

MIESIĘCZNIK  
POŁOCKI.

Т о м I.  
Р о к 1818.

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



---

---

ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА  
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

---

---

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 и культурологии.

---

---

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 and culture studies.

---

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

Адрес редакции:

Полоцкий государственный университет, ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь  
тел. + 375 (214) 53 34 58, e-mail: vestnik@psu.by

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, В.М. Наскалов.

Редактор Т.А. Дарьянова.

Подписано к печати 19.08.2019. Бумага офсетная 65 г/м<sup>2</sup>. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Ризография.

Усл. печ. л. 17,21. Уч.-изд. л. 20,73. Тираж 100 экз. Заказ 754.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01

### СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

*д-р психол. наук, проф. А.Н. НИКОЛАЕВ*  
(Псковский государственный университет)

*Показаны результаты исследования одного из средств повышения активности студентов на практических занятиях – введения соревновательного элемента в процесс выполнения учебных заданий. Однако исследование эффекта от внедрения этого средства предваряет отражение данных эмпирического исследования, направленного на поиск аргументов в пользу актуальности исследования того, что является средствами активизации студентов на учебных занятиях.*

**Ключевые слова:** *соревновательный дидактический метод, интерес к учебе, познавательная активность, успешность учебной деятельности, удовлетворенность от обучения.*

**Введение.** В педагогической среде России бытует мнение об утрате качественного и признанного чуть ли не во всем мире советского образования. Это относится как к среднему образованию, так и к высшему. На вопрос о том, что мешает так же качественно подготавливать специалистов в настоящее время, можно услышать разнообразные ответы. Зато на вопрос о том, как это отразилось на поведении и деятельности студентов, ответ однозначный – они инфантильны, пассивны и не хотят учиться.

В сложившейся ситуации целесообразно сосредоточиться на вопросе: что делать?

Поскольку есть все основания предполагать, что наибольшее влияние на учебную успеваемость студентов, а соответственно, и на качество подготовки специалистов оказывает познавательная учебная активность студентов, то ее повышение позволит улучшить подготовку специалистов. Такое утверждение, хотя и кажется очевидным, нуждается в эмпирической проверке.

Исследование педагогической ценности познавательной активности является актуальным еще и потому, что возникает вопрос, какие из компонентов познавательной активности наиболее ценны в образовательной деятельности студентов. Такого рода исследование было выполнено Ю.Ю. Жуковым, который в своей эмпирической работе убедительно показал наличие и характер влияния познавательной учебной активности студентов на их учебную успеваемость [3], т.е. одним из основных факторов повышения качества высшего образования является развитие их познавательной активности.

В этом исследовании было выявлено, что к числу значительно выраженных факторов повышения учебной успешности относятся такие компоненты познавательной активности, как интерес к учебе, самоорганизация процесса учебной деятельности и проявление усилий воли при выполнении различных учебных заданий. Автор установил, что наиболее действенным в плане влияния на успешность учебной деятельности студентов является фактор интереса к учебе, который к тому же выражен слабо – 3,66 балла (из 10 возможных), и именно интерес к учебе имеет наибольший коэффициент вариации (33,6%) [3].

Сказанное ставит однозначную задачу: интерес к учебной деятельности как один из компонентов познавательной активности студентов нужно развивать.

**Цель исследования** – определение целесообразности внедрения в образовательный процесс элемента состязательности как специального средства повышения активности в учебной работе студентов.

**Гипотеза** исследования заключалась в утверждении, что существует возможность посредством использования элемента состязательности на практических занятиях не только повысить интерес студентов к своей учебе, но и их познавательную активность, а главное, повысить показатели успешности этой деятельности.

В качестве *испытуемых* выступили 38 преподавателей различных вузов Петербурга, 22 преподавателя гуманитарных дисциплин НГУ им. П.Ф. Лесгафта и 37 студентов Псковского государственного университета.

**Методики исследования.** Применялись методики устного и письменного экспертного опроса преподавателей вузов, а также две опросные методики для исследования студентов: для измерения интереса к учебной деятельности и познавательной активности использовалась методика Б.Ю. Жукова [1]; удовлетворенность от учебы определялась по методике С.П. Ивановой [4]; учебная успеваемость определялась по сумме баллов за четыре микрозачета по практической психологии (в соответствии с четырьмя группами задач по психологическому обеспечению трудовой деятельности).

В сводную таблицу были включены следующие показатели: интерес к процессу учебной деятельности; познавательная активность, выраженная интегрально по пяти ее компонентам, кроме интереса к учебе (самостоятельность в учебе, ее самоорганизация, интегрирование учебного материала, надситуативная активность, комфортность учебной деятельности); успеваемость в учебной деятельности и удовлетворенность от этой деятельности.

*Организация исследования.* Для поиска средств повышения интереса к процессу обучения использовался метод экспертных оценок, проводимый в два этапа.

На первом этапе осуществлялся опрос в форме открытого интервью 38 преподавателей, где они делились опытом, с помощью каких средств им удавалось заинтересовать и включить в активную работу студентов при выполнении учебных заданий. Вопрос задавался в форме просьбы – вспомнить какой-либо прием или несколько приемов из опыта работы преподавателем, когда удавалось заметно повысить активность студентов.

Следующим, вторым, этапом исследования явилась экспертная оценка эффективности названных 30 приемов повышения активности студентов на практических занятиях. Использовался анкетный опрос 22 преподавателей НГУ им. П.Ф. Лесгафта, специализирующихся на гуманитарных науках, по определению педагогической ценности выявленных на первом этапе средств повышения интереса к учебной деятельности; опрос проводился по анкете шкального типа (вариант – зрительно-аналоговые шкалы).

В формирующем эксперименте студенты двух групп, специализирующиеся на психологии, прошли два периода исследования: контрольный и экспериментальный, с четырьмя замерами выраженности познавательной активности, успеваемости и удовлетворенности от учебной деятельности в обеих группах – в начале и по окончании контрольного и экспериментального периодов.

Значения всех показателей интереса к обучению и других компонентов учебной познавательной активности, а также учебной успеваемости и удовлетворенности от процесса обучения трансформировались в стэны (стандартные баллы), где применялась десятичная разрядность. Все показатели, полученные экспериментальным путем, имели нормальное распределение.

**Основная часть.** По данным экспертов был получен следующий список проверенных преподавателями приемов повышения познавательной активности студентов с использованием на занятиях (в алфавитном порядке): афиширование достижений студентов; гипотезы, озвученные в начале занятия; демонстрация темы предстоящего занятия как практической проблемы; дружеский стиль расположения преподавателя к студентам; заблаговременное сообщение студентам темы и плана предстоящего занятия; конкретизация задач предстоящего занятия во вводной его части; краткие тесты, предлагающие студентам ряд вопросов по теме предстоящего исследования, на которые они не могут ответить, с выводом, что данную проблему необходимо изучать; метод анализа конкретных проблемных ситуаций с нахождением пути выхода из нее или с «размножением» вариантов такого выхода; переход с научного языка на обиходный и обратно; поддержка и ограждение каждого из отвечающих на уроке студентов от насмешек товарищей; подчеркивание общности интересов преподавателя и студентов; помощник или два помощника из числа студентов (единомышленников или оппонентов); предоставление возможности студентам самим подводить итоги урока; принятие к действию коллективных решений; вера в успех каждого студента; проявление одинакового интереса ко всем студентам; развитие традиций в организации занятий; соревновательный метод по результатам учебы студентов; составление студентами схем и таблиц по теме предыдущей лекции; юмор.

Так было выявлено 20 педагогических приемов. К их числу были добавлены приемы, названные Ю.Ю. Жуковым [3]: введение элементов разнообразия в процессе занятия; задание балльно-рейтинговой системы; кейс-метод; модульная организация процесса обучения; мозговой штурм; обучение студентов рациональным приемам самоорганизации учебной деятельности; ознакомление с преимуществами лиц, имеющих высокую профессиональную эрудицию и высокую осведомленность; передача позитивного опыта активной учебы – собственного и коллег; совместное со студентами определение сути каждого из компонентов познавательной активности; студенческие олимпиады.

Таким образом, для проведения второго этапа было добавлено еще десять педагогических приемов активации студентов на занятии. С помощью экспертов была получена иерархия приемов активизации студентов. Первые три места заняли приемы использования:

- 1) соревновательного метода по результатам учебы студентов;
- 2) подачи темы предстоящего занятия как практической проблемы;
- 3) принятия к действию коллективных решений.

Полученные данные позволили отобрать один из этих приемов для углубленного его исследования. Им оказался прием *соревновательного метода в учебе* студентов.

Суть этого приема сводится к использованию любой возможности для организации состязательности по результатам учебы студентов. Правда, это частично в вузах выполняется в рамках организованного

соревнования среди групп студентов, когда в деканате подводят итог по среднему баллу промежуточной аттестации и афишируют эти данные. Однако результаты должны фиксироваться после каждого занятия, поскольку задача повышения учебной активности стоит на каждый день. Для этого целесообразно подводить итоги по подгруппам, что и было сделано в ходе формирующего эксперимента.

