

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

*«Вестник Полоцкого государственного университета»
продолжает традиции первого в Беларуси литературно-
научного журнала «Месячник Полоцкий».*



ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

В серии Е научно-теоретического журнала публикуются статьи, прошедшие рецензирование, содержащие новые научные результаты в области педагогики, образования и воспитания, методики и дидактики обучения, психологии, философии.

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваанне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, метадыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, філасофіі.

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

Series E includes reviewed articles which contain novelty in research and its results in pedagogy, education and methods of education, psychology, philosophy.

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

Адрес редакции:
Полоцкий государственный университет, ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь
тел. + 375 (214) 59 95 41, e-mail: vestnik@psu.by

Отв. за выпуск *И.Н. Андреева.*
Редактор *Т.А. Дарьянова.*

Подписано к печати 17.06.2021. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 16,74. Уч.-изд. л. 20,18. Тираж 100 экз. Заказ 411.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371+370.179.1

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ БССР В 50-е гг. XX в.

канд. ист. наук, доц. **В.Е. БЕЗДЕЛЬ**
(Витебский филиал Международного университета «МИТСО»)

Анализируются причины, реализация и итоги политехнического обучения в школах БССР. Отмечено, что лидеры государства вкладывали разный смысл в понятие «политехническое обучение» школьников. Изначально оно рассматривалось как способ подготовки к выбору будущей профессии. Но уже в 1958 г. Н.С. Хрущев заявил, что в основе обязательного семилетнего образования должно лежать сочетание обучения и физического труда школьников. Такое видение будущего советской школы было реализовано в ходе школьной реформы 1958 г.

В осуществлении политехнического обучения были как положительные (укрепление материально-технической базы школ, подготовка учителей, использование новых методов преподавания), так и отрицательные (перегрузка школьников, формализм в производственном обучении) результаты. Реализовать полномасштабную политехнизацию не удалось из-за материальных сложностей, влияния на сущность политехнического обучения смены политического руководства СССР.

Ключевые слова: школа, политехническое обучение, БССР, Н.С. Хрущев, реформа школьного образования 1958 г.

Введение. С момента возникновения СССР руководители государства много внимания уделяли преобразованию школы и системы образования. Изначально это было связано с ликвидацией царского наследия, коренной ломкой старых традиций и формированием нового общества, для которого были необходимы квалифицированные кадры. Идея политехнического обучения школьников могла бы решить эту задачу.

Хотя на протяжении 20–30-х гг. XX в. понимание того, что включает в себя политехническое образование, каким оно должно быть и что должны уметь выпускники средней школы, менялось, И. Сталин в 40-е гг. оставался приверженцем этой идеи. В директивах по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951–1955 гг., утвержденных на XIX съезде ВКП(б), говорилось, что «в целях обеспечения учащимся, заканчивающим среднюю школу, условий для свободного выбора профессий, приступить к осуществлению политехнического обучения в средней школе и провести мероприятия, необходимые для перехода к всеобщему политехническому обучению» [1, с. 281].

Задача, поставленная в директиве, отражала проблему невысокого качества преподавания в школах, нехватки квалифицированных кадров для промышленности и сельского хозяйства, возникшую вследствие войны 1941–1945 гг., влияние научно-технической революции. Как отмечает российский историк Г.М. Иванова, от полноты и правильности решения этой проблемы во многом зависела судьба всей общеобразовательной школы [2, с. 132].

Цель статьи – анализ реализации и результатов внедрения политехнического обучения в средних школах БССР в 50-е гг. XX в.

Проблема школьного политехнического образования в 50-е гг. XX в. в современной белорусской историографии не стала предметом отдельного рассмотрения. Научную ценность при исследовании данной проблемы представляют работы советского периода [3], ряд работ российских авторов, которые рассматривают трансформацию советской школы в 50-х годах XX в. в контексте политических изменений, анализируют дискуссии, которые велись при подготовке реформы 1958 г. [2; 4]. Источниковедческую базу статьи составили архивные документы, публикации по обозначенной теме.

Основная часть. Что же нужно понимать под термином «политехническое обучение», которое активно внедряли в советской школе в 50-е гг. XX в.?

Сущность, цели и задачи политехнического обучения раскрывались в докладной записке «О политехническом обучении в общеобразовательной школе», подготовленной министром просвещения РСФСР И.А. Каириным 25 февраля 1953 г.: «под политехническим обучением следует разуметь такое обучение, которое в процессе изучения учащимися основ наук знакомит их с ролью этих наук в промышленности и сельском хозяйстве; дает школьникам общее представление о современном производстве и его основных элементах; прививает им некоторые умения и навыки, необходимые для будущей практической деятельности; способствует связи обучения с общественно-полезной работой, подчиненной учебно-воспитательным целям школы» [Цит. по: 2, с. 133]. Таким образом, политехническое обучение не сводилось к получению выпускниками школ какой-то конкретной профессии, а рассматривалось способом подготовки к выбору будущей профессии,

возможностью для школьников, не поступивших после окончания общеобразовательной школы в высшее учебное заведение, техникум, трудоустроиться.

Поэтапное введение в школах политехнического обучения было, без сомнения, выгодно для сферы народного хозяйства. Как отмечает Г.В. Иванова, кадровый состав промышленных и сельскохозяйственных рабочих впервые стал массово пополняться за счет лиц, получивших полное среднее образование. Руководители предприятий прекрасно понимали ценность выпускника средней школы, знания которого позволяли быстрее освоить любую специальность [2, с. 136, 148].

Но при всей очевидности плюсов политехническое обучение так и не было закреплено на уровне нормативного акта, как и отсутствовал четкий перечень мероприятий, которые бы позволили успешно реализовать политехнизацию школы.

Программа, принятая на XIX съезде партии, была обсуждена в декабре 1952 г. на республиканском совещании по народному образованию в БССР. Были в целом намечены основные направления дальнейшего развития школьного образования в контексте реализации решений съезда: расширение сети школ, укрепление учебно-материальной базы школ, осуществление всеобщего обязательного 7-летнего обучения [5, л. 18].

Анализ архивных документов показывает, что политехническое обучение в школах сводилось к следующему:

1. Введение в I–IV классах ручного труда, V–VII классах – практических занятий, в VIII–X классах – практикумов по основам электротехники, сельского хозяйства, машиностроения и др.
2. Создание в школах мастерских, выделение школам приусадебных участков с последующим использованием их для уроков биологии.
3. Ежегодная сельскохозяйственная практика школьников.
4. Организация кружковой работы по различным направлениям.
5. Проведение экскурсий на предприятия, в колхозы, совхозы, МТС.
6. Передача школам предприятиями, колхозами, совхозами, МТС списанной техники, оборудования (это регулировалось распоряжением Совета министров СССР от 16.05.1955 № 4098).

У учителей было много вопросов, как практически осуществить в школах указанные направления. На совещании заведующих районо, горно Витебской области с учителями в преддверии республиканского совещания в августе 1955 г. звучали наиболее острые вопросы: как преподавать новые предметы (основы машиноведения, основы сельского хозяйства, электротехника); как проводить электротехнику, если в школе нет электроэнергии; как организовать опыты на уроках, если нет оборудованных кабинетов и др. Учителя признавали важность политехнического обучения, но констатировали, что уровень их подготовки и материальная база школ не отвечает поставленным требованиям. Сложности возникали с организацией кружковой работы учеников: не хватало помещений, специалистов для руководства этой работой. В ряде школ с уходом учителя распадались ученические бригады и практикоориентированное обучение останавливалось [6, л. 288, 291, 294].

К вопросу «как?» добавлялись вопросы «где?» и «с помощью чего?» проводить в школах политехническое обучение. Несмотря на то, что страна в целом преодолела последствия оккупации, многие школы технически и материально оставались в тяжелом состоянии. Показатели экономического развития БССР превысили довоенные в тяжелой промышленности, но в отраслях, которые производили товары народного потребления, в сельском хозяйстве ситуация оставалась сложной. Много проблем существовало в обеспечении населения жильем, товарами первой необходимости, уровне заработной платы и, как следствие, уровне жизни населения. Обозначенные тенденции напрямую влияли на детскую школьную повседневность.

С одной стороны, документы фиксируют ужасные бытовые условия, в которых приходилось учителям проводить занятия, а ученикам заниматься. В середине 50-х гг. в школах нередким было отсутствие электричества, школьной мебели, соответствующей возрасту и росту ребенка, нужного запаса дров для отопления школы в осенне-зимний период, нехватка учебников, тетрадей. Актуальным оставался вопрос о переводе школ из наемных непригодных помещений в собственные, капитальном ремонте школьных зданий, многосменности занятий. Материальные сложности мешали реализации поставленных партией целей, поскольку во многом упиралась в проблему финансирования системы образования.

Оценивая готовность школ БССР к 1954–1955 учебному году, ЦК КПБ среди прочего указывал на то, что местные органы не могут использовать выделенные на приобретение наглядных пособий и оборудования средства в полном объеме (только на 30–35%) [7, л. 56], потому что нужных товаров нет на складах.

В справке о состоянии материальной базы для проведения практических занятий и практикумов в школах Витебской области, адресованной министру просвещения БССР И.М. Ильюшину, заведующий Витебским облоно А. Пархимчик отмечал, что в области за 1953–1955 гг. оборудовано 78 мастерских, из них 10 в г. Витебске, работает 25 кружков по изучению машин (посещает 500 учащихся); городские школы получили списанные агрегатные машины и запчасти к ним.

В приказе министра просвещения БССР «Об опыте работы школ Могилевской области по ознакомлению учащихся с основами производства и привитию им практических навыков с помощью предприятий, колхозов и МТС» № 287 от 20 августа 1955 г. говорилось о том, что есть школы, чей опыт в организации политехнического обучения можно и нужно заимствовать другим учебным заведениям. К их числу министр относил Берез-

ковскую среднюю школу Хотимского района, средние школы № 7, 9, 11 г. Могилева [8, л. 223]. Школьники помогали колхозам выращивать и убирать свеклу, кукурузу, выполняли другие работы, посещали с экскурсиями цеха и лаборатории заводов в контексте изучения отдельных тем по физике и химии, выполняли на станках простейшие операции [8, л. 223–224].

Успехи в осуществлении политехнического обучения были скорее характерны для городских школ, материально-техническая база которых позволяла организовать мастерские, производственные экскурсии для детей, сотрудничество учителей с Дворцами пионеров и станциями юннатов, приглашать специалистов с производства. С сельскими школами дело обстояло сложнее [9, л. 183–189]. Анализ архивных документов показывает, что только в половине сельских школ и школ небольших городов в 1952–1957 гг. функционировали мастерские (например, в 191 из 330 семилетних школ Витебской области; особенно «отличились» Дубровенский, Освейский, Россонский, Ветринский, Кохановский, Оршанский, Толочинский, Сенненский, Ульский, Чашникский районы), не хватало приборов для проведения опытов, не было наглядных пособий [10, л. 31].

Из отчетов отделов народного образования за 1953–1957 гг. следует, что ситуация с переходом школ к политехническому обучению, равно как и к обязательному 7-летнему образованию, менялась в лучшую сторону, но очень медленно. Реализация политехнического обучения так или иначе способствовала модернизации материально-технической базы школ, подготовке и переподготовке учителей, использованию ими новых методов и подходов в обучении, основанных на использовании наглядности, опыта. Кроме государственного финансирования, помощь оказывали шефствующие над школами организации. Использование такого опыта особенно эффективно сказывалось на улучшении ситуации с развитием школьного образования в сельской местности.

Смена политического руководства СССР привела к трансформации понимания сущности политехнического обучения. Если на XX съезде КПСС Н.С. Хрущев говорил об обязательном 10-летнем всеобщем образовании, создании системы школ-интернатов, где учителя-воспитатели будут «инженерами душ подрастающего поколения» [11, с. 80, 83], будут воспитывать «всесторонне развитых, образованных, активных строителей коммунистического общества, горячо любящих Родину, Коммунистическую партию, коммунистическое отношение к труду и собственности, и школы-интернаты обеспечат среднее общее и политехническое образование, подготовят к непосредственной практической деятельности» [12, л. 528], то в апреле 1958 г., выступая на XIII съезде ВЛКСМ, глава государства и партии выразил сомнения в правильности озвученного решения, склоняясь к возврату обязательного всеобщего 7-летнего образования, в основе которого должна лежать «тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства» [13, с. 162].

Итогом реализации позиции Н.С. Хрущева стало принятие 24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», положившего начало реформе школы, продолжавшейся до середины 1960-х гг.

Аналогичный и близкий по содержанию документ приняли 8 апреля 1959 г. на сессии Верховного Совета БССР. Главной целью реформы была объявлена подготовка «образованных людей, хорошо знающих основы наук и вместе с тем способных к систематическому физическому труду», технически грамотных кадров для промышленности и сельского хозяйства. Самым сложным при реализации реформы было соблюсти баланс общего, политехнического, профессионального образования, основанного на сочетании труда и обучения, и отдыха детей. Вместо 7-летнего вводилось всеобщее обязательное 8-летнее образование. Полное среднее образование, срок которого был увеличен с 10 до 11 лет, предусматривалось осуществлять на основе соединения обучения с трудом в дневной или вечерней школе, либо в техникуме. Два дня в неделю школьники старших классов дневных школ должны были работать на предприятиях или в сельском хозяйстве. Выпускники средней школы наряду с аттестатом зрелости получали свидетельство о специальности.

Рассмотрим, к каким результатам привела реформа школы.

Во-первых, в школах стали организовывать общественно полезный труд. Дети активно собирали металлолом, макулатуру, сажали деревья, выращивали цыплят, кроликов, кукурузу, брали на себя соцобязательства и многое другое. В решении облисполкома от 4 февраля 1961 г. № 56 «О выполнении закона «Об укреплении связи школы с жизнью» в Лепельском районе» отмечалось, что в 1959 г. школьники собрали 140 т металлолома, 14 т макулатуры, посадили 7660 деревьев, вырастили 600 ц кукурузы на участке в 101 га, 2000 кроликов, 1000 голов птицы [14, л. 3].

Во-вторых, после принятия закона 11-летние школы стали давать не только общеобразовательную подготовку, но и наравне со школами рабочей молодежи, профессиональную. Начиная с 9 класса, школьники выбирали конкретную профессию, закреплялись за предприятием или колхозом, совхозом. Так, например, учащиеся средних школ г. Витебска и Витебской области могли получить подготовку по специальностям «ткач, электрик-механик, слесарь, токарь» (Витебский ковровый комбинат, Оршанский льнокомбинат), «маркировщик, паяльщик, заборщик, контролер ОТК, электрик-механик» (Витебский завод радиодеталей), «токарь, фрезеровщик, слесарь-сборщик, слесарь-шлифовальщик» (Оршанский завод «Красный борец», Полоцкий завод стекловолокна), «швея» (Полоцкая швейная фабрика, Полоцкая фабрика индпошива), «полевод, плодоовощевод, животновод, тракторист, механизатор, садовод-огородник» (колхозы им. Калинина, «Прогресс» и др.) [15, л. 42–44]. Перечень профессий составляли местные органы с учетом имевшихся в данном регионе предприятий, не учитывая потребность самих предприятий в кадрах по той или иной специаль-

ности. В итоге школьники, выпускники 11-х классов, не могли найти работу по специальности. В 1961 г. в Витебске из 690 выпускников 100 человек было трудоустроено не по специальности, а 34 человека не смогли найти работу [16, л. 128]. Проблему попытались решить, приняв постановление Совета министров СССР «Об улучшении производственного обучения учащихся общеобразовательных школ» от 30 мая 1961 г., обязывавшее совнархозы больше уделять внимания вопросам профессиональной подготовки школьников [2, с. 311]. Подросткам предлагали обучаться сразу нескольким специальностям, порой совершенно несовместимым: столяр – слесарь, полевод – свекловод – птицевод. В 1962 г. были проверены школы всех областей БССР. Результаты проверки были неутешительны: учащиеся по-прежнему обучались по неперспективным специальностям, без учета потребности предприятий [16, л. 128].

В-третьих, укреплялась материально-техническая база школ. Статистические данные о выполнении задания в школах Витебской области в 1960–1961 учебному году рисовали достаточно радостную картину: 758 учебных мастерских, свыше 190 машин, 78 тракторов, 370 металлорежущих станков, 55 электродвигателей и другое оборудование, которое использовали в школах при подготовке школьников к будущей профессии [17, л. 61].

Вместе с тем проблемы, характерные для школы середины 1950-х годов, так и не были решены. Мастерские не были укомплектованы оборудованием, предприятия и колхозы неохотно принимали школьников на производственное обучение, а там, где оно организовывалось, то сводилось к формальному просмотру подростками «из-за плеча» за выполнением операций.

Более того, в 1961 г. президиум Витебского областного совета профсоюзов принял постановление «О неудовлетворительном состоянии техники безопасности и производственной санитарии в учебных мастерских школ области», в котором констатировал, что условия труда школьников не соответствуют санитарно-гигиеническим требованиям: «помещения мастерских (школы № 1, 6, 25 г. Витебска, № 3 г. Полоцка) размещены в подвальных помещениях без достаточного естественного освещения, сырые, стены покрыты плесенью. Отсутствуют проходы между верстаками. Часть оборудования неисправно. На станках не установлена защита (на абразивных кругах), что приводит к несчастным случаям. Нет вытяжной вентиляции, умывальников, мыла, полотенец, спецодежды для школьников, аптек. Учителя производственного обучения не имеют соответствующей квалификации» [18, л. 50–51].

Негативным последствием реформы 1958 г. (совмещение обучения и работы на производстве), о котором практически не говорили, стало переутомление школьников и падение успеваемости и дисциплины, а сами учащиеся стали считать производственное обучение второстепенным делом. В 1961 г. Совет министров БССР констатировал, что школьники не могут организовать свое время и поручил Научно-исследовательскому институту педагогики Министерства просвещения БССР подготовить предложения по упорядочению режима дня учебной и внеклассной работы учащихся.

Заключение. Несмотря на прилагаемые усилия, завершить полномасштабную политехнизацию среднего образования не удалось. Причин несколько: во-первых, в 40–50-е гг. годы решалась более важная задача – обязательное начальное образование, потом 7-летнее, потом 8-летнее; во-вторых, качественная политехнизация предполагала оснащение школ оборудованием, кабинетами, подготовку учителей, т.е. увеличение финансовых вложений в систему народного образования, а без усиления материально-технической базы реализовать программу политехнического обучения было крайне сложно; в-третьих, содержание политехнизации подвергалось постоянному переосмыслению, толкованию через призму политической конъюнктуры.

В 1964 г., после отставки Н. Хрущева, от программы политехнического трудового обучения достаточно быстро отказались, а школу освободили от обязанности вести производственную подготовку старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1988) / КПСС ; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС ; под общ. ред. А.Г. Егорова, К.М. Боголюбова. – 9-е изд., доп и испр. – М. : Политиздат, 1983–1990. – Т. 8 : 1946–1955. – 1985. – 542 с.
2. Иванова, Г.М. Советская школа в 1950–1960-е годы / Г.М. Иванова. – М. : Фонд «Моск. время», 2018. – 432 с., ил.
3. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі / рэдкал.: С.А. Умрэйка [і інш.]. – Мінск : Нар. асвета, 1968. – 624 с.; Кісялеў, Р.Я. Школа Савецкай Беларусі / Р.Я. Кісялеў. – Мінск : Нар. асвета, 1968. – 189 с.
4. Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / сост.: П.А. Сафронов, И.В. Кукулин, М.Л. Майофис. – М. : Новое лит. обозрение, 2015. – 720 с.
5. Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 2797. Оп. 2. Д. 3. Постановления и директивные указания вышестоящих органов по вопросу народного образования.
6. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 2. Д. 6. Решения облисполкома, отчеты о работе школ и докладные.
7. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 2. Д. 71. Приказы и распоряжения Министерства просвещения.
8. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 2. Д. 127. Приказы и распоряжения министерства просвещения по вопросу работы школ и директивы о методике преподавания.
9. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 2. Д. 32. Справки и докладные о работе школ области, посылаемые в вышестоящие организации.
10. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 1. Приказы областного отдела народного образования.

11. XX съезд КПСС : стенографический отчет. Т. 1. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1956. – 640 с.
12. ГАВО. – Ф. 2797. – Оп. 2. – Д. 162. Директивы и указания Министерства просвещения БССР.
13. Хрущев, Н.С. Строительство коммунизма в СССР и развитие сельского хозяйства : в 8 т. / Н.С. Хрущев. – Т. 3. – М. : Политиздат, 1962. – 544 с.
14. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 16. Решения и распоряжения облисполкома.
15. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 12. Решения Витебского облисполкома.
16. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 26. Приказы Министерства просвещения БССР.
17. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 21. Решения и распоряжения облисполкома.
18. ГАВО. – Ф. 2797. Оп. 3. Д. 18. Решения и распоряжения облисполкома.

Поступила 04.05.2021

POLYTECHNIC EDUCATION IN THE SCHOOLS OF THE BSSR IN THE 50S OF THE XX CENTURY

V. BEZDZEL

The article analyzes the reasons, implementation and results of polytechnic education in BSSR schools. The author notes that the leaders of the state put different meanings in the concept of "polytechnic education" of schoolchildren. Initially, it was considered as a way to prepare for the choice of a future profession. But already in 1958, N. S. Khrushchev declared that the basis of compulsory seven-year education should be a combination of training and physical labor of schoolchildren. This vision of the future of the Soviet school was realized during the school reform of 1958. In the implementation of polytechnic training, there were both positive (strengthening the material and technical base of schools, training teachers, using new teaching methods) and negative (overloading of students, formalism in industrial training) results. It was not possible to implement full-scale polytechnization due to material difficulties, the impact on the essence of polytechnic training of the change of the political leadership of the USSR.

Keywords: school, polytechnic education, BSSR, N.S. Khrushchev, school education reform 1958.

УДК 94(476)+94(47)

**ГІСТОРЫКА-ІДЭАЛАГІЧНЫЯ КАНЦЭПЦЫІ ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ
І ўРАДАВАЯ АДУКАЦЫЙНАЯ ПАЛІТЫКА РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ
ў АПОШНЯЙ ЧВЭРЦІ XVIII – ПЕРШАЙ ЧВЭРЦІ XIX СТ.СТ.**

С.М. БІТЧАНКА

(Акадэмія паслядыпломнай адукацыі, Мінск)

Прысвечаны раскрыццю канцэптואльных асноў інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі і выяўленню эвалюцыі дзяржаўнай палітыкі Расійскай Імперыі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Паўночна-Заходняга краю ў апошняй чвэрці XVIII – першай чвэрці XIX стст. Разглядаюцца канцэпцыі беларускай гісторыі: палоналітвінізм, балцкі (=літоўскі) літвінізм, русінацэнтрызм. Аналізуецца дзяржаўная адукацыйная палітыка ў дачыненні да вучэбна-гістарычнай літаратуры, прызначанай да выкарыстання на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі. Адлюстраванне гісторыі Беларусі ў тагачаснай вучэбна-гістарычнай літаратуры разглядаецца па крытэрыі гісторыка-ідэалагічнага стаўлення яе аўтараў да прызнання або непрызнання гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб'ектнасці беларускага народа.

Ключавыя словы: гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі гісторыі Беларусі, дзяржаўная адукацыйная палітыка Расійскай Імперыі, вучэбна-гістарычная літаратура на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі.

У апошняй чвэрці XVIII – першай чвэрці XIX стст. у Расійскай Імперыі пачынаецца фарміраванне гісторыка-ідэалагічных канцэпцый інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі, якія аказалі ўплыў на развіццё гістарычнай адукацыі. Гэтыя канцэпцыі сталі гісторыка-ідэалагічнымі асновамі зместавага напаўнення вучэбнай літаратуры па гісторыі. Фарміраванне канцэптואльных пазіцый аўтараў вучэбных кніг праходзіла пад уплывам палітычнай сітуацыі, а таксама было непарыўна звязана з развіццём гістарыяграфіі гісторыі Беларусі. Працэс назапашвання гістарычных звестак па айчыннай гісторыі можна падзяліць на два перыяды: 1) 1795 – пачатак 1860-х гг.; 2) пачатак 1860-х – 1917 гг. Першы перыяд характарызуецца з'яўленнем беларускага крыніцазнаўства, фарміраваннем “рамантычнай” школы І. Лявелея, зваротам да гісторыі Беларусі расійскай дваранскай гістарыяграфіі, фарміраваннем пляяды “краёвых” (“мясцовых”) даследчыкаў “гісторыі Літвы”. Другі перыяд характарызуецца актывізацыяй вывучэння гісторыі Беларусі даследчыкамі заходнерускага кірунка, афармленнем беларускай нацыянальнай гістарыяграфічнай канцэпцыі [2, с. 11]. Паралельны працэс фарміравання нацыянальнай самасвядомасці беларусаў таксама падзяляецца на два перыяды. Паводле А.К. Каўкі, вылучаюцца два этапы беларускага руху: 1) пачаткова-падсвядомы рух “у сабе”, які рэалізоўваўся ў рамках польскага нацыянальна-вызваленчага працэсу (1794–1863); 2) рух “для сябе”, які ўзнік з пачатку ўсведамлення ўласна беларускіх нацыянальных інтарэсаў (1864–1918) [4, с. 446].

У першай чвэрці XIX стагоддзя пануючай гісторыка-ідэалагічнай асновай інтэрпрэтацыі гісторыі стала канцэпцыя палоналітвінізма. Сфарміравалася яна напрыканцы існавання Рэчы Паспалітай, калі ў дачыненні да Вялікага Княства Літоўскага скарыстоўваўся тэрмін “Літоўская правінцыя”, а ўся дзяржава Рэч Паспалітая называлася “Польшчаю”. Тэрміны “літвін”, “паляк-караняж”, “мазур” не скарыстоўваліся для нацыянальнага супрацьпастаўлення. Гэтыя назвы, як адзначае І.А. Марзалюк, з'яўляюцца назвамі рэгіянальнымі, субэтнічнымі, бо ўвесь народ дзяржавы лічыўся палякамі, што маюць адзіную непадзельную Айчыну – Польшчу [8, с. 53]. Адным з прадстаўнікоў палоналітвінізма быў Адам Міцкевіч, які лічыў, што балцкая Літва аднаасобна стварыла Княства і праз Люблінскую унію добраахвотна злучылася з Каронай. Ён лічыў беларускі народ негістарычным, пазбаўленым гістарычнай суб'ектнасці, цалкам залежным ад суседзяў на працягу ўсяго свайго гістарычнага мінулага. Польшча – гэта Карона, і Літва, і Русь. А ўсходнеславянскі (= беларускі) народ лічыўся часткай польскага [8, с. 53]. А. Міцкевіч адназначна атаясамлівае Літву з балцкай краінай, літвінаў (= “люд літоўскі”) называе народам цалкам адрозным ад славянаў, народам балцкім. Эліта ж літвінаў, якая зазнала моцны польскі ўплыў, запазычыла высокую польскую мову і культуру, ды праз гэты працэс стала адным народам з польскімі славянамі. Землі Беларусі ў яго кнізе “Гісторыя Польшчы”, як падкрэслівае І.А. Марзалюк, выступаюць як цалкам пазбаўленыя дзяржаўнасці, ніколі не жывышыя самастойным палітычным жыццём: “≤...≥...пасіўная інэртная тэрыторыя, адвечнае поле боя, за якое змагаецца азіяцкая дэспатычная Расія і вольналюбівая дэмакратычная шляхецкая Польшча” [10, с. 22].

Пераважна ўсе інтэлектуалы першай чвэрці XIX стагоддзя, якія апазіцыйна ставіліся да Расійскай Імперыі, лічылі беларусаў народам без традыцый уласнай дзяржаўнасці. Адмоўным стаўленнем да гістарычнасці і суб'ектнасці беларускага народа характарызуецца і канцэпцыя балцкага (=літоўскага) літвінізма. Паводле канцэпцыі, Вялікае Княства Літоўскае – гэта балцкая дзяржава, створаная літоўцамі (= жамойтамі і аўкштайтамі). Балцкая Літва адыгрывала першасную ролю ў стварэнні княства і паступова падначаліла і ўключыла ў свой склад ўсходнеславянскія землі [8, с. 53–54]. Насельніцтва Беларусі ў папярэдні

падзелам Рэчы Паспалітай час супрацьпастаўляла сваю “рускасць” літоўскую “рускасці” маскоўскай: “мы – яны” і устойліва ўспрымала Вялікае Княства Літоўскае, Рускае, Жамойцкае і Рэч Паспалітую як “сваю” дзяржаву, але толькі як “сучасную Бацькаўшчыну”, якая ў кантэксце пэўных абставінаў заняла месца “даўняй Бацькаўшчыны” – Кіеўскай Русі [9, с. 9, 188, 198].

Пасля далучэння “Западнага края кь Імперіі”, як адзначае І.П. Карнілаў, асабліваці края, якія склаліся пры польскім урадзе, не маглі змяніцца ў кароткі час. Кацярына II жадала вярнуць краю яго старажытны, рускі выгляд, але не паспела дакончыць пачатага паступовага ўвядзення рускіх школ і рускіх парадкаў [18, с. 58]. На “Западных губерніі” яна глядзела, як на карэннае, найстаражытнае “достояніе” Расіі. Далучэнне іх да Імперыі ў 1772, 1793, 1795 гадах яна прызнавала “возвращеніемъ похищеннаго и возстановленіемъ законнаго, историческаго права Русскаго государства”. На медалі ў памяць далучэння да Расіі “Русско-Литовскихъ областей” напісаны словы: “отторженная возвратихъ” [18, с. 47]. Кацярына II падкрэслівала менавіта рускую існасць Вялікага Княства Літоўскага і тлумачыла гэта тым, што ў Вялікім Княстве ўсе справы ва ўсіх судах вяліся на рускай мове, што ў літоўскіх архівах усе акты пісаны рускімі літарамі на рускай мове, што гады пазначаліся ад стварэння свету па грэчаскаму царкоўнаму злічэнню, што грэчаская вера ва ўсім Вялікім Княстве была панавальнай і яе вызнавалі Вялікія Князі [18, с. 47–48]. Далучаныя ўсходнеславянскія землі разумеліся Кацярынай II як “Заходні край” Расіі: “≤...≥...эта наша древнѣйшая, коренная старина, этотъ оплотъ Православія и русской народности, въ продолженіе болѣе двухъ вѣковъ находился подъ тяжелымъ и безпощаднымъ гнетомъ враждебной Россіи польско-латинской тираниі, отъ которой Западная Русь была наконецъ освобождена” [5, с. 3]. Як падкрэсліваў у будучым П.А. Сталыпін: “Ясно стремленіе этой Государыни укрѣпить еще струящіеся въ краѣ русскія теченія, вливъ въ нихъ новую русскую силу для того, чтобы придать всему краю прежнюю русскую государственную окраску” [22].

У заканадаўчых актах часоў валадарання імператрыцы Кацярыны II далучаныя ўсходнеславянскія (= беларускія) тэрыторыі згадваюцца як “присоединенныя на вѣчныя времена кь Імперіи Россійской отъ Рѣчи Посполитой Польскія Области, нѣкогда съ нею соединенныя, потомъ въ смутныя времена отторгнутыя”, “Русско-Литовскія области”, “присоединенныя отъ Польши кь Імперіи нашей земли”, “Бѣлорусскія Губерніи, отъ Польши присоединенныя”, “новопріобретенныя отъ Польши области” [13, с. 553; 14, с. 418–420]. У часы праўлення імператара Паўла I (1796–1801) “возвращеніе Западной Россіи кь первоначальному своему Русскому типу” спынілася. Меркавалася, што ў “Западномъ краѣ” шматгадовая барацьба “началь русско-славянскихъ и польско-латинскихъ” скончана. У заканадаўчых актах Паўла I усходнеславянскія тэрыторыі былога Вялікага Княства Літоўскага згадваюцца як “новопріобретенныя губерніи” [15, с. 578]. Прусаўнае насельніцтва, паводле І.П. Карнілава, зноў было пакінута, як і ў часы Рэчы Паспалітай, у невуцтве і залежнасці ад каталіцкай шляхты, якая зноў заняла пераважнае грамадскае становішча [18, с. 59–60].

Уступіўшы на трон 12 сакавіка 1801 года імператар Аляксандр I падпісаў маніфест, у якім быў абвешчаны палітычны прынцып кіравання народам Расійскай Імперыі: “≤...≥...по законамъ и по сердцу въ Бозѣ почи- вающей Августѣйшей Бабки Нашей, Государыни Императрицы Екатерины Великія, коея память Намъ и всему Отечеству вѣчно пребудеть любезна, да по Ея премудрымъ намѣреніямъ шествуя, достигнемъ вознести Россію на верхъ славы и доставить нерушимое блаженство всѣмъ вѣрнымъ подданнымъ Нашимъ” [15, с. 583]. Аднак у дачыненні да “заходніх губерняў” ён не стаў вяртацца да кацярынінскай палітыкі, якая праводзілася “съ цѣлю мирнаго, культурнаго слиянія этихъ губерніи съ восточною Россією” [18, с. 58]. У выніку новага палітычнага стаўлення, як падкрэсліваў І.П. Карнілаў, “≤...≥...судьба Западнаго края быстро измѣнилась и для него опять настало трудное, тяжелое время особенно въ первыя 60 лѣтъ истекшаго столѣтія. Онъ оказался задавленнымъ польскимъ національнымъ и отчасти религіознымъ игомъ и почти забытымъ всѣмъ остальнымъ русскимъ миромъ” [5, с. 3]. Народная адукацыя “Западнаго края” была выключана з кампетэнцыі расійскага ўрада і даверана польскім патрыётам. Каталіцкае шляхецкае асяроддзе праз адукацыйную дзейнасць працягвала фармаваць польскіх патрыётаў, якія на рэгіянальным узроўні адчувалі сябе літвінамі. Часта яны з сімпатыяй адклікаліся пра беларускіх сялян, не атаясамляючы пры гэтым сябе з імі. Павел I і Аляксандр I не прымалі антыпольскіх русіфікацыйных мер. У гэтай сувязі польскі ўплыў на землях былога Княства хутка аднавіўся і да канца першай чвэрці XIX стагоддзя перавышаў расійскі.

У перыяд праўлення імператара Аляксандра I (1801–1825) на беларускіх землях стала дамінаваць палітыка паланізацыі, а канцэпцыя палоналітвінізма не толькі не пахіснулася, але працягвала дамінаваць у вучэбнай літаратуры і пасля ўрадавых адукацыйных рэформаў. У выніку рэформаў было ўтворана Міністэрства народнай асветы, а сістэма адукацыі стала больш цэнтралізаванай [21; 11, с. 290]. У 1803 годзе ўсе навучальныя ўстановы Віленскай, Віцебскай, Гродзенскай, Мінскай, Магілёўскай губерняў, а з 1807 года Беластоцкай вобласці, сталі падпарадкоўвацца Віленскаму ўніверсітэту і ўвайшлі ў склад Віленскай вучэбнай акругі, якая аб’яднала ў сваіх межах “всѣ коренныя Русско-Литовскія области, захваченныя въ XVI вѣкѣ Польшею и при Екатеринѣ II освобожденныя и возвращенныя Россіи” [19, с. 1–2]. Папачыцелем акругі быў прызначаны польскі магнат Адам Чартарыйскі (ілюстрацыя 1), адзін з сяброў Аляксандра I [12, с. 132]. Дзяржаўныя і падкантрольныя дзяржаве прыватныя ўстановы адукацыі ажыццяўлялі сваю дзейнасць у інтарэсах Расійскай Імперыі, але Віленская вучэбная акруга ў часы папачыцельства князя А. Чартарыйскага ажыццяўляла адукацыйную паліты-

ку польскай накіраванасці. Аляксандр I спачатку ставіўся да гэтага лаяльна, што магчыма было звязана з яго сяброўскімі адносінамі з А. Чартарыйскім і “быль полонъ стремлений возстановить Польшу во всѣмъ ея первоначальномъ объемѣ. Можно сказать, что до самага 20 года императора не покидали эти мечты, и онъ не разъ объявляль о нихъ громгласно, особенно тогда, когда находился въ польскомъ обществѣ” [20, с. 5]. У 1806 годзе, як адзначае А.Л. Пагодзін, польскае грамадства было ахоплена напружаным чаканнем “рѣшительнаго шага государя въ сторону возстановления – Польскаго королевства на правахъ государства, связаннаго съ Россіей, какъ Венгрія съ Австріей” [20, с. 6]. У 1811 годзе Аляксандр I, выступаючы ў Вільні, абвясціў свае планы аб аднаўленні Польшчы і аб далучэнні да яе “Литовскаго княжества” “со включеніемъ русскихъ областей, за изъятіемъ Бѣлоруссіи, такъ, чтобы границами были Двина, Березина и Днѣпръ” [20, с. 5, 8]. У 1815 годзе Царства Польскае атрымала тое, чаго не было ў самой Расійскай Імперыі – Канстытуцыю. Згодна з ёй, выканаўчая ўлада належала расійскаму імператару, які адначасова быў польскім каралём, заканадаўчая размяркоўвалася паміж каралём і соймам. У польскіх колах выказвалі надзею, што дзеянне Канстытуцыі Царства Польскага будзе перанесена на беларускія і літоўскія землі. Але гэтага не адбылося і Расійская Імперыя “удержала свои польскія области” [20, с. 5]. Цікавае меркаванне наконт палітыкі Аляксандра I выказаў К.П. Пабеданосцаў: “Александръ I любилъ Россію и народъ свой; но его воспитаніе не дало ему возможности узнать ни исторію страны своей, ни народъ свой ≤...≥; (он) мечталъ о возстановленіи Польши, не зная исторіи, которая сказала бы ему, что царство Польское означаетъ рабство и угнетеніе для всего Русскаго народа” [19, с. 43].



Адам Чартарыйскі

Адукацыйная дзейнасць пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў Расійскай Імперыі рэгламентавалася зацверджаным у 1804 годзе заканадаўчым актам, які меў назву “Уставъ учебныхъ заведений, подчиненныхъ университетамъ”. Аднак гэты статут распаўсюджваўся на пяць вучэбных акруг, за выключэннем Віленскай. Папячыцель Віленскай вучэбнай акругі Адам Чартарыйскі, рэктар Віленскага ўніверсітэта Геранім Страйноўскі і граф Ігнацы Патоцкі распрацавалі для зацвярджэння асаблівых ўніверсітэцкіх і школьных статуты [12, с. 132]. Дзейнасць Віленскай вучэбнай акругі на чале з Віленскім універсітэтам стала ажыццяўляцца на падставе наступных заканадаўчых актаў: “Актъ утверждения для Императорскаго Университета въ Вильне”, “Уставъ или общія постановленія Императорскаго Виленскаго Университета и училищъ его округа”, “Предначертаніе устройства училищъ въ Округѣ Императорскаго Виленскаго Университета” [1, с. 526; 23, с. 610; 16, с. 269]. У гэтых дакументах усходнеславянскія (=беларускія) землі трактаваліся як тэрыторыі “преждебывшихъ Польскихъ областей, присоединенныхъ къ Россіи” [23, с. 615].

Разам з заканадаўчымі актамі для ўстаноў адукацыі Віленскай вучэбнай акругі была распрацавана праграма-метадычная і вучэбная літаратура, якая была з польскай ідэалагічнай накіраванасцю. Паводле яе зместу, як адзначае Р.Я. Кіпрыяновіч, у вучылішчах моцна падтрымлівалася польская нацыянальнасць. Пры выкладзе вучэбнага матэрыяла пераважна не адлюстроўвалі рускую гісторыю і магутнасць Расійскай Імперыі, але затое ўзвялічвалі хараство “краю Польскаго”, адукаванасць, дабрачыннасць палякаў, іх прыродную здольнасць да ўсяго і вялікую заслугу ў поспехах вытанчанай славеснасці; з цеплынёй праслаўлялі мужнасць, непераможнасць польскіх ваяроў. У гэтай сувязі, як падкрэслівае І.М. Сбітнеў, польская адукацыйная накіраванасць несла пэўны ідэалагічны ўплыў на самасвядомасць вучняў: “Оттого юноши не любили Россіи, но обожали Польшу. Россія оставалась для учениковъ неизвѣстной; зато исторія Польши была извѣстна со всѣми подробностями, и они не сомнѣвались въ возрожденіи Польши на основаніи понятій, какія имъ внушались въ школѣ” [19, с. 53].

Праграмы для складання вучэбных кніг для устаноў адукацыі Віленскай вучэбнай акругі выдаваліся на падставе 55-га артыкула Статута ўніверсітэта: “Общее Собраніе Виленскаго университета, по разсмотрѣніи всѣхъ книгъ, изданныхъ для училищъ его округа, имѣеть представить объ нихъ своему Попечителю, по мнѣнію коего дѣлаеть нужная перемѣны или поправки. Касательно жъ начальныхъ книгъ, въ коихъ имѣется недостатокъ, оно жъ Собраніе, относясь къ Попечителю, должно издать программы, съ назначеніемъ награжденія тѣмъ, коихъ сочиненія удовлетворяють предложенному предмету, и по одобренію Университета и Попечителя приняты будутъ для обучения по онимъ въ училищахъ округа” [23, с. 620]. Палажэнні статута Адукацыйнай камісіі пасля ўзгаднення з міністрам народнай асветы П.В. Завадоўскім былі пакладзены ў аснову заканадаўчых адукацыйных актаў. Паводле палажэнняў, на першы план было вылучана “права народовъ”. Згодна статуту Адукацыйнай камісіі, як адзначае Е. Крыжаноўскі, выкладанне гісторыі, “не направленное къ воспитанію сердца, къ возбужденію любви къ добродѣтели, къ исправленію поступковъ, — преподаваніе, выставяющее передъ учениками величіемъ то, что было пустымъ дѣломъ, храбростію, что было насиліемъ, политикой — хитростію, ставящее въ примѣръ то, что служитъ соблазномъ, такое преподаваніе исторіи заражаєтъ сердцѣ и даєть моло-

дому уму направленье, вредное для обществу” [20, с. 17]. Пры гэтым асобны параграф праграмы 1807/1808 навучальнага года рэкамендаваў засваенне наступнага прынцыпу: “< ...> каждый народ может поступать согласно правиламъ естественной справедливости, независимо отъ какихъ бы то ни было принциповъ и убѣждений, которыя управляютъ другими народами” [20, с. 17].

Адзначаючы спецыфіку “Устава для Виленскаго университета и школь его округа”, старшыня часовай камісіі па ўладкаванні і кіраванні Віленскай публічнай бібліятэкі і музея У.В. Крачкоўскі прыводзіць цытату з ліста Г. Калантай Т. Чацкаму ад 30 жніўня 1803 года: “Чарторыйскій и Стройновскій наибольшее почерпаютъ для себя утѣшеніе въ томъ, что въ неприкосновенности сохранили почти всю систему эдукціонной комиссіи” [6, с. 27]. Паводле У.В. Крачкоўскага, адукацыйная камісія “значительно подняла, а мѣстами возбудила и проявила общественное польское національное настроеніе. Многие въ Польшѣ стали нападать теперь на заграничное воспитаніе, на домашнее обученіе, при помощи исключительно гувернеровъ-иностранцевъ, требовали воспитанія для всѣхъ въ польскомъ духѣ, польскомъ направлениі” [6, с. 25]. Адукацыя і выхаванне ў большасці шляхецкіх сем’яў была накіравана на захаванне польскай нацыянальнай самасвядомасці і на аднаўленне Рэчы Паспалітай. Некаторая абасобленасць Віленскай вучэбнай акругі ў адносінах да новай сістэмы асветы, як адзначае У.С. Пасэ, з’яўлялася па сутнасці саступкай расійскага ўраду палітычным і нацыянальна-рэлігійным інтарэсам “усё яшчэ панаваўшых тут польскіх памешчыкаў і каталіцкай царквы” [12, с. 133].

На пасадзе папярэдніка Віленскай вучэбнай акругі А. Чартарыйскі даваў наступную характарыстыку сваёй дзейнасці: “Мнѣ кажется небезполезнымъ замѣтить, что въ слѣдующія годы (послѣ назначенія) вся поверхность Польши покрылась школами, въ которыхъ польскому чувству былъ данъ полный просторъ для развитія” [20, с. 7]. Яго адукацыйныя погляды былі непарыўна звязаны з яго светапоглядным стаўленнем да Польшчы: “Любовь къ отечеству, къ его славі, къ его учреждениямъ и правамъ внѣдрилась въ наши души путемъ преподаванія и всего того, что мы слышали вокругъ себя” [20, с. 3]. Аднак сярод прадстаўнікоў навуковай і педагогічнай супольнасці Расійскай Імперыі, як адзначае А.Л. Пагодзін, выказвалася меркаванне, што для А. Чартарыйскага “образование было не цѣлью для просвѣщенія и благосостоянія народа, а лишь средствомъ для оплодотворенія русскаго края” [20, с.1].

Пасля ўключэння ўсходнеславянскіх земляў у склад Расійскай Імперыі, як сведчыць Тадэвуш Чацкі ў сваёй справаздачы за 1803 год, выкладанне мясцовай гісторыі ў сярэдняй школе было адменена [20, с. 12]. Аднак пасля прызначэння А. Чартарыйскага выкладанне мясцовай гісторыі аднаўляецца, але ў святле польскай гісторыка-ідэалагічнай накіраванасці. Пры выкладанні гісторыі пашырала выкарыстанне ў адукацыйным працэсе падручніка “Historia narodu polskiego”. Яго аўтарам быў польскі гісторык Адам Нарушэвіч, які не бачыў вялікай розніцы паміж польскай культурай і культурай насельніцтва Беларусі.

У зместавым нападзенні праграма-метадычнай і вучэбнай літаратуры была выразна адлюстравана думка А. Чартарыйскага наконт усходнеславянскіх земляў як неад’емных польскіх тэрыторый. Галоўнай мэтай адукацыі, пакладзенай у аснову вучэбных праграм, у гэты час стала “воспитаніе гражданъ для спасенія Польши” [20, с. 12]. А. Чартарыйскі падкрэсліваў неабходнасць “возстановитъ Польшу, присоединивъ къ ней ея старыя литовскія и украинскія провинціи” [20, с. 1]. Уяўленні князя пра рускую гісторыю і яе стаўленне да польскай былі палітызаванымі. Палякі, паводле А. Чартарыйскага, “идиллическіе земледельцы, не помышлявшіе о завоеваніяхъ и мечтавшіе только о томъ, чтобы ихъ не трогали” [20, с. 3]. Згодна А.Л. Пагодзіну, сучаснікі характарызавалі А. Чартарыйскага “какъ пропагандиста польской идеи въ Литовскихъ, Бѣлорусскихъ і Украинскихъ губерніяхъ, которыя онъ хотель, непременно, выдать за истинную Польшу” [20, с. 7]. Сенатар М.М. Навасільцаў лічыў, што нацыянальная самасвядомасць насельніцтва гэтага краю ўяўляла Расію, як “могущественную покровительницу своей самобытной духовной жизни и ни мало не помышлявшаго о политическомъ отдѣленіи отъ нея” [20, с. 92]. Паводле М.М. Навасільцава, адукацыйная дзейнасць А. Чартарыйскага адсунула зліццё Польшчы з Расіяй і “обрусѣніе Литвы” на сто гадоў: “≤...≥...если, зная настроеніе князя Адама, ему нашли возможнымъ дать свободу дѣйствію въ Виленскомъ округѣ, ничего другого нельзя было и ожидать. Политическія событія только поощряли эту полонофильскую дѣятельность” [20, с. 4, 7]. Сам А. Чартарыйскі ўказаў на абуральную супярэчнасць паміж яго патрыятычнымі сімпатыямі да Польшчы і пачуццямі, якімі ён павінен быў кіравацца, займаючы найбольш адказныя і важныя пасады ў Расійскай Імперыі. І ў гэтай сувязі пастаянна прасіў вызваліць яго ад “рускай службы” [20, с. 4].

Паводле І.П. Карнілава, які ўваходзіў у Савет міністраў народнай асветы, з заснаваннем Віленскай вучэбнай акругі і падпарадкаваннем усіх вучылішч акругі польскаму патрыяту А. Чартарыйскаму і Віленскаму ўніверсітэту “русскія народныя училища Западнаго губерніи не только окончательно утратили всякое вліяніе и значеніе, но измѣнили первоначальному своему Русскому характеру и обратились въ орудіе полонизма” [18, с. 47]. За час кураторыі А. Чартарыйскага, як адзначае А.Л. Пагодзін, дух паланізму вельмі моцна ўліваўся ў масы, а польскія парафіяльныя школы ўносілі ў народ ідэалы каталіцызму і “съ нимъ неразлучнаго полонизма” [20, с. 81]. Уніяцкі святар Іосіф Сямашка адзначаў, што юнацтва ў публічных вучылішчах не мае ведаў ні аб Расіі, ні аб рускім народзе, не ведае яго гісторыі, мовы і літаратурных твораў [19, с. 57]. Школы рускай накіраванасці ў гэты час былі толькі ў Віцебскай губерні і ў нешматлікай колькасці. Свецкія сярэднія вучылішчы

знаходзіліся ў руках або нецярпімага ў дачыненні да Расіі каталіцкага духавенства, або выхаванцаў Віленскага ўніверсітэта, якія ставілі мясцовыя патрыятычныя мэты [20, с. 82].

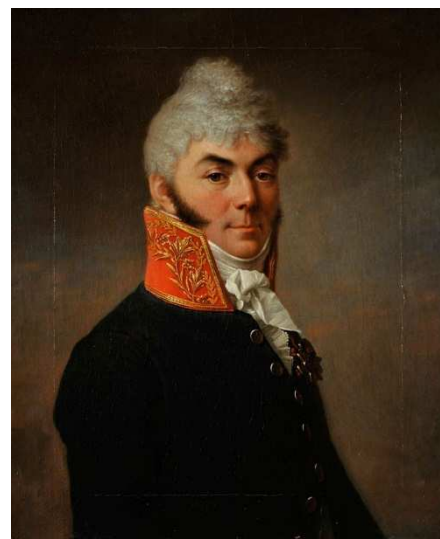
У афіцыйных дакументах тэрыторыі былога Княства атрымалі назвы “Літовскія і Бялорусскія губерні”, “Бялоруссія” [3, с. 182]. Расійскі ўрад таго часу не глядзеў на Літву, Беларусь і Украіну, як на свае складовыя спрадвечныя часткі, а лічыў іх “польскімі правінцыямі зь гасударственнымь польскім языком” і не процідзейнічаў таму, каб і ўся школа тут была “проникнута темь же духомь”. Толькі прыезд М.М. Навасільцава ў Вільню і яго дзейнасць паклалі мяжу “смелому” паступальнаму руху духоўных і свецкіх кіраўнікоў выхавання. Але прынятыя ім меры, як адзначае А.Л. Пагодзін, не здолелі садзейнічаць “умиротворенію края и его слиянію съ Россіей” [20, с. 82]. Паводле І.П. Карнілава, адукацыйная палітыка А. Чартарыйскага – гэта “глубокое зло, которое онъ нанесъ не только русскому населенію въ Западной Россіи, но и тамошнимъ Полякамъ, возбуждая въ послѣднихъ политическія стремленія къ недостижимой цѣли и обрекая ихъ кровавымъ бѣдствіямъ, разоренію и разочарованіямъ” [19, с. 93].

Польскаарыентаваная адукацыйная палітыка садзейнічала замацаванню гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі палоналітвінізму не толькі ў вучэбна-гістарычных выданнях для навучальных устаноў, але і ўвогуле ва ўсёй літаратуры, аўтарамі якой былі прадстаўнікі польскамоўнай антырасійскай інтэлектуальнай эліты Беларусі. Таму сярод літаратуры гэтага гісторыка-ідэалагічнага кірунку, як падкрэслівае І.А. Марзалюк, “марна шукаць тэкстаў, у якіх была б суб’ектывавана гісторыя Беларусі, тым больш гісторыя ўласна беларускага народа, ці ў якасці суб’екта стваральніка, ці ў якасці раўнапраўнага стваральніка Вялікага Княства Літоўскага. Прынамсі іх пакуль ніхто не знайшоў і ёсць сур’ёзныя сумневы, што калі-небудзь знойдзе” [8, с. 54].

Неадпаведнасць адукацыйнай палітыкі польскай гісторыка-ідэалагічнай накіраванасці дзяржаўным інтарэсам Расійскай Імперыі было ўсвядомлена толькі напрыканцы праўлення імператара Аляксандра I. У пачатку 1820-х гг. у шэрагу навучальных устаноў Віленскай вучэбнай акругі пачалі дзейнічаць таемныя таварыствы “філаматаў і філарэтаў”, у якіх прымалі ўдзел выкладчыкі і навучэнцы. З 1824 года пачаліся рэпрэсіі супраць іх удзельнікаў. Віленскаму ўніверсітэту было прапанавана перагледзець усе навучальныя планы і вучэбную літаратуру для ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі. У гэтым жа годзе замест А. Чартарыйскага папачыцелем акругі быў прызначаны М.М. Навасільцаў (ілюстрацыя 2). 31 кастрычніка 1824 года навучальныя ўстановы Віцебскай і Магілёўскай губерняў былі падпарадкаваны Пецярбургскай вучэбнай акрузе. Гэта адбылося пасля даклада Беларускага генерал-губернатара М. Хаванскага, у якім ён адзначаў, што школы гэтых губерняў “паланізуюць моладзь”. Дзяржаўныя мерапрыемствы, якія праводзіліся Аляксандрам I, а яшчэ раней і Паўлам I, прывялі да таго, што хутка ўвесь “Западный край” прыняў зноў польскае аблічча.

У гэты ж самы час, пасля падзелаў Рэчы Паспалітай, у асяроддзі лялістаў у дачыненні да Расійскай Імперыі выявілася русінацэнтрычнае разуменне гісторыі ўсходнеславянскіх (=беларускіх) земляў былога Вялікага Княства Літоўскага. Гэта разуменне таксама адмаўляла гістарычную суб’ектнасць беларусаў. Прадстаўнікі гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі русінацэнтрызма не бачылі трагедыі ў знікненні Рэчы Паспалітай і звязвалі свой асабісты лёс з Расіяй. Усе творцы новай канцэпцыі гісторыі Беларусі, як падкрэслівае І.А. Марзалюк, былі людзьмі польскай культуры, якая была для іх першай “высокай культурай”, першай формай іх інтэлектуальнай сацыялізацыі. Сярод іх можна знайсці і рыма-католікаў, і ўніятаў, і праваслаўных [8, с. 54]. Паводле канцэпцыі, Беларусь – гэта не што іншае, як Заходняя Расія, альбо Заходняя Русь. Гісторыя Русі (Расіі) – гэта адно народнае зыходнае адзінства, якое было разарвана феадальнай дробнасцю і захопніцкімі дзеяннямі суседзяў, якія скарысталіся наступствамі мангольскага нашэсця. У выніку землі Заходняй Русі сталіся здабычай Літвы [8, с. 54]. Паступова пашыраюцца ўяўленні, як падкрэслівае І.П. Крыпкевіч, што “Білорусь се край з давна російський, що Білоруси се частина російського народа” [7, с. 1]. Іосіф Сямашка ў 1827 годзе пісаў, што рускі народ з’яўляецца адзіным: “Западно-Русскій народъ, отторженный въ смутныя времена Литвою отъ Россіи и послѣ присоединенный къ Польше” [19, с. 56]. Сярод аўтараў гэтай канцэпцыі вылучаюцца знакамітыя грамадскія дзеячы: Станіслаў Богуш-Сестранцэвіч, Іван Грыгаровіч, Зарыян Даленга-Хадакоўскі.

Перыяд апошняй чвэрці XVIII – першай чвэрці XIX стст. стаў часам пашырэння гісторыка-ідэалагічнага супрацьстаяння ў “Заходняй Русі”, калі сутыкнуліся паміж сабой процілеглыя царкоўныя, культурныя і палітычныя прынцыпы. Адзін з гэтых прынцыпаў вызначаўся імкненнем “къ торжеству въ Западной Россіи Польши и Римскаго католичества”, а іншы прынцып стаў асновай імкнення “за объединеніе Западной



Мікалай Навасільцаў

и Восточной России и за восстановление въ Западно-Русскомъ народ древняго православія” [19, с. 52]. Шляхта Беларусі, як адзначае Р. Радзік, мысліла ў катэгорыі “Gente Lithuanus (Ruthenus), natione Polonus” – “Літвін (русін) па паходжанні, паляк па нацыянальнасці”. Беларускасць успрымалася шляхтай на ўзроўні “рускага роду”, які часта называўся “літоўскім”. Але нягледзячы на ўсведамленне сваёй “рускасці”, шляхта не стала базай беларускага нацыянальнага руху [17, с. 218–219]. Значная колькасць беларусаў-каталікоў, прадстаўнікоў шляхецкай інтэлігенцыі краю, будучы “беларусамі” па паходжанні, маючы любоў да тэрытарыяльнай Радзімы і яе багатай гісторыі, разумелі і адзначвалі жыццё беларускага народа з польскага пункту гледжання. Украінскі гісторык і педагог Іван Крыпякевіч меркаваў, што беларускае адраджэнне пачалося ўжо напрыканцы XVIII стагоддзя. Менавіта ў гэты час інтэлігенцыя пачала набліжацца да народа: адным падабаліся беларускія народныя песні і апавяданні, а іншыя хацелі далучыць народ да сваіх спраў і інтарэсаў. Беларускаю народную мову пачалі ўжываць польскія шляхцічы, якія хацелі мець сялян на сваім баку, каб настроіць іх супраць Расіі. Але для добра народа, як мяркуе І.П. Крыпякевіч, яны не зрабілі нічога: “< ...> тількі дурылі безпросьвітних людий, що Білорусь се частина Польщі, що на Білоруси треба завести назад польське пановане, а тоді настане рівність і воля, всі житимуть в богатстві і щастю” [7, с. 5–6].

Такім чынам, за акрэслены перыяд з 1772 па 1825 гг. пад уплывам дзяржаўнай палітыкі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Расійскай Імперыі ў пэўнай паслядоўнасці ўзнікаюць, атрымліваюць развіццё і пачынаюць паралельна суіснаваць канцэпцыі, якія адмаўлялі гістарычнасць і дзяржаваўтваральную суб’ектнасць беларускага народа: палоналітвінізм, балцкі (=літоўскі) літвінізм, русінацэнтрызм (у пазнейшы час фарміруюцца канцэпцыі: тэорыя афіцыйнай народнасці, заходнерусізм). Гісторыка-ідэалагічныя асновы дзяржаўнай адукацыйнай палітыкі вызначальна паўплывалі на фарміраванне польскацэнтрычнага і расійскацэнтрычнага вобраза гістарычнага мінулага Беларусі ў зместавым нападзенні вучэбна-гістарычнай літаратуры, прызначанай для выкарыстання ў пачатковых і сярэдніх навучальных установах “Заходняй Русі”.

ЛІТАРАТУРА

1. Акт утверждения для Императорского Университета в Вильне // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. 1649–1825 гг. – Т. XXVII (1802–1803) / под ред. М.М. Сперанского. – СПб. : тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества, 1830. – С. 526–530.
2. Белазаровіч, В.А. Гістарыяграфія гісторыі Беларусі : дапаможнік / В.А. Белазаровіч ; пад агульн. рэд. І.П. Крэня, А.М. Нечухрына. – Гродна : ГрДУ імя Янкі Купалы, 2006. – 231 с.
3. Дополнение к Сборнику постановлений по Министерству народного просвещения, 1803–1864 гг. – СПб. : тип. Императорской академии наук, 1867. – 590 с.
4. Каўка, А. Беларускі нацыянальна-вызваленчы рух / А. Каўка // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі : у 6 т. – Мінск : БелЭн, 1993. – Т. 1. – С. 445–448.
5. Корнилов, И. Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в Муравьевскую эпоху / И. Корнилов. – СПб. : тип. А. Лопухина, 1901. – 420 с.
6. Крачковский, Ю.Ф. Исторический обзор деятельности управления Виленского учебного округа, 1803–1903 гг. : в 3 ч. / под общ. ред. А.В. Белецкого. – Ч. 1, отд.: 1803–1832 гг. / сост. Ю.Ф. Крачковский. – Вильна : тип. А.Г. Сыркина, 1903. – 565 с.
7. Крипякевич, І.П. Білорусі // Просьвітні листки. – Ч. 30. – Львов : тов. “Просьвіта”, 1909. – 16 с.
8. Марзалюк, І.А. Вытокі беларускага заходнерусізму і літвінізму / І. Марзалюк // Беларус. думка. – 2012. – № 8. – С. 53–59.
9. Марзалюк, І.А. Людзі даўняй Беларусі: этнаканфесійныя і сацыякультурныя стэрэатыпы (X–XVII стст.) / І.А. Марзалюк. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2003. – 324 с.
10. Марзалюк, І.А. Ля вытокаў нацыянальнай тоеснасці. Гістарычны нарратыў і яго ўплыў на нацыянальную свядомасць у Беларусі канца XVIII–XIX стст. // 1917 год у гістарычных лёсах Беларусі : зб. матэрыялаў Міжнар. навук. канф., Мінск, 30 ліст. – 1 снеж. 2017 г. / рэд.кал.: А.Д. Кароль (старш.) [і інш.]. – Мінск. : Выд. цэнтр БДУ, 2017. – С. 19–34.
11. Нарысы гісторыі Беларусі : ў 2 ч. / М.П. Касцюк, У.Ф. Ісаенка, Г.В. Штыхаў [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 1994. – Ч. 1 – 527 с.
12. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі / рэд.кал.: С.А. Умрэйка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Народ. асвета, 1968. – 623 с.
13. Полное собрание законов Российской Империи : в 48 т. – Т. XIX (1770–1774). – Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. – СПб. : тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества, 1830. – 1083 с.
14. Полное собрание законов Российской Империи : в 48 т. – Т. XXIII (1789–1796). – Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. – СПб. : тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества, 1830. – 974 с.
15. Полное собрание законов Российской Империи : в 48 т. – Т. XXVI. – № 19779 : Собрание первое : С 1649 по 12 декабря 1825 года. – СПб. : тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества, 1830. – 880 с.
16. Предназначение устройства училищ в Округе Императорского Виленского Университета (20 авг. 1804) // Сборник постановлений по министерству народного просвещения, 1802–1825. – Т. 1. – СПб. : тип. В. С. Балашева, 1875–1876. – С. 238–253.
17. Радзік, Р. Прычыны слабасці нацыятворчага працэсу беларусаў у XIX–XX ст. // Беларускі гістарычны агляд: навуковы часопіс / навук. рэд. Г. Сагановіч. – Т. 2, сшытак 2. – 1995. – С. 195–229.

18. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. – Т.1 (1783–1803). – СПб. : тип. Общественная польза, 1893. – 143 с.
19. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. – Т.2 (1802–1804). – СПб. : Синод. тип., 1897. – 1160 с.
20. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. – Т.4 (1803–1831). – СПб. : тип. П.П. Сойкина, 1902. – 432 с.
21. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1 : Царствование императора Александра I, 1802–1825 гг. – СПб. : тип. Императорской академии наук, 1864. – 905 с.
22. Столыпин, П.А. Нам нужна великая Россия. Полное собрание речей в Государственной думе и Государственном совете (1906–1911). – М. : Молодая гвардия, 1991. – 416 с.
23. Устав или общие постановления Императорского Виленского Университета и училищ его округа // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. 1649–1825 гг. – Т. XXVII (1802–1803) / под редакцией М.М. Сперанского. – СПб. : тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества, 1830. – С. 610–620.

Пастуніў 19.03.2021

HISTORICAL AND IDEOLOGICAL CONCEPTS OF THE HISTORY OF BELARUS AND THE GOVERNMENT EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE LAST QUARTER OF THE XVIII – FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURIES

S. BITCHANKA

The article is devoted to the conceptual foundations of the interpretation of the history of Belarus and the identification of the evolution of state policy of the Russian Empire against the ideological orientation of historical education of the Northwest territory in the last quarter of XVIII – first quarter of the XIX centuries. Discusses the concept of Belarusian history: palonalitvinizm, baltic (=lithuanian) litvinizm, rusinocentrism. The article analyzes the state educational policy in relation to educational and historical literature intended for use at the levels of primary and secondary education. The reflection of the history of Belarus in the then educational and historical literature is considered according to the criterion of the historical and ideological attitude of its authors to the recognition or non-recognition of the historical and state-forming subjectivity of the Belarusian people.

Keywords: historical and ideological concepts of the history of Belarus, state educational policy of the Russian Empire, educational and historical literature at the levels of primary and secondary education.

ИСТОРИКО-ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ И ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВВ.

С. БИТЧЕНКО

Анализируются концептуальные основы интерпретации истории Беларуси и выявляется эволюция государственной политики Российской империи в отношении идеологической направленности исторического образования Северо-Западного края в последней четверти XVIII – первой четверти XIX вв. Раскрываются концепции белорусской истории: полоналитвинизм, балтский (=литовский) литвинизм, русиноцентризм. Анализируется государственная образовательная политика в отношении учебно-исторической литературы, предназначенной к использованию на уровнях начального и среднего образования. Отражение истории Беларуси в учебно-исторической литературе того времени рассматривается по критерию историко-идеологического отношения ее авторов к признанию или не признанию исторической и государствообразующей субъектности белорусского народа.

Ключевые слова: историко-идеологические концепции истории Беларуси, государственная образовательная политика Российской Империи, учебно-историческая литература на уровнях начального и среднего образования.

УДК 316.647.5:39:008:378.14:364

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

д-р пед. наук, проф. В.И. КАЗАРЕНКОВ
(Российский университет дружбы народов, Москва),
канд. пед. наук, доц. Е.Л. МИХАЙЛОВА,
канд. пед. наук, доц. Е.Н. БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Рассматриваются вопросы формирования этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза сквозь призму развития опыта межкультурной коммуникации студентов. На уровне высших учебных заведений (ВГУ имени П.М. Машерова и РУДН) показана организация соответствующих организационно-педагогических условий, раскрыты возможности и резервы для формирования этнической толерантности, приобретения опыта межкультурной коммуникации, представлены примеры внедрения вышеуказанных опыта и возможностей в рамках авторских курсов.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, поликультурное образовательное пространство, профессиональная компетентность, этническая толерантность.*

Введение. В соответствии с современными тенденциями мирового развития общества приоритетным является формирование этнической толерантности и этнической идентичности личности при сохранении народного творчества и фольклора как важнейших конструктов, способствующих сохранению человеческого рода. Это актуализирует проблему этнопедагогизации образования в поликультурном (мультикультурном) социуме и этнопедагогическую подготовку специалистов социальной сферы. На уровне правительств Беларуси и России поддерживаются научные и образовательные программы, направленные на возрождение народно-педагогических традиций, способствующие формированию этнической идентичности и этнической толерантности в поликультурном социуме. В то же время все еще недостаточно исследована роль народной культуры, этнокультурных особенностей в подготовке специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза.

Основная часть. Ментальность белорусов, в частности, предусматривает толерантное отношение к другим народам и культурам, демонстрирует уважение к национальным, религиозным, культурным особенностям представителей разных диаспор. Все это обуславливает преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность. Так, профессиональная компетентность специалиста социальной сферы должна органично сочетаться с этнокультурной компетентностью как свойством личности, выражаемом в наличии совокупности объективных представлений и знаний об определенной культуре, и реализуется через компетенции (профессиональные и социально-личностные), а также модели поведения, соответствующие межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Поэтому необходимым в условиях высшего учебного заведения будет создание организационно-педагогических условий, способствующих формированию профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме:

1) выстраивание содержательно-информационного обеспечения индивидуализации профессионального становления будущего специалиста с учетом его ментальности (принадлежности к определенной национальности, народности или этнической группы) и этнорегиональных особенностей (учет пограничья, специфики национальностей и этнических групп, представители которых проживают на данной территории), с учетом принципа поликультурности (умения подстроиться под ментальные особенности потребителей услуг), социального заказа и требований стандарта в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы, особенностей информационного и технологического развития образовательной среды;

2) анализ конкретно-исторической и социально-педагогической ситуации общественного развития региона и возможностей его социальной среды, национальных, региональных и исторических особенностей осуществления профессиональной деятельности в социальной сфере;

3) привлечение студентов к разнообразной деятельности, которая предусматривает развитие коммуникативных навыков в поликультурном социуме, с целью формирования их профессиональных и социально-личностных компетенций;

4) обеспечение реализации индивидуального профессионального становления будущих специалистов социальной сферы в процессе социально-культурной и творческой деятельности, во время учебных и производственных практик, подготовки курсовых и дипломных работ с учетом их ментальности, творческих и научных интересов;

5) оптимизация реализации профессионального становления будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза на уровне разработки и реализации концепций, региональных и международных программ и проектов.

В соответствии с образовательным стандартом высшего образования общими целями подготовки специалистов социальной сферы являются:

– формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, что позволяет сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;

– формирование профессиональных компетенций, позволяющих с учетом специфики будущей профессиональной деятельности эффективно решать задачи организации социально-педагогической работы в учреждениях образования, социальной помощи и социального обслуживания в учреждениях системы социальной защиты населения.

Современный университет как поликультурное образовательное пространство выступает в качестве сложного интегративного образовательного пространства и рассматривается нами с нескольких точек зрения:

1) как единство образовательного и культурного пространств, взаимосвязь и взаимовлияние которых основывается на принципе государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие образовательных систем, национальных культур, региональных и национальных традиций в условиях многонационального государства (чтобы образовательное пространство было поликультурным, компоненты его среды должны использоваться его субъектами для генерации поликультурных ценностей в процессе деятельности);

2) как совокупность образовательных систем, отличающуюся наличием у субъектов образовательного процесса способности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культур и оптимизирующую процесс такого взаимодействия (необходимо привести в определенную систему субъекты образовательных отношений, которые и будут являться в этом случае теми самыми отдельными элементами, а также наделять их подходящими под цель работы системы свойствами).

Исходя из данного понимания учреждения высшей школы, следует отметить его возможности и резервы для формирования этнической толерантности и приобретения опыта межкультурной коммуникации по следующим аспектам:

– коммуникативный – вуз рассматривается в качестве коммуникативной площадки, обеспечивающей успешное развитие межкультурного взаимодействия. Как наиболее успешные формы обеспечения указанных возможностей выступают аудиторная и внеаудиторная деятельность студентов. Коммуникативная компетентность как один из основных параметров профессиональной деятельности специалиста социальной сферы рассматривается нами в контексте оценки основных сторон коммуникации: обмена информацией, взаимодействия и взаимопонимания. Специалист в учреждениях, подчиненных Министерству труда и социальной защиты населения, постоянно ведет общение с клиентами, т.е. одной из самых главных особенностей профессиональной деятельности специалиста является клиентурная деятельность. Кризисная ситуация клиента, с которой имеет дело специалист, обуславливает определенную степень напряженности в общении с клиентом, что предъявляет строгие требования к коммуникативным навыкам специалиста, которые можно объединить понятием «коммуникативная компетентность». От степени развития данного качества во многом будет зависеть эффективность взаимодействия с клиентом. Специалист учреждений образования или социально-педагогических учреждений осуществляет организацию и координацию социально-педагогической помощи, поддержки и сопровождения детей, которым необходима государственная защита и поддержка, организует и корректирует взаимоотношения в образовательном процессе учреждения образования и в открытом социуме, активно контактирует со всеми участниками педагогического процесса – педагогами, учениками, родителями/законными представителями ребенка;

– когнитивный – имеются все возможности для непосредственного развития познавательных стратегий личности, формирования творческой активности будущего специалиста социальной сферы. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий студенты знакомятся и осваивают особенности исторического развития разных культур и народов, изучают иностранные языки и мировоззрение, воспринимают этноспецифичность, традиции и обычаи представителей различных культур, приобретают опыт межкультурного диалога. Профессиональная компетентность специалиста социальной сферы как сложное интегративное образование в контексте когнитивного аспекта включает ряд компонентов: аксиологический (представлен общечеловеческими ценностями, которые избираются, обсуждаются, критически оцениваются и становятся составляющими духовного мира человека); культурологический, отражающий разнообразные культурные сферы, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная), общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, ретрансляции; морально-этический, понимаемый как становление гражданской позиции и накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; организации акций милосердия; заботы о близких; терпимости к другим людям; адекватной самооценки;

– мотивационный – созданы все предпосылки для осознания личностью смысловожизненных ориентиров и ценностей, созвучных ценностям общества, для реализации интересов и потребностей личного и социального

характера, коррелируемых с профессиональными и социальными потребностями. С течением времени и наличием опыта межкультурной коммуникации у будущего специалиста развивается потребность в межкультурном взаимодействии, которую необходимо «подпитывать» посредством совершенствования деловых и дружеских отношений с представителями иных культур и народов. Способствует активизации мотивационного аспекта определенная этнопедагогическая подготовленность студента к будущей профессии как интегративное образование, которое, во-первых, подчеркивает общественную, этносоциальную принадлежность студента к определенному народу, народности или нации (ментальность студента), во-вторых, показывает активное влияние на среду студента, уклад жизни, на качественные характеристики его как будущего специалиста социальной сферы (этносоциальный опыт семьи и среды студента, его самого), в-третьих, подразумевает наличие остаточного уровня этнопедагогических знаний, значимых в будущей профессиональной деятельности;

– управленческий – вуз рассматривается в качестве ресурсной площадки, способствующей управлению и самоуправлению поликультурной образовательной системой. Данная задача реализуется на уровне управленческого менеджмента – от концепции развития самого вуза до планирования, организации и контроля образовательного процесса. Важным представляется учет специфики факультетов, их традиций, состава преподавателей и студентов в осуществлении практики межкультурного взаимодействия;

– эмоциональный – созданы условия для психологически комфортной жизнедеятельности студентов, реализации эмоциональных потенциалов их как личностей, проявления высоких чувств. Поскольку построение межкультурных и межнациональных отношений требует постоянного самосовершенствования личности, вместе с данным процессом совершенствуется опыт эмоционального реагирования студентов. Интерес к межкультурному диалогу формируется в привлекательной атмосфере совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов разных национальностей и культур, что обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу [1; 2].

