теста Р. Кеттелла).

Также было выявлено, что значения по фактору N в тесте Р. Кеттелла («наивность — проницательность») оказались ниже в группе испытуемых с правыми ПППР — 5,1 баллов, а в группе с левыми ПППР они оказались выше — 5,9 б. ($p < 0,03$), что может соответствовать проявлению таких качеств как проницательность, хитрость, расчетливость, утонченность. Э. Голдберг считает, что правое полушарие более специализировано для переработки и анализа новой когнитивной информации, а левое — для переработки уже знакомой и рутинной информации [1]. Т. В. Черниговская с соавт. также отмечает, что лица с высокими значениями фактора N по тесту Р. Кеттелла чаще бывают правополушарными [5]. Анализ показателя устойчивости выбора показывает, что он достоверно выше оказывается у лиц с доминированием левых лобных отделов (у лиц с правыми ПППР), что говорит о большей устойчивости принятых планов поведения.

Полученные данные показывают, что испытуемые с разными показателями ПППР по А. Р. Лурия обнаруживают достоверные различия по ряду шкал использованных методик. Это позволяет говорить о наличии индивидуальных особенностей волевой регуляции человека, связанных, в свою очередь, с индивидуальными профилями латеральности или вариантами сочетаний показателей асимметрии.

Выводы. Данные подтверждают имеющееся мнение о наличии асимметрии блоков мозга по А. Р. Лурия, в том числе и третьего блока. Регуляторные аспекты эмоционального реагирования по преимуществу обеспечиваются структурами лобных отделов левого полушария. Эти положения подтверждаются данными психодиагностических исследований лиц с разными латеральными особенностями и тем, что парциальное доминирование левой лобной доли (у лиц мужского пола) связано с более высокими показателями

сформированности жизненных целей (целеобразования) и таким психологическим феноменом как «временная перспектива». Полученные результаты могут быть полезны не только для развития теории нейропсихологии и психофизиологии

индивидуальных различий, а также практически могут быть использованы для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции в спортивной психологии при подготовке спортсменов высокой квалификации.

Список литературы:

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация/Пер. с англ. Д. Булгакова. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.
3. Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 288 с.
4. Москвин В. А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека/В. А. Москвин, Н. В. Москвина. – М.: Смысл, 2011. – 368 с.
5. Черниговская Т. В., Гаврилова Т. А., Воинов А. В., Стрельников К. Н. Сенсо-моторный и когнитивный латеральный профиль// Физиология человека. – 2005. – Т. 31. – № 2. – С. 35–44.
6. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности// Вопр. психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.
7. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions.- Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. – 122 p.

*Simonenkova Irina Petrovna,
Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism
postgraduate student, department of psychology
E-mail: irina.simonenkova@gmail.com*

High league bench players and starters: differences in group interactions, group cohesion, role acceptance and self-confidence in football teams

Abstract: Main staff players differ from bench players in their perceptions and demonstrate different responses. This research compares the situation of bench players with the situation of starters in high league Latvian football teams.

Keywords: bench players, starters, group interactions, group cohesion, role acceptance, self-confidence

The general purpose of this research is to compare the situation of bench players with the situation of starters in high league football teams. The study covers following topics: group cohesion, the interaction in a team and more specific between bench players and starters, self-confidence, and role acceptance.

A questionnaire was compiled to inquire bench players and starters. One could hypothesize that

starters and bench players would respond differently and have different perceptions concerning the research topics.

A supposition can be made that main staff players differ from bench players in their perceptions and demonstrate different responses based on the given aspects.

Participants

Country	Participants	Average age	Starters	Bench players
Latvia	52	24.2	33	19

The subjects of the research are High League players of the four Latvian teams. The teams were selected according to their ratings at the moment of the research (1st, 2nd, 7th and 8th places in the national raiting).

The Latvian Football Federation granted its permission and with its support the research was allowed to take place in each club. Three clubs' coaches expressed their desire to participate in the study, while the fourth coach was quite reluctant and it took much effort and time, calling and meetings to convince him into participating.

To select the appropriate athletes, the definition of bench players and starters, resulting from research at Lund's University was used. Every athlete who played in more than 70% of the games is considered as a starter, every athlete who played in less than 30% of the games is a bench player.

The number of each clubs place was calculated and included in the questionnaire. These criteria served the basis for the coaches' choice of the players for the research.

All the original English questionnaires have been translated into Latvian and Russian for the purposes of the research. The questionnaires were filled out in the presence of the researcher.

Research methods:

1. The group interaction questionnaire (Erwin Apitzsch, Sweden, Inekes Thiry, Belgium, 2004) 14 statements were presented and could be scored on a Likert scale ranging from 1 (strongly disagree), until 5 (strongly agree).

Because the concepts 'starters' and 'bench players' were used in the statements, they were once more explained before presenting the first statement. The answer technique was recapitulated and again it was pointed out that the provided information would remain strictly confidential and that there were no right or wrong answers.

2. Self-confidence (Rainer Martens, Damon Burton, Robin S. Vealey, Linda A. Bump, and Daniel E. Smith, 1983)

To assess this topic, a subscale of the Competitive State Anxiety Inventory — 2, developed by Rainer Martens, Damon Burton, Robin S. Vealey, Linda A. Bump, and Daniel E. Smith in 1983, was used.

The CSAI-2 is a multi-dimensional instrument used to measure cognitive state anxiety, somatic state anxiety and state self-confidence in competitive situations. The subscale *state self-confidence* was used in this research.

The athletes rated statements with possible feelings before a competition by circling one of the presented answers: not at all (1), somewhat (2), moderately so (3), and very much so (4). Each of the three subscales of the CSAI-2 has its own total, and so does the self-confidence scale. For each player, the score on the nine statements can be added together, and bench players and starters can be compared on their level of self-confidence.

3. Cohesion (Albert Carron, Neil Widmeyer, and Lawrence Brawley, 1985)

The Group Environment Questionnaire, developed by Albert Carron, Neil Widmeyer, and Lawrence Brawley, was used to develop the team member's perceptions of group cohesion.

GEQ contains 18 items, which can be divided into 2 main categories (ATG — Individual Attractions to the Group and GI — Group Integration) and 2 subcategories (Task — Social aspects of cohesiveness).

4. Role Acceptance (Erwin Apitzsch, Sweden, Inekes Thiry, Belgium, 2004)

An eight question inventory was constructed to assess the athletes' perceptions of their role in the team and to examine how players in different phases of their careers cope with being a bench player.

Analysis of the results

The data analysis was made with the SPSS program and independent t-test.

Group Interaction. The division of the players into main and bench ones presumes such factor as rivalry (competition) within a team. The questionnaire studies not only the intra-team competition but also co-operation within a team: six statements directly referred to competition situations, and five — to co-operation situations.

The present research hasn't found out any significant differences in the offered 14 statements. Thus, there is no difference in perception of competition and co-operations situations between the main and bench players.

Group Cohesion. **The study has found out significant differences in the points 2, 6 and 8.**

I am not happy with the amount of playing time I get.

$t(52) = -4,207, p < 0,01$

This team does not give me enough opportunities to improve my personal performance.

$t(52) = -2,289, p < 0,05$

I do not like the style of game on this team.

$t(52) = -2,343, p < 0,05$

An analysis with independent t-tests was conducted to examine possible differences between bench players and starters concerning these categories.

Starters showed more personal attractions to the group task, to the group as a unit, and to the social interactions within the group.

Concerning the GI-questions, there was no significant difference, neither for the *social* aspects of

cohesiveness, nor for the *task* aspects of cohesiveness.

The results showed that starters only differ from bench players in their perceptions concerning the individual attractions to the group. They perceived the team more important for the satisfaction of individual needs.

Self-Confidence. It may be logical to presume that main staff players are more self-confident than bench players; their confidence stems from their regular presence on the field. Nevertheless, the CSAI-2, analysis of the 9 separate entries of the questionnaire and the response analysis lead to a laconic conclusion — **significant differences between the main and bench players have not been found.**

	Mean Starters	Mean Bench Players	t-value	p
I feel at ease	2.79	2.84	-0.284	0,778
I feel comfortable	2.85	3.05	-1.144	0,258
I feel self-confident	3.00	3,37	-1.910	0,62
I feel secure	2.91	3,26	-1.527	0,133
I'm confident I can meet the challenge	3.39	3,37	0.166	0,869
I'm confident about performing well	3,27	3,32	-0.245	0,808
I feel mentally relaxed	2.39	2.32	0.320	0,750
I'm confident because I mentally picture myself reaching my goal	3,18	3,32	-0.611	0,544
I'm confident of coming through under pressure	3,36	3,42	-0.350	0,728

According to the literature, the non-existence of a difference in self-confidence can be a positive result. Self-confidence helps to arouse positive emotions, it facilitates concentration, it can help to set appropriate goals and increase effort. Another important benefit of self-confidence is that it helps to focus on the game strategies and to maintain momentum.

Clearly, these are all important aspects in a game.

On the other hand, self-doubts should be avoided in a competitive situation like a football game, since they can undermine performance, just as they can create anxiety, cause indecisiveness and can break concentration.

Role Acceptance. The data concerning the roles in being a bench player was also analyzed using independent t-tests.

As already stated, there were eight questions. The first question asked the players about their specific

position in the team, and the second question was about the role they had to fulfil.

We could expect that bench players and starters do not differ on the first question (their position and how attractive that is for the player), but that they, however, do differ significantly on the second question (their starting position, and how attractive and satisfying it is).

The results confirmed this hypothesis very strongly.

For the first question, there was indeed no significant difference between bench players and starters (all p 's > 0.20). The second question, however, revealed a very strong significant difference: starters rate their role as much more attractive ($t(52) = 4.40, p < .0001$) and much more satisfying ($t(52) = 7.73, p < .000001$) than bench players.

	Starters	Bench players	t-value	p
Attractiveness position	4.61	4.26	1.306	0.198
Satisfaction with position	4.52	4.26	1.095	0.275
Attractiveness starting position	4.82	1.89	9.533	0.000
Satisfaction with starting position	4.73	1.58	11.764	0.000

Furthermore, significant differences in both cases were also found in question 5 (*How important is your role of a main-staff/bench player for the team's success?*) $t(52)=2.919$ ($p<0.1$); question 6 (*How strong are your motives*

for performing the duties of a main-staff/bench player?)

Besides, the players of both positions were asked to name the necessary characteristics of the main-staff player.

Skills	Mean Starters	Mean Bench players
Physical skills	4,09	3,84
Good health	4,18	3,95
Game reading skills	4,03	4,11
Tactical skills	4,09	4,00
Technikal skills	3,76	3,53

General Conclusions

- In the current study, we tried to find a better insight in a relatively undiscovered research topic.

- The general aim was to compare bench players with starters. A first objective was to find out if those groups differed in their group cohesiveness perceptions. Secondly, the interactions in the team with bench players and starters were studied. In a third research questionnaire, bench players and starters were compared on their level of self-confidence. The main focus of the fourth topic was role acceptance, role conflict and the age dimension in role acceptance.

- The Findings of this research did not contradict and partially support the findings of results reported in other sport psychology studies.

- We can conclude that starters and bench

players do not differ in their social cognitions of the group as a whole. However, the two groups differ significantly from each other in their personal attraction to the group task and in their personal attraction to the social aspects of the group. Starters are more personally attracted to the team in general.

- Bench players and starters do not differ in the attractiveness ratings of their position in the team and the satisfaction with their position, but, however bench players find their starting status significantly less attractive compared to starters and they also show significantly less satisfaction with this role.

- Bench players are significantly less motivated than starters to fulfil the role requirements of their role. Hence, we can conclude that bench players deal with a person-role conflict.

References:

- Brawley, L. R., Carron, A. V., & Widmeyer, W. N. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 9, 275–294.
- Berkowitz, L. (1956). Group norms among bomber crews: Patterns of perceived crew attitudes, “active” crew attitudes, and crew liking related to air crew effectiveness in Far Eastern combat. *Sociometry*, 19, 141–153.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., Widmeyer, W. N. (1997). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). *Group Dynamics in Sport* (2nd ed.) Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244–266.

6. Granito, VJ., & Rainey, D. W. (1988). Differences in cohesion between high school and college football teams and starters and nonstarters. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 471–477.
7. Gill, D. L. (2000) *Psychological Dynamics of Sport and Exercise*. Human Kinetics.
8. Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. E. (1990). The competitive state anxiety inventory-2 (CSAI-2). In R. Martens, R. S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 117–190). Champaign, IL: Human Kinetics.
9. Martens, R., & Peterson, J. A. (1971). Group cohesion as a determinant of success and member satisfaction in team performance. *International review of sport sociology*, 6, 49–61.
10. Shanthi-Jacob, C., & Carron, A. V. (1998). The association between status and cohesion in sport teams. *Journal of sport sciences*, 16.
11. Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign (IL): Human kinetics.

Section 10. Social Psychology

*Phogat Siddharth,
Indian Institute of Technology, Delhi
Production & Industrial Engineering, Final Year B.tech
E-mail: sidd.phogat@gmail.com;*

Altruism in practise, a subtle form of psychological egoism

Abstract: The paper studies the concept of Altruism and Psychological Egoism in depth. The concept of altruism is explored, which along with itself brings up the debates on altruism. The paper addresses two such critical debates, first being ‘Does Altruism exist?’ and second, if it exists, then ‘Can Altruism Survive?’. The paper explores the psychological realm of altruism along with laying out the notable difference, wherever required, between psychological altruism and biological altruism and their characteristics. Later desires have been studied and classified into altruistic and egoistic. Answering various examples, exploring psychological egoism and studying the classification of desires, the paper shows that altruism is, but a subtle form of Psychological Egoism [1]. The question of Survival of Psychological Altruism though of no importance now, has still been answered towards the end with an assumption of existence of altruism.

Keywords: Altruism; Apparent altruism; Altruistic Desires; Egoistic Desires; Psychological Egoism.

1. Introduction: What is Altruism?

The dictionary meaning of the term “Altruism” means unselfish concern for other people’s happiness and welfare [2]. Altruism in more rigid sense emphasises on scarifying time, energy or possessions for someone other than the self, with no expectations of return of favour, either direct, or indirect.

Often altruism is considered to be synonymous with selflessness. On thoroughly examining the meaning of selflessness one can very easily distinguish between the two phrases “being selfless” and “performing actions for benefit of someone other than self (that is being selfless)” [3]. One can be selfless if he/she is completely altruistic but it is not necessary that one will be altruistic if he/she is selfless. Selflessness is also preached by saints, but they may not be performing altruistic actions, in fact they may be performing no action at all. As is generally the case, these people give up worldly pleasures and actions and thus the meaning of happiness or benefit of other as well as of self, is of no value to them. Thus they are ‘completely’ selfless but still not altruistic.

In many cultures altruism is related to religion and considered as a teaching of that religion. It is

a traditional virtue in these cultures. Once again, on invoking the meaning of “pure altruism” and carefully examining its possible relation with religion one can safely infer that the moment altruism is related to a religion or thought of as a teaching, at that very moment it loses its base premise. The virtues of religion are something which are taught to people and upheld by the society as a whole, often not out of their innateness but more because of it being a binding compulsion of that religion or because otherwise would be considered sin or mistake. Altruism on other hand has to be something which is innate to the person since the moment it is attached with words like practice or virtue then no action any longer done would be considered altruistic as it will bring out a personal gain, which of course may be in-direct (like desire to gain respect or reputation, or expectation of a reward in a putative afterlife.)

Altruism when considered in the field of biology has a very different meaning and approach to be understood [4]. Biological altruism means doing actions for improving the fitness of others on the cost of fitness of self. Here fitness is defined as the *reproductive capabilities*, the number of possible

offspring [4]. So by behaving biologically altruistically one might reduce its own chance of survival and creation of prodigy, increasing these statistics for other organisms at the same time. The common problem with biological altruism lies in explaining its origin in the very first place if it does not support evolution at all [4]. Why didn't the group practicing altruism, if any, was wiped off completely, as it should have been according to the very famous and accepted theory of "Survival of the fittest" by Darwin. Kin theory solves this ambiguity by introducing the concept of 'selfish genes'. According to the kin theory organisms tend to behave altruistically towards their own kin (organisms related genetically) thus doing actions which would in principle qualify as altruistic but in the long run prove beneficial for that very groups' survival [4]. As is very evidently clear biological altruism is very different from 'real' altruism. An action done with conscious intention of benefitting others ('pure' altruism) may not in any way improve others biological fitness, thus not being qualified to be termed as altruism in realms of evolutionary biology [4].

Thus 'Pure Altruism' can be defined as principle of sacrificing something (in form of time, energy or possessions) without any expectation of returns, direct or indirect.

2. Current debates on Altruism

After gaining the knowledge of what is altruism in true sense, the very first and innate thought which comes is that concept of altruism is very much practical and almost all parts of world clearly witness altruistic actions in everyday life. In fact thinking of human race to have been in a stable existence like it is in now seems impossible without altruism and altruistic actions. Secondly most of us would believe that being altruistic is favourable and for the good of the society as a whole. Survival chances would increase many fold if every lot in the society is altruistic. The same has also been proven by kin theory of evolutionary biology.

The above stated two thoughts are actually questionable and are the two topics of debate on altruism. Both the above thoughts have shortcomings and thus have been debated upon by numerous philosophers over the years, since August Comte a philosopher of science, in 19th century, coined the term.

The first question is whether Altruism actually exist, existence of altruism means whether any action can be ever called truly altruistic, or altruism is just like any other ideal notion which exist in theories but not practically possible.

The second question is that if altruism exist, then is it beneficial as it is considered to be. Is altruism, if at all in existence, favourable to be practiced? Is Altruism capable of existing?

2.1 Does Altruism Exist?

Before answering the question the definition of 'Altruism' is revisited to highlight the base points: It is the principle of scarifying time, energy or possessions for *someone other than the self*, with no expectations of return of favour, either *direct*, or *indirect*.

Now according to this definition it becomes quite evident that altruism or altruistic actions can never exist. Any and all actions done by self, do, in one way or the other, benefit the self, either directly or indirectly. Most actions which are perceived to be altruistic also are not as they in return give self an *intrinsic gratification* of having done that action [6]. Actions like donating food and clothes to a poor, or helping a disabled person accomplish some task, or helping a colleague with his/her work which may not prove to be of self benefit, all this actions seem to be for the benefit of solely the receiver and not the actor, but in all these actions the actor does gain personal benefits. In helping a poor the actor might be gaining intrinsic gratification in form of happiness or satisfaction, if not this then actor might have performed the action simply to gain respect in society or the stature of being a benevolent person and being compared to a hero. This way all the actions which at first may seem to be highly altruistic turn out to be non-altruistic.

The major reason for this apparent ambiguity of nothing being altruistic (apparent because in actuality nothing or no action is altruistic but this notion seems ambiguous given examples of apparent altruistic actions from our daily life), is due to the fact that most of the times the actors themselves do not know what is the "real reason" behind their action. As pointed out by Kant and Freud people's true motives may be hidden, even from themselves. This is the reason why most people confuse their actions to be altruistic.

Some may now question about the actions which involve high levels of sacrifice for someone other than the self, for example Virginia Tech professor Liviu Librescu blocking the door of the classroom to protect the people inside from the bullets of Seung-Hui Cho, who was on a rampage, and in all this he gave away his own life. Or the action of Wisely Autrey, jumping down the tracks of New York City subway to save the man who had fallen due to a seizure, on the railway track. These action in no way seem to be of personal benefit. Especially in the case of professor Liviu Librescu who lost his life, how could that man have had a motive of gaining personal gratification, or become a hero in the society, if the ultimate result was his death. To this, reply would be that in first place the satisfaction of having done an act leaves that act non-altruistic. Professor had a desire to save his students and the accomplishment of that gave him satisfaction. Further, satisfaction does not emphasis on mental state or well being of the receiver of this satisfaction. These two are completely different realms. It is not important for a person to remain fit after an act, for receiving satisfaction out of that act. Another argument is, that in both the situations could the actors have seen the happenings and still remain composed. The sight of the happening in both cases would have disturbed the actors (if they had not performed) and would have laden heavy on their conscience, giving them pain of guilt for the rest of their life. Thus the actions performed by them in the end do prove to be beneficial to them by saving them from pain. A very supporting theory is of Psychological Egoism. It is the view that all actions done by humans are performed out of self-interest, and can never be altruistic.

2.1.1 Psychological Egoism

Psychological egoism is the view that no action, be it of sacrifice or sharing is done without a selfish motive [1; 5]. This is descriptive, rather than normative, as it does not says about how things should be, but tells how they actually are. Psychological egoism in no way tries to challenge what is good or bad what is moral or immoral it simply states the behaviour of things and actions already existing [7].

Psychological egoism directly confronts and nullify the idea of altruism. As seen in all the above

examples every action may have been for benefit of others but did include self interest and this is what exactly psychological egoism means.