В течение всего времени, пока изучался предмет, соревновались две подгруппы по показателю успеваемости. Эти подгруппы могут быть разделены: по нечетным и четным номерам в списках студентов; на первых и последних в этом списке; по месту расположения – по рядам столов. В данном случае разделение студентов на подгруппы осуществлялось по рядам, а студенты на каждом занятии занимали одно и то же место.

Система оценок была измененной. Использовалась 10-балльная шкала, где средняя текущая (по подгруппе) оценка умножалась на 1; к ней прибавлялась средняя текущая оценка по микрозачету, умноженная на 2, и экзаменационная оценка, умноженная на 3; полученная сумма делилась на 6. Желательно, чтобы оценку получили все студенты, хотя можно было выставить от подгруппы и помочь подготовиться для дискуссии лишь одного или двух наиболее подготовленных студентов.

Текущие оценки учитывались только по ключевым темам.

Такое состязание не пришлось навязывать, но несколько раз подводились итоги занятия, где отмечалось примерно: «Те, кто сидит слева, получили 6,9 балла, а сидящие справа – всего 5,6 балла». Элемент состязательности в данном случае зародился сам собой и уже на втором занятии.

В качестве награждения за победу выступило освобождение студентов-победителей от домашнего написания контрольной работы. Однако можно отметить, что поощрение могло бы и отсутствовать, поскольку состязательность зародилась стихийно.

Возникает вопрос: нужно ли при определении эффекта от использования приема состязательности обращаться к изменению успеваемости студентов, поскольку уже давно выявлено, что высокая учебная познавательная активность отличается своей дидактической ценностью? На первый взгляд, очевидно, что не нужно. Но ценным является выявление роли одного из компонентов познавательной активности, который не столь однозначно связан с учебной успеваемостью – с проявлением интереса к процессу овладения новыми знаниями. Поэтому и высчитывался коэффициент корреляции между интересом к учебе и успеваемостью по предмету.

Исследование эффекта от использования приема состязательности на уроках измерялось изменениями не только успеваемости студентов, но и их удовлетворенности самим процессом обучения, поскольку реализация интереса к выполнению учебных заданий на уроке предполагает получение удовлетворения от самого процесса и от приобретения новых знаний и умений.

Между показателем интереса к учебе и показателем учебной познавательной активности выявлен коэффициент корреляции, равный 0,42 при  $p \leq 0,01$ . Сказанное позволяет утверждать, что интерес к процессу обучения с 99%-ной вероятностью связан с проявлением различных компонентов познавательной учебной активности. Последняя, в свою очередь, оказывает влияние как на учебную успеваемость ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,05$ ; 95% достоверности), так и на удовлетворенность от учебных занятий ( $r = 0,38$  при  $p \leq 0,01$ ; 99% достоверности). В данном случае выявлено опосредованное активностью влияние интереса к учебе и ее результата, т.е. цепочка: интерес к учебе → ее активность → успешность.

Возникает вопрос о наличии непосредственного влияния интереса к учебе на повышение учебной успеваемости и на показатель удовлетворенности студентов от самого процесса обучения. Для поиска ответа на него необходимо выполнить четыре математических расчета: определить коэффициенты корреляции учебного интереса и двух показателей деятельности и определить зависимые показатели в парах найденных коэффициентов корреляции.

Был получен статистически значимый коэффициент корреляции интереса к учебе и успеваемости, равный 0,34 при  $p \leq 0,05$ . Сказанное означает, что зафиксирована связь на уровне достоверности 95%. Правда, данная связь лишь подтверждает выявленную ранее и ставшую общеизвестной закономерность связи интереса к учебе и ее успешности.

Однако, хотя на уровне здравого смысла и уместно положение о связи интереса к учебе и удовлетворенности от нее, требуется эмпирическое подтверждение. Оно было получено и с весьма высокой достоверностью (99%):  $r = 0,47$  при  $p \leq 0,01$ .

Итак, наличие связей выявлено, теперь важно определить направление влияния – интерес к учебе влияет на ее успешность и удовлетворенность ею или показатели деятельности повышают интерес к учебе. Другими словами, для утверждения о ценности использования приема состязательности на занятиях в плане повышения успеваемости студентов и их удовлетворенности от учебной деятельности необходимо провести формирующий эксперимент. Для подтверждения гипотезы о влиянии интереса к учебе на показатели деятельности нужно выявить различия этих показателей по окончании периода, когда использовалось целенаправленное повышение интереса к учебе с этими же показателями без повышения интереса.

Важно было бы выявить и сравнить значения прироста исследуемых показателей в оба периода по типу «было – стало», однако такая необходимость отпала, поскольку в начале обоих периодов выраженность показателей почти одинакова.

Для подтверждения характера связи интереса к учебе и показателей деятельности использовался коэффициент сопряженности  $\chi^2$  (хи-квадрат) для 4-польных таблиц (экспериментальный период – контрольный; высокие значения – низкие) по формуле

$$\chi^2 = \frac{(ad - cb)^2 \cdot N}{(a + c)(b + d)(c + d)(a + b)},$$

где буквенные обозначения отражают число студентов ( $n$ ), приходящихся на каждое из полей, а  $N$  означает их сумму (таблица).

Таблица. – Различия и связь компонентов интереса к обучению у студентов за экспериментальный и контрольный периоды ( $n_{\text{э}} = n_{\text{к}} = 37$ )

Показатели интереса к учебе и его эффектов	$M_{\text{э}}$	$M_{\text{к}}$	$d$	Э $n_{\text{в/н}}$	К $n_{\text{в/н}}$	$\chi^2$	$p$
Интерес к учебе	6,24	4,36	2,88	31/6	19/18	8,09	0,01
Активность в учебе	5,86	4,45	1,41	29/8	20/17	4,89	0,05
Успеваемость	6,66	5,14	1,26	29/8	20/17	4,89	0,05
Удовлетворенность от процесса обучения	7,29	5,16	2,13	30/7	18/19	7,28	0,01

Обозначения: 1. Э – экспериментальный период; К – контрольный период. 2.  $n_{\text{в}}$  – число студентов с высокой выраженностью интереса к процессу обучения;  $n_{\text{н}}$  – с низкой. 3. Значения дроби (/) обозначают соотношение числа студентов с высоким или низким интересом, до эксперимента и после. 4.  $M_{\text{э}}$  – средние значения по окончании экспериментального периода;  $M_{\text{к}}$  – средние значения в начале периода.

Из таблицы становится понятно, что благодаря использованию приема состязательности значительно, на 99%-ном уровне достоверности, повысились показатели интереса к учебе и удовлетворенности ею. На 95% повысились показатели активности в учебе и, соответственно, успеваемости. Получается, что данные, полученные с помощью коэффициентов сопряженности, в полной мере подтвердили данные корреляционного анализа.

В таком случае для выявления прямой зависимости учебной успеваемости студентов и их удовлетворенности учебной деятельности высчитывались коэффициенты регрессии по следующей формуле [5]:

$$R_{xy} = r \sigma_x / \sigma_y,$$

где  $R_{xy}$  – коэффициенты, отражающие зависимость показателей  $x$  от показателей  $y$ , в данном случае – успеваемость в учебе и удовлетворенность ею от их интереса к процессу обучения;

$r$  – коэффициент корреляции;

$\sigma_x$  – стандартное отклонение показателей ряда  $x$ ;

$\sigma_y$  – стандартное отклонение показателей ряда  $y$ .

Была определена зависимость успеваемости от интереса к учебе с коэффициентом  $R_{xy} = 0,41$ , а интереса от успеваемости  $R_{yx} = 0,18$ . Полученные различия коэффициентов регрессии однозначно показывают наличие влияния интереса к учебе на ее успешность. Подобная картина наблюдается и в отношении удовлетворенности:  $R_{xy} = 0,59$ ;  $R_{yx} = 0,35$ .

Все это указывает на однозначный вывод: именно интерес к учебе влияет на показатели деятельности, а не наоборот.

**Заключение.** Таким образом, определена достаточно высокая дидактическая ценность приема организации состязательности на учебных практических занятиях по психологии, которую, несомненно, целесообразно применять и на занятиях по другим дисциплинам гуманитарного цикла.

Своеобразное постоянное соревнование двух подгрупп обучающихся значительно повышает интерес к учебе, который положительно влияет, прежде всего, на удовлетворенность студентов собственной учебной деятельностью, а также опосредованно и непосредственно – на другой показатель деятельности, на ее успешность.

Ю.Ю. Жуковым выявлены два типа студентов – с «волевой учебой» и с «учебой по интересу». Исследуемый в данной работе дидактический прием, вероятно, «работает» не только на студентах с «учебой по интересу», но и на студентах с «волевой» учебой [2].

Дальнейшее педагогическое исследование может быть направлено на поиск специального и наиболее действенного дидактического приема для студентов с «волевой учебой». Кроме того, целесообразен поиск и других педагогических приемов повышения качества образования. Для проведения такого исследования рекомендуется тот же алгоритм, который использовался в данном исследовании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков, Ю.Ю. Методика исследования признаков познавательной активности студентов вузов физической культуры / Ю.Ю. Жуков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 5 (99). – С. 51–58.
2. Жуков, Ю.Ю. Особенности взаимосвязей показателей личностной и учебной познавательной активности студентов вузов физической культуры / Ю.Ю. Жуков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 2 (96). – С. 61–66.
3. Жуков, Ю.Ю. Познавательная активность как фактор успеваемости студентов вузов физической культуры / Ю.Ю. Жуков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 9 (103). – С. 44–45.
4. Иванова, С.П. Современное образование и психологическая культура педагога / С.П. Иванова. – Псков : ПсковГУ, 1999. – 564 с.
5. Рокицкий, П.Ф. Биологическая статистика / П.Ф. Рокицкий. – Минск : Выш. шк., 1973. – 320 с.
6. Сухова, Л.В. Развитие познавательной активности в профессиональной подготовке будущих специалистов (на примере негосударственного высшего образовательного учреждения) : дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сухова. – Тольятти, 2000. – 184 л.