Иными словами, связи между отдельными народами, связи времен и поколений между прошлым, настоящим и будущим многоаспектны. Они реализуются человеком посредством его деятельности и через взаимоотношения с другими. Предпосылки формирования этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза уместно рассмотреть сквозь призму времени и те этнокультурные коммуникации, которые исторически складывались и закреплялись в границах той или другой этнокультурной среды. Педагогические межнациональные отношения имеют конкретно-исторический характер. Основы для обоснования концепции национального образования закладывались в трудах западных педагогов Ж.-Ж. Руссо, М. Робеспьера, И.Г. Фихте и др. На восточнославянских землях родоначальником концепции национально образования принято считать К.Д. Ушинского [3]. По его мнению, суть национального образования сводится именно к приобщению к культурному наследию и достижениям своего народа. Анализируя труды К.Д. Ушинского, один из наиболее видных российских и советских философов-эмигрантов начала XX в. С.И. Гессен обозначил основную мысль «учителя русских учителей»: «нация никогда не закончена, но всегда творится». И здесь возникает закономерный вопрос: какова мера «общечеловеческого» и «национального» в образовании? С.И. Гессен предостерегал: конфронтация между национальными ценностями в образовании и достижениями общечеловеческой культуры безосновательна и даже опасна, поскольку попытка лишь на национальном материале выстроить систему образования делает последнее неполноценным. В свою очередь, задача национально образования «сводится к приобщению всех слоев народа к культуре» [4, с. 349].

В известном труде «Основы педагогики», работая над которым С.И. Гессен начал еще в дооктябрьский период, он обратился к проблеме так называемой русской инороднической школы. К первому типу инороднических школ Сергей Иосифович отнес школы тех национальных меньшинств, которые имеют зрелые язык и культуру (немцы, поляки, финны, эстонцы и др.). Основной проблемой таких школ С.И. Гессен назвал охранение их национально-политических прав, поскольку необходимость преподавания в них родного языка и истории никем не оспаривается. Ко второй категории ученый отнес «школы тех ветвей русского народа, речь которых отличается существенными диалектологическими особенностями от общерусского языка» – украинской, белорусской и северорусской. И здесь автор, говоря об «обрусительной педагогике как о просто дурной педагогике», тем не менее, констатирует, что «приобщение к мировой культуре отдельных ветвей русского народа гораздо легче ... через посредство общерусской культуры и языка» [4, с. 355]. Иными словами, здесь *общерусская культура* сквозь единство достижений восточнославянских народов интегрируется в систему общечеловеческих ценностей, и в этом состоит ее уникальная духовная миссия. Наконец, в третью группу исследователь включил «инородческие народности в узком смысле этого слова» (народы Средней Азии и Крайнего Севера), литературные нормы языков которых во времена исследователя были недостаточно оформленными. При этом С.И. Гессен подчеркивал, что материнский родной язык должен стать необходимым условием для первоначального обучения представителей этих народностей [4, с. 356].

Идея обучения на родном языке была воплощена в практику советских школ после революционных событий октября 1917 г. Уже в 1918 г. Народным комиссариатом просвещения РСФСР было принято постановление «О школах национальных меньшинств», в соответствии с которым народы РСФСР получали право обучаться на национальном языке. При этом основной целью объявлялось культурное сближение и развитие клас-

совой солидарности трудящихся различных национальностей [5]. Своеобразный расцвет белорусская национальная школа пережила во второй половине 1920-х годов, когда в практику активно внедрялась политика белорусизации. В школах национальных меньшинств, действующих на территории БССР (еврейских, польских и латышских), вводилось обязательное преподавание белорусского языка, а также открывались кружки по изучению белорусской культуры. Все это, безусловно, содействовало сближению представителей различных этнокультур и налаживанию межкультурной коммуникации.

Следует заметить, что национальная политика советской власти была направлена на пресечение узконационалистических настроений. Это входило в задачи разъяснительной и идейно-политической работы с национальными меньшинствами. Наравне с национальными социокультурными учреждениями повсеместное распространение получали интернациональные [6, с. 64]. К сожалению, дальнейшее развитие национальных культур было осложнено периодом репрессий в 1930-е годы, в 1940-е – событиями Великой Отечественной войны. Но, в целом, анализируя советский период формирования национальной школы, нельзя не отметить, что за это время для населения союзных республик были доступны равные возможности к получению всех уровней образования, к концу 1950-х годов в СССР была практически искоренена безграмотность [7]. Наконец, в 1960 г. в Москве был открыт получивший международную известность Университет дружбы народов.

Важнейшим условием развития современной педагогической науки и практики является международное сотрудничество как проявление межкультурной коммуникации по взаимодействию в области освоения педагогического опыта. Российский педагог, академик Э.Д. Днепров одним из первых на постсоветском пространстве обратился к вопросам педагогических связей и отношений. Так, еще в 1989 г. он определил педагогические отношения как «специфический вид общественных отношений, который складывается и развивается в процессе взаимодействия людей (различных человеческих коллективов, социальных групп, классов, народов и наций) в области воспитания и образования. Педагогические отношения ... остаются органической частью общественных отношений в сфере культуры. Представление о педагогических отношениях лишь тогда может быть адекватным, когда они рассматриваются... в системе национальных и межнациональных социально-экономических и культурных задач» [8, с. 100]. В свою очередь, Э.Д. Днепров разделяет педагогические отношения на три вида: педагогические связи, педагогические влияния и историко-типологические сходства. В частности, последнее позволяет видеть не только истоки, но и прогнозировать перспективу дальнейших межнациональных взаимодействий в области педагогики как составляющей общей культуры отдельного народа. В 1990-е исследователь, обосновывая концепцию новой школьной реформы, развивает идеи С.И. Гессена и говорит про «открытость как неотъемлемое качество гармоничной системы образования», имея в виду возможность и способность последней предоставить личности открытое пространство для саморазвития, для освоения ею открытого мира культуры; это пространство должно быть свободным от идеологических догм и заключать в себе общечеловеческое, весь опыт, достигнутый мировым сообществом и накопленный цивилизацией [9, с. 134]. В то же самое время академик З.И. Равкин при решении проблемы подготовки научно-педагогических кадров и преобразований в сфере высшей школы также предлагает опираться «на мировой и отечественный исторический опыт создания моделей образовательных систем на гуманистических началах» [10, с. 6]. Наконец, наш современник, советский и российский педагог, академик М.В. Богуславский констатирует: в истории отечественной педагогики, равно как и в современном российском образовании, причудливо переплетаются три архетипа: славянский, православный и западной цивилизации, тем самым задавая «полифоничный и вариативный характер развития образовательных процессов» [11, с. 88]. В упомянутом выше Российском университете дружбы народов осваивается интеграционная деятельность различных кафедр для решения стратегических задач подготовки специалистов нового поколения. Вместе с этим существуют междисциплинарные связи между содержанием нормативных учебных и авторских курсов. Авторские курсы позволяют шире и глубже осветить проблемы культуры и межкультурной коммуникации. Примерами таких авторских курсов, успешно внедренных в педагогический процесс, являются следующие: «Искусство человеческого взаимодействия» и «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия». Курсы непосредственно сориентированы на повышение эффективности формирования опыта межкультурного взаимодействия будущих специалистов, раскрытие будущим специалистам технологических и теоретико-методологических основ межличностного и межкультурного общения.

Опыт Витебского государственного университета имени П.М. Машерова показывает, что становление будущего специалиста социальной сферы происходит во взаимосвязи с его личностным развитием, т.к. в стенах вуза студент «шлифует» черты своего характера в соответствии с будущей профессией, «программирует» поведение в зависимости от конкретных ситуаций, находя идеальные алгоритмы, определяет стиль взаимоотношений с другими людьми. Мы полагаем, что такое личностное развитие осуществляется в соответствии с ментальностью народа, с традициями общественного взаимодействия в соответствующем социуме. Традиции представляют собой коллективную память народа, в них фиксируются принципы взаимоотношений, идеалы определенной этнической общности. За многие годы человеком накоплен большой опыт передачи молодежи общекультурных знаний, базовых социальных умений, навыков. Воспитательная народная практика предлагает традиционные методы формирования у подрастающего поколения представлений об общей культуре мироздания, о месте человека в этом мире на основе морально-культурных ценностей. Сегодня, в век унификации многих сторон нашей жизни, этнические традиции не

утратили своих позиций. Поскольку в каждой культуре есть свои законы, нормы и правила поведения, то при взаимодействии с представителями других народов нужно быть этнокультурно компетентными, способными к межкультурной коммуникации.

С целью оценки студентами себя в будущей профессии, своей миссии и определения стратегий собственного профессионального развития как ключевых компонентов сформированности профессиональной мотивации нами была предложена разработанная анкета «Мой путеводитель», состоящая из 11-ти вопросов, предполагающих самостоятельные письменные ответы на них. Выборка исследования составила 24 человека: 15 студентов 2 курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и 9 – 4 курса специальности «Социальная педагогика» дневной формы получения образования. Будущие специалисты самостоятельно определяли собственные профессиональные потребности, интересы, способности, в т.ч. положительные и отрицательные личностные качества. В результате студентами были определены потребности в оказании помощи людям (14%), в освоении теоретических знаний (8%), в реализации профессиональных амбиций, в личностном и профессиональном росте, в справедливости, в развитии организационных способностей, в сотрудничестве, во внимании по отношению к себе со стороны (по 4%).

Среди положительных качеств были отмечены:

- 1) общительность/коммуникабельность (отметили 28%);
- 2) доброжелательность, готовность прийти на помощь, способность к эмпатии, умение слушать (21%);
- 3) честность, отзывчивость, справедливость, толерантность (терпимость) (14%);
- 4) порядочность, доброта, позитивность, бескорыстие (8%);
- 5) ответственность, искренность, энергичность, работоспособность, наблюдательность, любовь к людям, инициативность, самоотверженность (4%).

Определяя собственную миссию на Земле, в обществе, будущие специалисты по социальной работе указали помощь (60%) – людям (8%), тем, кто в ней нуждается (22%), оказавшимся в сложной жизненной ситуации (14%). Кроме того, они отметили реализацию себя в профессии, надежду на то, что станут, благодаря своему созидательному труду, полезными обществу и сделают его лучше (27%). Затруднились ответить на данный вопрос 13% студентов.

Отвечая на вопрос «Почему я здесь?», 47% респондентов указали следующее: «Специальность близка мне по духу, соответствует моим желаниям», «Интересна будущая профессия», «Хочу работать с людьми, стать квалифицированным специалистом, оказывать помощь нуждающимся», «Хочу получить необходимые знания для осуществления профессиональной деятельности», «Потому что чувствую, что профессиональная среда социальной работы нуждается во мне», «Потому что перевелась с другого факультета», «Я получаю знания». Остальные 53% не представили ответа на данный вопрос.

Размышляя, что интересно в социальной работе как будущей профессии, студенты отмечали: вся деятельность, направленная на оказание помощи; люди, с которыми нужно будет работать, а также сам процесс взаимодействия с ними, помощи; возможность оказывать помощь людям; реализация себя в профессии; общение с разными людьми, приобретение посредством этого профессионального и жизненного опыта. Будущим специалистам нравится в своей профессии, прежде всего, деятельность, возможность помогать людям, быть полезными, а также ее гуманистическая направленность, а не устраивает в профессии – отсутствие перспектив, высокий риск эмоционального и профессионального выгорания, последствия ошибок, заработная плата в данной сфере.

Определяя наличие среди своих качеств толерантности, 67% студентов ответили положительно, поскольку они хотят быть полезными, любят помогать другим, стремятся стать лучше сами и помочь в этом другим, не навязывают собственное видение мира другим, хотят быть в окружении родных и близких людей. Остальные 33% затруднились ответить на данный вопрос.

Выбирая для себя дальнейшую стратегию развития, 47% будущих специалистов по социальной работе отмечали: развитие личности, самостоятельную деятельность, сохранение семейных ценностей, достижение поставленных целей, личностный рост и развитие, продолжение своего обучения и совершенствование в профессии. Юноши в качестве жизненной перспективы видят получение высшего образования, службу в армии, совершенствование в профессии, создание собственной семьи, а девушки – завершение обучения, трудоустройство, устройство личной жизни либо завершение обучения в университете, получение еще одного высшего образования/обучение на другой его ступени, совершенствование себя в профессии. Остальные 53% не представили ответа на данный вопрос либо затруднились ответить на него.

По результатам организации исследования с использованием методики «Мой путеводитель» следует отметить, что больше половины опрошенных студентов (60%) видят свою миссию в будущей профессии в оказании помощи людям, определяя для этого такие личностные качества, как общительность, доброжелательность, готовность прийти на помощь, способность к эмпатии, умение слушать. Однако, определяя наличие у себя толерантности, не все студенты верно понимают сущность данного качества, подменяя его гуманностью, доброжелательностью либо стремлением помогать другим. Чуть меньше половины студентов академической группы (47%) хоть и в обобщенном виде, но определяют стратегию собственной жизнедеятельности и профессиональ-

ного развития. Нам представляется, что данный результат связан с осознанностью выбора студентами своей специальности, поскольку эти же 47% респондентов демонстрируют интерес к изучению специальных дисциплин и освоению будущей профессии.

Актуальность подготовки студентов к профессиональной социально-педагогической деятельности обусловлена тем, что в настоящее время практика профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в Республике Беларусь развивается быстрыми темпами в направлении межкультурной интеграции и охвата социальными и образовательными услугами граждан иной национальности, иной культуры. Это требует от специалиста не только знания особенностей этнической культуры, вероисповедания, менталитета своих клиентов, но и умения их учитывать в процессе взаимодействия с клиентами социальных служб (в социальной работе), с субъектами образовательного процесса (в социальной педагогике), с сотрудниками, с представителями заинтересованных организаций/учреждений, находить общий язык и успешно коммуницировать при решении вопросов и проблем профессионального плана. Успешная коммуникация и распознавание ментальных особенностей представителя иной культуры, иной национальности невозможна без наличия этничности самого специалиста социальной сферы, поскольку он сам должен быть в полном смысле слова представителем своей национальности, носителем своей культуры, человеком со сформированным менталитетом. Факультативный курс предполагает формирование ряда этнопедагогических компетенций, позволяющих успешно организовывать профессиональную деятельность с клиентами и субъектами образовательного процесса, которые дополняют социально-личностные и некоторые профессиональные компетенции.

Следовательно, объективная необходимость требует организации учебных занятий студентов по дисциплине, помогающей в формировании этнокультурной компетентности студентов – будущих специалистов социальной сферы. В Витебском государственном университете имени П.М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии был разработан для специальностей «Социальная педагогика» и «Социальная работа (по направлениям)» факультативный курс «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» [1]. Его цель – сформировать у студентов теоретические и прикладные знания об основах этнопедагогической деятельности; развить социально-личностные, профессиональные и этнопедагогические компетенции, способствующие успешной профессиональной деятельности в поликультурном социуме региона, позволяющие оказывать существенную социальную (социально-педагогическую) поддержку и помощь тем, кто в ней нуждается.

Задачи факультативного курса:

- сформировать у студентов знания об этнопедагогизации профессиональной среды специалиста социальной сферы как процессе и результате;
- раскрыть специфику профессиональной деятельности с представителями иной культуры, иной национальности;
- сформировать знания и умения в области использования средств и методов этнопедагогической профессиональной деятельности;
- сформировать социально-личностные и этнопедагогические компетенции, значимые для специалиста социальной сферы;
- способствовать социально-личностному, этнокультурному развитию студента.

В результате освоения факультативного курса студенты должны:

знать:

- теоретико-методологические основы этнопедагогической деятельности;
- содержание процесса этнопедагогизации профессиональной среды и ее результат;
- компоненты этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы и их содержание;

уметь:

- распознавать ментальные особенности представителей иной культуры;
- осуществлять социально-педагогическую деятельность с учетом особенностей этнической культуры, менталитета;
- использовать в профессиональной деятельности средства и методы этнопедагогической деятельности;
- использовать учебное и методическое обеспечение этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в развитии собственной этничности.

владеть:

- методами и средствами этнопедагогической деятельности;
- умением распознавать ментальные особенности потребителя и услуг и подстраиваться под них в своей профессиональной деятельности.

Учебная программа факультативной дисциплины «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности» включает два модуля: модуль 1 «Этнопедагогизация социального и образовательного пространства: теоретический и прикладной аспект» и модуль 2 «Этнопедагогизация профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в поликультурном пространстве». Общее количество часов, отводимых на изучение

дисциплины, – 66 (аудиторных – 40 ч, из них 4 ч лекций, 36 ч практических занятий на дневной форме получения образования).

Было апробировано учебно-методическое обеспечение по факультативному курсу «Этнопедагогические основы профессиональной деятельности», позволяющее актуализировать следующие компоненты этнопедагогического блока модели этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме с учетом региональных этнокультурных особенностей: 1) этнознаниевый компонент (результат – понимание студентами этнопедагогизации как целостной системы формирования этнокультурной личности и возможностей ее моделирования, а также сущностная и методическая характеристика этнопедагогических методов, классификация средств и методов этнопедагогики, их содержание и специфика применения в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы); 2) этносоциальный компонент (результат – определение этнокультурных особенностей представителей разных народов, их учет в условиях профессиональной коммуникации и оказания социальных услуг, а также представления о клиенте-иностранце и его социальных проблемах, преодоление этнокультурного барьера, представление о вербальных и невербальных особенностях коммуникации с представителем конкретной культуры); 3) этносоциальный компонент (реализация – формирование этнопедагогических компетенций, значимых для специалиста социальной сферы: ЭК-1. Распознавать ментальные особенности потребителя услуг; ЭК-2. Подстраиваться под ментальные особенности потребителя услуг в профессиональной деятельности, а также актуализация этнопедагогических средств и методов как в собственном этнокультурном становлении, так и работе с клиентами, в т.ч. представителями иной культуры).

По результатам изучения студентами вышеуказанного курса заполнялась анкета, помогающая получить обратную связь. Студенты в 100% случаев рекомендуют изучение данного курса, считая его значимым для организации практики межкультурной коммуникации (73%), значимым для себя лично (57%). Среди практических навыков, сформированных в процессе курса, 31% студентов отмечают направленность на межкультурное взаимодействие с представителями иной культуры/национальности (31%) (умение коммуницировать с представителями других национальностей; знание этнокультурных особенностей представителей других национальностей; расширение своего кругозора и получение знаний об этнопедагогических ценностях разных народов; умение построить диалог с представителями иной национальности/культуры); также 15% указывают значимость курса в плане изучения народных традиций, обычаев и ценностей, трансляции их другим поколениям (изучил народные традиции; знания о народных обычаях, ценности труда; собрал интересную информацию о своей родословной; народные традиции и культура в целом обладает высоким воспитательным потенциалом). Отвечая на вопрос «Что нового Вы узнали?», 100% студентов указали новую учебную (19%), общекультурную (73%), этнопедагогическую (46%) и другую (12%) информацию.

Заключение. Таким образом, опыт формирования этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза непосредственным образом связан с развитием опыта межкультурной коммуникации в учебном процессе, внеучебной и досуговой деятельности студентов. Немаловажную роль в данном процессе играют авторские курсы, непосредственно решающие вопрос развития общения между представителями разных культур и национальностей, дающие студентам определенный алгоритм организации межличностного и межкультурного общения, а также этнопедагогизация образовательной и воспитательной деятельности в современном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова, Е.Л. Этнопедагогические основы профессиональной деятельности : курс лекций / Е.Л. Михайлова. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2020. – 112 с.
2. Михайлова, Е.Л. Этнопедагогическая подготовка будущих специалистов социальной сферы в Республике Беларусь: опыт Витебского региона / Е.Л. Михайлова // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 3. – С. 34–55.
3. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 358–363.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Постановление Народного Комиссариата Просвещения. О школах национальных меньшинств [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istmat.info/node/31674>. – Дата доступа: 26.02.21.
6. Бусел-Кучинская, Е.Н. Региональная практика строительства советской школы Беларуси 1917–1920-х гг. (на примере Витебщины) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы / под ред. Е.Л. Михайловой. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2020. – С. 24–66.
7. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / глав. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1969–1978. – Т. 24. II : СССР. – С. 405.
8. Днепров, Э.Д. Межнациональные педагогические отношения, влияния и связи: методологические аспекты / Э.Д. Днепров // Историкографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М. : АПН СССР, 1989. – С. 99–103.

9. Днепров, Э.Д. Современная образовательная реформа и развитие российского образования (к разработке национальной доктрины образования) / Э.Д. Днепров. – М. : МАРИОС-пресс, 1997. – 139 с.
10. Равкин, З.И. Теоретические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии современного отечественного образования / З.И. Равкин // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. – М. : ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 3–10.
11. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 84–96.

Поступила 09.03.2021

**FORMATION TO ETHNIC TOLERANCE OF FUTURE SPECIALISTS FROM SOCIAL SPHERE
IN POLY CULTURAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

V. KAZARENKOV, E. MIKHAILOVA, E. BUSEL-KUCHINSKAYA

The article deals with the formation of ethnic tolerance of future specialists in the social sphere in the multicultural environment of the university through the prism of developing the experience of intercultural communication of students. At the level of higher educational institutions (VSU named after P.M. Masherov and RUDN University), the organization of the corresponding organizational and pedagogical conditions is shown, opportunities and reserves for the formation of ethnic tolerance, the acquisition of experience in intercultural communication are revealed, examples of the implementation of the above experience and opportunities within the framework of author's courses are presented.

Keywords: *intercultural communication; multicultural educational space; professional competence; ethnic tolerance.*

УДК 37:373

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.А. ЦАЛКО

(Академия последипломного образования, Минск)

Рассматривается актуальная проблема, связанная с диверсификацией форм организации образовательного процесса в дошкольном образовании. Внимание уделено анализу цели, содержания, специфики образовательного процесса в дошкольном учреждении. На основании требований к организации образовательного процесса определены его целостность, системность и процессуальность. Показаны направления совершенствования качества образовательного процесса через многообразие рассматриваемых форм организации образовательной деятельности воспитанников.

Ключевые слова: диверсификация, образовательный процесс, формы организации, игра, занятие, ситуации, экспериментирование, проект, моделирование, чтение, коллекционирование, квест.

Введение. Согласно образовательным стандартам дошкольное образование, являясь первым уровнем основного образования в Республике Беларусь, направлено на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта.

Основу дошкольного образования составляет образовательный процесс учреждения дошкольного образования.

На основании кодекса Республики Беларусь об образовании образовательный процесс направлен на воспитание и обучение, организованное учреждением дошкольного образования в целях освоения воспитанниками содержания учебной программы дошкольного образования [3, с. 2].

Организация образовательного процесса в дошкольном учреждении сочетает в себе единство целевой (обучения, развития, воспитания), содержательной (знаний, умений, навыков) и процессуальной сторон (способов и форм организации, средств, приемов, методов).

Образовательный процесс строится на следующих принципах: *целостности*, предполагает создание условий для полноценного развития личности; *гуманизации*, заключается в использовании личностно ориентированной модели педагогического общения; *индивидуализации*, направлен на формирование личности ребенка с учетом его особенностей; *демократизации*, т.е. открытости образовательного процесса обществу, родителям; *противоречивости содержания* образовательной работы как основы развития и саморазвития («зона ясных и неясных знаний», по Н.Н. Поддьякову).

В Кодексе Республики Беларусь определены общие требования к образовательному процессу, среди которых, касаясь нашей темы, педагогически обоснованный выбор форм, методов, средств обучения и воспитания.

При организации образовательного процесса важным является создание условий для разностороннего развития воспитанников, их творческих способностей. В числе которых – реальность выбора деятельности воспитанниками в соответствии с их возможностями, способностями и интересами; использование многообразных форм организации занятий, включающих разные специфические виды деятельности (игровая, изобразительная, конструктивная, музыкальная, детское экспериментирование и др.); создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей ее; взаимосвязь специально организованной и нерегламентированной деятельности воспитанников; применение методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей, введение элементов проблемности, заданий открытого типа, имеющих разные варианты решений; включение субъектного опыта путем создания игровых и эмоционально значимых ситуаций, позволяющих каждому воспитаннику проявить активность, инициативность и самостоятельность.

Основная часть. При отборе содержания дошкольного образования для реализации в дошкольном учреждении, определении, в каких видах деятельности и в каких формах организации мы это содержание реализовываем, нужно опираться на актуальные положения образовательного стандарта. Во-первых, учет современной социокультурной ситуации развития ребенка. Прежде всего, должны быть учтены те условия, в которых живут и развиваются дети. И главным социокультурным условием является в настоящее время то, что ребенок может получать информацию не только от взрослого, но и в сети Интернет, СМИ, а мы, к сожалению, не всегда это учитываем в образовательном процессе. Логичнее строить образовательный процесс, отталкиваясь от имеющихся у детей знаний. И когда мы будем идти «от ребенка», от его актуального уровня знаний, это позволит, во-первых, построить зону ближайшего развития, определить ту информацию, которую нужно подтянуть, и кроме этого, реализовать субъектную позицию ребенка в образовательном процессе и учесть его индивидуальные потребности, т.е. (во-вторых) индивидуализация образовательного процесса. В-третьих, реализация образовательной программы в течение всего времени пребывания ребенка. В-четвертых, организация

образовательного процесса в форме сотрудничества педагогов и других взрослых, в частности родителей, других сотрудников дошкольного учреждения и детей. Образовательный процесс – это прежде всего взаимодействие, и различные формы этого взаимодействия должны быть реализованы в учреждении дошкольного образования. Это должна быть не учебная модель, а модель, основанная на взаимодействии, на одинаково активной позиции педагога, который стремится передать детям культурный опыт, самих детей, которые стремятся выразить свои потребности, свои желания, и учет возможностей, который обязательно должен осуществлять педагог при отборе содержания дошкольного образования, методики работы с детьми, форм организации образовательного процесса. В-пятых, принцип поддержки детской инициативы, который заключается в заметном желании ребенка активно участвовать в образовательном процессе, в установлении правил этого участия, с определенной долей самостоятельности должен поддерживаться педагогом, когда он создает ситуацию успеха для каждого ребенка. И наконец, в-шестых, принцип целостности и интеграции образовательных областей на основании комплексно-тематического построения образовательного процесса. Обязательной частью любой образовательной программы должна быть предусмотрена комплексно-тематическая модель для реализации всех образовательных областей.

Взаимодополнение этих областей и означает их интеграцию, а комплексность подхода реализовывает комплексно-тематический подход. Только в деятельности наше образование или то знание, которое мы хотим сформировать у детей, становится актуализированным. Когда вокруг единой темы выстраивается комплекс деятельности и, только пройдя через этот комплекс, знание становится прочным, становится личным.

Формы организации обучения выступают как особый компонент образовательного процесса, ограниченный рамками времени, и в контексте деятельности учреждения дошкольного образования представляют собой определенный вид совместной деятельности педагога и воспитанников [2, с. 179]. Согласно учебной программе дошкольного образования обучение детей осуществляется как в специально организованной деятельности, так и в нерегламентированной, мероприятиях распорядка дня [7, с. 4]. Очень сложно только за счет занятий реализовать все то содержание, которое заложено в учебной программе дошкольного образования. Но на протяжении дня педагог имеет возможность осуществлять обучение при использовании разнообразных форм организации образовательного процесса (рисунок).

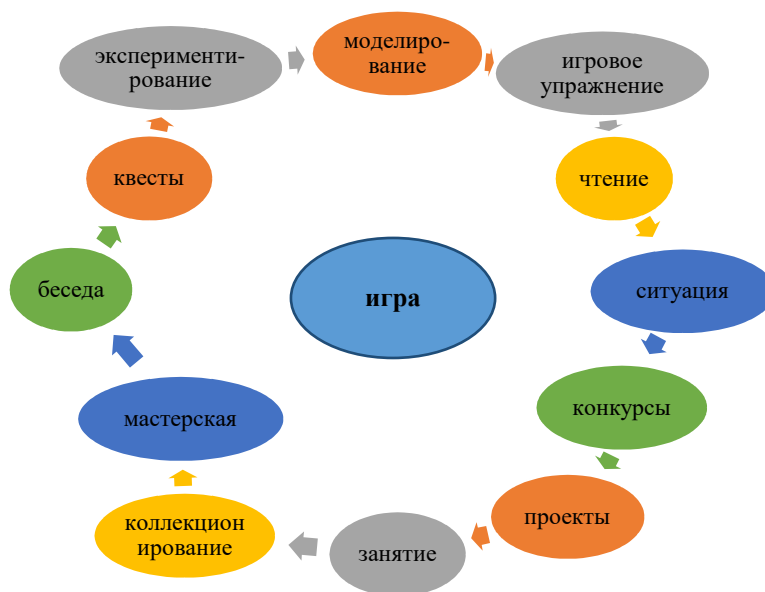


Рисунок. – Формы организации образовательной деятельности в учреждении дошкольного образования

Схематически изображены формы совместной деятельности педагога и детей. В центре этой совместной деятельности стоит *игра*, т.к. она является интегрирующей основой решения всех образовательных задач, организации всех других видов детской деятельности, ведущей формой образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. В трудах педагогов и психологов (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Т.Е. Конникова, Н.А. Короткова, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, Д.В. Менджеричка, Н.Я. Михайленко, Е.А. Панько, К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) обоснованы различные концепции понимания сущности игры, в т.ч. как формы обучения, ее роли в онтогенезе личности, процессе социализации.

В образовательном процессе учреждения дошкольного образования используют разные по характеристикам, содержанию и способам организации игры. Общим признаком, по которому их группируют, выступает правило: с одной стороны, выделяются творческие (сюжетные) игры по самостоятельному замыслу детей, с

другой – игры с готовыми правилами (дидактические, подвижные и т.д.), где содержание игры и правила заданы взрослым для обучения, развития определенных способностей воспитанников.

Занятие определяется как специально организованная деятельность обучаемых, регламентированная типовым учебным планом дошкольного образования (временем и местом в распорядке дня). Следует отметить, что единая, универсальная классификация занятий в настоящее время отсутствует. Отдельные виды занятий выделяются, как правило, по разным основаниям: общей форме обучения (индивидуальные, фронтальные, групповые); дидактическим задачам (на освоение новых представлений, их расширение и уточнение, овладение новыми умениями; на обогащение, закрепление ранее приобретенных представлений и умений; на творческое применение ранее усвоенных представлений, умений и навыков); содержанию образования (доминантные занятия; комплексные занятия: интегрированные занятия) и т.д. [6, с. 24].

Направленное изучение различных (прежде всего, основанных на существующей практике работы) источников позволило нам зафиксировать существующее многообразие применяемых в современных дошкольных учреждениях видов занятий: комплексное (комбинированное занятие); тематическое занятие; итоговое занятие; занятие-экскурсия; занятие-коллективное творческое дело; занятие-труд; занятие-игра (в т.ч. сюжетно-ролевая игра); занятие-творчество, а также занятие-посиделки, занятие-сказкотерапия, занятие-пресс-конференция, занятие-аукцион, занятие-десант, занятие-путешествие, занятие-открытие (проблемное занятие), занятие-эксперимент, занятие-сочинение, занятие-конкурс (в т.ч. по подгруппам), занятие «Игра-школа», занятие-развивающий игротренинг, занятие-соревнование, занятие-КВН, театрализованное занятие и т.д.

Ситуации – форма совместной деятельности педагогов и детей, в которой дети решают ту или иную проблему, а педагог направляет их действие по ее решению, помогает им приобрести новый опыт и активизирует детскую самостоятельность. Ситуации могут быть естественными и специально созданными. Естественные ситуации возникают спонтанно и обращают на себя внимание детей вне зависимости от желания педагога либо педагог первым обращает внимание на создавшуюся ситуацию и акцентирует на ней внимание детей. Специально созданные ситуации педагог создает преднамеренно, чтобы направить детскую инициативу, любознательность в нужное русло. Одним из возможных вариантов создания таких ситуаций является сюрпризный момент. Методологи различают ситуации морального выбора, ситуации общения и взаимодействия, игровые, проблемные ситуации и ситуативные разговоры с детьми.

Проблемные ситуации, вызывая умственные затруднения и при поддержке со стороны педагога особого вида мотивации для их решения, выступают как активизатор детской деятельности и могут перерасти в другую форму организации образовательного процесса – проектную деятельность. Возникшая проблемная ситуация может спровоцировать применение не такой всем привычной формы, как занятие, а реализацию определенного проекта, который с интересом будет воспринят детьми. В процессе проекта они смогут получить новые знания, совершенно не понимая того, что их обучают. Здесь мы говорим о золотом правиле дидактики: «ребенок дошкольного возраста обучается хорошо только тогда, когда не понимает, что его учат».

Моделирование (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков) – построение моделей окружающего мира и их использование в образовательном процессе. В основе моделирования лежит принцип замещения – реальный предмет может быть замещен в деятельности детей знаком, предметом, изображением. Заключается он в том, что мышление ребенка развивается с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. В дошкольном обучении используются разные виды замещения: предметно-схематические модели (календарь природы, чертежи, выкройки, технические игрушки и т.д.). Моделирование может быть как практическим, так и социальным. Это создание определенных моделей и различных ситуаций, из которых нужно найти выход. Одним из возможных примеров может быть использование игры в сочетании с моделированием. Вначале создается модель, макет, а уже потом начинается сюжетное обыгрывание этой модели, макета, для того чтобы научить ребенка ориентироваться в пространстве, взаимодействовать с окружающими и т.п.

Коллективная творческая деятельность (КТД) – форма организации воспитательно-образовательного процесса, направленная на взаимодействие педагога и коллектива по созданию коллективного творчества, планирование и анализ результатов. Каждая КТД направлена на решение определенных задач, которые прописаны в учебной программе дошкольного образования. В дошкольном учреждении педагог может использовать в своей практике следующие КТД: художественные – направлены на развитие художественно-эстетических вкусов детей через продуктивные виды деятельности; трудовые – обогащают знания ребят об окружающем мире, вырабатывают умение заботиться о близких и далеких людях, животных (мероприятия: «Подарок друзьям», «Трудовой сюрприз», «Книжная мастерская»); познавательные – формируют потребность в познании мира (мероприятия: «Вечер веселых задач», «Вечер разгаданных и неразгаданных тайн», экскурсии, проекты «Чудо город», «Крапива», «Береги птиц»); спортивные – развивают гражданское отношение к физической культуре (мероприятия: «Веселые старты», «Зов джунглей», «Кросс нации»); общественно-патриотические – укрепляют гражданское отношение к своей семье, школе, Родине (мероприятия: «День знаний», «Новогодний праздник», «День Защитников Отечества», «Международный женский день 8 Марта», «День Победы», проект «Моя семья»); организаторские – направлены на совместную деятельность (мероприятия: дни рождения воспитанников, конкурсы рисунков и поделок).

Беседы, загадки, разговоры с детьми по их интересам, рассказывание могут использоваться при организации всех образовательных областей. Беседы с детьми – одна из важных форм работы, которая позволяет поддерживать речевую инициативу ребенка. Беседа организуется в небольших подгруппах и подразумевает диалог. Каждая беседа должна быть заранее подготовлена педагогом.

Викторины и конкурсы можно рассматривать как своеобразные формы организации познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания, которое предполагает активное участие детей.

Чтение как художественной, так и познавательной литературы. В частности, хорошая книга с познавательным содержанием может заменить занятие. Или чтение на занятии познавательной литературы в течение короткого промежутка времени (5–7 мин) может дать ту информацию, которую хотел сообщить педагог детям. Эта информация приходит непосредственно из книги и закрепляет позицию книги как источника знаний для детей

Квест – одна из деятельностных форм организации образовательного процесса. В каких-то разных вариациях эта форма существует достаточно давно, но осознанно применять ее, анализируя все ее возможности, мы целенаправленно начинаем только сейчас.

Квест (с англ. quest) – поиск чего-либо, предмет поисков, поиск приключений. Эта педагогическая технология, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, в которой присутствует игровой замысел, игровой сюжет и которая представляется в виде последовательности определенных шагов, когда дети под руководством или совместно со взрослым совершают переход от одного пункта к другому и на этих пунктах, построенных по цепочке, выполняют определенные задания, т.е. результат одного задания является шагом к следующему и т.д. Предусмотрено, что в результате квеста дети приходят к какому-то значимому для них результату, находят какое-то сокровище, получают какую-то награду. Квест очень хорошо реализует технологию геймификации, т.е. введение игры в образовательный процесс. Квест по содержанию очень близок к сюжетно-дидактической игре, когда у нас есть определенный сюжет, правила и, действуя по этим правилам, мы ведем ребенка к новому знанию. Важно, чтобы во время квеста дети испытывали определенные затруднения и в процессе реализации этих затруднений приходили к открытию нового знания.

В методологии проведения квестов есть определенная классификация. Их можно разделить по числу участников: одиночные, групповые, разновозрастные (не только дети, но и родители). Группы при этом тоже могут быть разными: малые группы, несколько малых групп, командная работа. По продолжительности: короткие (в рамках одного занятия) и долговременные. По структуре сюжетов: линейный квест, который движется цепочкой из последовательных событий; штурмовой – когда в этой цепочке каждый этап сопровождается мозговым штурмом, определенным принятием решений; круговой – когда эта линейка замкнута и финиш совпадает со стартом, т.е. мы приходим к финишу, но на качественно новом уровне (напоминает движение по спирали). По содержанию сюжетов квесты также могут быть разными: поиск сокровищ, исследование происшествий, помощь героям, путешествия, приключения по мотивам художественных произведений. Педагог может проводить квесты в форме соревнования, проекта, эксперимента, исследования. Квест тесно связан с применением технических средств, в частности цифровых технологий, и постоянно строится на эмоциональной составляющей образовательного процесса.

Еще одна форма организации образовательного процесса, помимо занятий, позволяющая очень эффективно реализовать содержание практически всех образовательных областей, – *коллекционирование*. Оно может осуществляться в виде исследовательского проекта, который предполагает создание не только коллекций или выставок, но и музея, каталогов, журналов, сборников.

Виды коллекций, характерные для дошкольного периода развития ребенка, могут классифицироваться как по форме, так и по мотиву. По форме: индивидуальные либо коллективные. Любая коллекция возникает как индивидуальная, она базируется на интересе ребенка, т.е. форма коллекции позволяет учитывать интересы и потребности детей, индивидуальные особенности. Возникают мотивы коллекционирования на каком-то эмоционально ярко окрашенном впечатлении ребенка, которое он получает в реальной жизни. Еще одна особенность детского коллекционирования заключается в том, что яркие эмоциональные впечатления, вызвавшие интерес, быстро угасают, мотивация сходит на нет, потому что одна эмоция заменяется другой. Здесь нужны педагогические усилия, чтобы воспитать интерес к теме, которую ребенок выбрал самостоятельно, чтобы перевести коллекцию индивидуальную в коллекцию коллективную.

Коллекционирование как форма организации образовательного процесса должно отличаться от простого собирательства тем, что имеет цель и смысл. Мы изучаем те объекты, которые коллекционируем, сравниваем их друг с другом, анализируем, выясняем важные особенности.

Великолепной формой организации образовательного процесса, предусматривающей взаимодействие педагога и детей, в процессе которой создаются индивидуальные и коллективные работы, имеющие четко определенную социальную направленность (украшение группы к празднику, изготовление поделок и т.п.), включающие в себя продуктивные виды деятельности (лепка, пластилинография, конструирование из природного материала, бумаги и картона), является *творческая мастерская*. Это может быть мастерская художника,

народных умельцев, сказочника, «Мастерская добрых дел» (поделки из бросового, природного материала, бумаги с использованием элементов ТРИЗ).

Подход к организации педагогом продуктивных видов деятельности немного нетрадиционный. Воспитатель должен стремиться избегать прямого показа, как использовать свойства какого-либо изобразительного материала. Педагог садится в круг, рядом со столом, где работают дети, и начинает что-то мастерить. Дети наблюдают, пытаются повторить эти приемы. Иногда он может рассказать, как сделал тот или иной продукт. Ребята с удовольствием подключаются к такой деятельности.

Мастерскую можно использовать в двух случаях. В первом – когда нам нужно сделать акцент на формировании социальных навыков реализации коллективной работы, коллективной продуктивной деятельности. Во втором – когда нужно обучить детей каким-то новым приемам, но не в форме прямого показа. Кроме того, педагог должен предусмотреть самостоятельность детей в выборе материалов и приемов, которые они будут использовать в своей работе и выборе партнеров по деятельности.

Сенсорный и интеллектуальный тренинг включает в себя систему заданий преимущественно игрового характера, обеспечивающих становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных представлений), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.

Детский досуг – вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослым для развлечения, игры, отдыха. В дошкольном учреждении организуются музыкальные и физкультурные досуги. Существуют следующие формы организации детских праздников: праздник-концерт, тематические, фольклорные праздники, ярмарки, фестиваль, шоу-программа, бал-карнавал и т.д. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей. В этом случае досуг организуется как кружок рукоделия, бисероплетения, художественного труда, детского ручного ткачества и т.д.

В организации образовательной деятельности с детьми педагог может организовывать различные *детские студии* по интересам детей, а также для реализации совместной деятельности взрослого и воспитанников:

– дизайн-студия. Детский дизайн – это современное искусство художественного конструирования, разработка образцов рационального построения предметной среды. Типы детского дизайна: плоскостной (аппликационно-графический), объемный (предметно-декоративный), пространственный (архитектурно-художественный);

– студия LEGO-конструирования – форма организации конструктивно-технической деятельности, которая направлена на развитие конструктивных способностей детей.

Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия) – форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая восприятие музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение с педагогом на литературном и музыкальном материале. К ним относятся слушание музыки, исполнение и творчество. Исполнительская деятельность детей – это пение по их возможностям, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, которые должны отличаться выразительностью и одновременно сохранять естественность, детскую непосредственность.

«Утренний групповой сбор»: план-дело-анализ – форма развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста. План: утренний групповой сбор включает в себя приветствие (инвариант: пожелания, комплименты, подарки); игру (инвариант: тренинг, пение, слушание); обмен новостями; планирование дня (инвариант: выбор темы проекта, презентация центров, формулирование идей, выбор деятельности); дело: индивидуальная или совместная деятельность детей в центрах активности; анализ дня: вечерний итоговый сбор.

Проектная деятельность – инновационная форма организации образовательного процесса. Проект – это не система занятий вокруг одной темы, это более широкое понятие. Занятие регламентировано по времени, а проект в эти рамки не уместается. Он выходит за рамки занятий и начинает реализовываться в каких-то других видах деятельности и включаться в иные формы организации образовательного процесса. В проекте может реализовываться и мастерская, и чтение художественной литературы, и двигательная активность с элементами соревнования, и продуктивная деятельность. В рамках реализации проекта обязательно взаимодействие педагога и детей, а также возможность безопасного взаимодействия ребенка с окружающей средой при негласной поддержке взрослого, который направляет деятельность ребенка по определенным этапам и в завершении последнего этапа выводит на реализацию поставленной цели, на открытие ребенком нового для него знания. Ребенок, владея определенной базой знаний через проектную деятельность, решая одну или несколько проблем, выходит на новый уровень знаний или реализует проект по применению полученных знаний.

Проект – определенный отрезок жизни группы. Он может быть коротким, в рамках одного занятия, либо более длинным – в течение недели. Это не просто система занятий, которые связаны друг с другом, предусматривающие определенную поисково-познавательную творческую работу, не просто взаимодействие взрослого и ребенка в рамках одного занятия или системы занятий. На занятии ведущую роль играет педагог, а в проекте роли равноправны. У каждого участника проекта есть свои права, свои возможности.

Самое главное – ребенок в проекте занимает активную позицию субъекта образовательного процесса. Мы не просто задаем определенную тему, и ребенок реализует эту тему в виде какой-то исследовательской деятельности. Прежде всего, мы создаем мотивацию, интерес ребенка к исследованию данной проблемы.

Рассмотрим основные компоненты проекта, среди которых есть обязательное обсуждение с детьми темы проекта, мотивация на этот проект, уточнение того, что дети хотели бы узнать в обсуждаемой теме, что они уже знают, обсуждение тех путей, при помощи которых они будут добывать знания, а взрослые, в свою очередь, должны использовать предметно-пространственную среду в качестве поддержки детской инициативы, т.е. пополнять ее новыми предметами. В конце каждого дня необходимо подводить итоги, а также обязательно подведение итогов в конце проекта. Рассказать, чего мы добились при реализации нашего проекта, можно в виде презентации результатов проекта, выступления в музыкальном зале перед другими детьми, взрослыми.

Существует два вида проектов: короткие и тематически образовательные, более длительные по времени. У данных проектов выделяют пять основных этапов. Первый этап тесно связан с мотивацией, пробуждением интереса детей к практической деятельности, когда мы создаем то, что называется «точкой удивления», то, что поражает воображение детей. Это может быть вовремя заданный вопрос, систематически организованное наблюдение. Когда дети начинают задавать вопросы на фоне своего удивленного, восторженного состояния, начинается вторая часть проекта, т.е. планирование. Мы подбираем, какие действия необходимо осуществить, чтобы отвечать на вопросы детей. После этого мы реализуем запланированные мероприятия – третий этап проекта. Обязательно привлекаем к участию родителей, это четвертый этап. И наконец, пятым этапом является презентация результатов или итоговое мероприятие.

Следующая интереснейшая форма – это *экспериментирование и исследование* (Н.Н. Поддьяков, С.Л. Новоселова), выступающие двумя формами активной детской деятельности, позволяющие преобразовывать окружающий мир, вещи, ускорять процессы, происходящие с ними, и овладевать различными способами реализации познавательных инициатив. Говоря об эксперименте, мы чаще имеем в виду практическое или опытное экспериментирование, т.е. опыты с объектами неживой природы. Прежде всего, исследование свойств песка, воды, воздуха.

Но помимо данной формы, есть еще умственное и социальное экспериментирование, которое выражается в том, что дети могут спрогнозировать результаты своих поступков, какое влияние данный поступок окажет на сверстников, друзей, взрослых, стоит или не стоит так поступать. Несомненно, социальное экспериментирование тесно связано с экспериментированием умственным, точно также, как и практическое. Если мы ставим опыт ради опыта и не учим ребенка делать выводы из результата этого опыта, то такой опыт не несет никакой полезной нагрузки в развитии ребенка. Воспитанник по результатам своих наблюдений и продуктивной деятельности должен сформулировать какие-то выводы, задействовать свое мышление и построить причинно-следственные связи.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод не только об отсутствии в ряде случаев в практике дошкольного образования резких границ даже между такими нормативно закрепленными видами деятельности, как игра и занятие (обратимся хотя бы к распространенному понятию «занятие в игровой форме»), но и, прежде всего, об исключительном многообразии форм организации образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования. Более того, можно говорить о тенденции (за счет, в первую очередь, непрерывности происходящих в образовании в целом и в дошкольном образовании, в частности, инновационных процессов) к все более расширяющейся совокупности такого рода форм.

Очевидно, что выбор той или иной формы обучения диктуется стоящими перед педагогом обучающими, воспитательными, развивающими целями, вопросами обеспечения качества образовательного процесса, целесообразности или нецелесообразности тех или иных задач, где действительно эффективно будет применение именно данных форм. Многообразие форм (и владение этим многообразием) создает предпосылки для реализации воспитателем возможности учета особенностей своих воспитанников и в соответствии с этим – обеспечения индивидуализации и дифференциации образовательного процесса на основе его *диверсификации* (от лат. *diversificatio* – разнообразие).

В образовании этот термин трактуется прежде всего как «принцип структурирования системы образования, обеспечивающий возможность вариативности образовательных услуг; образовательных программ; типов и видов образовательных учреждений и т.п.»; «многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ» [1; 5]. В настоящее время проблема диверсификации образования воспринимается в качестве одной из ключевых ученых (работы Ф.Д. Альтбаха, В.И. Байденко, Е.Л. Кудриной, М.Е. Мангера, А.А. Смирнова и др), а также организаторами образования и педагогами-практиками. Реализация диверсификации, по мнению исследователей данной проблемы, опирается на идеи соответствия (удовлетворения образовательного запроса), непрерывности (перманентного развития); свободного выбора; личностной направленности, т.е. тех идей, которые в полной мере актуальны для диверсификации форм организации образовательного процесса в учреждении образования. Согласно образовательным стандартам дошкольного образования определяющей целью дошкольного образования является разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Акцент ставится на создание условий для социализации и саморазвития личности воспитанников, развития их творческих способностей, включения в различные виды детской деятельности, воспитания культуры безопасной жизнедеятельности. Реализация направлений, упомянутых образовательными стан-

дартами, предполагает построение образовательного процесса с учетом форм его организации на основе лично-ориентированного подхода. В числе важнейших идей диверсификации – качественность образования, предполагающая совершенствование качества профессиональной подготовки в образовательной системе и требований к уровню квалификации профессиональных кадров.

Поиск и освоение педагогическими работниками эффективных форм организации образовательного процесса выступают важнейшим оптимизирующим ресурсом развития системы дошкольного образования. Среди факторов совершенствования его качества Образовательный стандарт дошкольного образования называет организацию работы по совершенствованию содержания, форм и методов обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, а также совершенствование системы повышения квалификации работников учреждений дошкольного образования [4, с. 2]

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2020. – 464 с.
3. Кодекс об образовании [Электронный ресурс] : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г., № 243-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://pravo.by/>. – Дата доступа: 1.05.2020.
4. Образовательные стандарты дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 сент. 2019 г., № 137 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <http://adu.by/images>. – Дата доступа: 1.05.2020.
5. Олешков, М.Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М. : Спутник +, 2006. – 189 с.
6. Соценко, Т.М. Дошкольная дидактика. Секреты игр и занятий / Т.М. Соценко, А.В. Елупахина. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2020. – 127 с.
7. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 15 авг. 2019 г., № 138 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <http://adu.by/images>. – Дата доступа: 1.05.2020.

Поступила 09.03.2021

FORMS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION

T. TSALKO

The article deals with the actual problem associated with the diversification of the forms of organization of the educational process in preschool education. Attention is paid to the purpose, content, and specifics of the educational process in a preschool institution. On the basis of the requirements for the organization of the educational process is defined by its integrity, consistency and procedural. The directions of improving the quality of the educational process through the variety of forms of organization of educational activities of pupils considered by us are shown.

Keywords: *diversification, educational process, forms of organization, game, activity, situations, experimentation, project, modeling, reading, collecting, quest.*

УДК 37.034

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ***канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Даны характеристики педагогического потенциала и структуры авторских технологизированных учебных проектных заданий для студентов, осваивающих педагогические специальности. Предлагаемые проектные задания предназначены для реализации в период учебной и производственной практики в специально организованном интегрированном образовательно-профессиональном пространстве взаимодействия университета и учреждений общего и дошкольного образования. Построение интегрированного образовательно-профессионального пространства основано на обращении к понятию контекста, когда контекстные рамки задаются актуальными социально-экономическими условиями выполнения профессиональных функций специалистов образования на производстве, обеспечивая моделирование широкого спектра ситуаций их будущей профессионально-трудовой деятельности. Каждое технологизированное проектное задание тематически определено и включает преамбулу, целевые характеристики, состав работ, список основных источников информации и перечень объектов оценивания. Тематика и проблематика предлагаемых заданий значительно шире традиционного набора предметно-методических задач специалиста образования и включает актуальные для любого современного учреждения образования вопросы администрирования и коммерциализации образовательного процесса, взаимодействия с социумом, управления карьерой и т. п.

Ключевые слова: *высшее образование, педагогическое образование, технологизированные проектные задания, интегрированное образовательно-профессиональное пространство.*

Введение. Отвечая на вызовы современности, система высшего педагогического образования стремится к развитию по пути осознания необходимости обоснования и разработки новых технологий профессиональной подготовки обучающихся. Одной из важнейших тенденций становится интеграция содержательных и организационных основ этой подготовки с реальной практикой функционирования учреждений образования, в которых предстоит реализовываться профессиональной деятельности выпускников. Это направление предполагает выстраивание образовательного процесса на позициях принципов практикоориентированности и прагматизации [1]. В этой связи представляется целесообразным создание интегрированного образовательно-профессионального пространства, определяемого нами как «обладающее эмерджентными свойствами пространство воссоздания в процессе подготовки специалистов образования предметного и социально-экономического контекста их будущей профессиональной деятельности, основанное на объединении ресурсов университета и учреждений-заказчиков кадров» [2]. Идея создания такого пространства восходит к относительно новому экономическому феномену инновационных кластеров, которые, по мнению ряда ученых, обладают определенным потенциалом и для такого рода социально-ориентированной сферы, как образование [3–5]. Интегрированное образовательно-профессиональное пространство обеспечивает оптимальный контекст для формирования личности будущего специалиста, готовой к принятию экономикосообразных и социально эффективных решений на уровне личного выбора, компетентной в построении собственных моделей профессиональной деятельности. Построение такого рода пространства основано на обращении к понятию контекста как отраженной в сознании человека системы «внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации, определяющей смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [6, с. 3]; в данном случае контекстные рамки задаются актуальными социально-экономическими условиями выполнения профессионально-трудовых функций специалистов образования на производстве. В этом случае в процессе профессиональной подготовки обеспечивается контекстное соответствие выстраиваемого образовательно-профессионального пространства актуальному социально-экономическому пространству, создание возможностей практико-ориентированного освоения обучающимся полного спектра необходимых в современной сфере образования компетенций (не только педагогических, но и организационно-административных, маркетинговых и др.), моделирование условий и ситуаций будущей профессионально-трудовой деятельности специалиста образования, что в целом ведет к осознанию будущими педагогами универсальной значимости своего профессионального труда и повышению его мотивации.

Предлагаемое нами усовершенствование пространства подготовки педагогических кадров требует тесного сотрудничества учреждения высшего образования и заказчиков кадров (учреждения дошкольного образования, учреждения общего среднего образования и др.), потенциально заинтересованных в получении качественного «продукта» профессиональной подготовки, обладающего заданными характеристиками. В этом плане интегрированное образовательно-профессиональное пространство предполагает интеграцию социальных, кадро-

вых, материальных, информационных ресурсов, принадлежащих каждому из субъектов этого пространства, с открытым доступом к этим объединенным ресурсам для всех участников. При этом «ресурсность» участника определяется не заранее сформированным планом и заранее распределенными позициями, а в значительной степени ситуативно, исходя из развивающегося в сети проблемного поля и самоопределения каждого участника по отношению к этому проблемному полю» [7, с. 23].

Основная часть. Обновленный общий формат организации и содержания профессиональной подготовки специалистов образования востребует обновления методов и форм образовательной работы в контексте объединения ресурсов университета и заказчиков кадров. Особого внимания в этом направлении заслуживает учебная и производственная практика будущих педагогов, являясь сферой потенциально полного погружения студента в условия будущей профессиональной деятельности на протяжении всего курса обучения в учреждении высшего образования. В качестве одного из способов решения поставленной задачи мы предлагаем комплекс технологизированных учебных проектных заданий, которые предназначены для выполнения на базе учреждений-заказчиков кадров, что позволяет задать когерентное (согласованное) состояние всех заинтересованных в подготовке педагогических кадров субъектов (университета, обучающихся и заказчиков кадров) через целенаправленную совместную работу над общим продуктом [8].

Предлагаемый нами комплекс технологизированных учебных проектных заданий для организации практики позволяет предоставить будущим педагогам максимальные возможности генерации и реализации профессионально-личностных инициатив, а также ответственности за них, и обеспечивает подготовку специалистов, которые обладают преобразующим мышлением, осмысливают себя в качестве социально-гуманитарных инноваторов и способны демонстрировать успешность педагогической профессии. Более того, по своей сути предлагаемые нами для включения в процесс подготовки кадров технологизированные проектные задания позволяют заявить о выстраивании единого инновационного цикла: «от генерации знаний через разработку технологий вплоть до готового продукта для рынка», необходимого для развития новой экономики [9, с. 60].

Каждое проектное задание тематически определено и включает преамбулу, целевые характеристики и состав работ (серию алгоритмизированных шагов по выполнению), список основных источников информации и перечень объектов оценивания. Технологизированность проектных заданий заключается в четком предписании последовательности действий и коммуникаций студента в процессе их исполнения, а также детализации формата и перечня материалов, представляемых к оцениванию как результат всей работы. Такое построение заданий не только способствует четкой фиксации внимания и усилий обучающихся в постижении поставленных учебно-профессиональных задач, но и облегчает ориентацию специалистов учреждений-заказчиков кадров, курирующих студентов, в определении вектора необходимой им наставнической помощи.

Сроки для выполнения и завершения каждого проектного задания являются гибкими и определяются в зависимости от избранной интенсивности работы над проектом (от нескольких недель до нескольких месяцев). Проектные задания, по решению преподавателя, могут выполняться студентами как индивидуально, так и в микрогруппах по 2–3 человека; при этом объем работ, выполненный каждым из них, должен быть четко определен при представлении объектов оценивания на проверку.

Тематика и проблематика предлагаемых заданий значительно шире традиционного набора предметно-методических задач специалиста образования и включают актуальные для любого современного учреждения образования вопросы администрирования и коммерциализации образовательного процесса, взаимодействия с социумом, управления карьерой и т.п. Так, например, студентам 1–2 курсов предлагается выполнение проектных заданий «Инновационный портфель учреждения образования», «Педагогический бизнес-проект», «Формирование фирменного стиля учреждения образования», «Разработка комплекса интерактивных форм работы с экспозициями музея учреждения дошкольного образования», «Интернет-сайт как средство управления учреждением образования». Студенты 3–4 курсов углубляют свою профессиональную подготовку, выполняя задания «Проектирование развития карьеры специалиста образования», «Организация дистанционного взаимодействия учреждения общего среднего образования с родителями обучающихся», «Создание мультимедийной среды учреждения образования», «Организация внебюджетной деятельности в учреждении образования» и др.

Универсальность проблемного поля предлагаемых технологизированных учебных проектных заданий позволяет использовать их в работе со студентами различных педагогических специальностей. Работа в рамках данных заданий обеспечивает воссоздание в процессе подготовки будущих педагогов целостного контекста их будущей профессиональной деятельности.

Остановимся более подробно на структурировании и содержании отдельных заданий. Так, например, технологизированное учебное проектное задание «Инновационный портфель учреждения образования» открывается *преамбулой*, в которой раскрывается понятие и содержание портфеля инноваций, значимость его наличия для современного учреждения образования. Далее формулируется ключевая *цель* выполнения задания – разработать содержание портфеля проектов по реализации конкретной инновации (управленческой, образовательной) в одном из учреждений образования. Задание включает также *состав работ* обучающихся в следующей последовательности:

1) анализ деятельности учреждения образования с составлением фокусированного списка основных проблем его функционирования, требующих инновационных решений, и обоснованием необходимости и общей направленности предполагаемых инноваций;

2) формирование инновационного портфеля проектов с составлением общей схемы его содержания с учетом сроков и последовательности реализации проектов, их взаимозависимости;

3) разработка паспортов проектов, включенных в инновационный портфель учреждения дошкольного образования по заданному алгоритму;

4) презентация инновационного портфеля – защита с докладом спроектированного инновационного портфеля в учреждении образования, для которого он разработан, и получение письменного отзыва у руководителя учреждения;

5) представление результатов широкой общественности – подготовка рукописи статьи для сборника материалов студенческой научно-практической конференции, где должна быть отражена актуальность выдвинутого инновационного предложения с опорой на выявленные потребности учреждения образования, характеристика всех проектов, включенных в инновационный портфель, перспективы их реализации.

В структуру проектного задания включен также *список основных источников информации* по проблеме, позволяющих студенту самостоятельно осмыслить решение стоящих перед ним задач, а также *перечень объектов оценивания*, фокусирующий внимание обучающегося на формате и качестве представляемых результатов работы. В данном случае в перечень включено письменное обоснование предлагаемых инноваций, схема содержания инновационного портфеля проектов, паспорта всех проектов, включенных в портфель, краткий доклад и презентация разработанного портфеля проектов перед коллективом сотрудников учреждения образования с получением письменного отзыва его руководителя, рукопись статьи по результатам выполненного задания.

Технологизированное учебное проектное задание «Проектирование развития карьеры специалиста образования» выстроено в той же логике и включает *преамбулу*, раскрывающую понятие деловой карьеры, карьерограммы, возможностей и проблем карьерного роста специалистов сферы образования. В качестве *цели* задания определено изучение особенностей управления карьерой в конкретном учреждении образования и разработка индивидуальных карьерограмм для молодых специалистов данного учреждения. *Состав работ* включает:

1) анализ управления карьерой в конкретном учреждении образования на основе бесед с администрацией, сотрудниками учреждения образования, изучения документации, фиксация в аналитической справке обнаруженных фактических моделей карьеры специалистов учреждения образования;

2) диагностика мотивации к карьере специалистов учреждения образования посредством анкетирования педагогических работников в учреждении образования с использованием методик «Кадровый опросник» (Е.А. Могилевкин) и «Оценка потребности в достижении» (А. Карелин), интерпретация полученных результатов и формулирование рекомендаций;

3) конструирование индивидуальных карьерограмм – отбор из штата сотрудников учреждения образования двух молодых специалистов (с их согласия) и построение для них индивидуальных карьерограмм;

4) обсуждение результатов – обсуждение сконструированных карьерограмм с теми, кому они предназначены, и с представителями администрации учреждения образования. Получение письменных отзывов от участников обсуждения о значимости и эффективности проделанной работы.

В структуру задания включен *список основных источников информации*, расширяющих представления студента о фактических и плановых моделях карьеры, методах ее оценки и путях целенаправленного построения, а также *перечень объектов оценивания*: аналитическая справка по результатам анализа деятельности конкретного учреждения образования по управлению карьерой работников; результаты опроса педагогических работников учреждения образования по методикам «Кадровый опросник» (Е.А. Могилевкин) и «Оценка потребности в достижении» (А. Карелин) с интерпретацией; индивидуальные карьерограммы для нескольких молодых специалистов учреждения образования (2–3 человека); отзыв руководителя учреждения образования с качественной оценкой предложенных индивидуальных карьерограмм и отзывы педагогических работников, для которых выстраивались карьерограммы, о личной значимости данной работы.

Включение разработанных нами технологизированных учебных проектных заданий в профессиональную подготовку будущих специалистов образования и их реализация в созданном интегративном образовательно-профессиональном пространстве плодотворно для оптимизации содержательного уровня развития их профессионально-педагогической мотивации, учитывая тот факт, что в настоящее время педагогическая мотивация поступающих на педагогические специальности нередко отличается недостаточной сформированностью, часто и вовсе не развивается даже в процессе профессиональной подготовки, а порой претерпевает и обратное развитие.

Заключение. Таким образом, конструируя интегрированное образовательно-профессиональное пространство подготовки специалистов образования и заполняя его функционирование с помощью предлагаемых технологизированных учебных проектных заданий, рассчитанных на выполнение в период практики в условиях учреждений-заказчиков кадров, мы задаем образовательному процессу действительно практикоориентирован-

ный характер за счет обеспечения высокой когерентности системы подготовки будущих педагогов по отношению к актуальному социально-экономическому пространству территории и оптимизации профессионально-педагогической мотивации обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чекина, Е.В. Прагматизация образования как концептуальная основа подготовки педагогических кадров / Е.В. Чекина, Н.С. Михайлова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2017. – № 15. – С. 2–9.
2. Чекина, Е.В. Интегрированное образовательное-профессиональное пространство как фактор повышения профессионально-педагогической мотивации будущих специалистов образования / Е.В. Чекина, Л.П. Вильчинская, Т.А. Тюфанова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 4–9.
3. Вахрушева, Н.И. Образовательный кластер как форма инновационного развития региона / Н.И. Вахрушева // Экономические науки. – 2009. – № 8. – С. 385–387.
4. Соколова, К.С. Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта / К.С. Соколова // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4.1 (04). – С. 531–541.
5. Фурин, А.Г. Образовательный кластер как инструмент улучшения качества человеческого капитала / А.Г. Фурин // Креативная экономика. – 2014. – № 4 (88). – С. 70–77.
6. Вербичкий, А.А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов / А.А. Вербичкий // Вестн. ПНИПУ. – 2014. – № 10. – С. 3–8.
7. Лобок, А.М. Сетевое взаимодействие : новый формат или модное название? / А.М. Лобок // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – № 7 (42). – С. 16–24.
8. Чекина, Е.В. Когерентно-пространственная технология формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования / Е.В. Чекина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2020. – № 7. – С. 2–6.
9. Салахов, М.Х. Классический университет в «постклассических» условиях: проблемы и перспективы / М.Х. Салахов // Изв. МАНВШ. – 2007. – № 3. – С. 55–66.

Поступила 25.03.2021

TECHNOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL AND PRODUCTION PRACTICES OF FUTURE EDUCATION SPECIALISTS IN THE FORMAT OF PROJECTS

A. CHEKINA

The purpose of the article is to characterize the pedagogical potential and structure of the author's technologized educational projects for students mastering pedagogical specialties. The projects are intended for implementation during the period of practice in the specially organized integrative educational-professional space of interaction between the university and institutions of general and preschool education. The construction of an integrated educational-professional space is based on the concept of context, when the current socio-economic conditions set the context framework for performing the professional functions of education specialists at work. This provides modeling of a wide range of situations of their future professional and labor activities.

Every technologized project is thematically defined and includes a preamble, target characteristics, scope of work, a list of main information sources and a list of evaluation objects. The topics and problems of the tasks are much wider than the traditional set of subject related tasks of the educational specialist and include issues of administration and commercialization of the educational process, interaction with society, career management and others which are relevant for any modern educational institution.

Keywords: *higher education; pedagogical education; technologized projects; integrated educational-professional space.*

УДК 378.1

УМЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.С. ЧЕХ

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассматриваются смысловые и содержательные сущностные характеристики понятий «умения», «проектирование», «проектировочные умения», «профессиональная траектория», «проектирование профессиональной траектории». Анализируются различные подходы к изучению данных феноменов, уделяется внимание анализу существующих теорий формирования умений проектирования профессиональной траектории у студентов-будущих педагогов. Представлены результаты диагностики уровня сформированности умений проектировать свой образовательный путь у студентов 1 и 4 курсов учреждения высшего образования, подтверждающие предположение о том, что современная система профессиональной подготовки студентов педагогического профиля не позволяет в достаточной степени организовывать процесс по проектированию образовательной траектории профессионального развития. Также намечены основные направления целенаправленной работы по формированию умений проектирования профессиональной траектории у будущих педагогов в системе высшего образования.

Ключевые слова: умения, проектирование, проектировочные умения, проектирование профессиональной траектории.

Введение. Современное общество отличается высокой динамичностью развития, его состояние достаточно полно характеризует триада «неопределенность – разнообразие – сложность» (А.Г. Асмолов). Это означает, что мы находимся в ситуации непрерывного изменения рынка труда и профессий, что приводит к появлению новых требований к компетенциям будущих специалистов. В связи с этим изменяются и совершенствуются образовательные стандарты, типовые учебные программы и планы педагогического образования на всех уровнях. В этих условиях возрастает роль субъекта профессионального самоопределения. Кроме того, в настоящее время процессы глобализации и интеграции, информатизация общества обуславливают необходимость определения ориентиров, направленных на подготовку современного педагога, который владеет навыками работы в цифровой образовательной среде, является агентом продвижения идей образования для устойчивого развития, умеет проектировать свою жизненную и профессиональную траектории, развиваться и самообразовываться, находить оптимальные решения в нестандартных профессиональных ситуациях, жить и общаться в поликультурном мире. Не только современный выпускник вуза, но и любой уже работающий специалист должен быть готов к продуктивному позиционированию себя в профессиональной среде, «доучиванию» и «переучиванию» на разных этапах своей жизни и профессиональной карьеры.

Человек становится субъектом своего профессионального пути благодаря особым способностям, к которым, в первую очередь, относятся способности преобразования, изменения самого себя. Выбор профессии и ее освоение по сути являются поиском способов саморазвития внутри профессиональной сферы. В процессе профессионального становления субъект формирует профессиональную Я-концепцию – отношение к себе как профессионалу, ставит перед собой цели и задачи, планирует и организует профессиональное развитие, свою профессиональную жизнь, изучает и оценивает объективные требования социума, внешние обстоятельства, в которых будет проходить профессиональная деятельность, определяет свои возможности профессионального развития, оценивает, в какой мере совершенный профессиональный выбор позволяет удовлетворить собственные потребности, интересы, насколько он соответствует личным ценностям, идеалам, социокультурным требованиям.

Все вышеуказанное можно реализовать посредством построения траектории профессионального развития, в т.ч. и в период обучения в вузе, где студент, будущий педагог, находится на ранней стадии профессионализации.

Проектирование профессиональной траектории у будущего педагога подчиняется общим закономерностям психолого-педагогического процесса, суть которого заключается в формировании личностью положительного отношения к будущей профессии и способ его реализации через координирование личностных и социально-профессиональных потребностей. Проектирование профессиональной траектории связано с личностным и жизненным самоопределением, поскольку, выбирая профессию, человек одновременно выбирает способ самореализации и определенный образ жизни в обществе.

Актуальность вопроса формирования умений проектирования профессиональной траектории у будущих педагогов подтверждается также наличием требований, прописанных в образовательных стандартах высшего образования первой ступени для педагогических специальностей, а конкретно – формирование профессиональных компетенций, связанных с осуществлением самообразования и самосовершенствования профессиональной деятельности.

В настоящее время факторами самообразования педагогов и студентов выступают вынужденные обстоятельства (необходимость получения квалификационной категории, требование администрации, обязательное повышение квалификации один раз в три года и т.д.), имеющие лишь формальный характер. Все это актуализирует проблему реализации профессиональной подготовки в вузе, когда основной целью становится формирование умений проектирования, которое в последнее время получает все большее распространение и даст возможность будущему педагогу выступать подлинным субъектом своего профессионального развития.

Для оптимизации процессов самообразования и саморазвития необходимо организовать работу по выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития, которая была бы интересна каждому студенту (на основе личных интересов, потребностей, мотивов и т.д.)

В России исследуются способности у учащихся колледжа проектировать индивидуальное профессиональное будущее (С.А. Лысенко, психологическая наука), индивидуальная траектория профессионального развития (С.А. Лысенко), подготовка обучающихся вуза к проектированию своего профессионального будущего (Е.М. Кочнева, Д.В. Жарова, Е.А. Костылева и др.), социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций (Н.В. Антонов, Е.О. Малова и др.), индивидуальная образовательная траектория как вектор профессионального развития личности (Т.М. Шамсутдинова, С.Л. Климинская и др.).

В Республике Беларусь исследованием различных сторон развития профессиональных качеств и умений педагога занимаются В.П. Тарантей, А.В. Торхова. Есть единичные исследования, посвященные универсальным аспектам подготовки специалистов образования к осознанной реализации своего профессионального потенциала (Е.В. Чекина).