Another form of psychological egoism is psychological hedonism, but this form constricts the personal motives to only pleasure and happiness [7]. The two are different, an action may necessarily not give any feeling of happiness or pleasure or avoid pain but still may seem to be of personal interest and thus egoistic. Thus we can say hedonism to be another type of egoism.

Many may feel that egoism makes false claims and the theory is wrong and inconsistent with everyday actions. As David Hume once wrote, “What interest can a fond mother have in view, who loses her health by assiduous attendance on her sick child, and afterwards languishes and dies of grief, when freed, by its death [the child’s], from the slavery of that attendance?” [8]. It seems incorrect to describe such a mother’s goal as self-interested. Close observation reveals that these actions too are motivated. Non-sensory satisfaction which the mother gets and expectation of reciprocation are the two motives behind these actions. The end result may not have been according to which the actions are performed but the concern here is on actions and their motives not on question of validity of these actions or whether they successfully achieved the motive or not. The helpful action is merely instrumental to these ultimately selfish goals.

Critics say that psychological egoism often confuse the satisfaction of own desires with the satisfaction of *self-regarding* desires. For example a person calling ambulance for another person who has suffered an accident. The caller has a desire to help the victim, it is the desire of the caller but it is in benefit of the victim and not the caller. Thus egoism by including such desires in its realms provides false claims of calling these actions non-altruistic. To this, many like German philosopher Friedrich Nietzsche have asserted that all these actions too are actually out of personal interest. Nietzsche argued, in his “The Dawn”, that in such cases compassionate impulses arise out of the projection of our identity unto the object of our feeling [9]. For example a person, feeling horrified after witnessing a personal feud, coughing blood, or that of the impulse felt to

save a person who drowns in the water. In such cases, according to Nietzsche, there comes into play unconscious fears regarding our own safety [9]. The suffering of another person is felt as a threat to our own happiness and sense of safety, because it reveals our own vulnerability to misfortunes, and thus, by relieving it, one could also ameliorate those personal sentiments. Thus all actions are motivated, and hence this is how psychological egoism attacks the concept of altruism at the basic level.

2.1.2 Classifying Desires

As we have already established solid lines of understanding proper definitions and meaning of altruism and egoism and what is meant by self-concerning motives and keeping in view the point raised by Kant that “real reason” of action may not be known to the actor itself and looking at how Nietzsche supports as well as compliments it in his “The Dawn” [9], we can now simply define two kinds of desires, altruistic and egoistic [5].

Altruistic desires: a desire is altruistic if it concerns the *benefit* of someone *other than the self*.

Egoistic Desire: a desire is egoistic if it concerns with the benefit of oneself.

As is clearly evident from the above definition altruistic desires are strictly those which benefit others while egoistic desires are those which benefits self although its side effects may be in some way beneficial for someone other than self but the “real reason” of the desire i. e. the ultimate desire is welfare of self.

One important point to be raised here is that it is not necessary for all desires to fall in either of the two. Some actions may neither be altruistic nor egoistic. Taking an example from Bernard Williams, a “madman” might have an ultimate desire for “a chimpanzees” tea party to be held in the cathedral”. Now this desire of the madman is neither altruistic, what benefit will a “tea party” be for a chimpanzee in a “cathedral”, and what possible gain could the madman take out of this desire.

The converse of this is not true. It cannot be that a desire is altruistic as well as egoistic at the same time. This is due to the definition of the two desires. Altruistic desire strictly limits to concerning for non-self whereas egoistic desire has everything to do with self.

Definitions of egoistic desires also gives a clear demarcation between selfishness and egoism. Egoism is

not concerned with the implications of the act on someone other than self. Whereas selfishness implies working towards your goals using, if need be, other’s resources. Egoism in no way promotes acting for self-benefit *on the cost of others benefits*, and that is what differentiates egoism from selfishness. Egoism promotes individualism which emphasis on the view of acting for good of self and expects this from everyone, thus resulting in an overall growth but individually.

2.1.3 Concept of “Apparent Altruism”.

Altruism thus is actually just a definition defining the ideal case which perhaps may be the order but is not. As soon as put in practice altruism fails. No action is altruistic. Every action does have extrinsic or intrinsic desire which benefits the self. Thus tending towards egoism.

In fact altruism can be thought of as, if it really has to be given a practical significance, as a subtle form of egoism [1]. All the actions which appear to be altruistic are actually egoistic actions with consciously maximising the benefits to someone other than self, but not blocking the rewards, or thought of them, of that action for the self. This is termed as apparent altruism.

Mohammed Ibn Al-Jahm Al-Barmaki has been quoted:

“No one deserves thanks from another about something he has done for him or goodness he has done, he is either willing to get a reward from God, therefore he wanted to serve himself, or he wanted to get a reward from people, therefore, he has done that to get profit for himself, or to be mentioned and praised by people, therefore, to it is also for himself, or due to his mercy and tenderheartedness, so he has simply done that goodness to pacify these feelings and treat himself.”

This in itself is sufficient reason for having a term like apparent altruism in existence, because no action at all can be altruistic.

2.2 Can Altruism survive?

Having said that altruism does not exist, and that there is a notion of only apparent altruism in practical life, asking this question of whether it can survive is baseless, as something has to be in existence for qualifying for the question of whether it can survive. Yet arguing on this debate does help us in understanding altruism in a better way.

This question usually evokes the biological concept of altruism, which, as already stated is very much diverging from the real life altruism which we intend to understand. In evolutionary biology, altruism seems to be a negative agent. It reduces survival chances. To oppose this idea “kin theory” was proposed which says that people when perform altruistic actions for their own species or community increase the chances of these genes transmission to the next prodigy. This way an altruistic population will only survive [4]. The critics say that level of altruism in a group is always equal to the level in the person least altruistic that is if even a single person is less altruistic then it will bring down the level of altruism of the whole group. This way, given that there is a higher possibility of finding at least one such person, it is very difficult for altruism to have survived the evolution.

Moving out of the realm of biology and bringing back the focus on “real” altruism, concept of reciprocation of altruism has been used by advocates of altruism to prove that it can stably sustain [10]. The argument is that if you are being altruistic to someone then later he/she will at some point of time be altruistic towards you. This way the whole population will become altruistic.

This concept of reciprocation has the biggest defect in its very name “reciprocation”. If actions are be-

ing performed in knowledge of the fact that it will be reciprocated then that action no longer remains altruistic as the ultimate desire of the action becomes self-beneficial.

3. Conclusion

Thus when talking about “real” or “pure” altruism, we can safely say that no action can be put under this heading. Thus altruism can be safely concluded to be just a concept which can never have a practical existence. The paper puts forth the two concepts i. e. of Psychological Altruism and Psychological Egoism, later desires are studied and classified into these two realms. Using the fundamental definition of altruism and the construct of desire classification, it can be evidently concluded that no action is truly ‘altruistic’ in nature. If at all altruism exists then it is nothing but a subtle form of psychological egoism. Difference between psychological egoism and selfishness has also been clearly stated, thus further elaborating on the fact that altruism in practice is actually psychological egoism. Although the question of survival of altruism doesn’t arise, but taking the assumption of existence of altruism, the question has been answered. The concept of reciprocation, which has been used for proving sustainability of altruism itself is flawed, as it itself contradicts the very basic premise for any action to be altruistic i. e. of being void of self-benefit.

References:

1. Altruism and Egoism: A False Dichotomy? Krebs, Dennis L. *Psychological Inquiry* 2.2 (1991): 137–39
2. Altruism: A Review of Recent Theory and Research Jane Allyn Piliavin and Hong-Wen Charnng.
3. *Annual Review of Sociology*, Vol. 16 (1990). P. 27–65.
4. Hopkins’s Selfless Self Of Self. Nathan, N. m.l. *Literature Theology Literature and Theology* 7.4 (1993): 397–402.
5. Biological Altruism Okasha, Samir, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.)
6. Unto Others: The Evolution and Psychology of Unselfish Behavior. P. Kyle, Elliott Sober, and David Sloan Wilson. *The Journal of Philosophy* 98.1 (2001).
7. Does True Altruism Exist? Eisenberg, Nancy. *PsycCRITIQUES* 38.4 (1993).
8. Internet Encyclopedia of Philosophy. Internet Encyclopedia of Philosophy. N.P., n. d. Web. 2 July 2015
9. An Enquiry Concerning the Principles of Morals. Hume, David. *The Clarendon Edition of the Works of David Hume: An Enquiry concerning the Principles of Morals* (1751).
10. Dawn Young, Julian Friedrich Nietzsche A Philosophical Biography (2009): 296–315.
11. Personal Control, Social Control, and Altruism: Can Society Survive the Age of Individualism? Kanfer, Frederick H. *American Psychologist* 34.3 (1979): 231–39.

Section 11. Physical Education

*Bushati Sead,
Bushati Marsida,
University of Tirana,
Msc in Sports, the Faculty of Sports
E-mail: sead.99@hotmail.com*

Some ways for selection and assessment of loads training under the energy criterion in the amateur boxing

Abstract: The research reflects an experimentation process in the implementation of training loads in “SK Tirana” team boxers, that was proclaimed “national champion” in Albania for one-year period: December 2013 to December 2014.

The purpose of this research is the selection and sequencing of training loads based on criteria of energy mechanisms. As well their evaluation and distribution on the basis of special formulas that provide a systematic training process continuity and accelerate the growth of training indicators. To support the objectives of this research an experimentation process was realized about the organization and implementation of training loads in the following areas:

1. Definition of load types training ground, based on energy mechanisms progress, where non-lactic anaerobic activity occupies about 10%, lactic anaerobic activity 50% and aerobic activity 30%.
2. Evaluation of load content and size, where are defined space -threshold volume, types of loads in aerobic and anaerobic aspects and content of units and training sessions.
3. Determination of training loads impact through two main methods:

Load volume coefficient method. The coefficient is based on the realization of a unit volume and the training session, in proportion, to the limit where are stored the development threshold/values.

Intensity of load coefficient method, from which derives the “action intensity coefficient”, as evaluation factor for internal load.

Rational distribution of training loads by size of impact, taking into account the renewal deadlines. In this case the renewal carried out in 1–2 hours after small loads and 48–72 hours after high loads, especially if they have anaerobic character.

Keywords: Loads, energy mechanisms, coefficient, anaerobic non-lactic loads, anaerobic lactic loads, aerobic loads, volume, intensity, cargo, training session etc ...

Some ways for selection and assessment of loads training under the energy criterion in the amateur boxing.

The research presented reflects a fighter training experience of SK “Tirana”, that was proclaimed “national champion” in Albania, in 2014. Of this group of athletes have emerged champions national and international level boxers. Highlight one of the best boxers of our country, Jurgen Uldedaj, medalist in several international events, which reaped some deserved victory, twice a bronze medal at the European

championships Anapa (Russia) in December 2013 and Zagreb (Croatia) in October 2014 and gold medal at the world tournament A. Aghalarov Baku (Azerbaijan) in December 2014, the weight 81kg.

The purpose of this research is to identify and estimate the size of the load on the basis of indicators special coefficients in terms of volumetric-functional side sill and blink/min, during the implementation of the training process with amateur boxers.

The research examines eight best boxers SK “Tirana” during one-year period: December

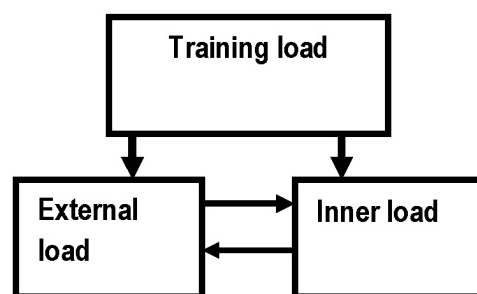
2013 to December 2014. The age of these boxers likened at 18–19 years age group where physical-functional opportunities are within the space peak of development. Organization and implementation of training load has formed the primary factor for the systematic formation boxer, who is not elected directly, but gradually and in a gradual path, taking into account:

Results through training loads are overdue and that depend on the size of the impact of physical-motor exercises, and by gradually increasing strain [7].

During the implementation of sports training further reinforced our conceptions of the component structural load (external side and inner side) have

a strong bond and the mutual influence between them. In this unity interconnection, as is the outside, as is and should be the inner side of the load.

“Loads training is nothing, but a study of incentives amount trainer, enabling positive changes to increase physical indicators, functional and coordinating”. As above, the totality of external stimuli side, which is the product of the activity of measurable structural elements load (action density, volume, intensity, duration of action and rest intervals between acts), is the cause for the changes internal functional and biochemical, which reflected a certain size in the body of a boxer, the lower scale up to the highest (scheme 1).



Scheme 1. Components ingredients training load (F Debar, 1994)

During the training process, saw a close link between training indicators and corresponding level of training loads, which further optimizes the coordination of its constituent elements, especially the volume and intensity of motor actions:

— Optimal load volume brings more quantitative changes in internal physiological activity, particularly for the preservation of functional indicators and physical-motor;

— Optimal intensity of actions load structural element that brings qualitative increase, improving training market;

— New indicators of training can not be stored long without exercise volume parameters studied. So, in the training process, the methodology of preparation should be flexible and creative and change, when indicators of training not continue to grow or not stored long.

Effects of load closely associated with the training task arises for solutions, knowing that:

— Preparation of anaerobic origin a lactic-skills of speed, explosive strength, speed, skill coordinative- requires action with high intensity, low volume, small extension fixer full holiday;

— Preparation of lactic anaerobic capabilities origin — Special sustainability medium and short, requires high volume, and duration of action, relatively high intensity and vacation incomplete;

— Preparation of aerobic stability requires large volume and duration and relatively low-intensity action. (Scheme 2).

For determining the different types of training loads are mainly based on physiological factors and energy that characterize modern amateur boxing, where anaerobic activity non-lactic occupies about 10%, lactic anaerobic activity, 50% and aerobic activity, 30% (Jorgoni, 2007, p. 191, Merle L. Foss, Steven J, 1998 etc., p. 78).

On the basis of these data, we determined the type of training loads and their content by appropriate means:

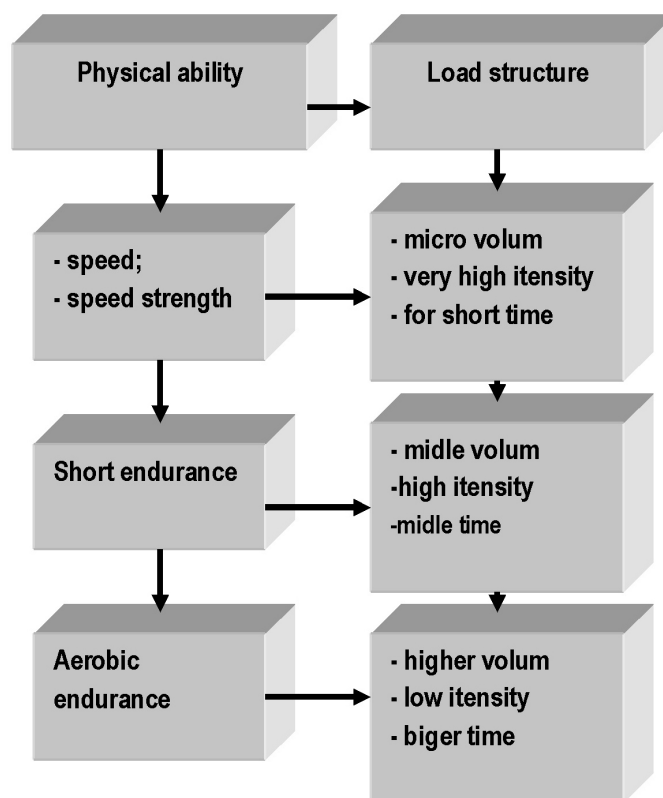
— Loads anaerobic non-lactic, where actions during the series lasting from 4–10 sec;

— Loads anaerobic lactic, where actions during the series lasting from 15 to 180 sec;

— Aerobic loads, where the actions lasting from 3 min to 40 min and more.

In accordance with the aims of research, in the process of preparation of boxers, attention and particular attention is paid to general effects as a result

of the systematic implementation of training loads, which have as a measure “the magnitude of the impact load, otherwise known as “Load the size of the impacts”.



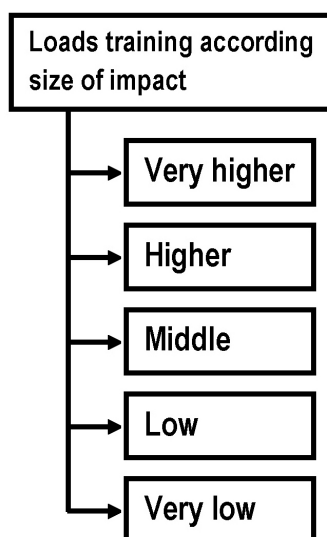
Scheme 2: Dependence between physical-motor skills and elements structural load (Dibra F., 1994).

Training loads impacts size means the internal reactions, as a result of the implementation of various cargo complex training [2, p. 107–110].

As above, to assess the magnitude of the effects are calculated all the specific effects of loads applied in the training process (aerobic, anaerobic, anabolic etc.), Load structural elements (volume, intensity,

duration of action, etc.) And boxers reaction in dealing with them.

In this process of change, let us trace the training loads under different scales on the body of a boxer, being labeled it as big load, medium or small. (Scheme 3).



Scheme 3: Load the size of the impact training (Dibra F., Bushati S, 2014)

In determining and evaluating the training load had into account some specific features: (Table 1). according to the size of the effects of impact, we

Table 1. – Characteristic features of load under the mass of influence [2; 5]

Type of load	Distinctive features	Renewals
High	<ul style="list-style-type: none"> – Accompanying with great fatigue tedious for 2–3 days in a row; – It is accompanied by profound changes-functional physical and psychological, that face many difficulties; – Applies about 2 times in 3–4 weeks. 	Within 3–4 days
Great	<ul style="list-style-type: none"> – Accompanying with great fatigue and general overall – functional physical and psychological; – It is accompanied by profound changes in physical-functional, facing difficulties; – Applies about 2 times a week. 	Within 2–3 days
Medium	<ul style="list-style-type: none"> – It is accompanied by physical fatigue medium-functional and psychological easier faces; – It is accompanied by profound changes physical-functional; – Apply 2–3 times a week. 	Within 18–24 hours
Small	<ul style="list-style-type: none"> – Accompanying with little fatigue, physical and psychological functioning, easy facing; – Accompanying with minor changes the physical-functional; – Apply more often, usually after large loads and medium. 	Within 4–6 hours
Many small	<ul style="list-style-type: none"> – Accompanying with very little fatigue, physical and psychological functioning; – Accompanying with very minor changes of physical-functional facing easily; – Implemented as a secondary session, SHP more ash, after loads of large and medium. 	Within 1–2 hours

Depending on the criteria distinguishing training according to reports and special requirements physiological, we realized a cargo distribution-type of annual cycle training periods. (Tab. 2)

Table 2. – Distribution-type training loads during the annual cycle

Type of load	Stage preparation general	Stage preparation special	Period matches
Cargo anaerobic non-lactic	20%	20%	10%
Cargo anaerobic lactic	30%	40%	50%
Cargo aerobic	50%	40%	30%

Special interest in the training process has presented the assessment is load content as a very important task and permanent, which is applied whenever appropriate discretion.

For solving this task are based on some specific methods applied in basic training, where we focus on the particular method of load coefficient of volume and intensity coefficient method load [2, p. 100–111; 5].

Coefficient method of load volume, gives us «coefficient of volume load». This coefficient is based on the realization of the greatness of a training unit, in percentage, up to the limits where the stored values-threshold development. In this case the training units training solve specific tasks: to speed, stability, strength, etc. (Tab. 3).

Table 3. – Spaces-threshold load volume [2]

Type of load	Developed	Type of units of training in accordance with the volume-threshold load
Cargo anaero-bic non-lactic – Action from 3–10 sec – Intensity too high	– Speed Explosive-force Fast-force; Maximum-force; – Ability, Coordinating; – native.	– Units running short segments (Volume-threshold, from 200 to 400 m); – Unit exercises with light weights and high schools. (Volume threshold from 4 up to 10 series, with 20–40% of the real possibilities); – Units with exercises pliometric (Volume threshold from 20 to 40 rebounds); – Units with casting exercises (Volume threshold from 80 to 150 Kerim); – Units with full toss balls (Volume threshold from 80 to 10 jumps) etc.
Cargo anaero-bic non-lactic – Action From 15–45 and 45–180 sec High-intensity	– Special -sustainability; – Complex preparation matches Specific; – Preparation match	– Units with circular drill 12 exercises (Volume-threshold from 1 to 3 repetitions); – Units with circular drill 6 exercises (Volume-threshold from 2 to 5 times); – Units with 3 circular drill exercises (Volume-threshold from 3 to 6 repetitions); – Units with special exercises and specific partner (volume-min. to threshold from 10 to 20 min.); – Units for the preparation of the force-force (Volume threshold from 15 min to 30 min); – Units with competing training (volume-threshold from 10 min. To 30 min.) etc...
Aerobic loads. Action By 3–30 min more. – Inten T. low	Functional trail – sustainability Aerobic	Fartlek training-units (Volume-threshold from 10 to 40 min); Training-units alternately 15–30 min (Volume-threshold from 10 to 40 min); Training-units with identical 15–35 min extension (Volume-threshold from 10 to 40 min) etc...