*Поступила 08.04.2019*

#### THE INFLUENCE OF THE COMPETITION ELEMENT ON THE STUDENTS' ACTIVITY DURING THE STUDY PROCESS

*A. NIKOLAEV*

*The article gives information about the results of the empirical search on the methods that influence the students' activity during practical classes. One of such methods is the use of a competition element during a class. The author shows the dependence of such a method on the interest to classes themselves, on cognitively and its activity, on marks and study success, and on the satisfaction gained from the study process.*

**Keywords:** *competitive didactical method, study interest, cognitive activity, study success, study satisfaction.*

УДК 37.034

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВНОСТЬ  
КАК ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*А.А. КОВЖУТЬ, канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА  
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

*Рассматриваются смысловые и содержательные сущностные характеристики понятий «инициатива», «инициативность», «профессиональная инициативность». Анализируются различные подходы к изучению данных феноменов, уделяется внимание анализу существующих теорий формирования инициативности, однако основной ракурс обращен в сторону исследования одного из важнейших личностных свойств современного педагога – его профессиональной инициативности, которая в настоящее время действительно является залогом эффективной профессиональной деятельности специалиста в ее социальном и личностном аспектах. Представлены результаты диагностики инициативности у студентов I и 4 курсов учреждения высшего образования, подтверждающие предположение о том, что традиционная профессиональная подготовка будущих педагогов не обеспечивает формирование этого качества личности на должном уровне. Также намечены основные направления целенаправленной работы по формированию профессиональной инициативности у будущих педагогов в системе высшего образования.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, педагогическое образование, профессиональная инициативность.*

**Введение.** К настоящему моменту в системе педагогического образования Республики Беларусь обострились проблемы, связанные с необходимостью обновления организации и содержания профессиональной подготовки педагогических кадров на основе учета изменившихся, обусловленных тенденциями глобализации социально-экономических требований. Ключевыми задачами модернизации высшего педагогического образования становится усиление его практической направленности, ориентация результатов на требования рынка труда и ожидания работодателей и др. Система подготовки педагогических кадров, отражающая интересы социально-экономического развития государства, в условиях современного университета должна, в первую очередь, продуцировать таких выпускников, которые востребованы и конкурентоспособны на рынке труда, адаптированы к условиям производства (рабочего места), готовы к эффективной реализации своего профессионального потенциала.

Современное общество перед учреждениями высшего образования ставит вопрос об оценке качества образования «на выходе»: не внутри самой системы, а по результатам включения выпускников в производство или в другие образовательные системы. Ему нужны предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности образует личностное качество – инициативность [1].

Задача развития профессиональной инициативности становится сегодня одной из приоритетных в системе образования всего Европейского пространства, поскольку инициативность определяет успешность профессиональной деятельности и включается в систему основных профессиональных качеств современного специалиста. Так, в Рекомендациях Европейского парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года «О ключевых компетенциях обучения в течение жизни для граждан в обществе, основанном на знаниях» установлены восемь ключевых компетенций. Анализ текста позволяет выявить цепочку тем, проходящих сквозь весь документ, фиксирующий рамочные установки: инициативность, разрешение проблем, оценка риска, принятие решений имеют существенную значимость во всех восьми компетенциях.

Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определены сущность и основные направления воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. Детальный анализ данного нормативного документа указывает, что целенаправленное развитие и поддержка таких личностных качеств, как активность, инициативность, стремление к достижениям должно осуществляться на I ступени общего среднего образования. Данный аспект в учреждениях высшего образования определен как «содействие в профессиональном самоопределении обучающихся с позиций экономической целесообразности и личностно-профессиональной готовности к успешной самореализации» [2].

Комплексное изучение исследуемой проблемы потребовало аналитического рассмотрения истории ее отражения в педагогической теории и практике. К категории ключевых понятий в нашем исследовании относятся: «инициатива», «инициативность», «профессиональная инициативность».

**Основная часть.** Еще А.С. Макаренко в своих педагогических сочинениях называл определяющую черту инициативности готовность к совершению действий по собственному почину. Он отмечал, что инициатива возникает тогда, когда есть задача, ответственность за ее выполнение, когда есть требование коллектива [3].

Говоря об инициативности, специалисты характеризуют данное понятие по-разному: как интеллектуальное свойство личности (Д.Б. Богоявленская), как волевое свойство личности (А.И. Высоцкий, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов), как черту характера (В.И. Абраменко), как синоним активности (К.А. Абульханова-Славская, Г.П. Богомолова, Л.М. Пименова).

Инициативность Д.Б. Богоявленская определяет как «принятие на себя», т.е. «принятие решения решить определенную задачу» и собственно ее решение. Высшее проявление инициативы – способность «брать на себя» [4].

С.Л. Рубинштейн выделяет такие признаки инициативности, как обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально-привлекательные перспективы, которые инициатива может открыть [5].

В исследовании А.И. Высоцкого определено соотношение проявлений инициативности в различных сферах деятельности: учебной, спортивной, общественной, где оценивается инициативность по силе, устойчивости, широте и направленности. «Инициативность является интегральным качеством и формируется вместе с нравственным, интеллектуальным, эмоциональным развитием личности» [6].

В.И. Селиванов определяет инициативность как свойство, связанное с хорошо развитой общественной активностью, способностью и умением человека по собственному почину предпринимать действия и поступки [7].

В.И. Абраменко, рассматривая закономерности развития характера и условия его формирования у подростков, выделяет и описывает инициативность как одну из основных черт характера [8].

К.А. Абульханова-Славская определяет инициативность как опережающую внешние требования, или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта, которая феноменологически выражается в починах, начинаниях личности [9].

По мнению Т.С. Борисовой, активность и инициативность – взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия. Предпосылкой инициативности априори является активность личности, равно как и без инициативности трудно представить себе активную, деятельную, самостоятельную, самореализующуюся и ответственную личность [10].

По нашему мнению, понятия «инициатива» и «инициативность» взаимосвязаны, но имеют разные значения. Теоретический анализ источников показывает, что большинство авторов рассматривает инициативность аналитически, порой односторонне, делая акцент либо на поведенческой, либо на мотивационно-личностной ее стороне. Вместе с тем накопленные данные помогают определить инициативность как интегративный признак когнитивной, волевой, эмоциональной сферы [9].

На основе разнообразия подходов к определению понятия «инициативность» А.С. Жарикова выделяет две группы признаков данного понятия. В первую группу она включает такие признаки, как почин (личный, собственный), начинания чего-либо; умение легко браться за дело и т.д. Во вторую – признаки, которые характеризуют инициативность с точки зрения побуждения к новому, способности человека видеть новое, чувства нового, постоянства стремлений человека к новому и т.д. Первую группу признаков автор относит к инициативе, как началу процесса инициации, вторую – к инициативности как к свойству личности, побуждающему к началу процесса инициации.

Инициативность, по мнению таких ученых, как Л.В. Гребнев, В.В. Сериков, Э. Эриксон и других, является качеством, необходимым специалисту в сфере любой профессиональной деятельности и представляет собой важную составляющую конкурентоспособности в условиях динамично меняющегося общества. Развитие и реализация инициативности личности в современных условиях становятся актуальной научно-практической проблемой. Ее решение имело бы очень большое как теоретическое, так и практическое значение. Ведь для развития любого свойства личности необходимо знание его структуры, его взаимосвязи с другими личностными образованиями и т. д.

Современное состояние исследований по проблеме формирования профессиональной инициативности будущих педагогов характеризуется отсутствием единства взглядов на сущность понятия, механизмы формирования профессиональной инициативности будущего педагога, факторы, влияющие на успешность протекания данного процесса. В науке до сих пор не сложилось единого определения сути профессиональной инициативности педагога.

Однако, опираясь на ряд точек зрения, сложившихся в науке по данной проблеме, мы можем предложить контекстное содержательное определение профессиональной инициативности педагога как интегративного качества, включающего в себя компоненты мотивационной, интеллектуальной и поведенческо-волевой сфер личности: стремление к новому в реализации профессионально-педагогических функций, проактивность, оперативность в принятии решений в профессиональном поле, умение оценить



производственную ситуацию с точки зрения уместности инициатив, умение планировать и предвидеть результаты своей профессиональной деятельности.