Основная часть. Понятие «умения» в педагогическом словаре определяется как «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» [1].

В.А. Сластенин утверждает, что «умения – это важнейшая составляющая любой профессиональной деятельности, рассматривается как подготовленность к действиям в соответствии с требованиями норм качества и времени на основе сознательного использования знаний и жизненного опыта. Оценивание профессионального уровня проводится по результатам деятельности, реализующей умения достигать поставленной цели» [2].

Понятие «проектирование» С.И. Ожегов в толковом словаре определил, как «деятельность практической реализации идеи, модели, образа предполагаемого объекта, состояния; это деятельность, направленная на достижение заданной цели, создание определенного, востребованного продукта или услуги» [3].

И.А. Колесникова считает, что «проектировочные умения – это умения осуществлять целенаправленную профессиональную деятельность в соответствии с заданными критериями качества» [4].

С.Д. Смирнов называет проектировочные умения «способностями, являющимися главными в достижении высокого уровня педагогического мастерства. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы» [5].

С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил как «линия движения чего-либо» [3].

По мнению А.В. Хуторского, «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [6]. Сегодня в зарубежной науке используется термин «карьера» (Б.С. Лоренс, Л. Почебут, Д. Холл и др.), сопоставимый с понятиями «профессиональное развитие», «профессионализация», которая определяется как успешное продвижение в своей профессиональной деятельности, путь к власти, к материальному благополучию (Д. Сьюпер), как «последовательность трудовых опытов человека» (М. Артур, Б.С. Лоренс, Д. Холл и др.). Э.Ф. Зеер считает, что «индивидуальная траектория профессионального становления личности характеризуется изменением направления вектора развития, обусловленное нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости (точек бифуркаций). «Нарушителями» эволюционного развития выступают психологические барьеры: дезадаптация, кризисы, деформации, профессионально обусловленные акцентуации, социально-профессиональные инциденты, неблагоприятное стечение обстоятельств, случайности. Область, ограниченная этими координатами, образует личностно-профессиональный потенциал человека» [7].

По Э.П. Черняевой, индивидуальная образовательная траектория – это «форма индивидуализации и дифференциации профессионального образования, базирующаяся на свободе выбора обучаемым целей, содержания, форм, методов, средств, способов рефлексии и темпа обучения в совместной деятельности с преподавателем» [8]. Н.Г. Зверева говорит «об индивидуальном образовательном маршруте как варьированной структуре учебной деятельности студента, отражающей его личностные особенности, проектируемые и контролируемые в рамках отдельной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики» [9].

Признанной является творческая сущность профессионального становления будущего педагога, поскольку в этом процессе проявляется способность самостоятельно проектировать свой профессиональный

путь и выстраивать собственное развитие в избранной сфере деятельности. Согласно П.Г. Щедровицкому, «смысл профессионального становления – в способности человека строить не только самого себя, но и свою профессиональную траекторию, в умении постоянно переосмысливать собственную и профессиональную сущность» [10].

Ф.И. Перегудов высказал мысль о том, что «Поскольку любая личность неповторима, то каждый человек имеет право на дружественную ему систему образования, продвижение по «собственной образовательной траектории», которой не чужд индивидуальный подход, постоянная психодиагностическая и профориентационная поддержка» [11].

Как отмечает Э.Ф. Зеер, «проектирование профессиональной траектории осуществляется в течение всей профессиональной жизни, поскольку личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии». Общая логика профессионального становления соотносится с этапами профессионального развития [7].

По утверждению Н.В. Бордовской, «проектирование профессиональной траектории у будущих педагогов развивается в учебно-профессиональной деятельности, являясь ее результатом и одновременно условием успешного овладения знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности. Качественные достижения в самосознании будут связаны с опытом реальной деятельности, что позволит сделать более действенные и обоснованные выводы о собственной образовательной траектории» [12].

Современное состояние исследований по формированию умений проектирования профессиональной траектории у студентов-будущих педагогов характеризуется отсутствием единства взглядов на сущность понятия. В науке до сих пор не уточнено определение понятия «умения проектирования профессиональной траектории у студентов-будущих педагогов».

Для уточнения сущностных характеристик понятия «умения проектирования профессиональной траектории у студентов-будущих педагогов» были проанализированы необходимые психолого-педагогические источники. В нашем исследовании умения проектирования профессиональной траектории у студентов-будущих педагогов – это совокупность сложных осознанных действий будущего педагога по целенаправленному изменению объекта на основе полученных проектировочных знаний и навыков, включающих интеллектуальный, деятельностный и эмоциональный компонент. Данное понятие включает: умение обоснованно определять цель образовательной деятельности, умение выбрать способы, главные пути и средства достижения этих целей, умение определить структуру, объем, глубину, степень сложности содержания образовательной деятельности, умение подобрать формы, технологии и методы образования, источники и способы получения необходимой информации, умение самостоятельно оценить свои достижения, проблемы и пути их решения, умение получить внешнюю оценку своей деятельности педагогами и соотнести их с собственной оценкой, умение применять полученные знания в практической деятельности, умение определить свою роль или позицию в деятельности на разных ее этапах.

Для изучения наличного уровня сформированности умений проектировать профессиональную траекторию развития у студентов-будущих педагогов было проведено эмпирическое исследование. Респондентами выступили студенты педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы» (82 респондента – студенты 1 курса и 83 респондента – студенты 4 курса).

Рассматривались следующие задачи:

1. Выявить начальный уровень сформированности умений проектирования профессиональной траектории у студентов 1 курса специальности педагогического профиля учреждения высшего образования.
2. Определить актуальное состояние уровня сформированности умений проектирования профессиональной траектории у студентов 4 курса специальности педагогического профиля учреждения высшего образования.
3. Выполнить сравнительный анализ актуального уровня сформированности умений проектирования профессиональной траектории у студентов, включенных в обе выборки.

Нами был разработан опросник «Самоисследование». Его цель – изучение самооценки сформированности когнитивно-мотивационной сферы у студентов-будущих педагогов, а также определение их мнения по поводу значимости построения индивидуальной траектории профессионального развития. Проводилось исследование респондентов по трем компонентам: мотивационный, содержательный и рефлексивный. В первом блоке исследования студентам предлагался опросник с целью определения их мотивационной готовности к построению своей профессиональной траектории. Во втором – был предложен перечень определенных знаний и умений, необходимых студенту для успешного построения собственной профессиональной траектории. Перед студентами была поставлена задача оценить значимость представленных знаний и умений для студента педагогического профиля и дальнейшей профессиональной деятельности. Третий блок анкетирования включал задания, связанные со степенью овладения предложенными знаниями и умениями по построению собственной профессиональной траектории. Результаты опросника в обобщенном виде представлены на рисунке.

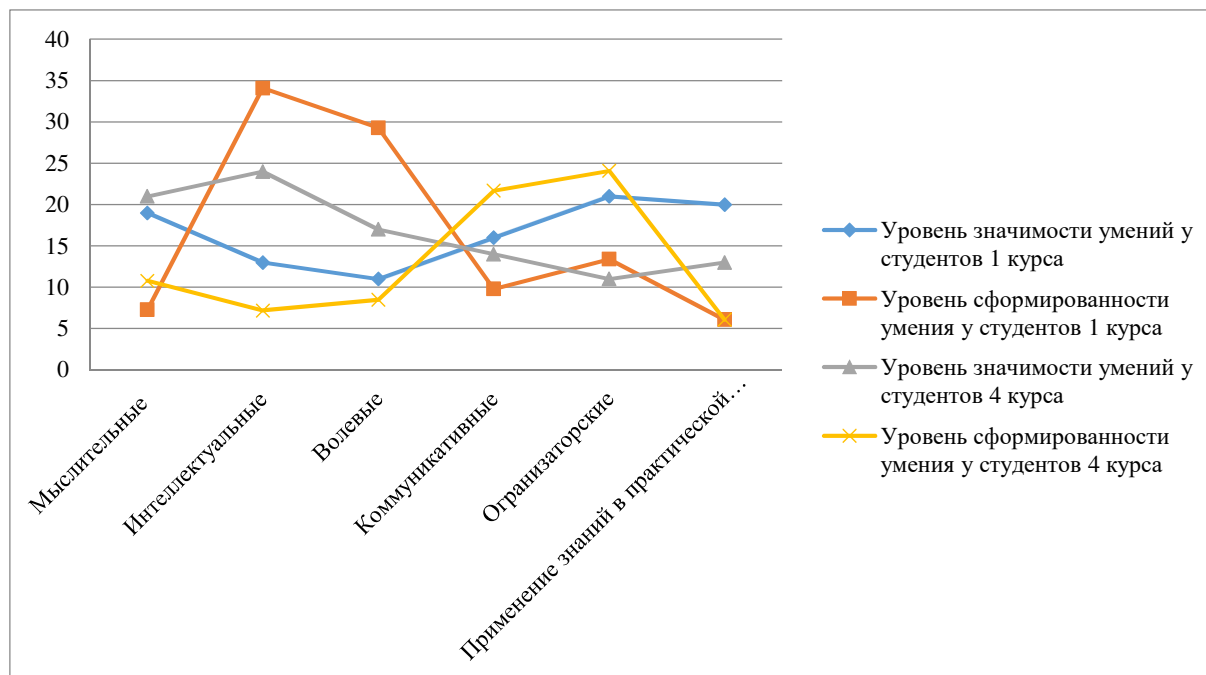


Рисунок. – Соотношение показателей значимости и сформированности умений проектирования профессиональной траектории у студентов первых и выпускных курсов учреждения высшего образования

По результатам эмпирического исследования мы определили, что 68% студентов первого курса и 47% студентов 4 курса не видят необходимости в построении профессионально-образовательного пути и не готовы проектировать собственную профессиональную траекторию развития. Результаты, полученные на основе анализа содержательного блока нашего опросника, показали недостаточный уровень сформированности представлений о содержательных характеристиках процесса построения собственной профессиональной траектории. Анализируя соотношение значимости и сформированности представленных знаний и умений у студентов педагогического профиля, мы отметили значительное расхождение количественных показателей. У студентов 1 курса наивысший процент значимости занимают мыслительные, волевые и интеллектуальные умения, а их сформированность составляет лишь 18% от общего числа студентов 1 курса. У студентов 4 курса наивысший процент значимости занимают мыслительные, коммуникативные, организаторские умения и умения применять полученные знания в практической деятельности, а степень их сформированности отмечается лишь у 25% респондентов 4 курса.

На основе сравнительного анализа полученных результатов диагностики уровня сформированности умений проектировать свой образовательный путь было подтверждено наше предположение, что современная система профессиональной подготовки студентов педагогического профиля не позволяет в достаточной степени организовывать процесс по проектированию образовательной траектории профессионального развития. Это указывает на необходимость дальнейшей работы по совершенствованию данного процесса.

Содержание работы, по нашему мнению, должно заключаться в следующем:

1. Создание возможности реализации профессиональной траектории на основе практической деятельности.
2. Проведение семинара на тему «Формирование умений проектирования профессиональной траектории у будущих педагогов».
3. Введение в учебный план спецкурса «Основы проектирования профессиональной траектории развития у будущих педагогов»

Заключение. Таким образом, в настоящее время существует разрыв между требованиями профессиональной деятельности и содержанием вузовской подготовки, что оказывает огромное влияние на профессиональное становление будущего педагога. Выпускники педагогических вузов приходят в дошкольные учреждения, не обладая достаточным опытом практической деятельности, который нарабатывается непосредственно в ходе их дальнейшей работы, не готовы к процессу самообразования. Поэтому необходимо учитывать не только деятельностную природу профессионального становления, но и важность своевременного накопления практического опыта. В условиях обновления образовательных стандартов и переориентации отечественного педагогического образования на практикоориентированность появляются возможности для более продуктивного профессионального становления студентов-будущих педагогов.

Целенаправленная фокусировка внимания на обучении проектированию собственной профессиональной траектории будущего педагога является новшеством в системе профессионального образования, поскольку обеспечивает расширение не только образовательного пространства, но и наиболее эффективные для будущих

педагогов способы непрерывного образования, а также повышение их профессиональной компетентности. В целом же для человека, сегодня жизненно значима готовность к осмысленному опережающему саморазвитию с учетом тенденций социокультурной ситуации. Все перечисленное имеет непосредственное отношение к способности быть субъектом профессионального саморазвития через проектирование своей профессиональной траектории. Именно субъектности принадлежит роль движущей силы саморазвития личности в будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / сост. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2009. – 527 с.
2. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. академия наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Аспект-пресс, 1995. – 270 с.
6. Хуторской, А.В. Развитие одаренности: Методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской // Пособие для педагога. – М. : Владос, 2000. – 319 с.
7. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 79–90.
8. Черняева, Э.П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронных учебников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э.П. Черняева. – Владикавказ, 2008. – 178 л.
9. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Зверева. – Ярославль, 2007. – 22 с.
10. Щедровицкий, Г.П. Очерки по философии образования / Г.П. Щедровицкий. – М. : Логос, 1993. – 235 с.
11. Перегудов, Ф.И. Системная деятельность и образование / Ф.И. Перегудов // Качество высшего образования. – Хельсинки, 1990. – 253 с.
12. Бордовская, Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н.В. Бордовская // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Сер. Психол.-пед. науки. – 2012. – № 145. – С. 28–43.

Поступила 25.03.2021

SKILLS OF DESIGNING A PROFESSIONAL TRAJECTORY IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

O. CHEKH

The semantic and substantive essential characteristics of the concepts “skills”, “desig”, “design skill”, “professional trajectory”, “professional trajectory design” are considered. Various approaches to the study of these phenomena are analyzed, and attention is paid to the analysis of existing theories of the formation of professional trajectory design skills among students-future teachers. The article presents the results of diagnostics of the level of formation of skills to design their educational path in students of the 1st and 4th years of higher education institutions, confirming the assumption that the modern system of professional training of students of pedagogical profile does not allow to sufficiently organize the process of designing the educational trajectory of professional development. The main directions of purposeful work on the formation of the skills of designing the professional trajectory of future teachers in the system are also outlined.

Keywords: *skills, design, design skills, professional trajectory design.*

УДК 811.161.1'243-057.87-054.6

**СИСТЕМА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-ХУДОЖНИКАМИ ИЗ КНР:
МОДУЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЛАДЕНИЯ
РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ**

*канд. филол. наук, доц. О.А. КЛИМКОВИЧ,
канд. филол. наук, доц. Н.Е. МИНИНА
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Представлена система работы по изучению модуля профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным учащимися из КНР, которые обучаются в ВГУ имени П.М. Машерова на художественно-графическом факультете. Описаны требования программ, на основе которых строится обучение в университете, и словари, которые используются при работе с профессиональным модулем. Проанализированы имеющиеся научно-методические работы, посвященные специфике обучения русскому языку как иностранному студентов-художников. Дан краткий обзор учебных изданий, которые могут быть использованы при изучении профессионально ориентированного модуля владения русским языком как иностранным на художественно-графических факультетах.

Также подробно охарактеризованы особенности работы с текстами по специальности на подготовительном отделении и приведены примеры самостоятельных работ слушателей. Рассмотрены изучаемые темы и система упражнений на I ступени обучения. Определены основные направления и способы работы с магистрантами.

***Ключевые слова:** модуль профессионально ориентированного владения языком, коммуникативная компетенция, текст, термины, междисциплинарность.*

Введение. В системе обучения русскому языку как иностранному слушателей подготовительных отделений, студентов I ступени и магистрантов значительное внимание уделяется модулю профессионально ориентированного владения языком, что определяется важностью понимания и употребления как общенаучной, так и узкоспециальной лексики при обучении в Беларуси. Согласно программам С.И. Лебединского [1–3], модулю профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным на подготовительных факультетах отводится 160 часов из 840 [1, с. 57], на первой ступени из 560 часов аудиторных занятий профессиональному модулю отводится 300 аудиторных часов [2, с. 6], на второй – 180 часов из 280 [3, с. 6].

Результатом обучения русскому языку как средству профессионального общения является выработка определенных коммуникативных компетенций. Содержание коммуникативно-речевой компетенции в профессиональной сфере общения включает умение реализовать такие типы и виды речевых (коммуникативных) интенций, как переработка и передача в устной и письменной форме информации на профессиональные темы, участие в коммуникации и дискуссиях в различных коммуникативных ситуациях учебно-профессионального и учебно-научного характера в пределах различных тем общения. Обучающиеся должны владеть такими видами речевой деятельности, как аудирование монологической и диалогической речи, чтение, письмо, говорение (монолог и диалог), должны читать и понимать тексты по специальности, конспектировать лекции и научные статьи, составлять собственные письменные тексты по специальности (реферат, доклад, курсовая и дипломная работы). Языковая компетенция предполагает сознательное владение языковым материалом, актуальным для профессиональной коммуникации, для научного стиля речи, для языка специальности [3, с. 19–24].

Таким образом, модуль профессионально ориентированного владения языком занимает важное место в системе РКИ. Как было указано выше, его основная задача – подготовить учащихся к коммуникации в устной и письменной форме в учебной, научной и профессиональной сферах в соответствии с избранной специализацией. Частные же задачи различаются в зависимости от уровня владения языком. Если на уровне минимальной коммуникативной достаточности (базовый уровень) предполагается использование языка лишь в ограниченном программой круге ситуаций, то на уровне пороговой коммуникативной достаточности (первый сертификационный уровень) учащиеся уже должны свободно использовать русский язык в сфере профессионального общения, быть готовыми к обучению на русском языке по избранной специальности в высших учебных заведениях. Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (второй сертификационный уровень; для нефилологических специальностей – это уровень бакалавра и специалиста) предполагает умение грамотно и свободно общаться на профессиональные темы в неограниченном круге ситуаций, приближаясь к уровню «среднего» носителя языка. Уровень компетентного владения языком (третий сертификационный уровень, для нефилологических специальностей – уровень магистра) – это свободное использование языка в сфере профессионального общения в неограниченном круге ситуаций, статус «компетентного пользователя» [2, с. 5–6].

Цель представленной статьи – охарактеризовать особенности работы с модулем профессионально ориентированного владения языком при обучении слушателей подготовительного отделения, студентов I ступени обучения и магистрантов художественных специальностей.

Основная часть. Многоуровневая система подготовки учащихся предполагает движение «от простого к сложному», последовательное и на каждом уровне более глубокое изучение языка, начиная с подготовительного отделения и заканчивая обучением в магистратуре. Перед преподавателем РКИ стоит задача оптимальной и системной организации учебного материала, его грамотного подбора в соответствии с конкретной специализацией студента. На своих занятиях преподаватели русского языка как иностранного используют сведения, относящиеся к биографии отдельных художников, истории создания живописных произведений.

Обзор существующих публикаций позволил нам определить следующие аспекты исследований в данном направлении: 1) научно-методические статьи, диссертации, рассматривающие различные стороны работы преподавателя со студентами-художниками или элементы использования на занятиях живописных работ как средства наглядности; 2) словари, предназначенные для изучения специальной лексики студентами-иностранцами, обучающимися на художественных факультетах; 3) программы, в основе которых лежит изучение профессионального модуля владения языком студентами-художниками; 4) учебные издания, в которых предложено изучение русского языка как иностранного с ориентацией на профессиональный модуль.

В научных статьях Л.В. Балакиревой [4], А.В. Матвеевой [5], Т.В. Черкес [6], Ян Чуньлэй [7] рассмотрены особенности использования наглядных образов на занятиях по РКИ, принципы отбора лексического материала для обучения студентов-художников, живопись как экстралингвистический материал для обучения речевой деятельности китайских студентов, принципы работы с отдельными картинами. В диссертации Чжан Лиян [8] характеризуется использование пейзажной живописи для развития речи китайских студентов.

Среди словарей, которые могут быть использованы при работе со студентами-художниками, следует особо отметить «Иллюстрированный словарь по изобразительному искусству для студентов ХГФ – граждан КНР» (сост. Д.А. Горолевич), содержащий термины по живописи, рисунку, композиции, скульптуре, истории искусства. В издании дан общий иллюстрированный словарь, в котором термины расположены по алфавиту с переводом на китайский язык, и тематические словари по пластической анатомии и цветоведению. Словарь отличается хорошим подбором лексического материала, в качестве примеров приводятся терминологические сочетания, что значительно облегчает работу со специальными текстами на занятиях по РКИ. Так, например, слово *рисунок*, переведенное на китайский язык, сопровождается переводом таких сочетаний, как *рисунок углем*, *рисунок карандашом*, *подготовительный рисунок под живопись*, *линейно-конструктивный рисунок натюрморта*, *линейный рисунок*, *тональный рисунок*, *конструктивный рисунок*, *линейно-конструктивный рисунок головы* [9, с. 50–51].

Дополнительно для работы могут применяться электронные словари: «Словарь художника» [10], «Словарь терминов по изобразительному искусству» [11] и др.

Программы для обучения модулю профессионально ориентированного владения языком студентов-художников в Беларуси разработаны на основе типовых учебных программ С.И. Лебединского. В ВГУ имени П.М. Машерова такие программы существуют для подготовительного отделения, для I и II ступени высшего образования. При этом на первой ступени отличаются программы для тех студентов, которые обучаются в Беларуси с I курса, и для студентов, которые обучаются по системе «3+3». Основное внимание на занятиях отводится работе с текстом учебно-профессиональной направленности. Профессионально ориентированные тексты имеют свою специфику. Для них характерны терминологичность, использование клишированных словосочетаний, конструкций научного стиля речи.

При работе с текстом формируется умение понимать его содержание, извлекать нужную информацию, выделять ключевые слова, смысловые части, преобразовывать текст в соответствии с конкретными коммуникативными задачами, создавать собственные тексты на базе изученного.

Для грамотного подбора текстового материала необходим постоянный контакт преподавателя РКИ с преподавателями спецдисциплин. Такой междисциплинарный подход в обучении – актуальное направление в современной методике.

На базе текста осуществляется работа по изучению лексики и грамматики.

При работе с *лексикой* актуализируется уже имеющийся словарный запас и вводятся новые лексические единицы. Лексической базой всех научных текстов является наиболее употребительная книжная лексика, которая обслуживает целый ряд дисциплин. Она составляет обычно 75% всех слов научного стиля [12, с. 237]. Но все же основное внимание обращается на термины, которые составляют примерно 25% всей научной лексики, но при этом являются смысловыми доминантами научных и научно-популярных текстов, отвечают за его специализацию.

Трудности изучения терминологической лексики для студентов-иностранцев связаны с тем, что в русском языке есть не только собственно термины, которые однозначны и легко переводятся (*гуашь*, *кисть*), но и терминологизированные слова, многозначные, имеющие помимо общеупотребительных и специальные значения (*мазок*, *картон*).

При изучении грамматики особое внимание следует уделить синтаксическим конструкциям научного стиля и возможностям их синонимической замены.

Среди имеющихся учебных изданий, так или иначе отражающих профессионально ориентированную лексику для студентов-художников, можно обозначить несколько групп: 1) издания, предназначенные для изучения общего модуля владения языком, в которых есть отдельные тексты или темы, посвященные биографии известных художников и описанию их произведений; 2) пособия по развитию речи, построенные на работе с

произведениями русских живописцев; 3) пособия для изучения модуля профессионально ориентированного владения языком студентами-художниками.

К первой группе пособий, в которых встречаются отдельные тексты или темы, посвященные жизни известных художников или каким-либо известным картинам, относятся учебники Г.А. Самохиной, Н.М. Травинской [13], где можно познакомиться с текстами о Павле Третьякове и Василии Верещагине [13, с. 39–46]; Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Прокониной «Русский язык как иностранный (базовый уровень)», где представлен текст о Марке Шагале [14, с. 201]. В методических рекомендациях кафедры русского языка как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова отработка грамматических тем «Сложноподчиненные предложения со словом *который*» [15, с. 38–44], «Местоимение» [16, с. 29–32] основана на сведениях о жизни и творчестве Марка Шагала и Язепа Дроздовича. В пособии по письму Г.В. Беляевой, Н.Э. Луцкой для работы над изложением предложен текст о Зинаиде Серебряковой [17, с. 17].

Ко второй группе следует отнести пособие по развитию речи для иностранных студентов Г.Н. Стариковой «Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ» [18]. Материалом для него послужили картины русских живописцев и художественные тексты. Цель представленных заданий – развивать речь иностранных обучающихся и расширять их кругозор. В пособии представлена работа над картинами в жанре интерьера, натюрморта, пейзажа, портрета, сюжетной живописи. В издании даны дополнительные тексты для чтения и приводятся рекомендации для описания художественных полотен. Н.Н. Левшина, О.В. Филиппова издали пособие «Идем в Третьяковку» [19], в котором можно найти информацию о картинах Третьяковской галереи. Материал в книге располагается по алфавиту и содержит в каждом блоке информацию о содержании картины, об истории ее создания и сведения о биографии художника.

С 2009 по 2019 гг. на кафедре русского языка как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова был издан ряд пособий и методических рекомендаций, которые могут быть использованы для изучения модуля профессионально ориентированного владения русским языком студентами-художниками. Эти учебные издания рассчитаны как на слушателей подготовительного отделения, так и на студентов I ступени обучения.

В 2012 г. под грифом Министерства образования Республики Беларусь было выпущено пособие по русскому языку как иностранному по профилю «Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Изобразительное искусство. Дизайн» [20] для иностранных слушателей подготовительных факультетов, готовящихся к поступлению в вузы Республики Беларусь по специальностям «Изобразительное искусство» и «Дизайн». Целью издания является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, необходимой для обучения на первом курсе художественных факультетов.

Отбор текстов для подробного изучения был обусловлен основными учебными предметами I курса: живопись, рисунок, композиция. В пособии представлено 25 тем, которые рассчитаны на 150 часов изучения модуля профессионально ориентированного владения языком. Также в пособии предложены тексты для дополнительного изучения о жизни и творчестве известных европейских, русских и белорусских художников, о самых известных русских музеях.

К положительным сторонам пособия следует отнести разнообразие предложенных заданий, среди которых присутствуют задания по отработке лексического материала, по работе с основными грамматическими моделями, задания по словообразованию и задания на понимание текста, его трансформацию и сжатый пересказ.

Проверка усвоения изученного материала осуществляется посредством тестовых заданий и упражнений, направленных на формирование навыков устной и письменной речи, среди которых следует назвать развернутый письменный ответ на вопрос, составление текстов по образцу, по плану, внесение дополнений в тексты с последующим их пересказом и др. В пособии также есть задания, предполагающие самостоятельную работу со специальной литературой по искусству.

Основным недостатком издания является сложность лексики, которая не всегда характеризуется активным использованием в профессиональной речи студентов-художников.

Многолетняя работа с вышеназванным изданием привела к мысли о необходимости создания учебного пособия для слушателей подготовительного отделения, которые владеют русским языком на уровне А1–А2. Основным требованием к этому пособию стал более жесткий отбор лексического материала. На кафедре РКИ О.А. Климович, Н.Е. Мининой и Н.М. Татариновой был подготовлен черновой вариант учебника, который включает в себя разделы по различным видам искусства, жанрам живописи, графики, скульптуры и архитектуры, материалам, которые используются в различных видах искусства, сведения по теории искусства (рисунок, светотени, цветоведению, композиции), характеристику нескольких периодов в истории искусства России, биографии художников.

Цель пособия – знакомство обучающихся с минимальным объемом грамматического и лексического материала модуля профессионально ориентированного владения русским языком и формирование навыков устного пересказа текстов о биографии художников, о картинах разных жанров, об этапах развития изобразительного искусства.

Важным является постепенное увеличение объема лексического материала по самым важным темам. Этому помогает последовательность предъявляемых текстов: виды искусства, художники, которые работают

в том или ином виде искусства, их известные произведения. Далее постепенно вводятся названия самых пространственных жанров и материалов, которые используются, например, в живописи.

Рассмотрим особенности работы над жанром натюрморта (8 часов аудиторных занятий). На первом занятии на основе выбранных преподавателем картин отрабатывается такая лексика, как а) жанр живописи (*натюрморт*), б) что изображает художник (*цветы, посуду, фрукты*); в) материалы, которые использует художник (*холст, краски, кисти, масло, карандаш*), г) цвета, которые использует художник (*белый, серый, чёрный, красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый*).

На втором занятии расширяется каждый из предложенных ранее рядов: а) натюрморт с цветами, с фруктами, б) цветы (*роза, хризантема*), посуда (*кувшин, тарелка, ложка, вилка*), фрукты (*апельсины, лимоны, яблоки, груши*) и т.п.; в) материалы (к ранее изученной лексике добавляем *рама, подрамник, мольберт, мастихин, маслёнка*), г) формат (*горизонтальный, вертикальный, квадратный*) и размер (*50x70*), д) цвета (*коричневый, розовый, светлый, тёмный, холодный, тёплый*), е) композиция (*симметричная, асимметричная, статичная, динамичная*).

На третьем занятии в дополнение к изученному материалу рассматривается такая лексика, как *оттенки цвета, композиционный центр, передний, средний и задний план картины, композиционная схема, элементы светотени (блик, свет, полутьма, собственная тень, рефлекс, падающая тень), фон картины*.

На четвертом занятии прорабатывается полная характеристика картины-натюрморта с упором на специальную лексику. Добавляется информация о времени создания картины, подробно описывается композиционное и цветовое решение представленного произведения. По заданному плану характеризуются натюрморты известных европейских, русских и белорусских художников: Ж.-Б. Шардена, П.П. Кончаловского, И.Ф. Хруцкого и др. В качестве самостоятельного задания предлагается устная характеристика натюрморта, который обучающиеся должны написать по предложенной модели. Можно предложить характеристику картин тех художников, которые известны в родной стране студента, или характеристику тех натюрмортов, которые написали сами студенты. Была апробирована следующая модель рассказа:

Здравствуйте. Меня зовут... Это мой тематический натюрморт «...». Это натюрморт в технике Я использовал Для натюрморта я использовал ... формат. Размер натюрморта

В натюрморте я хотел показать

На первом плане натюрморта я изобразил... , потому что

На среднем плане я изобразил ... , потому что.

На заднем плане натюрморта я изобразил ... , потому что

Композиционный центр картины – это В натюрморте ... композиция. Композиционная схема – это ... , потому что ...

Я использовал ... цвета, чтобы показать

В картине ... фон, потому что я хотел

Приведем в качестве примера самостоятельно составленный слушателем рассказ-описание натюрморта в авторской редакции (время изучения модуля профессионально ориентированного владения языком – 28 часов, время изучения русского языка 3 месяца).

Здравствуйте. Меня зовут Хуан Кайчжао. Это мой тематический натюрморт «Цветы на солнце». Это натюрморт в технике масляной живописи. Я использовал масляные краски, холст, кисти и растворитель. Для натюрморта я использовал вертикальный формат. Размер натюрморта 40 на 50.

В натюрморте я хотел показать каждое утро солнце входило в мою комнату, и я наслаждался теплом, которое солнце дарует нам с моими цветами.

На первом плане натюрморта я изобразил пол и цветы.

На среднем плане я изобразил цветы и балкон, потому что это мой центр рисования.

На заднем плане натюрморта я изобразил жилое здание, потому что хотел нарисовать ощущение пространства.

Композиционный центр картины – это цветы. В натюрморте асимметричная композиция. Композиционная схема – это прямоугольник.

Я использовал тёплые тёмные цвета, чтобы показать балкон. В картине светлый фон, потому что я хотел показать балкон под солнцем.



Аналогично проводится работа над такими жанрами, как пейзаж и портрет, в каждом случае дополняется лексика, позволяющая более точно характеризовать конкретный жанр и часто используемая на занятиях по специальным предметам (для пейзажа – это *линия горизонта, перспектива*, для портрета – *пропорции* и названия частей человеческого тела (*череп, торс, полуфигура*)).

Подобная последовательность подачи материала помогает студентам научиться слышать и понимать то, о чем говорит преподаватель-предметник.

Изучение отдельных этапов по истории искусства позволяет обобщить ранее усвоенный материал и дополнить его новыми лексическими единицами. Целью становится не характеристика особенностей отдельного этапа, а формирование у слушателя умения охарактеризовать любой этап в истории искусства по одной и той же модели: название периода или стиля – время – этапы, которые можно определить в этот период – важные особенности – наиболее характерные виды искусства – наиболее известные авторы и их произведения.

Приведем примеры отдельных упражнений, позволяющих формировать навыки устной и письменной речи, обогащать словарный запас иностранцев, отрабатывать навыки правильного употребления грамматических конструкций.

1. Составьте предложения со словом известный.

Образец: Сандро Боттичелли – Италия – художник. – Сандро Боттичелли – известный итальянский художник.

1. Клод Монé – Франция – живописец. 2. Микеланджело Буонарроти – Италия – скульптор. 3. Антонио Гауди – Испания – архитектор. 4. Илья Репин – Россия – художник. 5. Иван Шишкин – Россия – художник. 6. Цзэн Фаньчжи – Китай – художник. 7. Норманн Фостер – Англия – архитектор. 8. Кокó Шанель – Франция – дизайнер. 9. Марк Антокóльский – Россия – скульптор. 10. Альбрехт Дюрер – Германия – живописец и график.

2. Определите, к какому жанру относятся следующие картины европейских и русских художников. Ответьте по образцу.

Образец: Илья Репин «Бурлаки на Волге». – Произведение Ильи Репина «Бурлаки на Волге» – это сюжетно-тематическая картина.

1. Клод Монé «Руанский собор утром». 2. Жан-Батист Шардэн «Атрибуты искусств». 3. Винсент Ван Гог «Подсолнухи». 4. Сандро Боттичелли «Рождение Венеры». 5. Леонардо да Винчи «Мона Лиза». 6. Поль Сезанн «Корзина яблок». 7. Диего Веласкес «Семья Филиппа IV» или «Менины». 8. Эдгар Дега «Голубые танцовщицы». 9. Камилл Корó «Собор в Манте». 10. Огюст Рену́р «Алина Шаригó».

3. Найдите лишнее слово. Объясните, почему это слово лишнее.

1. Дворец, башня, беседка, портрет. 2. Бюст, рельеф, барельеф, здание. 3. Портрет, натюрморт, пейзаж, площадь. 4. Храм, собор, церковь, статуя. 5. Статуя Свободы, бюст Нефертити, терракотовая армия, Красная площадь. 6. Архитектура, скульптура, живопись, архитектор. 7. Градостроительство, ландшафт, сооружение, вещи. 8. Архитектор, скульптор, живописец, музыка. 9. Скульптура, архитектура, графика, живопись. 10. Франческо Растрелли, Микеланджело, Огюст Роден, Тутмос.

4. Употребите глаголы рисовать, изображать, писать в нужной форме.

1. Я часто ... пейзажи углем. 2. Художник XIX-го века ... на портрете поэта. 3. Завтра я ... натюрморт. 4. Мой отец часто ... людей красками. 5. Раньше он ... натюрморты, а сейчас ... портреты. 6. В следующем году мы ... сюжетно-тематические картины. 7. Мой брат любит ... людей. 8. Преподаватель ... вещи. 9. Я раньше часто ... сюжетно-тематические картины. 10. Мой отец хорошо ... пейзажи.

5. Преобразуйте предложения по образцу.

Образец: Я использовал карандаш. – Я пользовался карандашом.

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Я использовал мастихин. | 4. Они использовала мольберт. |
| 2. Он использовал уголь. | 5. Студенты использовали холст. |
| 3. Ты используешь краску? | 6. Преподаватель использует тушь. |

Для студентов I курса предлагается учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный: художественный модуль» [21], в котором представлены для изучения тексты по таким разделам, как «Композиция», «Перспектива», «Форма», «Светотеневой рисунок», «Цветоведение», «Техники живописи акварелью», «Натюрморт».

Для студентов II курса изданы методические рекомендации «Русский язык как иностранный: художественный модуль» [22], в которых содержатся тексты по темам «Композиция интерьера и экстерьера», «Художественное оформление книги», «История искусства Древнего Египта, Древней Греции и Древнего Рима», «Романское искусство», «Готическое искусство», «Древнерусское искусство», «Рисунок головы человека», «Живопись головы человека», «Темперная живопись», «Живопись гуашью».

Для работы со студентами III курса предлагаются методические рекомендации «Русский язык как иностранный: художественный модуль» в 2 ч. [23; 24], в которых даны тексты по истории западноевропейского искусства с периода Возрождения до XX века, приведены сведения о жизни и творчестве наиболее известных

художников: Альбрехта Дюрера, Эль Греко, Ф. Гойи, Ф. Милле, Э. Мане, Винсента ван Гога, Сальвадора Дали, Пабло Пикассо.

На IV курсе предлагается работа по методическим рекомендациям, изданным в 2014–2015 гг. «Русский язык как иностранный: художественный модуль» [25; 26], в которые включены темы по истории русского искусства XVIII–XX веков, по биографии и творчеству таких русских художников, как Д.Г. Левицкий, Ф.С. Рокотов, В.Л. Боровиковский, К.П. Брюллов, И.Н. Крамской, И.И. Шишкин, В.М. Васнецов, А.И. Куинджи и др., тексты по истории белорусского искусства «Витебская художественная школа», «Тематика и жанровые особенности современного белорусского искусства», «Белорусские художественные промыслы (белорусская керамика, белорусская соломка, лозоплетение, резьба по дереву)», тексты об особенностях китайских художественных традиций.

Текстовый материал соотносится с теми предметами, которые изучаются на художественно-графическом факультете университета, что позволяет актуализировать специальную лексику, которая используется на занятиях по профилю. Во всех изданиях выдерживается единая система подачи материала: поурочный словарь, предтекстовые упражнения, текст для изучения, послетекстовые упражнения, задания для самостоятельной работы. В пособиях также предложены задания для повторения и контроля по отдельным темам. Уровень понимания материала, представленного в текстах, проверяется с помощью а) вопросов по тексту, б) обобщающих тестовых заданий по отдельным темам, в) упражнений, основанных на характеристике наглядного материала, г) заданий, в которых нужно продолжить начатые предложения, соотнести предложенные понятия, проработать терминологическое сочетание, д) заданий на поиск смысловых ошибок в предложенных высказываниях.

Большое внимание уделяется работе с лексикой, словообразованием и грамматикой научного стиля.

Для работы с лексическим материалом предлагаются задания а) на подбор слов, которые относятся к определенной тематической группе, б) на подбор синонимов и антонимов, в) на отработку прямого и переносного значения слова, г) на составление возможных словосочетаний, д) на вставку необходимых слов в предложения и микротексты, е) на узнавание слова по его лексическому значению, ж) на поиск лишнего слова и объяснение, з) подбор к словам с обобщающим значением ряда слов с конкретным значением.

По словообразованию предлагаются задания на а) образование отглагольных существительных (*составить – составление*), б) образование прилагательных (*композиция – композиционный*) и существительных (*декоративный – декоративность*), в) подбор нужной приставки (*...положить фигуры на листе бумаги*), г) анализ словообразовательных цепочек (*статика – статичный – статичность*).

При изучении морфологии модуля профессионально ориентированного владения языком внимание уделяется употреблению родительного падежа (*построить чертеж – построение чертежа*), правильному использованию падежных форм, правильному употреблению местоимений, использованию степеней сравнения прилагательных, образованию видовых пар глаголов научного стиля (*разместить – размещать*).

Синтаксис научного стиля отрабатывается в упражнениях на составление предложений из данных слов, составление предложений по определенным моделям, замену предложенных конструкций синонимичными, составление сложных предложений из двух простых.

Обучение на второй ступени высшего образования (в магистратуре) предполагает подготовку «компетентного пользователя» русским языком, и прежде всего в профессиональной сфере. Магистранты готовят рефераты и магистерскую диссертацию. Задача преподавателя РКИ – помочь им в этом, развивать такие коммуникативные компетенции, как умение работать с научными текстами, общаться на научные и учебно-профессиональные темы.

Для работы с модулем профессионально ориентированного владения языком на второй ступени в ВГУ имени П.М. Машерова используются материалы электронного учебно-методического комплекса [27], разработанного преподавателями кафедры, и методические рекомендации по русскому языку как иностранному для II ступени [28].

Работа с научными текстами на занятиях по РКИ с магистрантами проводится по разным направлениям:

1. Написание резюме.

Учащиеся должны уметь кратко изложить содержание части научной статьи (объемом приблизительно 2500 знаков), уметь выбрать главное и передать его содержание лексически и грамматически грамотно. Предварительно они знакомятся со структурой резюме, особенностями его лексико-грамматического наполнения, требованиями к тексту резюме и его объему. Преподаватель предлагает учащимся различные варианты лексико-грамматических моделей, используемых при написании резюме, и их образцы.

Данный вид работы формирует навыки письменной научной речи, учит компрессии текста, умению видеть основную тему, извлекать основную и опускать второстепенную информацию, анализировать и структурировать текст, как исходный, так и собственный, делать выводы. Все эти навыки будут полезны при написании рефератов и магистерской диссертации.

2. Чтение научно-популярного текста по специальности и ответы на вопросы по тексту.

Эта работа предполагает понимание содержания текста без словаря, умение извлечь основную информацию и ответить на любой вопрос по тексту. Предлагаемые вопросы не должны носить прямой характер, а должны быть проблемными, связанными с анализом содержания, собственным мнением, выводами.

Отработка навыков чтения русских текстов, повторение его основных правил очень важны для подготовки магистрантов к выступлению на защите магистерской диссертации, к ответам на вопросы оппонентов.

3. Пересказ текста.

Эта работа проводится на базе публицистических текстов, в основном газетных, связанных со сферой интересов магистрантов (репортажи об открытии выставок, интервью с художниками и т.п.).

При пересказе учащиеся должны излагать информацию в соответствии с собственным лексико-грамматическим запасом, высказывать собственное мнение о прочитанном, продумывать последовательность, логичность изложения. Данный вид работы проверяет навыки спонтанной речи, чрезвычайно важные на данном этапе изучения русского языка.

4. Подготовка учащихся к написанию магистерской диссертации.

Учащиеся должны знать требования к оформлению реферата и магистерской диссертации, уметь оформлять титульный лист, структурировать содержание, оформлять его компоненты, список использованной литературы и приложение, составить речь на защите магистерской диссертации. Этому отводится значительное количество времени на занятиях по РКИ с магистрантами.

Заключение. Анализ работы по изучению модуля профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным позволяет сделать следующие выводы:

- необходим системный подход к выработке навыков владения научной речью в устной и письменной форме;
- большое значение для продуктивной работы в данном направлении имеют междисциплинарные связи, которые предполагают тесное сотрудничество преподавателей РКИ и преподавателей-предметников;
- для достижения успешного результата необходимо соблюдение принципов последовательности и преемственности в изучении языкового материала и его координация с предметами специального цикла;
- важную роль играет грамотный отбор лексического и грамматического материала, который должен соответствовать уровню подготовки обучающихся, а также учебных изданий для работы;
- конечной целью на любом этапе освоения модуля профессионально ориентированного владения языком является выработка навыков спонтанной устной и письменной речи, которые позволяют свободно вступать в коммуникацию на профессиональные темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык как иностранный : типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений учреждений высшего образования : утв. 01 июля 2020 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Учеб.-метод. объединение по гуманитар. образованию ; сост. С.И. Лебединский [и др.] ; под ред. С.И. Лебединского. – Минск : БГУ, 2020. – 87 с.
2. Русский язык как иностранный : типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов филологических специальностей высшего образования первой ступени : утв. 25.07.2019 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Учеб.-метод. объединение по гуманитар. образованию ; сост.: С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск : РИВШ, 2019. – 47 с.
3. Русский язык как иностранный : типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов филологических специальностей высшего образования второй ступени : утв. 25.07.2019 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Учеб.-метод. объединение по гуманитар. образованию ; сост.: С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск : РИВШ, 2019. – 31 с.
4. Балакирева, Л.В. Использование наглядного образа в процессе преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Балакирева // Система менеджмента качества : опыт и перспективы. – 2019. – № 8. – С. 161–165.
5. Матвеева, А.В. Принципы отбора лексического материала для обучения иностранных студентов-художников профессионально ориентированному общению [Электронный ресурс] / А. В. Матвеева. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2010/24-2.pdf. – Дата доступа: 17.01.2021.
6. Черкес, Т.В. Работа с произведениями живописи на уроках РКИ (на материале картины В.В. Пукирева «Неравный брак» / Т.В. Черкес // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 8 : в 2 ч. / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Белорус. Дом печати, 2014. – Ч. 1. – С. 214–217.
7. Ян Чуньлэй. Живопись как экстралингвистический материал для обучения речевой деятельности китайских студентов на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Ян Чуньлэй // Наука и школа. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhivopis-kak-ekstralingvisticheskiy-material-dlya-obucheniya-rechevoy-deyatelnosti-kitayskih-studentov-na-urokah-russkogo-yazyka-kak>. – Дата доступа: 17.01.2021.
8. Чжан Лиян. Использование пейзажной живописи в процессе развития русской речи китайских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжан Лиян ; Моск. пед. ун-т. – М., 2007. – 19 с.
9. Иллюстрированный словарь по изобразительному искусству для студентов ХГФ – граждан КНР / сост. Д.А. Горолевич. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2014. – 94 с.
10. Словарь художника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.hudozhnik.online/blog/slovar>. – Дата доступа: 17.01.2021.
11. Словарь терминов по изобразительному искусству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=154076>. – Дата доступа: 17.01.2021.
12. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / Л.Н. Чумак. – Минск : БГУ, 2009. – 304 с.

13. Самохина, Г.А. Учебное пособие по чтению и развитию речи для иностранных студентов / Г.А. Самохина, Н.М. Травинская ; под ред. А.Х. Сатретдиновой. – Астрахань : ГМУ, 2016. – 130 с.
14. Вариченко, Г.В. Русский язык как иностранный (базовый уровень) : учеб. пособие / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Прокопина. – Минск : БГУ, 2012. – 235 с.
15. Русский язык как иностранный: корректировочный курс : метод. рекомендации : в 2 ч. / Н. Бельняк [и др.] ; под ред. С.М. Яковлева. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. – Ч. 1. – 52 с.
16. Практические занятия по русскому языку как иностранному : метод. рекомендации : в 6 ч. / О.А. Климкович [и др.]. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2019. – Ч. 4. – 50 с.
17. Беляева, Г.В. Я пишу по-русски. Пособие по письму. Базовый уровень / Г.В. Беляева, Н.Э. Луцкая. – М. : Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2008. – 150 с.
18. Старикова, Г.Н. Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ : учеб. пособие по развитию речи в рамках направления подготовки «Русский как иностранный» / Г.Н. Старикова – Томск : Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2017. – 128 с.
19. Левшина, Н.Н. «Идем в Третьяковку!» : учеб. пособие для иностр. студентов / Н.Н. Левшина, О.В. Филиппова. – М. : Инфра-М., 2019. – 128 с.
20. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Изобразительное искусство. Дизайн : учеб. пособие (с прил. CD) / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, Н.М. Татарина. – Минск : РИВШ, 2012. – 124 с.
21. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов I курса художеств. спец. / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, И.Я. Кураш. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. – 193 с.
22. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль : метод. рекомендации / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, И.Я. Кураш. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – 50 с.
23. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль : метод. рекомендации : в 2 ч. / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, Н.М. Татарина. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1 : Темы 1–4. – 50 с.
24. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль : методические рекомендации : в 2 ч. / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, Н.М. Татарина. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2013. – Ч. 2 : Темы 5–7. – 50 с.
25. Минина, Н.Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль: Темы 1–4 : метод. рекомендации для иностр. студентов художеств. специальностей (IV курс). / Н. Е. Минина, О. А. Климкович, И. Я. Кураш. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2014. – 48 с.
26. Минина, Н. Е. Русский язык как иностранный: художественный модуль: Темы 5–7 : метод. рекомендации / Н.Е. Минина, О.А. Климкович, И.Я. Кураш. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 48 с.
27. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов II ступени высшего образования всех специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sdo.vsu.by/course/view.php?id=4743>. – Дата доступа: 11.01. 2021.
28. Климкович, О.А. Русский язык как иностранный: вторая ступень высшего образования : метод. рекомендации для иностр. магистрантов / О.А. Климкович, Н.Е. Минина. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2018. – 50 с.

Поступила 09.03.2021

**SYSTEM OF WORK WITH STUDENTS-ARTISTS FROM PRC:
PROFESSIONAL OWNERSHIP MODULE RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

O. KLIMKOVICH, N. MININA

The article presents a system of working with the module of professionally oriented knowledge of Russian as a foreign language with Chinese citizens who are studying at the Masherov State University at the Faculty of Art and Graphics. The requirements of the programs on the basis of which the university education is based, and the dictionaries that are used when working with the professional module are described. The available scientific and methodological works devoted to the specifics of teaching Russian as a foreign language to art students are analyzed. A brief overview of educational publications that can be used in the study of professionally oriented knowledge of Russian as a foreign language at art and graphic faculties is given.

The article also describes in detail the features of working with texts in the specialty at the preparatory department and provides examples of independent work of students. The studied topics and the system of exercises at the first stage of training are considered. The main directions and methods of work with undergraduates.

Ключевые слова: модуль профессионально ориентированного владения языком, коммуникативная компетенция, текст, термины, междисциплинарность.

УДК 378.147

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА****А.Ю. ХУДЯКОВ***(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются варианты формирования профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки. Определены недостатки существующей подготовки учителей технического труда. Предлагаются направления системных (компетентностно-ориентированных) заданий (учебно-познавательных и ситуационных задач) для эффективного формирования профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки, в процессе изучения специальных дисциплин по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество», а также некоторые нестандартные методы по формированию отдельных профессиональных компетенций будущего учителя технического труда.

Ключевые слова: *технологическое образование, профессиональные компетенции, форма организации процесса обучения, выбор содержания обучения, методы проведения образовательного процесса, технико-технологические знания, умения и навыки.*

Введение. Формирование профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки, является одной из важных педагогических задач. Но далеко не все преподаватели вузов воспринимают данную проблему с этой точки зрения. В основном считается, что студенты сами, уже в процессе обучения, приобретают необходимые профессиональные компетенции, определяющие технико-технологические знания, умения и навыки, и целенаправленное формирование их не нужно. Но это неверно. Более того, английские исследователи М. Тринг и Э. Лейтуэйт отмечают, что одним из главных недостатков современного образования является высокомерная позиция многих работников образования в отношении к физическому труду как к деятельности, не соответствующей статусу педагога, и далее указывают на то, что «нередко приходится слышать, как человек, мнящий себя интеллектуалом, не только без тени смущения, но даже с гордостью говорит: «Я и гвоздя забить не сумею» [1].

Основная часть. Считается, что студент индивидуально во время учебных занятий может самостоятельно овладеть теми профессиональными компетенциями, определяющими технико-технологические знания, умения и навыки, которые ему предлагает преподаватель. Такое самостоятельное формирование является основной причиной того, что вроде бы освоенные студентом компетенции могут быть искажены и иметь сильное отличие от оригинала.

Одновременно с этим преподаватель, не прослеживая данный процесс, фиксирует лишь конечный результат и не может себе представить – в каком виде у студента сформированы данные профессиональные компетенции. Но, как показывает опыт, приобретенные таким образом методы и приемы освоения учебного материала не всегда рациональны, что, в свою очередь, может затруднить правильное освоение более сложных умений и навыков. Поэтому необходим системный поэтапный мониторинг освоенных технико-технологических знаний, умений и навыков.

Для постановки перед студентами точной образовательной цели лабораторно-практического занятия преподавателю необходимо иметь определенный план формирования профессиональных компетенций.

Цикл специальных дисциплин устанавливается в соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество», включающим обязательный минимум содержания и требования к компетенциям, и с учетом Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования [2].

Как правило, преподаватель, делая вводный инструктаж перед выполнением практического задания, не указывает студентам учебной цели выполняемой ими работы. А это необходимо делать, чтобы обучающиеся, поэтапно овладевая умениями и навыками, приобретали способность видеть определенную задачу, решаемую в процессе выполнения практического задания [3]. Но кроме осмысления цели студент должен сам стимулировать свою деятельность, т.к. самостоятельное овладение приемами обработки материалов возможно только при индивидуальной образовательной мотивации.

После определения мотива формирующихся профессиональных компетенций можно переходить непосредственно к освоению технико-технологических знаний, умений и навыков. Сначала студенту должен быть объяснен алгоритм выполнения практического задания и показан образец изделия. Хотелось бы, чтобы студенты самостоятельно разрабатывали технологический процесс, а для этого преподавателю достаточно сравнить предложенное задание с образцом изделия [4].

После осмысливания студентами требований, обязательных к соблюдению, преподавателю необходимо предложить отработать упражнения по применению приобретенного умения. Обучающемуся мало уяснить рациональные практические умения, ему необходимо обучиться использовать их в дальнейшем. В то же время упражнения, с помощью которых осваиваются умения, должны быть различны.

Тренировочные упражнения значительно влияют на формирование практических умений и навыков. Они нужны не только на стадии получения умений и навыков, но и на этапах их совершенствования. Без регулярных тренировок умения и навыки быстро теряются [5].

Постоянные систематические упражнения не должны быть чрезмерными и одноплановыми. Далеко не всегда полученные умения при выполнении простых операций можно легко использовать при изготовлении изделия, требующего применения различных умений. Так, при выполнении специального упражнения студент концентрирует внимание на правильном использовании одного нового умения. Но когда для выполнения более сложного задания необходимо применить только что освоенное умение из ряда уже отработанных, начинаются проблемы. Для того чтобы избежать этого, необходимо отрабатывать такие упражнения, где новое формируемое умение используется вместе с уже усвоенными навыками. Одновременно с этим упражнения должны быть разнообразными не только по трудности, но и по содержанию. Причем время усвоения различных умений и навыков может быть разным – от нескольких минут до нескольких часов.

Необходимо также регулярно проводить диагностику усвоения студентами практических умений и навыков, что поможет своевременно скорректировать методику преподавания специальных дисциплин. Варианты проверки при этом также должны быть разнообразными: и традиционные (устный или письменный опрос, карточки, тестовые задания и т.д.), и нетрадиционные (метод тестового контроля с выборочными ответами, творческие отчеты, творческие проекты, ролевые игры и т.д.). Но проверены должны быть все студенты [6].

Практическое обучение как основная составляющая содержания профессиональной подготовки будущего учителя технического труда призвано формировать систему профессионально значимых технико-технологических знаний, умений и навыков, гармоничного взаимодействия общих интеллектуальных и практических умений, являющихся основой множества конкретных видов деятельности [6].

Для подготовки современных конкурентоспособных специалистов, готовых к творческому труду, необходимо специально создавать условия, способствующие развитию их творческих способностей в процессе обучения.

Развитие творческих способностей обучающихся требует пристального внимания и специального дидактического воздействия, а также создания особой творческой атмосферы обучения. Именно содержание практического обучения располагает потенциальными и целесообразными возможностями организации и формирования творческой деятельности будущего учителя технического труда, в т.ч. и деятельности рационализаторской.

Анализируя практику применения различных методов и форм организации обучения, способствующих формированию опыта творческой деятельности в системе профессионального образования, В.Н. Голубовский, М.В. Ильин, Э.М. Калицкий, Н.Н. Кошель, А.М. Новиков, А.Х. Шкляр и др. отмечают, что пока еще названному опыту уделяется недостаточное внимание. Практическое обучение строится, в основном, по операционно-комплексной системе, согласно которой процесс обучения включает изучение трудовых приемов, операций, их закрепление и совершенствование при выполнении комплексных работ, в т.ч. сложных.

Подготовка современного профессионально мобильного учителя технического труда возможна лишь при условии развития у них творческой учебно-познавательной деятельности благодаря поисковым методам обучения, формирования мотивации саморазвития личности, чему в определенной степени способствуют игровые формы проведения занятий, таких как деловые игры, конкурсы и т.п. [7].

Эффективность данных профессиональных компетенций будет выше, если методы будут направлены на формирование высокообразованной, компетентной, творческой личности, способной решать политехнические задачи при выполнении системных заданий.

Деятельность студентов на лабораторных и практических занятиях специальных дисциплин в равной степени, как и на занятиях по другим учебным дисциплинам, характеризуется наличием таких компонентов, как мотивы, учебные ситуации, задачи и действия, учебный контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку. Однако при этом деятельность на лабораторных и практических занятиях специальных дисциплин существенно отличается по своему содержанию, средствам и результатам труда от тех видов деятельности, в которых студенты участвуют в процессе обучения по другим учебным дисциплинам. Это обусловлено направленностью на приобретение опыта преобразовательной деятельности в процессе создания материальных продуктов, необходимого студентам в будущем при проведении уроков технического труда.

Рассмотрим системные (компетентностно-ориентированные) задания (учебно-познавательные и ситуационные задачи) для эффективного формирования технико-технологических теоретических знаний и практических умений и навыков у будущих учителей технического труда в процессе изучения специальных дисциплин по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество».

Системные задания распределены по блокам [8].

– *предметные системные задания* – в условии описана предметная ситуация, для решения которой требуется установление и использование широкого круга связей предметного содержания, изучаемого в разных разделах школьного учебного предмета «Трудовое обучение. Технический труд»; в ходе анализа условия необходимо использовать и интерпретировать информацию, представленную в разных формах (текст, таблица, схема, рисунок); сконструировать способ решения;

– *межпредметные системные задания* – в условии описана ситуация, для решения которой необходим поиск недостающих данных в соответствующих областях (межпредметные связи);

– *практические системные задания* – в условии описана практическая жизненная ситуация, для решения которой нужно применять знания из разных предметных областей (в т.ч. и технологические), приобретенные на практике и из повседневного опыта.

Задания распределены по двум категориям: дидактические и диагностические.

Разработанные системные задания различаются своим дидактическим назначением: предназначены для подготовки студентов к изучению нового программного материала, для стимулирования познавательной деятельности, для закрепления, расширения и углубления приобретенных знаний и т.д.

Дидактический потенциал таких заданий в том, что студенты должны не только найти правильное решение, но и суметь доказать его достоверность, исходя из ранее изученного материала, а не просто из опыта или случайно воспринятой аналогичной ситуации.

Типы дидактических системных заданий (специальных дисциплин по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество») подразделяются на следующие [9; 10]:

– *задание-интерпретация* (в текстовой, графической, символической информации) ориентировано на распознавание объекта изучения среди других объектов либо на рассмотрение объекта в плане разных понятий;

– *задание-сравнение* (качественное и количественное) полагает использование приема сравнения, выделение сходных и различных свойств у рассматриваемых объектов: например, выделение среди других объектов объекта, обладающего конкретными характеристиками; поиск качественного основания для сравнения нескольких объектов (группировка по определенным признакам), исключение элемента из ряда, не соответствующего имеющейся одномерности, или добавление недостающего в ряд и др.);

– *задание-аналогия* направлено на получение новой информации об объекте на основании установления сходства (аналогии) некоторого малоизученного объекта с хорошо известным объектом;

– *задание-модель* (знаково-символическая, образная) предполагает применение приема моделирования для дальнейшего получения информации об изучаемом объекте (объекты и связи между ними выражены с помощью чертежей, рисунков и схем, на которых отображены основные исследуемые объекты, их связи и отношения);

– *задание-поиск* предполагает поиск реального объекта или технологического процесса, например, поиск способов предупреждения или исправления брака в изделии, способов решения технических задач и т.д.;

– *задание-структурирование* ориентировано на преобразование информации по структуре с целью получения новой информации об объекте изучения, раскрытия новых связей между элементами объекта: дополнение схемы объектами, разделение объектов на группы по известному (или неизвестному) качественному или количественному признаку (распределение пород древесины на лиственные и хвойные, твердые и мягкие); классификация объектов, установление последовательности технологических операций и т.д.;

– *задание-возможность* направлено на оценивание достоверности информации – установление истинности или ложности утверждений.

Дидактические системные задания могут быть применены не только на всех этапах занятия, но и для самостоятельной подготовки студентов.

Диагностические задания, позволяющие проверить глубину и прочность усвоенных знаний, сформированность компетенций студентов, предложены в пособии следующими типами:

– *задания на развитие графической грамотности* студентов включают задания на чтение и выполнение графических изображений (рисунков, эскизов, чертежей), на дополнение недостающей информации, на соотношение графических изображений;

– *задания на развитие конструкторской грамотности* предполагают усовершенствование конструкции изделий, конструирование изделия по заданным техническим условиям и по собственному замыслу, расчет показателей измерения;

– *задания на развитие технологической грамотности* ориентированы на объяснение, разработку и усовершенствование технологического процесса; на определение конструкционных материалов, выбор заготовки и рационального способа ее разметки, инструментов и приспособлений; на установление последовательности технологических операций.

Задания должны быть подобраны как репродуктивного, нацеленные на выявление усвоенных знаний студентов (как основы формирования компетенций), так и продуктивного характера, отражающие сформированность технико-технологических теоретических знаний и практических умений и навыков у будущих учите-

лей технического труда в процессе изучения специальных дисциплин по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество».

Рассмотрим варианты использования вышеуказанных системных заданий на некоторых этапах лабораторно-практических занятий специальных предметов.

Изучение теоретического материала. Анализируя технико-технологические теоретические знания и практические умения и навыки участников различных этапов республиканской олимпиады по трудовому обучению (техническому труду) приходим к неутешительному выводу, что общий уровень политехнической подготовки старшеклассников Республики Беларусь не соответствует минимальным требованиям к технико-технологическим знаниям, умениям и навыкам, определенным учебной программой по предмету «Трудовое обучение. Технический труд». К тому же, соответствующий уровень подготовки школьников ежегодно понижается.

Естественно, что у большинства абитуриентов, поступающих на специальность 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество», знания принципа работы простейшими разметочными, столярными и слесарными инструментами, а также умения по выполнению основных операций по обработке металла и древесины и, соответственно, по изготовлению простейших изделий находятся на очень низком уровне.

Учебные занятия по специальным дисциплинам организовывались по следующей схеме. Вопросы охраны труда в лабораториях по обработке конструкционных материалов, по организации учебно-производственной деятельности, правила безопасной работы и пожарной безопасности, а также правила и приемы разработки графическо-технологической документации для изготовления изделий изучаются на лекциях соответствующей дисциплины. После освоения каждой темы производится ее разбор через принцип «вопрос от студента – ответ от преподавателя», затем проводится закрепление знаний, как правило, при помощи тестирования.

Данная педагогическая технология широко применяется во многих школах нашей страны по разным учебным предметам, и студенты, знакомые с этой методикой, без труда адаптируются к требованиям преподавателя.

Часть теоретического материала студентами прорабатывалась в виде домашнего задания с использованием разнообразной дополнительной литературы, Интернета и других источников.

Теоретические занятия в экспериментальных группах строятся по принципу организации семинара: некоторые студенты готовят доклады по новым изучаемым темам, а вся студенческая группа вовлекается в активную дискуссию. Преподаватель в этом случае направляет, обобщает, дополняет и исправляет обучающихся в рамках изучаемой темы. В результате такой организации занятия теоретические знания усваиваются намного лучше и времени тратится значительно меньше.

Выполнение практического задания. Общеизвестно, что прежде чем создать изделие, необходимо разработать графическо-технологическую документацию. Согласно традиционной методике преподавания так и делается: студент перед выполнением объекта труда разрабатывает чертежи и продумывает технологический процесс изготовления. Однако, учитывая, что первокурсники не только не владеют на необходимом уровне инструментами и приспособлениями, используемыми в технологических операциях, и не могут установить их (операций) правильную очередность, но и имеют недостаточные знания и умения при выполнении графической части технологической карты, нами предложены изменения в процессе изготовления изделия.

Сначала студентам предлагается изучить стандартную технологическую карту, где не только указывается правильная последовательность технологических операций, но и какие инструменты и приспособления используются при выполнении каждой из этих операций. И только после проведенного с помощью преподавателя анализа очередности изготовления объекта труда студенты приступают к его изготовлению.

Графическо-технологическую документацию студенты выполняют после изготовления изделия, причем комплект чертежей и технологическая карта для первого изготавливаемого изделия выполняются с помощью ручных чертежных инструментов под руководством преподавателя. Специфика данной методики заключается в том, что обучаемые после усвоения очередности технологических операций могут создать технологическую карту для своего изделия.


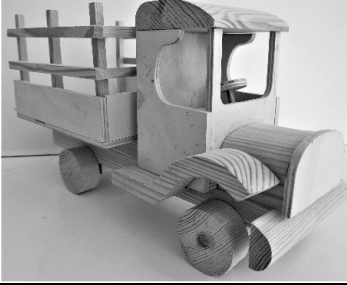


Если же кто-то из студентов не полностью разобрался в технологическом процессе и не может при выполнении второго изделия сначала разработать графическо-технологическую документацию и только затем изготовить само изделие, ситуация повторяется: сначала изделие, потом комплект чертежей и технологическая карта. Но общая оценка при этом значительно снижается.

Всего за весь период обучения на лабораторно-практических занятиях по специальным предметам студентам предстоит изготовить 4 творческих проекта, на каждый из которых составляется графическая (сборочный чертеж всего изделия, чертежи отдельных деталей) и технологическая (подробная технологическая карта) документации.

Графическо-технологическую документацию на оставшиеся творческие проекты студенты выполняют самостоятельно по своему усмотрению: или вручную, или с использованием программы Компас 3D.

Нами подобраны творческие проекты, при изготовлении которых студентами будут освоены основные технологические операции: разметка, пиление древесины, строгание, долбление, шлифование, опилование, резка ножницами, пиление металла, правка, гибка, рубка, сборка, отделка. Один из таких комплексов представлен в таблице.

Таблица. – Примерный комплекс творческих проектов

Название изделия, учебная дисциплина	Изображение изделия	Основные технологические операции
1. Складной табурет, учебная дисциплина «Технология обработки древесины и металлов»		<p>Обработка древесины: <i>разметка, пиление, строгание, сверление, сборка на шурупах, шлифование, отделка.</i></p> <p>Обработка металла: <i>разметка, сверление, резка ножницами, пиление, рубка, опилование, нарезание внешней и внутренней резьбы, сборка, шлифование, отделка</i></p>
2. Настольная автомодель, учебная дисциплина «Техническое творчество»		<p>Обработка древесины: <i>разметка, пиление древесины, строгание, долбление, сверление, шлифование, сборка на клею и на гвоздях, отделка</i></p>
3. Декоративный светильник, учебная дисциплина «Техническое творчество»		<p>Обработка древесины: <i>разметка, пиление древесины, строгание, сверление, шлифование, опилование, сборка на клею, отделка.</i></p> <p>Электротехнические работы: <i>установка патрона и лампочки, соединение патрона и вилки электропроводом</i></p>
4. Макет колодца, учебная дисциплина «Творческое проектирование»		<p>Обработка древесины: <i>разметка, пиление, строгание, долбление, сверление, сборка на клею и на гвоздях, шлифование, отделка.</i></p> <p>Обработка металла: <i>разметка, резка ножницами, опилование, гибка, сборка, шлифование, отделка</i></p>

Заключение. Формирование профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки, в образовательном процессе будет эффективно только в том случае, когда правильно определены цели, подобраны формы и методы проведения, а также содержание обучения.

Исходя из современных требований к формированию вышеуказанных профессиональных компетенций, особое внимание нужно уделять основательности подбора системных заданий, поскольку содержание системы подготовки данного специалиста должно быть ориентировано на выполнение технико-технологических теоретических и практических заданий. Для качественного формирования практических умений и навыков нужно ориентироваться на такие изделия, при изготовлении которых повышается уровень сложности выполняемых производственных операций.

Определены системные (компетентностно-ориентированные) задания (учебно-познавательные и ситуационные задачи) для эффективного формирования профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки, в процессе изучения специальных дисциплин. Системные задания, распределенные по блокам (предметные, межпредметные и практические) и по двум категориям (дидактические и диагностические), могут быть применены не только на всех этапах занятий и для самостоятельной подготовки студентов, но и позволяют проверить сформированность, глубину и прочность усвоенных профессиональных компетенций, определяющих у будущего учителя технического труда технико-технологические знания, умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тринг, М. Как изобретать? / М. Тринг, Э. Лейтуэйт ; под ред. В.В. Патрикеева. – М. : Мир, 1980. – 272 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь, Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество». – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 35 с.
3. Новиков, А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А.М. Новиков // Профпедагогика. – М. : Высш. шк., 1986. – 288 с.
4. Худяков, А.Ю. Организационно-педагогические условия формирования технико-технологических практических умений и навыков у будущих учителей трудового обучения / А.Ю. Худяков // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 60–62.
5. Худяков, А.Ю. Технологическая компетентность – одно из важнейших качеств учителя трудового обучения / А.Ю. Худяков // Актуальные проблемы гуманитар. и естеств. наук. – 2017. – № 3. – С. 101–109.
6. Худяков, А.Ю. Состояние проблемы формирования технологической компетентности / А.Ю. Худяков // Образование. Технология. Сервис : Всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 21–24 апр. 2015 г. / Новосиб. гос. пед. ун-т. – С. 278–284.
7. Гайнцев, Э.Р. Структура и содержание творческо-конструкторской деятельности современного квалифицированного рабочего / Э.Р. Гайнцев // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 251–255.
8. Гайнцев, Э.Р. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо- конструкторской деятельности в подготовке современного рабочего / Э.Р. Гайнцев. – Ульяновск : Ул-ГПУ им. И.Н. Ульянова, 2016. – 206 с.
9. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Электронный ресурс] / А.А. Шехонин [и др.]. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/483/80483/60852?p_page=3. – Дата доступа: 10.02.2021.
10. Проектирование компетентностно ориентированных заданий – мультимедиапрезентация [Электронный ресурс] / Л.Б. Самойлова. – Режим доступа: <https://ppt-online.org/343141>. – Дата доступа: 10.02.2021.

Поступила 28.04.2021

MODERN REQUIREMENTS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNICAL WORK

A. KHUDYAKOV

This article discusses the options for the formation of professional competencies that determine the future teacher of technical work technical and technological knowledge, skills and abilities. After all, without the possession of these competencies, the above-mentioned specialist will not be able to fully perform their professional duties during the classes. The shortcomings of the existing training of teachers of technical labor are identified. The directions of system (competence-oriented) tasks (educational-cognitive and situational tasks) for the effective formation of professional competencies that determine the future teacher of technical work technical and technological knowledge, skills and abilities in the process of studying special disciplines in the specialty 1-02 06 03 “Technical work and technical creativity”, as well as some non-standard methods for the formation of some professional competencies of the future teacher of technical work.

Keywords: *technological education, professional competencies, the form of organization of the learning process, the choice of training content, methods of conducting the educational process, technical and technological knowledge, skills and abilities.*

УДК 378.147

**ОЦЕНИВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В КВАЗИ-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ***канд. пед. наук, доц. Н.М. ЭДВАРДС**(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

Рассматривается возможность не только активно использовать квази-профессиональные ситуации в обучении речевым дисциплинам на иностранном языке, но и оценивать сформированность итоговой компетенции с их помощью. Определены пять критериев оценки сформированной компетенции студентов посредством разрешения ими незнакомых квази-профессиональных ситуаций, смоделированных преподавателем: 1) знание норм и ограничений, 2) понимание теоретических основ, 3) владение инструментами, 4) готовность применять навыки и 5) способность к самообучению и формированию новых навыков; а также уровень достижения цели формирования компетенции в простой градации «достигнуто» – «достигнуто частично» – «не достигнуто». Предложены описание методики оценивания и результаты эксперимента, позволяющие констатировать ее применимость на примере трех речевых дисциплин: «Коммуникативные технологии», «Практический курс перевода» и «Стратегии коммуникативного поведения».

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная коммуникация, моделирование квази-профессиональных ситуаций, методики оценивания.

Введение. Педагогические технологии и методики всегда реагируют на доминирующие в конкретном поколении способы восприятия материала в обучении, более привычные им или предпочтительные формы взаимодействия и организации процесса обучения. Имитационные активные формы обучения органично воспринимаются нынешним поколением миллениалов, живущих в «фиджитал-мире», где практически размыты барьеры между физическим и виртуальным мирами. В условиях слабой интернационализации вуза такие формы обучения дисциплинам коммуникативной направленности способны компенсировать дефицит носителей языка в образовательной среде вуза. Отсутствие носителей не способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов в деятельности. Поэтому доступными для преподавателя и хорошо воспринимаемыми студентами с учетом их поколенческих характеристик представляются имитационные и игровые упражнения. Например, в обучении дисциплинам коммуникативной направленности на иностранном языке (т.е. теоретические и прикладные дисциплины, исследующие процесс коммуникации как предмет изучения с разных сторон) отлично зарекомендовала себя методика моделирования квази-профессиональных ситуаций [1, с. 49].