Based on the size of the unit coefficient training volume criterion (INC), we derive the size of the load coefficient of the training session (KSS), knowing that its contents are usually organized training 2–3 tasks. The coefficient of volume training session comes from the sum of the volumes of training

units, their proportionate amount, in percentage.

$$KSS = \frac{SHVNS}{SNS};$$

KSS = ; where: (SHVNS); the sum of volumes of training units; (SNS), the amount of units training in basic part of the training session. (Tab.4)

Table 4. – Rate-type load volume training session (Dibra F. 2007)

Size of load	Session two tasks training	Session three tasks training
1	2	3
High	90–95% of the average volume of units training session	85–90% of the average volume of training session
Great	85–90% of the average volume of units training session	80–85% of the average volume of training session
Medium	75–80% of the average volume of training session	70–75% of the average volume of training session

1	2	3
Small;	50–60% of the average volume of training session	40–50% of the average volume of training session
Many small	40–50% of the average volume of training session	30–40% of the average volume of training session

Method load intensity coefficient, gives us «coefficient of intensity of operations» as a factor of the size of the load evaluation by functional interior. Data are based on indicators blink/min. heart on consignment and complete serenity. (Korvonen and Vuoriman, 1988). Formula for extracting is:

$$KIV = \frac{PV - PQ}{P_{MAX} - PQ} \times 100;$$

$KIV = \times 100$; where (PV; pulse/min on consignment; (Pmax); coefficient giving the blink, at 200 beats/min; (PQ), pulse/min in complete calm, measured usually in the morning, after waking.

The final index by applying the formula appears in percentage.

Thus, for example, when a boxer reaches (PV) in 180 ul/min and pointer (PQ) in 50 ul/min, (KIV) amounts to about 87% (indicator pointing to large load) Based on the formula above, draw coefficient of intensity, not only to a single action, but all unit operations training. In this case the indicators collected blink/min after each operation of the unit divided by the amount of repetition of actions, and come up with an average index (in%) for training unit coefficient (KIN).

Thus, when a boxer over ten iterations has scored a total amount of 1850 palpitations, the average blink/min of it will be 185 ul/min. (1850: 10 = 185 blows). Given the data above boxer and implemented formula, draw coefficient intensity training unit, 90%, which means the unit-load training.

On this road methodical, draw the coefficient of intensity training session (KISS), which comes from the sum of the coefficients of the intensity of training units, their proportionate amount, in percentage.

$$KSS = \frac{SHVNS}{SNS};$$

Where (KSEI); the sum of the coefficients of the intensity of training units; (SN); amount of training units,

Thus, for example, during a training session with three units are achieved following values: (90% first unit, the second unit 80% and 70% third unit, total (90 + 80 + 70 = 240: 240: 3 = 80%), So coefficient intensity training session in the figure is 80%, an indicator near the upper limit (Tab. 5).

Table 5. – Assessing the relative size of the load according to the coefficient the intensity of the action (Dibra F., 2000)

Loads	KIN (%)	KIS (%)
High	88–90	82–85
Great	80–85	78–80
Medium	65–70	63–68
Small	50–55	50–55

VO: (KIN; coefficient intensity training unit; (SIC), the coefficient of intensity training session).

The rational allocation of charges according to the size of the impact training has been a very important next task, which is anticipated within a 4-week mezzo cycle, which have been a few goals.

— Alternation and coordinating all training loads (maximum, large, medium, small), to promote the activity of the main incentives to complete actions by the values -eve motor development;

— Achieve and maintain without sacrificing the unity of exercise with relaxation, renewal and continuity necessary to systematically and smoothly disturbing exercise. (Tab. 6).

VO: (Re) days renewable; (Pu) days off; (Free) active holiday; (Vo) jag; (MS) medium load; (Ma) huge burden; (L) high load; (G) race day.

Experience showed that the gradient of cargo during training mezzo-cycle be implemented according to some reports given, in accordance with

the main stages of the annual cycle (Tab. 7).

Based criterion for distributing loads according to their training was the deadline for renewal of a

boxer. For the going on rotating drill without proper renewal energy materials leads to a bad perspective, associated with serious damage to health.

Table 6. – Distribution-type training loads during mezociklev size 4-week training [2]

Days of the week	Run-up				Period race (a race in months)				Competition period (two races per month)			
	Weeks training Preparation stage. Overall po.				Weeks training Preparation stage. Spec.				Weeks training Period race			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	Me	L	Vo	L	Me	Ms	Vo	Ms	Me	Ms	Me	Ms
2	Vo	Vo	Me	Vo	Vo	Vo	Me	Vo	Vo	Vo	Vo	Vo
3	Ms	Vo	Vo	Vo	Vo	Ms	Vo	Vo	Vo	Vo	Vo	Vo
4	New	New	New	New	New	New	New	Vo	New	Vo	New	Vo
5	Me	Ms	Me	Me	L	Me	Me	Without	Ms	Without	Me	Without
5	Vo	Ms	Ms	Ms	Vo	Ms	Vo	Without	Vo	Without	Vo	Without
7	Pu	Pu	Pu	Pu	Pu	Pu	Pu	G	Pu	G	Pu	G

Table 7. – Distribution- type of training load size, in percentage [2]

Loads	Mezzo cycle 4-week Eta. Cumulus, reply.	Mezzo cycle 4-week Et. special training	Mezzo cycle 4-week For. With two races
– High; – Large – Matches	25%	22%	18%
– Medium	18%	15%	11%
– Small	29%	35%	42%
– Renewable – Break before race	14%	14%	15%
Active weekly rest	14%	14%	14%
Amount	100%	100%	100%

As above, reinforced concepts that underlie renewable energy processes and physiological for fighting fatigue and continuity of training loads [3].

The process of renewal is implemented in conjunction with several factors, such as the terms of reforming the raw energy level training loads etc [5]. Tab. 8.

Table 8. – The terms of the renewal of some raw energy [5]

Raw energy	Renewal of Partial	Renovation Secondary	Renovation full
Phosphogen (creatinofofati)	In 30–50 sec (50%)	At 60–120 sec (70%)	At 180–300 sec (100%)
Glycogen	2 hours (40%)	At 4–5 hours (55%)	In 24–48 hours and more (100%)

Regeneration is also depending on the time of removal of metabolic products that reduce operational side of the boxer, such as (for example) in the tissues of lactic acid, which is formed during the process of glycol sis.

The sooner and avoided more lactic acid in the

tissue, the realized accelerated regeneration (Fox, 1974).

According to the authors Jorgoni A, 2005 F Debar, 2007, the amount of lactic acid concentration in the blood after training loads and avoid relatively shrank in these terms (Table 9).

Table 9. – Timing of removal of lactic acid in the tissue

Deadlines for lactate acid in the blood I	Reducing the amount of lactate acid in the blood Ia
After 8–10 minutes	to about 25%;
After 20–25 minutes,	to about 50%
After 1–1.5 hours	to about 70%
After 24–72 hours	to about 100%.

Regeneration takes place in deadlines and different levels, depending on the specific cargo carried by the athlete during the training process. (Grosser and NEUMEIER). Tab. 10.

The set of training cargo activity creates different gradations of fatigue, requiring renewal deadlines (Tab.11).

Table 10. – Renewal subject to specific training loads

Loads	Renovation Partial	Renovation Secondary	Renovation full
Anaerobic a -lactic	1–2 hours	10–12 hours	24–32 hours
Anaerobic lactic	2–3 hours	11–12 hours	24–48–72 hours
Aerobic	1.5–2.0 hours	10–12 hours	24–36 hours

Table 11. – Relative Timing of recovery after cargo training [2]

Type of load (fatigue)	The terms of renewal
High	60–72 hours
Great	35–48 hours
Medium	20–24 hours
Small	6–8 hours
Many small	1–3 hours

In conclusion:

Organization and implementation of training loads, based on criteria of energy mechanism is an activity researching and applicable in practice, with measurable indicators and concrete values for the preparation of the boxers training, implemented for the first time in our country. The effects of this process emerged with indicators satisfactory physical, functional and coordinating of all our boxers, which was strongly reflected in increased sports performance.

In the process of preparing boxer amateurs take advantage anaerobic loads (a lactic and lactic), dominating them on the method of preparation, in accordance with the duties training tools and methods according to the respective levels.

In found therein process, cargo diversion and coordination training exercise with the renewal remain a primary task.

Boxers must be exercised in the training process in the cargo space-threshold training: from 18–25% of training sessions (high loads, large and race); by 11–19% (medium loads) from the 29–42% (small loads); by 14–15% (load renewable); 14–16% of training sessions (active holiday at the end of each micro cycle). Implementation of the associated loads so careful with v-assessment systematic the magnitude of the effects, according to the coefficients of volume and intensity of load, to control the internal situation and better modeling exercise.

References:

1. Dick F., 1984. Training Theory.
2. Dibra F., 2007. Athletics: Training Grounds Sports (Albanian).
3. Volkov. E.A., 1972: Sport recovery process (Translated into French by Russian, FIS).
4. Ibrahimi E., 2010 Box (Albanian).
5. Jorgoni A., 2005: Theory and Methodology of Sports Training. (Albanian).

6. Kiseliiov V.A., Cerenicinov V.N., 2013: The Bases of Physical Preparation (Russian).
7. Matvejev L., 1981. Fundamentals of Sports Training.
8. Reka R., 2006: Box (Albanian).
9. Saltin B., 1973. Fundamentals in Metabolic Exercise.
10. Skender D.H., 2012: Physical Preparation in Sports. (Albanian).
11. Tschene P., 1977: Some new aspects of periodization of the high level training (translated into French from German, RFA, p. 379–382).
12. Verkhoshanski Y. 1977: Bases of training (Translated into French from Russian).
13. Weineck J., 1982 from Optimal Training.
14. Zaciorsky V., 1995: Science and Practice of Training, HK.

*Bushati Sead,
Marsida Bushati, University of Tirana,
Msc in Sports, the Faculty of Sports
E-mail: sead.99@hotmail.com*

Aspects of modeling and complex training methodology rating of qualitative amateur boxers

Abstract: This research analyzes not only a complex process, but an important contemporary training activity as well, having as its main purpose: modeling and load training rate during the macrocycles training, in view of the requirements set forth by the training complex methodology of qualitative amateur boxers.

Modern training methodology is entirely organized by the tools, methods and training load listed specifically and effectively, in order to achieve the relevant objectives

It enables practical and scientific implementation of training activities, due to its training tools and methods, specific for each sport discipline. (Dibra F. 2007).

Keywords: load, training, rating, complex training, stage, macrocycle, preparation, period, composition, implementation, intensity, capacity, boxer, huge load, small load, average load.

This research aims to examine an aspect of my personal experience as a trainer of champion boxers team of SK “Tirana” Albania, who have been prepared by talented boxers, who are noted for high level sport at home and abroad, in various national and international meetings such as: Uldedaj Jurgen, Alban Beqiri, Aleksandër Ramo etc... This study treats a part of experimental process developed mainly by 9-champion boxers’ team of SK “Tirana” in the annual cycle, January 6th, 2014, until January 31st, 2014.

The organization of training methodology with the relevant boxers group has been implemented in a close and reciprocal relation to the process of periodization, planning and development of training according to the training macrocycles as a solid unity, each of which maintains mutual close ties with each other and selects specific tasks.

Modeling and planned load training rate during the training process with the amateur boxers has functioned on certain assumptions, which increase the level of sports training, such as:

- **Objective composition;** through a close cooperation between the athlete, trainer and specialist, increasing the scientific content of the training process;
- **Practical implementation;** related to the optimal implementation in practice of the planned training activities;
- **Assessment;** realized by observing, evidencing and comparing the training activity systematically and analytically;
- **The realization of the goals;** related to the real achievements of training indicators and the sport results according to their respective objectives.

The planned, rated, modern training process is based on various factors, emphasizing the supercompensation process, and the time in which it is developed, *because supercompensation is a product of the delayed training effects.* (L Metvejev 1972) it is not created within hours and days. Experience shows that simple supercompensation is developed approximately within 30–35 days in order to improve one to two physical-motor skills, whereas the complex supercompensation is developed within a longer term, not less than 2–3 months.

As mentioned above, as experience shows in the field of amateur boxing, the duration of macrocycles should not be shorter than two months and their amount not less than two. *Periodization with 3 genuine training macrocycles during the year provides the athletes with the opportunity to achieve higher sports results for a longer period.* (Kiseliov V.A, Cerenicinov V, 2013)

Unlike classical ways of planning the training process in three main periods (preparatory, matches and transitory), we organized this process according to each macrocycle, in periods and stages that make sport training affective and operational.

a. Preparatory period:

- Introductory or adaptive stage (usually during the evaluative macrocycle)
- General preparation stage;
- Special preparation stage

b. Match period:

- Fist matches stage (early ones);
- Main matches stage (during the last two macrocycles of the annual cycle)

c. Transitional period

- 3-day stage (the first macrocycle);
- Weekly stage (the second macrocycle)
- 2 — week stage (the last macrocycle)

Each of these macrocycles components presents specific features, which we highlight briefly as following:

▪ **Introductory stage;** is regarded as a training facility, consisting of preparatory period, which main purpose is the adapting of boxer's system to face higher level loading during the new preparatory cycle. It lasts from 7 (seven) to 10 (ten) days and is organized on priority in the evaluative macrocycle.

▪ **The general overall preparation stage;**

is regarded as a training facility, consisting of preparatory period. Its main purpose is the general and progressive development of the boxer's physical and functional indicators, particularly the preparation of the overall strength and aerobic endurance, technical-tactical options processing etc.

▪ **Special preparation stage;** is regarded as a training facility, consisting of the preparatory period, which aims to develop special physical-motor indicators and adapt the boxer to face the intensive training loading during the matches period. It aims mainly a rapid and explosive strength development of the physical-motor special skills, especially in the growth of lactic anaerobic capacity etc.

▪ **The first and second matches stage;** is regarded as the main structure of macrocycle, consisting of the match period, which main aim is to achieve the highest level of specific training indicators according to the planned objectives and maintain them as long as possible due to their participation in sports matches. In this period, is recorded the lowest volume of the load, to the extent of 50–60%, compared with the maximal indicator. A high intensity of work has been the primary task, which increases the boxer's physical and functional standards and helps him achieve his sport shape.

▪ **Transitional period;** is regarded as a training facility, which main purpose is the boxer's general renewal and psychological energies, treatment of injuries and maintaining general indicators of boxer's training, etc.

Training load effects reach the required level, when during the implementation of each macrocycle, along with other periods and stages, are harmoniously coordinated with major structural elements of the load, especially the volume and intensity of operations, according to a certain dynamic and alternative, in which:

• **Preparatory period;** is dominated by the overall part of the capacity, with a lower capacity while its smaller part is dominated by a high intensity of work.

• **Race period;** is dominated by the overall capacity with a high intensity, whereas its smallest part is dominated by a lower capacity. During this period, the overall capacity is dropped to 40–50% of the maximal level, in order to enable the intensive training. (Chart 1.)

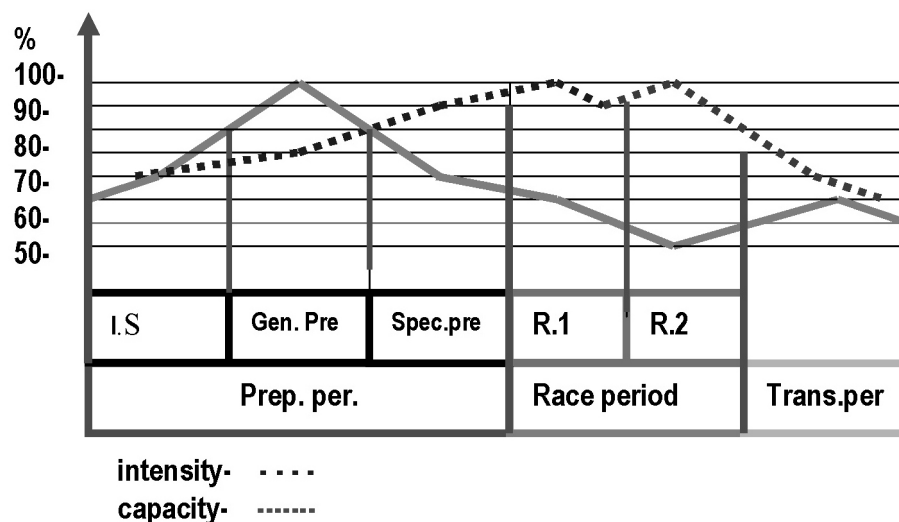


Chart 1. The waving of capacity and intensity during the macrocycle — training template (Dibra F. and Bushati, S., 2014)

Based on the requirements of the training process in the modern boxing, we organized several types of macrocycles such as:

- Adaptive macrocycle;
- Developing macrocycle;
- Amplifier macrocycle;
- Optimizer and preservative macrocycle

Adaptive macrocycle; lasted 45 training days. It was implemented at the beginning of the calendar year training, from January 6th to February 18th, 2014.

As a short macrocycle, which does not meet enough the development criteria, this training facility aimed mostly to recover the previous state of the boxer's training, in order to fulfill the tasks of the matches.

Developing macrocycle; creates the opportunities for optimal development of the training indicators.

Training load in this macrocycle is larger, with a developing character, resulting in the creation of the boxer's general formation.

The developing macrocycle is framed in 92 days, with longer training cycles, to solve tasks in various aspects of the boxer's preparation.

Amplifier macrocycle; creates conditions for further development of comprehensive training bases of the boxer, in which the training loads become more intense. This macrocycle lasts 132 days. It is framed in longer training cycles, to solve tasks in different aspects of the boxer's preparation.

Optimizer and preservative macrocycle; lasts 92 days. During its development were organized three boxing sessions, where training with rest was alternated with caution. Macrocycle was closed with a transitional period, with it, the whole annual cycle training as well. (Fig.1).

Table. 1. The extent of training during the training macrocycle in 2014 annual cycle

Type of macrocycles	Training days	Weekly breaks	Mid-weekly break	Regen. Before Race	Regen. after Race	Racing day	Sum (days)
Adaptive	33	5	1	2	3	–	45
Developing	62	12	6	2	6	4	92
Amplifies	83	14	7	2	6	4	130
Optimizer	48	9	8	8	6	13	92
Sum	205	38	21	14	21	21	359

The hasty problem for solution paved before periodization, planning and programming training activity has been the stipulation of the ratio of the main types of training (general, special and specific

preparation in percentage) and, through their training tasks with the same label. For this purpose, we converted the ratio of the training types via a simple mathematical operation, that of «rule trio», given the

amount of unspecified general tasks, planned during the microcycle and training mid-cycle.

Thus, when the input microcycle are scheduled to take place 18 unspecified tasks, during the general preparation will be organized around 10 tasks: $(18 \times 60\%)$: $100 \approx 10$ tasks; for the special preparation will be organized around 5 tasks: $(18 \times 30\%)$: $100 \approx 5$ tasks, for the specific preparation will be

organized 3 tasks: $(18 \times 10\%)$: $100 \approx 3$ tasks. In this way, we could determine the amount of the specific training tasks during the training microcycles and macrocycles. In this process, each task is resolved through training units.

The training unit is a planned structure, with special tools and methods, which solves a specific motor-physiscal task. (Dibra F., 2007). (Fig. 2)

Table 2. – Training tasks according to microcycles and training types in component structures of each training macrocycle (Dibra F., Bushati S., 2014)

Types of training	Preparatory period			Match period		Transitional period
	Introductory stage	General Prep.st.	Special prep. st	First matches	Main matches	
General	60% (10 tasks)	50% (11 tasks)	35% (7 tasks)	30% (6 tasks)	30% (4 tasks)	70% (5 tasks)
Special	30% (5 tasks)	30% (7 tasks)	35% (8 tasks)	30% (7 tasks)	20% (3 tasks)	20% (2 tasks)
Specific	10% (3 tasks)	20% (4 tasks)	30% (7 tasks)	40% (9 tasks)	50% (6 tasks)	10% (1 task)
Sum	100% (18 tasks)	100% (22 tasks)	100% (22 tasks)	100% (22 tasks)	100% (13 tasks)	100% (8 tasks)

The training tasks are solved by training tools and methods, according to the main types of preparation, in these particular groups, for the general, special and specific preparation, which we have reflected in different microcycle training.

In accordance with the amount of tasks and training units according to the type of preparation, we compiled training programs according to microcycles for each stage and for each training macrocycle, where the size of the load rating has been an important task for the regeneration and continuing systematic training process with a complete physical and functional willing, knowing that:

- After a huge load, the regeneration is realized after 48–72 hours;
- After an over average load, the regeneration is realized after 25–30 hours;
- After an average load, the regeneration is realized after 20–25 hours;
- After a small load, the regeneration is realized 6–8 hours;
- After a very small load, the regeneration is realized after 1–2 hours (Dibra F. 2013).