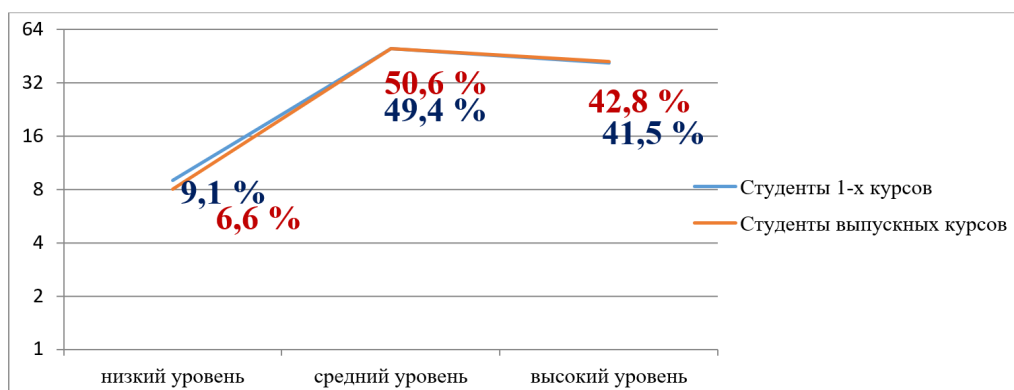
Как уже отмечалось выше, в психолого-педагогических исследованиях выделяется ряд концепций инициативной личности, имеются разные подходы к этой дефиниции, однако недостаточно уделяется внимания изучению профессиональной активности выпускников педагогических вузов, не существует перечня диагностического инструментария для осуществления оценки важного слагаемого профессиональной подготовки современного педагога – готовности и способности проявлять инициативу в профессиональной деятельности.

В целях изучения актуального состояния готовности и способности к инициативной профессиональной деятельности будущих педагогов мы провели собственное исследование. Мы включили в наше исследование студентов 1-го (77 респондентов) и выпускного, 4-го (76 респондентов), курсов, обучающихся по педагогическим специальностям в ГрГУ имени Янки Купалы. Данная выборка позволяет провести сравнительный анализ данных респондентов с различным по длительности опытом получения профессиональной педагогической подготовки и получить проверить предположение о том, что современная профессиональная подготовка кадров педагогического профиля не обеспечивает в достаточной степени сформированность у обучающихся профессиональной инициативности. Соответственно, проводимое нами эмпирическое исследование предполагало решение следующих задач:

- 1) выявить актуальное состояние профессиональной инициативности у студентов первых курсов педагогических специальностей учреждения высшего образования;
- 2) выявить актуальное состояние социально-экономической компетентности у студентов выпускных курсов педагогических специальностей учреждения высшего образования;
- 3) выполнить сравнительный анализ наличного уровня сформированности профессиональной инициативности у студентов обеих групп.

Опираясь на толкование значения понятия «инициативность» по энциклопедическому словарю В.С. Безруковой, что «инициативность может быть устойчивым свойством личности, а может проявляться ситуативно» [11, с. 119], объективно подошли в подбору диагностического инструментария. В ходе выбора способов диагностики уровня инициативности остановились на ряде независимых методов оценки инициативности как качества личности: «Методике изучения активности в общении» А.И. Крупновой, Л.В. Жемчуговой, методике оценки уровня притязаний В.К. Гербачевского, где в опроснике инициативность выступает одним из компонентов мотивационной структуры личности, а также тестах, направленных на изучение лидерских качеств, и наблюдении. Отметим, что методика В.К. Гербачевского требует организации исследователем предварительной работы (задания, проекта и пр.) с респондентами, что позволяет выявить инициативность как устойчивое свойство личности. На промежуточном этапе респондентам предлагается опросник, состоящий из 42 утверждений.

В процессе исследования нами была определена частота каждого уровня (высокого, среднего, низкого) профессиональной инициативности в выборках студентов первых и выпускных курсов педагогических специальностей и установлено процентное распределение испытуемых по этим уровням. В наиболее обобщенном виде результаты представлены на рисунке.



**Рисунок. – Сравнение средних значений показателей профессиональной инициативности у студентов первых и выпускных курсов учреждения высшего образования**

Как показывают результаты нашего исследования, среди первокурсников 41,5% имеют низкий уровень сформированности инициативности, 49,4% – средний, у 9,1% – высокий уровень. Представленные данные результатов исследования состояния инициативности у выпускников вуза, студентов четвертых курсов, свидетельствуют лишь о незначительных отличиях. Это подтверждает предположение о том, что традиционная профессиональная подготовка будущих педагогов не обеспечивает сформированность у них профессиональной инициативности на должном уровне.

Заметим также, что предлагаемые в ходе диагностики проектные задания были расценены респондентами как достаточно сложные, требующих затраты времени и сил. Следует подчеркнуть, что на предложение продолжить проект согласились не все студенты. Проанализировав бланки индивидуальных ответов, мы пришли к выводу, что согласие выразили именно те будущие педагоги, у которых на высоком уровне выражены компоненты, отражающие причинные факторы соответствующей деятельности: закономерность результатов и инициативность.

Проведя данное исследование, мы пришли к выводу, что существует проблема готовности будущих педагогов к инициативному осуществлению своей будущей профессиональной деятельности. Это указывает на необходимость дальнейшей эффективной работы в этом направлении и оперативного решения возникающих научно-методических проблем.

Содержание данной работы, по нашему мнению, должно состоять в следующем:

1. Введение в учебный план спецкурса «Профессиональные инициативы в деятельности специалиста образования», направленного на формирование всех компонентов профессиональной инициативности у студентов, раскрывающего возможный спектр и поле реализации инициатив в образовании, а также алгоритмы их возникновения и продвижения.

2. Обогащение содержания учебной и производственной практики и научно-исследовательской работы студентов материалами, релевантными актуальному профессиональному пространству в сфере образования и стимулирующими инициативную направленность профессиональной деятельности будущих педагогов.

3. Включение в образовательный процесс релевантных содержанию профессиональной инициативности практико-ориентированных методов (кейс-задания, проекты продвижения инициатив, мультизадачи и др.).

**Заключение.** Теоретический анализ выбранной проблемы показывает, что понятие профессиональной инициативности будущих педагогов должно быть рассмотрено как сложное качество личности. Формирование этого профессионально-обусловленного качества требует дополнительной целенаправленной работы в условиях высшей школы. Подготовка профессионально инициативного специалиста требует трансформации содержания, методов и форм работы подготовки будущих педагогов, предусматривающих, прежде всего, их познавательную, коммуникативную и личностную активность. Сформированность профессиональной инициативности в процессе подготовки кадров позволит облегчить процесс адаптации молодых специалистов образования к условиям рабочего места, обеспечить личностную и производственную продуктивность их профессиональной деятельности, а также свободу самореализации в профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шанц, Е.А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности [Электронный ресурс] / Е.А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф., Уфа, июль 2012 г. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2570/>. – Дата доступа: 12.03.2019.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 июля 2015 № 82 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016. – Режим доступа: [https://method.nchtdm.by/dokumenty\\_ministerstva\\_obrazovaniya\\_respublik\\_i\\_belarus/](https://method.nchtdm.by/dokumenty_ministerstva_obrazovaniya_respublik_i_belarus/). – Дата доступа : 11.03.2019.
3. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса : соч. в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1960. – Т. 7. – 411 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 1973. – № 2. – С. 241–342.
6. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А.И. Высоцкий. – Челябинск : Челяб. ГПИ, 1979. – С. 234.
7. Селиванов, В.И. Вопросы воли в советской педагогике / В.И. Селиванов // Вопросы психологии и педагогики воли. – 1969. – № 4. – С. 3–16.
8. Абраменко, В.И. Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.И. Абраменко. – Киев, 1986. – 476 л.

9. Сафина, Р.Б. Особенности психологической структуры инициативности как системного свойства личности / Р.Б. Сафина, Э.И. Каримова // Вестник Башк. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 207–210.
10. Борисова, Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 1. – С. 131–136.
11. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 237 с.

Поступила 20.03.2019

## THE PROFESSIONAL INITIATIVITY AS A SIGNIFICANT QUALITY OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

A. KOVZUT, A. CHEKINA

*In the article the semantic and substantial intrinsic characteristics of the concepts «initiative», «initiativity», and «professional initiativity» are considered. Authors analyze various approaches to studying of these phenomena and pay attention to the analysis of the existing theories of formation of initiativity. However the main foreshortening is turned towards the research of one of the most important personal properties of the modern teacher – his professional initiativity which is the key to effective professional activity of the specialist in its social and personal aspects now. Results of diagnostics of initiativity at students of 1 and 4 courses of an institution of higher education are presented in the article. They confirm the assumption that the traditional vocational training of future teachers does not provide formation of this quality of the personality up to standard. Authors also planned the main directions of purposeful work on formation of professional initiativity in future teachers in the higher education system.*

**Keywords:** *the higher education, the pedagogical education, professional initiativity.*

УДК 37.04-058

## ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КАТЕГОРИЙ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

**Н.Н. ЗЕНЬКО***(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)*

*Опираясь на теоретические достижения понимания сущности понятия «дети группы риска», выделены и обоснованы подходы к его определению: психолого-педагогический, социально-педагогический и нормативно-правовой. Приводятся классификации детей группы риска. На основе анализа литературы и ранее проведенных исследований в рамках научной темы № Г18-136 «Создание модели педагогического пространства для нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска», финансируемой Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований, уточняется сущность и содержание термина «обучающиеся из категории социального риска». Обосновывается, что категорию социального риска образуют те группы обучающихся, которые подвержены негативному влиянию факторов социального риска и вследствие чего в большей степени, чем их сверстники, склонные к асоциальным проявлениям и нарушениям социализации.*

**Ключевые слова:** классификация обучающихся, категория социального риска, дети группы риска, психолого-педагогический подход, социально-педагогический подход, нормативно-правовой подход.