Для проверки эффективности применения данной методики в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов целесообразно уметь *оценить факт* и иногда – *уровень достижения цели*, имея в распоряжении несложные техники, не требующие больших временных затрат и подготовительных усилий. Для сравнения: привычная нам техника семестровой проверки результатов обучения с десятибалльной рейтинговой и итоговой оценками как результат выполнения отдельных работ или устных и письменных ответов студента на экзамене/дифференцированном зачете в интегрированном выражении не означает, что в результате этих работ сформирована заданная компетенция [2, с. 99]. Формирование такого рода компетенции является междисциплинарным результатом обучения в рамках четырехлетней образовательной программы, и оценивание компетенции должно исходить из ее интегративной характеристики с определением критериев, прописанных в ожидаемых результатах образовательной деятельности по конкретной специальности.

Основная часть. Дефиницию межкультурной профессионально-деловой коммуникативной компетенции будущего специалиста, формируемой учебной программой с рядом речевых иноязычных дисциплин, а также планомерно реализуемой внеучебной деятельностью соответствующих подразделений экономического вуза, предлагаем рассматривать в следующем выражении: это интегративная, формируемая, деятельностная, динамичная характеристика личности как совокупность важных надпрофессиональных качеств и способностей специалиста, необходимых для включения в мировое экономическое и культурное пространство, и позволяющих продуктивно решать возникающие в процессе межкультурной совместной профессиональной деятельности задачи и проблемы. Проблема измерения и диагностики компетенций взрослого обучаемого является одной из сложнейших в современной андрагогике. Специфика оценивания компетенции взрослого состоит, на наш взгляд, в его субъектной позиции, что влечет риски осознанного влияния на результаты измерений в зависимости от прогнозируемого «идеального образа». Другие факторы риска – ситуативность момента измерения, неточности применяемого инструментария, субъективизм в оценке экспертов, относительность интерпретации результатов как положительных или отрицательных – также вносят долю неопределенности в интерпретацию. Временные или ситуационные, умозрительные сдвиги и оценка их статистической достоверности хорошо описаны Е.В. Сидоренко в методике критерия знаков [3, с. 77]. Тем не менее, даже выявление в ходе проверки вектора устремления обучающей деятельности, сдвига в значениях исследуемого критерия являются ценным результатом для преподавателя для развития методики.

Очевидно, что оценивание сформированности искомой компетенции – в общем понимании как соответствии предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях компетенций в контексте их профессионального применения, так и компетенций – как совокупности знаний, умений, нормативно-ценностных установок, необходимых для решения проблем в определенной сфере деятельности – должно иметь отличия от оценивания приобретенного знания или сформированного умения или навыка. Очевидно, нецелесообразно оценивать отдельно составляющие целостной компетенции, поскольку измерен может быть только уровень сформированности компетенции в целом. Мы разделяем убежденность, что компетенция представляет собой целостный объект, который не следует оценивать ни накопительно, ни дискретно [4, с. 84].

Что касается методик и способов оценки компетенции, следует отметить, что простые, основанные на формальной логике и поэтому легко автоматизируемые методики (такие, как тестирование, анкетирование, решение типовой задачи-ситуации с применением изученных приемов и стратегий) *оценивают репродуктивные знания* студента, но не компетенцию с ее интегративными и динамическими характеристиками.

Известный в педагогической науке подход педагога-теоретика, академика РАО В.П. Беспалько, предложившего различать четыре уровня усвоения содержания обучения, подразумевает постепенное восхождение учащихся от репродуктивных знаний к компетенциям, где первые два уровня относятся к *репродуктивным*: 1) узнавание объектов и процессов и 2) самостоятельное воспроизведение и применение информации [4, с. 89]. Квалифицированный уровень профессиональной деятельности, достижение которого позволяет решать широкий круг нетиповых (квазиреальных или даже реальных) задач проявляется только на уровне усвоения содержания обучения: 3) поиск и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия и 4) творческое действие – самостоятельное конструирование способа деятельности. Деятельность на уровне 3 уже носит *продуктивный* (а не только репродуктивный) *характер* и представляет в какой-то мере профессиональное мастерство. В терминологии компетентного подхода это означает, что на данном уровне мы можем диагностировать наличие собственно компетенции [4, с. 87].

Методика проверки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции для профессиональных целей как единого комплекса умений и навыков опирается на интерпретацию самой компетенции. Проверка сформированности не предполагает дробления компетенции на ее составляющие части или отдельные элементы, которые можно измерять и оценивать как самостоятельные объекты. Профессиональная коммуникативная компетенция в силу своей природы формируется опосредованно и имплицитно как единое целое, и ее следует воспринимать на любом этапе ее формирования и развития как целостное качество личности, постоянно пребывающее в динамике своего развития. В терминологии современной педагогики данный процесс может трактоваться как «приращение личности», поскольку развивает и дополняет многие грани личности и сферы его деятельности (культурную, коммуникативную, информационную, профессиональную и т.д.) [5, с. 106].

Проведенная нами экспериментальная проверка сформированности англоязычной коммуникативной компетенции студентов лингвистической специальности непрофильного вуза была призвана удостоверить жизнеспособность методики ее формирования с применением метода моделирования квази-профессиональных ситуаций во время занятий по дисциплинам коммуникативной направленности. В частности, на практических занятиях курсов дисциплин «Практический курс перевода», «Стратегии коммуникативного поведения», «Коммуникативные технологии» [6, с. 13], а также в рамках управляемой самостоятельной работы этих же дисциплин у студентов 3 и 4 курсов факультета международных бизнес-коммуникаций.

Придерживаясь определения понятия «эксперимент» М.М. Поташника, экспериментальная проверка была организована как строго направленная и контролируемая педагогическая деятельность по апробированию новых технологий обучения, а именно метода моделирования квази-профессиональных ситуаций в учебном процессе.

Проведенный эксперимент относится к категории *естественного*, т.к. он проводился в условиях текущего обучения на практических занятиях и в ходе управляемой самостоятельной работы студентов 3 курса (поток из 92 студентов, 4 группы) и 4 курса (2 подгруппы, 24 студента) в соответствии с расписанием; *констатирующего*, когда с помощью эксперимента выявляется только состояние изучаемой педагогической методики моделирования квази-профессиональных ситуаций (относящихся к имитационной технологии). Эксперимент проводился *опосредованно* (в процессе обучения согласно учебной программе дисциплины и расписанию занятий, результаты анализировались *косвенно* – по ключевым словам и понятиям, а прямолинейные вопросы и ответы не предполагались), *имплицитно* (студентам описанная организация учебной деятельности не представлялась как эксперимент). Широкое внедрение в учебный процесс метода моделирования квази-профессиональных ситуаций началось с 2017 г., экспериментальная деятельность была организована в марте–мае 2020 г.

Планирование эксперимента следовало установленным в теории М.М. Поташника этапам [7, с. 204].

Диагностический этап – анализ, выявление проблемы и обоснование актуальности проведения эксперимента. Проблемы недостаточной степени интернационализации вузов и, соответственно, недостаточной включенности ППС и студентов в межкультурную академическую и профессиональную коммуникацию, были проанализированы в ряде публикаций [8, с. 230] и [9, с. 6]. В данных работах отмечалось, что менее интернационализированные вузы оказываются в заведомо менее благоприятной ситуации и вынуждены акцентировать внимание в обучении на квази-профессиональных формах обучения с использованием медиа-технологий. Компенсировать недостаток носителей языка и коммуникации в реальной иноязычной среде для формирования

иноязычной и межкультурной компетентности студентов при этом возможно исключительно за счет педагогического мастерства, артистизма и постоянного повышения собственной квалификации преподавателей.

Были также проанализированы социо-психологические характеристики сегодняшнего студенчества в разрезе поколенческих отличительных тенденций, поскольку на рубеже десятилетий, в преддверие 2020-х, сформировалась социальная среда с доминированием новых черт, носителями которых является новое поколение молодых людей, которых принято называть «аборигенами цифрового мира» (digital natives в англоязычной среде) – тех, кто родился в период после 1995 г. По материалам исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», это поколение хорошо адаптировано к динамичному калейдоскопу масс-медиа, соцсетей, «лайфов» и «стримов» (популярные видео-форматы блогов). Отмечено, что они развили радикально новые когнитивные способности и стили обучения, схватывая «на лету» новую информацию. Находясь параллельно в реальном и виртуальном мире ежедневно, даже обладая скромными англоязычными навыками коммуникации, они склонны считать мир единым, и общество – глобальным. Из-за этого им свойственна большая гибкость мышления и смелость идей. Характерна их любовь к творчеству, признанию и похвале, но замечена чувствительность к критике и негативной оценке их действий [10, с. 15].

Прогностический этап – постановка цели экспериментальной работы, разработка развернутой программы, критериев анализа, прогнозирование результатов.

Целью экспериментальной деятельности было установлено апробирование метода моделирования квази-профессиональных ситуаций в учебном процессе трех курсов дисциплин коммуникативной направленности для примерно 130 студентов факультета международных бизнес-коммуникаций, специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций» как работоспособного и устойчивого метода формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов данной специальности.

Критерии оценки формируемой компетенции были сформулированы в обновленных УМК по курсам дисциплин: «Практический курс перевода», «Интерпретация коммуникативного поведения», «Стратегии коммуникативного поведения», «Коммуникативные технологии», «Прагматические аспекты перевода» «Бизнес-протокол и коммуникация: кейсы и анализ», «Международная коммуникация». В обобщенном виде основные критерии оценки и анализа можно представить следующими утверждениями:

- знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций и этикета;
- понимание теоретических основ эффективной устной и письменной межкультурной коммуникации с коммуникантами из различных культур в определенных речевых ситуациях в англоязычной бизнес-среде;
- владение инструментами установления, развития и восстановления/завершения устной и письменной коммуникации с коммуникантами из различных культур в бизнес-среде;
- готовность применять навыки эффективной коммуникации с коммуникантами из других культур;
- способность к самообучению и формированию новых навыков и умений в социокультурных ситуациях.

Ожидаемые результаты эксперимента: ассертивные по манере представления, адекватные для смоделированной преподавателем новой проблемной ситуации поведенческие коммуникативные реакции (в устной или письменной, описательной форме), лингвистически грамотно оформленные, с эксплицитными признаками применения стратегий и приемов эффективной для смоделированной ситуации англоязычной коммуникации, в адаптированном и творчески переработанном для данной ситуации коммуникативном стиле.

В попытке определить уровни сформированной компетенции было использовано описание В.П. Беспалько этапов сформированной компетенции, и в результате удалось установить их взаимосвязь. Однако для вынесения суждения о сформированности компетенции у студентов необходимо констатировать их способность в целом к адекватным коммуникативным действиям в нетиповых профессиональных ситуациях (см. выше).

С учетом описанного определения компетенции как единого и неделимого результата обучающих усилий ряда речевых дисциплин на протяжении 3 и 4 года обучения, к использованию в эксперименте по апробированию методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов был принят вариант оценки их коммуникативной реакции (устной или письменной) на смоделированную преподавателем/экзаменатором квази-профессиональную ситуацию. Оценивание исходило из суждения преподавателя/экзаменатора о сформированности компетенции в градации «достигнуто» – «достигнуто частично» – «не достигнуто».

Организационный этап – подготовка, подбор материально-технической базы, подготовка методического обеспечения, установление сроков. Начиная с 2017 г., изучались возможности и разрабатывались практики применения методов моделирования квази-профессиональных ситуаций и других форм активного обучения студентов на практических занятиях курсов дисциплин коммуникативной направленности с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в соответствии с направлением специальности. Методическое обеспечение экспериментальных работ по определению уровня сформированности коммуникативной профессиональной компетенции студентов разрабатывалось по мере обновления УМК вышеперечисленных дисциплин и доступно для ознакомления в электронной библиотеке Белорусского государственного экономического университета. Множество примеров квази-профессиональных ситуаций на английском языке разработаны в рамках учебно-методических пособий для вышеперечисленных курсов дисциплин [11, с. 12, 19, 26, 39, 52, 67, 74, 81, 96, 101; 12, с. 10, 26, 33, 44, 55, 59, 77, 79, 85, 91].

Практический этап – собственно экспериментальная деятельность и ее мониторинг. Практика применения метода моделирования квази-профессиональных ситуаций включает разнообразные практические упражнения и организованную преподавателем англоязычную речевую деятельность студентов с помощью модели-

рования квази-профессиональных ситуаций в отсутствие полноценной среды для иноязычной коммуникации профессиональной направленности и недостаточные возможности реализации навыков использования иностранных языков и изученных стратегий и приемов лингвистического оформления разнообразных бизнес-ситуаций.

Виды квази-профессиональных ситуаций, моделируемых на практических занятиях вышеперечисленных дисциплин, либо данных в форме ролевого описания в рамках управляемой самостоятельной работы студентов, – разнообразны, но все они носят проблемный характер. Суть задачи сводится к максимально детальному и приближенному к жизненным реалиям описанию преподавателем профессиональной проблемы и последующему «проигрыванию» студентами вероятных способов разрешения описанной проблемы коммуникативными способами на английском языке.

Мониторинг эксперимента проводился в формате оценивания сформированной компетенции как в форме традиционной индивидуальной для каждого студента группы 10-балльной оценки в рамках освоения дисциплины по официально установленным контрольным точкам, так и по описанным выше вариантам оценивания. Констатация сформированной компетенции предполагала ответ на вопрос: достигнуто – достигнуто частично – не достигнуто, либо, после корректировочных действий в более градуированном формате оценки примерной степени сформированности компетенции: достигнуто не более 20%, около 50% – не более 80%, около 100%.

Предлагаем к рассмотрению три примера оценки сформированной коммуникативной профессиональной компетенции у студентов 3–4 курса в рамках учебного процесса при выполнении творческих заданий, включенных в программу дисциплин и предполагающих самостоятельное реагирование на смоделированную преподавателем квази-профессиональную ситуацию с учетом изученного теоретического материала и рассмотрение ряда case-study, но при этом представляющую собой новую для них коммуникативную проблему. При оценке преподаватель опирался на установленные в УМК (соответствующих дисциплин) критерии оценки сформированной коммуникативной профессиональной компетенции как единого комплекса. Критерии оформлены как утверждения: знание норм и ограничений, понимание теоретических основ, владение инструментами, готовность применять навыки, способность к самообучению и формированию новых навыков – описывающие таким образом, по нашему убеждению, целостную компетенцию. Однако, если по четырем критериям из пяти есть ясность в понимании преподавателем относительно своей дисциплины плюс интеграция ранее полученных знаний и навыков в исковую компетенцию, то последний требует пояснения: способность к самообучению и формированию новых навыков мы определяем как видимые нами элементы новых решений со стороны студента в дополнение к ранее изученным, поиск вариантов решений сверх изученного, креативность и изобретательность в разрешении задач в различном проявлении – в т.ч. интеграция знаний из других изученных/изучаемых дисциплин.

Пример 1. Дисциплина «Коммуникативные технологии», тема «Коммуникативные технологии переговоров», раздел «Материалы для контроля знаний студентов» в формате мини-проекта, предполагающего работу студентов в паре. Конечный результат представляет собой текст на трех страницах, первая из которых – титульный лист с названием проекта, указанием его разработчиков и формы участия каждого из них в данном проекте (например: разработка двух стратегий из четырех и графическое оформление проекта). Сдается не позже определенного преподавателем срока в распечатанном виде с подписями разработчиков на титульном листе с указанием вклада каждого участника, время на выполнение проекта – 2 недели, март 2020 года.

Описание квази-профессиональной ситуации: разработать свои рекомендации по применению эффективных коммуникативных технологий для переговоров по купле-продаже товаров или услуг из Республики Беларусь (просьба обосновать) в одну из стран ЕС (обосновать страну-покупателя для выбранного товара или услуги). Для облегчения структурирования текста студентам предложена примерная структура описания проекта.

Преподавателем получены 48 проектов.

Таблица 1. – Оценивание сформированности коммуникативной профессиональной компетенции студентов 3 курса ФМБК (на групповом уровне) в рамках дисциплины «Коммуникативные технологии» (подготовленное задание – УСРС)

Критерий/оценка	Достигнуто	Достигнуто частично	Не достигнуто
1. Знание норм и ограничений	32	12	4
2. Понимание теоретических основ	34	14	0
3. Владение инструментами	29	18	1
4. Готовность применять навыки	42	6	0
5. Способность к самообучению и формированию новых навыков	47	1	0
Итого:			
среднее значение оценки	36,8	10,2	1
приблизительный процент достижения компетенции по критерию	76,7 %	21,3%	2%

Таким образом, очевидно доказательство преимущественно (76,7%) сформированной коммуникативной компетенции студентов 3 курса по дисциплине «Коммуникативные технологии» с интеграцией в данную компетенцию накопленных знаний и навыков, изученных ранее дисциплин. Дальнейшее развитие компетенции целесообразно формировать с акцентом на овладение инструментами коммуникации (критерий 3) и углубление теоретических основ (критерий 2). Поскольку данный срез в формировании коммуникативной профессиональной компетенции студентов изучался в динамике обучения, данные результаты выражают естественный и несколько более чем ожидаемый результат сформированности компетенции у студентов 3 курса. Наиболее ценным результатом здесь является выявление векторов устремления обучающей деятельности преподавателя на последующих этапах, в рамках далее изучаемых дисциплин.

Пример 2. Дисциплина «Практический курс перевода», раздел «Материалы для контроля знаний студентов по УСРС», тема «Переводческие доминанты при работе с рекламным и маркетинговым текстом». Время на подготовку – 1 неделя, май 2020 г.

Описание квази-профессиональной ситуации: дано детальное описание продукта с его конкурентными преимуществами и особенностями, результатами научных исследований. Исходя из описания характеристик продукта и цели компании, студентам предлагалось создать запоминающийся англоязычный рекламный текст с высокой убеждающей способностью из 10 строк и прагматически и культурно адаптированный перевод для определенной целевой русскоязычной группы потребителей.

Преподавателем получены 20 письменных работ с описанием реакций студентов на смоделированную ситуацию, оценивание согласно критериям.

Таблица 2. – Оценивание сформированности коммуникативной профессиональной компетенции студентов 3 курса ФМБК (на групповом уровне) в рамках дисциплины «Практический курс перевода» (подготовленное задание – УСРС)

Критерий / оценка	Достигнуто	Достигнуто частично	Не достигнуто
1. Знание норм и ограничений	13	7	0
2. Понимание теоретических основ	15	4	1
3. Владение инструментами	14	6	0
4. Готовность применять навыки	17	2	1
5. Способность к самообучению и формированию новых навыков	12	6	2
Итого:			
среднее значение оценки	14,2	5	0,6
приблизительный процент достижения компетенции по критерию	71%	25%	4%

Аналогично примеру по дисциплине «Коммуникативные технологии», большинство студентов (71%) продемонстрировали сформированную коммуникативную компетенцию по установленным критериям оценки в контексте дисциплины «Практический курс перевода» с интеграцией знаний и навыков изученных ранее дисциплин. Дальнейшее развитие компетенции целесообразно формировать с акцентом на овладение норм и ограничений (критерий 1), овладение инструментами в переводческой деятельности (критерий 3) и развитие мотивации для дальнейшего самообучения с формированием новых навыков (критерий 5). Поскольку данный срез оценки наблюдался в динамике процесса формирования коммуникативной профессиональной компетенции студентов, представленные результаты выражают естественный и несколько более чем ожидаемый результат сформированности компетенции у студентов 3 курса. Наиболее ценным результатом здесь является выявление векторов устремления обучающей деятельности преподавателя на последующих этапах изучаемых дисциплин.

Пример 3. Дисциплина «Стратегии коммуникативного поведения» на английском языке, раздел «Материалы для контроля знаний студентов», тема «Особенности национальных стилей презентации в межкультурной аудитории». Задание представлено студентам во время занятия, 6 апреля 2020 г.

Описание квази-профессиональной ситуации: после изучения теоретических основ и примеров (case-study) в формате TEDx презентаций научных и профессиональных конференций студентам были предложены к разрешению с помощью коммуникативных стратегий шесть проблемных квази-профессиональных ситуаций с целью предложить возможные и быстро сформулированные ответы на вопросы из аудитории по презентациям. Считается, что заключительная вопросно-ответная (Q&A) часть профессиональной презентации является самой сложной, труднопрогнозируемой и при этом решающей по воздействию на реципиентов и потенциальным результатам частью данного вида коммуникации. Это также и возможность для презентатора диагностировать уровень понимания аудиторией его идей и сообщений (информирующий тип презентации), а также степень согласия с его предложениями, отличная возможность предоставить дополнительные данные, обеспечить ясность и полноту понимания материала (убеждающий тип презентации). Преподавателем описан тип обсуждаемой презентации, аудитория слушателей и степень их подготовленности, в т.ч. по английскому языку, рекомендуемый стиль и время на вопросно-ответную сессию. По окончании занятия преподавателем получены 24 письменные работы с описанием возможных, быстро формулируемых ответов на вопросы аудитории по презентациям.

Таблица 3. – Оценивание сформированности коммуникативной профессиональной компетенции студентов 4 курса ФМБК (на групповом уровне) в рамках дисциплины «Стратегии коммуникативного поведения»

Критерий / оценка	Достигнуто	Достигнуто частично	Не достигнуто
1. Знание норм и ограничений	20	4	0
2. Понимание теоретических основ	21	3	0
3. Владение инструментами	23	1	0
4. Готовность применять навыки	22	2	0
5. Способность к самообучению и формированию новых навыков	21	3	0
Итого:			
среднее значение оценки	21,4	2,6	0
приблизительный процент достижения компетенции по критерию	89,1%	10,8%	0

Как и ранее, результаты демонстрируют подавляющее число студентов (89%), достигших установленных критериев оценки сформированной коммуникативной компетенции. Две группы студентов 4 курса по дисциплине «Стратегии коммуникативного поведения» также проявили умения интеграции знаний и навыков изученных ранее дисциплин, и во многих случаях – практический опыт применения коммуникативных стратегий. Частичное достижение сформированности компетенции по критерию 1 «Знание норм и ограничений» у 17% (4 студентов из 24) при высоком проценте достижения критерия 5 «Способность к самообучению и формированию новых навыков» кажется парадоксальным.

Здесь уместно вполне логичное объяснение – по мере все более активного применения и развития практических навыков, поиска новых, креативных решений студенты считают допустимым отклонение от норм и правил, замена их, на их смелый взгляд, более эффективными и инновационными и гибкими ситуационными решениями. Развитие целевой компетенции целесообразно формировать в форме рекомендаций студентам для самообучения и профессионального развития с возвратным акцентом на принятые нормы и ограничения (критерий 1), но на более высоком уровне обобщения. Например, верховенство международных норм и правил этикета в ивент-менеджменте над неписаными правилами и нормами корпоративной культуры, с интеграцией критерия 2 «Понимание теоретических основ». Поскольку данный срез оценки в формировании коммуникативной профессиональной компетенции студентов произведен в конце процесса обучения (конец 4 года обучения из 4,5 – периода), данные результаты выражают отличный результат сформированности компетенции.

Обобщающий этап – обработка полученных данных, представление данных для публикации.

Суждение о наличии сформированной компетенции мы можем выносить, опираясь на четырехступенчатую модель В.П. Беспалько, описанную выше, и в процессе наблюдения за коммуникативной деятельностью студента в смоделированной квази-профессиональной ситуации – новой и незнакомой для студента. При этом мы исходим из понимания различий между репродуктивным и репрезентативным характером компетенции, констатируя ее сформированность только по достижении ожидаемых результатов (см. выше).

Этап внедрения – распространение экспериментально проверенных методов обучения, передача опыта. Презентация методики, описание форм реализации и выводов по применению и эффективности проходил в форме научных публикаций (см. выше), открытых уроков, выступлений на научно-методологических семинарах факультета с целью передачи опыта начинающим преподавателям.

Как и любая методика, предлагаемая нами ограничена сферой своего применения и имеет как преимущества, так и вероятные недостатки применения. Рассмотрим их через призму критериев SWOT-анализа. Помимо сильных и слабых сторон методики, важно рассмотреть возможности усиления ее преимуществ и предусмотреть неизбежные в любой активной трансформирующей деятельности допущения и риски.

Таблица 4. – SWOT-анализ методики оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов 3 и 4 курсов в рамках учебного процесса посредством их умения оперировать в незнакомых квази-профессиональных ситуациях

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> – Простота в использовании. – Ясность критериев и их оценки. – Требует немного времени на моделирование квази-профессиональных ситуаций или подбор подходящих упражнений и последующую оценку выполненных заданий. – Применима во время учебного процесса, не требует дополнительного времени на организацию и проведение. – Подходит для оценивания компетенции как целого. – Пригодность для применения как индивидуальным преподавателем, так и комиссией 	<ul style="list-style-type: none"> – Требует подготовленности преподавателя/эксперта оценивания – недостаточное педагогическое мастерство. – Вероятность субъективной интерпретации критериев и оценок. – Вероятность субъективных суждений о сформированности компетенции. – Не дает возможности вынесения суждения или выполнения расчетов на основе оценок в журнале

Окончаник таблицы 4

Возможности	Угрозы
<ul style="list-style-type: none"> – Допустить возможность введения поправочного коэффициента либо исключения из расчета групповой оценки сформированной компетенции студентов с очень низким уровнем владения иностранным языком, не посещающих занятия более чем 50% учебного времени, и пр. – Распространение методики на заседаниях профильных кафедр, в материалах межвузовских конференций, публикациях. – Включение вопросов в форме квази-профессиональных ситуаций в экзаменационные билеты по профильным дисциплинам. – Апробирование методики членами комиссий на госэкзаменах, во время защит курсовых, дипломных работ 	<ul style="list-style-type: none"> – Низкий уровень когнитивных способностей отдельных студентов группы, непосещение занятий примерно 50% и более учебного времени – факторы, влияющие на суждение о сформированной компетенции группы, соответственно, недостоверное суждение об эффективности методики преподавания по дисциплинам. – Чрезмерная занятость преподавателей, из-за этого – нежелание предпринять дополнительные шаги в работе с оценкой и развитием компетенции студентов по своим дисциплинам

Заключение. Помимо технологически-социального контекста, достижения в образовательных технологиях (EdTech) и активных моделях обучения в значительной степени обусловлены пониманием поколенческих характеристик обучаемых, их тесной связью с виртуальной средой или «фиджитал-миром», где наряду с физическим миром, происходит приращение их личности новыми коммуникативными навыками. Имитационно-игровое моделирование профессионально-ориентированных ситуаций, т.е. воспроизведение на занятиях в максимально доступной мере близких к реальности процессов – например, профессиональной иноязычной коммуникации, один из методов, релевантных новому контексту и компетентностному выражению результатов обучения.

Иноязычная коммуникативная профессиональная компетенция предполагает интеграционный и динамический характер и формируется как учебной программой, так и внеучебной деятельностью студентов. Формирование и диагностика такой сложной, динамичной компетенции требуют гибкости и интеграции традиционных и недавно появившихся имитационных и игровых форм обучения. Для проверки сформированности профессиональной коммуникативной компетенции малоприспособлены простые методы оценки типа тестирования, анкетирования, решения типовых задач-ситуаций с применением изученных стратегий, поскольку эти диагностические методы оценивают репродуктивные, а не продуктивно-творческие возможности студента, необходимые в профессиональной компетенции. Проверка сформированности компетенции – так же, как и сам процесс ее формирования, может происходить в специально смоделированных квази-профессиональных ситуациях (или в условиях реального производства в рамках переводческой или производственной, преддипломной практики), с применением специально разработанных контрольно-измерительных материалов и критериев оценки. Предлагаемый подход к оценке сформированности коммуникативной профессиональной компетенции студентов соответствующих специальностей опирается на определение компетенции как единого результата обучающей деятельности не одной, а целого ряда профильных дисциплин на протяжении обучения. Поэтому не представляется целесообразным фокусировать внимание на разбивке компетенции на ее составляющие компоненты при диагностике, как это часто практикуется в современных методах диагностики и измерения компетенций.

Экспериментальная работа по проверке сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и, соответственно, апробированию жизнеспособности целевой методики моделирования квази-профессиональных ситуаций проведена на примере 130 студентов 3–4 курсов. Работа включала анализ сформированности англоязычной коммуникативной компетенции профессиональной направленности на групповом уровне, в рамках трех дисциплин: «Коммуникативные технологии», «Практический курс перевода» и «Стратегии коммуникативного поведения». Проверка осуществлялась в форме подготовленных заданий в рамках УСРС, спонтанных заданий в письменной форме, письменных мини-проектов.

Методология проверки средствами смоделированных квази-профессиональных ситуаций описана с точки зрения анализа ее сильных, слабых сторон в виде SWOT-анализа. С помощью экспериментальной проверки методика моделирования квази-профессиональных ситуаций признается адекватной поставленным задачам в контексте компетентностного подхода в вузовском обучении и отвечающей потребностям преподавателей вузов на промежуточных и заключительных стадиях учебного процесса. Рекомендуется к использованию в ситуациях выбора кандидатур, например, отборочными комиссиями в программах академических обменов или конкурсов, а также с целью эволюционной корректировки учебных программ и методик преподавания дисциплин коммуникативной направленности в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эдвардс, Н.М. Формирование деятельностного компонента языковой компетентности с помощью квазипрофессиональных ситуаций в вузе / Н.М. Эдвардс // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2018. – № 7. – С. 49–53.
2. Рихтер, Т.В. Уровни сформированности профессиональных компетенций студентов высшей школы / Т.В. Рихтер // Фізико-математична освіта. – 2016. – Вип. 2 (8). – С. 99–102.

3. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2010. – 350 с.
4. Инструменты измерения студенческих компетенций / О.М. Замолодская [и др.] // Вестн. РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 1. – С. 83–91.
5. Формирование компетентности ученого для международной научной проектной деятельности / Н.М. Эдвардс, С.И. Осипова. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2011. – 239 с.
6. Эдвардс, Н.М. Учебная программа дисциплины «Коммуникативные технологии» [Электронный ресурс] / Н.М. Эдвардс. – Режим доступа: <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/14445>. – Дата доступа: 09.03.2021.
7. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
8. Эдвардс, Н.М. Оценка эффективности программ академической мобильности / Н.М. Эдвардс // Высшая школа: проблемы и перспективы : сб. докл. : 11-я Междунар. науч.-метод. конф. – Минск, Беларусь, 2013. – С. 230–235.
9. Эдвардс, Н.М. Полипарадигмальный подход в формировании языковой и межкультурной компетентности в высшей школе / Н.М. Эдвардс // Выш. шк. – 2017. – № 3. – С. 6–9.
10. Эдвардс, Н.М. Имитационное планирование ситуаций как технология активного обучения англоязычным дисциплинам коммуникативной направленности / Н.М. Эдвардс // Проф. образование. – 2019. – № 2. – С. 15–20.
11. Эдвардс, Н.М. Communicative Behaviors Interpretation = Интерпретация коммуникативного поведения : учеб.-метод. пособие на англ. яз. / Н.М. Эдвардс. – Минск : БГЭУ, 2019. – 150 с.
12. Эдвардс, Н.М. Strategies for Communicative Behaviors = Стратегии коммуникативного поведения : учеб.-метод. пособие на англ. яз. / Н.М. Эдвардс. – Минск : БГЭУ, 2018. – 96 с.

Поступила 09.04.2021

UNIVERSITY-BASED FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL COMPONENT FORMATION THROUGH QUASI-OCCUPATIONAL CASES

N. EDWARDS

In this paper, quasi-occupational cases are suggested for active employment in both foreign-language communicative competence, and in evaluation of communicative proficiency this competence following up the learning. For this purpose, five criteria have been defined: 1) awareness of the norms and restrictions, 2) theoretical basics knowledge, 3) appropriate instrumental techniques, 4) commitment to apply skills and 5) capacity to self-learning and new skills; as well as the proficiency objective rate, simply graded as “achieved”, “partially achieved” and “not achieved”. The method description and its experimental deliverables are being proposed for consideration and suggest the method feasibility and fitness for language-related majoring in non-linguistic universities. The deliverables are exemplified by three disciplines: Communicative Technology, Practical Course of Translation and Strategies for Communicative Behaviors.

Keywords: *communicative competence, occupational communication, modeling of quasi-occupational cases, evaluation methodology.*

УДК 370(09)(476)

**ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД В СТАНДАРТНЫХ ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ЛЕГКОАТЛЕТОВ 10–12 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО КЛАССА***канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН, канд. ист. наук, доц. Е.Н. БОРУН,**О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ**(Полоцкий государственный университет)*

Рассматривается физическая подготовка как процесс направленного развития физических качеств, которая формирует необходимый арсенал двигательных умений и навыков. Проанализирован уровень физической подготовленности у легкоатлетов 10–12 лет. Описано влияние применения вариативного подхода в процессе тренировки их скоростных и скоростно-силовых качеств. Отражены результаты показателей физического развития и физической подготовленности по специальным тренировочным программам. Исследование физической подготовленности у легкоатлетов осуществлялось по гендерным признакам с помощью 5 проб: наклон вперед сидя на полу (см), прыжок в длину с места (см), тройной прыжок (см), бег на 60 м (с), бег на 200 м (с), для выявления развития физической подготовленности.

Ключевые слова: *легкоатлеты, скоростно-силовые качества, вариативный подход, физические качества, физическое развитие, физическая подготовленность.*

Введение. По мнению А.А. Маркесяна, Н.Г. Озолина, В.И. Воронина, Ю.Н. Примакова, Л.П. Матвеева этап начальной специализации охватывает спортсменов в возрасте с 10–12 лет [1; 2]. На данном этапе начальной специализации они осваивают основы техники спринтерского бега, получают многостороннюю физическую подготовленность, применяя в тренировочном процессе разные виды спорта, спортивные и подвижные игры, направленные на повышения физических возможностей с целью создания навыков, умений, которые способны создать начальные основы спортивного мастерства [3].

Согласно Е.Е. Аракелян, на начальных этапах в тренировочном процессе не рекомендуется применять бег в стандартных условиях с развитием максимальной скорости в больших объемах. Отмечается, что эффективнее использовать различные физические упражнения в изменяющихся формах и ситуациях, в особенности эстафетный бег, т.к. кроме способности развития физических качеств данный вид бега создает условия для повышения скорости бега легкоатлета [1].

Одним из самых важных подходов при развитии скоростно-силовых качеств является вариативный. Вариативный, по определению С.И. Ожегова, в толковом словаре описывается как «представленный несколькими вариантами, состоящий из вариантов» [4, с. 40]. Понятие «вариативность» предполагает присутствие серии тренировочных заданий какого-нибудь изменения исходных положений, темпа, амплитуды движений и интенсивности выполнения отдельных попыток, что дает возможность легкоатлету решать ситуацию шире [5].

Оптимальная вариативность нагрузки – обязательное условие построения тренировочного процесса для легкоатлетов. Для того чтобы обойти адаптацию организма к тренировочным нагрузкам, они не должны быть постоянными. Непостоянство воздействий, по мнению А.Н. Воробьева, рассматривается понятием «вариативность» [6]. Применительно к объемам нагрузок вариативность может характеризоваться как резкой сменой объема от малого до большого, так и особенностью отдельных занятий каким-либо упражнением. Доминирующее применение вариативного подхода можно объяснить физиологическими возможностями мышц легкоатлетов и психологическими свойствами.

Важнейшими показателями обеспечения вариативного подхода являются тренировочный объем и интенсивность. Варьированные показатели тренировочной нагрузки выражаются повторяемостью, которая характеризуется дозированием нагрузки. Применение в практике различных вариантов ее дозирования, позволяет, во-первых, учитывать восстановительные возможности легкоатлетов, а во-вторых, поддерживать высокую вариативность для изменения в динамике повышения спортивных результатов легкоатлетов.

Сенситивным периодом для развития скоростно-силовых качеств легкоатлетов является возраст от 9 до 18 лет; как правило, наибольших темпов прироста легкоатлеты достигают в возрасте 14–16 лет [7]. В связи с этим необходимо динамично применять в тренировочном процессе разнообразные упражнения для развития скоростно-силовых способностей уже с 10–12 лет, когда юные легкоатлеты уже осознанно подходят к тренировочному процессу.

Однако в этом возрасте не рекомендуется применять в тренировочном процессе сложные и монотонные задания, т.к. легкоатлеты не имеют экспериментальных доказательств применения вариативного подхода в тренировочном процессе, что является базой развития скоростно-силовых способностей легкоатлетов на этапе начальной специализации с применением вариативного подхода.

Методы исследования. В ходе проведения исследования были использованы методы, применяемые в исследованиях теоретико-методических проблем физической культуры: анализ и обобщение научной литературы, педагогическое наблюдение, тестирование, методы математической статистики.

Педагогическое наблюдение проводилось в естественных условиях. Для оценки качества выполнения упражнений оно осуществлялось в процессе выполнения двигательных заданий, а также во время отдыха. Анализировалось субъективное состояние легкоатлетов (ощущение усталости, снижение внимания и т.д.). При проведении наблюдения оценивалась величина нагрузки, степень утомления по ряду внешних признаков, а именно: окраска кожи, степень потоотделения, качество выполнения движений, концентрация внимания и сосредоточенность. Наблюдение за внешними признаками утомления велось на протяжении всей тренировки. С помощью педагогического наблюдения оценивалось качество выполнения тестов, а также умение сосредоточиться и показать максимальный результат. Педагогическое наблюдение проводилось в открытой форме.

Тестирование проводилось по 5 пробам: наклон вперед сидя на полу (см), прыжок в длину с места (см), тройной прыжок (см), бег на 60 м (с), бег на 200 м (с), для выявления развития физической подготовленности.

Данные, полученные в процессе исследования, были математически обработаны: вычислялись средняя арифметическая величина, среднее квадратическое отклонение, ошибка средней арифметической величины, достоверность различий между двумя средними арифметическими. Для определения достоверности результатов исследований использовался критерий Стьюдента, в соответствии с которым уровень 95% считается достоверным.

Результаты исследования и их обсуждение. Для проверки эффективности вариативного подхода к использованию стандартных тренировочных заданий в многолетнем тренировочном процессе был проведен двухлетний педагогический эксперимент на базе детско-юношеской спортивной школы (СДЮШОР) № 1 г. Новополюска с юными легкоатлетами 10–12 лет, занимающимися в условиях спортивного класса: две экспериментальные (ЭГ) и одна контрольная группа (КГ) по 12 мальчиков и 12 девочек в каждой. В обеих опытных группах юные легкоатлеты занимались по специальным тренировочным программам, включавшим 65 стандартных тренировочных заданий. Однако в контрольной группе «А» эти задания строились по методу вариативного воздействия, а в контрольной группе «Б» – по методу строгой регламентации. В контрольную группу «В» входили дети, занимающиеся физическим воспитанием в программе школьных уроков, часов здоровья и тренировок по видам спорта в ДЮСШ.

Вариативный подход осуществлялся путем изменения исходных положений, темпа, амплитуды движений и интенсивности выполнения отдельных попыток в тренировочном задании. Предполагалось, что это позволит сохранить специфику структуры стандартного задания и создаст необходимый эффект «расшатывания» физиологических функций, препятствующий образованию двигательного стереотипа и стабилизации адаптационных процессов в организмах юных легкоатлетов.

В таблице представлены данные изменения показателей физического развития и физической подготовленности у детей, полученные в начале и в конце двухлетнего педагогического эксперимента.

Как видно из таблицы, при формировании опытных и контрольных групп соблюдалось правило их однородности, о чем свидетельствуют статистически незначительные различия исходных данных во всех группах $p < 0,1$. После двух лет эксперимента у всех испытуемых мальчиков существенно увеличилась длина тела, независимо от условий организации их тренировочного процесса $p < 0,001$, что объясняется естественным ходом их биологического развития. Следует подчеркнуть, что длина тела мальчиков контрольной группы увеличилась на 6,2%, группы «Б» – на 6,5%, а группы «А» – на 7,5%. Масса тела у мальчиков экспериментальных групп через 2 года оказалась практически одинаковой: в группе «А» – 39,4 кг, в группе «Б» – 39,5 кг. Масса тела контрольной группы несколько больше (41,5 кг).

Показатели уровня развития основных двигательных качеств также за 2 года претерпели значительные изменения ($p < 0,001$). Но если в гибкости различий практически не наблюдалось, то в скоростно-силовой подготовленности, особенно по быстроте и выносливости, различия достигли значительных величин ($p < 0,05–0,001$). Так, если в контрольной группе уменьшение времени бега на 60 м составило лишь 5,38%, то в группе «Б» – 12,4% ($p < 0,001$), а в группе «А» – 12,4% ($p < 0,001$).

Время бега на дистанции 200 м в анализируемых группах уменьшилось: в группе «А» на 16,3%, в группе «Б» на 11,4%, а в контрольной – лишь на 6,4%, при статистически существенном уровне достоверности различий между всеми группами при $p < 0,001–0,002$.

По показателям уровня развития скоростно-силовых качеств наблюдается такая же тенденция изменений: в опытных группах эти показатели выше, чем в контрольной ($p < 0,001$); еще более существенное увеличение результатов наблюдается у испытуемых группы «А» по сравнению с группой «Б» ($p < 0,001$).

У девочек, как и у мальчиков, исходные величины тестов практически одинаковы во всех группах ($p < 0,1$), а при значительных сдвигах всех величин от первого к последнему обследованию прирост показате-

лей в разных группах девочек различен. Наименьшие позитивные сдвиги отмечаются в антропометрических показателях (длина и масса тела), где различия статистически незначительны, однако изменения носят однонаправленный характер. Прирост длины тела группы девочек располагается в таком же порядке, как и в группе мальчиков: 9,2% в группе «А», 9,1% в «Б» и лишь 7,8% в контрольной группе; прирост массы тела соответственно составляет 35,2%, 32,5%, 34,5%. Недостоверность этих показателей объясняется сравнительно кратковременным наблюдением, однако вероятность влияния занятий физическими упражнениями на ростовые показатели очевидна.

Девочки показали существенные сдвиги в тестировании двигательных качеств. При этом важна не только однонаправленность, но и количественное превосходство результатов, что объясняется лишь различным воздействием применяющихся экспериментальных подходов к построению тренировочного процесса у юных легкоатлетов 10–12 лет.

Таблица. – Динамика показателей физического развития и физической подготовленности юных спортсменов 10–12 лет

Показатели измерений и тестов	Группы					
	Экспериментальная А		Экспериментальная Б		Контрольная В	
	2011–10 лет	2009–12 лет	2011–10 лет	2009–12 лет	2011–10 лет	2009–12 лет
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$
Мальчики						
Длина тела, см	141,9±4,0	152,6±4,8	142,1±6,2	150,5±6,2	142,5±7,4	151,8±6,0
Масса тела, кг	33,7±3,5	40,4±3,4	34,5±3,6	40,5±5,0	35,7±5,5	45,5±7,9
Глубина наклона вперед, см	4,8±2,5	7,8±4,9	4,3±2,3	7,2±4,8	4,2±3,8	8,0±3,1
Прыжок в длину с места, см	155,6±13,2	196,6±14,4	148,1±10,1	177,1±9,5	148,9±10,7	175,4±13,3
Тройной прыжок, см	450,5±28,3	611,14±42,4	482,5±27,3	567,4±24,4	494,98±28,7	551,98±26,6
Бег на 60 м, с	11,4±0,6	9,2±0,2	10,7±0,5	9,4±0,2	10,5±0,5	9,9±0,4
Бег на 200 м, с	38,8±2,6	32,5±1,4	38,9±2,0	34,5±1,9	38,7±2,3	36,3±1,5
Девочки						
Длина тела, см	144,0±5,6	157,2±5,4	143,2±4,0	154,4±5,3	144,4±4,9	156,3±4,8
Масса тела, кг	34,2±5,4	46,1±5,5	34,2±5,6	45,0±6,4	34,6±4,5	46,8±5,9
Глубина наклона вперед, см	5,5±4,2	8,9±5,9	5,2±4,1	8,9±3,5	4,9±3,9	8,4±4,2
Прыжок в длину с места, см	144,2±13,8	194,2±9,1	150,5±13,5	182,8±11,9	146,6±8,0	171,6±11,3
Тройной прыжок, см	476,62±22,4	601,36±38,5	467,64±53,8	579,1±54,2	478,24±20,6	556,3±48,3
Бег на 60 м, с	10,6±0,3	9,4±0,2	15,04±0,2	9,6±0,4	10,6±0,4	10,0±0,4
Бег на 200 м, с	40,4±1,7	34,6±1,4	39,8±0,9	35,6±1,4	40,3±1,9	37,3±1,5

Примечание. \bar{X} – среднее значение показателей; σ – отклонение от средней величины.

Заключение. Таким образом, данные эксперимента свидетельствуют о преимуществе вариативного способа построения учебно-тренировочных занятий по сравнению со строго регламентированным. Нейтральный эффект программы педагогического эксперимента по отношению к показателям быстроты объясняется, по-видимому, следующими обстоятельствами: во-первых, качество быстроты как наиболее консервативное качество человека в наибольшей мере обусловлено наследственными задатками; во-вторых, экспериментальная программа стандартных тренировочных заданий не носила избирательной направленности на развитие скоростных качеств, а строилась по принципу комплексного воздействия на все основные физические качества. Практическим подтверждением справедливости такого подхода явилось то, что в число 33 учеников специализированного класса спортивного профиля по легкой атлетике, отобранных в результате соревнований на первенство СДЮШОР г. Новополоцка по легкой атлетике, из 137 претендентов вошли 22 человека (66,7%) из экспериментальной группы «А» и 7 человек (21,2%) из группы «Б».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бег на короткие дистанции (спринт) / Е.Е. Аракелян [и др.]. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 122 с.
2. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2010. – 480 с.
3. Филин, В.П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов / В.П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 230 с.

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Изд. 4-е, доп. – М. : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
5. Что такое вариативность? Понятие и его принцип [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fb.ru/article/437023/cto-takoe-variativnost-ponyatie-i-ego-printsip>. – Дата доступа: 20.02.2021.
6. Воробьев, А.Н. Тяжелоатлетический спорт. Очерки по физиологии и спортивной тренировке / А.Н. Воробьев. – М. : Физкультура и спорт, 1977 – 255 с.
7. Зацюрский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зацюрский. – М. : ФиС, 1970. – 148 с.

Поступила 14.04.2021

VARIABLE APPROACH IN STANDARD TRAINING SESSIONS OF ATHLETES 10–12 YEARS OLD IN THE CONDITIONS OF A SPORTS CLASS

N. ANTIPIN, E. BORUN, O. LUTKOVSKAYA

This article discusses physical training as a process of directed development of physical qualities, which forms the necessary arsenal of motor skills and abilities. The level of physical fitness of track and field athletes aged 10-12 years who are engaged in track and field athletics is analyzed. The influence of the application of a variable approach in the process of training speed and speed-strength qualities of athletes 10-12 years old is described. The results of indicators of physical development and physical fitness for special training programs are reflected. The study of physical fitness in track and field athletes was carried out according to gender characteristics using 5 tests: leaning forward while sitting on the floor (cm), long jump from a standing position (cm), triple jump (cm), running 60 m (s), running 200 m (s) to identify the development of physical fitness.

Keywords: *athletes, speed-strength qualities, variable approach, physical qualities, physical development, physical fitness.*

УДК 796.4.012.12

ОСОБЕННОСТИ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СИЛОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

*канд. пед. наук, доц. П.С. ВАСИЛЬКОВ
(Витебский филиал Международного университета «МИТСО»)*

Анализируется силовая выносливость спортсменов силовых видов спорта. Изучены показатели силовой выносливости при сгибаниях и разгибаниях предплечья, плеча, бедра, голени, туловища и стопы у 190 спортсменов, занимающихся вольной и греко-римской борьбой, борьбой дзюдо и самбо, а также тяжелой атлетикой и боксом.

Борцы вольного стиля имеют преимущества в сгибании и разгибании предплечья, плеча, туловища, сгибании голени и разгибании стопы, борцы-дзюдоисты – в сгибании бедра, самбисты – в разгибании голени и сгибании стопы. Штангисты имеют лучшие средние показатели максимальной силы, а по показателям силовой выносливости они уступают борцам и боксерам.

Информация о специфических особенностях топографии силовой выносливости представителей силовых видов спорта позволяет подбирать дополнительные упражнения, чтобы дифференцированно воздействовать на нужные группы мышц.

Ключевые слова: сила, силовая выносливость, силовые виды спорта, спортивная техника, спортивное мастерство.

Введение. В литературе имеется ряд данных, свидетельствующих о том, что представители различных видов спорта имеют свою, специфическую, топографию мышечной силы.

Силовой выносливостью называют способность сохранять работоспособность при динамической работе со значительными нагрузками. В некоторых случаях динамическая работа одних мышц при этом сочетается со статическими усилиями других (например, жим штанги). В связи с тем, что в спортивной деятельности силовые нагрузки выполняются обычно в течение очень коротких промежутков времени, выносливость в силовой работе проявляется, в сущности, как способность к многократному их повторению. Выносливость при силовых упражнениях связана со всеми процессами, обуславливающими силу. Этот вид выносливости связан также и с развитием функциональной устойчивости по отношению к тем неблагоприятным для сердечно-сосудистой системы факторам, которые возникают при явлениях натуживания.[1]

Двигательную деятельность, в которой требуется длительное проявление мышечных напряжений без снижения эффективности их работы, называют силовой выносливостью. Выносливость в каком-либо силовом упражнении обычно характеризуется числом возможных повторений этого упражнения или предельным временем сохранения позы.

Силовая выносливость – это способность за счет проявления оптимальных величин быстрой силы удерживать максимально длительное время необходимую амплитуду отдельных циклов движения. Она характеризуется высокой работоспособностью и особенно хорошо развитой устойчивостью к локальному утомлению [2].

Собственно силовые способности измеряются, в частности, весом предельного отягощения и временем максимального мышечного напряжения в статических усилиях. Силовые способности этого типа в наибольшей мере требуются в тяжелой атлетике и борьбе. Мерой силовой выносливости может служить предельное (до выраженного падения работоспособности) время работы с отягощением, вес которого задан применительно к особенностям избранного вида спорта, либо наибольшее количество силовой работы, которую способен выполнить спортсмен в пределах заданного времени. Чем выше степень внешнего отягощения, преодолеваемого спортсменом в соревнованиях, тем в большей мере его силовая выносливость зависит от развития силы.

Научно доказано, что чем больше вес отягощения, преодолеваемого спортсменом в соревновании, и вообще, чем больше величина проявляемой им силы, тем в большей степени ее повторные проявления зависят от развития его физических качеств. Однако специальная выносливость и в данном случае не сводится лишь к силовым способностям. Она заключается в умении сохранять и наращивать мощь усилий по ходу психически напряженных соревнований, длящихся нередко несколько часов подряд, не допуская при этом технических ошибок, а также переносить интенсивные тренировочные нагрузки большого объема.

В последнее время проводится графическая регистрация мышечной силы – динамография. При этом используются тензометрические датчики, деформация которых создает электрический ток определенной величины. По кривой, записанной на самопишущем потенциометре, определяется время удержания заданного усилия, т.е. мышечной выносливости.

Борьба характеризуется нестандартными ациклическими движениями переменной интенсивности в различной длительности. Собственно-силовая и скоростно-силовая работа чередуется при этом со статическими напряжениями. В разных видах борьбы соотношение динамической и статической деятельности мышц различ-

но. Двигательная деятельность борца очень разнообразна по характеру усилий. Это предъявляет большие требования к подвижности нервных процессов. Проявление силы требует значительной концентрации возбудительного процесса в соответствующих двигательных центрах. Мышцы борца хорошо развиты и адаптированы к работе преимущественно в анаэробных условиях, когда возбудимость мышц повышена. При борьбе расход энергии достигает за 1 минуту схватки более 10 Ккал.

Цель работы заключается в изучении основных характеристик силовой выносливости спортсменов силовых видов спорта. Нами была поставлена задача изучить особенности силовой выносливости различных групп мышц у этих спортсменов.

Материал и методы. Методологической основой проведенного исследования является экспериментальное изучение и статистическая обработка полученных данных, а также работы отечественных и зарубежных авторов.

Решая данную задачу, мы определили показатели силовой выносливости при сгибаниях и разгибаниях предплечья, плеча, бедра, голени, туловища и стопы у 190 спортсменов, занимающихся вольной и греко-римской борьбой, борьбой дзюдо и самбо, а также тяжелой атлетикой и боксом.

Все обследованные спортсмены являются членами сборных команд Республики Беларусь по этим видам спорта. В числе обследованных были мастера спорта и заслуженные мастера.

Для измерения силовой выносливости различных групп мышц использовалась полихронодинамография.

Спортсменам давалось задание в течение одной минуты держать максимальное усилие данных групп мышц. На ленте самописца регистрировалось максимальное усилие в начале и конце испытательной минуты. При скорости ленты самописца 1 мм/с для исследования одного спортсмена по данной методике требуется 25–30 мин.

После проведения теста на динамограмме вычерчивался четырехугольник, напоминающий по форме трапецию. Силовая выносливость определялась величиной площади трапеции и измерялась в относительных единицах, выражающих зависимость между начальным и конечным значениями силы (в кг) и времени нагрузки, принятым нами равным одной минуте.

Результаты и их обсуждение. Анализ средних показателей силовой выносливости представителей различных видов борьбы (таблица 1).

Результаты проведенных исследований показывают, что разные группы мышц имеют различные показатели силовой выносливости.

Борцы вольного стиля имеют преимущества в сгибании и разгибании предплечья, плеча, туловища, сгибании голени и разгибании стопы, борцы-дзюдоисты – в сгибании бедра, самбисты – в разгибании голени и сгибании стопы. Борцы греко-римского стиля не имеют преимущества ни в одном из исследуемых показателей. Тот факт, что борцы вольного стиля имеют преимущества во многих показателях силовой выносливости, косвенно свидетельствуют о том, что они являются сильнейшими в этом виде борьбы. Эту мысль подтверждают результаты крупных соревнований на первенствах Европы, мира и Олимпийских игр. Белорусские борцы вольного стиля на международном турнире на призы А.В. Медведя заняли третье призовое место, тогда как сборная команда Республики Беларусь по греко-римской борьбе была лишь седьмой на аналогичном турнире.

Многочисленные данные свидетельствуют о том, что арсенал технических действий борцов вольного стиля за последнее десятилетие значительно пополнился. Многие из них применяют захваты за ноги, броски наклоном, через спину и другие сложные приемы. Эти данные указывают на то, что мышцы, которые у борцов-вольников развиты оптимально, принимают наиболее активное участие при выполнении этих приемов [3].

Как видно из полученных данных, борцы-дзюдоисты имеют преимущества при разгибании бедра, что, несомненно, является следствием учебно-тренировочного процесса, направленного на совершенствование бросков ногами – коронного приема борцов данного стиля.

Борцы-самбисты чаще всего используют такие приемы, как подбивы, подхваты, зацепы и т.д. Эти технические действия выполняются за счет оптимального развития мышц – сгибателей стопы и разгибателей голени, что и нашло подтверждение в наших исследованиях.

Борцы греко-римского стиля в средних показателях силовой выносливости имеют преимущества в сгибании плеча, разгибании бедра, голени, туловища, а боксеры – в остальных исследуемых показателях. Выявленные преимущества борцов объясняется тем, что во время борцовского поединка преобладает работа силового характера, а в боксе – скоростно-силового, не связанного с большими мышечными напряжениями. Специфика работы тяжелоатлетов связана с тем, что, хотя они и испытывают большие силовые нагрузки, работа носит кратковременный характер.

Следует учесть, что мы проводили исследования показателей как силовой выносливости, так и максимальной силы. Штангисты имеют лучшие средние показатели максимальной силы, но по показателям силовой выносливости они уступили борцам и боксерам. У боксеров лучшие показатели максимальной мышечной силы при разгибании стопы, но по мышечной выносливости они оказались вторыми.

Можно полагать, что выявленные особенности обусловлены, как нами указывалось ранее, спецификой каждого рассматриваемого вида спорта.

Таблица 1. – Силовая выносливость мышечных групп у спортсменов различных специализаций

Вид спорта	Исследуемые группы мышц											
	предплечье		плечо		бедро		голень		грудовище		стопа	
	сгибание	разгибание	сгибание	разгибание	сгибание	разгибание	сгибание	разгибание	сгибание	разгибание	сгибание	разгибание
Борьба вольная	191,7	158,4	209,1	292,9	188,9	662,8	112,6	378,0	453,61	1026,4	654,6	163,4
	41,38	28,21	56,80	100,17	90,84	205,56	37,12	136,32	2,34	219,01	200,47	47,88
	28,2	23,5	43,6	40,3	60,7	35,79	45,7	41,5	38,4	24,7	34,9	30,4
	6,81	4,90	10,12	16,45	14,93	33,79	6,11	22,41	21,76	36,01	32,96	7,87
	0,50	0,18	1,25	1,78	4,01	0,46	0,64	0,54	0,62	1,06	0,55	0,08
	0,17	0,09	1,19	4,40	9,34	2,23	0,04	0,12	0,55	1,94	0,52	0,61
Греко-римская борьба	164,5	136,1	146,1	227,9	154	567,3	81,9	314,0	346,8	966,9	570,2	152,0
	55,82	38,63	46,92	58,49	121,71	165,43	31,63	88,57	138,0	233,54	99,47	50,71
	30,0	29,7	36,0	27,6	84,0	30,9	46,3	29,5	41,0	25,9	22,2	34,0
	9,43	6,53	7,93	9,89	20,57	27,96	5,35	14,97	23,33	39,48	21,04	8,57
	3,63	1,18	0,69	0,71	4,67	0,16	0,61	0,07	0,23	0,71	0,22	0,54
	1,01	2,31	0,31	0,12	3,02	0,63	0,39	0,41	0,41	0,55	0,56	0,18
Борьба дзюдо	184,6	123,9	157,2	262,6	147,8	725,7	81,0	350,7	387,7	1008,9	674,6	159,0
	82,39	29,48	68,01	95,45	46,89	270,04	44,28	131,72	161,13	276,37	161,97	50,66
	44,6	23,9	43,3	36,1	31,7	37,3	54,7	37,6	41,6	27,4	24,0	31,9
	17,18	6,15	14,21	19,92	9,77	56,38	9,23	27,47	33,59	57,63	33,77	10,56
	3,05	0,46	0,71	1,94	0,54	1,49	1,82	1,01	0,38	0,58	0,28	0,66
	0,26	1,72	0,88	3,91	0,21	2,93	2,84	1,57	0,78	0,66	0,79	0,55
Борьба самбо	179,8	143,5	173,3	232,7	157,5	624,8	82,3	387,5	408,0	948,2	679,8	141,7
	34,56	25,42	51,68	54,57	49,34	195,87	37,94	135,81	154,67	179,15	135,81	23,49
	19,2	17,7	29,8	23,5	31,3	31,2	46,1	30,1	37,9	18,9	20,0	16,6
	8,15	5,99	12,18	12,86	11,61	46,17	8,94	27,52	36,46	42,23	32,01	5,54
	0,15	0,28	0,43	0,19	0,81	0,43	0,55	0,83	0,16	0,81	0,37	0,58
	0,67	0,21	1,02	0,37	0,09	0,56	0,43	1,03	0,93	0,15	0,93	1,60
Тяжелая атлетика	128,1	123,9	121,7	201,9	110,1	624,9	54,0	328,5	312,2	1008,4	553,3	143,4
	35,45	39,24	38,35	57,44	14,27	191,02	28,84	149,98	207,23	270,58	190,83	42,91
	27,7	31,7	31,6	28,5	13,0	30,6	53,4	45,6	66,4	26,8	34,5	29,4
	9,47	10,49	10,25	15,35	3,81	51,05	7,71	40,05	55,39	72,32	51,02	11,47
	0,95	0,69	1,05	0,83	0,21	0,03	1,00	1,67	0,63	1,21	0,12	0,21
	0,60	0,68	0,59	0,09	1,12	1,60	0,30	2,24	0,73	0,09	0,56	1,11
Бокс	143,8	127,0	99,8	236,4	126,6	559,4	78,0	300,0	281,0	883,8	562,4	158,5
	26,98	26,37	18,54	50,33	41,59	163,90	51,60	110,95	124,38	168,59	115,14	38,34
	18,8	21,2	18,6	21,3	32,8	12,3	66,1	37,0	44,3	19,1	20,5	24,2
	6,96	6,94	4,79	13,0	10,74	42,32	13,32	28,65	32,1	43,54	29,73	9,90
	0,35	0,27	0,03	0,03	0,43	0,94	2,42	2,36	0,53	0,56	0,27	0,02
	0,95	0,76	1,10	0,73	0,57	0,21	5,77	5,62	0,73	0,11	0,94	1,09

Примечание. Здесь и далее количественные показатели исследуемых групп мышц даны в относительных единицах.

При этом, на наш взгляд, информация о специфических особенностях топографии силовой выносливости представителей различных специализаций позволяет подбирать дополнительные упражнения, чтобы дифференцированно воздействовать на нужные группы мышц.

Результаты проведенных исследований показывают, что разные группы мышц имеют различные показатели силовой выносливости. Борцы имеют наиболее высокие показатели силовой выносливости при разгибании бедра, голени, туловища, сгибании стопы и туловища. Здесь их средние показатели соответственно равны 725,7 (дзюдоисты), 387,5 (самбисты), 1026,4 (вольники), 679,8 (самбисты), 453,6 (вольники). Самые низкие при разгибании предплечья и сгибании голени (123,9 и 81,0) у дзюдоистов. Исследуемые показатели при сгибании предплечья, плеча, бедра, разгибание плеча и стопы имеют следующие значения: 191,7; 209,1; 188,9; 292,9 и 163,4. Все эти показатели оказались наибольшими у борцов вольного стиля.

Показатели силовой выносливости при разгибательных движениях выше, чем при сгибательных. Так, например, показатели силовой выносливости при сгибании и разгибании предплечья соотносятся как 1:1,89, а при движениях плеча, бедра, голени, туловища и стопы соответственно 1:1,40; 1:3,51; 1:3,36; 1:2,26 и 1:0,25. Указанные соотношения рассматривали на примере вольной борьбы (таблица 2).

Таблица 2. – Соотношение силовой выносливости мышц – сгибателей и разгибателей у высококвалифицированных борцов вольного стиля

Соотношение исследуемых групп мышц					
предплечья	плеча	бедра	голени	туловища	стопы
1:0,83	1:1,40	1:3,51	1:3,36	1:2,26	1:0,25

Таким образом, мышцы, обладающие большей силой, являются и более выносливыми к проявлению мышечных напряжений. Кроме того, если учесть, что в борьбе многие решающие элементы спортивной техники осуществляются в основном за счет разгибательных движений, то станет очевидным, что целенаправленное воздействие на мышцы-разгибатели повысит их способность к силовой выносливости, что в свою очередь будет способствовать повышению эффективности спортивной техники и послужит существенным резервом для роста спортивного мастерства.

Аналогичные различия характерны для сгибательных и разгибательных движений плеча, бедра, голени и туловища. При движениях предплечья и стопы мышцы-сгибатели сильнее и выносливее разгибателей. Это объяснимо с позиции практики, поскольку именно в данных движениях мышцы несут наибольшую нагрузку при выполнении технических действий.

Анализ индивидуальных показателей силовой выносливости обследованных спортсменов также представляет известный интерес. Были выявлены спортсмены, у которых силовая выносливость находится на среднем уровне развития, а также выше и ниже его, независимо от показателей максимальной силы. У чемпиона мира, неоднократного чемпиона международных турниров по вольной борьбе М. Арацилова силовая выносливость оказалась выше среднего уровня, хотя показатели максимальной силы находились в среднем диапазоне.

Силовая выносливость чемпиона Европы и мира по вольной борьбе А. Прокопчука при сгибании предплечья в 1,92 раза, разгибании бедра в 1,96 раза, туловища в 1,82 и при сгибании стопы в 1,61 раза выше среднего уровня развития мастеров спорта.

Трехкратный чемпион мира и чемпион Олимпийских игр по вольной борьбе П. Пинигин имеет силовую выносливость в 1,24 раза лучше средних показателей при разгибании бедра, 1,45 – при разгибании голени, при сгибании и разгибании стопы соответственно в 1,09 и 1,98 раза выше, чем у мастеров спорта, а при разгибании туловища этот показатель равен 1,58.

Результаты чемпиона мира и Олимпийских игр по греко-римской борьбе А. Быкова в сгибании стопы, туловища и разгибании туловища выше средних показателей мастеров спорта соответственно в 1,62; 2,46 и 1,72 раза.

Мастер спорта международного класса по борьбе дзюдо А. Василёнок имеет показатели силовой выносливости в 2,23 раза при разгибании бедра и в 2,14 раза при разгибании голени лучше средних показателей мастеров спорта.

В результате проведенных исследований были выявлены и такие борцы, у которых уровень развития силовой выносливости отстает от средних данных спортсменов одинаковой квалификации.

Заключение. Располагая подобной информацией о топографии силовой выносливости у представителей силовых видов спорта, можно выявлять неиспользованные возможности организма спортсменов, имеющиеся недостатки в развитии силовой выносливости отдельных групп мышц, целесообразнее строить учебно-тренировочный процесс и на этой основе облегчить выбор наиболее рациональной техники в соответствии с индивидуальными особенностями атлетов с целью достижения высоких спортивных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ертышов, В.А. Развитие силовой выносливости у спортсменов разных видов спорта / В.А. Ертышов, А.Г. Сметанин // Актуальные исследования. – 2020. – № 4 (7). – С. 56–58.
2. Васильков, П.С. Силовая выносливость и ее взаимосвязь с техникой спортивной борьбы / П.С. Васильков // На пути к гражданскому обществу. – Архангельск, 2017. – С. 71–75.
3. Васильков, П.С. Топография силовой выносливости борцов различной квалификации / П.С. Васильков // На пути к гражданскому обществу. – Архангельск, 2020. – С. 99–104.

Поступила 03.03.2021

**PECULIARITIES OF STRENGTH ENDURANCE
OF REPRESENTATIVES OF STRENGTH SPECIES OF SPORT**

P. VASILKOV

Scientific paperis dedicated to studying of strength endurance of athletes in strength species of sport. Indicators of strength endurance during flexions and letting-ups of forearm, shoulder, thigh, shin, trunk and foot of 190 athletes in freestyle and greek-roman wrestling, judo and unarmed combat, weightlifting and boxing were learned as well.

Freestyle wrestlers have advantages in flexion and letting-up of forearm, shoulder, trunk, letting-up of shin and foot flexion. Weightlifters have better average indicators of maximum strength, but indicators of strength endurance put them on a third position after wrestlers and boxers.

Information about specific peculiarities of topography in strength endurance between representatives of strength species of sport lets us to pick up extra exercises to affect differentially on required muscle group.

Keywords: *strength and strength endurance between representatives of different specialisations, sport technique, sport skill.*

УДК 378.147:159.923.2-057.87

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ***канд. пед. наук, доц. Д.А. ВЕНСКОВИЧ**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)*

Рассматривается связь между профессиональным и семейным самоопределением студентов в период обучения в учреждении высшего образования. Представлен теоретический анализ самоопределения студенческой молодежи в контексте восприятия событий жизненного пути. Анализируются понятия «самоопределение», «личностное самоопределение», «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение», «семейное самоопределение», а также их взаимодействие и сопровождение личности на протяжении всей жизни. Раскрыты особенности профессионального и семейного самоопределения, как одного периода жизненного пути.

Ключевые слова: личностное самоопределение, жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение, семейное самоопределение, студенты, учреждение высшего образования.

Введение. Говоря о самоопределении студенческой молодежи в период обучения в высшей школе, мы подразумеваем выбор будущей профессии, стиля жизни и целостного представления личности о собственном жизненном пути.

Необходимо разобраться, что такое самоопределение, какие виды самоопределения существуют и как период обучения в учреждении высшего образования может повлиять на семейное самоопределение девушек и юношей в будущем.

Цель исследования – поиск и научное обоснование методов и средств, обеспечивающих эффективность формирования семейного самоопределения в период получения высшего образования.

Материал и методы. В представленной работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования. Исследование проводилось на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, в котором приняло участие 1254 студента, обучающихся на семи факультетах неспортивного профиля, одном специализированном факультете и факультете переподготовки кадров.

Таких как:

- факультет химико-биологических и географических наук (ФХБиГН);
- факультет математики и информационных технологий (ФМиИТ);
- педагогический факультет (ПФ);
- факультет социальной педагогики и психологии (ФСПиП);
- факультет гуманитаристики и языковых коммуникаций (ФГиЯК);
- художественно-графический факультет (ХГФ);
- юридический факультет (ЮФ);
- факультет физической культуры и спорта (ФФКиС);
- институт повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКиПК).

Основная часть. На сегодня самоопределение студенческой молодежи изучают многие ученые, такие как В.Ф. Сафин (1985) [1], С.Л. Рубинштейн (1989) [2], Е.М. Борисова (1995) [3], М.Р. Гинзбург (1996) [4], Н.С. Пряжников (1999) [5], Е.А. Климов (2004) [6], И.В. Исмагилова (2006) [7], С.Ф. Шляпина (2006) [8], И.С. Арон (2010) [9], С.В. Власенко (2012) [10], Г.В. Богданова (2013) [13], Э.Ф. Зеер (2014) [14] и др.

По их мнению, *самоопределение* – это активный процесс понимания собственного предназначения в жизни и занимаемого места в обществе. Для самоопределения человек должен проявить сознательность, активность и ответственность за свою жизнь. В результате самоопределения в дальнейшем формируется весь жизненный путь человека.

С.Л. Рубинштейн (1989) утверждал, что самоопределение является очень сложным и многоступенчатым процессом в жизни каждого человека [2].

В основном выделяют три вида самоопределения:

- личностное;
- жизненное;
- профессиональное [5; 8; 11; 12].

Все перечисленные виды самоопределения связаны с определенным этапом в жизни человека.

Они взаимодействуют друг с другом и могут предшествовать один другому, меняясь местами, либо одновременно сопровождать человека.

В представленной работе мы рассмотрим каждый из перечисленных видов самоопределения и более подробно остановимся на семейном самоопределении.

По нашему мнению, *период самоопределения* – это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретный промежуток времени.

Результатом самоопределения выступает осознание собственных целей, жизненных планов, общественных требований и их сопоставление [2; 9; 14].

Личностное самоопределение представляет собой процесс поиска уникального образа «Я», с постоянным самоутверждением среди окружающих. Иными словами, *личностное самоопределение* – это определение «себя» относительно выработанных в обществе критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация «себя» на основе этих критериев [4].

М.Р. Гинзбург (1996) [4] выделил в личностном самоопределении два компонента:

- ценностно-смысловой;
- материально-временной.

Согласно М.Р. Гинзбургу, в материально-временном компоненте человек реализует свои ценности и смыслы (что представляет собой ценностно-смысловой компонент) [4].

Он выделяет три периода: прошлое, настоящее и будущее, используя понятие «жизненное поле личности».

Под «жизненным полем личности» М.Р. Гинзбург подразумевал совокупность индивидуальных ценностей и смыслов реального действия, охватывающее прошлое, настоящее и будущее. Иными словами, в этом поле представлены личностные смыслы и три временные категории [4].

Жизненное самоопределение личности заключается в определении и понимании смысла и цели собственной жизни, а также выявлении главного содержания в ней. Поиск смысла и цели в жизни каждого человека является необходимым, достаточно сложным и длительным процессом [2; 8].

Профессиональное самоопределение – самостоятельный, осознанный и добровольный процесс построения, корректировки и реализации профессиональных перспектив [3; 5; 6; 13; 14].

Е.М. Борисова (1995) *профессиональное самоопределение* трактует, как процесс поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также поиска смысла в процессе самоопределения [3].

По Н.С. Пряжникову (1999), целью *профессионального самоопределения* является постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы профессионального, жизненного и личностного развития [5].

Удивительным остается тот факт, что вопрос формирования профессионального самоопределения, изучаемый многими учеными (Н.С. Пряжников (1999) [5], Е.А. Климов (2004) [6], И.В. Исмаилова (2006) [7], С.Ф. Шляпина (2006) [8], И.С. Арон (2010) [9], С.В. Власенко (2012) [10], Е.Н. Руднева (2012) [11], И.К. Соловьева (2013) [12], Г.В. Богданова (2013) [13], Э.Ф. Зеер (2014) [14] и др.), не рассматривается в сочетании с семейным самоопределением.