To determine the amount of the load during training days we are mainly focused on «load coefficient» (Jorgoni A. 2005 Debar F. 2007).

Load coefficient of daily training is calculated by the average volume of training units, applied in basic training days, each estimated as 100%:

- Huge load, with a load coefficient approximately 90–92%;
- Over average load, with a load coefficient approximately 80–85%;
- Average load, with a load coefficient approximately 70–75%;
- Small load, with a load coefficient approximately 40–45%;
- Very small load, with a load coefficient approximately 30–40%

Unable to expand more, below we could give a microcycle training for “the general preparation stage” during the preparatory period”, which serves as a model for understanding other microcycles of each macrocycle structures.

A Microcycle — template for a general preparation (Preparatory period)

First day

(Over average load, 80–85% of load coefficient)

Morning (ante meridiem):

a. Special preparation:

- Shadow-boxing 1x3min

b. General preparation:

Exercises for strength and coordination:

- Jumping exercises (steps, bounce up and down, Indian dance, etc.), Sprint 10 x 50 m, with 80–90% of real options and stretching.

Afternoon:

a. Specific preparation:

- “Conditional Sparring” conditional upon partner 10 rounds,

b. Special preparation:

- Free heavy bag: 3 rounds

c. General preparation:

Training for the complex development of power:

- filled exercise balls, dumbbells lying (triceps and biceps exercises), belly muscles, lat and spine muscles, stretching.

Second day

(Average load, 70–75% of load coefficient)

Morning (ante meridiem):

a. Special preparation:

- “Shadow- boxing” simply with 1 x 3 min, technical training to bag, 3x3 min stretching.

b. General preparation:

Training for aerobic development:

- Swimming 2 x 20 min, with 10 min break.

Afternoon:

a. Special preparation:

- Exercising with a partner without boxing gloves 20 min.

b. Specific preparation:

- Circular exercise Intervals in bags: 3 rounds x 3min, straight hitting + “uppercut” hitting nonstop during the round, with 1 min. break between the rounds. Intervals change from 10sec, 15sec, 20sec, 30sec, according to the trainer’s suggestion.

c. General preparation:

- Complex exercises for general power: Jump rope 10min, belly muscles, lat and spinal muscles (20 min.)

Third day

Morning (ante meridiem)

(An average load approximately 70% of load coefficient)

a. General preparation:

- Exercises for strength with weights, with half pyramid method, coordinate exercises, exercises for belly and spinal muscles.

Afternoon:

a. Specific preparation:

- “Speed bag” (quick hitting on speed bag), 10–15 min.

b. Special preparation:

- Interval training: “free bag”: 6 rounds x 3 min, mainly straight hitting and anti-hitting, straight hitting with rubber bands fixed at Swedish scale, bending ‘V’ shape coupled with hitting.

c. General preparation:

- Exercises with filled ball (medicine ball), tennis ball dribble, stretching 8–10 min.; Aerobic run 20 min.

Fourth day

(Small load)

a. General preparation:

- Aerobic training; 20–25 min; exercises for the belly and arms, stretching 15–20 min.

Fifth day

(Huge load, 90–92% of load coefficient)

Morning (ante meridiem):

a. Special preparation:

“Shadow-boxing”, 20–25 min.;

b. General preparation:

- Short run for speed: 5 x 30m, 5 x 40m, 3 x 50m.
- Plyometric exercises, crossing barriers with two or one foot,
- Push ups (10–12 min), stretching.

Afternoon:

a. Specific preparation:

- Complex circular exercises: Complex with 12 exercises, each lasting 15 seconds and changes within 5 sec. 3 times.

c. General preparation:

- Rope jump (10 min), • General-weight exercises (push, break, foot-Flex), filled balls (throwing in different directions etc.); aerobic run 35–40 min.

Sixth day

(Small load, 40–45% of load coefficient)

Morning (ante meridiem):

a. General preparation:

- Fartlek running 8–10 km combined in mountainous terrain, • light stretching-20 min.

Afternoon:

a. Special preparation:

- Sparring partner 10–15 min.

b. General preparation:

- Circular complex nonstop training with 10–15 planned exercises: squat jump with knees near the chest, the rotation 360 degrees, arm pumps, belly muscles, somersault etc.

Seventh day

- Break

Conclusion:

I am convinced that within a limited space it is difficult to deal strictly with such an important problem as the complex training methodology. However, something modest has been achieved. The research showed some quantitative and qualitative methodology on rating training complex as a viable and

profitable activity, which accelerated the achievements of training indicators and the results of team sports champion boxers SK “Tirana”. It pointed out some ideas, original concepts and practices that need to be carefully analyzed and evaluated by specialists of boxing. The idea of dividing training periods in several training stages, the idea of dismounting and converting preparatory types according to their relevant training tasks, the assessment of loadings according to the load coefficient and their distribution according to the respective scales, relative settings of the regeneration period, all these matters increase the profitability of training and its creative features.

References:

1. Dick F., 1984. Training Theory.
2. Dibra F., 2007. Athletics: Training Grounds Sports (Albanian).
3. Volkov. E.A., 1972: Sport recovery process (Translated into French by Russian, FIS).
4. Ibrahimi E., 2010 Box (Albanian).
5. Jorgoni A., 2005: Theory and Methodology of Sports Training. (Albanian).
6. Kiseliyov V.A., Cerenicynov V.N., 2013: The Bases of Physical Preparation (Russian).
7. Matvejev L., 1981. Fundamentals of Sports Training.
8. Reka R., 2006: Box (Albanian).
9. Saltin B., 1973. Fundamentals in Metabolic Exercise.
10. Skender D.H., 2012: Physical Preparation in Sports. (Albanian).
11. Tschene P., 1977: Some new aspects of periodization of the high level training (translated into French from German, RFA. P. 379–382).
12. Verkhoshanski Y. 1977: Bases of training (Translated into French from Russian).
13. Weineck J., 1982 from Optimal Training.
14. Zaciorsky V., 1995: Science and Practice of Training, HK.

*Lleshi Enkeleida,
Sports University of Tirana
PhD student at Sport Sciences Research Institute
Sports University of Tirana
Email: enlleshi@yahoo.com*

Performance of the vertical jumps ability influenced by plyometric exercises in female volleyball players

Abstract: The aim of this study is to define the effect of a Plyometric Training (PT) to volleyball players female in Albania and to evaluate the vertical jump height during the test Squat Jump (SJ), Countermovement Jump (CMJ), Drop Jump (DJ). The data were taken prior to Pre and Post afterwards PT. We give positive energy producing utilization of elastic energy to the female in volleyball. The data base is based on: before and after 12 weeks of exercise rebounds and is analyzed by ANOVA. Subjects are 2 female volleyball teams (N = 20). There is a Control (CO) panel and Experimental (EX) tests performed on three different SJ, CMJ, DJ 40cm in (Ergo jump test) and

platforms Leonardo® Ground Force Reagimit Plate (GRFP) which express F_{max} (kN), P_{max} (w/kg), Time Contact (TCs), Air Time (TAs), TA/TCs. For each one person is measured Body Height (BH), Body Weight (BW), Body Mass (BMI). The 12-week program was implemented by the EX group 2 times a week and resulted in a significant increase in vertical jump in the force value and maximum power of group CO. This study proved that plyometric exercises improve physical qualities especially muscular force and consequently the vertical jumper skills. It also serves on their integration as a part of a whole program for volleyball players.

Keywords: elastic energy, drop 40cm jump, countermovement & squat jump.

Introduction

The Volleyball game is characterized by the activity of jump performance. Considering the importance of this activity for the performance score and the frequency in which they occurs during game types of dance SJ, CMJ and DJ are an important indicator in volleyball game. Those jump styles we have implemented in a training program to volleyball player female in Albania over 12 weekly sessions with 2 seasons at week. Usages of plyometric exercises of DJ type during training in the sport of volleyball have shown an increase performance during the concentric phase of the muscle contraction. Observed during the concentric phase, this improvement is known to discharge the elastic energy stored in the sequence of elastic elements muscle during eccentric contraction, the length of the extension [1, 135–140] Komi & Bosco in their study have compared the performance of vertical leap in males and females in these three cases, SJ, CMJ and DJ, where men's had a better performance than women, but women had a good use of elastic energy stored [2, 261–265]. One earlier study from Sheppard. Et. Al has reported that exist an average connection between force/power measurement in jump SJ and CMJ performance in elite volleyball team [3, 2096–2101]. A lot of researchers found that dance in height can be greatly improved bouncing between plyometric [1; 2 135–140, 261–

265] [4, 583–588] compared a group exercise DJ, a group exercise isokinetic, and a controller group. They found that both DJ and isokinetic group jumped above obviously than the control group. A group of scholars [5, 5–10] have compared training with training CMJ DJ in training with weights. They found no significant differences between the DJ and CMJ group; both groups improved their ability in vertical jump by 8.4 cm after 4 weeks Trainings. This study proved that plyometric exercise support to volleyball female players as part of a 12-week program for improving the skills serve vertical jumper and performances of force and strength of the lower extremities.

Subject:

Participate two female volleyball teams with 10 athletes, whose physical characteristics are presented in table 1. The teams participating in this study are Tirana Volley which underwent our experimentation as the Experimental group and team Dinamo Volley was considered as the Control group. All of them were part of the Championship volleyball. Were given clear explanations to all participants on the study, including the benefits and risks of participation and if after these explanations, they refused to participate in the study, did not affect their decision in selecting their team's matches. All participants gave their written consent to participate in the testing and data collection.

Table 1. – Average data volleyball players

Nr	GROUPS	Age	Bady Hight (BH)cm	BadyWeight (BW)kg	BMI Kg/m%
10	EXSPERIMENT	17	173.7cm	62.06kg	20.64%
	SD	1.6	4.9	6.5	2.08
10	CONTROLL	18	170.3cm	62.5kg	20.96%
	SD	0.8	3.8	2.6	2.01

Procedures and Methods:

The volleyball players female test was done 24 hours after a total rest. We start with the assess-

ments of anthropometric measurements and then to the tests in vertical jump performance of the three tests protocol [6,7, 60–78,80–85] and DJ SJ. CMJ

and was elected to a height of 40 cm. All the participants were informed about the tests on which will start the test also was decides to repeat the specific tests. Then they performed in maximum vertical jumps with hands in bowl with an odd rule to all of these disciplines: CMJ, DJ and SJ. The e SJ and CMJ tests were developed in Ergo test Technology. Ergo jump in order to define the use of elastic energy but also we Platform Leonardo (GRFP) for deter-

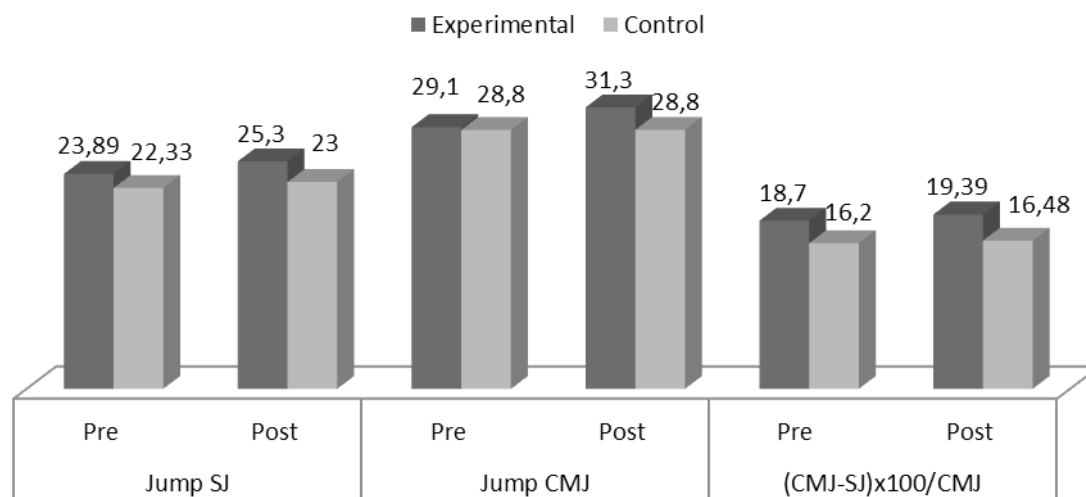
mining the force and power extremities. Tests have been developed in laboratory environments Sports of University of Tirana.

Result

The table below present's data anthropometric measurements taken both groups in the study but data test SJ and CMJ obtained from the test protocol (Cometti, G., Cometti, D., 2009. Marell, M., Risalti, M., 2007) in Ergo test Technology Ergo jump.

Table 1. The general table of the SJ&CMJ tests in (Ergo test Technology Ergo jump)

Nr	Teams	Age	Body Height BH cm	Body Weight BW kg	BMI Kg/m ²	Jump SJ		Jump CMJ		CMJS-Jx100/CMJ	
						Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
10	EX	17	173.7	62.06	20.64	23.89	25.33	29.06	31.29	18.74	19.39
	SD	1.6	4.9	6.5	2.08	2.9	3.5	3.3	4.05	4.02	3.5
10	CO	18	170.3	62.5	20.96	22.33	23.02	28.44	28.83	16.18	16.48
	SD	0.8	3.8	2.6	2.01	2.8	1.8	2.7	2.6	4.6	4.2



Graphic 1. All groups' graphic presentation

Analyses

In tab.1 are presented in general the average data of the tests practiced to the volleyball players of two groups of the study, where the Experimental (EX) group compared to the Control (CO) group have difference in BH 173.7 ± 3 , BW 62.05 ± 2 , BMI 20.96 ± 0.1 . The jumps in the test performance, the positive energy and the elastic energy were calculated by using the Komi & Bosco [2, 261–265] method. The positive energy (Epos) provided from the evaluation of the bended leg jump/squat/represents the contractual performance over pure concentric contraction. Squat Jump test provides a part of the quick jump ability for developing a fast explosive force. The Countermovement Jump test, pro-

vides quick measure of the strength of the jump [6, 60–78]. The Pearson correlation shows for SJ and CMJ tests, a strong and positive correlation. The SJ correlation between the two groups even if its is technically positive the Value $R=0.004$, the relation between the two variables is weak and closer to the value zero and the value of R^2 , determining coefficient is 0. While the CMJ correlation between the two groups in time the value of $R=-.1016$ even though technically is a negative correlation the relation between the variables is weak and closer to value zero. The R^2 value, determining coefficient, is 0, 0128. From what we can see in tab.1, the EX group has had a significant growth compared to the control group. According to C. BOSCO the differ-

ence between CMJ and SJ test has proposed the assessment of “elastic quality” of the athletes in teams using the concept of “elasticity index” that comes from the difference of these tests. The well managed capacity from the elastic energy corresponds to 8–10 cm. The difference between these two tests, is called the fast power index. And by applying the formulas $(\text{CMJ}-\text{SJ}) \times 100 / \text{CMJ}$ we gain the elasticity

coefficient expressed in%, is an indicator of the accumulated energy capacity as a result of the elastic muscular extension (eccentric) that precedes the muscular contraction (concentric), shows the obtained team values. Jumps of CMJ and SJ type are needed and if these athletes don't demonstrate to have these type of features, means that they need a better training to develop fast power index.

Table 2. – The general table of the SJ tests in the platform GRFP

Nr	EXPERIMENTAL SJ PRE	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.49	2.41	2.15	0.39
	Max.	1.88	2.82	2.32	0.52
	Min.	1.14	2.05	1.97	0.29
Nr	EXPERIMENTAL SJ POST	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.26	2.48	2.3	0.44
	Max.	1.72	3.07	2.57	0.46
	Min.	1	1.91	2.15	0.31
Nr	CONTROL SJ PRE	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.46	2.38	2.05	0.39
	Max.	1.17	2.79	2.24	0.42
	Min.	1.12	2.05	1.97	0.29
Nr	CONTROL SJ POST	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.45	2.26	2.16	0.40
	Max.	1.18	2.80	2.29	0.39
	Min.	1.13	2.05	1.97	0.29

Table 3. – The general table of the CMJ tests in the platform GFRP

Nr	EXPERIMENTAL CMJ PRE	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.59	2.47	2.22	0.33
	Max.	2	2.94	2.44	0.4
	Min.	1.29	2.11	2.05	0.28
Nr	EXPERIMENTAL CMJ POST	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.55	2.67	2.33	0.36
	Max.	1.92	3.15	2.52	0.44
	Min.	1.38	2.15	2.2	0.31
Nr	CONTROL CMJ PRE	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.52	2.34	2.18	0.29
	Max.	1.86	2.84	2.36	0.4
	Min.	1.39	2.11	2.40	0.28
Nr	CONTROL CMJ POST	F max KN	P max kW	V max m/s	JH m
10	Average	1.55	2.41	2.21	0.31
	Max.	1.65	2.97	2.42	0.36
	Min.	1.34	2.12	2.3	0.25

Data analyses

The F max, P max, V max and Jump High data of the below extremities in the volley players was registered in the GFRP platform with a connected micro computer. The participants used the maximal force to jump as high as they can. During

the jump, the players stayed in the force platform used in the study. Two of the ANOVA measurement factors were used to test the training differences in group and in time, before and after testing. The differences variation was in the high jump force and maximal power. The Alpha level was set

$p < 0.05$ for all comparisons. Therefore the tests were used for evaluating the changes in the max force and max power during the 12 weeks training of the plyometric exercises. The Pearson system was used for calculating the changes of the jump percentages in CMJ and SJ tests of power, force between the two groups. The correlation had $R=0,8603$ values between F max and P max in SJ test and shows

that is a strong positive correlation, which means that the F max results are diverse from the P max result (and vice versa). The $eR^2=0,3721$ value, significant coefficient. While the F max and P max correlation in the CMJ test technically is a negative correlation, where $r=0.7319$ the relation between the variables is weak and closer to the value zero. The value of the defying coefficient is $R^2=0,0938$.

Table 4. – The general table of the Drop Jump 40cm test in the GFRP platform

Nr	Group EX	F max Pre kN Post		P max Pre w/kg Post		Time Contact TCs Pre Post		Air Time (TA)s Pre Post		TA/TC s Pre Post	
10	Average	2.57	2.37	24.85	25.86	0.358	0.376	0.448	0.463	1.3	1.36
	Max.	4.49	4.43	30.76	34.78	0.486	0.511	0.495	0.512	1.62	2.1
	Min.	1.78	1.48	18.25	19.93	0.266	0.209	0.411	0.431	0.85	0.87
Nr	Group CO	Fmax Pre kN Post		P max Pre w/kg Post		TimeContact. TC Pre Post		Air Time (TA)s Pre Post		TA/TC s Pre Post	
10	Average	2.47	2.32	23.81	24.06	0.348	0.366	0.428	0.443	1.28	1.3
	Max.	4.49	4.43	30.76	34.78	0.486	0.511	0.495	0.512	1.52	1.98
	Min.	1.56	1.38	17.25	18.93	0.266	0.209	0.411	0.431	0.65	0.77

Discussion

The vertical jumps of the DJ type are a training style developed in order to improve force, power and velocity. The result of this study demonstrates that the experimental group has clearly improved the vertical jump in height in comparison with the control group. The improvement may be attributed to the growth of the positive energy. Our result suggested that CMJ and DJ training are both effective for improving the vertical jump abilities. [9, 85–89] found out that also plyometric training is not more effective than CMJ training for improving the vertical jump abilities. But we think that the applied CMJ test is as effective as DJ training in this context. The results of this study specifies that the mechanism for improving the jump abilities by following the DJ training and that is of the plyometric exercises type. The DJ training can enhance the neuromuscular factors that affect the training specifics. As it is shown in the tables 1 and 2, the groups show that SJ and CJM test improve only the vertical jump in height and the production of positive energy in jump. While the experimental group trained in plyometric exercises of DJ40cm type, improves the jump in height as well as in max power and max force. Our results sustain the hypothesis that DJ training is superior towards the 12 weeks training of the experimental group dif-

ferent from the control group that hasn't been scheduled for training of the DJ 40cm plyometric type. The majority of training studies have not pointed to the other differences that may have been influenced by the training programs. [10, 36–41] in 7 weeks training, measured the vertical jumping ability through the Sergeant jump and did not evaluate changes in the positive energy or effects in the elastic energy. In a 12 weeks study evaluated the subjects/individuals with specific programs but presented only vertical jumps height and did not discuss the changes in the positive energy or the effects in the elastic energy.

Conclusion

The result of the current study showed that 12-week program clearly improved the vertical jump height and production of positive energy for both trained. To us it resulted acceptable the 12 weeks training of the plyometric exercises on these age groups. The plyometric training is connected to the power production of the lower part of the body and is applied with the DJ test and the players perform with higher power in “drop jump” than “countermovement jump”. The coaches need for exercises that spend less time and in the same time help players to improve the jumping abilities, excluding the damage risk “Drop Jumping” is thought to complete these needs.