**Введение.** Поведение некоторых учащихся обращает на себя внимание нарушением норм и правил социального взаимодействия, игнорированием просьб родителей и рекомендаций педагогов, отличием поведения от большинства сверстников. Таких детей относят к группе риска. Категория «дети группы риска» имеет междисциплинарный характер изучения, а само понятие довольно часто употребляется в теории и практике психолого-педагогической науки. В поле контекстных значений термина «дети группы риска» оказываются такие категории социально уязвимых детей, как «педагогически и социально запущенные», «социально незащищенные», «трудновоспитуемые», «проблемные», «дезадаптированные», дети «с девиантным поведением», «недисциплинированные».

В раскрытии сущности понятия «дети группы риска» позиции исследователей являются достаточно близкими – это *дети, в силу различных причин испытывающие объективно или субъективно существующие трудности* (социальные, психологические, физиологические), затрудняющие в целом процесс их социализации. Различные аспекты изучаемого вопроса нашли отражение в исследованиях причин и факторов попадания личности в группу риска (И.В. Бестужев-Лада, В.Е. Летунова, В. Слот, Т.И. Шульга); проблем отклоняющегося поведения детей и подростков (Е.В. Змановская, Ц.П. Короленко, Н.А. Рычкова, А.Б. Фомина, М.В. Шакурова) и семейного неблагополучия (И.С. Ганишина, Т.В. Кузьмин, Т.А. Меновщиков, В.С. Торохтий); особенностей профессиональной социально-педагогической и психологической работы с обучающимися группы риска (Б.Н. Алмазов, М. Вальце, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, А.Г. Макеева, Л.В. Мардахаев, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга).

Целью нашего исследования является обоснование подходов к пониманию сущности и классификации детей групп риска, определение содержания понятия «обучающиеся из категорий социального риска». Исследование осуществлялось в рамках научной темы «Создание модели педагогического пространства для нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска» (№ госрегистрации 20181189, дата регистрации 18.07.2018), выполняемой по договору № Г18-136 от 30.05.2018 г. с Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований.

**Основная часть.** Слово «риск» означает такое свойство явления, как *вероятность наступления события*, как правило, *негативного, нежелательного*, которое может произойти и иметь последствия, а может и не наступить. Предметом специальных исследований риски выступают в экономике, социологии, кризисологии, политологии, медицине. Риски присутствуют в любой сфере человеческой деятельности, они возникают независимо от воли и желания самого человека и существуют объективно как возможная угроза наступления отрицательных последствий. В литературе встречаются различные виды рисков: финансовые, медицинские, экологические, профессиональные, социальные и др. Исследователь О.В. Терещенко подчеркивает, что «риск всегда социален, поскольку продуцируется социальными субъектами, а его последствия влияют на их существование и взаимодействие» [1, с. 63]. Как видим, социальный риск рассматривается двояко: как *объективно сложившаяся негативная ситуация* или угроза, исходящая из социума, а также как *антисоциальные проявления отдельных групп или личностей*, отрицательно влияющих на развитие и жизнедеятельность всего социума. С социальными рисками сталкиваются и обучающиеся в процессе их интеграции в социальную систему.

В Российской энциклопедии социальной работы термин «*группа риска*» трактуется как «собирательное определение для представителей населения, наиболее уязвимых к определенным социальным обстоятельствам или воздействию окружающей среды» [2, с. 187]. Чаще всего именно дети и подростки наиболее подвержены влиянию негативных факторов риска в период вхождения в мир социального взаимодействия. Опираясь на выделенные теоретические положения, в рамках осуществляемого исследования необходимо подчеркнуть, что дети группы риска попадают в эту категорию, с одной стороны, по *причине угроз, которые они создают для окружающих и общества в целом* (преступность, алкоголизм, бродяжничество), а с другой – это та *категория детей, которая сама постоянно подвергается опасностям и рискам*: потери здоровья, снижения адаптационных ресурсов, утраты нормальных условий для полноценного развития. При этом обе стороны проявлений социальных рисков взаимосвязаны между собой и предопределяют друг друга.

Одной из задач нашего исследования явилось определение сущности и содержания понятия «обучающиеся из категорий социального риска». Этимологически термины «группа» и «категория» являются синонимичными, определяющая сущностная характеристика которых – объединение каких-либо предметов, явлений, людей по общему признаку [3]. Вслед за М.В. Шакуровой мы придерживаемся точки зрения, согласно которой понятия «дети группы риска» и «обучающиеся из категорий социального риска» можно рассматривать как синонимичные и взаимозаменяемые [4, с. 7]. В *содержательном отношении* с точки зрения поведенческих проявлений область исследований данного вопроса будет затрагивать такие нарушения социализации, как алкоголизм, вандализм, курение, воровство и др. Однако в *сущностном значении* общим признаком для отнесения обучающихся к категории социального риска определено наличие факторов социального риска и соответствующих им показателей. В ходе проведенного исследования было установлено, что, с одной стороны, *группа риска* как собирательное понятие *включает различные категории детей*, с другой – *категорию социального риска* образуют те группы обучающихся, которые *подвержены негативному влиянию факторов социального риска* и, вследствие чего, они в большей степени, чем их сверстники, *склонны к асоциальным проявлениям*.

Под *факторами социального риска* (рискообразующими факторами) социализации обучающихся будем понимать социально детерминированные условия или объективно сложившиеся обстоятельства, не зависящие от ребенка, повлиять на которые он не в состоянии, и значительно увеличивающие вероятность наступления негативных последствий его социализации. В ходе исследования были определены *пять групп факторов социального риска социализации обучающихся* и соответствующие им показатели: социально-экономические, социально-демографические, медико-социальные, социально-педагогические, социально-психологические и криминогенные. Очевидно, что социальные риски зачастую возникают стихийно и учащийся, как правило, не готов к их самостоятельному разрешению и преодолению. Теоретический анализ факторов социального риска, провоцирующих нарушения социализации, позволит выявить конкретные проблемы и опасности социализации обучающихся и на этой основе строить профилактическую и коррекционную деятельность по нейтрализации этих рисков или минимизации их влияния на обучающихся. Данное теоретическое положение легло в основу выделенных нами *подходов к пониманию феномена «дети группы риска»* и соответствующих ему категорий обучающихся: психолого-педагогического, социально-педагогического и нормативно-правового.

**Психолого-педагогический подход** определяет принадлежность детей к группе риска с точки зрения их *адаптации к образовательному процессу, успеваемости, усвоения и соблюдения социальной роли ученика и воспитанника*. С точки зрения данного подхода синонимичный ряд образуют такие категории детей социального риска, как «педагогически запущенные», «дезадаптированные», «трудновоспитуемые», «недисциплинированные», «эгоистичные», «дети с пассивным поведением» или «имеющие трудности межличностного взаимодействия и коммуникации». В практике работы социально-педагогической и психологической служб школы в последнее время закрепился термин «ребенок, требующий повышенного педагогического внимания». Как известно, выдающийся педагог, теоретик, практик А.С. Макаренко всю свою жизнь посвятил воспитанию «трудных детей». Он, например, относил к этой категории тех детей, которые оказывают активное сопротивление воспитанию. Г.Ф. Кумарина, определяя педагогический аспект детей группы риска, выделила данную категорию детей в самостоятельную типологическую группу. Исследователь считает, что дети группы риска – это те дети, которые, не обнаруживая классических форм аномалии развития, имеют в силу различных причин биологического или социального свойства парциальные недостатки, *обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях и провоцирующие повышенный риск школьной дезадаптации* [5]. Другими словами, не имея противопоказаний к усвоению образовательных программ, в обычных условиях организации учебно-воспитательного процесса обучающиеся не справляются с социальной ролью ученика, испытывают систематические трудности в учении, оказываются в ситуации развития, которая оценивается как пограничная между нормой и патологией. По мнению педагога, к числу таких детей относится каждый пятый ребенок.

Особую группу здесь составляют соматически ослабленные дети, попадающие в категорию социального риска по медицинским показаниям. Так, по мнению Г.М. Татарниковой, И.И. Вепревой и Т.Т. Кириченко, к детям группы риска относятся те, «у которых наблюдаются отклонения от нормы в физическом и социальном развитии, сопровождающиеся нарушением адаптивных функций социально-личностной сферы вследствие биологических, социально-экономических, психологических факторов» [6, с. 6]. К группе социального риска авторы относят следующие категории детей: дети с нарушениями в аффективной сфере, педагогически запущенные дети, дети с задержкой психического развития, дети с проблемами в развитии (олигофрены), дети с психопатоподобным поведением, леворукие дети, а также дети с эмоциональными нарушениями.