По нашему мнению, именно в период профессионального самоопределения в большинстве случаев закладывается и семейное самоопределение, поскольку в студенческие годы в период обучения в высшем учебном заведении многие молодые люди знакомятся с противоположным полом, проявляют повышенный интерес друг к другу. Как показывают проводимые нами исследования, к окончанию университета, а многие и в процессе обучения, узаконивают свои взаимоотношения. У многих студентов в период получения будущей профессии появляются дети. Таким образом, период профессионального самоопределения неразрывно связан с семейным самоопределением.

Рассмотрим, как учреждение высшего образования, решая задачи профессионального самоопределения, может положительно влиять на решение задач семейного самоопределения молодых людей в рамках реализации компетентностного подхода в высшей школе.

Изучая мнения ученых в представленном направлении, мы остановились на мнении А.В. Макарова (2006) [15], который утверждает, что компетентностный подход олицетворяет инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве стран общей концепции образовательного стандарта и связан с переходом на систему компетентностей и конструирование содержания и систем контроля его качества.

При использовании компетентностного подхода в образовательном процессе освоения учебной дисциплины «Физическая культура» возможно решать задачи моделирования семейного самоопределения и вести подготовку молодых людей к осознанному созданию семьи, т.к. в настоящее время данные проблемы остаются нерешенными. При этом основной задачей учреждения высшего образования является актуализирование у молодых людей спроса на образование и обеспечение высокого качества подготовки специалистов как с профессиональной стороны, так и со стороны становления семейного самоопределения, с введением инновационных форм организации занятий в нашем случае применительно к дисциплине «Физическая культура».

В результате эмпирического исследования нами было установлено, что процесс формирования семейного самоопределения закладывается задолго до профессионального самоопределения. На наш взгляд, формирование семейного самоопределения начинается еще в детской игре. Например, в дочки-матери. Уже тогда у девочек появляются материнские инстинкты – забота о кукле как о будущем ребенке. Дети примеряют разные роли и тем самым проигрывают связанные с ними действия. Заканчивается этот процесс в основном в юноше-

ском возрасте, когда молодые люди принимают решения о создании семьи, влияющее на их дальнейшую жизнь.

В результате проводимых исследований появилась необходимость в создании целостного научного и обоснованного подхода для внедрения специального раздела в рамках учебной дисциплины «Физическая культура», благодаря которому возможно сформировать правильное отношение к семейной жизни, достаточный уровень осмысленности своего выбора и ответственного отношения перед избранником.

Так, по мнению С.В. Мерзляковой (2012) [16], *семейное самоопределение* – это многоэтапный активный и осознанный процесс конструирования во временной перспективе образа семьи в зависимости от конкретной культурно-исторической ситуации, в основе которого лежит структурирование системы ценностных ориентаций, обретение смысла детско-родительских и супружеских отношений, развитие способностей к произвольной регуляции и рефлексии.

Период обучения молодых людей в учреждении высшего образования является периодом профессионального и семейного самоопределения, которое влияет на экономическое, социальное, культурное и демографическое развитие страны.

В представленной работе нами выявлены компоненты, влияющие на формирование правильного семейного самоопределения:

- потребностно-мотивационный компонент – представляет собой определенные мотивы, которые побуждают человека к выбору спутника жизни, какое значение имеет в его жизни «вторая половинка» и какие цели они стремятся достичь, степень удовлетворенности своим выбором и т.д.;
- содержательный компонент, подразумевает уровень информированности молодых людей о брачном союзе;
- результативный компонент, включает постановку цели, технологию использования средств, знаний, мыслительных операций, применяемых при планировании семьи.

Важным критерием семейного благополучия и выбора совместного семейного пути является осознание, осмысление периода становления семьи. Семейный статус формируется в процессе самоопределения на основе ценностных ориентаций личности и представлении о себе как о человеке, об особенностях семейной сферы, совместных ближних и дальних целях, способах их достижений, внешних и внутренних представлениях на этапе зарождения новой семьи.

Для эффективного формирования семейного самоопределения необходимо серьезная внутренняя работа по выстраиванию иерархии смыслов и ценностей на благо семьи.

Основными мотивами, по мнению молодых людей вступления в брак являются:

- родительство;
- счастье;
- любовь;
- общение;
- стабильные сексуальные отношения.

Реализация семейных взаимоотношений имеет высокую ценность. Человек по сути сам управляет своей жизнью, свободно принимая решения и воплощая их в соответствии с поставленными целями.

Результаты ответов первого потребностно-мотивационного блока показали, что студенты останавливаются на своем выборе из-за устойчивого интереса к противоположному полу. Во время дальнейших взаимоотношений происходит переосмысление студентами сделанного выбора, определявших его мотивов. Для большинства молодых людей при избрании спутника жизни важную роль играет внутренняя мотивация.

К внутренней мотивации вступления в брак 78,9% опрошенных респондентов относят желание создать хорошую благополучную семью, 13,27% – стабильные сексуальные отношения, 7,83% – улучшение материального обеспечения.

Важным показателем сформированности семейного самоопределения являются удовлетворение сделанным выбором и отсутствие желания что-либо менять в своей жизни. Из всех опрошенных респондентов 64,53% состоят в незарегистрированных отношениях, 32,3% молодых людей находятся в статусе «поиск». У 3,17%, из которых 2,24% состоят в официальном браке, имеются дети до трех лет. Из тех респондентов, которые состоят в отношениях, 37,76% довольны своим выбором и планируют официально оформить свои отношения. 23,54% студентов ответили, что не полностью удовлетворены настоящими отношениями и сомневаются в противоположном поле. 5,23% опрошенных молодых людей разочарованы в отношениях. Причиной, по их мнению, является противоречие между планами, ожиданиями и возникающими ситуациями.

При изучении результативного компонента студентам было предложено представить свою будущую семью. Так, по полученным результатам нами было выявлено, что 54,21% респондентов не смогли представить и описать свою будущую семью. 24,56% опрошенных указали, что они видят свою семью с 2–3 детьми, 8,56% видят свою семью без детей и 12,67% молодых людей видят свою семью без официальной регистрации.

Изучая и анализируя содержательный компонент становления семейного самоопределения студентов в период обучения в учреждении высшего образования, нас интересовал вопрос осведомленности и имеющихся

знаний о формировании устойчивого семейного самоопределения, необходимости введения дополнительных модулей учебной дисциплины «Физическая культура» для подготовки и осознанному осмыслению студентами предстоящих семейных взаимоотношений, как период беременности и рождение детей может повлиять на совместное проживание.

Было установлено, что из 64,53% молодых людей, которые состоят в незарегистрированных отношениях, только 4,56% опрошенных не нуждаются в получении новых знаний. 32,3% молодых людей, находящихся в статусе «поиск», ответили, что изучение инновационного модуля будет полезным.

Таким образом, опрос студентов о необходимости инновационных профориентационных мероприятий показал, что спрос на проведение таких мероприятий достаточно высок, поскольку большинство студентов нуждаются в получении дополнительных знаний для благополучного становления периода семейного самоопределения.

По нашему мнению, период обучения в высшей школе является одним из самых важных. Поскольку именно студенческие годы являются периодом как профессионального, так и в большинстве случаев и семейного самоопределения.

Заключение. Для эффективного моделирования семейного самоопределения молодых людей в период обучения в учреждении высшего образования и активного формирования профессионального самоопределения необходимо:

- включить в учебные планы спецкурсы (факультативные занятия) в рамках учебной дисциплины «Физическая культура», благодаря которому возможно рассмотреть вопросы о роли семьи в жизни человека, оказать информационную и психологическую помощь в формировании правильного выбора спутника жизни, в результате чего у молодых людей появится рефлексия собственных представлений и ожиданий от семейного самоопределения, сформируется целостный образ семейного самоопределения; сСтуденты смогут ознакомиться с видами деятельности и составлением поэтапной реализации своего семейного развития в процессе обучения;
- применять активные формы и методы обучения;
- целенаправленно и последовательно повышать уровень информированности и уровень знания компонента в вопросах взаимоотношения между полами;
- разрабатывать методические указания, которые будут отражать проблемные зоны эффективного формирования семейного самоопределения.

Предложенные выше нововведения обеспечат целостность процесса ориентировки молодых людей по отношению к семье как самоценности в добрачный период, а также развития готовности юношей и девушек к брачно-семейным отношениям.

Для того чтобы представления молодых людей о значении и содержании семейной жизни не были искаженными, необходимо в период обучения в высшей школе проводить тренинги, беседы, вводить учебные модули, в результате которых молодые люди смогут получить необходимые знания для формирования правильного представления и осознания семейного самоопределения, которые станут основой последующей семейной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы самоопределения личности и ее активности : межвуз. сб. науч. тр. / Башк. пед. ин-т ; науч. ред. В.Ф. Сафин. – Уфа, 1985. – 109 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 289 с.
3. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 26 с.
4. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / М.Р. Гинзбург. – М., 1996. – 30 с.
5. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М. : Развивающее образование, 1999. – 108 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
7. Исмагилова, И.В. Формирование смысло-ценностных основ профессионального самоопределения студентов ССУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Исмагилова. – Тюмень, 2006. – 21 с.
8. Шляпина, С.Ф. Формирование профессионального самоопределения студентов вуза / С. Ф. Шляпина // Вестн. Тюм. гос. ун-та. – 2006. – № 7. – С. 198–202.
9. Арон, И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению / И.С. Арон // Вестн. Костром. гос. ун-та. – 2010. – № 1 (16). – С. 233–237.
10. Власенко, С.В. Управление мотивацией профессионального самоопределения и профессионального развития / С.В. Власенко // Вектор науки ТГУ. Сер. Е, Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 49–51.
11. Руднева, Е.Н. Особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению у студентов технического вуза / Е.Н. Руднева // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер. Е, Психол.-пед. науки. – 2012. – № 2 (18). – С. 180–188.
12. Соловьева, И.К. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов вуза / И.К. Соловьева // Вектор науки ТГУ. Сер. Е, Педагогика, психология. – 2013. – № 4 (15). – С. 190–193.

13. Богданова, Г.В. Аспекты профессионального самоопределения личности / Г.В. Богданова // Молодой ученый. – 2013. – № 10. – С. 497–499.
14. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Фундамент. исслед. – 2014. – № 9. – С. 186–189.
15. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А.В. Макаров // Выш. шк. – 2006. – № 5. – С. 13–20.
16. Мерзлякова, С.В. Особенности брачно-семейных представлений современной молодежи / С.В. Мерзлякова // Теория и практика обществ. развития. – № 12. – 2012. – С. 150–155.

Поступила 01.04.2021

FEATURES OF FORMATION OF SELF-DETERMINATION OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF STUDY IN HIGHER SCHOOL

D. VENSKOVICH

In the presented work, a connection is made between professional and family self-determination of students during the period of study at an institution of higher education. The article presents a theoretical analysis of self-determination of student youth in the context of the perception of life course events. The analysis includes consideration of the concepts of «self-determination», «personal self-determination», «life self-determination», «professional self-determination», «family self-determination». Their interaction and personal accompaniment throughout life. The article reveals the features of professional and family self-determination, as one period of the life path.

Keywords: *personal self-determination, life self-determination, professional self-determination, family self-determination, students, institution of higher education.*

УДК 796.012.12

**ПРОГРАММА ЗАНЯТИЙ АЭРОБНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА БЕГОВОЙ ДОРОЖКЕ
ДЛЯ ЖЕНЩИН 18–27 ЛЕТ**

канд. пед. наук, доц. Н.А. КВЯТКОВСКАЯ
(Белорусский национальный технический университет, Минск)

Общая выносливость связана с физическим здоровьем, показателями физической подготовленности, функционального состояния, умственной работоспособностью и продолжительностью жизни. При всей популярности физкультурно-оздоровительных занятий до сих пор отсутствуют рекомендации по организации тренировок, направленных на повышение выносливости для женщин, учитывающих их индивидуальные особенности. Эффективность занятий аэробной направленности методом интервального упражнения зависит от строго установленных параметров нагрузок. Представлены материалы научных исследований, позволившие определить параметры объема и интенсивности нагрузок, ориентированных на развитие общей выносливости, и темпы их прироста при организации занятий в тренажерном зале.

Ключевые слова: *общая выносливость, программа занятий, объем и интенсивность физических нагрузок, темпы прироста, женщины.*

Введение. В последние годы желание изменить внешний вид своего тела и улучшить состояние здоровья способствует увеличению посетителей в спортивных залах и фитнес-центрах. При этом в большинстве случаев люди занимаются самостоятельно, не обладая достаточными знаниями в области спортивной тренировки, что зачастую не приводит к желаемому результату, а иногда способствует получению травм. Чаще всего занимающиеся останавливают свой выбор на силовых упражнениях, а циклические нагрузки используют только в качестве разминки. В то же время многочисленные исследования доказывают, что выносливость является основным физическим качеством, которое не только определяет работоспособность человека в течение жизнедеятельности, но и связано с состоянием его здоровья [1; 2].

Известно, что повышенное жиротложение, характерное для женского организма, оказывает негативное влияние на его функциональное состояние. Вместе с тем при низкой двигательной активности наблюдается не только уменьшение безжировой массы, но и увеличение жировой ткани. В свою очередь регулярные занятия аэробными упражнениями способствуют снижению триглицеридов и холестерина в крови, совершенствованию липидного обмена и нормализации компонентного состава массы тела. Нагрузки аэробной направленности вызывают ряд положительных изменений в дыхательной, сердечно-сосудистой и других системах организма. При систематических занятиях в течение нескольких месяцев у ранее не тренировавшихся женщин наблюдается прирост максимального потребления кислорода на 25–30%. За счет увеличения количества эритроцитов и гемоглобина в крови повышается ее кислородная емкость. Снижение вязкости крови облегчает работу сердца и уменьшает возможность развития инфаркта и образования тромбов, а повышение активности лейкоцитов увеличивает сопротивляемость организма к простудным заболеваниям и улучшает иммунитет человека. Кроме того, аэробные нагрузки эффективны при восстановлении после ряда заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной систем, используются при лечении расстройства сна, повышенной возбудимости и устранении стресса [2–6].

Таким образом, систематические занятия аэробными упражнениями вызывают следующие изменения в функциональных системах женского организма: улучшение здоровья; повышение кислородной емкости крови; увеличение притока крови к активным мышечным группам; снижение частоты сердечных сокращений в состоянии покоя, кровяного давления и повышение работоспособности сердечной мышцы; увеличение жизненной емкости легких; увеличение вентиляции легких при выполнении физической нагрузки; улучшение работы эндокринной и пищеварительной систем; увеличение притока лимфы к межпозвоночным дискам и суставам хрящам; уменьшение накопления жировой ткани.

На основе повышения уровня общей выносливости увеличиваются физическая работоспособность, мощность аэробных процессов и их устойчивость, что способствует более быстрому восстановлению внутримышечных энергоресурсов и процессов компенсации неблагоприятных сдвигов, которые возникают во внутренней среде организма при выполнении физических упражнений. Сокращается и время восстановления между занятиями. Положительные изменения в дыхательной и сердечно-сосудистой системах, а также повышение функциональных резервов организма, вызванные развитием аэробной выносливости, являются основой для других тренировочных программ [1–6; 9; 12].

Таким образом, нами было принято решение установить параметры нагрузок и разработать программу занятий по развитию общей выносливости для женщин, занимающихся на беговой дорожке.

Основная часть. С целью установления эффективных параметров объема и интенсивности нагрузок, способствующих развитию аэробной выносливости женщин, был проведен педагогический эксперимент. В исследовании приняли участие женщины 18–27 лет, которые были разделены на группы по уровню развития аэробной выносливости для оптимизации тренировочных занятий и возможности дифференцировать физическую нагрузку.

В основу экспериментальной программы легла методика повышения общей выносливости с учетом зон интенсивности нагрузок студенток [7–9]. При установлении параметров нагрузки и определения темпов их прироста учитывались следующие компоненты:

- выбор средств осуществлялся на основе анализа функциональной готовности испытуемых, имеющегося оборудования, а также физических упражнений, которые не требуют специальной физической подготовки, вовлекают в работу большие группы мышц и легко контролируются по интенсивности. Использовался бег 500 м;

- метод выполнения упражнений. Наиболее быстрый прирост общей выносливости дает метод интервального упражнения. Основной сложностью его применения в тренировках оздоровительной направленности является отсутствие строго дозированных заданий по интенсивности и продолжительности рабочих фаз, а также характеру и продолжительности пауз отдыха, которые будут наиболее эффективны для конкретного контингента занимающихся. В связи с тем, что время выполнения упражнения невелико, то потребление кислорода достигает своего максимума в течение первых 30 с паузы отдыха, следующих сразу после рабочей фазы. Таким образом, несмотря на снижение частоты сердечных сокращений, тренирующее воздействие происходит не столько во время выполнения самого упражнения, сколько в период отдыха. Вместе с тем интервальный метод способствует большему повышению функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы. Применялся метод интервального упражнения;

- установление параметров физических нагрузок. Работа в аэробной зоне энергообеспечения являлась основным критерием для определения интенсивности. Выполнение беговых упражнений прекращалось, если в интервалах отдыха частота сердечных сокращений (ЧСС) не снижалась в диапазон 120–130 уд/мин. Для регистрации частоты сердечного ритма использовались измерительные устройства системы Polar и Smart Watch. Интервалы отдыха между повторениями не превышали 90 с. В паузах отдыха женщины выполняли дыхательные упражнения в ходьбе. Снижение ЧСС во время работы и в интервалах отдыха служило основанием для прироста нагрузки;

- длительность программы. При применении интервального метода упражнения увеличение уровня общей выносливости наблюдается через 6–12 недель занятий. Выполнение тренировочных заданий в аэробном режиме энергообеспечения в течение 8-ми недель способствует существенному улучшению кардиореспираторной системы организма. Программа была разработана на 8 недель при условии двух- и трехразовых занятий в неделю [1; 7; 10–12].

На основе полученных данных была теоретически обоснована и разработана программа занятий на беговой дорожке, направленная на развитие общей выносливости женщин 18–27 лет.

В педагогическом эксперименте приняли участие женщины 18–27 лет с низким (46 человек), средним (45 человек) и высоким (37 человек) уровнем развития общей выносливости. Параметры нагрузки и темпы их прироста рассчитывались для занятий с периодичностью два и три раза в неделю. Восстановление в интервалах отдыха ЧСС до 120–130 уд/мин являлось основанием для определения количества повторений и длительности пауз отдыха. Если в отведенный промежуток времени ЧСС было выше 130 уд/мин, то выполнение задания прекращалось. Снижение ЧСС во время работы и интервалах отдыха являлось основным критерием для увеличения объема и интенсивности нагрузки. В результате проведенного исследования было установлено, что женщинам с низким уровнем выносливости, посещающим тренажерный зал два раза в неделю, на первых восьми занятиях рекомендуется выполнять бег 500 м 4 раза со скоростью 8,3 км/ч. Интервалы отдыха между упражнениями – 90 с. ЧСС должна находиться в диапазоне 139–158 уд/мин. Общее время, затраченное на выполнение задания, составляет 20,40 мин. С 9 по 12 занятия количество повторений увеличивается до пяти. При этом скорости бега, длительность интервалов отдыха и пульсовой диапазон не меняются. Общее время работы увеличивается до 24,20 мин. На последних четырех занятиях количество беговых отрезков (5) и пульсовой режим (139–158 уд/мин) остаются неизменными. Скорость бега увеличивается до 8,6 км/ч, а паузы отдыха сокращаются до 60 с. Таким образом, время выполнения аэробной нагрузки уменьшается до 22,30 мин (таблица 1).

Таблица 1. – Параметры физических нагрузок аэробной направленности и темпы их прироста для женщин 18–27 лет при двух занятиях в неделю

Параметры нагрузки	Уровень выносливости									
	низкий			средний			высокий			
	18–27 лет			18–27 лет			18–23 года		24–27 лет	
	№ занятия									
	1–8	9–12	13–16	1–8	9–12	13–16	1–8	9–16	1–8	9–16
Время преодоления дистанции 500 м (мин)	3,40	3,40	3,30	3,30	3,30	3,10	3,00	3,00	3,10	3,10
Скорость (км/ч)	8,3	8,3	8,6	8,6	8,6	9,4	10,0	10,0	9,4	9,4
Количество повторений (раз)	4	5	5	4	5	5	5	6	5	6
Интервалы отдыха (с)	90	90	60	70	70	60	60	60	60	60
Величина ЧСС (уд/мин)	139–158			158–168			158–168			

Женщинам со средним уровнем общей выносливости первые четыре недели занятий следует выполнять 4 повторения со скоростью 8,6 км/ч и интервалами отдыха 70 с при ЧСС 158–168 уд/мин. Общее время работы составляет 18,40 мин. Еще две недели занятий следует выполнять на одно повторение больше (5×500 м). Остальные параметры нагрузки сохраняются: скорость бега – 8,6 км/ч, интервалы отдыха – 70 с, ЧСС – в диапазоне 158–168 уд/мин. Время, затраченное на выполнение задания, составляет 23,20 мин. Последние две недели скорость преодоления отрезка 500 м увеличивается до 9,4 км/ч, а интервалы отдыха сокращаются до 60 с. При этом количество повторений остается прежним (5), ЧСС 158–168 уд/мин. Время работы в аэробном режиме 20,00 мин. Следует отметить, что на последних занятиях испытуемые выполняют нагрузку с такими параметрами объема и интенсивности, которая рекомендована женщинам 24–27 лет с высоким уровнем выносливости на первых неделях тренировок.

У женщин с высоким уровнем выносливости отличаются темпы прироста. Также установлены различия в параметрах нагрузки. Таким образом, испытуемые этой группы были разделены на две подгруппы. Женщинам 18–23 лет рекомендуется с первого занятия выполнять бег 5×500 м со скоростью 10,0 км/ч и ЧСС 158–168 уд/мин. Интервалы отдыха между повторениями – 60 с. Общее время работы, направленной на повышение общей выносливости, – 20,00 мин. С девятого занятия количество беговых отрезков увеличивается до 6, а время, затраченное на выполнение задания, – до 25,00 мин. Скорость выполнения, интервалы отдыха и пульсовой режим не меняются.

Испытуемым 24–27 лет с первого по восьмое занятие следует выполнять 5 беговых отрезков со скоростью 9,4 км/ч и интервалами отдыха между повторениями – 60 с. При этом ЧСС должна находиться в диапазоне 158–168 уд/мин. Общее время работы, затраченное на выполнения аэробной нагрузки, составляет 20,50 мин. С 9 и до 16 занятия количество повторений увеличивается до 6. При это скорость выполнения, интервалы отдыха и пульсовой режим не меняются. Время выполнения задания – 25,00 мин.

Для женщин, занимающихся три раза в неделю, также были рассчитаны параметры объема и интенсивности аэробной нагрузки и темпы их прироста на восемь недель. У испытуемых этой группы наблюдалась иная динамика адаптационных процессов. Женщинам с низким уровнем выносливости также следует начинать выполнять бег 4×500 м с интервалами отдыха между ними 90 с. Скорость бега – 8,3 км/ч при ЧСС 139–158 уд/мин. Время, затраченное на выполнение задания, – 20,40 мин. Такой нагрузки женщины придерживаются в течение первых девяти занятий (таблица 2). Еще две недели рекомендуется выполнять бег не меняя следующие параметры: скорость бега – 8,3 км/ч; паузы отдыха – 90 с; ЧСС 139–158 уд/мин. При этом следует увеличить только количество повторений до 5 и, соответственно, общее время работы до 25,50 мин. На следующих шести занятиях количество беговых отрезков, длительность интервалов отдыха и пульсовой режим остаются прежними. При этом скорость бега увеличивается до 8,6 км/ч, а время выполнения задания уменьшается до 25,00 мин. На последней неделе женщины выполняют 5 повторений по 500 м со скоростью 8,6 км/ч. Величина ЧСС 139–158 уд/мин. Паузы отдыха сокращаются до 60 с, а время выполнения задания до 22,30 мин

Таблица 2. – Параметры физических нагрузок аэробной направленности и темпы их прироста для женщин 18–27 лет при трех занятиях в неделю

Параметры нагрузки	Уровень выносливости													
	низкий				средний				высокий					
	18–27 лет				18–27 лет				18–23 года			24–27 лет		
	№ занятия													
	1–9	10–15	16–21	22–24	1–9	10–15	16–21	22–24	1–6	7–15	16–24	1–6	7–15	16–24
Время преодоления дистанции 500 м (мин)	3,40	3,40	3,30	3,30	3,30	3,30	3,10	3,10	3,00	3,00	2,50	3,10	3,10	2,50
Скорость (км/ч)	8,3	8,3	8,6	8,6	8,6	8,6	9,4	9,4	10,0	10,0	10,4	9,4	9,4	10,8
Количество повторений (раз)	4	5	5	5	4	5	5	5	5	6	5	5	6	5
Интервалы отдыха (с)	90	90	90	60	70	70	90	70	70	70	80	60	60	90
Величина ЧСС (уд/мин)	139–158				158–168				158–168					

С первого по девятое занятие женщинам, имеющим средний уровень общей выносливости, следует выполнять бег 500 м 4 раза с интервалами отдыха 70 с. Скорость преодоления одного отрезка – 8,6 км/ч, ЧСС в диапазоне 158–168 уд/мин. Общее время аэробной нагрузки – 18,40 мин. На четвертой и пятой неделях тренировок рекомендуется делать на одно повторение больше, что увеличивает время работы до 23,20 мин. Скорость бега, интервалы отдыха и пульсовой режим остаются прежними. С 16 по 21 занятие скорость бега увеличивается до 9,4 км/ч. При этом женщины выполняют 5 повторений с интервалами отдыха 90 с. ЧСС находится в диапазоне 158–168 уд/мин. Общее время работы остается 23,20 мин. На последних трех занятиях скорость бега (9,4 км/ч), количество повторений (5), пульсовой режим (158–168 уд/мин) не меняются. Интервалы отдыха сокращаются до 70 с, а время работы в аэробной зоне энергообеспечения до 21,40 мин.

Женщины с высоким уровнем общей выносливости также были разделены на две подгруппы. Так, занимающиеся 18–23 лет начинают выполнять бег 5×500 м со скоростью 10,0 км/ч и интервалами отдыха 70 с при ЧСС 158–168 уд/мин. Время работы – 20,60 мин. С 7 по 15 занятие следует увеличить количество повторений до 6,

что способствует более длительной работе на развитие выносливости (25,00 мин). Начиная с 16 тренировки, женщины должны пробегать 5 отрезков по 500 м со скоростью 10,4 км/ч и паузами отдыха 80 с при 158–168 уд/мин. Общее время работы сокращается до 20,50 мин.

В течение первых двух недель женщины 24–27 лет выполняют бег 500 м 5 раз. Паузы отдыха – 60 с, скорость преодоления одного отрезка – 9,4 км/ч. Общее время работы – 20,50 мин при величине ЧСС 158–168 уд/мин. Следующие три недели занятия нагрузка увеличивается за счет количества повторений. Занимающиеся выполняют бег 6×500 м, что способствует более длительной работе в аэробной зоне энергообеспечения (25,00 мин). Все остальные параметры остаются неизменными. Последние три недели женщины пробегают 5 отрезков по 500 м со скоростью 9,8 км/ч. Интервалы отдыха равны 90 с. ЧСС остается в диапазоне 158–168 уд/мин. Время работы, затраченное на развитие общей выносливости, снижается до 21,40 мин.

При выполнении всех требований восьминедельной программы аэробной направленности у большинства женщин с низким и средним уровнем общей выносливости наблюдается его повышение до среднего и высокого соответственно. Поэтому через 8–12 недель занятий рекомендуется выполнить тест на определение уровня выносливости и на основании полученных результатов корректировать нагрузку.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного эксперимента была разработана программа аэробной направленности для женщин 18–27 лет на беговой дорожке, в которой установлены параметры объема (количество повторений; время преодоления одного отрезка; общее время, затраченное на выполнение задания) и интенсивности (длительность интервалов отдыха; зона интенсивности и скорость преодоления дистанции) нагрузок, направленных на развитие общей выносливости. Также были определены темпы их прироста на 8 недель при выполнении тренировочных нагрузок два и три раза в неделю.

Следует отметить, что разработанную программу рекомендуется выполнять в первой половине занятия для наилучшего достижения результата по развитию общей выносливости. В случае, когда заданная нагрузка выполняется после силовых упражнений, то на фоне утомления наблюдается развитие силовой выносливости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и методика фитнес-тренировки : учеб. персон. тренера / Д.Г. Калашников [и др.]. – М. : Ассоциация профессионалов фитнеса (FRA) : Франтера, 2003. – 181 с.
2. Булич, Э.Г. Здоровье человека: биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции / Э.Г. Булич. – Киев : Олимп. лит., 2003. – 424 с.
3. Ермолаев, Ю.А. Возрастная физиология : учеб. пособие для студентов / Ю.А. Ермолаев. – М. : СпортАкадемПресс, 2001. – 444 с.
4. Макарова, Г.А. Спортивная медицина : учеб. / Г.А. Макарова. – 2-е изд. – М. : Сов. спорт, 2006. – 480 с.
5. Дубровский, В.И. Валеология. Здоровый образ жизни / В.И. Дубровский ; предисл. Н.А. Агаджанян. – 2-е изд. – М. : RETORIKA-A, 2001. – 560 с.
6. Физиология человека : учеб. пособие / А.А. Семенович [и др.] ; под ред. А.А. Семеновича. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2008. – 544 с.
7. Зимницкая, Р.Э. Методика повышения общей выносливости у студенток нефизкультурных ВУЗов / Р.Э. Зимницкая, Н.А. Квятковская // Ученые записки : сб. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: М.Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУФК, 2011. – Вып. 14. – С. 196–204.
8. Квятковская, Н.А. Определение исходных параметров и темпов прироста физических нагрузок, направленных на развитие общей выносливости студенток / Н.А. Квятковская // Весн. ГрДУ імя Я. Купалы. – 2012. – № 1. – С. 133–140.
9. Квятковская, Н.А. Эффективность методики повышения общей выносливости у студенток нефизкультурных ВУЗов / Н.А. Квятковская // Мир спорта. – 2011. – № 4. – С. 39–44.
10. Круцевич, Т.Ю. Общие основы теории и методики физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т.Ю. Круцевич. – Киев : Олимп. лит., 2003. – Т. 1 : Общие основы теории и методики физического воспитания. – 424 с.
11. Шамардина, Г.Н. Основы теории и методики физического воспитания. Избранные лекции / Г.Н. Шамардина. – Днепропетровск : Пороги, 2003. – 445 с.
12. Янсен, П. ЧСС, лактат и тренировки на выносливость : [пер. с англ.] / П. Янсен. – Мурманск : Тулома, 2006. – 160 с.

Поступила 07.04.2021

THE PROGRAM OF AEROBIC ACTIVITIES ON THE TREADMILL FOR WOMEN 18–27 YEARS OLD

N. KVYATKOVSKAYA

General endurance is related to physical health, physical fitness, functional status, mental performance, and life expectancy. Despite the popularity of sports and recreation classes, there are still no recommendations for organizing training sessions aimed at increasing endurance for women, taking into account their individual characteristics. The effectiveness of aerobic training using the interval exercise method depends on the strictly established load parameters. The article contains the materials of scientific research that allowed us to determine the parameters of the volume and intensity of loads aimed at the development of general endurance, and the rate of their increase in the organization of classes in the gym.

Keywords: general endurance, training program, volume and intensity of physical loading, growth rate, women.

УДК 796.011.1:316

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

канд. социол. наук, доц. Л.Н. КРИВЦУН-ЛЕВШИНА
(Витебский филиал Международного университета «МИТСО»),
канд. пед. наук, доц. В.П. КРИВЦУН
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Рассматриваются научные подходы к понятиям «физкультурная деятельность» и «физкультурная активность», определяются их структурные компоненты, границы схожести и различий. Дается анализ ценностно-ориентационным основам физкультурной активности личности, содержание, уровни и степени ее общественной активности в области физической культуры, выявляются критерии их оценки.

Ключевые слова: физическая культура, социальна и физкультурная деятельность, социальная и физкультурная активность, мотивация, социально-ценностная ориентировка, уровни общественной активности в физической культуре.

Введение. В современных условиях жизнедеятельности людей их состояние здоровья и продолжительность жизни приобретают особую актуальность. Так, исследования свидетельствуют о старении населения в Беларуси, высоком уровне общей смертности и сверхсмертности мужчин в трудоспособном возрасте. Среди причин смертности лидируют болезни системы кровообращения и злокачественные образования. В настоящее время к ним добавились заболевания и смертность от COVID-2019. Одним из факторов такого положения дел является нарушение принципов здорового образа жизни (ЗОЖ). В рейтинге стран мира по уровню потребления алкоголя Беларусь занимает 10-е место из 188 стран. Количество его потребления на душу населения в 2 раза выше, чем в Японии и в 5 раз выше, чем в Израиле, сопоставимо с Россией и Украиной (ВОЗ, 2014). К негативным последствиям алкоголизации населения относятся утрата обществом ценностных ориентиров, деградация и смертность населения. Из-за болезней, связанных с курением, страна теряет ежедневно 15,5 тыс. человек в год в трудоспособном возрасте, имеет 30–40 % смертельных исходов болезни сердца, 30% онкологических заболеваний [1].

Исследования в области медицины и физической культуры (ФК) постулируют, что формирование у населения ЗОЖ и приверженности к занятиям физическими упражнениями (ФУ) становится стратегической задачей. В целом, число занимающихся ФУ в Беларуси имеет положительную динамику: удельный вес лиц в возрасте 16–29 лет увеличился с 16,3% до 25,7% с 2000 г. до 2015 г. Доля физкультурной активности женщин увеличилась в 2 раза и составила 25,5%, мужчин – 25,9%. Среди городского населения доля занимающихся ФУ в 2 раза выше, чем среди сельских жителей. Ежедневно занимаются ФУ 16,8%, 2–3 раза в неделю – 34,8%, от случая к случаю – 1/3. Предпочитают организованные занятия ФУ 73,8% и 73,7%, 1/4 часть – самостоятельные [2]. Однако приведенные данные отражают физкультурную активность в среднем лишь у 1/3 населения.

В понимании детерминации активности личности в занятиях ФУ ведущими являются принципы сознательности и активности, соответствия ценностно-ориентационному состоянию общественного и индивидуального сознания. *Сознательность* в деятельности базируется на убеждении личности в необходимости самосовершенствования за счет ее средств для достижения жизненных целей, а *активность* выражает меру (величину) проявляемой деятельности на основе познания ее ценности для удовлетворения конкретных потребностей. Принцип соответствия ценностно-ориентационному состоянию общественного и индивидуального сознания проявляется в следующих аспектах: в осознании личностью необходимости физического развития и физической подготовленности, проявляющегося в ее физкультурных потребностях, интересах, целях, реализуемых средствами ФК; в осознании различными социально-демографическими группами населения необходимости оптимального уровня физического, психического и духовного здоровья, реализуемой усилиями представителей органов медицины, управления ФК и государства по созданию соответствующих условий для удовлетворения этой потребности [3]. Следовательно, на субъективном уровне ФК существует, прежде всего, в виде занятий ФУ отдельной личностью или социально-демографическими группами. В этой связи для разработки методик формирования активности личности в области ФК необходимо научное обоснование понятий, содержания, структуры и показателей ее оценки на основе системного подхода, позволяющего разрабатывать методологию, теорию и методику данного явления.

Основная часть. В научной литературе по ФК нет четкого определения и разделения таких понятий, как «двигательная активность», «двигательная деятельность», «физическая активность», «физкультурная деятельность» и «физкультурная активность», их соотношений между собой. Со стороны своего генезиса двигательная

активность, двигательная деятельность, физическая активность отражают естественно-биологическую потребность и способ существования человека в повседневной жизни. Физкультурная деятельность и физкультурная активность отражают субъективно-объективное отношение личности к ФУ, характеризуемого целеполаганием, научно обоснованными методами и нормами физической нагрузки для реализации задач совершенствования биологической и социальной природы человека. Центральным звеном в этом процессе выступает физкультурная активность личности как фактор самосовершенствования и развития ФК в целом.

Категория «физкультурная активность» в научной литературе рассматривается с разных точек зрения: как физкультурная деятельность разного уровня организованности и систематичности достижений [4]; занятия физическими упражнениями [5]; вовлеченность человека в физкультурно-спортивную деятельность [6]; компонент образа жизни, отражающий меру и характер участия человека в физкультурных занятиях, видах физкультурной деятельности [7; 8]. Объективно физкультурная активность личности немыслима без деятельности по преобразованию своей биосоциальной природы. По своему генезису она выступает видом социальной деятельности, представляющей «...способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природной и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами». В ее общей модели выделяют материально-преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, информационную, художественную, физкультурно-спортивную, политическую, управленческую, природоохранную деятельность [9]. В структуре ФК обеспечиваются большинство из перечисленных типов социальной деятельности. Но базовый ее компонент образует *физкультурная деятельность (ФД)* – исторически сложившийся вид социальной деятельности людей, обязательный или добровольный, развивающий, оздоровительный или соревновательный, производственный или внепроизводственный (учебный и внеучебный) процесс, в ходе которого человек своей собственной активностью путем использования физических упражнений и других социокультурных средств обеспечивает удовлетворение потребностей в поддержании и развитии своих физических, психических и духовных возможностей для оптимального выполнения бытовых, трудовых, общественных и военно-защитных функций [10].

Базовыми подсистемами ФД как социальной системы выступают духовная и практическая стороны преобразования человека. *Духовная подсистема* ФД проявляется в формировании и поддержании потребностей, интересов, целей личности, образующих мотивационное ядро данной деятельности как основу идеальных образов действий и желанного результата по преобразованию своей биосоциальной природы. *Практическая ее подсистема* выступает как реальный процесс и результат такого совершенствования. В своем единстве эти подсистемы образуют внутреннюю и внешнюю структуру ФД. *Ее внутренняя структура (интраструктура)* включает в себя:

- субъект деятельности – отдельная личность или социальная группа, обладающие определенными социально-демографическими характеристиками;
- цель – планируемый результат необходимого уровня развития физических, психических и духовных качеств человека, обеспечивающих его потребности в процессе жизнедеятельности;
- предмет – биологическая и социальная природа человека; средства: а) естественно-культурные – ФУ, природные и гигиенические факторы; б) искусственно-созданные – инвентарь и оборудование, спортивные сооружения и спортивная форма;
- собственно активность субъекта – совокупность двигательных, физических, коммуникативных, гностических действий субъекта, выполняемые научно обоснованным способом. Они образуют технологию деятельности – совокупность знаний и умений субъекта по теоретическим, техническим, методическим, материальным и гигиеническим условиям занятий ФУ, контролю за результатами этой деятельности;
- результат – реализация ее цели в его специфическом и общекультурном видах. Специфическими ее результатами являются: а) материальные (биологические): достигнутый уровень физического и психического здоровья, физического развития и подготовленности, физической и психической готовности к выполнению социальных функций, физическое совершенство; б) духовные: физкультурная образованность как совокупность знаний и умений по всестороннему развитию личности средствами ФД. К общекультурным ее результатам относятся: уровень развития волевых и интеллектуальных качеств, сформированности моральных, эстетических, гедонистических чувств; создание новых и сохранение уже имеющихся физкультурно-ориентированных групп населения; приобретение определенного статуса в социальной структуре ФК и общества на основе сформированных социально значимых качеств.

Интраструктура ФД обуславливает ее *внешнюю структуру (итерструктуру)* как функционирование присущих ей видов и форм, отражающих ее специфическую целевую направленность и детерминирующих функционирование общеразвивающей, оздоровительно-рекреационной, производственной, военно-прикладной и спортивной подсистем ФК: Взаимосвязь внутренней и внешней структуры ФД определяют функционирование в структуре ФК педагогической, научной, управленческой, медицинской, материально-финансовой и зрелищной видов деятельности. Интегрирование этих видов деятельности в ФК обусловлено их целевым назначе-

нием, которое и задает духовно-практический базис ее развития, обеспечивает объективную необходимость общества и человека в физическом и духовном совершенствовании [11].

Виды ФД осуществляются в следующих основных формах: государственной, общественной, частной и самодеятельной. Ее государственная форма обеспечивается в госучреждениях на основе государственных программ и обязательных занятий ФУ. Общественная и частная форма осуществляются под руководством соответствующих организаций (профсоюзных, физкультурно-спортивных обществ, спортивных клубов и т.п.) на основе программ, носящих рекомендательный характер. Самодеятельная форма ФД обеспечивается знаниями и умениями самого занимающегося и выступает качественным показателем эффективности выше названных форм. В совокупности эти формы образуют организационные способы осуществления ФД: организованные и самоорганизованные, групповые и индивидуальные; по месту учебы, работы и жительства, в процессе отдыха и лечения; различные физкультурно-спортивные мероприятия (ФСМ) [12].

На субъективном уровне ФД обеспечивается в двух основных формах: принуждения и добровольной деятельности, т.е. самодеятельности. В ней проявляются обе эти формы, но последняя является определяющей, что и характеризует неоднозначность понятий «физкультурная деятельность» и «физкультурная активность». Методологической основой понимания сущности физкультурной активности является положение философии о том, что в объективном процессе движения материи выделяются качественно отличные его уровни: движение или активность неживой природы, активность как свойство живых существ и активность как свойство социальных субъектов сознательно взаимодействовать со средой, т.е. *социальная активность*, обладающая свойством меры, т.е. усиленной, инициативной деятельности [13]. Следовательно, категория «социальная активность» отражает качественно-количественную характеристику деятельности, детерминируемую присвоением человеком общественных отношений путем включения в различные виды социальной деятельности, усвоение опыта и ценностей социальной среды. Но стать непосредственным источником его активности они могут при условии *отражения их в ее сознании, т. е. превращаясь в субъективное состояние – мотивационную сферу личности, формирующуюся в процессе мотивации.*

В теории деятельности понятие «мотивация» представлено в трех аспектах: 1) как процесс побуждения человека к совершению тех или иных поступков и действий, требующий оценки альтернатив, в ходе которых он отдает предпочтение одной или нескольким потребностям [14]; 2) как система мировоззренчески соподчиненных мотивов, означающих предпочтение тех или иных ценностей, целей в моральном выборе личности, сознательное определение ею линии своего поведения [15]; 3) как процесс проявления, функционирования мотивов [16]. Процесс мотивации, содержание, направленность и иерархия мотивов обосновывают и побуждают деятельность социального субъекта, выражая его отношение к ней в виде *социально-ценностной ориентировки*. В этом контексте *социально-ценностная ориентировка в области ФК – это результат процесса ориентирования субъекта в различных сферах и видах человеческой практики, проявляющийся в его позиции к материальным и духовным ценностям определенной деятельности, содержащей в себе настоящую и будущую активность в этой области, равную силе его потребностей, интересов и целей по совершенствованию своей биосоциальной природы.*

На основании исследований (Л.Н. Кривцун-Левшина, 1992–2009; Т.А. Глазко, А.Б. Глазко, 2015; А.В. Журина, 2019; и др.) в обобщенном виде ценностные ориентации различных социально-демографических групп населения на ФД и ФСМ можно представить в следующем виде (таблица 1).

Критерием оценки состояния и содержания социально-ценностной ориентировки личности выступает *степень ее сформированности*. *Высокая степень* характеризуется наличием всех компонентов мотивации, основанных на научных знаниях и опыте, сочетании общественно и личностно значимых потребностей, интересов и целей совершенствования своей биосоциальной природы. *Средняя степень* проявляется в отсутствии отдельных компонентов мотивации, сочетании положительной и отрицательной оценки различных аспектов деятельности, базирующихся, в основном, на эмпирических знаниях, с преобладанием в ее содержании личностных мотивов, отражающих диспропорцию в осознании необходимости совершенствования природы человека средствами ФД. *Низкая степень* характеризуется недостаточным уровнем формирования большинства компонентов мотивации, преобладанием отрицательной оценки различных аспектов деятельности, базирующейся на эмпирическом опыте, с преобладанием личностных потребностей, отдельных компонентов интереса и отсутствием целей деятельности. *Нулевая* проявляется в неразвитости большинства компонентов мотивации, связанной с отсутствием знаний и личного опыта, преобладанием в ее содержании мотивов подчинения требованиям условий жизни (деятельность по принуждению), лежащих в основе пассивного отношения к ФД в целом или ее отдельным сторонам, предопределяемых несовпадением объективного и субъективного образа занятий ФУ на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

В обобщенном виде сформированная социально-ценностная ориентировка на ФД выступает как *убеждение*, т.е. познанная необходимость и желанный выбор, детерминирующее сознательную деятельность – *самодеятельность*. В этой связи *физкультурная активность (ФА) – это объективно детерминированное субъективное отношение к физкультурной деятельности, выражающееся в социально-ценностной ориентировке и конкретных действиях личности по сознательному, целенаправленному преобразованию своей биосоциальной при-*

роды средствами этой деятельности в соответствии с потребностями, интересами и целями индивида, социальной группы, общества в целом. Как субъективно-объективный феномен ФА имеет свою внутреннюю (интраструктуру) и внешнюю (интерструктуру) структуру. Компонентами ее *интраструктуры* в общем виде являются: знания о социальных и индивидуальных потребностях общества в физическом и духовном совершенствовании его членов, условиях, способах и средствах их удовлетворения; мотивы – отношение к этим потребностям и способам их удовлетворения в виде индивидуальных потребностей, интересов, целей и убеждений личности; способности и умения к выполнению ФД. *Интерструктура* ФА состоит из действий личности по физическому и духовному совершенствованию посредством ФД: занятия предпочитаемым видом деятельности и связанными с ним ФУ; занятия предпочитаемой ее формой; участие в ФСМ.

Таблица 1. – Содержание и направленность социально-ценностных ориентировок личности на физкультурную деятельность

Социально-ценностная ориентировка	Мотивационное основание	Направленность
На физкультурную деятельность		
Физическое «Я»	Потребность в развитии физических качеств и функциональных возможностей организма, укреплении здоровья, продлении долголетия; в эстетизации внешности, обладании красотой движений, комфортном физическом состоянии; приобретении навыков и умений осуществления деятельности, новых двигательных качеств	Личностная
Гедонистическая	Потребность в активном отдыхе, эмоциональной разрядке, развлечении, удовольствии от занятий; интерес к новизне, разнообразию и красоте ФУ, получении положительного настроения во время и после занятий	Личностная
Самоактуализация	Потребность в проявлении своих сил и способностей, повышении самооценки; интерес к средствам, видам и результатам деятельности, самореализация в ней	Личностная
Самовоспитание	Потребность и цель воспитания силы воли, характера, чувств высокого порядка, мужества; развития интеллектуальных способностей, самоорганизованности, самоконтроля, трудолюбия и настойчивости в достижении целей	Личностно-общественная
Коммуникативная	Потребность в развитии качества общения, в общении с интересными людьми; членстве в физкультурно-оздоровительной группе, команде, клубе	Коллективно-личностная
Социальное признание	Потребность в приобретении и повышении авторитета, уважения среди товарищей, родных и т.п., цель стать капитаном команды, известным спортсменом, добиться победы и др.	Личностно-коллективная
Функциональная (гностическая)	Потребность в приобретении знаний о закономерностях функционирования организма человека, самообразовании в вопросах ЗОЖ; ответственность за состояние своего здоровья; цель формирования культуры здоровья как проявление духовно-социальной ценности сознания личности	Личностная
Альтруистическая	Потребность и цель сформировать физические и психические качества для профессиональной деятельности, обороне Родины, активной общественной жизни; физическую культуру личности	Общественная
Материальная (инструментальная)	Потребность и цель в получении спортивной формы, улучшении условий жизни, финансового положения и других материальных благ; возможность продвижения по карьерной лестнице, получения командировок по стране и за рубеж	Личностная
Нормативная	Подчинение условиям обучения в школе, вузе, требованиям трудового коллектива, профессиональной и других видов социальной деятельности	Коллективно-общественная
На участие в физкультурно-спортивных мероприятиях		
Самоактуализация	Цель проверки своих физических и психических возможностей, улучшения спортивного результата	Личностная
Социальное признание	Потребность и цель в повышении своего социального статуса	Личностная.
Альтруистическая	Потребность и цель оправдать доверие товарищей, коллектива, защитить их спортивную честь	Коллективно-общественная
Материальная	Потребность и цель в получении ценного подарка, денежного вознаграждения, улучшения и повышения материальных условий жизни и др.	Личностная
Нормативная	Подчинение требованиям учебного заведения, трудового коллектива, других социальных групп	Коллективная

Сущность и структура ФА личности определяют специфику ее *критерия оценки*, состоящего из двух блоков показателей. *1-й блок* дает характеристику ее деятельного состояния, поскольку проявлять ФА – взять на себя определенную роль именно в ФД: занимающегося ФУ, игрока команды, участника соревнований и т.п. *2-й блок* дает субъективную характеристику индивидуального сознания, отражающую мотивационную сторону

личности в ФД. *Первым интегральным показателем* критерия оценки ФА по объективным показателям является *степень вовлеченности в ФД*. Он состоит из следующих частных показателей:

- 1) *направленность действий*: выбор ФД как предмета активности личности; выбор определенных ФУ; выбор вида и формы этой деятельности;
- 2) *устойчивость действий*: регулярность занятий в неделю, сезоне, году; частота занятий;
- 3) *участие в ФСМ*: сдача нормативов по физической и технической подготовленности; участие в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях с определенной интенсивностью: «систематически», «иногда», «отсутствие участия».

Объективная оценка степени вовлеченности в ФД требует соотнесения ее показателей с социально значимым эталоном, интегрирующим нормы рационального двигательного режима человека и общественно необходимые ее формы. В теории и методике ФК таким эталоном выступает следующий режим физических нагрузок:

- ЧСС 110–140 уд/мин;
- объем 6–10 ч в неделю с распределением его на 6–5 занятий в возрасте до 30 лет, 3–2 занятия в возрасте 30 лет и старше при условии использования в годовом цикле несколькими ФУ: 5–4 видами в возрасте до 30 лет, 3–2 видами старше 30 лет;
- занятия, сочетающие общеразвивающую, оздоровительную, рекреационную и профессиональную направленность [17].

На этой основе степень вовлеченности личности в ФД оценивается по следующим ее *качественно-количественным состояниям*:

- в реальной деятельности полностью, или в основном содержится эталонная модель – *высокая степень*;
- эталонной модели соответствуют определенные, существенные, но не все показатели двигательного аспекта ФД – *средняя степень*;
- в проявляемой активности эталон присутствует лишь незначительно – *низкая степень*; > активность в ФД не наблюдается – *нулевая степень*.

Физкультурная активность личности проявляется и в инициативном, творческом отношении к ФД. С субъективной стороны она связана с осознанием недостаточности своих знаний и умений для эффективности занятий ФУ, с объективной – с осознанием ограниченности возможностей (средств, методов, условий) ФД для совершенствования качеств и способностей личности. Содержанием творческой инициативы выступает умение субъекта находить и применять уже готовые знания, добывать новые, использовать их в индивидуальной или коллективной деятельности. Следовательно, *вторым интегральным показателем* ФА личности является *самодеятельный характер деятельности*, состоящий из следующих частных показателей:

- 1) *дисциплинированность*: отсутствие опозданий, пропусков занятий без уважительных причин; максимальное использование времени на занятиях; отсутствие простоев, длительных пауз; четкое выполнение требований педагога;
- 2) *добросовестность, ответственность*: выполнение предлагаемого объема и интенсивности физической нагрузки; перевыполнение дозировки ФУ с учетом своих физических возможностей;
- 3) *инициатива, творчество*: повышение уровня знаний (изучение специальной литературы, посещение лекций, бесед, прослушивание радио и просмотр телепередач по ФК); использование полученных знаний в практике занятий ФУ; добровольное оказание помощи педагогу, товарищам в процессе занятий; внесение элементов новизны в технику и методику ФУ; совершенствование конструкций инвентаря и оборудования и др.

Высокую степень самостоятельного характера деятельности отражает наличие всех или большинства признаков. Его *средняя степень* выражается в добросовестном выполнении предписанных норм физической нагрузки, эпизодическом стремлении к повышению уровня знаний и внесению предложений по совершенствованию различных сторон ФД без ориентации на коллективную деятельность. *Низкая степень* отличается невыполнением предписанного объема и интенсивности физической нагрузки и качества выполнения ФУ, наличием пропусков занятий без уважительных причин, отдельными попытками к повышению (или их отсутствием) уровня знаний без внесения элементов новизны. *Нулевая степень* его проявления выражается в отсутствии добросовестности, инициативы и творчества на занятиях ФУ (таблица 2).

Физкультурная активность личности в области ФК достигает своего высшего уровня, когда соединяется с активностью в других ее видах деятельности. Ее основой выступает осознание личностью своей причастности к совершенствованию физических и духовных качеств людей, своей позиции в развитии ФК. Такой уровень активности личности предстает как *общественная активность в области ФК*. Ее *инфраструктура* включает в себя:

- знания об общественных потребностях и интересах в развитии ФК, ее видов деятельности;
- мотивы – отношение к этим потребностям, интересам и способам их удовлетворения как социальная позиция личности;
- умения и способности к проявлению данной активности.

Таблица 2. – Показатели оценки физкультурной активности личности

Показатель физкультурной активности	Степень физкультурной активности			
	высокая	средняя	низкая	нулевая
Вовлеченность в физкультурную деятельность				
1. Направленность и устойчивость действий	5–6 раз занятий ФУ в неделю, длительностью от 1 до 2 ч и более, двумя и более формами ФД, применение 2–3-х видов ФУ рекреационной, общефизической и прикладной направленности; использование ФУ в режиме труда (учебы) и свободном времени	3–4 занятия ФУ в неделю, длительностью от 30 до 45 мин., одной и более формами ФД, применение двух и более ФУ определенной направленности; использование ФУ в режиме труда (учебы) и свободном времени	1–2 занятия в неделю или от случая к случаю, длительностью от 15 до 30 мин одной формой ФД; применение одного вида ФУ преимущественно на занятиях ФВ в учебном заведении или трудовом коллективе. Эпизодические ФУ в свободном времени	Отсутствие занятий ФУ в режиме труда, учебы и отдыха
2. Технология действий	Полное овладение средствами и методами организации и проведения занятий ФУ, контроля за их результатом	Овладение определенными средствами и методами организации и проведения занятий ФУ, контроля за их результатом	Овладение отдельными средствами и методами организации и проведения занятий ФУ, контроля за их результатом	Отсутствие умений в проведении занятий ФУ, контроля за их результатом
3. Результат деятельности	Достижение спортивного разряда, сдача норм гос. комплекса «Здоровье»; улучшение показателей физического развития, подготовленности и работоспособности; снижение заболеваемости; сформированность большинства социальных качеств личности	Полная или почти полная сдача норм комплекса «Здоровье»; улучшение физического развития, подготовленности и работоспособности; снижение заболеваемости; сформированность отдельных социальных качеств личности	Сдача отдельных норм комплекса «Здоровье»; улучшение отдельных показателей физического развития, подготовленности и работоспособности; недостаточная сформированность социальных качеств личности	Отсутствие каких-либо результатов деятельности
Самостоятельный характер деятельности				
1. Участие в физкультурно-спортивных мероприятиях	Добровольное и регулярное участие во всех или в большинстве мероприятий	Добровольное или активно-принудительное участие в большинстве мероприятий	Участие в мероприятиях носит принудительный и эпизодический характер	Отсутствие участия в ФСМ при условии физических возможностей участия в них
2. Дисциплинированность на занятиях ФУ	Соблюдение учебной дисциплины; активные выступления против ее нарушителей	Отдельные нарушения дисциплины; эпизодические выступления против ее нарушителей или их отсутствие	Частые нарушения дисциплины в сочетании с безразличным отношением к ее нарушителям или их оправданием	Наличие частых пропусков занятий без уважительных причин
3. Добросовестность и ответственность на занятиях ФУ	Выполнение и перевыполнение заданного объема и интенсивности ФУ; качественное, с полной отдачей сил выполнение заданий	Выполнение или частичное невыполнение заданного объема и интенсивности ФУ без стремления к качеству их исполнения	Частое невыполнение заданного объема и интенсивности ФУ без качественного их исполнения	Постоянное нежелание выполнять задания на занятиях ФУ
4. Инициативно-творческое отношение к ФД	Регулярное повышение теоретических и методических знаний в области ФК; добровольное оказание помощи преподавателю и товарищам; внесение элементов новизны, изобретательство в области ФК	Эпизодическое повышение теоретико-методических знаний в области ФК; оказание помощи по просьбе преподавателя и товарищей; эпизодическое внесение элементов новизны или его отсутствие в занятиях ФУ	Эпизодическое повышение теоретико-методических знаний в области ФК; пассивность на занятиях ФУ; выполнение заданий обычными, стандартными способами	Отсутствие стремления к знаниям в области ФК, выполнению ФУ, оказанию помощи преподавателю и товарищам

Интерструктура общественной активности в области ФК проявляется в участии личности в педагогической, научной, управленческой, медицинской, агитационно-пропагандистской, материально-преобразовательной, зрелищной деятельности. *Интегральным критерием* общественной активности личности выступает *уровень ее проявления в области ФК*. Он состоит из комплекса *показателей участия личности* в названных видах деятельности в области ФК, обеспечивающих качественное функционирование ФД. На этой

основе в данном интегральном критерии выделяются *шесть основных уровней общественной активности личности* в области ФК:

1) *физкультурно-педагогический*, являющийся основой получения и совершенствования знаний и умений личности по обеспечению индивидуальных и коллективных занятий ФУ, познания физкультурных интересов различных социальных групп, развития способностей организовывать и осуществлять ФД в тех социальных группах, в которых она находится;

2) *физкультурный, научно-познавательный*, интегрирующий процесс занятий ФУ с научным поиском, позволяющим на более высоком познавательном уровне управлять индивидуальным и групповым процессом этой и других видов деятельности в ФК;

3) *физкультурно-управленческий*, аккумулирующий способность и готовность личности выполнять функции управления, основанные на социальной ответственности за развитие ФД в группе, организации, учреждении и т.п., коллективистскую направленность ее интересов;

4) *физкультурный, агитационно-пропагандистский*, характеризующий убежденность личности в необходимости распространения физкультурных знаний среди различных социальных групп. При условии добровольности этой деятельности он выступает показателем ее активной жизненной позиции в ФК;

5) *физкультурный, материально-финансовый*, реализующийся в финансовых затратах личности в различной их форме (оплата абонементов, приобретение спортивной формы и инвентаря, спонсорство и др.); ремонте, уходе за спортивным инвентарем, оборудованием, спортивными сооружениями и т.п.;

6) *физкультурно-зрелищный*, проявляющийся в сочетании занятий ФУ с участием личности в ФСМ в качестве зрителя.

Совокупность уровней и показателей общественной активности личности в области ФК дает возможность определить эмпирическую модель показателей ее интегрального критерия – *степени проявления в области ФК* (таблица 3).

Таблица 3. – Показатели степени общественной активности личности в области физической культуры

Показатель активности	Степень общественной активности личности в области физической культуры			
	высокая	средняя	низкая	нулевая
1. Участие в педагогической деятельности	Добровольное и постоянное выполнение функций тренера, инструктора общественника по одному из видов ФУ, спорта	Постоянное или эпизодическое выполнение данных функций в силу общественного долга	Эпизодическое по заданию преподавателя участие в данной деятельности	Отсутствие участия в педагогической деятельности
2. Участие в агитационно-пропагандистской деятельности	Систематический обмен информацией по ФК с другими людьми; добровольное участие в одном из видов данной работы	Эпизодический обмен информацией по ФК с другими людьми; участие в одном из видов данной работы в силу общественного долга	Эпизодический обмен информацией по ФК с окружающими или его отсутствие; отсутствие участия в видах данной работы	Отсутствие участия в агитационно-пропагандистской деятельности
3. Участие в научной деятельности	Стремление к научному поиску, участие в конференциях, конкурсах научных работ	Эпизодическое участие в научном поиске, в отдельных конференциях, конкурсах работ или их отсутствие	Эпизодическое участие в конференциях в качестве слушателя	Отсутствие участия в научной деятельности
4. Участие в управленческой деятельности	Добровольное выполнение функций судьи по спорту; участие в организации и проведении ФСМ; выборная работа по линии ФК; участие в собраниях с критикой имеющихся недостатков	Выполнение в силу общественного долга отдельных поручений по организации и проведению ФСМ; эпизодическое участие в собраниях с критикой имеющихся недостатков	Эпизодическое участие в организации и проведении ФСМ, собраниях по вопросам ФК или его отсутствие	Отсутствие участия в управленческой деятельности
5. Участие в материально-финансовой деятельности	Добровольный уход за спортивным инвентарем, спортивными площадками; финансовые вложения в занятия ФУ, развитие ФК	Эпизодический уход за спортивным инвентарем, спортивными площадками по просьбе преподавателя, отдельные финансирования в занятия ФУ	Использование инвентаря и оборудования без ориентации на его состояние; занятия ФУ без финансовых затрат	Отсутствие проявления данной активности
6. Участие в зрелищной деятельности	Добровольное, систематическое присутствие на соревнованиях в качестве зрителя, выполнение всех необходимых действий «болельщика» в ЗД	Частое посещение соревнований в качестве зрителя; активное общение по вопросам вида спорта с другими «болельщиками»	Эпизодические посещения соревнований в качестве зрителя; активно-пассивное общение по вопросам избранного вида спорта	Отсутствие проявления активности в зрелищной деятельности

В своем единстве ФА и общественная активность образуют определенный тип *социальной активности личности* – *активность в области ФК как объективно детерминированное субъективное отношение личности к этому виду культуры, выражающееся в социально-ценностной ориентировке и конкретных действиях по сознательному преобразованию своей биосоциальной природы, развитию и совершенствованию ФК в целом как способа и условия обеспечения оптимальной жизнедеятельности индивида, социальных групп, общества в целом.*

Границы между степенями активности личности в области ФК лежат как в плоскости качественно-количественного проявления внешней структуры данного социального явления – конкретных действий и деятельности, так и в плоскости его внутренней структуры – мотивации. Следовательно, при анализе активности личности в этом виде культуры важнейшее значение приобретает изучение ее мотивационной детерминации, роль которой по мере актуализации социальной необходимости в развитии ФК неуклонно возрастает.

Заключение. На основании методологического и эмпирического анализа активности личности в области ФК выявлены следующие закономерности: 1) степень активности личности в этом виде культуры предопределяется степенью сформированности ее социально-ценностной ориентировки; 2) более высокой степени вовлеченности в ФД соответствует высокая степень ее самостоятельного характера, основанная на потребностях, интересах и целях, отражающих различные стороны этой деятельности; 3) более высокая степень активности личности в области ФК определяется гармоничным развитием ее сознания и поведения, проявляющихся в ее участии в физкультурной, педагогической, научной, управленческой, агитационно-пропагандистской и зрелищной деятельности в ФК; 4) более высокая степень активности личности в области ФК в большей мере мотивируется ее потребностями, интересами и целями, сочетающимися лично- и общественно ориентированную направленность на развитие ФК в целом.

Представленная модель критериев и показателей активности личности или любых социально-демографических групп населения в области ФК дает возможность ее комплексной оценки для получения объективных статистических данных в этом виде культуры общества.

В то же время активность личности в области ФК нельзя выводить только из самой личности. Она является продуктом процесса ориентирования субъекта в объективных условиях его жизнедеятельности, в практической стороне организации и обеспечения физкультурной и других видов деятельности ФК в конкретных семьях, организациях, учреждениях, регионах, в стране. Поэтому понимание процесса становления активности личности в области ФК невозможно без анализа и создания социального механизма управления этой активностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь [Электронный ресурс] : стат. сб. / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь ; И.В. Медведева (пред. ред. кол.) [и др.]. – Минск, 2015. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 02.03.2019.
2. Дюбкова, Т.П. Динамика отношения белорусов к физической культуре и спорту, курению табака и употреблению алкоголя в течение 2000–2015 гг. / Т.П. Дюбкова // Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості : зб. ст. за матеріалами III міжн. наук.-практ. онлайн-конф., Слов'янськ, Україна, 24–25 березня 2016 р. : в 2 т. / за ред. В.М. Пристинського, О.І. Федорова. – Слов'янськ : Донбас. держ. пед. ун-т, 2016. – Т. 1. – С. 182–186.
3. Кривцун-Левшина, Л.Н. Функции и принципы физического воспитания / Л.Н. Кривцун-Левшина // Теория и методика физического воспитания / под общ. ред. А.Г. Фурманова, М.М. Круталевича. – Минск : БГПУ, 2014. – С. 56–67.
4. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие / Л.И. Лубышева. – М. : Акад., 2001. – С. 109–111.
5. Физическая культура и социальная активность личности / В.Д. Чепик [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 10. – С. 39.
6. Арвисто, М.А. Об опыте и параметрах изучения социальных проблем повышения физкультурной активности населения / М.А. Арвисто // Физическая культура в социальном развитии города. – Таллинн, 1978. – С. 85–87.
7. Культура жизни человека // Проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / отв. ред. Л.В. Сохань, В.А.Тихонович. – Киев : Наукова думка, 1988. – С. 47–48.
8. Никитина, А.А. Анализ мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья / А.А. Никитина // Современные проблемы спорта, физической культуры и физической реабилитации : материалы II междунар. науч.-практ. конф., Донецк, 24 апр. 2015 г. / под ред. Л.А. Деминской ; ДИФКС. – Донецк, 2015. – С. 520–522.
9. Ануфриев, В.А. Социальный статус и активность личности / В.А. Ануфриев. – М. : МГУ, 1984. – С. 220–223.
10. Кривцун-Левшина, Л.Н. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие / Л.Н. Кривцун-Левшина, И.В. Котляров. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2009. – С. 57–59.
11. Кривцун-Левшина, Л.Н. Современная модель физической культуры: системный анализ / Л.Н. Кривцун-Левшина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. – 2017. – № 15. – С. 15–166.
12. Социология физической культуры : учеб. пособ. / ав.-сост. Л.Н. Кривцун-Левшина. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2005. – С. 126–130.

13. Социальная активность и свобода личности // Межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград, 1981. – С. 5–40.
14. Антонян, Ю.М. О сущности мотивов / Ю.М. Антонян // Филос. науки. – 2009. – № 5. – С. 69–78.
15. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – С. 88.
16. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – С. 97.
17. Кривцун-Левшина, Л.Н. Организация и методика физкультурно-оздоровительной работы : пособие / Л.Н. Кривцун-Левшина, В.П. Кривцун. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 308–314.

Поступила 26.02.2021

METHODOLOGICAL APPROACH TO ANALYSIS PERSONAL ACTIVITY IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE

L. KRIVTSUN-LEVSHINA, V. KRYVTSUN

The article examines scientific approaches to the concept of “physical activity” and defines its structural components. The analysis of the value-oriented basis of physical activity of the individual, the content, levels and degree of its social activity in the field of physical culture is given, the criteria for evaluation.

Keywords: *physical culture, social activity, physical activity, social and physical activity, motivation, social and value orientation, levels of social activity in physical culture.*

УДК 796.011.5-057.86:796.3

О СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИГРОВЫХ И ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДОВ СПОРТА

*канд. пед. наук, доц. В.Н. СТАРЧЕНКО, А.Н. МЕТЕЛИЦА
(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)*

Представлены результаты исследования уровня сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры и уровня сформированности профессиональных знаний тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта. Установлено, что уровень сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры тренеров-преподавателей как игровых, так и циклических видов спорта «хороший» и статистически значимо не отличается; уровень сформированности профессиональных знаний тренеров-преподавателей как игровых, так и циклических видов спорта «почти хороший» и также статистически значимо не отличается. При этом уровень сформированности теоретических знаний в обеих группах тренеров-преподавателей статистически значимо ниже уровня сформированности их практических и методических знаний.

***Ключевые слова:** профессиональная культура, тренеры-преподаватели, потребностно-мотивационно-ценностная сфера, профессиональные знания.*

Введение. В настоящее время актуальным направлением научных исследований является изучение профессиональной культуры спортивных педагогов. Это связано с тем, что профессиональная культура спортивных педагогов является важнейшим условием, определяющим эффективность их профессиональной деятельности.

В соответствии с системнодеятельностным подходом профессиональная культура спортивного педагога представляет собой совокупность способов его профессиональной деятельности. Необходимым требованием к профессиональной культуре спортивного педагога является ее адекватность условиям его профессиональной деятельности.

Важнейшими структурными элементами профессиональной культуры спортивных педагогов является потребностно-мотивационно-ценностная сфера (ПМЦС) и профессиональные знания [1].

В структурном отношении ПМЦС профессиональной культуры тренеров включает в себя систему профессиональных потребностей, мотивов и ценностей от уровня сформированности которых зависит их активность и заинтересованность в осуществлении своей профессиональной деятельности.

В соответствии с разработанной В.Н. Старченко теоретической моделью профессиональной культуры спортивного педагога к профессиональным потребностям относятся: потребность в профессиональной деятельности; потребность в профессиональных умениях и навыках; потребность в профессиональной подготовленности; потребность в профессиональных знаниях; потребность в профессиональном мышлении и потребность в профессиональной среде [2].

Каждая из представленных профессиональных потребностей может быть конкретизирована большим разнообразием профессиональных мотивов. Например, потребность в профессиональной среде может быть конкретизирована следующими мотивами: желание обмениваться с коллегами своим профессиональным опытом, желание получать и передавать информацию о спортивных событиях, желание в своей деятельности использовать современные материально-технические ресурсы и т.д.

К профессиональным ценностям относится все то, что педагог использует в своей профессиональной деятельности. Другими словами к профессиональным ценностям относятся предметы профессиональных потребностей. Таким образом, профессиональными ценностями являются: профессиональная деятельность, профессиональные умения и навыки, профессиональная подготовленность, профессиональные знания, профессиональное мышление и профессиональная среда.

Профессиональные знания тренеров-преподавателей включают систему теоретических представлений, моделей, понятий, представлений и категорий, теоретических, методических и практических знаний, необходимых ему для целенаправленного осуществления своей профессиональной деятельности [3].

В структурном отношении профессиональные знания тренеров-преподавателей включают в себя теоретические (ТЗ), практические (ПЗ) и методические (МЗ) знания. В свою очередь методические знания делятся на методические знания, необходимые для обучения двигательным умениям и навыкам (МЗДУ), и методические знания, необходимые для развития физических качеств (МЗФК) [4].

Учитывая роль профессиональных знаний и ПМЦС в структуре профессиональной культуры спортивных педагогов, их формированию и поддержанию на достаточном уровне необходимо уделять серьезное внимание.

Очевидно, что важное место в деле управления формированием профессиональных знаний и ПМЦС профессиональной культуры спортивных педагогов занимает их диагностика, позволяющая определить уровень сформированности этих структурных элементов профессиональной культуры.

Также научный интерес представляет исследование влияния особенностей видов спорта на уровень сформированности профессиональных знаний и уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей.

Основная часть. Цель исследования – определение и сравнение уровней сформированности профессиональных знаний и уровней сформированности ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта Гомельской области. При этом одной из задач являлось установление влияния особенностей вида спорта на уровень сформированности профессиональных знаний и ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта.

С этой целью на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» в период с октября 2018 г. по март 2019 г. было проведено специальное исследование. В нем приняли участие 64 тренера-преподавателя Гомельской области по игровым и циклическим видам спорта, проходившие курсы повышения квалификации. При этом количество тренеров по игровым видам спорта составило 26 человек, а по циклическим видам спорта – 38 человек. Средний возраст респондентов – 42 года, а средний стаж работы – 18 лет.

Для исследования состояния целевой ПМЦС профессиональной культуры тренеров и уровня сформированности их профессиональных знаний использовался специальный диагностический инструментарий [4; 5].