References:

1. Bosco C., P. Komi, 1981. Prestretch potentiation of human skeletal muscle during ballistic movement. *Acta Physiol. Scand.* 111: 135–140 p.
2. Komi, P. V., & C. Bosco, 1978. Utilization of stored elastic energy in leg extensor muscles by men and women. *Med. Sci. Sports* 10: 261–265 p.
3. Sheppard, M. & Chapman, D. & al. 2009. U. Twelve-month training-induced changes in elite international volleyball players. *Journal Strength Cond Res.* volum 23, nr 7, 2096–2101 p.
4. Blattner, S. E., and L. Noble. (1979) Relative effects of isokinetic and plyometric training on vertical jumping performance. *Res. Quar.* 50: 583–588 p.
5. Clutch, D., M. Wilton, C. Mc Gown, and G. R. Bryce. (1983) The effect of depth jumps and weight training on leg strength and vertical jump. *Res. Q. Exerc. Sport* 54: 5–10 p.
6. Cometti, G., Cometti, D., 2009 "La Pliometria (origini, teorie, allenamento) 2a edizione italiana (Tivoli) Capitolo V; I TEST. Test di Bosco, 60–78 p.
7. Marell, M., Risalti, M., 2007. *Il libro dei Test, Le prove di valutazione fisica per tutti gli sport*; 80–85 pp.
8. Carmelo Bosco Ph.D (2006). "La forza muscolare" *Aspetti Fisiologici ed Applicazioni Pratiche* (Rome) Capitolo IV, La Forza Esplosiva, 103–110 p.
9. Daniel J. Gehri, Mark D. Ricard, Douglas M. Kleinerl, and Donald T. Kirkendall *Journal of Strength and Conditioning Research*, 1998, 12 (2), 85–89. National Strength & Conditioning Association A Comparison of Plyometric Training Techniques for Improving Vertical Jump Ability and Energy Production.
10. Adams, T. (1984). An investigation of selected plyometric training exercises on muscular leg strength and power. *Track Field Quar. Rear.* 84 (1): 36–41 p.

*Lleshi Enkeleida,
Sports University of Tirana
PhD student at Sport Sciences Research Institute
Sports University of Tirana
Email: enlleshi@yahoo.com*

60 cm Drop Jump test assessment in 17 years old volleyball players in Albania under the influence of Plyometric Training

Abstract: The assessment of vertical jump through 60cm Drop Jump Test under the influence of Plyometric Training (PT) is the main purpose of this study. PT has been conducted for 12 weeks with volleyball players in Albania. The data were taken prior to afterwards PT for 12 week. 20 volleyball players Experimental (EX) group 10 players with average Age 17 ± 1 , BH 186.3 ± 5.1 , BW 74.3 ± 6.1 , BMI $22.25\% \pm 3.4$ and also Control group (CO) 10 players with average Age 17 ± 0.9 , BH 185.9 ± 8.4 , BW 70.2 ± 8.6 , BMI $20.37\% \pm 2.01$ performed the test DJ60cm in the platform Leonardo® Ground Force Reaction Plate (GRFP) which express Force max (kN), Power max (w/kg), Time Contact (TCs), Air Time (TAs), TA/TCs. The 12 week programme was applied only by the EX group in 2 sessions in each week aiming plyometric exercises and 3 sessions with ball, while the CO group developed only 5 training session with ball. Both volleyball groups performed lower values at the beginning of the tests. The results obtained from PT in GRFP after 12 weeks showed an improvement in lower extremities Fmax and Pmax. EX group showed statistically proficiency improvement on 60cm DJ jump test from CO group. Plyometric exercises as part of a programme designed for volleyball players are necessary for improving vertical jump skills of the teams but also of the individual himself.

Keywords: drop jump, volleyball, plyometric training.

Introduction

Volleyball is one of the most monitored sports in Albania. It is characterized by the activity of vertical jump performance in attack and block. Taking into consideration the importance of this activity for the performance result and the frequency in which they occur during a jump game Drop Jump (DJ) type is an important indicator in this sport. Several studies have shown a strong correlation between the performance in the vertical jump and the force or power. Vertical jump assessment is widely used as an alternative of the maximum assessment directly to the force and power of the lower extremities [5, 2503–2511]. The rate of force development is the development of maximum force in minimum time and is commonly used as an explosive force index [9, 318–329]. One of the training methods that coaches use during the athletes preparatory period are plyometric exercises. Plyometric exercises include rapid movement of continuous improvement in eccentric and concentric phases to increase the muscle strength in effect in order to perform a better efficient jump [7, 261–265]. Plyometric is a form of resistance exercise that refers to the stretch-shortening cycle (SSC) such as jumps or by doing vertical or horizontal jumps [2, 209–239]. Bosco in the 80' proposed a simple way to assess the vertical jump. The tests he proposed may be accessed through a system with a force platform in contact capable to record during the vertical jump the time of flight and contact. This is one of the simplest ways for coaches to conduct the athletes training evaluation. By plyometric movement actions is achieved the performance of two conditions during vertical jump: the minimum contact time with the terrain and the maximum time of the later flight, these two conditions are associated with certain amount of falling that allows the development of maximum power that we realized through 60cm DJ test. Despite the large number of plyometric studies, few studies on the applied exercises did compare the effectiveness of plyometric exercises. Some researchers say that due to the nature of the plyometric exercises (muscle overload), the ability to control the intensity of exercise plays an important role in training [6, 763–767]. However, in order to control the training intensity it is necessary to know how it varies depending on the type of terrain, jump technique, type of jump (one or two feet,

vertical or horizontal, single or repeated) and the fall from height or from additional loads. For this reason they arrived at the conclusion that these plyometric jump techniques (e. g., amplitude of movement, time of flight, the contact with the ground) is an important factor to be taken into consideration for the preparation of a plyometric training. For the first time in our environments of the University of Sports in Tirana, Albania came a platform Leonardo® system Ground Reaction Force Plate (GRFP-NOVOTEC Medical, Pforzheim, Germany). And we developed a study with the juvenile volleyball National championship in Albania.

The experimental approach to the problem:

The data base were taken from volleyball players standard preparations of conditional for a 12 weeks period with 2 sessions in week, January and April. The objects of this study were the volleyball player who participate in volleyball National Championship in Albania trained 10 hours in week, the Experimental (EX) group has developed 3 hours in the gym the plyometric exercise development and 7 hours of general technical-tactical exercise Control (CO) group developed only 10 hours of general technical exercise in week.

Subject:

Volleyball player's teams participated in the National Volleyball Championship in Albania. These teams were considered from the opinion of the volleyball community as teams composed by volleyball players with lots of perspective. The teams participating in this study are Tirana Volley which underwent our experimentation as the Experimental group and team Farka Volley was considered as the control group. All subjects received a clear explanation for participation in the 12 weeks study and they confirmed their participation.

Procedures and Methods:

24 hours before starting the test, the participants were not included in any activity that would result invalid for study. Volleyball players testing was done 24 hours after a day of absolute rest. We start with the assessments of anthropometric measurements and then to the tests in vertical jump performance of tests protocol [3, 60–78]. Drop Jump 60cm. all participants were informed about the tests on which was focused the research, it was also decided for a repetition of mea-

surements for specific testing. Then they performed in maximum vertical jumps with hands in bowl with an

odd rule for all of these disciplines: DJ 60cm tests performed in the platform (GRFP).

Table 1. – Average data volleyball players

Nr	GROUPS	Age	Bady Hight (BH)cm	BadyWeight (BW)kg	BMI Kg/m%
10	EXSPERIMENT	17	186.3cm	74.3kg	22.25%
	SD	1	5.1	6.1	3.4
10	CONTROLL	17	185.9cm	70.2kg	20.37%
	SD	0.9	8.4	8.6	2.01

12 weeks of Plyometric Training

Tirana Volley team Experimental group developed during one week, on the scheduled days of Monday, Wednesday, 3 hours (2x90min) training with detailed training program for developing plyometric exercises in UST gym Fitness with time difference of 48 hours and 7 hours of general technical-tactical training with ball. Whereas men's volleyball team Farka Volley considered as the Control Group developed only 10 hours of technical-tactical exercises with ball during the week (90min each day) under their coach's training. For the PT developed with male volleyball player's Experimental group

we used the plyometric exercises method by paying special attention to the training load or an exercise rating the program is clearly reflected in tab.2.3.

The program includes loads of intensive application such as horizontal jumps up to jumps over obstacles and jumps in depth. Intensity escalation is used not only within a training session but also from week to week. Another component that increases intensity training load is the use of heights of objects or used means which comes under the principle of progressiveness where initially were provided only the jumps with breakaway from the field and gradually the increase the height of the means [10, 222–225].

Table 2. – Plyometric training program used in weeks 1–6

Weeks	1	2	3	4	5	6
Vertical Jumps	3*10	3*10	3*10	3*10	4*10	4*10
Tuck Jumps	3*8	3*8	3*8	3*8	3*10	3*10
Multiple Jumps Footed over hurdles	3*8	3*8	3*8	3*8	3*10	3*10
Depth Jumps	4*8	4*8	4*8	4*8	4*10	4*10
Jump Down and Up off the box	3*8	3*8	3*8	3*8	4*8	4*8
Lateral bench Jumps	3*12	3*12	3*12	3*12	4*10	4*10

Table 3. – Plyometric training program used in weeks 7–12

Weeks	7	8	9	10	11	12
Vertical Jumps	4*10	4*10	4*10	4*10	5*8	5*8
Tuck Jumps	4*10	4*10	4*10	5*8	5*8	5*8
Multiple Jumps Footed over hurdles	3*8	3*8	3*8	4*8	4*8	4*8
Depth Jumps	4*8	4*8	4*8	5*8	5*8	5*8
Jump Down and Up off the box	3*8	3*8	4*8	5*8	5*8	5*8
Lateral bench Jumps	3*10	3*10	3*10	3*10	4*10	4*10

This program is detailed to improve vertical jump in juvenile volleyball players which involves the use of plyometric exercises to improve power and force and jumping. The establishment of a special volleyball program with plyometric exercises is created and based on the tests that we have developed as a specific to volleyball. This will help in identifying the individual needs of volleyball players in vertical jump performance. The PT is adapted in such a way to acquire the main movements performed during

the test thus improving technique exercises. The principles of sportive training, such as progressiveness, compensation, the undulation of training loads were used for the establishment of the program. The plyometric as other forms of training is usually done only two or three times a week. Plyometric exercise program should start with low-intensity exercises, such as those described tables 2.3. Plyometric is thought to be one of the most important tools is boxes (cubes) for those who want to add another dimension

of their training programs.

Result

From what is shown above two volleyball teams

developed specific tests in vertical jump GRFP before and after 12 weeks of the 60cm DJ test. The obtained values are presented in Table 4.

Table 4. – All assessment variables by platforms Leonardo Machanographi (GRFP) show Pre and Post DJ60cm test results.

Nr	EXPERI- MENTAL PRE DJ 60 cm	Fmax Pre kN Post		P max Pre w/kg Post		Time Contact Pre Post		Time Air Pre Post		TA/TC s Pre Post	
10	Average Team	3.39	3.62	35.42	31.20	0.348	0.356	0.552	0.514	1.66	1.88
	Max.	4.16	4.87	42.68	42.3	0.489	0.515	0.608	0.608	2.21	2.21
	Min.	2.39	2.39	27.04	19.86	0.236	0.249	0.504	0.444	1.1	0.86
	SD	±0.6	±0.8	±6.3	±6.3	±0.07	±0.08	±0.03	±0.05	±0.3	±0.3
Nr	CONTROL POST DJ 60cm	Fmax Pre kN Post		P max Pre w/kg Post		Time Contact Pre Post		Time Air Pre Post		TA/TC s Pre Post	
10	Average Team	3.16	3.21	35.03	35.93	0.348	0.322	0.552	0.609	1.68	1.82
	Max.	3.76	4.89	39.83	46.35	0.489	0.439	0.608	0.655	2.21	2.87
	Min.	2.86	2.28	28.73	30.25	0.236	0.214	0.504	0.535	1.1	1.38
	SD	±0.2	±0.7	±3.8	±5.4	±0.07	±0.06	±0.03	±0.03	±0.3	±0.4

Statistical Analyses

The Statistical analysis was performed using as a working environment IBM Statics 20. The used Statistical techniques include: a general descriptive analysis, the estimation of the data distribution (normality, variance homogeneity), hypotheses control research through techniques of difference between groups, ANOVA by repeated measurements with the time and/or group factors. Descriptive analysis was conducted by applying the

techniques of the difference between the groups, namely the analysis of variance with repeated measurements using as independent variables: the time (2 measurements Pre/Post model) and the group (Control/Experimental). Descriptive analysis results on variables of maximum Power and Maximum Force during pre and post measurements for the test “60cm Drop Jump “are gathered according to groups in Table 5.

Table 5. – Summary of Maximum Force and Maximum Power descriptive analysis and the time of measurement and groups

DESCRIPTIVE ANALYSIS					
GRUPET		FMax Pre	FMax Post	PMax Pre	PMax Post
EXPERIMENTAL	N	10	10	10	10
	Median	3.2900	3.5250	36.9150	30.7850
	Mean	3.3960	3.6260	35.4250	31.2070
	Std. Deviation	.62552	.85820	6.31201	6.38428
	Kurtosis	-1.266	-.975	-1.833	.130
	Std. Error of Kurtosis	1.334	1.334	1.334	1.334
	Skewness	-.035	-.117	-.273	-.016
	Std. Error of Skewness	.687	.687	.687	.687
CONTROL	N	10	10	10	10
	Median	3.1200	3.1150	35.7300	34.4100
	Mean	3.1630	3.2120	35.0370	35.9350
	Std. Deviation	.28375	.73298	3.86609	5.47068
	Kurtosis	.844	2.484	-1.100	-.428
	Std. Error of Kurtosis	1.334	1.334	1.334	1.334
	Skewness	.911	1.307	-.328	.797
	Std. Error of Skewness	.687	.687	.687	.687

TOTAL	N	20	20	20	20
	Median	3.2050	3.3000	36.2900	32.3900
	Mean	3.2795	3.4190	35.2310	33.5710
	Std. Deviation	.48761	.80528	5.09822	6.27424
	Kurtosis	-.266	-.643	-1.254	.246
	Std. Error of Kurtosis	.992	.992	.992	.992
	Skewness	.538	.480	-.221	.052
	Std. Error of Skewness	.512	.512	.512	.512

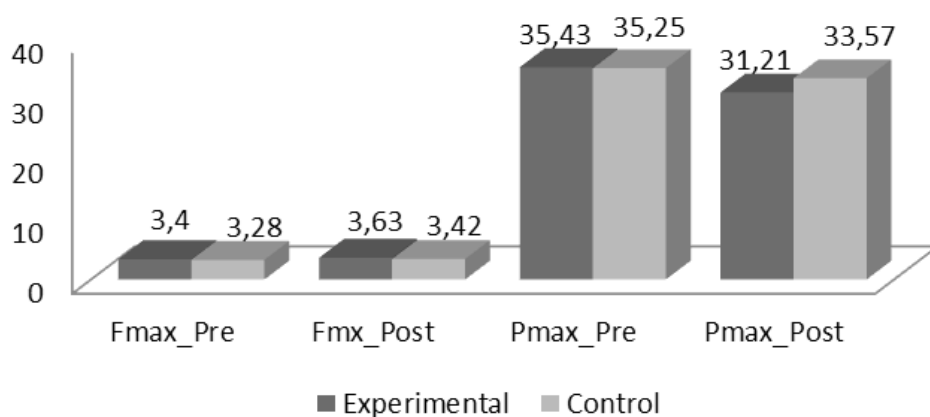
The results of descriptive analysis of the “Contact Time”, “Air time” “TA/TC” during Pre/Post measurements and groups are presented below in Table 6.

Table 6. – Summary of descriptive analysis of the “Contact Time”, “Air Time” “TA/TC”

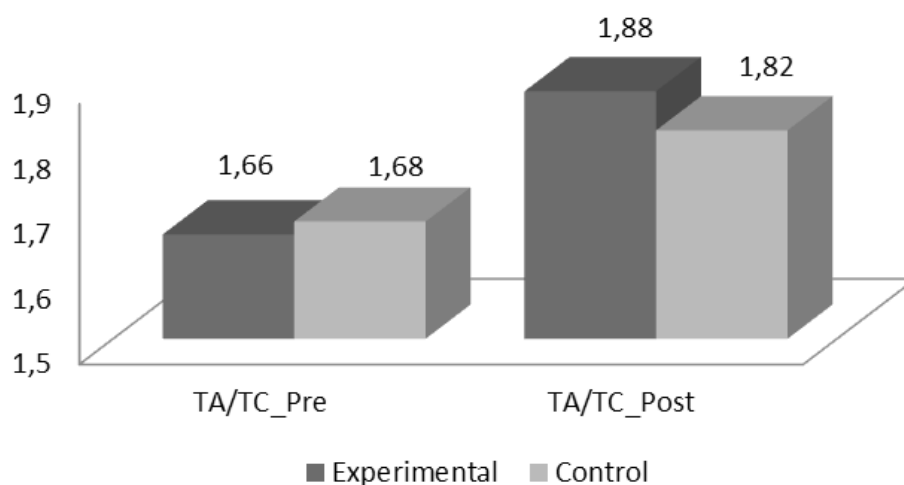
DESCRIPTIVE ANALYSIS							
GRUPET		KohKon-tak Pre	KohaKon-tak Post	KohaAjer Pre	KohaA-jer Post	DJ 60cm TA/TC Pre	DJ 60 cm TA/TCPost
EXPERIMENTAL	N	10	10	10	10	10	10
	Median	.3395	.3310	.5560	.6485	1.6904	1.8643
	Mean	.3486	.3561	.5522	.6349	1.6603	1.8838
	Std. Deviation	.07670	.08856	.03322	.03815	.39540	.48418
	Kurtosis	-.216	-.656	-.831	.192	-1.455	-1.180
	Std. Error of Kurtosis	1.334	1.334	1.334	1.334	1.334	1.334
	Skewness	.259	.693	.107	-1.152	.064	.300
	Std. Error of Skewness	.687	.687	.687	.687	.687	.687
CONTROL	N	10	10	10	10	10	10
	Median	.3395	.3205	.5615	.5655	1.6904	1.7958
	Mean	.3486	.3221	.5622	.5694	1.6846	1.8225
	Std. Deviation	.07670	.06392	.04606	.05436	.38111	.34872
	Kurtosis	-.216	.194	.145	-1.419	-1.111	-.878
	Std. Error of Kurtosis	1.334	1.334	1.334	1.334	1.334	1.334
	Skewness	.259	.169	.667	.273	-.091	.397
	Std. Error of Skewness	.687	.687	.687	.687	.687	.687
TOTAL	N	20	20	20	20	20	20
	Median	.3395	.3245	.5590	.6115	1.6904	1.8001
	Mean	.3486	.3391	.5572	.6022	1.6724	1.8531
	Std. Deviation	.07466	.07716	.03942	.05673	.37817	.41187
	Kurtosis	-.498	.101	.207	-1.185	-1.299	-.870
	Std. Error of Kurtosis	.992	.992	.992	.992	.992	.992
	Skewness	.236	.701	.606	-.471	-.012	.385
	Std. Error of Skewness	.512	.512	.512	.512	.512	.512

According to a meta-analytic review [8, 349–355] plyometric training studies (PT) indicated that they provide accurate assesment on the size of the effects of exercise on different types of plyometric vertical jump. It is demonstrated that plyometric exercises statistically provide significant improvements and practically relevant in vertical jump height of the average effects ranging from 4.7% in Drop Jump (DJ). For this reason, studies have concluded that the jump

techniques or the amplitude of movement and the time of staying in the air (flight) and contact time is one of the most important factors to be taken into consideration for the implementation of a plyometric training program. [4, 1–15] has shown that vertical jump performance is determined by a complex interplay between several factors including maximum Force developed in muscles involved also the extent in which the force may be developed to achieve the vertical jump.



Graph 1. Maximum Force (Fmax) groups graphic presentation and Maximum Power (Pmax) groups graphic presentation



Graph 2. Time Air & Time Contact (TA/TC) graphic presentation

Moreover, the usage of the term power is a mechanical force built to show max jump performance in the quality of force development, impulse development and explosive power, by suggesting it as a necessary process in the performance of the players. [1, 590–593]. Developing maximum force in minimum time is usually used as an explosive force index [9, 318–329]. And the lack of significant correlation between the development of force and vertical jump is most likely caused by low power of statistical subjects' number ($n = 20$). Regarding to DJ jump were reported that usually parameters are measured during the eccentric phase of their highest values rather than during the concentric phase.

In plyometric exercises which include mainly the lower extremities were performed in DJ jump as basic plyometric exercises that consist dropping (falling) from a cube (usually 0.3–0.6 m high),

and landing with two feet by absorbing the impact of eccentric phase, the followed by a powerful concentric movement. Like any power physical exercise the extremities force and power are determined by the volume of the jump or jump number developed in training or the intensity of work performed, which is usually defined by parameters such as ground reaction forces (GRFP) and the rate of force development.