**Социально-педагогический подход** отталкивается от общепризнанных норм и правил социально-культурного общежития, в основе которых лежат обычаи, традиции, высшие человеческие и духовно-нравственные ценности: добро, справедливость, порядочность, гуманность, любовь. С точки зрения данного подхода эти дети находятся в неблагоприятных для жизни условиях, что приводит к возникновению различных форм социальной дезадаптации и депривации, асоциальному поведению. Выход за пределы границ «неписанных правил» выступает показателем и одновременно основанием для отнесения обучающихся в категорию социального риска. Область научных исследований в рамках данного подхода затрагивает проблемы семейного неблагополучия, аддиктивного и аморального поведения родителей, девиантного поведения учащихся. Размышляя в контексте проблем социализации Л.Н. Антонова дает следующее определение понятию «дети и подростки группы риска» – это «лица, находящиеся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающие те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие различные формы асоциального поведения» [7, с. 28]. Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и И.Ф. Дементьева к детям группы риска относят «категории детей, которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних» [8, с. 53]. М.В. Шакурова к категориям риска относит тех несовершеннолетних, «которые в силу сочетания объективных и субъективных причин максимально подвержены различным социальным и социально-педагогическим рискам» [4, с. 7]. К типичным группам риска она относит дезадаптантов, девиантов и делинквентов.

Белорусский исследователь Е.А. Малашенкова анализирует семью и ребенка группы риска с точки зрения скрытой и явной опасности как для себя, так и для общества в целом. Под семьей (детьми) группы риска она понимает те «семьи (дети), которые заключают в себе потенциальную возможность вступить на отклоняющийся от норм путь социального развития и которые в данном случае могут представлять угрозу, как для общества, так и для себя самих» [9, с. 132]. Педагог подчеркивает, что при внешне кажущемся благополучии семья или ребенок уже могут относиться к группе риска, поскольку обладают скрытыми отрицательными тенденциями: отсутствием атмосферы взаимоуважения в семье, замкнутостью, подавленностью и склонностью ребенка к депрессиям.

Проблема попадания обучающихся в категорию социального риска и оказания им социально-педагогической помощи и поддержки является не только психолого-педагогической, но и решается на уровне государства. **Нормативно-правовой подход** предполагает выделение на законодательном уровне отдельных категорий лиц и реализации в их отношении определенных гарантий по защите прав и свобод, способствующих эффективному социальному функционированию. Необходимо отметить, что в Республике Беларусь отсутствует законодательное определение понятий «дети группы риска» и «обучающиеся из категорий социального риска». Вместе с тем в нормативных документах используется термин «дети, находящиеся в социально опасном положении» (СОП). В частности, с 1 февраля 2019 г. вступило в силу Постановление Совета Министров № 22 «О признании детей находящимися в социально опасном положении», в котором детализирован порядок выявления и принятия решения о признании ребенка находящимся в СОП.

По своему содержанию термин «дети, находящиеся в СОП» можно считать синонимичным понятию «дети группы риска», поскольку он также подчеркивает, что в социальном развитии этих детей имеет место быть «опасность для жизни или здоровья» вследствие сложившейся «обстановки, при которой не удовлетворяются основные жизненные потребности ребенка, не обеспечивается надзор за его поведением и образом жизни, родители ведут аморальный образ жизни» [10]. В постановлении также определены критерии, дающие основание отнести ребенка к категории находящегося в СОП: не удовлетворение родителями основных жизненных потребностей ребенка; не обеспечение надзора за поведением и образом жизни ребенка; аморальный образ жизни родителей. Социально опасное положение по своей сути представляет собой ситуацию объективно сложившегося социального риска, в которой оказался ребенок.

С точки зрения нормативно-правовой основы группу риска образуют категории обучающихся, состоящие на различных видах социального учета, например: дети-инвалиды; дети-сироты; несовершеннолетние, состоящие на различных видах учета (безнадзорные, правонарушители, преступники); дети,

находящиеся в социально опасном положении; дети из многодетных или неполных семей. Поскольку данные категории детей изначально обладают меньшей сопротивляемостью и большей восприимчивостью к негативным социальным воздействиям, они находятся под постоянным контролем социально-педагогических и психологических служб школы, комиссий по делам несовершеннолетних, учреждений здравоохранения и т.д. В стране ведется постоянный учет и мониторинг численности таких детей, осуществляется комплексная работа на государственном и местном уровнях по предупреждению возможных последствий влияния факторов социального риска.

Спектр отклонений и нарушений в процессе социализации обучающихся, возникающих в результате негативного влияния рискообразующих факторов, достаточно широк, что значительно усложняет поиск единых критериев классификации детей групп риска и соответствующих им категорий. В научной литературе обнаружено большое количество классификаций детей групп риска. Чаще всего за основу исследователи берут *критерий семейного неблагополучия*. Так, В.Д. Альперович выделил несколько групп «трудных детей», находящихся в сфере поведенческих проявлений детей группы риска. В качестве основания для выделения «трудных» послужило «недобросовестное исполнение родителями своих обязанностей», которое, по мнению автора, приводит к возникновению следующих *категорий «детей группы риска»*:

а) *безнадзорные дети* – дети, лишенные присмотра, заботы, позитивного отношения со стороны родителей или лиц их заменяющих;

б) *беспризорные дети* – дети, которые не имеют государственного или родительского попечения, постоянного места жительства, систематического обучения и развивающего воспитания;

в) *дети-беглецы* – дети, убежавшие из дома или воспитательного учреждения вследствие тяжелого социально-психологического конфликта с родителями, учителями или сверстниками [11].

Д.Б. Воронцов к группе риска относит детей, которые подвергаются опасности из-за «отсутствия нормальных условий для их полноценного развития» [12, с. 12]. Исследователь выделяет следующие *категории детей группы риска*:

– *дети, требующие медицинской помощи* (задача образовательных учреждений заключается в оказании помощи обучающимся развиваться в соответствии с нормой, а также в минимизации возможных отрицательных последствий их состояния здоровья);

– *педагогически запущенные дети*, к которым относятся обучающиеся социально дезадаптированные, с отклоняющимся и предпреступным поведением, активно сопротивляющиеся воспитательным воздействиям со стороны педагогов и родителей;

– *неуспевающие дети*, испытывающие стойкие затруднения при усвоении учебной программы или отдельной дисциплины, отличающиеся поверхностностью знания, низким качеством результатов, слабой ориентированностью в школьных предметах;

– *недисциплинированные дети*, чье поведение расценивается как плохое, неадекватное, дезадаптированное.

По мнению Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги и И.Ф. Дементьевой, группу риска образуют следующие категории детей [8, с. 39]:

а) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинко-патологической характеристики;

б) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;

в) дети из неблагополучных, асоциальных семей;

г) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

д) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.

**Заключение.** Как видим, в научной литературе отсутствует единый и общепризнанный подход к классификации детей групп риска. В классификационном отношении дети группы риска могут образовываться по самым различным основаниям, объединяя в себе различные категории обучающихся, испытывающих трудности социализации вследствие негативного влияния факторов социального риска. В контексте поведенческих проявлений термины «дети группы риска» и «обучающиеся из категорий социального риска» можно рассматривать как синонимичные и взаимозаменяемые. Вместе с тем, дети группы риска как собирательное понятие включает различные категории детей. В результате проведенного исследования были определены подходы к пониманию феномена «дети группы риска» и соответствующих ему категорий обучающихся: психолого-педагогического, социально-педагогического и нормативно-правового. Обучающиеся из категорий социального риска – это обучающиеся, социализация которых происходит под негативным влиянием факторов социального риска: социально-экономических, социально-демографических, медико-социальных, социально-педагогических, социально-психологических и криминогенных.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Терещенко, О.В. Социальные риски в интернет-среде / О.В. Терещенко // Социология. – 2016. – № 1. – С. 62–67.
2. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. – М. : Дашков и К°, 2016. – 1032 с.
3. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : Аделант, 2013. – 800 с.
4. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие / М.В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
5. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф. Кумарина [и др.] ; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
6. Индивидуальное сопровождение детей «групп риска»: экспериментально-исследовательская деятельность, коррекционно-развивающие занятия, картотека игр / авт.-сост. Г.М. Татарникова, И.И. Вепрева, Т.Т. Кириченко. – Волгоград, 2016. – 229 с.
7. Антонова, Л.Н. Дети группы риска как социально-педагогический феномен / Л.Н. Антонова // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 28–33.
8. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
9. Малашенкова, Е.А. Сущность категорий «семьи группы риска», «дети группы риска» / Е.А. Малашенкова // Экономика и управление : проблемы, решения. – 2014. – № 8. – С. 129–132.
10. О признании детей находящимися в социально опасном положении [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15 янв. 2019 г., № 22. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21900022&p1=1>. – Дата доступа : 28.02.2019.
11. Альперович, В.Д. Трудные дети семей «риска» / В.Д. Альперович // Журнал практического психолога. – 2000. – № 8–9. – С. 106–109.
12. Воронцов, Д.Б. Формирование социальной компетентности подростков «группы риска» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.Б. Воронцов. – Кострома, 2006. – 29 с.