Результаты диагностики и сравнения состояния ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты диагностики и сравнения состояния ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта

Профессиональные потребности и ПМЦС	Тренеры по игровым видам спорта	Тренеры по циклическим видам спорта	Достоверность различий между группами тренеров по <i>U</i> -критерию Манна–Уитни	
	уровень сформированности (Me)		<i>P</i> -level	отличия
В профессиональной деятельности	5	5	0,59	Нет ($p > 0,05$)
В профессиональных умениях и навыках	5	5	0,28	Нет ($p > 0,05$)
В профессиональной подготовленности	3,5	4	0,94	Нет ($p > 0,05$)
В профессиональных знаниях	4	5	0,021	Есть ($p < 0,05$)
В профессиональном мышлении	3	3,5	0,74	Нет ($p > 0,05$)
В профессиональной среде	4	4	0,13	Нет ($p > 0,05$)
ПМЦС в целом	4,125	4,25	0,67	Нет ($p > 0,05$)

Согласно таблице 1, у тренеров по игровым видам спорта медиана (Me) уровня сформированности ПМЦС профессиональной культуры составила 4,125 баллов, у тренеров по циклическим видам спорта – 4,25 балла. Проверка статистической гипотезы с применением непараметрического критерия Манна–Уитни показала, что между уровнями сформированности ПМЦС профессиональной культуры тренеров игровых и циклических видов спорта статистически достоверные отличия отсутствуют.

При этом между исследуемыми группами тренеров статистически значимых отличий в уровнях сформированности потребностей в профессиональной деятельности, профессиональных умениях и навыках, профессиональной подготовленности, профессиональном мышлении и профессиональной среде обнаружено не было (во всех случаях уровень значимости $p > 0,05$).

Статистически достоверные отличия были обнаружены только между уровнями сформированности потребности в профессиональных знаниях. У тренеров по циклическим видам спорта медиана уровня сформированности потребности в профессиональных знаниях статистически достоверно выше, чем у тренеров по игровым видам спорта.

Результаты диагностики и сравнения уровней сформированности профессиональных знаний тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта представлены в таблице 2.

По данным таблицы 2, у тренеров по игровым видам спорта медиана уровня сформированности профессиональных знаний составила 3 балла, что соответствует удовлетворительному уровню сформированности знаний». Медиана уровня сформированности теоретических знаний – 2 балла (неудовлетворительный уровень знаний), практических знаний – 4,5 баллов (почти отличный уровень знаний), методических знаний, связанных с обучением двигательным умениям, – 3 балла (удовлетворительный уровень знаний) и методических знаний, связанных с развитием физических качеств, – 3 балла (удовлетворительный уровень знаний).

Таблица 2. – Результаты диагностики и сравнения уровней сформированности профессиональных знаний тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта

Профессиональные знания	Тренеры по игровым видам спорта	Тренеры по циклическим видам спорта	Достоверность различий между группами тренеров по <i>U</i> -критерию Манна–Уитни	
	уровень сформированности (Me)		<i>P</i> -level	отличия
ТЗ	2 (неуд.)	2,5 (почти удовл.)	0,9	Нет ($p > 0,05$)
ПЗ	4,5 (почти отл.)	4 (хороший)	0,067	Нет ($p > 0,05$)
МЗДУ	3 (удовл.)	3 (удовл.)	0,49	Нет ($p > 0,05$)
МЗФП	3 (удовл.)	3 (удовл.)	0,63	Нет ($p > 0,05$)
Профессиональные знания в целом	3 (удовл.)	3 (удовл.)	0,68	Нет ($p > 0,05$)

У тренеров по циклическим видам спорта медиана уровня сформированности профессиональных знаний составила также 3 балла (удовлетворительный уровень знаний). Медиана уровня сформированности теоретических знаний – 2,5 балла (почти удовлетворительный уровень знаний), практических знаний – 4 балла (хороший уровень знаний), методических знаний, связанных с обучением двигательным умениям, – 3 балла (удовлетворительный уровень знаний) и методических знаний, связанных с развитием физических качеств, – 3 балла (удовлетворительный уровень знаний).

Проверка статистической гипотезы с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни показала, что между уровнями сформированности профессиональных знаний тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта статистически достоверные отличия отсутствуют (во всех случаях уровень значимости $p > 0,05$).

Корреляционный анализ, проведенный с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена, позволил определить наличие статистической зависимости между такими параметрами исследуемых групп тренеров, как:

- уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры и уровень сформированности их профессиональных знаний;
- уровень сформированности потребности в профессиональных знаниях и уровень сформированности их профессиональных знаний;
- уровень сформированности потребности в профессиональном мышлении и уровень сформированности их профессиональных знаний;
- возраст и уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры;
- возраст и уровень сформированности профессиональных знаний;
- стаж и уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры;
- стаж и уровень сформированности профессиональных знаний.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между указанными параметрами тренеров-преподавателей по игровым и циклическим видам спорта представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 следует, что у тренеров по игровым видам спорта между уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры и уровнем сформированности профессиональных знаний, уровнем сформированности потребности в профессиональном мышлении и уровнем сформированности профессиональных знаний, возрастом и уровнем сформированности профессиональных знаний статистическая взаимосвязь отсутствует. При этом обнаружены:

- очень слабая отрицательная зависимость между уровнем сформированности потребности в профессиональных знаниях и уровнем сформированности профессиональных знаний;
- слабая отрицательная зависимость между возрастом и уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры;
- слабая отрицательная зависимость между стажем и уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры;
- средняя отрицательная зависимость между стажем и уровнем сформированности профессиональных знаний.

У тренеров по циклическим видам спорта между уровнем сформированности потребности в профессиональных знаниях и уровнем сформированности профессиональных знаний существует очень слабая положительная связь. При этом отсутствует взаимосвязь между уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры и уровнем сформированности профессиональных знаний, между уровнем сформированности потребности в профессиональном мышлении и уровнем сформированности профессиональных знаний и существует:

- очень слабая отрицательная зависимость между возрастом и уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры;
- очень слабая отрицательная зависимость между стажем и уровнем сформированности ПМЦС профессиональной культуры;

- слабая отрицательная зависимость между возрастом и уровнем сформированности профессиональных знаний;
- слабая отрицательная зависимость между стажем и уровнем сформированности профессиональных знаний.

Таблица 3. – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между различными параметрами тренеров по игровым и циклическим видам спорта

Исследуемые параметры	Ранговый коэффициент корреляции Спирмена	Статистическая связь	Статистическая значимость при $p < 0,05$
Тренеры по игровым видам спорта			
ПМЦС и профессиональные знания	-0,0014	отсутствие	нет
Потребность в ПЗ и профессиональные знания	-0,13	очень слабая отрицательная	есть
Потребность в ПМ и профессиональные знания	0,051	отсутствие	нет
Возраст и ПМЦС	-0,24	слабая отрицательная	есть
Возраст и профессиональные знания	-0,05	отсутствие	нет
Стаж и ПМЦС	-0,25	слабая отрицательная	есть
Стаж и профессиональные знания	-0,57	средняя отрицательная	есть
Тренеры по циклическим видам спорта			
ПМЦС и профессиональные знания	0,072	отсутствие	нет
Потребность в ПЗ и профессиональные знания	0,186	очень слабая положительная	есть
Потребность в ПМ и профессиональные знания	0,016	отсутствие	нет
Возраст и ПМЦС	-0,093	очень слабая отрицательная	есть
Возраст и профессиональные знания	-0,23	слабая отрицательная	есть
Стаж и ПМЦС	-0,11	очень слабая отрицательная	есть
Стаж и профессиональные знания	-0,24	слабая отрицательная	есть

Заключение. Таким образом, по результатам проведенного исследования можно заключить, что:

- уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры тренеров как игровых, так и циклических видов спорта определен как хороший;
- уровень сформированности профессиональных знаний тренеров как игровых, так и циклических видов спорта определен как удовлетворительный. При этом уровень сформированности теоретических знаний статистически значимо ниже уровня сформированности практических и методических знаний.

Неудовлетворительный уровень сформированности теоретических знаний тренеров-преподавателей вызывает сомнение в их готовности к эффективной работе в «эпоху постдопинга», когда в профессиональной деятельности происходят парадигмальные изменения.

Хороший или почти отличный уровень сформированности практических знаний указывает на то, что в профессиональной деятельности тренеры-преподаватели используют в основном знания этого уровня.

По результатам корреляционного анализа можно утверждать, что с увеличением возраста и стажа работы уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры и уровень сформированности профессиональных знаний у тренеров-преподавателей как игровых, так и циклических видов спорта несколько снижается.

Предположительно, это можно объяснить тем, что профессиональные знания со временем редуцируются до навыков и профессиональная деятельность осуществляется тренерами по нарабатанному за годы работы шаблону.

Данное обстоятельство делает актуальной задачу по разработке эффективных способов повышения мотивации тренеров-преподавателей на протяжении всей их профессиональной карьеры.

Следует также отметить, что специфические особенности игровых и циклических видов спорта в целом не влияют на уровень сформированности ПМЦС профессиональной культуры тренеров-преподавателей, как они не влияют и на уровень сформированности их профессиональных знаний.

Результаты представленного исследования могут быть полезны тем специалистам, чьи научные интересы связаны с изучением различных составляющих профессиональной культуры спортивных педагогов. Перспективным продолжением данного исследования является разработка структурно-содержательной модели профессиональных умений и профессиональной подготовленности тренеров-преподавателей, а также разработка соответствующих диагностических инструментов для их исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Метелица, А.Н. Общая характеристика профессиональной культуры педагога физкультурно-спортивного профиля / А.Н. Метелица // Весті БДПУ. Сер. 1. – 2019. – № 1. – С. 22–27.
2. Старчанка, У.М. Структура і змест прафесійнай культуры спартыўнага педагога / У.М. Старчанка // Управление развитием образования в русле акмеологии : материалы междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 2009 г. : в 4 ч. / редкол.: Н.В. Кухарев (отв. ред.). – Гомель, 2009. – Ч. 4. – С. 44–47.
3. Старченко, В.Н. Структура и содержание профессиональных знаний физкультурно-спортивного педагога и их диагностика / В.Н. Старченко, А.Н. Метелица // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет» : материалы IX Междунар. науч.-метод. конф., Гомель, 14–15 нояб. 2013 г. : в 2 ч. / Гомел. гос. ун-т ; редкол.: И.В. Семченко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель, 2013. – Ч. 2. – С. 135–139.
4. Старченко, В.Н. Методика диагностики профессиональных знаний физкультурно-спортивного педагога / В.Н. Старченко, А.Н. Метелица // Современное состояние и пути развития системы повышения квалификации и переподготовки специалистов в области физической культуры и спорта : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21 нояб. 2014 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2014. – С. 111–114.
5. Старченко, В.Н. Диагностика ПМЦС профессиональной культуры спортивного педагога / В.Н. Старченко // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: инновационное управление вузом на основе системы менеджмента качества : материалы науч.-метод. конф., Гомель, 11–12 марта 2010 г. : в 3 ч. / редкол.: И.В. Семченко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – Ч. 3. – С. 202–206.

Поступила 09.03.2021

**ABOUT THE FORMATION LEVEL OF ELEMENTS OF PROFESSIONAL CULTURE
OF TRAINERS-TEACHERS OF GAME AND CYCLIC SPORTS**

U. STARCHANKA, A. MIATSELITSA

The results of the research of the formation level of the need-motivational-value sphere of professional culture and of the formation level of professional knowledge of trainers-teachers of game and cyclic sports are presented. It was found that the formation level of the need-motivational-value sphere of the professional culture of trainers-teachers of both game and cyclic sports is “good” and statistically does not differ significantly. It was found that the formation level of professional knowledge of trainers-teachers of both game and cyclic sports is “almost good” and also statistically does not differ significantly. At the same time, the formation level of theoretical knowledge in both groups of trainers-teachers statistically is significantly lower than the formation level of their practical and methodological knowledge.

Keywords: *professional culture, trainers-teachers, need-motivational-value sphere, professional knowledge.*

УДК 796.015.682

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ДВИЖЕНИЙ

*М.А. ХОЛОД, канд. пед. наук, доц. Р.Э. ЗИМНИЦКАЯ
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Представлены результаты функциональной оценки движений студентов 1–4 курсов технического профиля. Указанный тест состоит из определенных двигательных паттернов, реализация которых позволит установить морфофункциональные характеристики опорно-двигательного аппарата, в т.ч. и состояние мышц кора. Данные исследования указывают на низкое качество выполнения обучающимися некоторых стереотипных двигательных манипуляций, что особенно выражено при сравнении испытуемых 1-го и 4-го курсов. Установленные результаты констатируют отрицательную динамику и необходимость качественного преобразования состояния костно-мышечного аппарата студентов путем корригирования его дозированными физическими нагрузками. Полученная в настоящем исследовании информация может быть использована для изучения свойств локомоторной системы обучающихся, в т.ч. и для определения параметров нагрузок коррекционного воздействия.

Ключевые слова: *опорно-двигательный аппарат, студенты, функциональная оценка движений, двигательный паттерн, мышцы кора, высшее образование, коррекционное воздействие.*

Введение. Определение функционально-морфологических свойств костно-мышечного аппарата студенческой молодежи в процессе получения высшего образования, в частности исследование состояния его наиболее уязвимых сегментов (позвоночный столб), является достаточно продолжительное время актуальной научной задачей. Современные функционально-скрининговые способы диагностики позволяют исследовать свойства определенных функционально-морфологических характеристик опорно-двигательного аппарата без задействования дорогостоящего лабораторного оборудования. Так, с этой задачей достаточно эффективно справляется тест «функциональная оценка движений» (functional movement screen) [1]. Специфика указанного теста заключается в том, что для выполнения установленных двигательных паттернов необходима интеграция значительного количества мышц-стабилизаторов таза, бедер, позвоночника (мышцы кора/пояснично-тазобедренный комплекс), что позволяет оценить степень резистентности локомоторной системы, в особенности позвоночного столба [2–4]. Данное положение актуально для студенческой молодежи в виду отрицательной тенденции повышения количества отклонений в состоянии позвоночника.

Технология функциональной оценки движений заключается в выполнении семи контрольных двигательных манипуляций (некоторые из них выполняются парными либо парой конечностей), при реализации которых устанавливается состояние значимых характеристик опорно-двигательного аппарата: подвижность (возможность выполнения фундаментальных двигательных действий в естественных амплитудах движения); асимметрия (мышечный дисбаланс); стабильность (стабилизация корпуса и звеньев тела при совершении двигательных действий, постуральный контроль); моторика (состояние нервно-мышечного управления); реципрокность (согласованность двигательных способностей в момент выполнения двигательных задач) и др. [5, 6]. Данные функциональной оценки движений зачастую выступают предиктором (индикатор) вероятности получения бесконтактной травмы. Вместе с тем, functional movement screen не имеет центильных данных (стандартная величина установленная при массовом обследовании), это свидетельствует о наличии типологических функционально-морфологических свойств опорно-двигательного аппарата исследуемого контингента в отдельности, что затрудняет сравнительный анализ результатов с данными полученными другими исследователями. Однако, если результат показателя total functional movement screen (составной показатель суммы баллов всех контрольных двигательных действий) ниже либо равен 14 баллам, то уровень корреляции между указанными низкими баллами и получением травмы составляет $r = 0,76$ [5–8]. Необходимо добавить, что именно мышцы кора обеспечивают проксимальную стабильность в момент осуществления дистальными сегментами тела двигательных действий, это в свою очередь обуславливает, что мышцы-стабилизаторы таза, бедер и позвоночника в большей мере определяют качество выполнения фундаментальных (функциональных) стереотипных двигательных действий [9; 10].

Функциональная оценка движения как совокупность контрольных двигательных манипуляций является достаточно надежным диагностическим инструментарием. Так, результаты ретестирования functional movement screen находятся в следующих параметрах надежности тестов: 0,91–0,99 – для каждого контрольного двигательного действия; 0,99 – для суммарного результата всех семи двигательных манипуляций (total functional movement screen) [11–14]. Установленные для педагогических тестов нормы, в соответствии с В.М. Зациорским, указывают на то, что показатели функциональной оценки движений соответствуют хорошему (0,90–0,94) и отличному (0,95–0,99) уровню надежности [15].

Таким образом, целью настоящего исследования является изучение динамики состояния опорно-двигательного аппарата студентов в процессе получения высшего образования на основе результатов функциональной оценки движений.

Задачи исследования: 1. Установить состояние опорно-двигательного аппарата студенческой молодежи на основе результатов функциональной оценки движений. 2. Определить направленность изменений функционально-морфологических свойств опорно-двигательного аппарата у студенческой молодежи в процессе получения высшего образования на основе применения функциональной оценки движений.

Методы и организация исследования. В настоящем исследовании нами были задействованы следующие методы: анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогический эксперимент; функционально-скрининговая диагностика; методы математико-статистического анализа данных.

С интенцией реализовать поставленные задачи и достичь цель нами был проведен констатирующий педагогический эксперимент в октябре 2020 г. на базе Белорусского национального технического университета. Контингент испытуемых представлен студенческой молодежью технического университета общим количеством 400 человек (тестируемая выборка состояла из восьми контрольных групп с 50 испытуемыми в каждой: КГ1, КГ2, КГ3, КГ4 – юноши 1–4 курсов; КГ5, КГ6, КГ7, КГ8 – девушки 1–4 курсов).

Основная часть. Согласно установленным данным functional movement screen юношей КГ1–КГ4, зафиксированные результаты некоторых показателей не попадали под нормальное распределение, что в свою очередь напрямую зависело от используемого типа оценочной шкалы (максимальная отметка составляет три балла с градацией шага целый балл, а при наличии болевого сопровождения в момент выполнения провокационных двигательных действий (импиджмент-тест) отметка составляет ноль). Указанный феномен был выявлен в контрольных двигательных манипуляциях разгибание рук в упоре лежа и ротационная стабильность корпуса в КГ2–КГ4, что является маркером значительной разницы в подготовленности мышц-стабилизаторов корпуса испытуемых и констатацией увеличения количества дорсалгий (таблица 1).

Таблица 1. – Показатели функциональной оценки движений КГ1 – КГ4 (балл)

Functional movement screen		Результаты ($\bar{X} \pm \sigma$)			
		КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Возраст, лет		18,1±0,4	18,9±0,5	20,1±0,5	20,9±0,4
Deep squat (выполнение «приседание в глубину»)		2,2±0,5	1,9±0,6	2±0,6	1,9±0,6
Hurdle step (перешагивание через барьер)	правая	2,4±0,5	2,4±0,5	2,3±0,5	2,4±0,5
	левая	2,4±0,5	2,4±0,5	2,4±0,5	2,6±0,5
In-line lunge (реализация линейного выпада вперед-вниз)	правая	2,7±0,5	2,4±0,5	2,5±0,5	2,4±0,5
	левая	2,4±0,5	2,4±0,5	2,5±0,5	2,2±0,4
Shoulder mobility (измерение подвижности плечевого пояса)	правая	2,8±0,4	2,9±0,4	2,6±0,5	2,3±0,5
	левая	2,6±0,5	2,6±0,5	2,4±0,5	2,2±0,4
Active straight – leg raise (активный подъем прямой ноги)	правая	2,4±0,5	2,5±0,5	2,4±0,5	2,4±0,5
	левая	2,5±0,5	2,4±0,5	2,4±0,5	2,2±0,5
Trunk stability push-up (разгибание рук в упоре лежа)		2,5±0,8	1,9±0,9	1,7±0,9	1,7±1
Rotary stability (ротационная стабильность корпуса)	правая	2±0,3	1,8±0,7	2±0,8	2,2±0,7
	левая	2,1±0,5	1,9±0,8	2±0,8	2±0,6
Total functional movement screen		15,9±1,6	14,5±1,8	13,8±1,4	13,6±1,4

Примечание: а) Deep squat (overhead deep squat) – выполнение «приседание в глубину» с гимнастической палкой над головой; б) Hurdle step – перешагивание через барьер с гимнастической палкой на плечах, выполнение данного контрольного двигательного действия осуществляется для каждой свободной нижней конечности в отдельности; в) In-line lunge – реализация линейного выпада вперед-вниз с удержанием гимнастической палки за спиной, выполнение данного контрольного двигательного действия осуществляется для каждой свободной нижней конечности в отдельности; г) Shoulder mobility – измерение подвижности плечевого пояса путем определения расстояния между одной свободной верхней конечностью (кисть расположена за головой) и другой (кисть расположена за спиной), выполнение данного контрольного двигательного действия осуществляется для каждой из свободной верхней конечности в отдельности путем попеременной смены их расположения; д) Active straight – leg raise (The Hamstrings tests) – активный подъем прямой ноги из положения лежа на спине, выполнение данного контрольного двигательного действия осуществляется для каждой свободной нижней конечности в отдельности; е) Trunk stability push-up – определение стабилизационных возможностей корпуса при разгибании рук в упоре лежа; е) Rotary stability – определение ротационной стабильности корпуса посредством касания локтевого сустава одной конечности бедра другой (конечности в не опорном положении), а незадействованные конечности находятся в контакте с поверхностью пола, выполнение данного контрольного двигательного действия осуществляется в отдельности для каждой пары конечностей путем их смены; ж) Total functional movement screen – общий результат (сумма результатов всех двигательных действий (в манипуляциях, где исследуются в отдельности конечности (парные/пары) – берется в расчет только один (наименьший) из двух зафиксированных показателей).

Динамика данных студенческой молодежи КГ1–КГ4 в процессе получения высшего образования демонстрирует отрицательную направленность изменения состояния опорно-двигательного аппарата. В частности, между КГ1 и КГ4 наблюдалась статистически достоверная разница результатов показателей ($p < 0,01$) во всех контрольных двигательных действиях, кроме линейного выпада вперед-вниз (для обеих конечностей), ротаци-

онной стабильности корпуса (для обеих пар конечностей), активного подъема прямой ноги (для правой свободной нижней конечности). Наибольший регресс результатов между КГ1 и КГ4 был установлен в следующих показателях: приседание в глубину; разгибание рук в упоре лежа; total functional movement screen. Стоит добавить, что среди всех используемых контрольных двигательных манипуляций именно низкие результаты приседания в глубину и разгибания рук в упоре лежа являются наиболее достоверными предикторами возможности получения бесконтактной травмы [7]. В тоже время результаты total FMS для КГ3 и КГ4 находится ниже критического уровня для данного показателя (14 баллов).

Таким образом, в результате использования FMS нами были зафиксированы данные, которые наглядно демонстрируют, что по некоторым показателям функциональной оценки движений у студенческой молодежи КГ1–КГ4 наблюдается низкое качество двигательных паттернов, а также процесс получения высшего образования сопровождается отрицательными изменениями (отклонения) функционирования опорно-двигательного аппарата.

У девушек КГ5–КГ8 результаты некоторых показателей (приседание в глубину, разгибание рук в упоре лежа) не соответствуют нормальному распределению для выборок, что имеет схожую детерминанту установленную у юношей. Вместе с тем данные студентов характеризуются отрицательной динамикой изменений. Так, статистически достоверные изменения результатов ($p < 0,01$) обучающихся КГ5–КГ8 были зафиксированы в следующих контрольных двигательных манипуляциях: приседание в глубину; перешагивание через барьер (только для правой свободной нижней конечности); линейный выпад вперед–вниз (только для левой свободной нижней конечности); разгибание рук в упоре лежа; ротационная стабильность корпуса; total functional movement screen. В остальных результатах показателей достоверных изменений выявлено не было (таблица 2).

Таблица 2. – Показатели функциональной оценки движений КГ5 – КГ8 (балл)

Functional movement screen		Результаты ($\bar{X} \pm \sigma$)			
		КГ5	КГ6	КГ7	КГ8
Возраст, лет		18,1±0,5	18,9±0,6	20,2±0,5	20,9±0,5
Deep squat (выполнение «приседание в глубину»)		2,3±0,7	1,8±0,8	1,7±0,7	1,5±0,6
Hurdle step (перешагивание через барьер)	правая	2,4±0,5	2,5±0,5	2,2±0,4	2,1±0,4
	левая	2,5±0,5	2,4±0,5	2,1±0,2	2,3±0,5
In-line lunge (реализация линейного выпада вперед–вниз)	правая	2,5±0,5	2,6±0,5	2,3±0,5	2,3±0,5
	левая	2,5±0,5	2,4±0,5	2,3±0,5	2,1±0,3
Shoulder mobility (измерение подвижности плечевого пояса)	правая	2,6±0,5	2,5±0,5	2,4±0,5	2,5±0,5
	левая	2,6±0,5	2,7±0,5	2,5±0,5	2,5±0,5
Active straight – leg raise (активный подъем прямой ноги)	правая	2,7±0,5	2,5±0,5	2,6±0,5	2,5±0,8
	левая	2,7±0,5	2,6±0,5	2,3±0,5	2,2±0,8
Trunk stability push-up (разгибание рук в упоре лежа)		2±0,9	1,6±0,9	1,5±0,9	1,5±1
Rotary stability (ротационная стабильность корпуса)	правая	2,3±0,5	2,4±0,5	2±0,3	2±0,3
	левая	2,4±0,5	2,4±0,5	2,1±0,4	2,1±0,4
Total functional movement screen		15,8±1,7	14,9±1,4	13,5±1,4	13,4±1,5

Примечание. Данные таблицы 2 полностью согласуются с данными таблицы 1.

Наиболее значимая отрицательная тенденция в зафиксированных результатах КГ5 и КГ8 была обнаружена в приседании в глубину и разгибании рук в упоре лежа. В тоже время данные КГ7 и КГ8 в показателе total functional movement screen находятся ниже отметки в 14 баллов.

Таким образом, состояние локомоторной системы девушек технического университета в процесс получения высшего образования согласно результатам показателей функциональной оценки движений требует качественного преобразования. В особенности это прослеживается в отрицательной направленности изменений данных КГ5–КГ8, а также в низких результатах некоторых контрольных двигательных паттернах.

Заключение. Подводя целостный итог нашему исследованию, можно констатировать ряд важных положений:

1. Выявленные результаты функциональной оценки движений студентов 1–4 курса свидетельствуют о низком качестве выполнения некоторых фундаментальных стереотипных двигательных действий. Кроме того, у студенческой молодежи в процессе получения высшего образования наблюдается отрицательная направленность изменений данных functional movement screen, что в частности было установлено в виде регресса результатов в самых прогностических показателях: приседание в глубину; разгибание рук в упоре лежа; total functional movement screen.

2. Зафиксированные результаты функциональной оценки движений демонстрируют, что в период обучения в высшем учебном заведении у студентов отмечается снижение реципрокности, архитектоники и уровня функционально-морфологических свойств опорно-двигательного аппарата, в особенности это отражается на функциональных характеристиках пояснично-тазобедренного комплекса. Выявленное состояние локомоторной системы обучающихся требует качественного преобразования (корректирование) дозированными физическими

нагрузками. Вместе с тем специфика functional movement screen позволяет определить направленность и параметры физической нагрузки, что свидетельствует о целесообразности его применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Movement: functional movement systems: screening, assessment, and corrective strategies / G. Cook [et al.]. – 2010. – 779 p.
2. Григорьев, П.А. Тренировка мышц осевой мускулатуры (core) как средство начальной подготовки в фитнесе и спорте / П.А. Григорьев, Г.И. Семенова // Проблемы соврем. пед. образования. – 2017. – № 57-10. – С. 126–134.
3. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебник [для тренеров] / В.Н. Платонов. – Кн. 2. – Киев : Олимп. лит., 2015. – 752 с.
4. Холод, М.А. Показатели силовой выносливости мышц кора у студентов технического университета / М.А. Холод, С.О. Бурков, М.С. Герасимчик // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности : материалы VI Междунар. науч.-техн. конф., Минск, 22–23 окт. 2020 г. / БНТУ ; редкол. : И. В. Бельский (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 144–149.
5. Functional movement screening: the use of fundamental movements as an assessment of function. Part 1 / G. Cook [et al.] // International journal of sports physical therapy. – 2014. – № 9-3. – P. 396–409.
6. Functional movement screening: the use of fundamental movements as an assessment of function. Part 2 / G. Cook [et al.] // International journal of sports physical therapy. – 2014. – № 9-4. – P. 549–563.
7. Assessing movement using a variety of screening tests / C. Bishop [et al.] // Professional Strength & Conditioning. – 2015. – № 37. – P. 17–26.
8. Functional movement screen and Y-Balance test scores across levels of American football players / P. Lisman [et al.] // Biology of Sport. – 2018 – № 35-3. – P. 253–260.
9. Kibler, W.B. The role of core stability in athletic function. / W.B. Kibler, J. Press, A. Sciascia // Sports medicine. – 2006. – № 36. – P. 189–198.
10. Optimizing performance by improving core stability and core strength / A.E. Hibbs [et al.] // Sports medicine. – 2008. – № 38-12. – P. 995–1008.
11. Reliability of the functional movement screen using a 100-point grading scale / J. N. Hickey [et al.] // Medicine and science in sports and exercise. – 2010. – Vol. 42, iss. 5. – P. 392.
12. Functional movement screen normative values in a young, active population // A. G. Schneiders [et al.] // International journal of sports physical therapy. – 2011. – Vol. 6, iss. 2. – P. 75–82.
13. Functional movement screen test: a reliable screening test for young elite ice hockey players / G.E. Parenteau [et al.] // Physical therapy in sport: official journal of the association of chartered physiotherapists in sports medicine. – 2014. – Vol. 15, iss. 3. – P. 169–175.
14. Reliability, validity, and injury predictive value of the functional movement screen: a systematic review and meta-analysis / N.A. Bonazza [et al.] // The American journal of sports medicine. – 2017. – Vol. 45, iss. 3. – P. 725–732.
15. Зацюрский, В.М. Основы спортивной метрологии / В.М. Зацюрский. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 152 с.

Поступила 18.03.2021

**DYNAMICS OF INDICATORS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF OBTAINING HIGHER EDUCATION BASED
ON THE RESULTS OF FUNCTIONAL MOVEMENT SCREEN**

M. KHOLAD, R. ZIMNICKAYA

The article presents the results of the functional movement screen of students of 1-4 courses of technical profile. This test consists of certain motor patterns, the implementation of which will allow you to determine the morphofunctional characteristics of the musculoskeletal system, including the state of the core muscles. These studies indicate a low quality of performance by students of some stereotypical motor manipulations, which is especially pronounced when comparing the subjects of the first and fourth courses. The established results state the negative dynamics and the need for a qualitative transformation of the state of the musculoskeletal system of students by correcting it with dosed physical activity. The information obtained in this study can be used to study the properties of the locomotor system of students, including to determine the parameters of the loads of corrective action.

Keywords: *musculoskeletal system, students, functional movement screen, motor pattern, core muscles, higher education, correctional impact.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.2

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ И ВТОРЫХ КУРСОВ

Ю.О. БРИКСА

(Полоцкий государственный университет)

Раскрываются особенности юношеского возраста как одного из важных периодов жизни человека, когда происходят изменения в мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферах, осуществляется выбор профессиональной деятельности, меняется социальная роль. Вступление в студенческую социальную группу изменяет мировоззрение личности, поскольку сделанный выбор расширяет круг обязанностей, ориентирует человека на выработку самостоятельности и ответственного отношения к своим поступкам. Представленные результаты исследования личностных характеристик студентов показывают особенности протекания адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении и доминирующие качественные характеристики, способствующие становлению в образовательной среде. Подчеркивается, что индивидуально-психологические качества, формирующиеся у личности в процессе обучения, основываются на индивидуальном жизненном опыте и ценностях, привитых в семье.

Ключевые слова: личностные качества, юношеский возраст, профессиональный выбор, образовательный процесс, ведущий вид деятельности.

Введение. Студенчество выделяют как особенную социальную общность, объединенную общим интересом – получением высшего образования. В процессе обучения студенты систематически овладевают широким спектром необходимых знаний, умений и навыков, которые понадобятся им для успешной профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное становление начинается с отношения к осваиваемой профессии в высшем учебном заведении. Основой положительного восприятия будущей профессии служит правильный выбор, который исходит из полноты знаний студента о профессиональной деятельности, которой он хочет обучиться. При этом на первое место выходит вопрос значимости личностных качеств, способствующих успешному обучению.

Студенческий возраст зачастую ассоциируется с юностью, которая охватывает следующие периоды: 16–17 лет – ранняя юность, 17–20 лет – юность, 20–21 – поздняя юность. Необходимо отметить, что юношество как отдельный период выделится сравнительно недавно, с конца XIX в., чему способствовали активно развивающиеся общественные институты. Индустриализация и урбанизация дали возможность более длительного материального содержания, а главное – обучения юношей и девушек, тем самым удлинив процесс становления подрастающего поколения. Юношеский возраст по мере развития общества, усложнения правовой базы, стал охватывать часть развернутого во времени периода: детство – отрочество – взрослость. Однако юношество – достаточно самостоятельный этап взросления, оказывающий влияние на жизненный путь человека.

И.С. Кон отмечает, что в юношеском возрасте перед молодыми людьми стоят трудные и важные задачи – выбор жизненных целей. Нередко с целями отождествляется мечта, которая приводит к самому типичному заблуждению юности, что однажды сделанный выбор является раз и навсегда окончательным. Но у этого заблуждения есть важный психологический момент, стремление к выбору профессиональной деятельности обусловлено желанием молодого человека отделиться от взрослого, стать самостоятельным, утвердиться в новой социальной роли [2, с. 85].

Б. Ливехуд [4, с. 36] выделяет центральную проблему юношеского возраста, заключающуюся в нахождении своего места в новой социальной реальности. Подобно И.С. Кону, он указывает, что этот путь осуществляется через осознанный выбор профессиональной деятельности. При этом выбор базируется на знаниях о себе, окружающем мире, обществе и т.д.

С утверждением Б. Ливехуда совпадает мнение В.И. Слободчикова, который обращает внимание на то, что юность завершает этап психологического становления личности, результатом которого должна стать «персонализация», т.е. осмысление своей индивидуальности [7, с. 37–49.].

Исходя из мнений перечисленных авторов, можно заключить, что центральным новообразованием этого периода становится устойчивая рефлексия, формирование жизненных планов, готовность к самоопределению.

Фундаментом психологической готовности молодого человека к определению своего места в общественной жизни являются следующие особенности:

- сформированность таких структур, как теоретическое мышление, самосознание, мировоззрение, нравственные установки, ценностные ориентации;
- стремление включиться во взрослую жизнь через овладение профессией, потребность в трудовой деятельности;
- становление индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Активное развитие мировоззрения, включающее осознание себя как члена конкретного общества, носителя определенных культурных ценностей, непосредственным образом сказывается на взаимодействии со сверстниками. Отношения с окружающими становятся более глубокими, возрастает значимость индивидуальных контактов и привязанностей.

Кроме того, в этот период происходит преобразование мотивации, структуры ценностных ориентаций, активно развиваются специальные способности, связанные с интересующей профессиональной сферой. Повышенная потребность к самоанализу и желание структурировать, обобщать знание о себе самом (своих чувствах, поведении, отдельных поступках) приводят к соотнесению себя с определенным идеалом, что в последующем активизирует процесс самовоспитания и самокоррекции. Изменяется и способ мышления, которое становится более личностным и эмоциональным. Эмоциональность проявляется также в переживаниях, связанных с собственными возможностями, способностями и личностными качествами. Наблюдается активное развитие интеллектуальных чувств, выражающееся в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами.

Р. Хавигхерст [8], обобщая все особенности юношеского периода, отметил, что наиболее трудной задачей является выбор профессии, соответствующей способностям и внутренним устремлениям. Решение этой задачи начинается еще в школьные годы, когда молодые люди уже акцентируют свое внимание на определенных школьных предметах, знания в области которых помогут им в дальнейшем профессиональном становлении. Поэтому ведущей деятельностью становится профессионально-учебная, основанная на социальных мотивах и стремлении приобрести значимую для общества профессию, подчеркнувшую бы и значимость самой личности.

Сделанный профессиональный выбор упорядочивает мотивационные тенденции личности, защищая от многообразия мотивов, порождаемых условиями социально-профессиональной среды. При этом, как отмечает И.Ю. Кулагина [3, с. 12], раскрывается важная потребность молодых людей занять достойное место в обществе, понять свое жизненное предназначение. Н.С. Пряжников [6] отмечает, что в этот жизненный отрезок особую роль играет ценностно-нравственный аспект, который помогает личности познать свои потребности, связанные с уровнем овладения той или иной деятельностью. Поступление в высшее учебное заведение укрепляет веру молодых людей в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. В тоже время этот период отличается сложностью становления личностных черт. Заметно повышается уверенность в себе, интерес к проблемам морально-нравственного характера, мотивы становятся более осознанными. Вместе с тем в поведении еще наблюдается импульсивность, эмоциональность, непредсказуемость, немотивированный риск, которые зачастую обусловлены неумением предвидеть последствия собственных поступков.

Отсюда, обращаясь к вопросу качеств личности, необходимо обратить внимание на положения, которые выдвинул К.К. Платонов. Согласно мнению ученого, они включают в себя черты характера и способности, наложенные на динамическую структуру личности: накопленный опыт, особенности психических процессов, направленность, темперамент [5]. Таким образом, субъективные качества личности, на основе которых вырабатываются новые интеллектуальные и социальные стратегии развития, являются не только отражением изменяющегося мира, но и результатом влияния образовательной среды.

Основная часть. В настоящее время в образовательном процессе на первый план выходит формирование уникальной целостной личности, которая нацелена на успех и стремится максимально реализовать свои возможности. В связи с этим проблема личностных особенностей студентов приобретает особое значение.

Цель исследования – провести сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик студентов в условиях образовательной среды высшего учебного заведения. Выборку составили студенты первых и вторых курсов ($n = 104$) Полоцкого государственного университета. Для исследования особенностей личности студентов был использован 16-факторный опросник Кеттелла [1]. Результаты применения методики позволили определить психологическое своеобразие основных подструктур темперамента и характера. Каждый фактор содержит не только качественную и количественную оценки внутренней природы человека, но и включает в себя ее характеристику со стороны межличностных отношений. Для обработки результатов 16-факторного опросника Кеттелла были использованы средства описательной статистики. В целях выявления различий между индивидуальными характеристиками студентов двух групп использован U -критерий Манна–Уитни (таблица).

Согласно данным таблицы, между группами испытуемых существуют статистически значимые различия по фактору C (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность). Для студентов вторых курсов

характерны: выдержанность, устойчивость в интересах, развитые морально-нравственные качества, на это указывают высокие показатели по этому фактору. У студентов первых курсов показатели иные, в отличие от второй группы для них характерны: чувствительность, ранимость, возможно неуверенность в своих силах, что объясняется процессом адаптации к новой социальной среде.

Таблица. – Сравнительный анализ личностных характеристик студентов первых и вторых курсов

Факторы	Результаты диагностики		Уровень значимости различий
	студенты первых курсов	студенты вторых курсов	
фактор <i>A</i> (замкнутость – общительность)	7,52±1,12	7,21±1,04	–
фактор <i>B</i> (общий уровень интеллекта)	7,73±1,19	7,41±1,09	–
фактор <i>C</i> (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность)	4,04±1,12	7,25±1,03	0,01
фактор <i>E</i> (подчиненность – доминантность)	5,21±1,61	6,52±1,14	0,05
фактор <i>F</i> (сдержанность – экспрессивность)	5,92±1,08	5,28±1,32	–
фактор <i>G</i> (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения)	6,71±1,39	5,05±1,08	0,05
фактор <i>H</i> (робость – смелость)	7,15±1,42	7,32±1,14	–
фактор <i>I</i> (жесткость – чувствительность)	4,36±1,19	4,75±1,61	–
фактор <i>L</i> (доверчивость – подозрительность)	4,34±1,21	7,31±1,05	0,01
фактор <i>M</i> (практичность – мечтательность)	4,53±1,04	6,12±1,06	0,05
фактор <i>N</i> (прямолинейность – дипломатичность)	4,14±1,23	7,67±1,32	0,01
фактор <i>O</i> (спокойствие – тревожность)	4,29±1,34	4,09±1,28	–
фактор <i>Q1</i> (консерватизм – радикализм)	4,24±1,36	6,54±1,09	0,05
фактор <i>Q2</i> (конформизм – неконформизм)	4,45±1,04	6,18±1,12	0,05
фактор <i>Q3</i> (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)	7,65±1,51	7,65±1,31	–
фактор <i>Q4</i> (расслабленность – напряженность)	6,89±1,18	4,61±1,32	0,05

Примечание: $p \leq 0,05-0,01$.

Статистически значимы различия между группами выявлены по фактору *E* (подчиненность – доминантность, выражающие изменения в поведении в процессе обучения. Так, у студентов вторых курсов выражена тенденция к самоутверждению, которая раскрывается через упрямство, конфликтность. Показатели по этому фактору у студентов первых курсов свидетельствуют о наличии конформного поведения, характерного для людей, испытывающих неуверенность в новой для себя обстановке.

Интересно, что наряду с этими качествами у испытуемых первой группы также наблюдается осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм, добросовестность, ответственность, о чем свидетельствуют различия между группами по фактору *G* (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения). У второй группы показатели по этому фактору снижаются, что может указывать на отклонения в стандартах поведения и снижению морально-нравственной нормативности. Однако ранее полученные высокие результаты по фактору *C* противоречат описываемым характеристикам, что можно объяснить акцентированием внимания студентов второго года обучения на личных мотивах, осознание своих возможностей в обучении, а также убежденностью молодых людей в том, что они контролируют ход своей жизни. Последнее обусловлено тем, что большинство студентов после поступления в университет начали самостоятельную жизнь отдельно от родителей, тем самым приняв на себя ответственность за организацию своего быта.

Косвенным подтверждением этому служат различия в показателях между испытуемыми обеих групп по фактору *Q4* (расслабленность – напряженность). Студентов первых курсов отличает большая мотивированность, напряженность, они испытывают беспокойство, что объясняется новыми жизненными задачами, которые они решают в данный период времени. Испытуемые второй группы, напротив, демонстрируют невозмутимость, терпимость к неудачам, расслабленность.

Статистически значимые различия между группами наблюдаются по факторам *M* (практичность – мечтательность) и *Q1* (консерватизм – радикализм). Более высокие значения по факторам *M* у студентов второго курса можно интерпретировать как тенденцию к обращению в мир своих переживаний, идей, отказ от общепринятых авторитетов, высокую восприимчивость ко всему новому. Для студентов первых курсов более характерны такие черты, как ориентация на внешнюю реальность, приземленность, практичность, терпимость, осторожность. В отличие от студентов-второкурсников, которые стремятся к независимости и ориентированы на принятие собственных решений, первокурсники демонстрируют покорность и социальность, желание следовать за группой. На эти качества испытуемых первой группы указывают также результаты по фактору *L* (доверчивость – подозрительность).

Выявленные различия по фактору *N* (прямолинейность – дипломатичность) указывают на то, что в отличие от студентов-первокурсников, поведение которых непосредственно, естественно и иногда непоследовательно, второкурсники более продуманно подходят к делу, они дипломатичны, проницательны в противоположность прямолинейному, несколько наивному и эмоционально искреннему, поведению испытуемых первой группы.

Не выявленные различия по остальным факторам (см. таблицу 1) указывает наличие таких общих для групп характеристик, как общительность, открытость, естественность, непринужденность, готовность идти на сотрудничество, хороший уровень адаптивности, способность к совместной работе, легкость в установлении непосредственных, межличностных контактов. В целом можно определить эти качества как ориентированные на учебный процесс, которые выражаются в готовности воспринимать информацию, поступающую от окружающих, наряду со стремлением к успеху совместными усилиями.

На высокий уровень вербальной культуры, мышления, общей эрудиции указывают показатели по фактору *B* (общий уровень интеллекта), что можно объяснить наличием развитого воображения, умением управлять абстрактными понятиями. Кроме интеллектуальных, эти показатели качеств свидетельствуют о таких чертах, как мечтательность, романтичность, являющихся особенностью юношеского возраста, для которого характерно строить планы на будущее, определять свои жизненные цели.

У обеих групп примерно одинаково выражен фактор *H* (робость – смелость), характеризующий степень активности в социальных контактах. Для испытуемых характерны предприимчивость, активность, склонность к авантурным поступкам, стремление к лидерству, независимость. Однако в силу отсутствия должного социального опыта упомянутые характеристики могут выразиться в чрезмерной импульсивности, желании утвердиться в новом окружении, произвести впечатление на сверстников, снижении самокритичности и склонности к рискованным поступкам.

Выраженный показатель по фактору *Q3* (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль) у обеих групп указывает на наличие у испытуемых лидерских качеств и организаторских способностей, т.е. стремление к успеху, которому возможно изначально предшествовал правильно сделанный профессиональный выбор.

Обе группы испытуемых демонстрируют такие личностные характеристики, как рассудительность, рациональность, сила воли, самостоятельность. Кроме этого, для студентов характерно наличие творческого потенциала, разнообразие эмоциональных переживаний, неординарное восприятие мира, что возможно обусловлено образовательной средой и насыщенной студенческой жизнью, которая не ограничивается только обучением, но и способствует раскрытию потенциала каждой личности.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить ведущие личностные характеристики студентов и сравнить результаты двух групп студентов, близких по своей эмоциональной составляющей, т.к. обе группы еще находятся в начальной стадии профессионального становления.

Заключение. Проведенное исследование позволило определить статистически значимые различия в личностных особенностях студентов первых и вторых курсов по следующим факторам: *C* (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность), *E* (подчиненность – доминантность), *G* (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения), *H* (робость – смелость), *L* (доверчивость – подозрительность), *M* (практичность – мечтательность), *N* (прямолинейность – дипломатичность), *Q1* (консерватизм – радикализм), *Q2* (конформизм – неконформизм), *Q3* (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль), *Q4* (расслабленность – напряженность).

Наличие высоких показателей по отдельным факторам, наблюдающееся у обеих групп, свидетельствует о преобладающей тенденции юношеского возраста – утвердиться в новой социальной реальности. Студенты, обучающиеся на втором курсе, отличаются от первокурсников своей эмоциональной пластичностью, склонностью к импульсивности. Но эти свойства компенсируются развитой волевой регуляцией: умением контролировать свои эмоции и поведение, уверенностью в себе. Итак, можно сделать вывод, что процесс обучения способствует становлению личности, благодаря чему развивается уверенность в себе, в своих возможностях и силах, что в последующем будет способствовать удовлетворению потребности в самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
4. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга : Дух, познание, 1994. – 252 с.
5. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 220 с.
6. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда : учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. – Воронеж : МОДЭК, 2010. – 536 с.

7. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
8. Havighurst R. Developmental tasks and education / R. Havighurst. – N. Y., 1972. – 119 p.

Поступила 07.04.2021

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF THE FIRST AND SECOND COURSES

Yu. BRIKSA

The article reveals the features of adolescence as one of the important periods of human life in which changes in motivational and value and meaningful spheres, the choice of professional activity, changing the social role. Joining the student social group changes the outlook of the individual, as the choice made expands the range of responsibilities orienting a person to the development of independence and responsible attitude to their actions. The results of students' personal characteristics research presented in the article reveal the peculiarities of students' adaptation to studying at a higher education institution and show the dominant qualitative characteristics contributing to the formation in the educational environment. It is emphasized that the personal psychological qualities formed in the process of learning are based on the individual life experience and values instilled in the family.

Keywords: *personal qualities, adolescence, professional choice, educational process, leading activity.*

УДК 159.99

**САМООТНОШЕНИЕ ЮНОШЕЙ И ИХ СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ
В ОТНОШЕНИИ К РОДСТВЕННИКАМ ПО ОТЦОВСКОЙ ЛИНИИ**

*Д.М. КУРИЛЕНКО, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются различия в выраженности показателей самооотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии) в юношеском возрасте. В данном случае проверяется альтернативная гипотеза. Сопоставление самооценки юношей по ряду личностных качеств, обеспечивающих жизнестойкость и совладание с трудными жизненными ситуациями (трудолюбие, сила, добросовестность, упрямство, деятельность, уверенность), с их оценкой у отца и деда позволяет выявить преобладание указанных качеств у непосредственных родственников по отцовской линии. Это объясняется тем, что у юношей еще идет процесс формирования данных черт.

Ключевые слова: *самоотношение, социальные установки, юношеский возраст.*

Введение. Проблема самооотношения активно изучается в психологии со времен У. Джеймса. За почти полтора века по данной теме накоплено большое количество теоретического и эмпирического материала. В отечественной психологии исследование феномена отношения человека к себе было положено в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, Е.В. Шороховой, И.С. Кона, И.И. Чесноковой [1]. При этом единого подхода к рассматриваемой проблеме найдено не было. В исследованиях самооотношения встречаются как терминологические, так и содержательные различия.

Для описания данного феномена в отечественной литературе используются, зачастую как синонимы, такие понятия, как «глобальная самооценка», «самоуважение», «самопринятие», «эмоционально-ценностное отношение к себе», собственно «самоотношение», «аутосимпатия», «эмоциональный компонент самооценки» и т.д.

Сам термин «самоотношение» впервые был введен грузинским психологом Н.И. Сарджвеладзе в 1974 г. Он описал самооотношение через категорию установки как общего и единого механизма формирования всей системы отношений человека [2, с. 59]. Однако проблема отношения личности к самой себе поднималась задолго до этого. В рамках классической психологии впервые проблему самооотношения поднял в своих работах У. Джеймс. Он выделял такое образование, как Глобальное Я (self) из двух составляющих: Я-сознающего (I) и Я-как объект (Me), которое в то же время включает в себя такие аспекты, как духовное Я, материальное Я, социальное Я, физическое Я. Я-сознающее представляет собой процесс, при котором индивид приобретает некоторый опыт, Я-как объект представляет содержание этого процесса [3]. Кроме этого, У. Джеймс выделял понятие «самооценка» (1890 г.), которое тесно связано с уровнем притязаний человека и его реальными достижениями. По его мнению, человек может регулировать свою самооценку, повышая ее, если притязания реализуются, и понижая, если реализовать их не удастся.

В отечественной психологии проблема самооотношения рассматривалась в рамках таких психологических категорий, как «установка» (Д.Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.Н. Мясищев), «социальная установка» (И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе), «самосознание» (И.И. Чеснокова) [4]. Н. Сарджвеладзе рассматривал это понятие как подкласс социальной установки. По мнению исследователя, отношение к себе наряду с социальным статусом и установкой личности к внешнему миру составляет содержание системы «личность – социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционального ядра личности [4].

Большинство авторов отмечают неразрывную связь самооотношения личности с окружающей культурной и социальной средой, с ее деятельностью, многокомпонентность самооотношения, динамичность ее содержания, а также интеграцию разных ее составляющих в единое образование «Я». Итак, в ряде исследований самооотношение понимается как социальная установка по отношению к себе.

Социальная установка – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное ее прошлым опытом [5].

В настоящий время западными социальными психологами подчеркивается, что социальная установка – это приобретенная оценочная реакция, направленная на определенные объекты, которая сравнительно устойчива и которая влияет и мотивирует наше поведение по отношению к этим объектам.

Для изучения социальной установки в отношении к близким людям в юношеском возрасте мы опираемся на возрастную периодизацию Э.Х. Эриксона. Согласно его периодизации, сроки юности – 12–20 лет [6]. В данном возрасте подросток/юноша бросает вызов общественным и родительским нормам. Его главная задача на этом этапе – собрать все имеющиеся к тому моменту знания о самом себе, воплотить в образ себя, сформировав Эго-идентичность.

Однако недостаток разработанности подходов к исследованию самооотношения как в отечественной, так и в зарубежной психологии приводит к различным путям понимания генезиса самооотношения личности. В связи с существованием противоречащих теорий, рассматривающих феномен самооотношения, возникает необходимость в более подробном его изучении.

Актуальность изучения взаимосвязи самооотношения юношей с социальными установками по отношению к отцу и деду (по отцовской линии) заключается в необходимости дополнения теоретических знаний о самооотношении.

Основная часть. *Цель работы* – выявить различия в выраженности показателей самооотношения и отношения к непосредственным родственникам по отцовской линии (отцу и деду).

Гипотеза исследования – в показателях самооотношения юноши и социальных установок по отношению к отцу и деду (по отцовской линии) существуют значимые различия.

Выборка испытуемых составила 60 юношей в возрасте от 18 до 20 лет ($M = 19,14$, $SD = 1,30$), студентов Полоцкого государственного университета.

Методы исследования: организационный метод – сравнительный; эмпирический – семантический дифференциал; методы обработки эмпирических данных – критерий Фридмана; интерпретационный метод – структурный.

Методики исследования:

1. Авторский вариант семантического дифференциала.

Семантический дифференциал (англ. Semantic differential) – метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Координатами объекта в семантическом пространстве служат его оценки по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) оценочных шкал.

В качестве шкал в авторском семантическом дифференциале использовались биполярные прилагательные, классифицированные по трем основаниям:

- эмоциональные (злой – добрый, серьезный – веселый; сдержанный – эмоциональный);
- интеллектуальные (глупый – умный);
- волевые (вспыльчивый – уравновешенный, ленивый – трудолюбивый).

Респондентам было необходимо отметить цифру (из ряда 3210123), которая, по их мнению, наиболее точно определяет степень выраженности данного конкретного качества (характеристики), при условии, что 0 – качество не выражено; 1 – слабо выражено; 2 – средне выражено; 3 – сильно выражено.

2. Методика личностного дифференциала (адаптировано в НИИ им. В. М. Бехтерева).

Методика предоставляет возможность изучить отношение к самому себе и другим людям. Разработанный вариант методики включает полюса трех классических факторов семантического дифференциала:

- оценки (непривлекательный – обаятельный, безответственный – добросовестный, эгоистичный – добрый, черствый – отзывчивый, несправедливый – справедливый, враждебный – дружелюбный, неискренний – честный);
- силы (слабый – сильный, уступчивый – упрямый, зависимый – независимый, нерешительный – решительный, расслабленный – напряженный, неуверенный – уверенный, несамостоятельный – самостоятельный);
- активности (молчаливый – разговорчивый, замкнутый – открытый, пассивный – деятельный, вялый – энергичный, спокойный – суетливый, нелюдимый – общительный, невозмутимый – раздражительный).

В бланке были представлены наиболее распространенные качества человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком «+» (плюс), отрицательные – знаком «-» (минус). Их степень оценивается по семибалльной шкале. Порядок работы с методикой очень прост и заключается в выборе знака того или иного качества и определении степени его проявления по баллам [7].

Данные методы служили как для оценки юноши собственных свойств личности, так и для характеристики черт личности отца и деда (по отцовской линии).

Результаты и обсуждение. На первом этапе исследования были изучены различия в показателях самооотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии).

Выявлены различия ($p \leq 0,05$) в показателях самооотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии) по таким шкалам, как ленивый – трудолюбивый, слабый – сильный, безответственный – добросовестный, уступчивый – упрямый, пассивный – деятельный, уверенный – неуверенный.

Результаты представлены на рисунках 1–3.

Исходя из полученных результатов (см. рисунок 1), между показателями самооотношения юношей и отношения к отцу и деду по показателю «ленивый – трудолюбивый» выявлены значимые различия ($p < 0,05$). Средние значения самооценки юношей и их оценки отца и деда указывают на то, что юноши склонны оценивать себя ниже, чем отца и деда по черте личности «лень – трудолюбие». Отметим, что на рисунках (здесь и ниже), чем более выражен показатель, тем в большей мере преобладает качество, расположенное справа на дихотомической шкале. Таким образом, юноши оценивают отцов и дедов как более трудолюбивых, чем они сами.

Как видно из рисунка 2, по шкале «слабый – сильный» выявлены достоверные различия ($p < 0,05$) между показателями самооотношения юношей и отношения к отцу и деду. Можно заметить, что среднее значение самооценки юношей ниже, чем их оценка отца и дедушки. Следовательно, юноши склонны оценивать себя как более слабых, чем их отцы и деды.

Согласно рисунку 3, между показателями самооотношения юношей и их отношения к отцу и деду по показателю «безответственный – добросовестный» выявлены значимые различия ($p < 0,05$). Средние значения самооценки юношей и их оценка деда находятся на одном уровне, а среднее значение самооценки юношей чуть ниже, чем их оценка отца. Иными словами, в отношении добросовестности юноши оценивают себя ниже, чем отца, и на одном уровне с дедом.

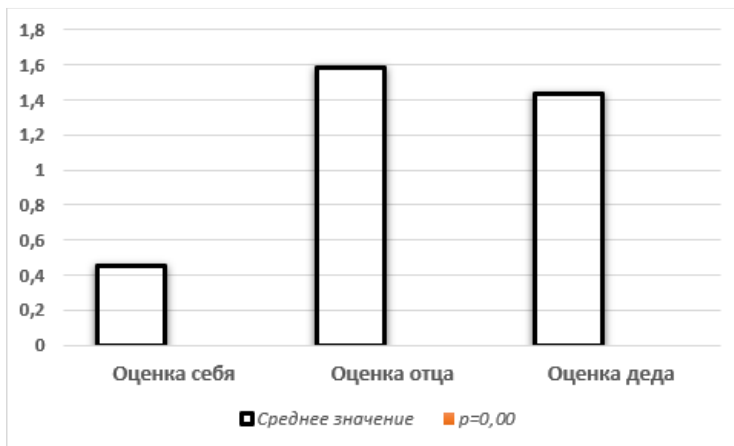


Рисунок 1. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «ленивый – трудолюбивый»

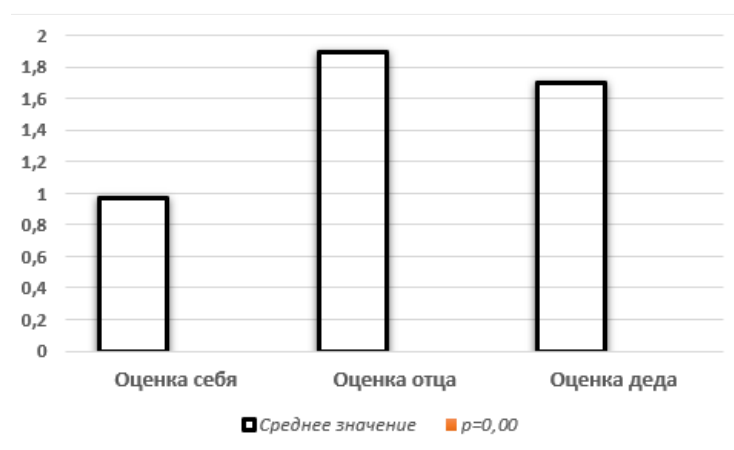


Рисунок 2. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «слабый – сильный»

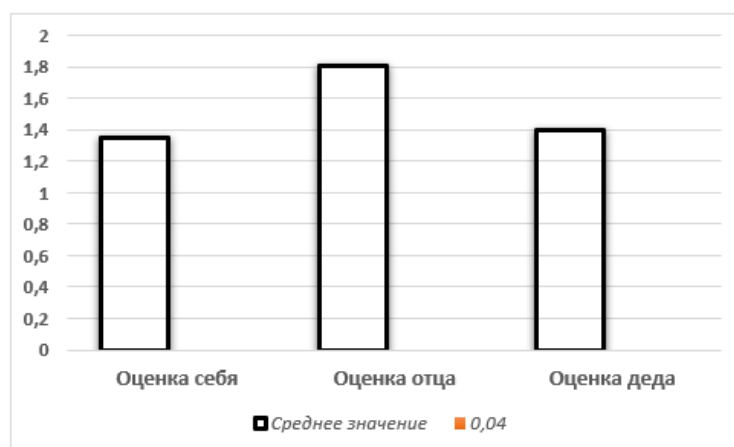


Рисунок 3. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «безответственный – добросовестный»

Из представленных на рисунке 4 результатов видно, что по шкале «уступчивый – упрямый» показатели самооценки юношей и отношения к отцу и деду различаются на достоверном уровне ($p < 0,05$). Среднее значение самооценки юношей по выраженности указанной характеристики ниже, чем средние значения их оценки отца и деда. Это говорит о том, что юноши считают отцов и дедов более упрямыми, чем они сами.

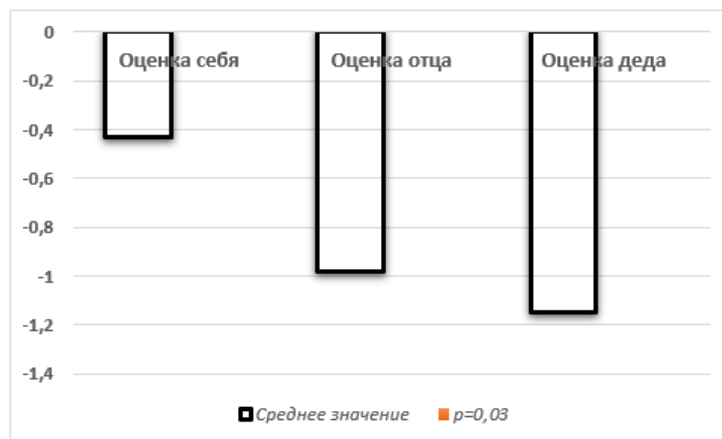


Рисунок 4. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «уступчивый – упрямый»

Очевидно (рисунок 5), что выявлены значимые различия ($p < 0,05$) в показателях самооценки юношей и их отношения к отцу и деду по показателю «пассивный – деятельный». Можно заметить, что юноши склонны оценивать себя ниже, чем отца и деда по выраженности такой черты личности, как пассивность – деятельность. Иными словами, юноши рассматривают отцов и дедов как более деятельных, чем сами юноши.

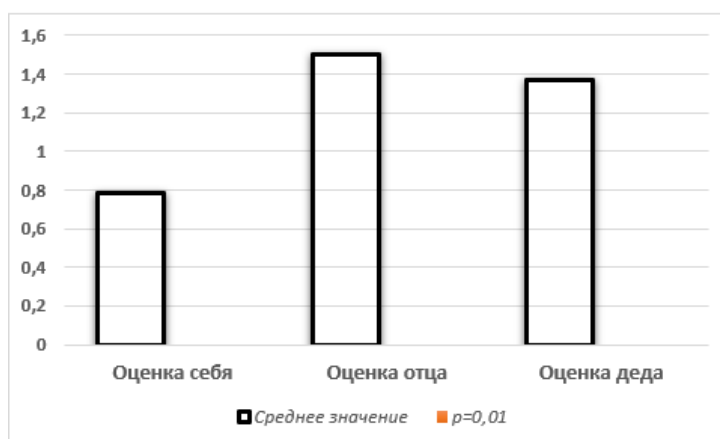


Рисунок 5. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «пассивный – деятельный»

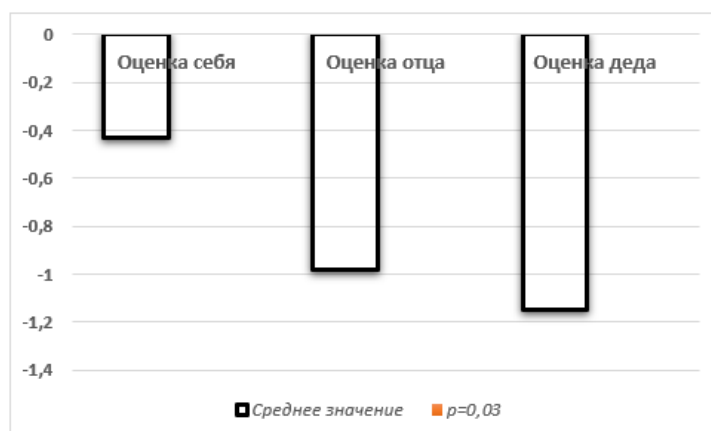


Рисунок 6. – Средние показатели самооценки и отношения к отцу и деду по показателю «уверенный – неуверенный»

Как видно из рисунка 6, между показателями самооотношения юношей и их отношения к отцу и деду по шкале «уверенный – неуверенный» выявлены значимые различия ($p < 0,05$). Из представленных средних значений самооценки юношей и их оценки отца и деда следует, что юноши считают отцов и дедов более уверенными, чем они сами.

Можно предположить, что выявленные различия объясняются тем, что у юношей еще идет процесс формирования тех личностных качеств, которые обеспечивают жизнестойкость, совладение с трудными жизненными ситуациями [8]. Данные черты личности классифицируются как регулятивные (волевые), которые необходимы для совладения с трудными жизненными ситуациями. И поскольку у старшего поколения жизненного опыта больше, чем у юношей, и черты личности уже сформированы, этим и объясняются различия по данным чертам личности. Изучение различий требует более тщательного анализа и является нашей дальнейшей перспективой исследования.

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования достоверные различия в показателях самооотношения и отношения к непосредственным родственникам по отцовской линии выявлены по таким шкалам, как «ленивый – трудолюбивый», «слабый – сильный», «безответственный – добросовестный», «уступчивый – упрямый», «пассивный – деятельный», «уверенный – неуверенный». Таким образом, гипотеза частично подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.
2. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Кольшко, А.М. Психология самооотношения : учеб. пособие / А.М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
5. Психология : учеб. / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : [пер. с англ.] // Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
7. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 20–21.
8. Севастьянова, У.Ю. Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед–отец–сын) [Электронный ресурс] / У.Ю. Севастьянова // Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед–отец–сын). – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-mezhpokolennoy-svyazi-v-semie-po-muzhskoy-linii-ded-otets-syn/viewer>. – Дата доступа: 12.04.2021.

Поступила 16.04.2021

SELF-ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE AND THEIR SOCIAL ATTITUDES IN RELATIONSHIP TO PARENTAL RELATIVES

D. KURILENKO, I. ANDREEVA

The article examines the differences in the severity of indicators of self-attitude and attitude towards the father and grandfather (on the paternal side) in adolescence. In this case, an alternative hypothesis is tested. Comparison of the self-esteem of young men for a number of personal qualities that ensure resilience and coping with difficult life situations (hard work, strength, conscientiousness, stubbornness, activity, confidence), with their assessment of the father and grandfather, allows us to reveal the predominance of these qualities in immediate paternal relatives lines. This is due to the fact that young men are still in the process of forming these traits.

Keywords: self-attitude, social attitudes, adolescence.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

С.В. ОСТАПЧУК, Е.В. КОЛДУНОВА
(Полоцкий государственный университет)

Представлены результаты эмпирического исследования толерантности и эмпатии у студентов. Дается оценка тренингового воздействия по формированию толерантности через развитие личностных качеств, эмпатии, самооценки путем снижения тревожности и формирование навыков бесконфликтного и уверенного поведения.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, ксенофобия, эмпатия, тренинг.

Введение. В ситуации глобальных изменений в культуре, углубления экономического кризиса, вызванного пандемией, изменения условий существования личности в социуме, преобразований в сферах экономики и политики происходит обострение вопросов, связанных с отношением к «другому», «непохожему», «чужому».

В современном мире проблема толерантности является одной из самых широко обсуждаемых и сложных. Человек постоянно вынужден сталкиваться с отличающимся от его мировоззрения: другими нравами, привычками, обычаями, поведением, не похожими, не привычными для него взглядами на жизнь. Всякий раз в подобные моменты он делает выбор: как поступить по отношению к подобной «инаковости», проявить толерантность или выказать нетерпимость.

Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, недопущения конфронтации, успешной адаптации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром [2, с. 84].

Довольно часто толерантность определяют через призму уважения и принятия другой точки зрения, однако, вероятно, уважение здесь стоит рассматривать как недопущение вмешательства, так называемый, позитивный нейтралитет [7].

Считается, что проявление толерантности невозможно без развития таких качеств характера, как доброта, терпение, вежливость, самообладание и др. [6].

Важным механизмом взаимодействия индивидов является эмпатия; именно эмпатия способствует принятию и более лучшему пониманию представителей других культур, проявлению толерантности.

Эмпатия – эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у индивида, благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации, подобной той, в которой находится другой [4].

Взаимопроникновение разных этнических культур начинается в образовательных учреждениях. И этот процесс сегодня принимает все большие масштабы. Школы и университеты могут играть важную роль в развитии толерантности. Именно образовательное пространство может стать местом овладения эффективными моделями социального поведения, способствовать формированию толерантных установок, эмпатии и таким образом стать мощным инструментом для привития ценностей толерантности с раннего возраста, чтобы дать молодым людям навыки для этичной и продуктивной жизни во все более разнообразном и сложном мире.

Ранее нами было обнаружено, что уровень ксенофобии у студентов выше, чем у школьников [1, с. 55]. Наши исследования подтверждаются множеством исследований по мониторингу толерантности и ксенофобии [3].

Основываясь на исследовании Е.Н. Юрасова о психологических особенностях лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии, мы предположили, что толерантность можно развить через развитие личностных качеств, эмпатии путем снижения тревожности и формирование адекватной самооценки, навыков бесконфликтного и уверенного поведения [5].

Основная часть. В исследовании, проведенном на базе УО «Полоцкий государственный университет», приняли участие 18 студентов гуманитарного факультета специальности «Технический труд и техническое творчество», будущие учителя; из них 10 человек первого курса (экспериментальная группа) и 8 человек второго курса (контрольная группа). Социальное взаимодействие стало многоуровневым и разноплановым, и в этих условиях толерантность учителей становится жизненно-необходимым личностным качеством, одной из ключевых компетенций.

На первом этапе исследования нами были изучен актуальный уровень толерантности и эмпатии. Для этого были использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова,

О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методика «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко). Результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1. – Результаты по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» до тренингового воздействия (в %)

Группа	Уровень толерантности		
	низкий	средний	высокий
Экспериментальная группа	10%	90%	0%
Контрольная группа	0%	100%	0%

Согласно таблице 1, в экспериментальной группе 90% студентов имеют средний уровень толерантности, 10% – низкий уровень.

В контрольной группе все студенты имеют средний уровень толерантности. Таким образом, для большинства респондентов характерно сочетание как толерантных черт, так и интолерантных. Проявление толерантности или интолерантности может варьироваться от социальной ситуации.

Таблица 2. – Результаты по методике «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко) до тренингового воздействия (в %)

Группа	Уровень эмпатии			
	очень низкий	заниженный	средний	высокий
Экспериментальная группа	30%	50%	20%	0%
Контрольная группа	38%	50%	12%	0%

Как видно из таблицы 2, в контрольной группе 30% студентов имеют очень низкий уровень эмпатии, 50% – заниженный уровень и 20% – средний уровень, высокий уровень эмпатии – 0%.

В контрольной группе 38% студентов имеют очень низкий уровень, 50% – заниженный уровень эмпатии и 12% – средний уровень эмпатии; высокий уровень эмпатии – 0%. В целом для большей части респондентов характерен заниженный и очень низкий уровень эмпатии.

Для низкого, а также и заниженного уровня эмпатии характерно более эгоистическое взаимодействие с другими. Такие студенты не способны открыться другому человеку, не способны выражать тепло, понимание, поддержку и всякий эмоциональный отклик по отношению к другому человеку.

Было выдвинуто предположение, что участие в тренингах повысит уровень толерантности и эмпатии.

Нами была разработана тренинговая программа, которая состоит из 5 занятий, каждое занятие длительностью 1 ч 20 мин.

Задачами тренинговой работы было повышение уровня эмпатии, снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки, навыков бесконфликтного и уверенного поведения.

После проведения занятий было проведено сопоставление показателей, полученных до и после проведения тренинговой работы в экспериментальной группе (таблицы 3, 4). Для обработки полученных данных применялся пакет компьютерных программ Statistica 8.0. Методами обработки эмпирических данных стал *T*-критерий Вилкоксона.

Таблица 3. – Показатели эмпатии в экспериментальной группе (тест-ретест) по методике «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко)

Название шкалы	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>Z</i>	Уровень значимости <i>p</i>
Уровень эмпатии	10	27	0,11	0,91
Рациональный канал эмпатии	10	17	0,21	0,83
Эмоциональный канал эмпатии	10	21	0,18	0,85
Интуитивный канал эмпатии	10	15	0,95	0,34
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	10	11	0,50	0,61
Проникающая способность в эмпатии	10	19	0,41	0,67
Идентификация	10	13	0,25	0,79

Примечание. *T*-критерий Вилкоксона.

Из данных таблицы 3 видно, что $p > 0,05$, т.е. различия статистически не значимы. Следовательно, изменений после проведения тренинга в экспериментальной группе не произошло.

Согласно таблице 4, $p > 0,05$. Значит, различия статистически не значимы. Следовательно, изменений после проведения тренинга в экспериментальной группе не произошло.

Таблица 4. – Показатели толерантности в экспериментальной группе (тест-ретест) по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Красвцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

Название шкалы	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>Z</i>	Уровень значимости <i>p</i>
Этническая толерантность	10	20	0,76	0,45
Социальная толерантность	10	25	0,31	0,77
Толерантность как черта личности	10	24	0,35	0,73
Общий уровень толерантности	10	15	0,88	0,37

Примечание. *T*-критерий Вилкоксона.