Discussion:

The results descriptive statistical analysis on the dependent variable “TA/TC” presented in tab.6 showed the progress on increasing the performance in this exercise in both groups after attending the relevant training plan. In Post measurement training was noted an increase averaging 12:18 seconds where the average of the two groups was (1.85 ± 0.41) seconds in Post measurement compared to (1.67 ± 0.37)

seconds in Post measurement. The control group in pre measurement did increase from $(1.68 \pm 12:38)$, to $(1.82 \pm 00:35)$ at the end of basic training plan. At the experimental group were seen changes from (1.66 ± 0.4) during Pre measurement and $(1.88 \pm 12:48)$ in Post measurement. From the analyses of distribution Normality Control with Kolmogorov-Smirnov test (sig. = 0.2) it resulted that the dependent variable "TA/TC" displays acceptable violations of the normal data distribution taking into consideration the small number of the selection ($N = 20$). Moreover, Leuven test results based on the average tried the variance homogeneity. From the analysis of Normality Control results that the two groups (control/experimental) have an acceptable (the acceptable limits of the Kolmogorov-Smirnov test) normal data distribution taking into consideration the small number of the selection. The results of variance Analysis (ANOVA) with 2 repeated measurements in freedom rates adjusted with Greenhouse-Geisser ($F(1, 18) = 7.8, p = 0.012$) evidenced a statistically significant difference between the two measurements, (sig. < 0.05) leading us to the conclusion that the H1 hypothesis is accepted and the applied training plans were effective for increasing the performance of the volleyball players in 60cm jump Drop Test. Analysis of ANOVA 2 repeated measurements showed some statistically significant differences between the averages compared to TA/TC between Pre/Post measurements.

Conclusion

In the end of the study after we applied PT program to volleyball players in Albania for 12 weeks we came into the conclusion that the Plyometric training program found a statistically increased DJ60cm test implemented in the experimental group. Descriptive statistical analysis results for the dependent variable TA/TC indicated that the progress is evidenced in the increase in DJ 60cm test performance to the two groups after attending the training plan implemented in the experimental group. At the experimental group were seen changes Pre and Post measurements (1.66 ± 0.4) during Pre measurement and $(1.88 \pm 12:48)$ in Post measuring compared to the Control Group. From the Control of normality of distribution Analyses with Kolmogorov-Smirnov test (sig. = 0.2) resulted that the dependent variable "TA/TC" shows acceptable vulnerable of the normal distribution of data, taking into consideration the small number of the selection ($N = 20$). We think that 60cm DJ drop test from a height specified in this study is the key to defining a plyometric training base. This type of jump was developed during the plyometric training weeks and it shows the increase of jump's flight time. There are several evidences that the regular participation in plyometric training program can improve the force and power measures of the athletes and as follows the increase of vertical jump. We assume that plyometric training was valuable for volleyball players in Albania.

References:

1. Cronin, J, Hing, R, and McNair, P. Reliability and validity of a linear position transducer for measuring jump performance. *J Strength Cond Res* 2004.18: 590–593 p.
2. Fleck, S.J., & Kraemer, W.J. (2004). Advanced training strategies. In S.J. Fleck & W.J. Kraemer (Eds.), *Designing Resistance Training Programs* (3rd ed. P. 209–239). Champaign, IL: Human Kinetics
3. Gilles Cometti, Dominique Cometti; "La Pliometria (origini, teorie, allenamento) 2a edizione italiana (Tivoli 2009) Capitolo V; I TEST. Test di Bosco 60–78 p.
4. Hopkins WG. Measures of reliability in sports medicine and science. *Sports Med* 30: 1–15, 2000.
5. Hara, M, Shibayama, A, Takeshita, D, and Fukashiro, S. 2006. The effect of arm swing on lower extremities in vertical jumping. *J Biomech* 39 (13): 2503–2511 p.
6. Jensen R.L., Ebben WP. (2005). Ground and knee joint reaction forces during variation of plyometric exercises." In: *Proceedings of the XXIII International Symposium of the Society of Biomechanics in Sports*, (K. E. Gianikellis, ed.) Beijing, China: 222–225 p.
7. Komi, P. V., & C. Bosco. (1978). Utilization of stored elastic energy in leg extensor muscles by men and women. *Med. Sci. Sports* 10: 261–265 p.

8. Markovic, G. (2007). Does plyometric training improve vertical jump height? A metaanalytical review. *British Journal of Sports Medicine*, 41, 349–355 p.
9. Yu, B., Gabriel, D., Noble, L., and An, K. (1999). Estimate of the optimal cutoff frequency for the Butterworth low-pass digital filter. *J Appl Biomech* 15: 318–329 p.
10. Jensen R.L., Ebben WP. (2005). Ground and knee joint reaction forces during variation of plyometric exercises."In: *Proceedings of the XXIII International Symposium of the Society of Biomechanics in Sports*, (K. E. Gianikellis, ed.) Beijing, China: 222–225 p.

Spahiu Elton,
Erindi Altin,
Sports University of Tirana
PhD student at Sport Sciences
E-mail: eltonsp@yahoo.it

Gender differences responses in isometric exercise

Abstract: Gender differences in cardiovascular responses to isometric exercise for sitting position and spine. The purpose of this study was to 1) determine whether cardiovascular responses to isometric exercise differ between genders, and 2) to determine if the behavior affects cardiovascular responses to isometric hand tightening (IHG) exercise. Sixteen women and sixteen men (age 22.6 ± 4.2 years) performed two tests (seated or spine) IHG maximum trials at 40% MVC a week away. Blood pressure (BP) and heart rate (HR) measurements were collected at rest (RT), the first minute of exercise (M1), before failure (PF), and 30 s of recovery after failure (RC). Mean arterial pressure (MAP), pulse pressure (PP), and the rate of pressure produces (RPP) were calculated from BP and HR data. Tests showed considerable time by gender interactions for diastolic blood pressure (DBP) and MAP. Males had DBP significantly higher than women in M1 (105.46 ± 14.97 vs. 92.59 ± 13.14 mmHg), PF (122.46 ± 11.23 vs 109.50 ± 13.72 mmHg) and RC ($85, 83 \pm 4.11$ vs. 73.46 ± 8.35 mmHg) and higher MAP measurements than women in M1 (120.32 ± 13.76 vs 105.43 ± 13.76 mmHg), PF (136.44 ± 8.65 vs. 124.31 ± 13.34 mmHg), and RC (100.44 ± 8.21 vs. 87.67 ± 8.26 mmHg). DBP, MAP, and HR were significantly higher in the sitting position than in the spine position for both sexes.

Conclusions: 1) men significantly increase MAP and DBP after starting the exercise submaximal IHG through recovery regardless of position, 2) women have significantly lower measurement of blood pressure than men along the submaximal despite exercising attitude and 3) The attitude has important effects on the cardiovascular response during exercise submaximal IHG. 4) The force exerted varies significantly in standing position compared to other positions.

Keywords: Cardiovascular responses, Isometric Handgrip, The force at different positions.

Introduction

Evaluation of isometric force in general average is about thirty percent greater in men than in women [1, 1–44]. With the initiation of isometric tension, increased heart rate, systolic blood pressure and diastolic blood pressure occurs [2, 229–244] [3, 120–135]. Then, Mitchell et al. [4, 45–54] suggested that cardiovascular responses to isometric exercise are greater when large muscle groups are in-

involved. So the gender differences in cardiovascular responses to static exercise is believed to be due to differences in the sympathetic-adrenal interactions pre sympathetic or cardiac level [7, 245–251] [8, 147–154]. While heart rate responses in stable submaximal static contractions tend to not be very different before, during or after exercise, blood pressure responses to exercise were significantly elevated before, during, and after exercise [6, 863–868]. The

proposed mechanisms that try to explain gender differences in cardiovascular responses to isometric training have been numerous and most of the time contradictory. Even Sanchez et al. [8, 147–154] found differences in patterns of adrenergic between the sexes in response to isometric exercise. Ettinger et al. [7, 245–251] found an attenuated increase in blood pressure and muscle sympathetic nerve activity compared with men. Jones et al. [9, 350–357] found that gender did not influence the sympathetic nervous reactivity to stressors such as hand shaking in isometric exercise. Changes in behavior often experienced during exercise or sports activities, have also shown extracting various adaptations circulatory [10, 523–530]. Sagiv et al. [11, 170–174] and Borst et al. [12, 676–681] both noted changes in cardiovascular regulation as a result of postural changes. Only a few studies have investigated the cardiovascular adaptations to exercise when performed attitude did not change over the course of the time of the exercise.

The purpose of this study was to 1) determine whether cardiovascular responses to isometric exercise differ between genders, and 2) to determine if the behavior affects cardiovascular responses to handgrip exercise isometric (IHG). 3) The force exerted at different positions varies according to sex and body mass.

Methods

Subjects

Sixteen women and sixteen men volunteers have participated as subjects. Before participating in the study, subjects were asked to sign a statement of acceptance voluntarily participating in the experiment. Subjects were valuated medically pathology had not displayed or hidden in the moment of performing the tests.

Procedures

Before experimental testing each subject was assessed medically for blood pressure, to provide normative measurements of blood pressure (<140/90 mmHg). Maximum voluntary isometric contraction (MVC's) with handshakes were obtained using the dominant hand participants in both positions: sitting and spine. Maximal voluntary contraction (MVC) that were taken as the final evaluation are determined by the contraction of the best single of the

subject voluntary previous three times tested. Within three days, the subjects returned for testing. Subjects were tested with both the positions of sitting and spine. Sitting and spine tests alternated in subsequent visits approximately a week away, to prevent possible effects of previous testing. Subjects initially were sitting or standing tested were made quietly in the spine position for 15 min before experimental testing to stabilize the heart rate and blood pressure and make adaptation to the position. Spine measurements were taken with the subject placed on a horizontal surface with arms extended parallel between the line of the body. Measurements were taken using reduced vertical stand. The wings were stretched perpendicular to the floor with hands positioned under the surface where the subject is seated. In both trials the sitting and spine hand, the subject was positioned 90° toward the middle of the body. Subjects were instructed to maintain normal breathing patterns during all trials to avoid any influence of Valsalva maneuver. Isometric handgrip contractions were performed using a camera handgrip isometric associated with a load cell and force the monitor. Force monitoring was associated with a linear graph recorder. (LB 200 Baseline Hydraulic Hand Dynamometer Lite). MVC initial measurements are taken with the chart recorder out of the field of vision of the subject to help this issue in focusing attention on the handgrip. Heart rate measurements were taken during the test sessions using a heart rate monitor Lifepak (Physio-Control Lifepak 7).

Blood pressure measurements were taken in the brachial artery of the arm that was not being used for contraction (non-dominant arm). Systolic blood pressure was determined after hearing the first of two or more Korotkoff sounds. Diastolic blood pressure was determined before the disappearance of Korotkoff sounds. Blood pressure and heart rate measurements were taken after stabilization, every minute of exercise, and 30 s after the end of exercise. These values are used to calculate the pulse pressure mean arterial blood pressure, product norms that pressure. In all trials, subjects were instructed to refrain from muscular contractions other than those involved in contraction handshake. During the trials, the subjects save 40% MVC contraction isometric handgrip individuality observing their 40% MVC in the chart recorder. Subjects maintained this intensity until failure. All

subjects were able to complete two min of exercise, but none to exceed four minutes. During this period, blood pressure and heart rate measurements were obtained at every minute of exercise. When 40% MVC will not be held in 10% of the predetermined value of the subject, the test was terminated. Subjects were asked to stay at the appointed following the completion test to allow recovery of blood pressure and heart rate measurements to 30 s post-workout. All blood pressure measurements were performed by an experienced laboratory technician.

Statistical Analysis

A repeated measures Anova is used to analyze the data by time, gender, and position to determine whether significant changes in variables were due to experimental evaluation. Statistical significance was accepted at $p > 0.05$. Due to the different length

of the trial between the groups, cardiovascular measurements were taken during the period before the exercise, in the first minute of exercise, in the end, and after 30 seconds of restoring functional physiologic parameters.

Results

Men had values significantly larger than females in all conditions for cardiovascular measurements: MAP ($112.25 \pm 101.17 \pm 19.07$ vs 19.27 mmHg), SBP (143.58 vs $128.45 \pm \pm 20:38 22.8$ mmHg) and DBP ($97.50 \pm 87.25 \pm 18.82$ vs $21:36$ mmHg). When the data were combined, cardiovascular variables during the exertion were significantly lower compared with the spine position: MAP (108.40 ± 19.55 vs 104.66 ± 20.18 mmHg), DBP ($95.05 \pm 20.86 \pm 89.37$ mmHg vs. $20:21$), HR (82.82 ± 1.19 vs. $78.75 \pm 19:54$ mmHg).

Diastolic pressure of the blood during the Handgrip

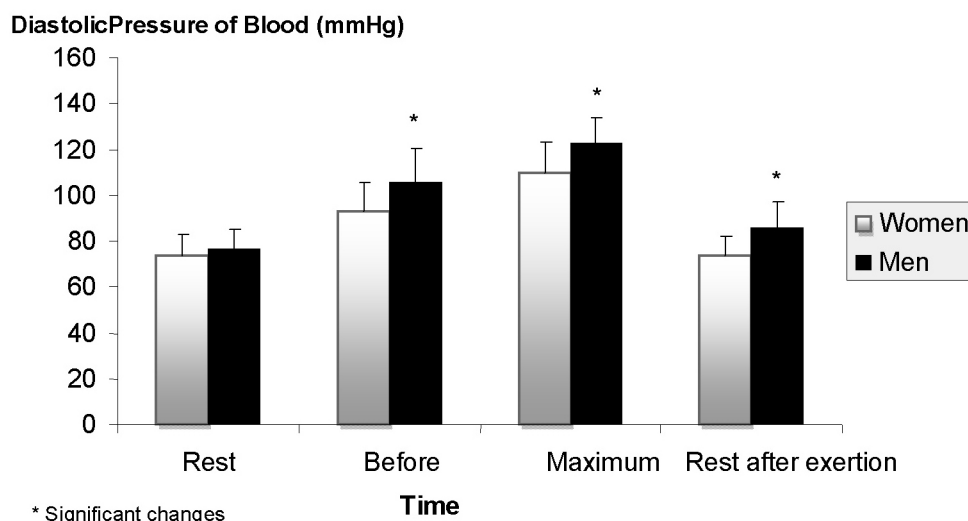


Figure 1. shows changes in arterial blood pressure during IHG by gender

Diastolic pressure of the blood during the Handgrip

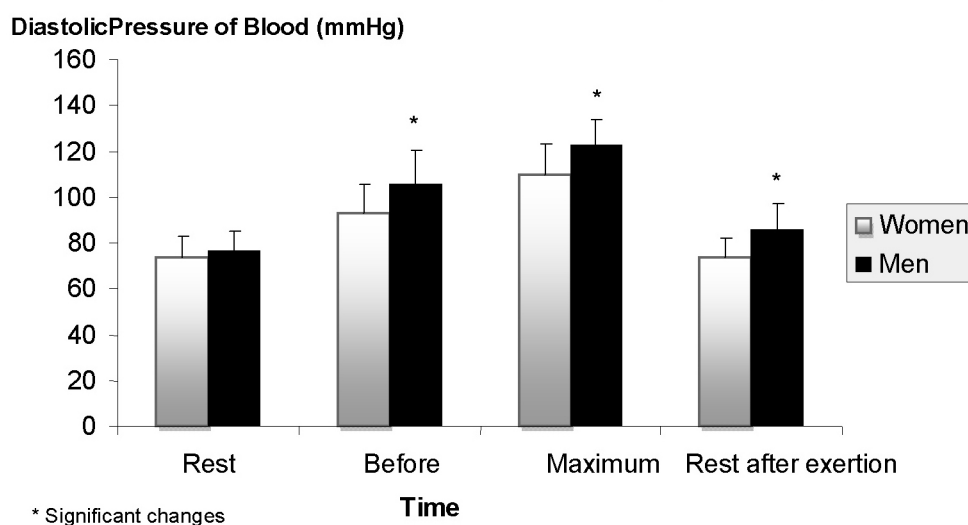


Figure 2. shows changes in diastolic blood pressure during IHG-than by gender

Men have resulted in greater values of MAP than women (Figure 1) in all the positions of exercise, before the failure, and following the 30 seconds of recovery. Men also had DBP significantly larger than females (Figure 2) at all positions in the first minute of exercise, before failure, and following the 30 seconds of

rest. There were no significant differences between men and women following the rest period before exercise. Mean arterial pressure, SBP, DBP, HR, and RPP values significantly increased for women and men in all positions. Recovery values were significantly greater than resting values and heart rate was normal.

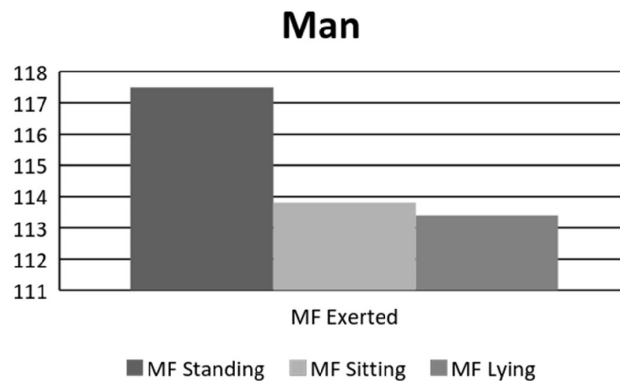


Figure 3. shows changes in the pressure exerted on dynamometer in positions standing, sitting and lying in men

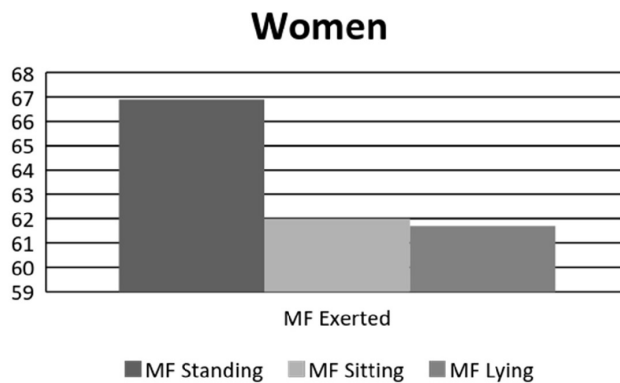


Figure 4. shows changes in the pressure exerted on dynamometer in positions standing, sitting and lying on women

So the force exerted on dynamometer is higher in the upright position, statistically significant, while

the force in sitting and lying position does not differ statistically although a decline in lying position.

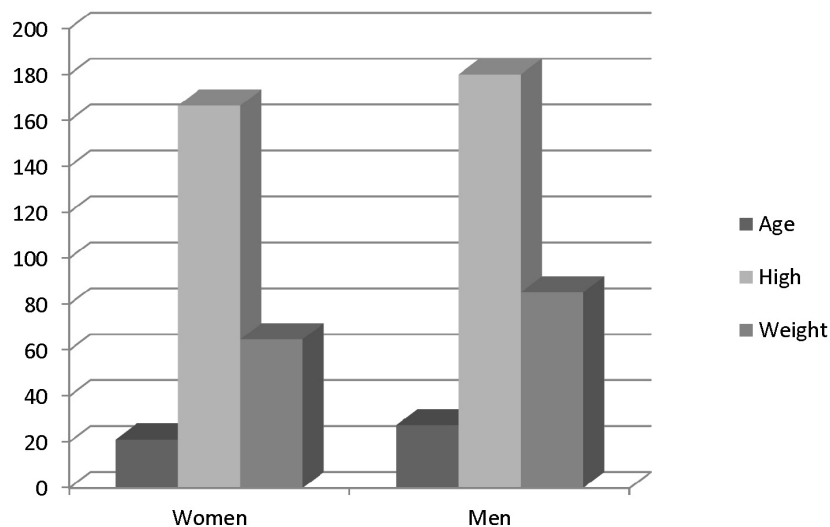


Figure 5. shows the information age, length and weight by sex

There is a statistically significant relation between the force exerted on dynamometer and body weight but not the length of leverage or age between the sexes.

Discussion

Before in the research done by a lot of scientific staff for a considerable time there were not shown gender interactions in MAP and DBP response to isometric handgrip exercise. In some of the investigations has been measured the cardiovascular response to isometric exercise between the sexes [7, 245–251; 8, 147–154; 9, 350–357] with very good results. Jones et al. [9, 350–357] found that blood pressure responses to various forms of laboratory stressors, to include IHG, are constantly influenced by gender. Systolic blood pressure and HR were not found to be significantly higher among males during the first minute of exercise till the recovery. These results indicate that there are gender differences in cardiovascular responses to isometric handgrip exercise. Sanchez et al. [8, 147–154] found that continuous isometric contractions showed similar response to blood pressure between genders. It was observed that the average systolic blood pressures were lower in women at rest and during isometric contraction that, but these differences were not significant. Even Ettinger et al. [7, 245–251] showed a small increase blood pressure in women. In these investigations the subjects had an IHG performance in 30% MVC while in the present study was used 40% MVC. Exercise in the isometric form below 40% MVC may not have been sufficient enough to evoke diastolic and mean arterial response in males as it is shown in the present study. Average blood pressure was greater for people in all positions when the isometric handgrip (IHG) was performed, there were no significant differences in DBP and MAP between the sexes during the time in each position. Mean arterial pressure (MAP), systolic blood pressure (SBP), diastolic blood pressure (DBP), heart rate (HR), and the degree of pressure (RPP) increased in both sexes and in all the subjects. Analysis showed no gender differences based on position.