Поступила 13.03.2019

#### APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF STUDENTS OF THE CATEGORIES OF SOCIAL RISK

N. ZENKO

*Based on the theoretical achievements of understanding the concept of "children at risk" the approaches to its definition were identified and justified: psychological and pedagogical, socio-pedagogical and normative-legal. The article also provides classifications of children at risk. On the basis of the analysis of literature and previous research in the framework of the scientific theme № G18-136 "Creating a model of pedagogical space for moral self-development of students from the categories of social risk", funded by the Belarusian Republican Foundation for basic research, the essence and content of the term "students from the categories of social risk" is being clarified. The article proves that the category of social risk is formed by those groups of students who are exposed to the negative impact of social risk factors and, as a result, are prone to antisocial manifestations and socialization disorders more than their peers.*

**Keywords:** *students' classification, social risk category, children at risk, psycho-pedagogical approach, socio-pedagogical approach, legislative approach.*



УДК 159.923.2:37.017:17.02-058.5

**ДИАГНОСТИКА НРАВСТВЕННОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КАТЕГОРИЙ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА**

*канд. пед. наук, доц. Л.И. СЕЛИВАНОВА*  
(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

*Решение проблем семейного неблагополучия и отклоняющегося поведения учащихся остается необходимой частью практической деятельности учителей, классных руководителей, специалистов социально-педагогической и психологической служб. При организации и осуществлении профилактической работы учреждений образования целесообразно использовать диагностический инструментарий для выявления обучающихся из категорий социального риска и определения уровня их нравственного саморазвития. Данные научно-методические аспекты разработаны автором в рамках научной темы № Г18-136 «Создание модели педагогического пространства для нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска», финансируемой Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований. Обосновывается выбор методов и методик диагностики нравственной воспитанности учащихся подросткового возраста, отнесенных к потенциальной группе риска из-за проблем в поведении, развитии, семейном воспитании.*

**Ключевые слова:** категория социального риска, подростковый возраст, нравственная воспитанность, метод диагностики, методика диагностики.

Выбор методов и инструментария комплексной диагностики нравственного саморазвития личности обучающихся из категорий социального риска обоснован следующими положениями, дополненными в ходе работы над научной темой:

- а) личность обучающегося можно считать саморазвивающейся системой, на которую оказывает резонансное влияние совокупность внутренних и внешних условий;
- б) внешние условия саморазвития личности осложняются совокупностью факторов социального риска, неблагоприятное воздействие которых вызывает деформации социализации обучающихся;
- в) внутренние условия саморазвития личности характеризуют стартовые возможности физического и психического здоровья обучающихся, а также внутренние факторы, потребности, интересы, идеалы, побуждающие личность к саморазвитию;
- г) нравственное саморазвитие обучающихся представляет собой процесс изменения нравственной сферы личности, трансформации нравственных качеств в ходе социально значимой деятельности;
- д) стимулирование нравственного саморазвития личности в созданном педагогическом пространстве способствует минимизации неблагоприятного воздействия факторов социального риска на обучающихся, коррекции имеющихся у них отклонений в развитии, формированию нравственных качеств и социально одобряемых форм поведения.

На этапе обоснования выбора обследуемых групп и выбора диагностических методик определяется несколько ориентиров. Влияние факторов социального риска оценивается по наличию объективных показателей в жизнедеятельности обучающихся и их окружения. Познание и самопознание внутренних факторов саморазвития личности ориентировано на анализ ее интересов, убеждений, целей, идеалов, качеств и характеристик с учетом имеющихся моральных норм и социальных рисков. Для дальнейшего регулирования общей направленности личности в ее движении к идеалу необходимо осуществить измерение уровня жизнестойкости личности, ее потребностей самосовершенствования, сформированности личностных качеств обучающегося.

Эмпирический этап исследования организуется для сбора данных при непосредственном контакте с объектом исследования, в нашем случае, с целью выявления особенностей нравственного саморазвития обучающихся с учетом факторов социального риска.

Для реализации поставленной цели следует выполнить следующие задачи эмпирического этапа исследования:

- фиксация воздействия факторов социального риска на обучающихся;
- первичное выявление подростков из категорий социального риска;
- выяснение выраженности жизнестойкости обучающихся;
- установление уровня реализации потребности в саморазвитии у обучающихся;
- определение уровня сформированности у обучающихся качеств и свойств личности, способствующих нравственному саморазвитию.

В состав эмпирического этапа исследования включены следующие *методы*: беседа, наблюдение, тестирование, оценивание.

*Наблюдение* как метод диагностики в области педагогики и психологии представляет собой «целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений» [1, с. 93]. В данном исследовании применяется непосредственное и косвенное, т.е. описанное другими лицами, наблюдение за подростком, свидетельствующее о наличии отклонений в его поведении и негативного воздействия на него факторов социального риска. При личном наблюдении исследователь фиксирует факты, высказывает предположения, сравнивает их с утверждениями других лиц (учителей, классных руководителей, родителей или воспитателей), что позволяет сделать выводы о причинах и последствиях изучаемого явления или процесса.

*Беседа* как метод педагогического исследования позволяет получить оперативную информацию «об изучаемом явлении в логической форме, как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей» [2, с. 67]. С помощью беседы дополняются выводы об условиях развития и воспитания обучающихся. Ценность данного метода состоит в возможности более глубокого познания особенностей испытуемого, уровня его знаний, убеждений, направленности интересов и стремлений, мотивов поступков, отношения к тем или иным явлениям, формам поведения. Применение метода беседы позволяет собрать факты, свидетельствующие о сформированности у испытуемых ряда личностных качеств и свойств, необходимых для нравственного саморазвития.

*Тестирование* – это эмпирический метод исследования, диагностическая процедура, связанная с применением тестов. Тест обычно составляется «в виде перечня вопросов, требующих кратких и однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых не занимает много времени» [3, с. 173]. В данном исследовании применяется тестирование учащихся с помощью опросников, сопровождаемых инструкцией и методическими указаниями по обработке и интерпретации полученных результатов. Важно, что тестирование не только помогает выявить уровень знаний, умений, способностей личности, но и позволяет получить количественные результаты, характеризующие выраженность у личности исследуемой особенности в соотношении с установленными для данной категории испытуемых нормами.

*Оценивание* как исследовательский метод отличается «привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемое» [1, с. 106–107]. В настоящем исследовании экспертная оценка применяется как метод обобщения независимых характеристик, выполненных с помощью индивидуальных диагностических карт, заполняемых компетентными людьми (например, классными руководителями и родителями обучающихся).

Как видим, основными методами исследования для выявления нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска являются тестирование и оценивание в виде самооценки и экспертной оценки компетентными людьми. Использование батареи тестов в совокупности с другими методами исследования позволяет повысить их надежность. Методы беседы и наблюдения применяются для дополнения полученных результатов.

Анализ научной литературы и ряд приведенных выше теоретических положений определили выбор диагностического инструментария для исследования нравственного саморазвития личности обучающихся из категорий социального риска.

Для диагностики нравственного саморазвития личности подростков в ситуации социального риска был отобран следующий *диагностический инструментарий*:

- 1) индивидуальная диагностическая карта для выявления обучающихся из категорий социального риска (авторская);
- 2) методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук);
- 3) тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова);
- 4) методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Н.П. Фетискин);
- 5) методика диагностирования качеств и свойств личности, способствующих нравственному саморазвитию (авторская).

На первом этапе диагностического исследования осуществляется выявление особенностей и уже имеющихся последствий воздействия на обучающихся факторов социального риска.

Выявление обучающихся их категорий социального риска осуществляется путем экспертного оценивания, применяемого в виде *метода обобщения независимых характеристик*. Обобщенную характеристику ситуации развития ребенка исследователь получает в результате заполнения классными руководителями и родителями обучающихся (либо заменяющими их лицами) *индивидуальных диагностических карт* по заранее заданной форме. Противоречивые данные экспертов уточняются социальным педагогом или педагогом-психологом учреждения образования путем наблюдения за ребенком, беседы с ним, использования имеющихся результатов социально-педагогической и психологической диагностики.

Индивидуальная диагностическая карта обучающегося начинается с его общей характеристики, включающей имя, возраст, пол, а также дату заполнения. Полные данные, фамилия, имя, отчество ребенка фиксируются в списке респондентов. Показатели социального риска формулируются в закрытой форме в виде вопросов и суждений, составленных исследователями с учетом действующих нормативных актов и теоретических выводов.

В содержание диагностической карты включаются объективные показатели возможного негативного воздействия социальных рисков на обучающихся. В ходе исследования дополнен ряд показателей, свидетельствующих о влиянии следующих групп факторов риска: социально-экономических, социально-демографических, медико-социальных, социально-педагогических, социально-психологических, криминогенных. Так, о влиянии социально-экономических факторов риска свидетельствуют недостаточность либо отсутствие необходимых ресурсов для обеспечения приемлемого уровня жизни, нерегулярные доходы, плохие жилищные условия, несоблюдение норм питания. Соответственно, в перечень оцениваемых вопросов включаются следующие: семья имеет статус малообеспеченной; один из родителей временно не работает; один или оба родителя уклоняются от содержания ребенка; имеется задолженность по оплате коммунальных услуг; низкооплачиваемая работа родителей; длительное отсутствие ремонта жилья; продукты питания имеются в ограниченном объеме; у ребенка отсутствует постоянное место для сна, учебных занятий и игр; одежда и обувь ребенка не соответствует возрасту и сезону.