Далее нами было проведено сравнение показателей эмпатии и толерантности у студентов экспериментальной и контрольной группы после формирующего эксперимента. Для этого была проведена математико-статистическая обработка полученных данных с помощью *U*-критерия Манна–Уитни в программе Statistica 8.0. Результаты исследования представлены в таблицах 5, 6.

Таблица 5. – Различия между контрольной и экспериментальной группой после проведения тренингового воздействия по методике «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко)

Переменные	Сумма рангов		<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	Уровень значимости <i>p</i>
	контрольная группа	экспериментальная группа		
Уровень эмпатии	77,0	94,0	39,0	0,93
Рациональный канал эмпатии	80,0	91,0	36,0	0,72
Эмоциональный канал эмпатии	79,0	92,0	37,0	0,79
Интуитивный канал эмпатии	90,0	81,0	26,0	0,22
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	77,5	93,5	38,5	0,90
Проникающая способность в эмпатии	73,0	98,0	37,0	0,80
Идентификация	69,0	102,0	33,0	0,53

Из данных таблицы 5 видно, что $p > 0,05$, следовательно, различия статистически не значимы. Таким образом, значимых изменений между контрольной и экспериментальной группой в показателях эмпатии не произошло.

Таблица 6. – Различия между контрольной и экспериментальной группой после проведения тренингового воздействия по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Красвцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

Переменные	Сумма рангов		<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	Уровень значимости <i>p</i>
	контрольная группа	экспериментальная группа		
Этническая толерантность	72,5	98,5	36,5	0,75
Социальная толерантность	58,0	113,0	22,0	0,11
Толерантность как черта личности	80,0	91,0	36,0	0,72
Общий уровень толерантности	82,0	89,0	34,0	0,59

Согласно таблице 6, $p > 0,05$, т.е. различия статистически не значимы. Следовательно, значимых изменений между контрольной и экспериментальной группой в показателях толерантности не произошло.

Таким образом, можно говорить о том, что гипотеза не подтвердилась. Проведенное тренинговое воздействие можно считать неэффективным. Мы предполагаем, что тренинговое воздействие должно носить более продолжительный характер и включать себя больше занятий, а также участие представителей других этносов для развития у студентов толерантных установок, эмпатии и толерантных моделей поведения, применимых к широкому кругу жизненных ситуаций.

Заключение. По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что применение тренинга не оказывает желаемого влияния на повышение уровня толерантности и эмпатии у студентов. Для того чтобы произошли изменения, необходимо, с одной стороны, начинать профилактические мероприятия для школьников, а возможно, и для дошкольников, а с другой, вероятно, тренинговая работа должна иметь более длительные временные рамки, сочетаясь с другими формами работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колдунова, Е.В. Ксенофобия и ригидность у студентов и старшеклассников / Е.В. Колдунова, С.В. Остапчук // Векторы психологии – 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – 55 с.
2. Солдатова, Г.У. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? / Г.У. Солдатова // Век толерантности. – 2003. – № 3. – С. 60–78.
3. Солдатова, Г.У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г.У. Солдатова, А.В. Макарчук. – М. : Генезис, 2006. – 256 с.
4. Троицкая, Е.А. Психологическая устойчивость и субъективное благополучие личности как ресурсы для проявления эмпатии / Е.А. Троицкая // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и пед. науки. – 2014. – № 7 (693). – С. 46–59.
5. Юрасова, Е.Н. Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии / Е.Н. Юрасова // Юрид. психология. – 2008. – № 4. – С. 27–35.
6. Buchrer, T. The need for a clear and practical definition [Electronic resource] / T. Buchrer. – Mode of access: Teaching and Promoting Tolerance – Gateways To Better Education (gogateways.org). – Date of access: 02.04.2021.
7. How education will benefit from the Year of Tolerance [Electronic resource]. – Mode of access: How education will benefit from the Year of Tolerance – Abu Dhabi World Online (adwonline.ae). – Date of access: 22.04.2021.

Поступила 14.04.2021

FORMATION OF TOLERANCE AND EMPATHY IN STUDENTS

S. ASTAPCHUK, E. KOLDUNOVA

The results of an empirical study devoted to the study of such features as tolerance and empathy in students are presented. The article also assesses the training impact on the formation of tolerance, through the development of personal qualities, empathy, self-esteem, by reducing anxiety, and the formation of skills of conflict-free and confident behavior.

Keywords: *tolerance, intolerance, empathy, xenophobia, training.*

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ПОЛА И НАЛИЧИЯ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ КРЕАТИВНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИОДА РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ)**П.Г. ПОРТНОВА, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)**

Представлены результаты эмпирического исследования влияния пола и специально организованной двигательной активности на эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность в период ранней взрослости. В результате использования многофакторного дисперсионного анализа выявлено отсутствие взаимодействия независимых переменных и наличие влияния главных факторов (пола или наличия специально организованной двигательной активности) на зависимые переменные (эмоциональный интеллект, эмоциональную креативность). Установлено, что независимо от интенсивности двигательной активности у женщин более выражена составляющая эмоциональной креативности «эффективность», у мужчин преобладает «аутентичность». У мужчин, которые занимаются специально организованной двигательной активностью, более выражены способности к пониманию и управлению собственными эмоциями, преобладает внутриличностный эмоциональный интеллект по сравнению с респондентами, у которых специально организованная двигательная активность отсутствует.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, двигательная активность, ранняя взрослость.

Введение. На современном этапе развития общества исследование эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности приобретает особое значение, что связано с предъявлением к человеку высоких требований в профессиональной среде и в сфере межличностных отношений. Соответственно данные феномены могут рассматриваться как факторы, существенным образом оказывающие влияние на жизнь человека.

На данный момент исследования такие понятия, как «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная креативность», становятся все более востребованными в современной психологии. Это связано с наличием «белых пятен» в изучении эмоциональной сферы человека.

Интерес к данным феноменам в последние десятилетия растет как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Осуществляются попытки исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта с эмоциональной креативностью, успешностью и эффективностью выполнения различных видов деятельности.

Результаты исследования эмоционального интеллекта представлены в работах таких зарубежных психологов, как Дж. Мейер, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, П. Сэловей, Д. Карузо и др. Ими впервые был введен термин «эмоциональный интеллект», разработаны модели, в которых выделялись основные компоненты данного вида интеллекта. Изучением эмоциональной креативности занимался американский психолог Дж. Эйверилл, автор термина «эмоциональная креативность», также он определил структуру данного феномена.

Исследованием эмоционального интеллекта в отечественной психологии занимались: И.Н. Андреева, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, А.В. Гуськова, А.Н. Крайторов, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко и др. Д.В. Люсиным были выделены компоненты эмоционального интеллекта. Работы по изучению эмоциональной креативности принадлежат таким отечественным психологам, как Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко, С.П. Деревянко, Е.А. Валуева и Н.В. Угрюмова, ими было уточнено понятие и структура эмоциональной креативности.

В настоящее время теоретические и практические аспекты эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности исследуются специалистами различных профессиональных сфер (в частности, Д.В. Люсиным, А.И. Савенковым, И.Н. Андреевой, О.И. Власовой, Д.В. Ушаковым и др.).

Эмоциональный интеллект – это способность осознавать собственные и чужие эмоции, умение управлять ими, а также строить эффективные отношения с людьми. Согласно Д.В. Люсину, в структуре эмоционального интеллекта можно выделить межличностный и внутриличностный компоненты. Межличностный эмоциональный интеллект включает способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими, внутриличностный – к пониманию и управлению собственными эмоциями [5]. В своей работе мы будем придерживаться именно модели Д.В. Люсина.

Эмоциональная креативность – способность генерировать новые эмоциональные переживания – включает в себя: понимание разнообразных эмоциональных переживаний, способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции и умение выражать свои эмоции. Американский ученый Дж. Эйверилл в структуре эмоциональной креативности выделил следующие компоненты: эффективность, новизну, аутентичность и готовность [8].

Выявлено, что с уровнем эмоционального интеллекта связаны регулярные физические упражнения [3]. Однако в психологии не изучалась взаимосвязь двигательной активности и эмоциональной креативности.

Данная тема характеризуется особой актуальностью, т.к. эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность являются относительно новыми, малоизученными феноменами.

Проблема эмоционального интеллекта, несмотря на большое количество исследований, остается недостаточно разработанной, а исследования в области эмоциональной креативности немногочисленны.

Таким образом, недостаточная изученность эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности, а также их взаимосвязи с двигательной активностью индивида обуславливают актуальность нашего исследования.

Основная часть. *Цель исследования* – охарактеризовать влияние пола респондентов и специально организованной двигательной активности на показатели эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в период ранней взрослости. Следует отметить, что под специально организованной двигательной активностью мы понимаем целенаправленные занятия физическими упражнениями и различными видами спорта.

Гипотеза исследования – на выраженность компонентов эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в период ранней взрослости влияют пол респондента и занятия специально организованной двигательной активностью.

Выборка составила 140 человек в возрасте от 20 до 40 лет ($M = 24,15, SD = 5,79$); среди них 70 мужчин и 70 женщин.

Процедура исследования. Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос); методы обработки эмпирических данных (многофакторный дисперсионный анализ); интерпретационный (структурный метод).

Методики исследования: для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [4]. Для диагностики эмоциональной креативности использовался опросник эмоциональной креативности Дж. Эйверилла в адаптации И.Н. Андреевой [1].

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования изучалось влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность показателей эмоциональной креативности в период ранней взрослости. Взаимодействия независимых переменных не было выявлено ($p > 0,05$), в то же время обнаружено влияние главных факторов (пола респондентов или специально организованной двигательной активности) на некоторые зависимые переменные. Так, на достоверном уровне выявлено влияние независимой переменной «пол» на выраженность зависимой переменной – эффективность ($F(1,13) = 29,90, p = 0,00$). Более подробные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность эффективности (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) $M= 15,94$	(2) $M= 16,05$	(3) $M= 12,80$	(4) $M= 12,02$
1. ж	да		0,90	0,00	0,00
2. ж	нет	0,90		0,00	0,00
3. м	да	0,00	0,00		0,40
4. м	нет	0,00	0,00	0,40	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Из таблицы 1 видно, что по переменной «эффективность» получены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «эффективность» на достоверном уровне является более высоким у женщин, чем у мужчин. Это можно объяснить тем, что эффективность эмоций – это способность к продуцированию эмоций, которые имеют определенную ценность для окружающих, т.е. социально значимых эмоций, а как известно, женщины ориентированы на межличностные отношения. Наши результаты согласуются с исследованием, что эффективность достигает более высокого уровня у женщин по сравнению с мужчинами. Иными словами, женщины в сопоставлении с мужчинами более склонны анализировать свои эмоции, более внимательны к эмоциям других, а также характеризуются большей эффективностью переживаний [2].

На следующем этапе было выявлено влияние независимой переменной «пол» на выраженность зависимой переменной «аутентичность» ($F(1,13) = 27,53, p = 0,00$). Более подробные результаты представлены в таблице 2.

Согласно таблице 2, по показателю «аутентичность» выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «аутентичность» на достоверном уровне является более высоким у мужчин, чем у женщин. Это можно объяснить тем, что у мужчин эмоциональная реакция более ориентирована на индивидуальные оценки и мнения, благодаря чему развивается аутентичность, которая отражает самовыражение личности в области эмоций.

Таблица 2. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность аутентичности (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) <i>M</i> = 13,28	(2) <i>M</i> = 12,25	(3) <i>M</i> = 16,45	(4) <i>M</i> = 15,97
1. ж	да		0,26	0,00	0,00
2. ж	нет	0,26		0,00	0,00
3. м	да	0,00	0,00		0,60
4. м	нет	0,00	0,00	0,60	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

По шкалам эмоциональной креативности «подготовленность» и «новизна» значимых различий между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности не обнаружено ($p > 0,05$).

На втором этапе исследования изучалось влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность показателей эмоционального интеллекта в период ранней взрослости. Взаимодействия независимых переменных также не было получено ($p > 0,05$), в то же время обнаружено влияние главных факторов (пола респондентов или специально организованной двигательной активности) на некоторые зависимые переменные.

Определено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность зависимой переменной – ВП (понимание своих эмоций) ($F(1,13) = 4,67, p = 0,03$). Более подробные результаты в таблице 3.

Таблица 3. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность ВП (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) <i>M</i> = 17,65	(2) <i>M</i> = 17,08	(3) <i>M</i> = 19,65	(4) <i>M</i> = 17,11
1. ж	да		0,60	0,04	0,59
2. ж	нет	0,60		0,01	0,97
3. м	да	0,04	0,01		0,01
4. м	нет	0,59	0,97	0,01	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Исходя из данных, представленных в таблице 3, по выраженности переменной «понимание собственных эмоций» выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «понимание собственных эмоций» более выражен у лиц, которые участвуют в специально организованной двигательной активности, чем у мужчин, которые в ней не принимают участия. Это можно объяснить тем, что эмоции, которые возникают в процессе занятий специально организованной двигательной активностью, оказывают влияние на результативность данных занятий, кроме того эмоции оказывают влияние на внутреннюю мотивацию, поэтому для более эффективного использования данных эмоций людям, занимающимся двигательной активностью, необходимо понимать эмоции, которые у них возникают [7].

Далее было обнаружено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность зависимой переменной – ВУ (управление своими эмоциями) ($F(1,36) = 5,35, p = 0,02$). Более подробные результаты в таблице 4.

Таблица 4. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность ВУ (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) <i>M</i> = 13,00	(2) <i>M</i> = 12,02	(3) <i>M</i> = 14,20	(4) <i>M</i> = 11,77
1. ж	да		0,34	0,24	0,26
2. ж	нет	0,34		0,04	0,80
3. м	да	0,24	0,04		0,03
4. м	нет	0,26	0,80	0,03	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Из таблицы 4 видно, что по переменной «управление собственными эмоциями» выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «управление собственными эмоциями» более выражен у мужчин, которые занимаются специально организованной двигательной активностью, чем у индивидов, у которых специально организованная двигательная активность отсутствует. Это может быть связано с эмоциональной саморегуляцией людей, занимающихся специально организованной двигательной активностью, т.к. контроль за возникающими эмоциями напрямую связан со спортивными достижениями. Регуляция собственных эмоций, увеличение или снижение их интенсивности способствуют достижению результата при занятиях двигательной активностью [9].

На следующем этапе было определено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность зависимой переменной – ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект) ($F(1,13) = 4,01, p = 0,04$). Более подробные результаты в таблице 5.

Таблица 5. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность ВЭИ (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) $M= 40,65$	(2) $M= 40,00$	(3) $M= 44,22$	(4) $M= 39,22$
1. ж	да		0,74	0,07	0,50
2. ж	нет	0,74		0,04	0,69
3. м	да	0,07	0,04		0,02
4. м	нет	0,50	0,69	0,02	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Согласно данным таблицы 5, по переменной «внутриличностный эмоциональный интеллект» выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «внутриличностный эмоциональный интеллект» более выражен у лиц, которые занимаются двигательной активностью, чем у индивидов, не занимающихся двигательной активностью. Иными словами, мужчины во время занятий двигательной активностью стараются контролировать свои эмоции и анализируют их, тем самым повышая уровень своего внутриличностного эмоционального интеллекта.

На следующем этапе было получено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность зависимой переменной – ПЭ (понимание эмоций) ($F(1,13) = 7,48, p = 0,00$). Более подробные результаты в таблице 6.

Таблица 6. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность ПЭ (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1) $M= 41,71$	(2) $M= 38,22$	(3) $M= 43,34$	(4) $M= 39,51$
1. ж	да		0,08	0,38	0,24
2. ж	нет	0,08		0,01	0,49
3. м	да	0,38	0,01		0,05
4. м	нет	0,24	0,49	0,05	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Исходя из данных, представленных в таблице 6, по переменной «понимание эмоций» выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «понимание эмоций» более выражен у мужчин, которые занимаются специально организованной двигательной активностью, чем у индивидов, которые не занимаются специально организованной двигательной активностью. Это может быть связано с тем, что, занимаясь двигательной активностью, мужчины анализируют свои эмоции и стараются понять эмоции других, т.к. этого требует формирование внутрикомандных коммуникаций и выстраивание взаимоотношений с тренером [9].

На следующем этапе было выявлено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность зависимой переменной – УЭ (управление эмоциями) ($F(1,13) = 4,71, p = 0,03$). Более подробные результаты в таблице 7.

Таблица 7. – Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность УЭ (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Наличие специально организованной двигательной активности	(1)M= 41,62	(2)M= 39,74	(3)M= 42,80	(4)M= 38,94
1. ж	да		0,31	0,53	0,17
2. ж	нет	0,31		0,12	0,66
3. м	да	0,53	0,12		0,05
4. м	нет	0,17	0,66	0,05	

Примечание. Да – наличие специально организованной двигательной активности; нет – отсутствие специально организованной двигательной активности.

Из таблицы 7 видно, что по переменной «управление эмоциями» получены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между мужчинами с разной интенсивностью двигательной активности. Показатель «управление эмоциями» более выражен у мужчин, которые занимаются двигательной активностью, чем у тех, у кого двигательная активность отсутствует. Это может быть связано с тем, что во время занятиями двигательной активностью необходим контроль эмоции. Кроме того, согласно исследованиям, эмоциональный интеллект способствует повышению уровня достижений человека. Данная особенность связана с постоянным контролем за собственными и чужими эмоциями в критической и нестандартной ситуации. Можно предположить, что во время тренировок человек учится контролировать эмоции, управлять ими, а также использовать эти навыки во всех сферах жизни [6].

По шкалам «МП», «МУ», «МЭИ», «ВЭ» не обнаружено значимых различий между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности ($p > 0,05$). Совместного влияния пола и наличия специально организованной двигательной активности на показатели эмоционального интеллекта не выявлено.

Заключение. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась. На эффективность и аутентичность, которые являются показателями эмоциональной креативности, оказывает влияние пол. Показатель эффективности более выражен у женщин, чем у мужчин, в то время как аутентичность более выражена у мужчин, чем у женщин.

Наряду с этим на выраженность способностей к пониманию собственных эмоций, управлению собственными эмоциями, на уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, а также на интегральные показатели понимания и управления эмоциями оказывает влияние наличие специально организованной двигательной активности. Данные показатели более выражены у мужчин и женщин, которые занимаются двигательной активностью, чем у индивидов, которые не занимаются специально организованной двигательной активностью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что по его результатам были разработаны следующие рекомендации для людей, у которых нет возможности заниматься двигательной активностью, с целью развития внутриличностного эмоционального интеллекта. Им рекомендуется:

- медитировать. Медитация учит управлять своими эмоциями и состояниями, а также «читать» эмоции других людей;
- вести дневник эмоций. Ежедневно фиксируйте, какие наиболее сильные переживания вам запомнились за прошедший день. Описывая эмоцию, отметьте также, когда она появилась, какие ощущения при этом возникали в теле и о чем вы в тот момент думали. Дневник помогает соединиться с самим собой на глубоком эмоциональном уровне и увидеть происходящие вокруг события под другим углом;
- выделять время для самоанализа. Обдумывание действий, эмоций, личных ценностей даёт возможность изучить и понять себя;
- пробовать свои таланты в новых направлениях. Перемены дают возможность познакомиться с самим собой намного ближе и раскрывают неизвестные ранее черты вашей индивидуальности.
- обращать внимание на телесные реакции. Наблюдение за телом поможет распознавать свои эмоции. Оно подскажет, какие чувства переживаются на данный момент.

Перспективы исследования состоят в более глубоком изучении влияния социально-демографических характеристик индивидов на эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность в период ранней взрослости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И.Н. Андреева // Психол. журн. – 2011. – № 1/2. – С. 75–81.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
3. Гасанпур, М.К. Сравнение эмоционального интеллекта у студентов-спортсменов и неспортсменов с точки зрения его роли в управлении индивидуальными и социальными эмоциями / М.К. Гасанпур // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 46–48.

4. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с.
6. Матренин, Д.И. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации [Электронный ресурс] / Д.И. Матренин, И.В. Харитонова // Universum: психология и образование. – 2018. – № 1 (55). – Режим доступа: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/6798>. – Дата доступа: 28.04.2021.
7. Уэйнберг, Р.С. Спортивная психология: учеб. для вузов / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулдман. – М.: Физкультура и спорт, – 2005. – 338 с.
8. Averill, J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J. R. Averill // J. of Personality. – 1999. – Vol. 67, № 2. – P. 331–371.
9. Tamminen, K.A. & Crocker, P.R.E. (2013). “I control my own emotions for the sake of the team”: Emotional self-regulation and interpersonal emotion regulation among female high-performance curlers // Psychology of Sport and Exercise, 14. – P. 737–747.

Поступила 30.04.2021

**INFLUENCE OF GENDER AND THE PRESENCE OF SPECIALLY ORGANIZED MOTOR ACTIVITIES
ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL CREATIVITY
(ON THE EXAMPLE OF THE EARLY ADULT PERIOD)**

P. PORTNOVA, I. ANDREEVA

The article presents the results of an empirical study of the influence of gender and specially organized motor activity on emotional intelligence and emotional creativity in early adulthood. The use of multivariate analysis of variance revealed the absence of interaction of independent variables and the presence of the influence of the main factors (gender or the presence of specially organized motor activity) on the dependent variables (emotional intelligence, emotional creativity). It was found that, regardless of the intensity of motor activity, the component of emotional creativity “efficiency” is more pronounced in women, and in men, “authenticity” prevails. In men who are engaged in specially organized motor activity, the ability to understand and control their own emotions is more pronounced, intrapersonal emotional intelligence prevails in comparison with respondents who do not have specially organized motor activity.

Keywords: *emotional intelligence, emotional creativity, physical activity, early adulthood.*

УДК 159.99

**СВЯЗИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СМАРТФОНА
С СОСТОЯНИЯМИ И КАЧЕСТВАМИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ МЧС**

д-р социол. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ
(Республиканский институт высшей школы, Минск),
канд. ист. наук, доц. В.А. КАРПИЕВИЧ
(Университет гражданской защиты МЧС Беларуси, Минск)

Зависимость от смартфона – новое явление, одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, превзошедшая по своей массовости интернет-зависимость и игроманию. Отрицательные последствия зависимости от смартфонов включают психологические и поведенческие проблемы и проблемы с самоофективностью у ее жертв. Рассматриваются проявления этого феномена у курсантов МЧС. Установлено, что зависимость от смартфона положительно связана с одиночеством, зависимым поведением, проблемами со сном и с плохим настроением и отрицательно – с коммуникативной компетентностью, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией. Выявленные нами связи с одиночеством, саморегуляцией, компетентностью, проблемами со сном в целом соответствуют характеру корреляций, установленных в зарубежных исследованиях. Новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований являются установленные нами отрицательные связи зависимости от смартфона с настойчивостью и самообладанием и положительные связи с зависимым поведением и плохим настроением. По результатам данного исследования рекомендуется в процессе воспитательной работы с курсантами обращать их внимание на негативные последствия зависимости от смартфонов и предпочтение непосредственного, живого общения с окружающими.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, одиночество, саморегуляция, коммуникативная компетентность, настойчивость, самообладание, настроение, возраст, образ жизни, семья, дети, здоровье, женщины, мужчины.

Введение. Смартфон сегодня превратился в почти полноценный компьютер, умещающийся в кармане. Удобства, доставляемые смартфонами, порождают у многих пристрастие к чрезмерному использованию этого девайса.

Многие люди, особенно подростки и дети, не представляют своей жизни без смартфона и всегда держат его при себе. Из-за постоянно прикованного внимания к смартфону такие его пользователи не могут полноценно учиться, вдумчиво и продуктивно выполнять работу, наладить отношения с окружающими и, в целом, жить полноценной жизнью.

Особую тревогу вызывает тот факт, что распространенность зависимости от смартфонов увеличивается среди подростков, что пагубно отражается на их физическом и психологическом здоровье. Родители при этом служат детям плохим примером, а часто даже способствуют увлечению гаджетами, давая ребенку электронную игрушку, чтобы только не мешал им заниматься своими делами.

Зависимость от смартфона – новое явление, одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, которая по своей массовости уже оставила позади интернет-зависимость и игроманию, образовав с ними опасный конгломерат.

Основная часть. Степень распространенности и характер проявлений зависимости от смартфонов изучались во многих исследованиях. В одной из отечественных работ обнаружено, что 95,5% респондентов продемонстрировали средний уровень зависимости, 2,7% – высокий уровень, а 0,6% – очень высокий [1].

По исследованиям, проведенным в Великобритании и США, «81% пользователей смартфонов признались, что они, не задумываясь, берут в руки смартфон, который при этом не звонил. Многие подтвердили, что пользуются мобильным телефоном во время религиозных обрядов, деловых встреч, находясь в театре или на занятиях. Немало тех, кто берет с собой смартфон в ванную комнату, когда собирается принять душ, 70% американцев утверждают, что не могут заснуть, если рядом нет смартфона. Многие пользователи стараются не отходить от своего смартфона дальше, чем на 1,5 метра» [2].

Психотерапевт из Нью-Йорка Нэнси Колие установила, что в среднем молодые люди отправляют более 100 сообщений в день, а 46% считают, что без телефона «они не могут жить». Исследователи из Университета штата Мэриленд обнаружили, что большинство студентов испытывают сильный дискомфорт, если у них телефон выключен в течение суток; 30% скорее предпочтут отказаться от секса, нежели от смартфона [3].

В докладе «Королевского общества общественного здоровья RSPH» и «Движения за здоровье молодежи» показано, что социальные сети с точки зрения привыкания более опасны, чем сигареты и алкоголь. В результате уровень тревоги, депрессии, нарушения сна среди молодежи за последние 25 лет вырос на 70% [4].

Согласно исследованиям, с социальными сетями ситуация даже хуже, чем с сигаретами и алкоголем, поскольку соцсети вызывают более сильную зависимость. Некоторые из испытуемых подчеркивали, что друзья в социальных сетях для них важнее и ближе, чем реальные люди вокруг [5].

В настоящее время наблюдается высокий процент студентов и школьников с определенными поведенческими особенностями, коррелирующими с целым рядом психопатологий и отклонений в поведении, к ним можно отнести шизоидные расстройства, номофобию, синдром дефицита внимания [6].

Приведем основные виды расстройств, порождаемых зависимостью от смартфона: 1. *Номофобия* (от англ. по mobile phone phobia) – новый вид фобии – страх остаться без мобильного телефона даже на несколько минут (боязнь забыть свой телефон дома или на работе, выраженный страх перед разряжающейся батареей и др.). 2. *Синдром фантомного звонка* – состояние, при котором человеку ошибочно кажется, что его телефон звонит или вибрирует в кармане. 3. *Киберхондрия* – новая разновидность ипохондрического синдрома, при котором люди начинают искать и находить у себя различные заболевания по Интернету. 4. *Киберболезнь* – состояние, при котором человек не может пользоваться смартфоном, планшетом или другими гаджетами из-за резкого ухудшения самочувствия в момент взаимодействия с девайсом. 5. *Зависимость от социальных сетей*. 6. *Facebook-депрессия* – депрессия, возникающая от контактов в социальной сети или, напротив, от их отсутствия. 7. *Интернет-зависимость*. 8. «*Эффект поисковой строки*» – отсутствие мотивации к запоминанию информации, т.к. ее в любой момент времени можно найти в Интернете за несколько секунд. 9. *Измененные состояния сознания и потеря способности полностью присутствовать в реальной жизни*. 10. *Сравнения не в свою пользу при столкновении с зачастую приукрашенной реальностью на страницах в социальных сетях*. 11. *Расстройства внимания* – длительное пребывание на связи с огромным количеством других людей мешает сосредотачиваться на выполнении актуальных задач. 12. *Нарушения сна* – согласно данным исследований, 44% опрошенных в возрасте от 18 до 24 лет засыпают со смартфоном в руке. 13. *Потеря способности к эмпатии и эмоциональной связи с другими людьми*. 14. *Повышение эгоцентризма, изоляция от друзей и семьи в реальной жизни* [7, с. 3–6].

В этот список можно еще добавить *фаббинг* (phubbing, от англ. phone – телефон и snubbing – пренебрежительное отношение) – постоянные отвлечения на свой смартфон во время реального общения. Ясно, что такое поведение негативно влияет на межличностные отношения [8, с. 64–65].

Повсеместное проникновение в повседневную и деловую жизнь различных информационных устройств и возникшая в результате их постоянного использования зависимость заставила специалистов, занимающихся проблемами психологических, медицинских и социально-экономических зависимостей, говорить о необходимости «*цифровой детоксикации*» – сознательного перерыва в использовании смартфонов и компьютеров для избавления от стресса и восстановления нормального общения, работы и учебы [9].

Отрицательные последствия зависимости от смартфонов могут включать психологические и поведенческие проблемы и проблемы с самооэффективностью у жертв этой зависимости [10].

Например, в одном из исследований 71,2% студентов заявили, что у них проблемы со здоровьем, связанные с использованием смартфонов. Бессонница была признана наиболее частой (23,6%) жалобой на здоровье, связанной с использованием смартфонов [11].

Наблюдалась отрицательная корреляция между адаптацией студентов к студенческой жизни и зависимостью от смартфонов ($r = -0.34$, $p < 0,001$) и положительная корреляция с социальной поддержкой ($r = 0,38$, $p < 0,001$). Социальная поддержка показала значительную отрицательную корреляцию с зависимостью от смартфонов ($r = -17$, $p = 0,023$). Более того, социальная поддержка была частично опосредованной. По результатам исследования было обнаружено, что социальная поддержка и соответствующая политика колледжа необходимы для улучшения адаптации студентов к жизни в колледже [12].

Выявлена корреляция между зависимостью от смартфонов и недосыпанием студентов: к недосыпанию студентов колледжа привела их зависимость от смартфонов [13].

Зависимые от смартфонов лица сообщают о более высоком стрессе и о более низкой физической активности, что, как известно, приводит к проблемам со здоровьем [14].

Показано, что проблемное использование смартфона коррелировало с более низким уровнем благополучия, что обусловлено общей основной тенденцией испытывать тревогу, негативные эмоции и отсутствие самоконтроля в сочетании со склонностью к дезадаптивному копированию и компульсивному поведению [15].

Исследования показали, что существует значительная положительная корреляция между зависимостью от смартфонов и симптомами нездоровья. При этом плохое качество сна опосредовало эту связь. Полученные данные свидетельствуют о том, что для укрепления здоровья и благополучия людей следует поощрять их ограничивать использование смартфонов, особенно перед сном [16].

Таким образом, популярность и доступность смартфонов сопровождается растущими опасениями по поводу потенциально неблагоприятных последствий чрезмерного использования смартфонов, особенно в отношении физического и психического здоровья. Исследование, проведенные с помощью структурной и функциональной магнитно-резонансной томографией (МРТ), ставит под сомнение безвредность смартфонов, по крайней мере, для людей, которые подвергаются повышенному риску развития зависимости от смартфонов [17]. Аналогичное исследование с помощью МРТ выявило связь зависимости от смартфонов с компульсивным поведением и функциональными нарушениями мозговой деятельности [18].

Зависимость от смартфона оказалась связанной с синдромом дефицита внимания, гиперактивностью, депрессией, тревожностью и стрессом [19].

Наиболее активные пользователи смартфонов получают самые высокие оценки в отношении аддиктивного поведения и других психопатологий, выразившихся худшими результатами по различным психосоциальным шкалам. Причем наблюдались определенные закономерности в зависимости от пола [20].

К настоящему времени выявлено несколько независимых предикторов (предсказателей) зависимости от смартфона, прежде всего, это депрессия и тревога. Люди с типом личности А, испытывающие высокий уровень стресса и плохое настроение, очень подвержены зависимости от смартфона [21].

Доказано, что чем больше времени молодые люди проводили в Facebook, тем хуже было их *настроение* и отношение к своей жизни. При сравнении себя с окружающими у них создается впечатление, что у друзей жизнь лучше, ярче и насыщеннее [22].

Зависимость от смартфона и откладывание отхода ко сну имеют значительную положительную взаимосвязь, тогда как саморегуляция имеет значительную отрицательную связь с плохим качеством сна (которое оценивалось по задержке сна, продолжительности сна и его субъективному качеству). Полученные данные подтвердили предположение, что откладывание отхода ко сну и плохая саморегуляция являются повышающими риск медиаторами связи между зависимостью от смартфонов и плохим качеством сна [23].

Установлено, что из-за общения через смартфон люди становятся менее чуткими друг к другу. Обезличенный обмен сообщениями лишает возможности улавливать интонации, обращать внимание на эмоции, мимику, жесты и прочие неотъемлемые атрибуты личного общения, которые так важны для полноценного понимания смысла любого сообщения. Это приводит к потере способности к *эмпатии* и эмоциональной связи с другими людьми [24].

Было обнаружено, что одиночество является самым сильным предиктором зависимости от смартфонов [25]. Результаты другого исследования показывают, что чем выше чувство одиночества и застенчивости, тем выше вероятность того, что индивид будет зависим от смартфона [26]. В еще одном исследовании определили, что одиночество и саморегуляция являются основными предпосылками зависимости от смартфона [27]. На основании результатов ряда исследований была установлена и обратная связь, что подростки, постоянного пользующиеся смартфонами, чувствуют себя более одинокими [28].

Показано, что с зависимостью от смартфона отрицательно коррелирует саморегулирование, так что воспитанием саморегулирования можно уменьшить склонность к чрезмерному использованию смартфонов [29]. Молодые люди более уязвимы в отношении роста зависимости от смартфонов, особенно когда они слабы в саморегуляции и активно используют свои смартфоны [30]. Отказ от саморегуляции вызывает более высокий риск зависимости от смартфона [31].

Саморегуляция негативно предсказывала проблемное использование смартфона ($\beta = -0,35, p < 0,001$), *академическую тревогу* ($\beta = -0,29, p < 0,001$) [32].

На *коммуникативные навыки* студентов негативно влияет зависимость от смартфонов. Результаты корреляционного анализа показывают, что имеется отрицательная, значимая и очень слабая связь между зависимостью студентов от смартфонов и коммуникативными навыками: $r = -0,149$ [33].

В [34] исследовались различия в самоконтроле, повседневном жизненном стрессе и коммуникативных навыках между группой риска зависимости от смартфонов и контрольной группой. Наблюдалось значимое различие в *самоконтроле* ($t = 3,02, p = 0,003$) и повседневном жизненном *стрессе* ($t = 3,56, p < 0,001$), но не было значимой разницы в коммуникативных навыках ($t = 1,72, p = 0,088$) между указанными группами. Члены группы риска зависимости от смартфонов имели худший самоконтроль и более высокий уровень повседневного стресса, чем в контрольной группе.

Более высокие баллы по виртуальной жизни у зависящих от смартфонов соответствовали более низкой межличностной компетенции. Те, у кого более высокие баллы по зависимости от смартфонов, показали более низкий балл по управлению межличностным конфликтом в межличностной компетенции [35].

Существенные гендерные различия были обнаружены в степени зависимости от смартфона в пяти измерениях: 1) чрезмерное использование смартфона; 2) социально-психологический аспект; 3) аспект здоровья; 4) озабоченность смартфонами; 5) технологический аспект – в целом и по всем ее параметрам в пользу женщин, за исключением технологического измерения в пользу мужчин. Выявлены существенные различия в зависимости от смартфона в пользу не состоящих в браке, а также использующих смартфон более 4 часов в день [36].

В то время как одни исследования показали гендерные различия в использовании смартфонов, другие доказали, что пол и использование смартфонов существенно не связаны. В нескольких исследованиях изучалась взаимосвязь между зависимостью и областью обучения студентов. Некоторые из них обнаружили, что студенты-гуманитарии имеют более высокий уровень зависимости, чем студенты-физики [37].

Психологический механизм возникновения зависимостей описывается общей моделью психологического воздействия [38]. Действительно, в случае любой зависимости модель психологического воздействия принимает следующий вид. Вовлечение в контакт происходит благодаря синтезу нейромедиатора удовольствия – дофамина. При выбросе в кровь порции дофамина возникает чувство эйфории и удовольствия, что заставляет человека снова и снова выполнять то же самое действие [39]. При звуковом сигнале или вибрации смартфона в головном мозге его пользователя образуется порция дофамина, связанного с предвкушением удовольствия от удовлетворения любопытства: интересно узнать, кто звонит или прислал сообщение, и что в нем написано. Именно любопытство и потребность в новизне заставляют человека каждый раз снова и снова проверять смартфон [40].

Фоновым фактором служит состояние эйфории под влиянием дофамина. Мишень воздействия – желание удовлетворить потребность в информации. Побуждение – посмотреть, что показывает смартфон.

Представленные выше связи и свойства зависимости от смартфона выявлены в иноязычных социумах. Многие из обнаруженных свойств имеют негативный характер, поэтому представляется своевременным изучить, имеют ли место аналогичные связи и свойства среди будущих специалистов МЧС.

Подготовка будущих спасателей проходит в особых условиях. Практически весь период обучения они проживают в казарме, их режим дня регламентируется внутренним распорядком, поэтому кроме учебы и самоподготовки, а также участия в различных мероприятиях, у курсантов не так много свободного времени, когда они могут контактировать с помощью различных девайсов с людьми, которые находятся вне стен университета. Использование смартфонов, ноутбуков и иных гаджетов также регламентируется. С другой стороны, будущая профессиональная деятельность, как в качестве спасателей, так и инспекторов, требует определенных навыков работы в команде, коммуникативных навыков, волевых качеств и пр. В этих условиях проблема влияния смартфонов на поведение курсантов не может не заинтересовать исследователей. В то же время современные гаджеты вошли в нашу повседневную жизнь, стали неотъемлемой частью нашего быта. Поэтому проблема возникновения у курсантов зависимости от смартфона и установление возможной ее связи с их коммуникативными и волевыми качествами, с их настроением, представляется актуальной.

Целью данной статьи является обнаружение у будущих специалистов МЧС связей зависимости от смартфона с состояниями и свойствами их личности.

Методика исследования. *Использованные методики.* Зависимость от смартфона диагностировалась с помощью предложенной автором короткой версии [41] опросника «Шкала зависимости от смартфона» [42].

Степень испытываемого одиночества была оценена с помощью «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [43, с. 77–78].

Оценка коммуникативных умений осуществлена тестом Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха [44]. Данный тест определяет соотношение между качествами личности, характеризующими зависимое, компетентное и агрессивное поведение.

Использован тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [45].

Оценка состояния здоровья испытуемых проводилось с помощью «кожного» экспресс-теста (тест «Секунды»).

Тест «Секунды»: «Возьмите смартфон, включите секундомер. Положите руку на стол. Нажмите по сильнее мышцу, расположенную между большим и указательным пальцами, до появления легкой боли. Поддержите так 5 с, после чего резко отпустите. В месте сдавливания вы увидите белое пятно – кровь отхлынула. Засеките время, за сколько секунд кожа вернется к первоначальной окраске, и запишите это время». Чем больше времени требуется для восстановления кожи к первоначальной окраске, тем хуже состояние здоровья.

Кроме указанных тестов испытуемым было предложено ответить на дополнительные вопросы:

- Есть ли у Вас проблемы со сном?
- Какое у Вас чаще всего настроение?

Участники исследования и сбор данных. В исследовании приняли участие 110 курсантов мужского пола, большая часть из которых учится на 4 курсе по направлению «Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций». Они уже практически завершают свою профессиональную подготовку, имеют определенные навыки ликвидации ЧС. Кроме того, активно и свободно пользоваться смартфонами и иными гаджетами они начали последние два года.

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-20. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты и их обсуждение. Для выбора используемых в данном исследовании статистических методов – параметрических или непараметрических – все выборки были проверены критерием Колмогорова–Смирнова на их соответствие нормальному распределению. Оказалось, что при принятом уровне значимости $p = 0,05$ эмпирическое распределение части рассматриваемых переменных существенно отличается от нормального. Не обнаружено существенного отличия от нормальности только у показателей теста зависимости от смартфона САС-16 (асимптотическое значение равно 0,078), саморегуляции (0,274), настойчивости (0,126), одиночества (0,058).

Поэтому за основу принимаем корреляции по непараметрическому критерию Кендалла, который охватывает к тому же и возможные нелинейные зависимости.

Результаты проведенного корреляционного анализа возможных связей зависимости от смартфона представлены в таблице 1. Для сравнения мы приводим соответствующие корреляции по Пирсону.

Таблица 1. – Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности его пользователей

	Одиночество	Зависимость	Компетентность	Агрессивность	Настойчивость
Корр. Пирсона	,371**	,243*	–,253**	,155	–,479**
Значимость	,000	,011	,008	,107	,000
Корр. Кендалла	,228**	,188**	–,186**	,095	–,341**
Значимость	,001	,006	,006	,171	,000

Окончание таблицы 1

	Самообладание	Саморегуляция	Бессонница	Настроение	Ухудш. здоровья
Корр. Пирсона	-,423**	-,507**	,166	-,207*	,089
Значимость	,000	,000	,084	,030	,357
Корр. Кендалла	-,332**	-,393**	,159*	-,183*	,103
Значимость	,000	,000	,046	,020	,148

Примечание: 1, 2: ** – корреляции Пирсона и Кендалла статистически значимы при $p = 0,01$; * – корреляции статистически значима при $p = 0,05$; выделены статистически значимые корреляции.

Таблица 1 показывает, что зависимость от смартфона *положительно* связана с одиночеством, зависимым поведением, проблемами со сном и с плохим настроением и *отрицательно* – с компетентностью, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией.

Полученные значения корреляций по Пирсону принципиально не отличаются от корреляций по Кендаллу.

Часть выявленных нами связей в целом соответствуют характеру корреляций, установленных в зарубежных исследованиях. Другая часть представляет собой новые результаты. Начнем с первых.

Показанная в таблице 1 положительная связь зависимости от смартфона с одиночеством соотносится с тем, что «одиночество является самым сильным предиктором зависимости от смартфонов» [25–27] и что «подростки, постоянного пользующиеся смартфонами, чувствуют себя более одинокими» [28].

Выявленная отрицательная связь зависимости от смартфона с саморегулированием поддерживает аналогичные результаты других авторов [15; 27; 29–32; 34].

Подтверждается представленная в таблице 1 значимая отрицательная связь между зависимостью от смартфонов и *межличностной компетенцией* [34], причем с близкими показателями корреляции: $r = -0,186$ ** и $r = -0,149$ [33]; при этом у нас эта связь имеет место именно при более уместной корреляции Кендалла. Подобное совпадение результатов наблюдается и с другими авторами [35].

Установленная нами положительная связь зависимости от смартфона с проблемами со сном соотносится с тем, что *бессонница* была признана наиболее частой (23,6%) жалобой на нездоровье, связанной с использованием смартфонов [11]. Тем самым подтверждается положительная связь между зависимостью от смартфонов и симптомами *нездоровья*, поскольку установлено [16], что плохое качество сна опосредствует эту связь.

Другая часть полученных результатов является новой как для отечественных, так и для зарубежных исследований. К ним относятся выявленные нами отрицательные связи зависимости от смартфона с *настойчивостью* и *самообладанием* и положительные связи с *зависимым поведением* и с *плохим настроением* (таблица 2).

Таблица 2. – Корреляции между состояниями и свойствами факторов, связанных с зависимостью от смартфона

	Одиноч.	Зависим.	Компет.	Настойч.	Самообл.	Саморег.	Бессонн.	Настроен.
Одиноч.	1,000	,033	,003	-,148*	-,250**	-,236**	,112	-,199*
Зависим.	,033	1,000	-,660**	-,227**	-,262**	-,263**	-,065	-,070
Компет.	,003	-,660**	1,000	,213**	,260**	,228**	,130	,027
Настойч.	-,148*	-,227**	,213**	1,000	,557**	,771**	-,118	,210**
Самообл.	-,250**	-,262**	,260**	,557**	1,000	,727**	-,048	,165*
Саморег.	-,236**	-,263**	,228**	,771**	,727**	1,000	-,059	,188*
Бессонн.	,112	-,065	,130	-,118	-,048	-,059	1,000	-,224*
Настроен	-,199*	-,070	,027	,210**	,165*	,188*	-,224*	1,000

Таблица 2 показывает, что положительные (отрицательные) качества положительно коррелируют между собой, а положительные качества с отрицательными связаны отрицательно. При этом качества, позитивно (негативно) связанные с зависимостью от смартфона, образуют группу положительно связанных между собой качеств и отрицательно связанных с качествами противоположной группы.

Агрессия отрицательно связана с возрастом ($r = -0,163$ *, $p = 0,039$) и с компетентностью ($r = -0,549$ ***, $p = 0,000$), что также *вполне объяснимо*. Связи агрессивности с остальными изучаемыми факторами отсутствуют, поэтому эта переменная не отражена в таблице 2.

Полученные результаты имеют большое значение для курсантов МЧС. Возможность пользоваться смартфонами в свободное время, а также доступность интернета позволяют им больше времени проводить в общении в социальных сетях с теми, с кем они в данный момент разлучены в силу специфики обучения. И хотя чувство *одиночества* у курсантов выражено незначительно (возможно, это связано также с тем, что опрашивались курсанты старшего курса, у которых связь с прошлым кругом людей уже ослабла), но все же оно присутствует. Некоторые курсанты отмечали во время наших бесед, что им не хватает близкого общения с родными и со своими девушками. Поэтому нежелательно, чтобы развилась зависимость от смартфона, поскольку она способствует росту чувства одиночества.

Для курсантов также важна выявленная отрицательная связь зависимости от смартфона с *саморегулированием*. В принципе, курсанты уже способны регулировать свои действия. Специальная подготовка, которую

они проходили на протяжении нескольких лет, позволяет им выработать соответствующие качества. Однако саморегуляция крайне важна в их будущей профессии, поэтому также нежелательно возникновение у курсантов зависимости от смартфона, которая влечет снижение способности к саморегулированию.

Выявленные нами отрицательные связи зависимости от смартфона с *настойчивостью* и *самообладанием* и положительные связи с *зависимым поведением* и *плохим настроением* также показывают нежелательность возникновения у курсантов зависимости от смартфона, поскольку настойчивость и самообладание крайне необходимы в их будущей практической деятельности, а зависимое поведение и плохое настроение нежелательны. Будущие спасатели должны быть настойчивы в достижении поставленной цели, способны к волевому действию, иметь самообладание.

Результаты данного исследования приводят к *рекомендации*: в процессе воспитательной работы с курсантами обращать их внимание на негативные последствия зависимости от смартфонов и предпочтение непосредственного, живого общения с окружающими.

Кроме того, было выявлено, что агрессия отрицательно связана с возрастом, что вполне объяснимо: за время учебы в вузе курсанты научились контролировать свое поведение, не поддаваться эмоциональным порывам, уходить от негативных проявлений при взаимодействии. Во время бесед с ними они подтверждали, что действительно, на младших курсах они были более агрессивны, чем в настоящий момент. Причем такие суждения высказывались не только в качестве самооценки, но и при оценке своих однокурсников.

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Зависимость от смартфона *положительно* связана с одиночеством, зависимым поведением, проблемами со сном и с плохим настроением и *отрицательно* – с коммуникативной компетентностью, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией.

2. Часть выявленных нами связей в целом соответствуют характеру корреляций, установленных в зарубежных исследованиях. Сюда относятся связи с *одиночеством, саморегуляцией, компетентностью, проблемами со сном*.

3. Новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований являются установленные нами отрицательные связи зависимости от смартфона с *настойчивостью* и *самообладанием* и положительные связи с *зависимым поведением* и с *плохим настроением*.

4. Результаты данного исследования приводят к *рекомендации*: в процессе воспитательной работы с курсантами обращать их внимание на негативные последствия зависимости от смартфонов и предпочтении непосредственного, живого общения с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова, С.Н. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология / С.Н. Варламова, Е.Р. Гончарова, И. В. Соколова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2015. – № 2 (125). – С. 165–182.
2. Hayden, T. The Mobile Commerce Revolution: Business Success in a Wireless World / T. Hayden, T. Webster // Indianapolis, Que Publishing, 2014. – 208 p.
3. Десять фактов, которые свидетельствуют об опасности смартфонов для современного общества [Электронный ресурс] // Novate. – 2017. – Режим доступа: <https://novate.ru/blogs/280217/40265/>. – Дата обращения: 26.11.2020.
4. Официальное опубликование результатов исследования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2017/05/19/health/instagram-worst-social-network-app-young-peoples-mental-health/>. – Дата обращения: 26.11.2020.
5. Howard-Jones, P. The Impact of Digital Technologies on Human Well-Being / P. Howard-Jones // Nominet Trust. – 2011. – № 11 (7).
6. Коваленко, Л.А. Социально-психологические аспекты девайс-зависимости современных школьников и студентов / Л.А. Коваленко // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 103–108.
7. Титова, В.В. Киберпатология: результаты исследования и пути профилактики / В.В. Титова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. – 2017. – № 4. – С. 1–22.
8. Крюкова, Т.Л. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 61–76. DOI: 10.17759/cpp.2019270305.
9. Андреева, Л.С. Подходы к исследованию цифровой зависимости / Л.С. Андреева // Человеческий капитал и проф. образование. – 2017. – № 2 (22). – С. 48–54.
10. Шейнов, В.П. Внутрличностные предикторы виктимизации / В.П. Шейнов // Ин-т психологии Рос. Акад. Наук. Организац. психология и психология труда. – 2019. – Т. 4. – № 1. – С. 154–182.
11. Evaluation of smartphone addiction and related factors among university students / S.A. Zencirci [et al.] // International Journal of Research in Medical Sciences. – 2018. – № 6 (7). – P. 2210–2216. DOI: www.msjonline.org pISSN 2320-6071.
12. Park, J.Y. The Effects of Smartphone Addiction on Nursing Students' Adaptation to College Life: Focusing on Mediation Effect of Social Support / J.Y. Park, S.E. Park, M.J. Park // Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society. – 2018. – Vol. 19, iss. 1. – P. 218–229.
13. Park, J.-H. The Convergent effects of Smartphone Addiction on Sleeping Time and Sleep Deprivation among College Students / J.-H. Park // Journal of digital convergence. – 2019. – № 17 (9). – P. 311–320. DOI: <https://doi.org/10.14400/JDC.2019.17.9.311>.
14. Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland / S. Haug [et al.] // Journal of behavioral addictions. – 2015. – Vol. 4, Iss. 4. – P. 299–307. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>.

15. Horwood, S. Problematic smartphone usage and subjective and psychological well-being / S. Horwood, J. Anglim // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 97. – P. 44–50.
16. Xie, X. Sleep quality as a mediator of problematic smartphone use and clinical health symptoms / X. Xie, Y. Dong, J. Wang // *Journal of behavioral addictions*. – 2018. – Vol. 7, iss. 2. – P. 466–472. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.40>.
17. Structural and functional correlates of smartphone addiction / J. Horvath [et al.] // *Addictive Behaviors*. – 2020, June. – Vol. 105: 106334.
18. Neural correlates of cue reactivity in individuals with smartphone addiction / M.M. Schmitgen [et al.] // *Addictive Behaviors*. – 2020, September. – Vol. 108. DOI: 106422. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106422>.
19. The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents / S. Kim [et al.] // *Ann Gen Psychiatry*. – 2019. – Vol. 18, 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0224-8>.
20. Distinct patterns of Internet and smartphone-related problems among adolescents by gender: Latent class analysis / S.Y. Lee [et al.] // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2018. – Vol. 7, Iss. 2. – P. 454–465.
21. Internet Addiction, Smartphone Addiction, and Hikikomori Trait in Japanese Young Adult: Social Isolation and Social Network / M. Tateno [et al.] // *Front Psychiatry*. – 2019. – Vol. 10. – 455 p. Published online 2019 Jul 10. DOI: 10.3389/fpsy.2019.00455.
22. Social Media Use Associated With Depression Among U.S. Young Adults. Available at: <https://geektimes.ru/post/273390> (accessed: 04.11.2017).
23. Zhang, M.X. Effects of smartphone addiction on sleep quality among Chinese university students: The mediating role of self-regulation and bedtime procrastination / M.X. Zhang, A.M.S. Wu // *Addictive Behaviors*. – 2020. – Vol. 111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106552>.
24. Turkle, Sh. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* / Sh. Turkle. – New York : Basic Books, 2017. – 400 p.
25. Jiang, Q. Loneliness, individualism, and smartphone addiction among international students in China / Q. Jiang, Y. Li, V. Shypenka // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2018. – Vol. 21. – № 11.
26. Bian, M. Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital / M. Bian, L. Leung // *Social science computer review*. – 2015. – Vol. 33, iss. 1. – P. 61–79. DOI: <https://doi.org/10.1177/0894439314528779>.
27. Mahapatra, S. Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation / S. Mahapatra // *Behaviour & Information Technology*. – 2019. – Vol. 38, iss. 8. – DOI: P/ 833-844. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1560499>.
28. Kara, M. Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: exploring multiple mediation of loneliness and anxiety / M. Kara, K. Baytemir, F. Inceman-Kara // *Behaviour & Information Technology*. – 2019. DOI: 10.1080/0144929X.2019.1673485.
29. Ching, K.H. The structural model in parenting style, attachment style, self-regulation and self-esteem for smartphone addiction / K.H. Ching, L.M. Tak // *Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 3, iss. 1.
30. Bolle, C.L. Who is a smartphone addict? The impact of personal factors and type of usage on smartphone addiction in a Dutch population / C.L. Bolle. University of Twente. – 2014.
31. Van Deursen, A. Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender / A. Van Deursen, C.L. Bolle, S.M. Hegner // *Computers in Human Behavior*. – April 2015. – Vol. 45. – P. 411–420.
32. Yang, Z. An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing / Z. Yang, K. Asbury, M.D. Griffiths // *Ment Health Addiction*. – 2019. – № 17. – P. 596–614. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>.
33. Cerit, B. Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills / B. Cerit, N.Ç. Bilgin, B. Ak // *Contemporary Nurse*. – 2018. – Vol. 54. – P. 532–542.
34. Sok, S.R. Differences of Self-Control, Daily Life Stress, and Communication Skills between Smartphone Addiction Risk Group and General Group in Korean Nursing Students / S.R. Sok, M.H. Seong, M.H. Ryu // *Psychiatr Q* 90. – 2019. – Vol. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9596-1>.
35. Relation between smartphone addiction and interpersonal competence of college students using social network service / S. Park [et al.] // *The Journal of the Korea Contents Association*. – 2014. – Vol. 14, iss. 5. – P. 289–297.
36. Smartphone addiction among university students in the light of some variables / S.S Aljoma [et al.] // *Computers in Human Behavior*. – August 2016. – Vol. 61. – P. 155–164.
37. Al-Barashdi, H.S. Smartphone addiction among university undergraduates: a literature review / H.S. Al-Barashdi, A. Bouazza, N.H. Jabur // *Journal of Scientific Research and Reports*. – 2015. – P. 210–225. DOI: <https://doi.org/10.9734/JSRR/2015/12245>.
38. Шейнов, В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов. – 2-е изд. – Минск : Харвест, 2007. – 800 с.
39. Hooked, N.E. *How to Build Habit-Forming Products: portfolio* / N.E. Hooked. – New York, 2014. – 256 p.
40. Greenfield, D.N. *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them* / D.N. Greenfield. – Oakland : New Harbinger Public. Inc., 1999. – 227 p.
41. Шейнов, В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» / В.П. Шейнов // *Ин-т психологии Рос. Акад. Наук. Организационная психология и психология труда*. – 2020-б. – Т. 5. – № 4 (20).
42. Шейнов, В.П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума / В.П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2020-а. – № 3 (35). – С. 75–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6.
43. Райгородский, Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие* / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
44. Михельсон, Л. Тест коммуникативных умений [Электронный ресурс] / Л. Михельсон ; пер. и адаптация Ю.З. Гильбуха. – Режим доступа: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>. http://www.psy-files.ru/mat/relations/105-test_kommunikativnykh_umenijj_mikhelsona.html. – Дата обращения: 26.11.2020.

45. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / сост.: Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 177 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14166>.

Поступила 09.03.2021

RELATIONSHIP OF DEPENDENCE ON THE SMARTPHONE WITH THE STATUS AND QUALITIES OF THE PERSONALITY OF THE EMERGENCY TRAINERS

V. SHEINOV, V. KARPIEVICH

Smartphone addiction is a new phenomenon, one of the most widespread non-medical addictions, surpassing Internet addiction and gambling addiction in its mass. The negative consequences of smartphone addiction include psychological, behavioral and self-efficacy problems in victims of this addiction. The article studies the manifestations of this phenomenon among the cadets of the Ministry of Emergencies. It was found that smartphone addiction is positively associated with loneliness, addictive behavior, sleep problems and bad mood, and negatively - with communicative competence, persistence, self-control, and self-regulation. The links we identified with loneliness, self-regulation, competence, and sleep problems generally correspond to the nature of the correlations found in foreign studies. New, both for domestic and foreign studies, are the negative links we have established of smartphone dependence with persistence and self-control and positive links with addictive behavior and bad mood. According to the results of this study, it is recommended in the process of educational work with cadets to draw their attention to the negative consequences of dependence on smartphones and the preference for direct, live communication with others.

Keywords: *smartphone addiction, loneliness, self-regulation, communicative competence, persistence, self-control, mood, age, lifestyle, family, children, health, women, men.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 101.8:316.3(043.3)

СЕТЕВОЙ КОНФЛИКТ КАК ФЕНОМЕН ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

канд. филос. наук, доц. Ю.Л. БАНЬКОВСКАЯ

(Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск)

Осуществлено концептуальное исследование феномена «сетевой конфликт», выявление его сущности и специфики проявления в социальной системе. Конфликты внутри сети неизбежны, т.к. она представляет собой нестабильное, изменяющееся, динамичное образование. Выявлены такие сущностные характеристики сетевых процессов, воздействующие на динамику развития конфликтной ситуации, как децентрализация, открытость, деперсонализация взаимодействия элементов, отсутствие единой системы ценностей и норм, многоканальность взаимосвязей, физическая дистанцированность, сенсорная редуцированность, фрагментарность знания о проблемной ситуации. Нелинейность, неустойчивость и противоречивость функционирования сети приводит к трансформации способов взаимодействия ее элементов, модификации связей между ними, утрате или замене прежних форм существования сети. Делается вывод о том, что изучение специфики конфликтного взаимодействия сетевых структур является необходимым условием стабилизации общественного развития.

Ключевые слова: сетевой конфликт, взаимодействие, сетевые структуры, коммуникация, урегулирование, противоречие.

Введение. Одной из основных тенденций функционирования современных конфликтов является расширение территории охвата противоборствами, распространение их на множество государств и народов. Конфликты становятся все более глобальными, поскольку различные социальные общности получают доступ к информации о причинах противоречия, формах их проявления и способах противостояния. Тем самым, при возникновении интереса к проблеме у акторов появляются возможности для мобилизации наличного социального капитала с целью воздействия на ситуацию. Конфликтность, с одной стороны, является следствием конфигурации сетей, к которой принадлежат акторы. С другой – они сами оказывают непосредственное воздействие на стабильность функционирования сетевых структур. Специфика взаимодействия сетевых структур содействует необходимости первоначального прояснения их качественных характеристик с целью дальнейшей экспликации особенностей их взаимосвязей и взаимоотношений на ситуацию конфликта.

Основная часть. Сетевые структуры нестабильны, находятся в постоянном изменении. Данные факторы оказывают непосредственное воздействие на процесс протекания конфликтов. «Мы из обычных людей, из людей иерархических, со своим отношением к насилию, праву, к возможному и невозможному, к морали и нравственности, превращаемся в сегменты глобальной паутины» [1, с. 34]. Невозможно достижение такого состояния функционирования сети, при котором бы были устранены противоречия. Ряд свойств, присущих для сетевой структуры, деструктивно воздействует на ее существование и развитие.

Конфликтность задается следующими особенностями сетей.

Во-первых, физическая дистанцированность создает иллюзию отсутствия правил, что может привести к неправильному восприятию проблемы и эскалации противоречий. Отсутствие границ, возможность постоянного присоединения новых элементов нередко содействует утрате конфиденциальности и секретности циркулирующей в сети информации, ибо отсутствуют эффективные меры ее защиты. Следствием непрерывного включения новых акторов, быстроты их смены и динамичности сетевого образования является низкий уровень их заинтересованности в стабильности его функционирования. По этой причине конфликты реже возникают в закрытых сетях, в которых отсутствует свободный доступ новых акторов.

Во-вторых, сенсорная редуцированность, отсутствие возможности создания целостного образа проблемы благодаря использованию визуальной информации, возникновение иллюзии понимания поступков и действий акторов вследствие формирования искаженного представления и неправильного восприятия предоставляемой информации приводит к ухудшению взаимопонимания, усиливает враждебность. Сетевые конфликты являются бесконтактным способом информационного противоборства. Превалирование непрямых действий, сформированных на основании наличного социального капитала по отношению к непосредственному взаимодействию акторов, является сущностным отличительным признаком данной разновидности конфликтов. Особую значимость обретают дезинформация и морально-психологическое воздействие на ценности оппонентов.

В-третьих, диффузия пространственных и временных границ функционирования противоречий, отсутствие или неясность конкретных субъектов действия и неопределенность объекта воздействия позволяет использовать глобальное информационное пространство в качестве универсальной модели осуществления конфликтов. Взаимосвязанность мира, его системность создают условия для эскалации противоречий, массового

воздействия на действия акторов. Сокращение временного интервала при передаче информации способствует, с одной стороны, контролированию скорости общения и формированию дополнительных возможностей для обдумывания проблемы, с другой – содействует возникновению иллюзии контроля над ситуацией. Утрата временной зависимости означает «свободу капитала от времени и избавление культуры от часов» [2, с. 403]. Упразднение в сети темпоральных и пространственных границ приводит к тому, что актер оказывается вовлеченным благодаря транслируемой информации в конфликты, которые непосредственно его не касаются. Появляется возможность выдвигать суждения о событиях, не затрагивающих его жизнедеятельность. Следствием возникновения подобной ситуации является разрастание конфликта по причине наличия возможности постоянного присоединения к нему все новых элементов. Публичность создает эффект погруженности в возникшую конфликтную ситуацию, содействует образованию цепной реакции, вовлекающей в зону противоборства большое количество людей.

В-четвертых, анонимность сетевого взаимодействия порождает безответственность субъекта за предоставляемую им информацию. Данное обстоятельство приводит к обострению конфликтов, т.к. отсутствует личностная заинтересованность в разрешении сложившихся противоречий, происходит нивелирование ответственности человека за дальнейшее функционирование социальной системы. Существует возможность манипулирования сознанием множества людей, формирования у них определенного видения проблемной ситуации. «В виртуальном мире личность одевает маску, которая облегчает процесс коммуникации, снимает психологические барьеры, высвобождает творческое «я» [3, с. 175]. Анонимность и асинхронность, уменьшение значимости авторитетов и увеличение доли диссоциативного воображения создают «эффект расслабления» в процессе коммуникации [4, с. 17–41]. Однако данный феномен имеет и обратную сторону. Он приводит к вседозволенности, отсутствию ответственности за посылаемые информационные сообщения. Таким образом, деперсонализация взаимодействий сетевых элементов содействует снижению уровня остроты противоречий и уменьшению количества деструктивных факторов вследствие отсутствия в большинстве случаев личностной заинтересованности. При этом возможно расширение области противоборства, включение новых элементов, психологическое воздействие на поведение участников и развязывание новых противоборств.

В-пятых, отсутствие санкций и правовых последствий за нарушение ценностей и норм приводит к невозможности осуществления контроля над динамикой развития конфликта. Социальная непредсказуемость результатов действий акторов, неэффективность легально выработанных правовых норм по разрешению проблемных ситуаций способствует возникновению, распространению и углублению противоборств. Сетевой конфликт в меньшей мере предсказуем по причине несформированности единых формально разработанных норм и превалирования горизонтальных связей над вертикальными. Отсутствие единых ценностно-нормативных стандартов, постоянства и периодичности взаимодействия оказывают непосредственное воздействие на специфику его протекания. Более того, существуют трудности по выявлению акторов, осуществляющих действия по нарушению устойчивости функционирования сети.

Сетевые структуры способны оказывать не только информационное или организационное воздействие на протекание конфликта. Вследствие практического отсутствия документации и отчетности, установленных регуляторов, четко ограничивающих сферу их деятельности, анонимности контактов, высокой скорости трансляции информации они могут осуществлять определенное ресурсное воздействие на проблемную ситуацию. В качестве примера может выступать международная сеть неформальных финансовых переводов хавала, услугами которой пользуются участники террористической группировки Аль-Каида. Данная сеть оказывает огромное материальное спонсирование экстремистских, криминальных структур. Эксперты международного валютного фонда высказали мнение о том, что сделки, реализуемые в рамках сети хавала «приспосабливаемы к условиям войн, общественных беспорядков, этнических конфликтов, экономических кризисов, а также слабых и несуществующих банковских систем». В то же время ее конструктивное значение заключается в оказании быстрых денежных переводов людям, оказавшимся в зоне конфликта [5, с. 17]. Тем самым, сетевые структуры не только контролируют сферу противоборства, но и оказывают непосредственное влияние на его развертывание, направляя активность конфликтующих акторов в нужное им направление.

Нелинейная, децентрализованная сетевая организация как способствует мобильности террористической деятельности, формируя трудности по ее ликвидации, так и ограничивает возможности ее функционирования вследствие неосуществимости тотального контроля над ее деятельностью, задавая только идеологические и морально-психологические факторы воздействия на сознание адептов террора. Вследствие аморфности анонимных взаимосвязей, структурной расплывчатости и номинальности сетевой общности создаются условия для ее потенциальной разобщенности. Отсутствие единого центра управляющего воздействия, существование взаимозаменяемых узлов, изменение их конфигурации, высокий уровень приспособляемости к новым условиям, быстрая передача информации при одновременной практической востребованности данной сетевой структуры свидетельствуют о наличии у нее больших адаптивных возможностей и способности воздействовать на социальные процессы.

Сетевому пространству присуща высокая степень динамичности и открытости конфликтов. Он может возникнуть вследствие дефицита того или иного ресурса, противоречия в ценностях и предпочтениях акторов, их мировоззрении. И, следовательно, конфликт проявляется в рамках непосредственного взаимодействия сете-

вых элементов. Его динамика и развитие могут быть непосредственно связаны с современными каналами коммуникации, поскольку информационный обмен играет не менее значимую роль в процессе выявления и углубления противоречий, чем условия социальной среды. Чаще всего причинами сетевых конфликтов выступают совокупность множества различных факторов. При этом их значимость для разных акторов не является одинаковой. Кроме того, нередко угроза эскалации конфликта является попыткой воздействия на ситуацию.

Сетевые конфликты могут иметь экзогенную природу, заключающуюся в наличии противоречий между сетевым образованием и внешней по отношению к ней общностью, эндогенную – внутрисетевое противоборство, вызванное различными причинами. Нередко катализаторами процессов обострения противоречий и дифференциации социальных взаимодействий являются конфликты, происходящие офлайн, но перенесенные в сеть акторами. Следовательно, причиной противоборства является наличие противоречий между сетью и внешней по отношению к ней среде. В данном случае сетевое образование выступает в качестве социального пространства, на которое переносится проблемная ситуация, и целью конфликта является ее переосмысление.

В зависимости от того, кто выступает в качестве конфликтующих сторон в противоборстве, можно выделить следующие его виды:

- межличностный внутрисетевой конфликт, осуществляемый между отдельными акторами в рамках сети;
- групповой внутрисетевой конфликт, заключающийся в противоборстве, при котором хотя бы одна из конфликтующих сторон является группой;
- внутренний межсетевой конфликт, осуществляемый между разными сетевыми образованиями;
- внешний межсетевой конфликт, происходящий между сетью и внешними по отношению к ней социальными объединениями; особым типом сетевых конфликтов является противоборство между «сетевыми кочевниками» и уже функционирующей сетью [6, с. 5–10]. Кочевники целенаправленно непосредственно или опосредованно дестабилизируют ситуацию посредством нарушения принятых ценностно-нормативных стандартов.

На основании выявления особенностей взаимодействия акторов выявляются следующие разновидности сетевых конфликтов:

- краудсорсинг, заключающийся в быстром распространении конфликтной информации, ложных сведений, использовании толпы с целью формирования определенного видения проблемы;
- краудфандинг, состоящий в сборе средств на поддержание военных действий;
- технологии картографии, проявляющиеся в объединении разнородной информации из разных источников о возникшем противоречии;
- одной из распространенных форм конфликта в сетях становится троллинг. Его специфика заключается в отсутствии реальных противоречий. Это определенная дань моде, заключающаяся в споре между людьми ради самого данного процесса.

В рамках сетевых конфликтов усиливается значимость общественного мнения, обладающего большими механизмами воздействия на развитие проблемной ситуации. Такое влияние может иметь позитивное значение, т.к. оно содействует социальной регуляции вследствие неодобрительного отношения общества к тенденциям нарушения прав человека и эскалации насилия. Но общественное мнение может стать и способом манипуляции со стороны определенных социальных структур, способствуя формированию определенного представления о конфликтной ситуации.

Сетевой конфликт неразрывно связан в своем проявлении с коммуникацией, поскольку его специфика заключается в том, что его единственной возможностью проявления выступает информационно-коммуникационное пространство. Информационное противоборство становится одним из основных способов воздействия на проблемную ситуацию. Оно содействует формированию мнения определенных социальных групп о конфликтной ситуации, влияя, тем самым, на алгоритмы принятия решений, социальное управление и регулирование конфликтов. Однако нередко эскалация противоречий приводит к его экспансии на социальную реальность, благодаря чему возможно применение географических, пространственно-временных и иных факторов воздействия на конфликтную ситуацию.

В рамках сетевой коммуникации конфликт может приобретать форму информационного терроризма. Данный феномен заключается в использовании информации в террористических целях, дестабилизирующих социальную систему вследствие угрозы применения насилия, физического или психологического воздействия, запугивания. Дезорганизация, нарушающая общественную безопасность, деструктивно воздействует на стабильность функционирования социальной системы.

Заключение. На основании изложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, исследование сетевых структур содействует пониманию специфики функционирования сети, выявлению особенностей сетевого взаимодействия акторов и механизмов их воздействия как на данную систему, так и на другие взаимодействующие с ней системы и социальную реальность в целом. Практическое отсутствие возможности уничтожения или упразднения сетевого образования вследствие наличия у сети возможности замены отдельных узлов и ядер на другие элементы приводит к необходимости учета особенностей ее функционирования с целью предотвращения ее деструктивного воздействия на социальные процессы. Во-вторых, отсутствие выработанной системы ценностей и норм, регулирующей взаимодействия акторов, эффективных санкций по отношению к

ним при нестабильности самого сетевого образования увеличивает возможности деструктивного развития конфликтной ситуации. Анонимность сетевых акторов содействует формированию у них ощущения отсутствия ответственности за последствия конфликта. Благодаря кластеризации возможно объединение на основании членства социальных общностей. Взаимоотношения внутри одного кластера характеризуются большей глубиной вследствие образования не прямых каналов трансляции информации, что способствует выработке более стабильных форм взаимодействия и приводит к нивелированию конфликтов. В-третьих, анонимность взаимодействия акторов, возможность постоянного привлечения новых элементов и их большое количество, недостаточная разработка механизмов регулирования противоречий приводит к росту террористических организаций. Террористы используют информацию с целью распространения угроз, эскалации насилия, осуществление психологических атак на сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barnett, T. The Pentagon New Map. War and Peace in the Twenty-First Century / T. Barnett. – New York : G.P. Putnam's Sons, 2004. – 448 p.
2. Кастельс, М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Трофимова, Г.Н. Особенности негативных тенденций в массовой коммуникации / Г.Н. Трофимова // Проблемы информационного общества и прикладная психоллингвистика : материалы X междунар. конгресса междунар. о-ва по прикладной социоллингвистике, Москва, 26–29 июня 2013 г. // редкол.: Н.В. Уфимцева [и др.]. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2013. – С. 174–176.
4. Joinson, A. Oxford Handbook of Internet Psychology / A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes. – New York : Oxford university press, 2007. – 508 p.
5. Maimbo, S.M. Informal Funds Transfer Systems : An Analysis of the Informal Hawala System [Электронный ресурс] / S.M. Maimbo, M.E. Qorchi, J.F. Wilson. – 2003. – Режим доступа: imf.org/external/pubs/nft/op/222/index.htm. – Дата доступа: 20.10.2020.
6. Ewing, M.T. Brand Rivalry and Community Conflict / M.T. Ewing, I.H. Powell, P. Wagstaff // Journal of Business Research / Elsevier. – January 2013. – Vol. 66 (1). – P. 4–12.