The explanation why men experience DBP and MAP at the beginning of the exercise is difficult to explain because there are a lot of mechanisms that lay behind. These changes will undergo significant

changes in each cardiac output or total peripheral resistance at the start of isometric exercise while women may not have such a change in the blood flow. There are many possible explanations for such responses. Based on Sanchez et al. [8, 147–154] there is an increase in sympathetic outflow to increase circulating levels catecholamine. This study investigated the changes in blood pressure response to exercise catecholamine isometric handgrip at 40% MVC. The force produced was of nearly half in the women instead of man in all positions but the differences were of the same level in the different positions with no significant differences in both sexes. Ettinger et al. [7, 245–251] measured gender differences in blood pressure and muscle sympathetic nerve activity (MSNA) in response to low intensity (non-ischemic) static exercise. They concluded that this type of exercise static leakage produced less sympathetic nerve among women due to an attenuated metabolic reflex in the women. Claustre et al. [13, 147–153] suggested gender differences adrenergic may result from changes in the central mechanisms for activating sympathetic extrusion. The gender differences in adrenergic response may be due to gender-specific hormones [14, 195–210]. An analysis of gender comparison twelve investigations revealed two together existence males have greater SBP and catecholamine of acute stress response [15, 127–131]. This analysis did not focus on responses to IHG exercise, but it has shown an advantage of greater cardiovascular reactivity to stressors in men. The study of gender differences in isometric exercise has less definitive conclusions, which make it difficult to identify a precise mechanism or mechanisms to explain gender differences in cardiovascular responses to isometric exercise. Current data show a significant increase in HR, MAP, DBP, and rate-pressure product (RPP) all genders in response to isometric work performed in sitting position compared with the spine position. Position of the body can be responsible for changes in blood pressure during isometric exercise [11, 170–174]. In the vertical position postural muscle tension can be increased within the thoracic and abdominal pressures contributing to increased blood pressure. Interruption in flow pressure values venous system, and increased systemic venous resistance are

usually attributed to the effect of gravity. As a result of isometric exercise in a standing position, increases the blood collection in the distant part extremities reducing the load before the left ventricle. In vertical position the gravity reduces the central volume of blood in body and the heart output. This causes difficulty in increasing or maintaining an adequate systolic volume [16, 51–55]. To maintain adequate cardiac production in an upright position, heart rate should be increased [11, 170–174]. In this experiment there is a situation where we have men with a significant difference in body weight compared with women, while the differences in length are statistically not significant.

Conclusions

In conclusion, the present study shows that cardiovascular responses and hemodynamically in submaximal levels of isometric exercises with handshake differ by gender specifically in the onset of exercise and the attitude affects cardiovascular responses to isometric exercise. The factors responsible for differences in cardiovascular responses due to gender appear to be numerous and the need for further studies to definitely clarify specific mechanisms. There is a significant difference in the force produced in dynamometer lying or sitting position compared to the upright position in both sexes.

References:

1. Petrofsky J, Phillips C. The Physiology of Exercise static. *Med Sci Sports Exerc* 1986; 14: 1–44.
2. Lind A, Taylor S, Humphreys P, Kenelly B, Donald K. The circulatory volume- Effects of sustained muscle contraction. *ClinSci* 1964; 27: 229–244.
3. Humphreys P, Lind A. The blood flow through active and inactive muscles of the forearm up during sustained handgrip contractions. *J Physiol London* 1963; 166: 120–135.
4. Mitchell J, Payne F, Salti B, Schibye B. The role of muscle mass in the cardiovascular response to static contractions. *J Physiol London* 1980; 309: 45–54.
5. Seals D, Washburn R, Hanson P, Painter P, Nagle F. Increased cardiovascular response to static contraction of larger muscle groups and. *J ApplPhysiol* 1983; 54 (2): 434–437.
6. Petrofsky J, Grant-R, Lind A. Comparison of physiological Responses of Women and men to Isometric Exercise. *J ApplPhysiol* 1975; 38 (5): 863–868.
7. Ettinger S, Silber D, Collins B, Gray K, Sutliff G, Whisler S, McClain J, Smith M, Yang Q, Sinoway L. influence of gender on sympathetic Nerve Responses to Exercise static. *J ApplPhysiol* 1996; 80: 245–251.
8. Sanchez J, Pequignot J, Peyrin L, Monod H. Gender Differences in the sympatho-adrenal response to Isometric Exercise. *Eur J ApplPhysiol* 1980; 45: 147–154.
9. Jones P, Spraul M, Matt K, Seals D, Skinner J, Ravussin E. Gender does not influence the neural sympathetic reactivity to stress in Healthy Humans. *Am J Physiol* 1996; 270: 350–357.
10. Sprangers R, K Wesseling, Imholz A Wieling W. Initial Blood Pressure fall on stand up and Exercise Explained by Changes in Total Peripheral Resistance. *J Appl Physiol* 1991; 70 (2): 523–530.
11. Sagiv M, Rotstein A, Watkins J, Climor L, Ben-Sira D. Effect of body position on the afterload up during sustained response Exercise. *J Sports Med Phys Fitness* 1992; 32: 170–174.
12. Borst C, Wieling W, Van BREDERODE J, Honda A, De Rijk L, Dunning A. Mechanisms of initial heart rate response to postural Change. *Am J Physiol* 1982; 243: 676–681.
13. Claustre J, Peyrin L, Fitoussi R, Mornex R. Sex Differences in the adrenergic Responses to hypoglycemic stress in Humans. *Psychopharmacology* 1980; 67: 147–153.
14. Wiechman B, Borowitz J. Effects of steroid hormones and diethylstilbestrol on adrenomedullary catecholamine secretion. *Pharmacology* 1979; 18: 195–210.
15. Stoney C, Davis M, Matthews K. Sex Differences in Response to physiological stress and in coronary Heart Disease: a causal link? *Psychophysiology* 1987; 24: 127–131.
16. Ehsani A, Heath G, Hagberg J, Schechtman K. Noninvasive assessment of left ventricular function Change in induced by graded Isometric Exercise in Healthy subjects. *Chest* 1981; 80: 51–55.

Shehu Marsela,
Sports University of Tirana
PhD student Department of Psychology and Pedagogy,
Faculty of Social Sciences, University of Tirana
Email: marsela.shehu@gmail.com

The participation of Albanian adolescent's in Physical Activity during their leisure time and Physical Education class

Abstract: Physical education, physical activities have been shown to impact positively on the extent to which young people feel connected to their school because schools are an important venue for increasing opportunities for physical activity among youth. The aim of this study is to present the level of involvement of adolescents in PA over the last 7 days during their leisure time and PE class. Method: The instrument used in this study is "Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A), by Kowalski, Crocker, & Kowalski, (1997), made up 8 questions. The sample of the study includes 337 adolescents aged 15–19 (113 Male and 224 Female). The statistical data processing was performed by SPSS statistical program, version 20. Cronbach's Alpha.796 was used to assess the reliability of the instrument. Results: Volleyball, football and athletics sports are among the most favored by adolescents in their leisure time. 55.5% of adolescents claim that they are always intensely involved in the class of PE and 30.3% of them claim that after lesson they prefer to stay sitting talking or doing homework and 55.5% of them stay around or walk around. In extracurricular activities 40.9% of adolescent's claim that they are not included ever and 37.1% of them state that they are included 1 times at the week also during weekends (45.4%). Discussion and conclusion: The subjects were more engaged to get involved in PA at class than during their leisure time because of school duties.

Keywords: physical activity, physical education, extracurricular activities, leisure time, school duties, adolescent.

Introduction

Physical activity is one of a number of factors that influence the growth and development of adolescents. Regular physical activity is an important component in the fight against obesity and chronic health conditions. In recent years, the psychosocial benefits of physical activity have been highlighted including a reduction in the symptoms of depression, stress and anxiety and improvements in self — confidence, self — esteem, energy levels, sleep quality and the ability to concentrate. Schools are an important venue for increasing opportunities for physical activity among youth. [1, 2]. In general, regular physical activity provides substantial benefits to the development of physical, mental and social health in children and adolescents. Benefits include the building and maintenance of healthy bones, muscles and joints; weight control; fat reduction;

efficient heart and lung function; movement skill development; social skill development (such as self-confidence, rules of fair play) etc. A physically active lifestyle also appears to be associated with the avoidance of unhealthy behaviors such as smoking, alcohol abuse, drug use and violent behaviors, as well as the adoption of healthy behaviors such as a nutritional diet, adequate rest and generally safe lifestyle practices. [2, 18–19]. Moreover, the latest studies have shown a link between physical activities integrated into classes, the amount of physical activity and aerobic fitness, on the one hand, and school grades and standardized test results in individual subjects, on the other. Participation in training as a member of sports and exercise clubs has been linked to good performance at school. Furthermore, it should be noted that studies that involved increasing the time spent in physical education classes and

breaks and, correspondingly, decreasing the amount of time spent in academic classes did not show any deterioration in pupils' academic learning outcomes [3, 5].

It is necessary to provide recess during the school day because according to the National Association for Sport & Physical Exercise (NASPE) that short physical activity breaks during recess have been shown to enhance cognitive performance and improve learning. As well, the implementation process of "recess" is determined as an effective and efficient way to increase physical activity and improve academic performance among children [4, 2–5].

Academic achievement is maintained or enhanced by increased physical education, physical activity or sport; when a substantial proportion of curricular time (up to an extra hour per day) is allocated to physical education, physical activity or sport, learning seems to proceed more rapidly per unit of classroom time. [5, 13]. Perceptual skills, attention and concentration are all improved by a bout of physical activity, but perceptual skills seem to benefit the most from prior exercise. [5, 19]. As little as 10 minutes of additional organized physical activity in or outside the classroom implemented into the school day improves classroom behavior, and consequently may enhance academic

performance. The addition of break times when physical activity is undertaken improves classroom behavior and consequently may enhance academic performance. Regular physical activity in adolescents is significantly related to a favorable self-image, in addition to physical and psychological well-being and young individuals who participate in organized sport demonstrate lower rates of anti-social behavior. [5, 23–27].

Materials and Methods:

The instrument used in this study is "Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A), by Kowalski, Crocker, & Kowalski, (1997), made up 8 questions. The sample of the study includes 337 adolescents aged 15–19 (113 Male and 224 Female) from High School's Tirana. Likert scale questions contain five alternatives (1 — No to 5–7 times or more and None to Very often) and other alternatives (1 — I don't do PE to 5 — Always ect).The statistical data processing was performed by SPSS statistical program, version 20. Cronbach's Alpha.796 was used to assess the reliability of the instrument. In completing questionnaire was maintained entirely pupils' anonymity.

Discussion and conclusion:

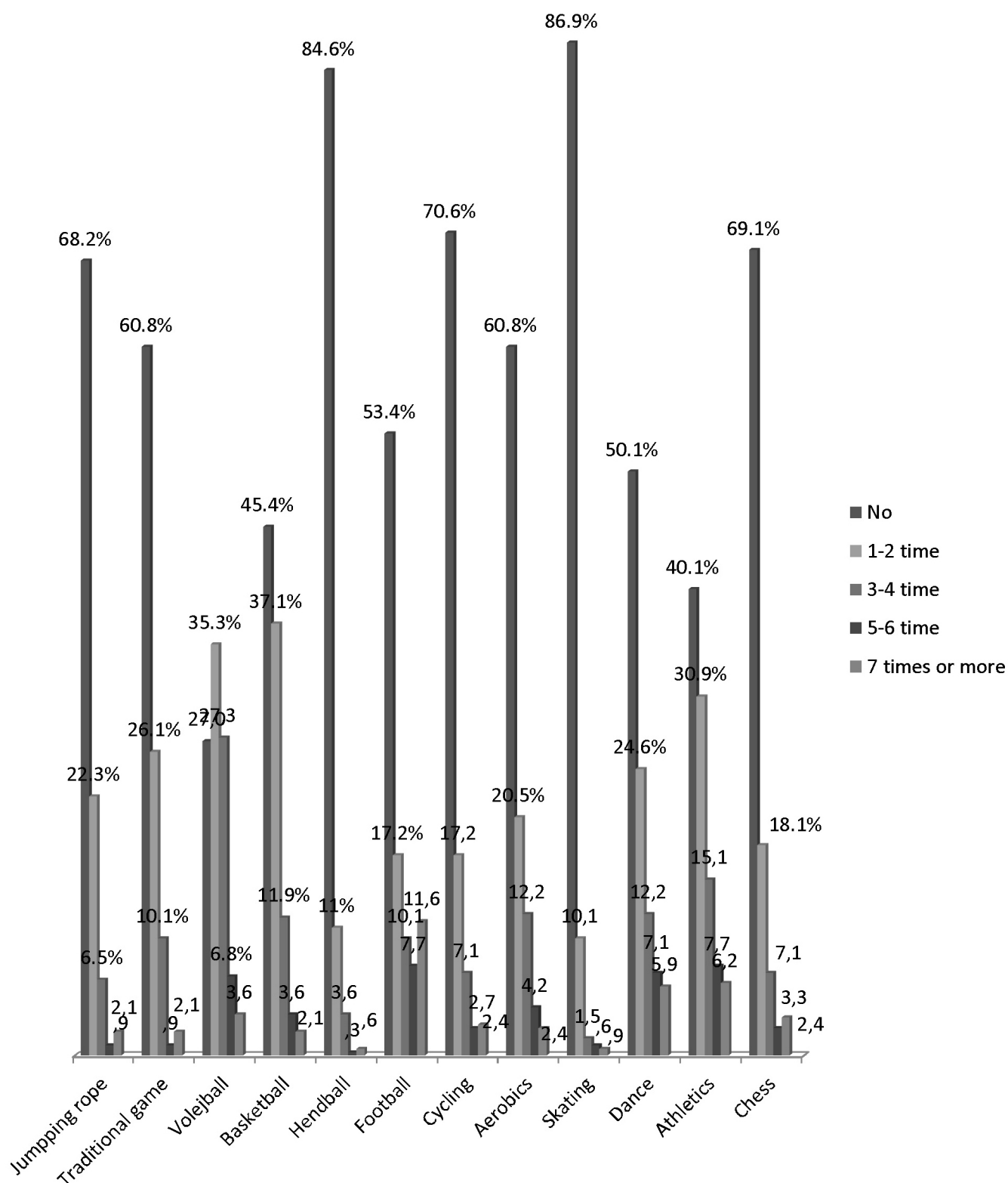
The most favorite sports by adolescents are Volleyball ($m = 2.25$), Athletics ($m = 2.09$) and Football ($m = 2.07$).

Table 1. – Average frequency of various sports in their leisure time.

		Jumping rope	Traditional game	Volleyball	Basketball	Hendball	Football	Cycling	Aerobics	Skating	Dance	Athletics	Chess
N	Valid	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.46	1.57	2.25	1.80	1.21	2.07	1.49	1.67	1.18	1.94	2.09	1.53
Std. Deviation		.827	.867	1.039	.929	.574	1.409	.926	1.001	.551	1.201	1.190	.964

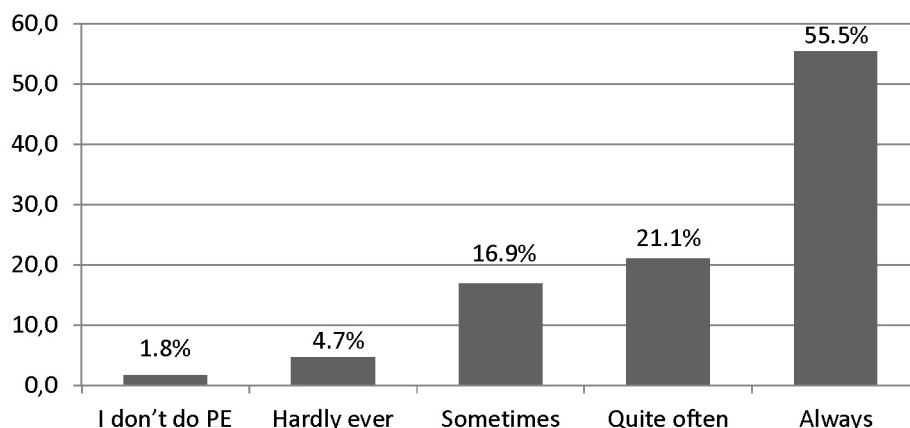
Subjects allege that during the week they do not perform any sport as sport discipline, but in the form

of PA they are involved 1–2 times.



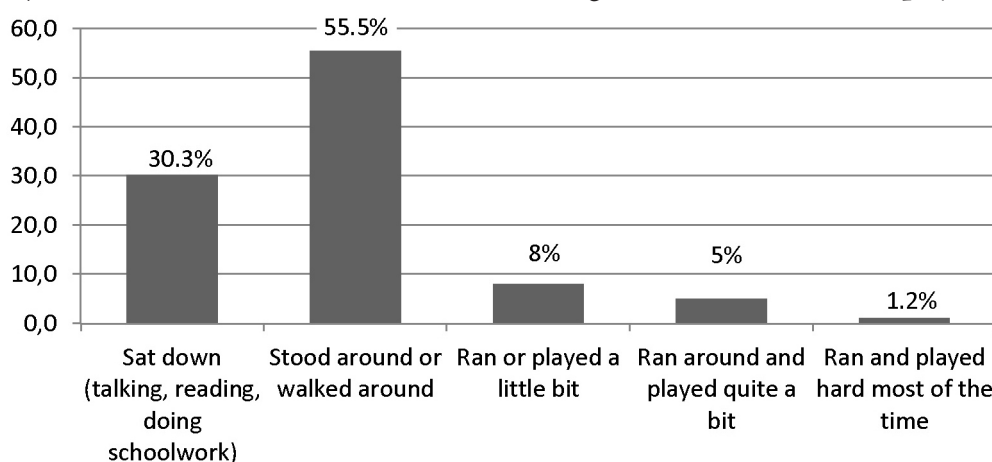
Graphic 1. Frequency of sports courses in the form of PA during their leisure time in the last week

In the learning process during PE class 55.5% of them claimed that they are always involved in PA, 21.1% of them quite often, 16.9% of them sometimes.



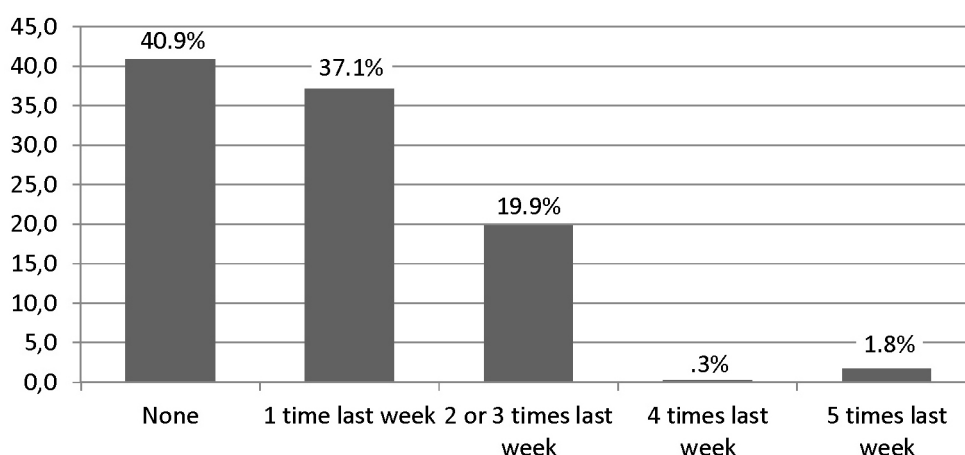
Graphic 2. In the last 7 days, during your physical education (PE) classes, how often were you very active (playing hard, running, jumping, throwing)?

In the educational institution, besides eating lunch 55.5% of the subjects claim that stood around/walked around 30.3% of them sat down (talking, reading, doing schoolwork) 8% ran or played a little bit.