Поступила 09.03.2021

NETWORK CONFLICT AS A PHENOMENON OF PUBLIC LIFE

Yu. BANKOUSKAYA

A conceptual study of network conflict phenomenon, identifying the essence and specifics of its manifestation in the social system is provided in the paper. Conflicts within the network are inevitable, because it is an unstable, changing, dynamic entity. Such essential characteristics of network processes that effect on the dynamics of conflict situation development as decentralization, openness, depersonalization of interaction of elements, lack of a unified system of values and norms, multi-channel relationships, physical distance, sensory reduction, fragmented knowledge about the problem situation is identified in the paper. Nonlinearity, instability and contradictory functioning of the network leads to a constant transformation of the ways of its elements interaction, modification of the links between them, loss or replacement of previous forms of network existence, It is concluded that the study of the specifics of network structures conflict interaction is a necessary condition for the stabilization of social development.

Keywords: network conflict, interaction, network structures, communication, settlement, contradiction.

УДК 297.17(091)

**РЕЛИГИОЗНЫЕ ОБРЯДЫ КОРЕННЫХ НАРОДОВ АМЕРИКИ:
ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ**

канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ
(Белорусская государственная академия связи, Минск)

Рассматриваются обряды коренных народов Америки как важнейшая составляющая религиозной жизни приверженцев традиционных вероисповеданий этой части света. Анализируются вопросы возникновения и развития религиозных церемоний. Многочисленные примеры показывают разнообразие сакральных ритуалов. Отмечается, что деятельность и наследие приверженцев американских религий являются важным материалом для изучения культуры этой древней цивилизации. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: священные храмы, захоронения, природные святилища. Обозначается, что для миллионов верующих особое значение имели праздничные церемонии, инициации, а трепетное отношение к объекту поклонения ассоциировалось с накоплением благодати и особым почитанием определенных богов и духов.

Цель исследования – выявить особенности религиозных обрядов коренных народов Америки, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование.

Ключевые слова: *религия, обряды, Северная Америка, Южная Америка, культура, храм.*

Введение. До середины XX в. считалось, что религии коренных американцев – не более чем анахронизмы, умирающие остатки прежних эпох. В традициях американских индейцев отсутствовали священные тексты, зафиксированные доктрины, четкие моральные кодексы. Сегодня ситуация кардинально изменилась. В результате научных исследований ученые нашли в обычаях коренных американцев множество разнообразных религиозных аспектов [1].

К сожалению, ученые отмечают исчезновение как сложных церемоний, так и множества небольших повседневных ритуалов, религиозных терминов, изменение образа жизни индейцев. И это неудивительно, известно, что лишь около десяти процентов коренных американцев пережили первое столетие европейского присутствия [2]. Тем не менее, несмотря на всепроникающее влияние современного общества, от которого невозможно изолироваться, имеются примеры преемственности с прошлым, а также творческой адаптации к настоящему. Церковь американских индейцев (НАС), которая пытается сохранить древние племенные традиции и ритуалы, сегодня одна из самых влиятельных религиозных практик среди коренных американских народов в Соединенных Штатах [3].

Основная часть. Коренные американцы часто заявляют, что их традиционный образ жизни не понятен европейским завоевателям, т.к. он проистекает из значительных различий в космологии и эпистемологии. Христианская традиция предполагает, что религия сверхъестественна, т.е. находится за пределами как феноменальной природы, так и человеческого разума. В мировоззрении большинства коренных народов Америки такой противоположности нет. Растения и животные, облака и горы несут и воплощают божественное откровение. Даже там, где местная традиция рассматривает духовный мир отдельно от земного, границы между этими мирами проницаемы. Онтологическое расстояние между землей и небом или между землей и подземным миром невелико и проходится в обоих направлениях [1].

Местные американские религиозные традиции не воспринимают двойственность священного и профанного. Для коренных общин религия понимается как отношения между живыми людьми племени и другими людьми или предметами, какими бы они ни были задуманы. Сюда могут относиться как умершие, так и еще не родившиеся люди, существа из так называемого «естественного мира» флоры и фауны, видимые сущности, такие как горы, источники, озера, облака. Также сюда относятся «мифические существа», которые обычно не видны, но считаются обитающими и влияющими либо на этот мир, либо на какой-либо другой, смежный с ним, мир.

Научные исследования показывают, что религиозные верования народов американского континента достаточно разнообразны. Например, ирокезские старейшины говорят людям о «наставлениях» Создателя, приписывая ему не только акт творения, но и качества доброты, мудрости и совершенства, и это напоминает Христианское божество, а Вселенная Коюкон, напротив, заметно децентрализована, с множеством могущественных существ, проявляющих человеческие слабости, учащих чаще отрицательным примером, чем своей мудростью.

Столь же резкий контраст обнаруживается в ритуалах навахо и пуэбло. Большинство традиционных церемоний навахо проводятся от имени людей в ответ на конкретные потребности, а основная часть церемониальной работы пуэбло является коллективной и планируется заранее в соответствии с естественными циклами [1].

Таким образом, не существует такого понятия, как «общая религия коренных американцев». Попытки обозначить эти религиозные традиции как однотипные неизбежно приводят к чрезмерному упрощению и искажению. Индейские племена существенно различаются своими мифами создания мира, появления природы и людей.

Религиозные обряды коренных американцев зачастую привязаны к определенным местам. Так, в своих верованиях они используют местную географию для объяснения происхождения своего народа, а сакральные знания, передаваемые устно из поколения в поколение, хранят память о видимых и невидимых жителях того или иного места. Действия, слова и мысли во многих индейских традициях также считаются сакральными. Некоторые знания могут быть настолько мощными и опасными, что от тех, кто будет их использовать, требуется пройти сложное обучение и обряд посвящения.

В традициях американских индейцев великодушие – это не только социальный акт, но и религиозный. Ценность щедрости выражена в раздаче подарков. Людей учат отдавать, потому что, поступая так, они имитируют щедрость иных существ, духов и богов, обеспечивающих человеческое существование. Устные рассказы многих племен содержат сведения о человеческом взаимодействии с другими существами и силами [1].

Различные формы обрядов совершеннолетия и инициаций составляют значительную часть ритуального действия многих индейских племен. Причем, шутки, клоунада и другие виды развлечений могут являться частью церемониальных мероприятий. Один из наиболее важных актуальных моментов – смерть, которая понимается как переход, а не конец. Считается, что после смерти некоторые из умерших могут быть опасны для живых людей без церемониальной защиты. Индейцы верят, что ценности, знания, повествовательные традиции и ритуалы, которым их учили, важны для их выживания.

Одной из наиболее значимых проблем приверженцев традиционных американских религий является контроль над священными местами. Многие объекты, использовавшиеся для церемониальных целей или считавшиеся домом богов, со временем были разрушены. Так было с Башней Дьявола в Вайоминге, святилищами на горе Шапта в Калифорнии и на горе Грэм в Аризоне. Коренные американцы также потеряли значительную часть священных артефактов, многие из которых сегодня хранятся в музеях. Важно понимать, что безответственное использование традиционных религиозных знаний по мнению индейцев считается некорректным и вредным. В сообществах коренных американцев обмен знаниями, как и любой другой обмен, как уже отмечалось, предполагает взаимность.

Ощущение разнообразия религиозной жизни может быть передано путем изучения практик, соединенных с посвящением новых взрослых. Церемониальное посвящение во взрослую жизнь широко практикуется среди народов Америки как для мужчин, так и для женщин. Само посвящение часто приурочено к моментам значительных событий в календаре. Таким образом, изменение личности человека согласуется с фундаментальными изменениями в космосе и обществе.

Например, племя банива, проживающее в северо-западной части Амазонки в Бразилии, практикует уединение девочек во время их инициации. Старейшины произносят ритуальные речи и хлещут посвященную с целью вскрыть ее кожу. Ее кормят различными блюдами, сопровождая песнопениями. После вкушения яств девушку украшают и выставляют напоказ под аккомпанемент музыкальных инструментов. Мужские посвящения также торжественны, к тому же часто используют в своих обрядах символику женского воспроизводства. Эти действия напоминают о событиях, произошедших в мифическом первом мире [1].

Священники, прорицатели и духовные медиумы играют особую роль в религиозной жизни индейцев, хотя характер их власти сильно различается в разных регионах Америки. Например, во многих частях Южной Америки шаман, входящий в транс или состояние экстаза во время камлания, занимает видное место в обществе. Шаманское исцеление считается чудесным. В Северной Америке священные собрания и прозрения могли проводиться и обычными знахарями, которые обладали силой более решительно вовлекать сверхъестественное через видения и сны.

Большинство религий коренных американцев в той или иной форме предполагало, что живой дух обитает во всем, живом или нет. Животные, неживые объекты, элементы природы, такие как солнце и луна, все обладали индивидуальным духом. Ольмеки оживляли свои божества, изображая их в облике ягуара, тапира. Природные сущности, в т.ч. Мать-Земля, боги солнца и луны, играли важную роль в церемониях и поклонении [3].

Рассмотрим подробнее обряды и особенности ритуальных церемоний некоторых народов и племен американских континентов. Несмотря на то, что Творцом мира майя считали бога Хунаба, чаще обряды совершались в честь его сына, Владыки небес Ицамне. В кодексах упоминаются пышные церемонии и в честь бога дождя Чака, изображавшегося в четырех ипостасях. Свои молитвы майя возносили также богу кукурузы Ах-Муну, богу смерти Ах-Пучу, богине-покровительнице самоубийц Иштаб. Чтобы добиться расположения богов, многие постились, в течение долгого времени не употребляли в пищу мясо, соль, перец, стремились к половому воздержанию. Жрецы осуществляли связь с богами с помощью молитв, медитаций, ритуальных жертвоприношений. Также важную роль играли гадания, пророчества и оракулы. Традиционная религиозная церемония включала в себя: предварительный пост и воздержание; выбор жрецом, находившимся в состоянии

божественного озарения, определенного ритуального дня; изгнание злых духов; окуривание идолов; молитвы и жертвоприношения. Как правило, жертвовали фрукты, животных, рыбу, украшения, но в период засухи, громких побед либо поражений могли принести в жертву своих соплеменников либо пленных.

В ритуале обычно принимали участие четыре жреца, вымазанные черной краской. У человеческих жертв зачастую вырывали сердце, кровью пульсирующего сердца орошалась статуя бога. Тело жертвы сбрасывали со ступеней пирамиды, где внизу с него сдирали кожу. В случае, если в жертву приносился доблестный воин, то его останки торжественно съедали участники церемонии, полагавшие, что лучшие качества покойного перейдут к ним. Еще один кровавый ритуал заключался в привязывании девственного юноши к столбу и расстреле его из луков либо копьями. Предполагалось, что мучительно умирающий от потери крови отдает ее и свою душу богу. Существовали и простые ритуалы жертвоприношения крови, без смертельного исхода, когда надрезались лоб, уши, локти, прокалывались щеки, нос, половые органы.

Календари майя также насыщались религиозной символикой. Каждый месяц имел своего бога-покровителя: небесное тело, животное и даже огонь. Все это сопровождалось ритуальными танцами и музыкой, паломничеством к храмам и статуям богов. До нашего времени сохранились такие святилища, как Пирамида Надписей и Храм Солнца в Паленке, Храм Ягуаров, Храм Воинов и Пирамида Кукулькана в Чичен-Ице, Пирамида Солнца и Луны в Теотиуакане.

Значительное место религиозные ритуалы занимали и у ацтеков. Необходимо отметить, что к прибытию конкистадоров в начале XVI в. в империи ацтеков насчитывалось порядка сорока тысяч храмов, а в главном храме Теночтитлана в культовой церемонии участвовало около пяти тысяч жрецов. Периодически богу войны Уицилопочтли, которого ассоциировали с солнцем, приносили человеческие жертвы, предварительно вырвав у них сердца. Питая божество свежей человеческой кровью, ацтеки верили, что придают ему живительные силы. Богине запретной любви Тласолтеотль жертвовали проститутки, богу рудников Хипе – пленных воинов, а богу дождя Тлалоку – утопленных детей.

Культовый культ солнца у американских индейцев был широко распространен, но именно жители Великой империи инков называли себя «детьми солнца», а Верховного инка – потомком солнца и посредником между земным и небесным. Во время праздника в честь бога солнца Инти благодаря вогнутому зеркалу зажигался священный огонь, с помощью которого совершались определенные обряды. Необычно выглядел праздник Ая Маркай Килья, когда жители поселений из могил извлекали трупы родственников, наряжали в лучшие одежды и выставляли напоказ. После окончания пиршеств и ритуальных танцев трупы вместе с посудой и едой закапывали вновь. С культом предков у инков связана и мумификация. Мумии хранились в храмах, их использовали в религиозных шествиях, а иногда даже брали в военные походы. Масштабное зрелище наблюдалось, когда в столицу инков Куско к величественному Храму Солнца Кариканча со всех концов империи приходили пилигримы [4].

Конфедерация ирокезов состояла из шести различных племенных образований. Живя в матрилинейном обществе, женщины играли здесь решающую роль в социальной иерархии. И в некоторых религиозных обрядах участие принимали только они. Ирокезы, как и многие коренные американцы, верят в некую разновидность «Великого Духа», создателя всего сущего, в т.ч. оренды, духовной энергии, которая проявляется во всех вещах.

Проживающие на тихоокеанском северо-западе Северной Америки чавычи полагают, что духи защищают их от вреда и все они находятся в разных животных или природных элементах. Лосось, который является основным источником пропитания племени, считается священным подарком «Великого Духа». Обряд первого лосося – один из самых важных ритуалов для чавычей.

Анимизм – основа верований команчей, полагавших, что во всем есть духовная сущность. «Великого Духа» они называли «Маниту». Команчи неизменно совершали ритуалы, чтобы отдать дань уважения духам за обильный урожай или победное сражение.

Члены племени чероки поддерживали гармонию со всеми природными элементами и существами. Церемония «Зеленая кукуруза» была ежегодным священным праздником, ознаменовывавшим начало нового сельскохозяйственного сезона. Чероки не станут собирать новый урожай, пока не будут ритуально очищены. На этой церемонии традиционно чувствуют богиню Селу, «Мать кукурузы».

Делавары верят в «Великого Духа» и его злого аналога. Один из самых важных ритуалов для юношей – поиск видения, во время которого мальчик постится и медитирует, находясь в лесу вдали от своего племени, вызывая таким образом то, что стало бы его духом-хранителем, обычно в форме животного. Это похоже на обряд посвящения для мальчиков с целью помочь им стать охотниками и кормильцами для своего рода.

Религия навахо утверждает, что их первые племена прошли через три разных мира, прежде чем прибыли на Землю, известную как «Сверкающий мир». Гармония между Матерью Землей, Отцом Небом и всеми другими естественными существами имеет решающее значение для них. На соблюдение этого баланса направлены многие ритуалы навахо [3].

Племя яганов из Огненной Земли известно своими красочными ритуалами с использованием страшных масок, образов духов, суть которых в передаче тайных знаний посвящаемым. Обряды эскимосов, главным об-

разом, связаны с промысловым культом, т.к. над ними постоянно нависала угроза голода. Например, шаманы во время камлания обращались к богине моря Седне с просьбой помощи в добыче.

Индейцы южной Калифорнии в течение религиозной церемонии употребляли опьяняющий напиток толоаче, под действием которого появлялись видения, считавшиеся пророческими. После этого они держали строгий пост и проходили физические испытания, например, ложились на муравейник, хлестали себя крапивой [5, с. 131].

Племена сиу посвящали свой главный ритуал солнцу. На праздник приглашались представители других племен, которые наблюдали как рядом с «солнечным столбом» совершались самоистязания в виде подвешивания на продетых сквозь кожу ремнях. С праздником были связаны священные предметы, хранившиеся в течение остального года в закрытом помещении.

Что касается племени гуронов, то местные верования и ритуалы постепенно смешались с христианскими элементами, что стало примером процесса, известного как религиозный синкретизм – творческое сочетание элементов различных религиозных традиций, в результате чего возникла совершенно новая религиозная система.

Как можно было заметить, у многих индейских племен явно выделялся культ природы, почитались огонь, вода, земля, ветер [6, р. 186]. Религиозное значение зачастую приобретали определенные пляски и употребление наркотиков. Табак был предметом поклонения, поэтому и курение становилось культовым актом. Немаловажными считались молитвы, обращения к сверхъестественным силам.

У некоторых народов имелись жрецы, специалисты по военным обрядам, они совершали посвятельные церемонии, в частности, освящали оружие. Также и добывание скальпа противника можно назвать военным обрядом, в результате которого происходит овладение душой врага [7].

До сих пор у многих американских племен сохранились пережитки тотемизма, выражающиеся в наличии гербов, знаков на одежде и жилищах, а также вера в оборотничество, согласно которой шаман по своему желанию превращается в пуму, ягуара или другое животное. Что касается обрядов погребения у коренных народов Америки, то они разнообразны: зарывание в землю, кремация, воздушное погребение, мумификация, утопление и др. Учитывая, что большинство индейцев верили, что после смерти они продолжают вести подобную жизнь, что и до нее, то основная цель обрядов и культов – успешно провести земную жизнь [5, с. 136].

Заключение. Индейские народы надеялись заручиться помощью сверхъестественного в контроле над природным и социальным миром, и у каждого племени был свой собственный набор религиозных обрядов, посвященных этой цели. Люди пытались уговорить или умиловать могущественных духовных существ частными молитвами или жертвоприношением. Когда целые общины искали божественной помощи, чтобы обеспечить успешную охоту, хороший урожай или победу в войне, они призывали шаманов, священников, жриц, которые, как они считали, обрели сверхъестественные силы через видения или каким-то другим таинственным способом. Эти необычные способности также включали в себя предсказание будущего, влияние на погоду, интерпретацию снов с целью излечения [8].

Для индейцев были не чужды человеческие жертвоприношения, ритуальный каннибализм, умерщвление нарушителей ритуальных законов, суровые посвящения [9].

Ко времени контактов с европейцами все культуры коренных народов, кроме простейших, уже разработали религиозные системы, включающие космологии – мифы о сотворении, передаваемые устно от одного поколения к другому. Большинство индейцев поклонялись всемогущему, всезнающему «Великому Духу», а также почитали множество меньших сверхъестественных существ, включая злого бога, который приносил бедствия, страдания и смерть [8].

Религиозная жизнь коренных жителей Америки продолжает впитывать элементы современного мира. Но древняя вера еще не умерла, многие молодые индейцы сегодня проявляют большой интерес и к традиционным знаниям своих предков. Соответственно, можно сказать, что сакральные обряды коренных жителей Америки остаются жизнеспособными, в т.ч. и на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jocks, Christopher. Native American religions [Electronic resource] / Christopher Jocks. – Mode of access: <https://www.britannica.com/topic/Native-American-religion>. – Date of access: 10.03.2021.
2. Encyclopedia of Sciences and Religions [Electronic resource]. – Mode of access: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4020-8265-8_741. – Date of access: 10.03.2021.
3. Journal of Ecumenical Studies. Native American Religions [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dialogueinstitute.org/native-american-religions>. – Date of access: 10.03.2021.
4. Нерсесов, Я.Н. Тайны Нового Света. От древних цивилизаций до Колумба. [Электронный ресурс] / Я.Н. Нерсесов. – Режим доступа: https://royallib.com/book/yakov_nersesov/tayni_novogo_sveta_ot_drevnih_tsivilizatsiy_do_kolumba.html. – Дата доступа: 10.03.2021.
5. Токарев, С.А. Религия в истории народов мира / С.А. Токарев. – М. : Политиздат, 1964. – 559 с.
6. Dorsey, O. A study of Siouan cults / O. Dorsey. – Washington : Madison & Adams Press, 2018. – 225 p.

7. Friederici, G. Skalpiere und ähnliche Kriegsgebräuche in Amerika / G. Friederici. – Kassel : Hamecher, 1991. – 170 p.
8. Heyrman, Christine Leigh. Native American Religion in Early America [Electronic resource] / Christine Leigh Heyrman. – Mode of access: <http://nationalhumanitiescenter.org/tserve/eighreen/ekeyinfo/natrel.htm>. – Date of access: 10.03.2021.
9. Ларин, Е.А., История и культура Латинской Америки. От доколумбовых цивилизаций до начала XX века : учеб. пособие / Е.А. Ларин, С.П. Мамонтов, Н.Н. Марчук. – М. : Юрайт, 2019. – 468 с.

Поступила 08.04.2021

**RELIGIOUS CEREMONIES OF NATIVE AMERICAN PEOPLES:
ORIGINS, TRADITIONS, FEATURES**

D. ZAITSEV

The article examines the rituals of the indigenous peoples of America as the most important component of the religious life of adherents of traditional faiths in this part of the world. The issues of the emergence and development of religious ceremonies are analyzed. Numerous examples show the variety of sacred rituals. It is noted that the activities and heritage of adherents of American religions are important material for studying the culture of this ancient civilization. The most visited religious sites are distinguished: sacred temples, burial places, natural sanctuaries. It is indicated that for millions of believers, festive ceremonies, initiations were of particular importance, and a reverent attitude towards the object of worship was associated with the accumulation of grace and special reverence for certain gods and spirits.

The purpose of the study is to identify the features of the religious rites of the indigenous peoples of America, to show the influence of historical, geographical, and cultural factors on their formation. This work can be useful for studying the issues of the development of American civilizations.

Keywords: religion, rituals, North America, South America, culture, temple.

УДК 614.253

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ ПАЦИЕНТА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

канд. филос. наук, доц. А.И. КЛИМОВИЧ

(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)

Рассматриваются вновь актуализированные чрезвычайной ситуацией пандемии проблемные вопросы биомедицинской этики. Анализируется современная трансформация соотношения понятий «общее благо» и «автономия пациента» через призму ситуации COVID-19. Определяется философское основание принципа автономии пациента, исследуется феномен переоценки его значимости, трансформация и возможное ограничение в условиях карантина. Отмечается связь данного принципа с принципом справедливости. Обозначенные в работе процессы переосмысления принципа автономии пациента приводят к формированию новой модели взаимоотношений в биомедицинской этике – так называемой «этике карантина». В условиях формирования данной модели формируется новый «открытый» вопрос биомедицинской этики, связанный с правовой и этической обоснованностью ограничения принципа автономии пациента. Представлены основные позиции биоэтиков, сформированные по отношению к данной проблематике. Автор приходит к выводам, что в ситуации новых биоэтических вызовов принцип автономии пациента претерпел значительные изменения и, возможно, нуждается в последующей коррекции.

Ключевые слова: принцип автономии пациента, общее благо, общественное благо, этика карантина, автономная модель, патерналистская модель.

Введение. основополагающей категорией аксиологической системы современного медицинского работника является принцип автономии, выступающий в качестве базиса наиболее влиятельных социальных регуляторов в этой области: медицинского права и биомедицинской этики. Его возникновение связано с такими факторами, как эволюция прав человека (оформление редакции соматических прав, где в качестве базового выступает право на распоряжение собственным телом), развитие страховой медицины и, как следствие, появление консюмеризма. Определенное влияние на становление принципа автономии оказал политический либерализм. Также необходимо отметить роль, которую в формировании данной идеи в поле медицинской этики и философии медицины сыграли такие исторические события, как Вторая мировая война в общемировом контексте, выделение в узкоспециализированном контексте критерия смерти мозга и развитие технологий в области трансплантации. В область этико-правового регулирования медицинской деятельности принцип автономии пациента был введен Бичемпом и Чилдресом, определившими его следующим образом: уважать автономию означает признавать право придерживаться определенных взглядов, делать выбор и действовать в соответствии с индивидуальными ценностями и верованиями. В современности автономия пациента является центральным элементом действующей модели врач–пациент, также получившей одноименное название «автономной». До недавнего времени обозначенный выше концепт являлся незыблемой константой, однако, неоднозначные события пандемии COVID-19 актуализировали сущностно новую проблему, связанную с дихотомией категории общего блага и концептом автономии пациента. Очевидно, что современная ценностная система европейской цивилизации столкнулась с новым вызовом, требующим, по всей видимости, пересмотра этической составляющей. Таким образом, цель настоящей статьи состоит в определении влияния таких чрезвычайных ситуаций, как пандемия в области медицины, на изменение направлений рефлексии в работах биоэтиков.

Основная часть. Автономная модель (она же определяется как этика принципизма) полностью отрицает патерналистские паттерны, связанные с главенствующим местом врача в процессе определения схемы и методов лечения. Для современной системы взаимоотношений врач–пациент уже неактуальна идея, выраженная, например, в «Нравственных письмах к Луцилию»: «молчите, благоговейте и дайте себя лечить» (Нравственные письма к Луцилию. Письмо 52) [1, с. 87]. Автономная модель подразумевает право пациента на выбор как реализацию волеизъявления в виде информированного добровольного согласия на медицинскую манипуляцию и отказа от нее в узком смысле, а также полностью отказа от лечения в широком. Изначально требование автономии было реализовано в других областях развития общества – в рамках политической, а также духовной автономии и лишь в XX в., являясь предтечей формирования соматических прав, она начинает также соотноситься с пространством регулирования телесного аспекта существования человека.

Этика принципизма, широко распространенная в современной медицине, включает четыре основополагающих принципа: автономию, непричинение зла, действия во благо пациента и справедливость. Вместе с тем ситуации современных пандемий проблематизировали понятия справедливости и автономии. Судя по всему, упомянутые концепты требуют ревизии в случае применения их в чрезвычайных ситуациях, напрямую связан-

ных с общим благом. Последнее в медицине реализуется в понятиях общественного здоровья и эпидемиологического благополучия населения. Особую трудность в свете применения социальных регуляторов в медицинской области представляет реализация принципа справедливости. Таким образом, основные вопросы, которые должны стать предметом анализа биоэтиков, могут быть сформулированы следующим образом: какое понятие является приоритетным в случае пандемии и каким принципом должен руководствоваться врач – общего блага либо уважения автономии пациента?

В самом начале распространения пандемии понимание автономии пациента было однозначным. С точки зрения современного медицинского права и биоэтики данная идея являлась приоритетной. Ее сопутствующими элементами были принцип гласности, равный доступ к информации, право пациента на принятие решения, режим хранения врачебной тайны (за исключением случаев, когда эта тайна может быть правомерно разглашена). Принцип соблюдения автономии пациента рассматривался как незыблемый и неотъемлемый. Он закреплен в качестве основополагающего в одном из наиболее важных документов современного международного медицинского права – Конвенции о защите прав и достоинства человека в связи с применением достижений биологии и медицины, где определен следующим образом: «Медицинское вмешательство может осуществляться лишь после того, как соответствующее лицо даст на это добровольное письменное согласие. Это лицо заранее получает соответствующую информацию о цели и характере вмешательства, а также о его последствиях и рисках. Это лицо может в любой момент беспрепятственно отозвать свое согласие» [2]. Конвенцией определяется также принцип приоритета человека, заключающийся в главенстве интересов и блага отдельного человека по отношению к интересам общества и науки [2].

Сущностно близкими принципу автономии пациента являются либертарианские идеи предельной свободы индивидуума. В качестве фундамента программных установок данной идеологии необходимо рассматривать моральный императив И. Канта, постулирующий, как известно, каждого человека только как цель и никогда как средство достижения цели.

В ситуации современных вызовов здоровью и жизни как отдельной личности, так и общества в целом оформившийся в системе современной биомедицинской этики и медицинского права, занимающий центральное положение принцип автономии пациента очевидно вступает в противоречие с еще одним фундаментальным принципом современной цивилизации – принципом общего блага, лежащего в основании современных обществ. Данная ситуация актуализирована в следующем вопросе: какие понятия должны находиться в основании современных социальных регуляторов в области медицины – автономия пациента либо общее санитарно-эпидемиологическое благополучие населения?

Концепт общего блага в истории философии имел множество разнообразных прочтений, но в сущности основное содержание данного понятия остается неизменным, оно связано с признанием существования некоего коллективного блага (в данном случае это благо доступа к медицинским услугам) на основе признания блага каждого отдельного индивидуума. В медицинской деятельности процесс реализации общего блага необходимо рассматривать в более узком контексте, а именно, в реализации не только в качестве общего (являющегося по сути идеальным горизонтом развития общества), но и общественного блага. В связи с этим необходимо также отметить, что если достижение общего блага не является практической целью, оно существует в виде определенного идеала прогресса общества и построено может быть только в соответствии с принципом разумности, то развитая система здравоохранения и доступ к медицинским услугам – это конкретная цель, которая должна быть с необходимостью достигнута в условиях существующей автономной модели. В свою очередь необходимым элементом данной модели в современности является свобода выбора, принадлежащая пациенту. Как в таком случае должен рассматриваться карантин и сопутствующие ему ограничения? Является ли данный феномен необходимой заботой о благе ближнего и, как следствие, выстраиванием концепта общего блага? Если ответы на эти вопросы будут положительными, то необходимо зафиксировать нарушение базового принципа существующей автономной модели, поскольку пациент изначально обладает свободой выбора, а также промаркировать начало формирования в поле биомедицинской этики новой модели взаимоотношений врач–пациент.

Упомянутое понятие общего блага находится в сущностной связи с принципом справедливости, который может рассматриваться как с позиций морального абсолютизма (этики добродетели), так и в утилитарном ключе. Одним из основных элементов принципа справедливости в медицинской деятельности является вопрос справедливого распределения медицинских ресурсов. Очевидно, что в ситуации пандемии аспект распределения медицинских ресурсов предельно актуализируется, ведя, в свою очередь, к проблематизации принципа справедливости. Если рефлексия в рамках данного вопроса будет развиваться в утилитаристском направлении, то ответ в итоге может быть сформулирован радикально, как, например, в рефлексии Э. Уилсона – отца социобиологии, известного своими попытками «изъять этику из рук философии и биологизировать ее» [3, с. 15]. Такого рода радикальные установки в свою очередь будут ставить под угрозу доступ к медицинским услугам (госпитализация, нахождение на аппарате ИВЛ) уязвимых групп населения и могут привести к новым случаям стигматизации.

На протяжении всей истории развития концепта автономии пациента он успешно сосуществовал в био-медицинской этике с идеей общего блага, благодаря наследию И. Канта, а именно – понятию самоограничения. Такие ситуации, как прецедент Элфи Эванса, рассматривались в качестве исключительных. В современности появление новых социальных вызовов, связанных с распространением заболевания COVID-19, поставило под вопрос этические ориентации современной медицины. Акцентуация на концепте автономии пациента и одновременно необходимость брать во внимание идею общественного блага, которая в данное время реализуется в требовании соблюдения мер безопасности и карантина, приводят к возникновению новой модели в рамках биомедицинской этики, которую мы можем назвать в соответствии с духом времени «этикой карантина». Для последней характерен выбор в пользу общественного блага и сопутствующее ограничение принципа автономии пациента. Безусловно, понятие «этики карантина» требует дальнейшего осмысления в рамках биоэтики, что, на взгляд автора, и произойдет в дальнейшем. Тем не менее, этические дилеммы, сопровождающие формирование «этики карантина», возможно обозначить уже на данный момент. Сюда нужно отнести уже упомянутое распределение ограниченных медицинских ресурсов, этическую оправданность введения карантина и необходимость соблюдать меры самоизоляции, а также обязанность медицинских работников соблюдать принцип равенства, т.е. необходимость обеспечить доступ к лечению всех граждан, независимо от расы, национальности, возраста, пола, социального положения и т.д.

Вместе с тем в рамках биомедицинской этики вопрос морального оправдания ограничения автономии пациента в пользу санитарно-эпидемиологического благополучия населения, а также его оправданности, остается нерешенным и таким образом может рассматриваться в качестве нового в кластере «открытых проблем биоэтики». Он уже выступает предметом широких общественных дискуссий, но на теоретическом уровне остается по-прежнему неотрелфлексированным.

В современности исследователи в области биоэтики придерживаются двух идеологически противоположных позиций. Представители первого направления отмечают, что наряду с принципом автономии пациента необходимо также принимать во внимание и влияние других существенно важных категорий моральной философии. Первым в данной группе является принцип, существовавший еще в рамках патерналистской модели взаимоотношений врач–пациент – «не причиняй вред». Согласно ценностным убеждениям данной группы названный принцип стоит в иерархии ценностей выше, чем принцип автономии пациента.

В данной группе существуют также уже достаточно разработанные концепции, ставящие себе целью оправдание отказа от акцентуации на принципе автономии пациента, что в дальнейшем чревато его полным нивелированием. В качестве примера можно привести результаты рефлексии представителя канадской биоэтики – Росса Апшура, обосновывающего необходимость лимитирования прав пациента в рамках концепта автономии в случае, если существует комплекс следующих условий: 1) прямая причинно-следственная связь между несоблюдением мер карантина и изоляции и наступлением вреда общественному здоровью. Автор отмечает, что возможные последствия должны быть реально осязаемыми. По нашему мнению (А.К.), в данном случае необходимо брать во внимание не только вред общественному здоровью, но также социальные и экономические последствия как в ближайшем будущем, так и в отдаленной перспективе; 2) соблюдение баланса соразмерности предпринимаемых мер и угрозы общественному здоровью (при этом меры ограничения должны быть настолько минимальны, насколько это возможно); 3) амбивалентность предпринимаемых мер – требуемые ограничения должны быть прямо пропорциональны степени поддержки обществом уязвимых групп населения; 4) требование прозрачности – под прозрачностью понимается необходимость четкой аргументации целесообразности предпринимаемых мер, а также требование обеспечения наличия процедуры апелляции [4, с. 394].

Вторая идеологическая позиция фундирована идеей главенствующей роли принципа автономии, рассматриваемого в качестве основополагающего. В качестве примера типичного представителя данной позиции можно привести философские взгляды Самуэля Рэйс-Дэйвиса – исследователя, специализирующегося на вопросах нормативной этики и моральной философии. Свообразным маркером является тот факт, что именно этот автор в своих работах обосновывает необходимость введения карантина принципом автономии пациента, что само по себе является достаточно интересным примером, учитывая, что большинство поддерживающих принцип автономии выступают против ограничительных мер [5, с. 7–8].

Выводы. Исходя из результатов, современная ситуация в области биоэтики может быть представлена следующим образом:

1. В актуальном биоэтическом проблемном поле отсутствует единообразная позиция по вопросам применения принципа автономии пациента и соотнесения его с концептом общего блага в процессе регулирования медицинской деятельности в условиях карантина. Дискуссия инициирована вопросом этичности введения режима локдауна. Особую обеспокоенность в этом аспекте вызывают уязвимые группы населения.

2. В рамках биомедицинской этики наблюдается появление новой модели – так называемой «этики карантина», которая по сути может рассматриваться либо как переходная модель, либо как процесс возврата к патерналистской модели, учитывая, что именно в ней существует значительное ограничение прав, связанных со свободным волеизъявлением пациента, характерных для автономной модели. В контексте новой мо-

дели возможно зафиксировать появление новых моральных дилемм, связанных со справедливым распределением медицинских ресурсов, ограничением и самоограничением в период карантина, реализацией принципа равенства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луций Анней Сенека. Нравственные письма к Луцилию / Сенека Луций Анней. – М. : Наука, 1977. – 384 с.
2. Конвенция о защите прав и достоинства человека в связи с применением достижений биологии и медицины [Электронный ресурс] : Конвенция о правах человека и биомедицине : 4 апр. 1997 г. – Режим доступа: <https://gm.coe.int/168007d004>. – Дата доступа: 22.03.2020.
3. Кашапов, Ф.А. Философские основания биоэтики : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Ф.А. Кашапов ; Моск. гос. ун-т сервиса. – Челябинск, 2005. – 46 с.
4. Upshur, R. The Ethics of Quarantine / R. Upshur // AMA Journal of Ethics. – 2003. – № 11. – P. 393–395.
5. Reis-Dennis, S. Understanding Autonomy: An Urgent Intervention / S. Reis-Dennis // Journal of Law and Biosciences. – 2020. – № 7. – P. 1–10.

Поступила 20.04.2021

RETHINKING THE PATIENT AUTONOMY PRINCIPLE IN THE CONDITIONS OF THE PANDEMIC

А. КЛИМОВИЧ

The article deals with the problematic issues of biomedical ethics, newly actualized by the pandemic emergency. The paper analyzes the modern transformation of the relationship between the concepts of “common good” and “patient autonomy” through the prism of the COVID-19 situation. There is determined the philosophical basis of the principle of patient autonomy, the phenomenon of reassessment of its significance, transformation and possible limitation in conditions of quarantine are investigated and the connection between this principle and the principle of justice is noted. The processes of rethinking the principle of patient autonomy identified in the work lead to the formation a new model of relationships in biomedical ethics - the so-called “quarantine ethics”. In the context of this model formation a new “open” biomedical ethics’s question associated with the legal and ethical justification for limiting the principle of patient autonomy is being formed. The main positions of bioethics, formed in relation to this issue, are presented. The author comes to the conclusion that in the situation of new bioethical challenges, the principle of patient autonomy has undergone significant changes and, possibly, needs further correction.

Keywords: *principle of patient autonomy, common good, public good, quarantine ethics, autonomous model, paternalistic model.*

УДК 510.2+101.1

**ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЕКАРТА
В СТАНОВЛЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

*канд. филос. наук, доц. Н.В. МИХАЙЛОВА
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Согласно философской концепции Декарта, необходимо сомневаться во всем, что до сих пор считалось достоверным, даже в математических доказательствах и в тех положениях, которые раньше считали само собой разумеющимися. Подчеркивается, что математика явилась для Декарта отправным пунктом и вдохновляющим образцом его размышлений о проблемах, ставших основными в его беспристрастном творческом поиске развития принятого им метода и «правил для руководства ума».

Ключевые слова: философия математики, концепция Декарта, математическое знание и образование.

Введение. Более четырехсот лет назад родился человек, имя которого известно каждому – знаменитый философ и математик Рене Декарт (1596–1650), которого в латинском написании знают, как Ренатус Картезиус. Основные научные идеи Декарт отразил в своих известных сочинениях «Правила для руководства ума», «Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках», «Первоначала философии». Полезно, считал он, ничего не принимать на веру, максимально учитывая рациональные способности, которыми пользуются философы. Декарт хотел доказывать философские истины примерно так же, как математические, прибегая к тому же инструменту, которым мы пользуемся при работе с числами, а именно, к разуму. Он использовал математический метод применительно к философии. Ситуация изменилась в XVII в., когда Рене Декарт вместо того, чтобы пользоваться при решении алгебраических задач геометрическими доказательствами, решил обосновать алгебру независимо от античной геометрии. То, что «созерцалось» геометриями, становится предметом его алгебраических вычислений. Этот стиль мышления оказал существенную роль в дальнейшем развитии математики. Он философски аргументировал алгебраическую идею своего «метода». Поэтому философия Декарта и ее отношения с математикой представляют собой интересную философскую тему специального исследования в контексте математического образования.

Несмотря на то, что с Декарта начинается новая эпоха в философии и математике, он избрал своим предметом исследования то, что было достойно рассмотрения и чему последовательно следовали Платон и Аристотель. Как пояснял сам Декарт, «к слову сказать, мы никогда не сделали бы математиками, пусть даже храня в памяти все доказательства других, если бы еще по складу ума не были способны к разрешению каких бы то ни было проблем, или философами, если бы мы собрали все доводы Платона и Аристотеля, а об излагаемых ими вещах не могли бы вынести твердого суждения: ведь тогда мы казались бы изучающими не науки, а истории» [1, с. 83]. Мудрая уверенность с продуктивной деятельностью отличала Декарта, который кладет как основное начало своей философии положение «Я мыслю, следовательно, существую». Вполне отчетливо и ясно он представлял себе, что для мышления надо существовать. Тем самым он установил исходную позицию своей философии познания, заявляя, что достоверно мы знаем только собственные ощущения и мысли, хотя он понимал, что достоверны лишь немногие истины, получаемые из чистого разума. С точки зрения философии математики изречение Декарта можно изменить на «Я думаю о чем-то, следовательно, оно существует». Его методология ориентирована на новое понимание человека, обладающего сознанием, способного анализировать свою деятельность. Чувства во многих случаях иногда обманывают нас, кроме того, от истинного познания нас отвлекает множество предрассудков.

Основная часть. Принцип радикального сомнения Декарта предполагает сомневаться во всем, в чем сколько-нибудь можно усомниться, даже в математических истинах. Сомневаться можно во всем, но есть ли предел сомнению? В математике это не интуитивный, т.е. непосредственно осознаваемый факт, а все-таки доказательный. Например, сам Декарт делит все кривые на два класса: во-первых, на «допустимые», по Декарту, те, что сейчас называют алгебраическими кривыми, которые могут быть построены с помощью плоских шарнирных механизмов, где движение первых звеньев определяет движение остальных; во-вторых, на «недопустимые», по Декарту, те, что сейчас называют трансцендентными, свойства которых могут быть открыты благодаря специфическим приемам, не носящим «систематического характера». Достоинство такой классификации состоит в том, что в аналитической геометрии была устранена чрезмерная обусловленность априорными требованиями, исходящими из философских источников. Но дальнейший отказ от механистического подхода расширил область применения аналитической геометрии, а эта классификация Декарта имеет сейчас только историческое значение. На основе собственных наблюдений за способами математического познания Рене Декарт пришел к философско-мировоззренческому выводу, что если бы для и других наук удалось отыскать «очевидные и несомненные» положения, то тогда можно было бы получить такие знания, которые по степени достоверности были бы сопоставимы с математическими. Философско-методологические рассуждения Декарта – тоже неотъемлемая часть становления математики. Их довольно трудно полностью осознать, а тем более подвергнуть когнитивной рефлексии, поскольку они иногда похожи на жизнь в «мире имитаций».

В своих произведениях Декарт демонстрирует приемы строгой и искусной аргументации, заостряя скептицизм изнутри. Но для этого необходимо было начать поиски достоверных истин, руководствуясь «принципом универсального сомнения», а сомнение нужно довести до крайних границ так, чтобы оно исчерпало само себя, когда не сомнение уходит, а интерес к проблеме, вызвавшей его, уже пропадает. Его высказывание «мыслью, следовательно, существую» можно сейчас заменить на «сомневаюсь, следовательно, существую», потому что в связи с развитием искусственного интеллекта высказываются мнения, что машина тоже может «мыслить, но нет уверенности в том, что она может сомневаться. Следует также признать, что «Декарт со своим методом сомнения» занимает такое прочное место одного из основателей философии Нового времени (и всей последующей), что никто не может поставить под сомнение значение данного мыслителя. Будучи вписанным в линию исторической преемственности, Декарт выполняет функцию перехода от схоластического способа мыслить к сугубо научному» [2, с. 14]. Метод сомнения Декарта опирается на приоритет разума, поскольку для него только разум, высвечивая «естественным светом», решает, что реально, а что является «химерой» знаний, не способной выстроить «здание науки». Метод сомнения означает не отказ от существования, например, математических объектов, а подступ к ним, чтобы понять, какие они есть на самом деле в философском смысле. Правильнее сказать, что Декарт сомневается в том, что «мир несомненен» или даже, что сущее бытует «несомненным образом».

В связи с этим нельзя не отметить достижения Декарта в математике, собранные в основном в его книге «Геометрия» (1637), которые преобразовали математические науки, освободив геометрию от «господства частных и фигур», сделав ее предметом общего исчисления. С момента выхода в свет «Геометрии» классическая геометрия, до того бывшая в значительной мере искусством, т.к. к каждой задаче надо было искать или сочинять новое решение, оказалась в итоге сведенной к решению уравнений, а кривая оказалась графиком функции. В этой книге он изложил основы новой аналитической геометрии и алгебры, сделав революционный прорыв в философии и методологии математики, связавший алгебру и геометрию в единую науку. Во времена античности различали алгебру и геометрию, но когда говорят, что Декарт «арифметизировал» геометрию, то это не совсем верно. Правильнее говорить, что он «сблизил» геометрию и арифметику, построив новое «геометрическое исчисление», и в «Геометрии» Рене Декарт старался излагать решения математических задач в виде построенных, т.е. он оперировал с геометрическими величинами не арифметически, а геометрически. Например, в «Геометрии» Декарт разъясняет, как исчисление арифметики относится к построениям геометрии. Вся арифметика состоит из четырех или пяти действий, а именно из сложения, вычитания, умножения, деления и извлечения корней, что можно считать некоторого рода делением. Подобно этому в геометрии, считает он, чтобы «подготовить искомые линии к определению», нужно прибавить к этим линиям или отнять от них другие.

Чтобы было удобно установить более тесную связь с числами, он, произвольно выбирает линию, называет ее единицей и, имея еще две другие линии, ищет четвертую линию, но так относящуюся к одной из этих двух, как другая к единице, а это то же самое, что произвести операцию умножения. Можно также найти четвертую линию, но так относящуюся к одной из этих двух, как единица к другой, а это то же самое, что произвести операцию деления. Наконец, можно найти одну, две или несколько средних пропорциональных между единицей и какой-либо другой линией, а это то же самое, что извлечь квадратный корень. Как утверждает В.Н. Катасонов: «Декарт совершает своеобразную интеллектуализацию геометрии: геометрия как бы элиминирует свою составляющую, связанную с воображением. Но интеллектуализация эта носит внешний, логический характер: целостный, собственно “геометрический” образ фигуры разрушается; остаются только вычисления и отрезки. Эти отрезки, заметим, характеризуют не сами геометрические фигуры, а их отношения к чему-то внешнему (к системе координат)» [3, с. 33]. Метод Декарта по внедрению алгебры – это не просто технический прием или новая методология, а «культивирование» математических ценностей. Отметим, что именно Декарт первым ввел в математику знаки для обозначения переменных и неизвестных величин x, y, z, \dots , а для величин известных и постоянных первые буквы латинского алфавита – $a, b, c \dots$. С этого момента в алгебре раз и навсегда остались такие привычные нам обозначения и само понятие переменной. Именно «декартова переменная величина» позволила отображать механическое движение и даже более сложные процессы.

Декартовы координаты в математике еще отличались от привычных нам. Декарт ввел только одну координатную ось, а именно ось абсцисс, вместо оси ординат использовалась система параллельных между собой отрезков, наклонных или перпендикулярных к координатной оси. У него нет направления оси и отрицательных абсцисс, кроме того, ординаты кривой, расположенные по одну сторону оси, считаются истинными, а расположенные по другую сторону от нее – ложными. Нынешнее понимание координатной системы в современной математике сложилось только к концу XVIII в. Декартовы координаты оказались полезными в ситуации, когда числам стали приписывать координаты «виртуального пространства», которое стимулирует интуицию и воображение там, где изначально никакой наглядной геометрии нет. Немецкий математик XIX в. Карл Якоби в публичной лекции «О жизни Декарта и его методе направлять ум правильно и изыскивать в науках истину» (1846), анализируя заслуги Декарта, сказал: «Свое время он посвящает то самым отвлеченным математическим изысканиям, то физическим опытам, причем приобретает большую опытность в шлифовании стекла, то исследует самые глубокие вопросы механики, в которой открывает являющееся всеобъемлющим начало возможных скоростей. Заметив, однако, сколь немногим он может сообщать об этих работах, он перебрасывается от них к тому, что считает наивысшим: к изучению человека; но оказывается, что большинство знает человека еще меньше геометрии, почему он все больше и больше замыкается в самом себе» [4, с. 1333]. Правда, Декарт создавал аналитическую геометрию с другой целью, а именно, чтобы алгебраически решать геометрические задачи. Он

установил, что кривая на плоскости описывается уравнением, классифицировал кривые, заданные алгебраическими уравнениями в зависимости от наибольшей степени неизвестной величины. Рене Декарт по существу установил взаимосвязь геометрии и алгебры, которая была прервана со времен древнегреческой математики.

Декарт продемонстрировал разницу между истинностью и правдоподобием с помощью своего метода правильного рассуждения. По его мнению, нет более безошибочного метода, чем тот, который основан на математике, поскольку только математикам удалось найти некоторые доказательства. Декарт был замечательным математиком, поэтому приращение философии некоторой определенности виделось ему в той методологии, которая была присуща алгебре и геометрии. «Рене Декарт высказал плодотворную идею о том, что математику отличает не столько предмет ее исследования, сколько метод. Современные математики воспринимают математику как метод, созданный для логической систематизации истин, взятых из опыта других наук. <...> Возможно, поэтому математики так близки к осуществлению пророчества Декарта, предсказавшего проникновение математических методов во все науки и видевшего в них высшее достижение человеческого разума» [5, с. 32]. Подобно тому, как математика начинается с простых и очевидных принципов-утверждений, т.е. основополагающих аксиом, он считал необходимым тщательно исследовать все философские и математические вопросы, признавая истинными те идеи, которые наиболее ясны и свободны от внутренних противоречий. Образцом нахождения истины для Рене Декарта является математика, которая берет за основу очевидные интуитивные суждения выстраивает дедуктивные цепочки высказываний, компенсируя отсутствие очевидности и наглядности с помощью строгости доказательств.

По мнению Рене Декарта, недостаточно иметь хороший ум, а надо еще уметь хорошо применять его, предсказывая проникновение математических методов в разные естественные науки и даже в философию. Сам Декарт высказал очень хорошую идею, что математику отличает не столько предмет ее исследования, сколько ее методы, в частности, математика привлекала его своей надежностью и очевидностью основных положений. Он считал, что логическая способность правильно рассуждать и отличать истину от заблуждения от природы одинакова у всех людей. Заметим, что преимущество «логического доказательства» в математике состоит в том, что выводы математических теорем не зависят от окружающей реальности, и поэтому математические истины должны быть верны в любом описании рационального внешнего мира. Важно не только то, что мысль создала, но и как, и во имя чего она это сделала. «"Мысль" здесь и есть само указание, потому, когда мы говорим об указательной силе картезианской доктрины, мы говорим о том же, о чем Декарт говорит с самого начала: мышление есть указание, о мышлении можно говорить как о субстанции лишь с оговоркой, что эта субстанция конечная» [6, с. 48]. Фактически Декарт приобщил к философско-математическим истинам и определил последующий строй интеллектуального мышления, оставаясь творческим источником интеллектуальной умственной жизни, поэтому с ним вступают в диалог современные философы.

Уже в эллинской геометрии чувственные восприятия сопровождаются дедуктивными рассуждениями. Древнегреческие математики знали алгоритм для вычисления отношения окружности к диаметру, т.е. иррациональность числа π , составляли таблицы для синуса и исследовали кривые, что связано с общим прогрессом математики и потребностями практики. Погоня за все более точным значением числа π позволила математикам проникнуть в таинственные и малодоступные «закоулки теории чисел». В процессе получения умозаключений доказуемость – важный критерий истинности, даже если она основывается только на логической выводимости утверждений и теорем из аксиом, истинность которых не рассматривается. Однако наряду с критерием доказуемости используются также критерий интуитивной очевидности. «Обращение к теме интуиции при всей неоднозначности этого понятия является, однако, принципиальным при рассмотрении вопросов, связанных с процессом познания. Этим мы в первую очередь обязаны "первооткрывателю" философской проблемы интуиции Рене Декарту» [7, с. 52]. Согласно Декарту, математическая интуиция – это «естественный свет разума», и она имеет принципиально рациональный характер. По мнению Декарта, разум кроме интуиции и дедукции не должен допускать ничего иного, считая интуицию тем несомненным, что даже проще и достовернее самой дедукции, которая по сути и так достоверна. Потребность Рене Декарта в новом употреблении многозначного слова «интуиция» была связана с попыткой ответить на вопрос, каким образом из знания, порожденного опытом, следует математическое знание, обладающее безусловной необходимостью.

К основным формам рационального познания принято относить: понятие, суждение и умозаключение. С помощью понятий мы описываем и такие сложные явления, которые даже трудно себе представить, но можно понять, например, фактор-пространство, скорость света или геном. Но связь между некоторыми понятиями и допустимыми утверждениями устанавливаются суждения. Если же из нескольких справедливых суждений можно вывести новое суждение, то такая форма мышления традиционно называется «умозаключением». Но обусловленность метода Декарта предметным содержанием мысленных математических построений совместима с универсальной характеристикой этого метода лишь при осознанном отвлечении от практического содержания, т.е. при философско-методологическом исследовании умозаключений как таковых, независимо от их предметного воплощения. Необходимость в методе, который верно направлял бы разум и помогал отыскивать истину в математике, могла зародиться только там, где появилась потребность в обосновании некоторых утверждений, связанных со спецификой становления области нового знания. Это означает, что потребность в обосновании способна появиться изначально в «чистом виде», высвобожденной из «оболочки» геометрических или каких-то других частных представлений. Декарта не случайно называют великим знатоком в области чистой математики. Ему была открыта вся математическая наука того времени. Декарт видел и знал, какие блестящие теорети-

ческие результаты, основанные исключительно на чистом разуме, были достигнуты математикой и понимал насколько неубедительны были некоторые выводы опытных наук его времени.

История взаимодействия математики и философии свидетельствует, что, с одной стороны, дедуктивно-аксиоматические теории содержат в себе неформализуемые аспекты, а если они опираются на очевидности, то их, вообще говоря, нельзя принять в качестве онтологически истинных без какого-либо обоснования. Но, с другой стороны, едва ли можно привести пример реально существующего математического направления, в котором работающий математик очень сильно сомневался бы в адекватности сформировавшихся методов исследования. Для изучения физического мира Декарт хотел использовать только математику. «Для Декарта математика – это прежде всего не рецептура для подсчетов, а философский метод, разъясняющий структуру познаваемого мира, находящий его субстанцию, приближающий физические объекты к познающему субъекту по достоверности бытия и ясности восприятия. Это онтологическая и отнюдь не тавтологическая наука. Она способна схватить весь мир, объяснить его и стать учением о мире – всеобщей математикой» [8, с. 211]. Стараясь располагать мысли согласно сформулированным им правилам, он отводил также время и на то, чтобы упражняться в приложении своего метода к трудным проблемам математики и других наук, которые он «уподоблял математическим», освобождая их от исходных положений когнитивных наук, поскольку не считал их «достаточно прочными». Даже Ньютон для отображения свойств механического движения выбрал в качестве математического аппарата аналитическую геометрию Декарта.

Критически рассматривая процесс развития математики и методологию математического исследования, для которого доказательства и их теоретические опровержения составляли суть научного познания, можно заключить, что дедукция, как и индукция, не является универсальным способом математического познания, поскольку, например, ни в какой реальной исследовательской деятельности невозможно полностью полагаться на математические дедукции. Поэтому математические доказательства можно интерпретировать как своего рода эксперимент. Поэтому поводу Декарт хорошо сказал, что, когда он читает математические доказательства, ему кажется, что его «водят за нос», поскольку на каждом шаге он как будто ничего нового не получает, а в результате, в конце доказательства получается совершенно неожиданный результат. Небольшое изменение аксиом, в которых математики не уверены, способно привести к другим выводам, даже малое изменение параметров изучаемых явлений может изменить результат. Прогресс математики – это рост математического знания, служащий целям математической практики. Но прикладное значение «чистой» математики как философскую проблему первым осознал Рене Декарт. Проблема состоит еще в том, что определить эффективность использования нового математического знания можно только спустя какое-то время, которое иногда бывает довольно значительным.

В первом разделе незаконченных «Правил для руководства ума» (1628) Рене Декарт размышляет о том, что человек не в состоянии обучиться всем искусствам. В частности, помимо логики и дедукции он явно отдает предпочтение интуиции. Методологическая проблема состоит еще в том, что, хотя логика содержит немало очень «верных и хороших» правил, однако к ним примешано столько «вредных и излишних», что отделить их бывает очень трудно. Поэтому Рене Декарт заключил, что вместо большого числа правил, составляющих логику, достаточно следующих четырех правил, при условии постоянного соблюдения их «без единого отступления». Он сформулировал их в своей работе «Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках». Опираясь на выделенные четыре правила, в своей философской концепции Декарт научился различать истинное утверждение от ложного, чтобы лучше разбираться в своих действиях, стараясь не особенно верить тому, что внушается посредством примера или обычая:

«Первое – никогда не принимать за истинное ничего, что я не признаю бы таковым с очевидностью, т.е. тщательно избегать поспешности и предубеждения и включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и отчетливо, что никоим образом не сможет дать повод к сомнению.

Второе – делить каждую из рассматриваемых мною трудностей на столько частей, сколько потребуется, чтобы лучше их разрешить.

Третье – располагать свои мысли в определенном порядке, начиная с предметов простейших и легкопознаваемых, и восходить мало-помалу, как по ступеням, до познания наиболее сложных, допуская существование порядка даже среди тех, которые в естественном ходе вещей не предшествуют друг другу.

И последнее – делать всюду перечни настолько полные и обзоры столь всеохватывающие, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено» [1, с. 260–261].

Такая парадигма математического познания, заданная Декартом, стала философской основой для классического идеала научного знания. Следует также подчеркнуть, что в философии Декарта метод дедукции становится существенной характеристикой математического стиля мышления, который вместе с интуитивным методом познания способствует получению достоверного математического знания. На методологическую востребованность его рассуждений о методе указывает то, что в философских рассуждениях в области математики, в частности геометрии, нельзя оставаться на уровне чувственного восприятия, поскольку «общие идеи», чтобы не впасть в заблуждение, лучше исследовать с помощью «способностей ума».

В XVII в. математика впервые выступила как реальная сила в истории познания, когда философия математики стала рассматривать логико-методологические вопросы относительно самой математики. Это был век создания новой философии и новой математики, одним из творцов которого был Рене Декарт. «И к Декарту, незаслуженно обвиняемому в том, что это он – родоначальник “анализма” и научного рационализма – загнал науку в прокрустово ложе нормативизма и спровоцировал ее нынешний кризис, важнейшее произведение кото-

рого – “Рассуждение о методе” – никто из его критиков не читал, а если и читал, то не понял, т.к. там речь идет о *личной рефлексивной способности*, которая задает масштаб видения ситуации и соответствующее этому масштабу видение, содержание и смысл проблем» [9, с.88]. Открытие Декартом координатного метода, позволяющего сопоставлять точкам наборы чисел и изучать отношения между пространственными формами методами алгебры, стало величайшим событием в обосновании математики, поскольку благодаря ему возник новый раздел математики – аналитическая геометрия, которая представляет собой практически ориентированную теорию для понимания линейной алгебры.

Заключение. Рене Декарт был замечательным математиком, поэтому придание философии некоторой определенности виделось ему в той методологии, которая была присуща алгебре и геометрии. Заслуга Декарта в становлении математического знания состоит в том, что, выявляя особенности познавательных процедур, широко применявшихся в алгебре и геометрии, он как математик нашел доказательства, представляющие собой «точные и очевидные» утверждения. Роль философской концепции Декарта в становлении математического знания проявляется еще в том, что даже задача обоснования математики решалась в гносеологическом контексте, как это было принято у него, когда первоначально задача обоснования математики исторически решалась в рамках философии. Следует также отметить, что в незаконченной работе «Правила для руководства ума» Декарт по существу сформулировал ряд эвристических подходов, которые представляют методический интерес в обучении математике. С точки зрения философско-методологических вопросов о методах научного познания, главные принципы которого были сформулированы Рене Декартом, в основе классического рационализма лежит фундаментальная идея о возможности логического познания мира.

В своей философской концепции научного познания Декарт считал необходимым усомниться во всем, что ранее считалось достоверным, даже в математических доказательствах и еще в тех «основоположениях», которые раньше считались само собой разумеющимися. Философская методология Декарта была ориентирована на новое понимание и, не считая себя непререкаемым авторитетом, он предлагает сомневаться вместе с ним даже в том, что он считает «отчетливым и ясным». Идя философско-математическим путем сомнения, мы приходим к одной несомненной и достоверной истине: наше сомнение существует как факт, но общефилософский метод рассуждения Рене Декарта должен опираться еще и на общность его практического использования. А чтобы избавиться от «скептицизма сомнения», надо математикам и философам математики разработать такую систему аргументации и обоснования математики, в которой сомневаться можно, но не нужно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декарт, Р. Сочинения : [пер. с лат. и француз.] : в 2 т. / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.
2. Богатов, М.А. В чем именно сомневается Декарт? / М.А. Богатов // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13, вып. 1. – С. 14–19.
3. Катасонов, В.Н. Аналитическая геометрия Декарта и проблемы философии техники / В.Н. Катасонов // Вопросы философии. – 1989. – № 12. – С. 27–40.
4. Якоби, К.Г. О жизни Декарта и его методе направлять ум правильно и изыскивать в науках истину / К.Г. Якоби // Успехи физических наук. – 1999. – Т. 169, № 12. – С. 1332–1338.
5. Еровенко, В.А. Пророчество Декарта и воспитание математической культуры гуманитариев / В.А. Еровенко // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 32–39.
6. Малышкин, Е.В. О длительности мышления в философии Декарта / Е.В. Малышкин // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2011. – № 6. – С. 47–52.
7. Пономаренко, А.С. Внимание к данным интуиции как ведущий принцип гносеологического метода Рене Декарта / А.С. Пономаренко // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 2, № 1. – С. 52–59.
8. Кузнецов, Б.Г. Философия Декарта и метод классической науки / Б.Г. Кузнецов // История философии для физиков и математиков / Б.Г. Кузнецов. – 2-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 204–225.
9. Субботин, А.И. Апология Декарта: о ситуации в когнитивистике / А.И. Субботин // Актуальные проблемы современной когнитивной науки. – Иваново : Иваново, 2012. – С. 84–91.

Поступила 09.03.2021

PHILOSOPHICAL CONCEPT OF DESCARTES IN FORMATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

N. MICHAILOVA

The philosophical concept of Descartes demands to doubt everything, even mathematical proofs and in self-evident provisions. The article underlines that for Descartes the mathematics was the initial point and an inspiring model of his reflections about the problems which became the main in his impartial creative search of development of his method and “rules for the management of mind”.

Keywords: *philosophy of mathematics, Descartes concept, mathematical knowledge and education.*

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЕЖДУНАРОДНАЯ ФЕЙЛ-КОНФЕРЕНЦИЯ «ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ»

(Новополоцк, 20 декабря 2020 г.)

Впервые современный мир столкнулся со столь масштабной эпидемией. Проблемы, которые она вызвала, отразились на всех сферах человеческой жизни. Еще предстоит осмыслить и оценить ее последствия, но уже сегодня ясно, что COVID-19 поставил все социальные институты, в т.ч. и образование, перед необходимостью внесения значительных коррективов в собственную деятельность. Трансформация педагогического процесса на всех уровнях оказалась одной из самых сложных задач систем образования, в т.ч. и в нашей стране. В качестве индикатора возможности и результативности проведения внеплановых преобразований необходимо рассматривать готовность к таким изменениям структур управления образованием, наличие соответствующего материально-технического обеспечения, подготовленность педагогов к работе в новых условиях.

Вызванные пандемией проблемы перестройки, которые переживают современные учреждения образования в целом и высшие учебные заведения в частности, указывают на то, что не все они работают в режиме развития, ориентированном на перспективу. Особенно это касается построения образовательного процесса. Как показал опыт Полоцкого государственного университета, универсальным средством преодоления затруднений в организации обучения стало использование элементов дистанционного обучения, которое уже несколько лет внедряется в образовательный процесс вуза. Данный подход доказал свою жизнеспособность и помог добиться устойчивой результативности в сложившейся ситуации.

Для того чтобы обсудить возникшие проблемы, поделиться опытом организации образовательного процесса в высшей школе, выработать единый подход, 20 декабря 2020 г. в Полоцком государственном университете была проведена Международная фейл-конференция «Трансформация образовательного процесса в период пандемии: проблемы и вызовы». Организаторами научного собрания выступили кафедры физической культуры и спорта, технологии и методики преподавания вуза. Данный формат проведения научных конференций в практике работы кафедр использовался впервые.

Обозначенная проблема привлекла внимание специалистов в области образования и педагогов не только Беларуси, но и России, Чехии, Украины, Таджикистана, Туркменистана. Всего было предоставлено более 40 докладов. Аспиранты, магистранты и студенты педагогических специальностей ПГУ имели возможность участвовать в онлайн-дискуссиях.

С приветственным словом к участникам конференции обратился **Ю.П. Голубев**, председатель оргкомитета, проректор по научной работе университета, кандидат технических наук. Указав на актуальность конференции, он особо подчеркнул важность поиска механизмов организации обучения в новом формате.

Необходимый тон научной дискуссии задали ученые из Москвы **А.Н. Ильницкий** и **К.И. Прощаев**. Они, в частности, затронули вопросы решения проблем геронтологии в условиях пандемии. Как отметил заведующий кафедрой терапии, гериатрии и антивозрастной медицины ИПК ФМКА России, доктор медицинских наук **А.Н. Ильницкий**, и в период эпидемии не прекращаются исследования различных областей геронтологии. Ими занимаются около 50 аспирантов. География исследований достаточно широкая (от Смоленска до Владивостока), поэтому взаимодействие аспирантов и их руководителей обеспечивает интернет. Для публики, интересующейся данной проблемой, широко используются телеграмм-каналы.

К.И. Прощаев, директор автономной некоммерческой организации «Научно-исследовательский медицинский центр геронтологии», доктор медицинских наук, профессор, в выступлении затронул проблему пожилых людей – самой уязвимой категории населения в период пандемии. Концепция «жизнеспособности», основанная на традиционных подходах к сохранению здоровья и активности организма, оказалась в новых реалиях малоэффективной. Изоляция ограничила перемещение людей. Стал чаще появляться «синдром хронического информационного истощения». Профессор считает, что в этом случае необходимо максимально использовать «резерв физической активности» как силовой, так и двигательный, отказаться от принятия пищи за три часа до сна.

А.Ю. Дроздов, заведующий кафедрой, доктор педагогических наук (Чернигов, Украина), выделил в докладе три группы проблем, которые обозначились в организации обучения украинских студентов. Технические – не у всех студентов имеется доступ к интернету, у многих преподавателей нет видеокамер. Педагогические – некоторые предметы нельзя проводить в удаленном режиме, например, тренинги, лабораторные работы. Возникает проблема контроля студентов за самостоятельностью выполнения заданий. Психологические – нарушается личностный контакт (студенты часто используют вместо себя заставку), не видны мимические реакции обучаемых, снижается актуальность отсроченных вопросов–ответов. Особо докладчик подчеркнул низкую готовность педагогов работать в онлайн-формате. Возникает синдром их психологического выгорания. Студенты

быстрее сориентировались в возникшей обстановке, но и они через некоторое время отметили, что в дистанционном обучении «что-то не то».

Повышенный практический интерес у участников конференции вызвал доклад **Т.А. Степановой**, кандидата педагогических наук, доцента (Ростов-на-Дону, Россия). Докладчик подчеркнула, что Южный Федеральный университет фактически столкнулся с теми же проблемами, что отмечал и предыдущий выступающий. Однако для их преодоления были выделены дополнительные финансовые средства, которые были затрачены на покупку современных компьютеров для преподавателей, оборудование в университете специальных мест для проведения занятий со студентами в мини-группах. Было рекомендовано преподавателям проводить видеолекции в фрагментарном или проблемном формате, государственный экзамен заменить защитой проектов. Для обеспечения качественного контроля за выполнением студентами экзаменационных заданий введена система «прокторинга»: специальные люди и программа контролируют мимику студентов, фиксируя количество отклонений их взгляда от установленной точки. По мнению выступающей, к положительным моментам вынужденной «трансформации образования» необходимо отнести: 1) увеличение возможности привлекать к проведению занятий ведущих специалистов; 2) упразднение бумажных зачетных книжек, замена их онлайн-книжками; 3) широкую практику преобрели видео мини-записи лекций и практических занятий (20–30 мин).

М.М. Сироткина, кандидат педагогических наук (Полоцк, Беларусь), обратила внимание участников конференции на отсутствие правовой поддержки использования дистанционного обучения в режиме очного обучения в белорусских вузах. Как считает докладчик, мониторинг работы преподавателя за компьютером в период пандемии показал, что совмещение очной и дистанционной форм обучения требует регулирования его нагрузки, изменения режима (расписания) проведения занятий, который должен стать более гибким.

Опыт организации и проведения отдельных предметов в онлайн-режиме поделились **А.С. Кириенко**, декан гуманитарного факультета Полоцкого государственного университета, **М.М. Паршина**, аспирант МГУ им. Ломоносова (Москва, Россия), **Е.Н. Борун**, заведующая кафедрой ФКиС (Полоцк, Беларусь), **Т.Г. Утробина**, **Н. Кульбина**, магистранты АлтГПУ (Барнаул, Россия).

Общее мнение участников конференции в заключительном слове выразил **А.Н. Ильницкий**, который поблагодарил руководство Полоцкого государственного университета и организаторов за предоставленную возможность поделиться своими мыслями видения проблемы, обеспечение хорошей работы интернета. Он считает, что проведение конференции в онлайн-режиме дает выступающим возможность максимально сосредоточиться на излагаемой проблеме, не отвлекаясь, как это имеет место быть в режиме офлайн.

*канд. пед наук, доц. В.Н. Лухверчик
(Полоцкий государственный университет)*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Бездель В.Е.</i> Политехническое обучение в школах БССР в 50-е гг. XX в.	2
<i>Бітчанка С.М.</i> Гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі гісторыі Беларусі і ўрадавая адукацыйная палітыка Расійскай імперыі ў апошняй чвэрці XVIII – першай чвэрці XIX стст.	7
<i>Казаренков В.И., Михайлова Е.Л., Бусел-Кучинская Е.Н.</i> Формирование этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы в поликультурной среде вуза	14
<i>Цалко Т.А.</i> Формы организации образовательного процесса в дошкольном образовании.....	22
<i>Чекина Е.В.</i> Технологизация учебной и производственной практики будущих специалистов образования в формате проектных заданий	29
<i>Чех О.С.</i> Умения проектирования профессиональной траектории в подготовке будущих педагогов.....	33
<i>Климкович О.А., Минина Н.Е.</i> Система работы со студентами-художниками из КНР: модуль профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным	38
<i>Худяков А.Ю.</i> Современные требования к формированию профессиональных компетенций у будущего учителя технического труда	46
<i>Эдвардс Н.М.</i> Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции студентов в квази-профессиональных ситуациях.....	52
<i>Антипин Н.И., Борун Е.Н., Лутковская О.Ю.</i> Вариативный подход в стандартных тренировочных занятиях легкоатлетов 10–12 лет в условиях спортивного класса	60
<i>Васильков П.С.</i> Особенности силовой выносливости у представителей силовых видов спорта	64
<i>Венкович Д.А.</i> Особенности формирования самоопределения студентов в период обучения в высшей школе	69
<i>Квятковская Н.А.</i> Программа занятий аэробной направленности на беговой дорожке для женщин 18–27 лет	74
<i>Кривцун-Левшина Л.Н., Кривцун В.П.</i> Методологический подход к анализу активности личности в области физической культуры.....	78
<i>Старченко В.Н., Метелица А.Н.</i> О сформированности элементов профессиональной культуры тренеров-преподавателей игровых и циклических видов спорта	87
<i>Холод М.А. Зимницкая Р.Э.</i> Динамика показателей опорно-двигательного аппарата студентов в процессе получения высшего образования на основе результатов функциональной оценки движений	92

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Брикса Ю.О.</i> Сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик студентов первых и вторых курсов.....	96
<i>Куриленко Д.М., Андреева И.Н.</i> Самоотношение юношей и их социальные установки в отношении к родственникам по отцовской линии	101
<i>Останчук С.В., Колдунова Е.В.</i> Формирование толерантности и эмпатии у студентов	106
<i>Портнова П.Г., Андреева И.Н.</i> Влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность (на примере периода ранней взрослости).....	110
<i>Шейнов В.П., Карпиевич В.А.</i> Связи зависимости от смартфона с состояниями и качествами личности курсантов МЧС	116

ФИЛОСОФИЯ

<i>Баньковская Ю.Л.</i> Сетевой конфликт как феномен общественной жизни	124
<i>Зайцев Д.М.</i> Религиозные обряды коренных народов Америки: истоки, традиция, особенности	128
<i>Климович А.И.</i> Переосмысление принципа автономии пациента в условиях пандемии.....	133
<i>Михайлова Н.В.</i> Философская концепция Декарта в становлении математического знания	137

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Международная фейл-конференция «Трансформация образовательного процесса в период пандемии: проблемы и вызовы», Новополоцк, 20 декабря 2020 г. (<i>В.Н. Лухверчик</i>)	142
---	-----