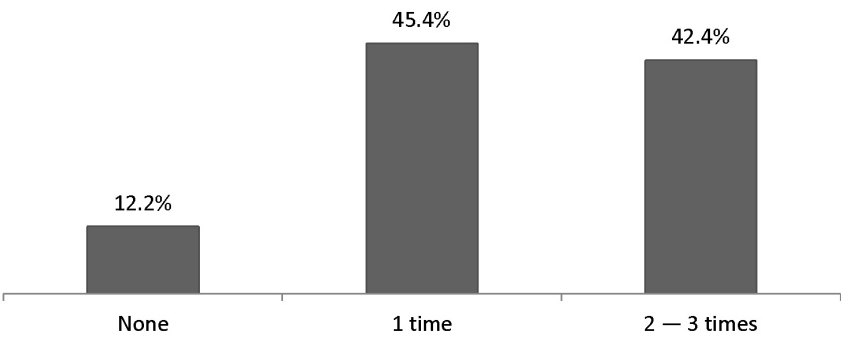
Graphic 3. In the last 7 days, what did you normally do at lunch (besides eating lunch)?

During the week from the obtained data shows that 37.1% of adolescents are involved in the extracurricular activities 1 time last week, 40.9% of them are not involved and 19.9% of them claim that are involved 2 or 3 times last week.



Graphic 4. During the week, how many times you are involved in extracurricular activities?

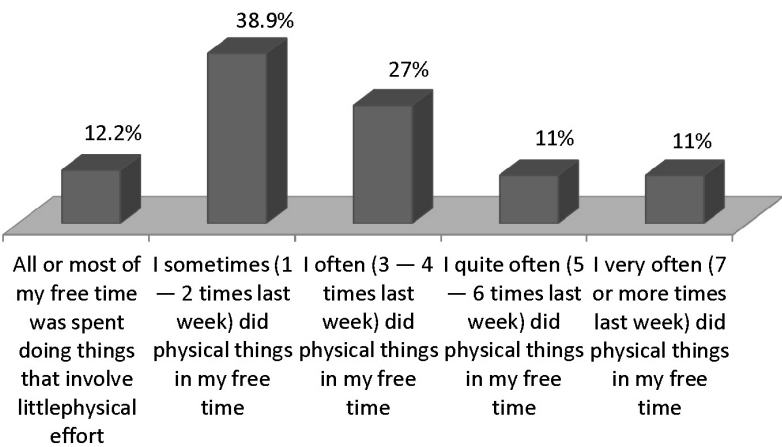
The subjects of the study claim that during weekends (45.4%) are involved in the physical activity 1 time and with slight difference in percentage the subjects involved in physical activity also 2–3 times during weekend, 42.4% of them.



Graphic 5. During weekends, how many times you get involved in physical activity?

Adolescents have been subjected to the question regarding the type and frequency of performance of PA during their leisure time, where 38.9% of them stated that sometimes (1–2 times last week) did physical things in my free time, 27% of them claim

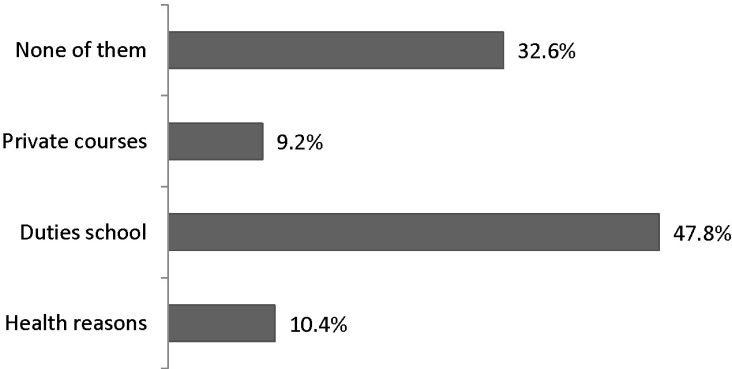
that often (3–4 times last week) did physical things in my free time, at a rate equal to 11% of them affirm that quite often (5–6 times last week) and very often (7 or more times last week) did physical things in my free time.



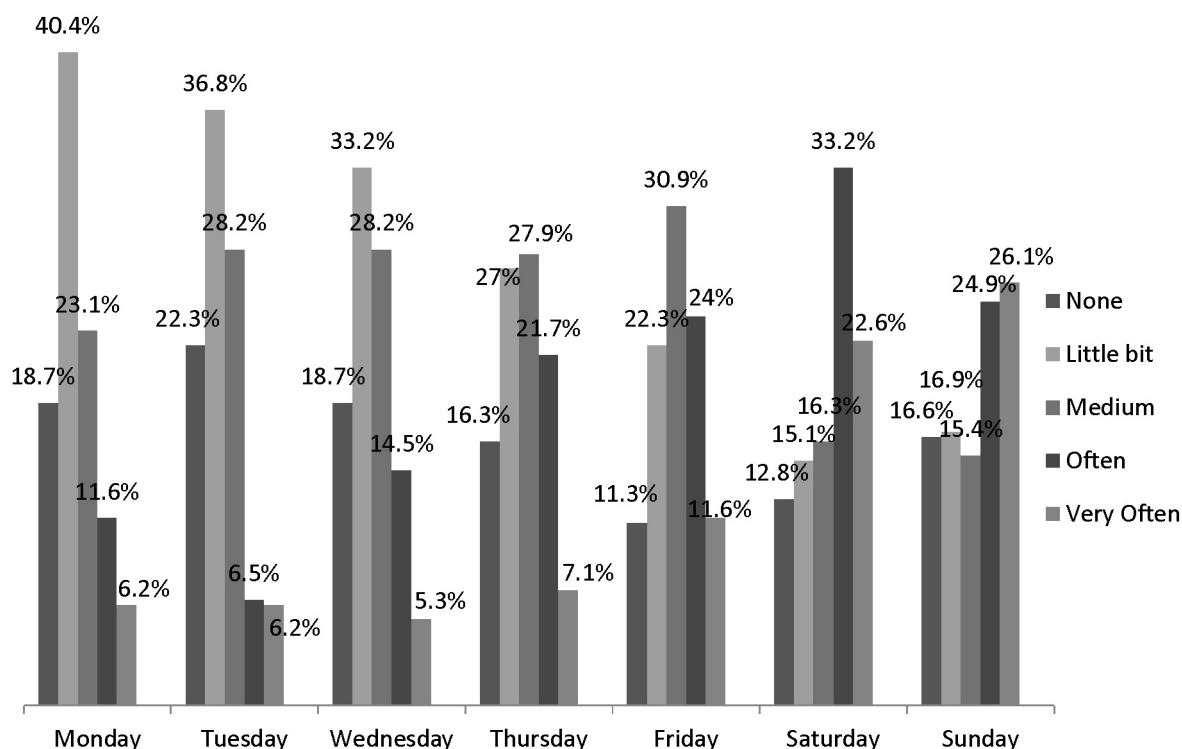
Graphic 6. Which one of the following describes you best for the last 7 days? Read all five statements before deciding on the one answer that describes you.

From the data obtained are noticed that the subjects are involved in physical activity like playing sports or being entertain through various games a little bit on Monday (40.4%) and Tuesday (36.8%), Friday at medium level (30.9%), often on Saturday (33.2%) and also very often on Saturday (22.6%) and Sunday (26.1%). In the other days of the week

participation in PA of the adolescents is at low rates. The subjects claimed that they are not involved in physical activity because of school duties (47.8%), 32.6% of them claim that don't have any reasons, 10.4% of them affirm for health reasons and 9.2% for private courses (computer, foreign languages, etc.) for health reasons.



Graphic 7. Which is the reason that you were forbidden to be involved in physical activity last week?



Graphic 8. Mark how often you did physical activity (like playing sports, games, doing dance, or any other physical activity) for each day last week.

In a final conclusion regular physical activity helps adolescents develop healthy physical activity behaviors they can sustain throughout their lives. When adolescents participate in the recommended level of physical activity at least 60 minutes daily multiple health benefits accrue. Most youth, however, do not engage in recommended levels of physical activity. Schools provide a unique venue for youth to meet the activity recommendations. At

the same time, schools face increasing challenges in allocating time for physical education and physical activity during the school day. Data from the study show that adolescents involved in PA in 1 time and 2–3 times during the week by played different games, we can say that is a coherent positive evidence and with scientific literature. Studies show that they are more involved in PA during Physical Education class than in their leisure time.

References:

1. Adolescent Physical Education and Physical Activity in California. Center for Health Policy Research UCLA – 2011; 2 p.
2. Premier's Physical Activity Taskforce (PATF), Healthway and the Department of Health, Western Australia. 2003. Child and adolescent physical activity and nutrition (CAPANS).
3. Finland, 2012. Summary: Physical activity and learning. Finnish National Board of Education. Helsinki, Finland.
4. Beighle A., 2012. Increasing Physical Activity Through Recess. Active Living Research. University of California, San Diego.
5. Stead. R., & Nevill. M. The impact of physical education and sport on education outcomes: a review of literature – Institute of Youth Sport – Loughborough University 2010. – 13–27 p.

Section 12. School Education

*Roshchin Igor Genadievich,
Associate Professor Department of social and humanitarian disciplines,
Nikolayev branch of the Kiev National University of Culture and Arts,
Candidate of Sciences on Physical Education and Sport
E-mail: roshchin80@mail.ru*

Mainstreaming monitoring of physical development of pupils of secondary educational establishments

Abstract: The modern approaches for monitoring the content of school education. Refined organizational and pedagogical basis for monitoring the physical development of students of secondary schools. Disclosed criteria for the physical development of pupils of secondary schools.

Keywords: monitoring, pupils, health, physical development, physical quality.

*Рощин Игорь Геннадиевич,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Николаевского филиала Киевского национального университета
культуры и искусств,
кандидат наук по физическому воспитанию и спорту.
E-mail: roshchin80@mail.ru*

Актуализация использования мониторинга физического развития учащихся общеобразовательных учебных заведений

Аннотация: Рассмотрены современные подходы содержания мониторинга школьного образования. Уточнены организационно-педагогические основы мониторинга физического развития учащихся общеобразовательных учебных заведений. Раскрыты критерии физического развития учеников общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: мониторинг, ученики, здоровье, физическое развитие, физические качества.

В современных социально-экономических условиях развития общества не вызывает сомнений тот факт, что общеобразовательные учебные заведения должны создать такие условия обучения и воспитания, чтобы сохранить физическое здоровье подрастающего поколения и обеспечить максимальную физическую и академическую подготовленность учащихся к дальнейшему обучению на протяжении жизни. Приоритетным направлением в этом ракурсе является использование мониторинга физического развития — главного показателя соответствия возрастным

нормам и состояния здоровья учащихся общеобразовательных учебных заведений как составляющей системы мониторинга качества школьного образования (академических достижений). Определяющими ценностями профессионала нового тысячелетия постепенно становятся здоровье, умения и навыки здорового образа жизни. Подавляющее большинство работодателей утверждают, что специалист любой отрасли должен быть не только интеллектуально развитым, духовно богатым и социально адаптированным, но и физически и психически здоровым. Для это-

го он должен обладать не только компетенциями, связанными с профессиональной деятельностью, но и компетентностью, что позволяет сохранять здоровье, поддерживать оптимальный уровень работоспособности. Именно поэтому внедрение мониторинга физического развития учащихся как составляющей системы мониторинга качества школьного образования должна стать основой подготовки будущих конкурентоспособных работников.

В последнее время образовательный мониторинг является одним из основных средств наблюдения за передачей социального опыта новому поколению. При этом мониторинг, в зависимости от содержания и подходов к его осуществлению, толкуют различным образом. Так, в словаре иностранных слов мониторинг определяется как «постоянный контроль за любым процессом с целью выявления, соответствует ли он желаемому результату или первоначальным прогнозам» [6]. Большинство ученых под мониторингом понимает «систему сбора, обработки и распространения информации о деятельности образовательной системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития» [1].

По мнению О. Ляшенко, «мониторинг — это прежде всего исследовательский процесс, с помощью которого выясняют состояние функционирования системы, изучают процессы, характеризующие ее ...» [2]. С другой стороны, «мониторинг — это инструментальное средство оценивания, благодаря которому формулируются выводы и суждения о количественных и качественных показателях развития исследуемого объекта» [3]. Отдельные исследователи считают, что мониторинг можно рассматривать как особый вид деятельности, поскольку он является неременной составляющей организации образования [4]. На практике мониторинг чаще выступает способом инновационного преобразования педагогической действительности, эффективным инструментом управления.

Обобщение подходов вышеуказанных авторов и определения других ученых относительно понятия «мониторинг» предоставляет возможность определить его обобщенный смысл, а имен-

но: мониторинг — это один из универсальных видов научно-практической деятельности педагогических работников, предусматривает проведение специально организованного наблюдения, оценки и прогнозирования развития определенного объекта.

Для характеристики физического развития учащихся общеобразовательных учебных заведений обычно используют три группы показателей:

1) показатели телосложения (длина тела, масса тела, осанка, объемы и формы отдельных частей тела и т. д.), характеризующие морфологию ребенка;

2) показатели здоровья, учитывающие морфологические и функциональные изменения физиологических систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и центральной нервной);

3) показатели изменений физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости).

Процесс физического развития учащихся общеобразовательных учебных заведений подчиняется определенным закономерностям (прежде всего законам наследственности) и определяется многими факторами, в частности: содержанием физического воспитания в системе образования и содержанием учебной дисциплины «физическая культура»; уровнем профессиональной компетентности членов администрации, педагогических и медицинских работников учебного заведения; состоянием здоровья учащихся и уровнем развития их личностных качеств; ресурсным обеспечением учреждения (материально-техническая база спортивных помещений, методическое и дидактическое наполнение и т. п.); особенностями семейного воспитания; системой питания. Вмешательство в процесс физического развития ребенка с целью его управления возможно только на основе биологического закона развития и закона единства форм и функций организма во время деятельности в условиях учета особенностей и возрастных возможностей организма ребенка.

Учитывая это, выделим следующие критерии мониторинга физического развития учащихся:

1. *результативность* — уровень учебных достижений учеников в области физической куль-

туры (знания, умения и навыки, в частности что относительно здорового способа жизни и здоровьесохроняющих технологий);

2. *эффективность* деятельности педагогического коллектива учебного заведения по физическому развитию учеников — состояние физического здоровья учащихся, количество учеников, посещающих специальные группы для занятий физической культурой, уровень заболеваемости, уровень травматизма, количество учащихся, имеющих вредные привычки;

3. *целесообразность* организационно-педагогических средств — положительная динамика в развитии физических качеств и отдельных личностных характеристик учащихся;

4. *оптимальность* — соответствие средств и результата (структурирование содержания физической культуры, рациональность режимов обучения и отдыха, питания);

5. *плотность усилий* — помесечный распределение количества физкультурных и спортивно-оздоровительных мероприятий в заведении, разнообразие форм и методов физического воспитания, частота привлечение узких специалистов;

6. *ресурсное обеспечение* — состояние материально-технической базы школы, уровень финансирования, уровень профессиональной компетентности педагогов.

Организационными принципами построения системы мониторинга физического развития школьников определим следующие:

1. создание в учебном заведении центра мониторинга — структуры, деятельность которой направлена на реализацию содержания мониторинга;

2. налаживание обратной связи между участниками учебно-воспитательного процесса — разработка механизма взаимодействия субъектов мониторинга;

3. обнародования результатов мониторинга (учащимся, родителям, педагогам).

Система мониторинга позволяет реализовывать следующие функции организационно-педагогической деятельности:

- информационную — создание баз данных о состоянии здоровья учащихся, обеспечение возможности осуществления аналитико-прогностической деятельности;
- диагностическую — измерение определенных параметров физического развития учащихся, выявление отклонений от запланированных результатов (возрастных норм), установление их причин;
- социальную — привлечение родителей, представителей общественности, медицинских работников к проблеме сохранения здоровья учащихся;
- формирующую — использование результатов мониторинга для организации индивидуальной и групповой работы;
- контролирующую и коррекционную — отслеживание возможных отклонений и пробелов, осуществления коррекции содержания воспитательной работы;
- прогностическую — возможность построения стратегии деятельности субъектов мониторинга;
- управленческую — выработка и принятие административных решений.

Итак, рассматривая физическое развитие учащихся как один из показателей качества образования, а предложенный мониторинг физического развития — как действенное средство педагогического менеджмента, получаем возможность более объективно оценивать количественные показатели физического здоровья и физического состояния учащихся (в частности подготовленности к нагрузкам, испытаний на выносливость и сложную координацию движений), как составляющих их физического развития. Таким образом, в результате мониторинга администрация учебного заведения не только получает информацию о состоянии объекта — уровень физического развития учащихся, но и выясняет проблемы и тенденции развития каждого ребенка, выявляет общие проблемы (класса или учреждения), на основании чего разрабатывает соответствующую стратегию и тактику дальнейшей работы.

Список литературы:

1. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Шкільний світ, 2006. – 128 с.
2. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти//Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 34–40.
3. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен//Школьные технологи. – 1988. – № 5. – С. 26–45.
4. Моніторинг якості освіти: становлення і розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики/За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: К. І. С., 2004. – 160 с.
5. Моніторинг в управлінні навчальним закладом/О. М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти/Т. Б. Волобуєва. – Х.: Основа, 2004. – 96 с.
6. Словник іншомовних слів/Уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопенко і др. – К.: Вид-во „Довіра”, 2000. – 1018 с.

Contents

Section 1. Comparative and International education	3
<i>Simak Kateryna Vitaliivna</i>	
Canadian-Ukrainian volunteer exchange programme “Youth Leaders in Action” as a form of international student mobility	3
Section 2. Higher Education	7
<i>Lutsenko Olena Volodymyrivna</i>	
Didactic fundamentals of cadets’ motives development of educational activity	7
<i>Ryzaeva Valentina Nikolaevna, Vasilyeva Oxana Vladimirovna, Solodilova Maria Andreevna, Ivanov Vladimir Petrovich</i>	
Implementation of educational standard of higher professional education of the third generation in the process of studying the discipline «Biology»	10
Section 3. Distance Education	15
<i>Bubin Alla Oleksandrivna</i>	
The traditions of the technical education of the preschool teachers of preschool institutions in Volyn in the second half of XIX — the first half of XX centuries	15
Section 4. Other aspects of Psychotechnology	19
<i>Hasanova Irina Ivanovna, Kotova Svetlana Sergeevna</i>	
The problem of using innovative technologies in professional self-determination of youth	19
<i>Lopushanska Natalia Kostyantynivna</i>	
Determinants of motivation for professional self-development among practicing psychologist	24
Section 5. History of Education	30
<i>Kovalyova Elena Aleksandrovna</i>	
The stages of the development of foreign language teaching in Russia	30
Section 6. Mathematical Education	33
<i>Voloshena Viktoria Viktorovna</i>	
Mathematical modeling as an integrating factor of realization of intersubject communications in the conditions of profile training of mathematics	33
Section 7. Education and Religion	37
<i>Ivantsova Elena Sergeyevna, Lobachevsky State University of Nizhny, Cousin Irina Valeryevna, Lyovkina Elena Viktorovna, Mironycheva Valentina Fyodorovna</i>	
Orthodox pedagogy: from science to practice	37
<i>Fedoseyeva Natalia Viktorovna</i>	
Professional improvement of teachers in design of spiritual and moral education	41
<i>Fedoseyeva Natalia Viktorovna</i>	
Design by the teacher of work on spiritual moral education and development of the identity of the school student	45
<i>Fedoseyeva Natalia Viktorovna</i>	
Spiritual and moral educational space of the personality as way of her improvement	50
Section 8. Pedagogical Psychology	55
<i>Fadieieva Kseniia-Marharyta Olegivna</i>	
Body image features and interpersonal strategies in adolescents	55

Section 9. Sports Psychology	59
<i>Moskvina Nina Victorovna, Moskvina Victor Anatolevich</i>	
Hemispheric asymmetry and features communication processes in sport psychology	59
<i>Moskvina Victor Anatolevich, Moskvina Nina Victorovna</i>	
Psychophysiology and features volitional regulation sport university students	62
<i>Simonenkova Irina Petrovna</i>	
High league bench players and starters: differences in group interactions, group cohesion, role acceptance and self-confidence in football teams.	65
Section 10. Social Psychology.....	70
<i>Phogat Siddharth</i>	
Altruism in practise, a subtle form of psychological egoism	70
Section 11. Physical Education.....	75
<i>Bushati Sead, Bushati Marsida</i>	
Some ways for selection and assessment of loads training under the energy criterion in the amateur boxing.	75
<i>Bushati Sead</i>	
Aspects of modeling and complex training methodology rating of qualitative amateur boxers	83
<i>Lleshi Enkeleida</i>	
Performance of the vertical jumps ability influenced by plyometric exercises in female volleyball players.	88
<i>Lleshi Enkeleida</i>	
60 cm Drop Jump test assessment in 17 years old volleyball players in Albania under the influence of Plyometric Training.....	93
<i>Spahiu Elton, Erindi Altin</i>	
Gender differences responses in isometric exercise	100
<i>Shehu Marsela</i>	
The participation of Albanian adolescent's in Physical Activity during their leisure time and Physical Education class	106
Section 12. School Education	112
<i>Roshchin Igor Genadievich</i>	
Mainstreaming monitoring of physical development of pupils of secondary educational establishments	112