Общая оценка принадлежности обучающихся к категории социального риска осуществляется исследователями на основе анализа полученных результатов. Комплексный анализ факторов социального риска, фиксация объективных показателей их негативного воздействия позволяет собрать детальную информацию и максимально учесть жизненные обстоятельства развития каждого ребенка. Следует отметить, что особенно значительным показателем социального риска является сиротство ребенка, отсутствие попечения родителей, которые учитываются на основании «Инструкции о порядке выявления несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите» [4]. При всех имеющихся достижениях воспитания ребенка в замещающей семье или государственном учреждении сохраняется риск деформации развития личности под влиянием практически всего ряда социальных рисков.

*Методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска»* (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) [5, с. 103–107] предназначена для определения особенностей развития личности, своевременного выявления факторов риска и использования полученных результатов в практике коррекционной работы. Разработанная авторами методика основана на существовании двух групп факторов, объективных и субъективных. К объективным факторам авторы относят «условия микросоциальной среды, прежде всего три основные сферы жизнедеятельности: семья, школа и референтная группа сверстников», а к субъективным факторам – «те индивидуально-психологические особенности личности детей и подростков, которые служат предпосылками различных асоциальных форм поведения» [5, с. 13]. В характеризуемом в данной статье исследовании используется первая форма методики, содержащая 50 вопросов, предназначенных для учащихся подросткового возраста. Ответы испытуемых сверяются с ключом, ведется подсчет совпадений по пяти шкалам: отношения в семье, агрессивность, недоверие к людям, неуверенность в себе, акцентуации (гипертимная, истероидная, шизоидная, эмоционально-лабильная). Суммарный балл по каждой шкале отражает степень выраженности соответствующего психологического показателя и позволяет выявить вероятность отнесения ребенка к группе риска.

*Тест жизнестойкости* (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) [6, с. 59–62] представляет собой адаптированный опросник Hardiness Survey, который был разработан американским психологом Сальваторе Мадди в контексте экзистенциальной теории личности [7]. Д.А. Леонтьев в 2000 году предложил обозначать личностную переменную *hardiness* на русском языке как «жизнестойкость», характеризующую систему убеждений человека, которые позволяют в стрессовой ситуации сохранять внутреннюю сбалансированность и не снижать успешность деятельности. В структуру жизнестойкости включается «три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска» [6, с. 5]. Вовлеченность показывает уверенность в том, что в любых ситуациях лучше оставаться в курсе происходящего, контактировать с окружающими. Контроль характеризует убежденность человека в возможности повлиять на результаты событий либо способности принять ситуацию, изменить отношение к ней. Принятие риска показывает веру человека в ценность жизненного опыта, естественность стрессов и перемен, помогающих саморазвитию и углублению понимания жизни. Противоположными названным компонентам являются отчужденность, беспомощность и ощущение угрозы. По мнению А.Н. Фоминой, «жизнестойкость личности подростка начинает укрепляться за счет возникающих смыслов, формирующихся ценностей, которые являются базой для поддержания собственной устойчивости в мире» [8, с. 71]. Отечественные исследователи считают, что детский и подростковый возраст является важным периодом для развития жизнестойкости, подчеркивают при этом роль отношений с родителями, способов семейного воспитания и совместной деятельности со значимыми взрослыми.

Применение теста жизнестойкости позволяет измерить уровень ее общего показателя (высокий, средний и низкий), а также уровень трех ее компонентов. Подсчет баллов осуществляется в соответствии с ключом: ответам на прямые пункты присваиваются баллы от 0 до 3 («нет» – 0 баллов, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «скорее да, чем нет» – 2 балла, «да» – 3 балла), ответам на обратные пункты присваиваются баллы от 3 до 0 соответственно. Затем суммируется общий балл, а также показатели для каждой из трех субшкал: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Одной из ключевых задач исследования нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска является выявление реализации потребности в саморазвитии. Изучение имеющегося диагностического инструментария по исследованию потребности в саморазвитии у обучающихся показывает возможность использования *методики Н.П. Фетискина «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии»* [9, с. 421]. В формулировки некоторых вопросов, содержащихся в авторском опроснике, исследователями внесены небольшие изменения. В частности, вопрос № 5 «Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время» изменен на следующий: «Я выделяю специальное время для рефлексии результатов своей деятельности». В вопросе № 12 «Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты» слово «профессиональным» заменено на «личностным». Вопрос № 15 «Я положительно отнес(лась) бы к продвижению по службе» скорректирован следующим образом: «Я положительно отнес(лась) бы к более высокому статусу в коллективе». Изменение формулировок вопросов осуществлено с целью их адаптации к задачам подросткового возраста.

В ходе работы с опросным листом испытуемым предлагается оценить себя по 5-балльной шкале по каждому из 15 вопросов. Соответственно, максимальный балл выраженности рассматриваемой потребности, который может набрать участник исследования, – 75. Уровень сформированности потребности к саморазвитию определяется с помощью количественных показателей: 55 и более баллов соответствует активной реализации потребности в саморазвитии; диапазон от 36 до 54 баллов свидетельствует об отсутствии сложившейся системы саморазвития; результат от 15 до 35 баллов дает основание полагать, что испытуемый находится в стадии остановившегося саморазвития.

Для определения уровня нравственного саморазвития личности экспертам (классным руководителям, родителям или воспитателям) и самим обучающимся предлагается произвести *оценку и самооценку устойчивости ряда интегративных качеств личности*, важных для нравственного саморазвития в условиях выявленного негативного воздействия факторов социального риска. Респондентам предоставляется следующий перечень интегративных личностных качеств: целеустремленность, активность, самостоятельность, ответственность, достоинство, гражданственность, милосердность, толерантность, безопасность, креативность. Сущность данного ряда качеств и их значение для социально-нравственного развития личности охарактеризовано коллективом исследователей (В.Ф. Кадол, Л.И. Селиванова, В.П. Горленко, Н.Н. Зенько) в рамках научной темы в сборнике научных статей «Социально-нравственные ценности и качества» [10].

Оценку и самооценку устойчивости интегративных качеств экспертам и обучающимся предлагается осуществить по частоте проявления с использованием баллов от 6 до 1: всегда, часто, иногда, редко, очень редко, никогда. Описание устойчивости качеств прилагается к оценочному листу. Процедура обработки результатов оценки и самооценки устойчивости личностных качеств производится путём подсчета алгебраической суммы баллов. Итоговая оценка нравственного саморазвития личности получается в результате определения среднего балла оценки экспертов и самооценки качеств, выполненной самим обучающимся. Интерпретация результатов заключается в оценке числовых значений и определении их соответствия уровню нравственного саморазвития: количество баллов от 10 до 30 свидетельствует о низком уровне нравственного саморазвития; полученная сумма баллов от 31 до 49 говорит о среднем уровне. Наличие высоких значений по ряду личностных качеств, выраженное в сумме баллов от 50 до 60 позволяет судить о высоком уровне нравственного саморазвития личности обучающегося.

Методики исследования отбирались с учетом следующих требований: валидность, надежность, точность, соответствие возрастным особенностям респондентов, экономичность в смысле материальных и временных затрат, комплексность, информативность. В результате апробации комплекта психодиагностических методик были сделаны следующие *выводы*: комплекс методик в достаточной степени информативен; выполнение заданий методик не вызывало затруднений у респондентов; процесс психодиагностического обследования не нарушал санитарных требований; в целом апробированный реестр методик, разработанные бланки обследования целесообразно применять на дальнейших этапах экспериментальной деятельности.

Важно, что уже в ходе эмпирического этапа диагностического исследования применение данных методик не только помогает решить поставленные задачи, т.е. определить степень влияния и последствия рисков, уровень жизнестойкости, реализации потребности в саморазвитии. Само содержание предлагаемых респондентам вопросов показывает им признаки исследуемого феномена. Например, реализованное

саморазвитие включает стремление к работе над своим кругозором, эмоциями, волей, отношениями с окружающими людьми, способность к рефлексии собственной деятельности, а также использование препятствий в качестве барьеров для дальнейшего самосовершенствования. В процессе диагностики учащийся добывает новые знания, ставит перед собой определенные цели, концентрируется на своих устремлениях. Эта деятельность позволяет включить обучающихся в процесс формирования личностных качеств, необходимых для нравственного саморазвития, и начинается он с оценки и самооценки этих качеств на текущем этапе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 206, [1] с.
2. Образцов, П.И. Методология, методы и методика педагогического исследования : учеб. пособие / П.И. Образцов. – Орел : Орлов. гос. ун-т им. И.С. Тургенева, 2016. – 134 с.
3. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
4. Инструкция о порядке выявления несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 28 июля 2004 г., № 47 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W20411511>. – Дата доступа: 05.01.2019.
5. Рожков, М.И. Профилактика наркомании у подростков : учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 142 с.
6. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
7. Мадди, С. Смыслообразование в процессе принятия решений / Сальваторе Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–101.
8. Фоминова, А.Н. Жизнестойкость личности : моногр. / А.Н. Фоминова. – М. : МПГУ, 2012. – 152 с.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.
10. Социально-нравственные ценности и качества : сб. науч. статей / редкол.: Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.), Л.И. Селиванова [и др.] ; М-во образования Респ. Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 204 с.

Поступила 13.03.2019

**DIAGNOSTICS OF MORAL SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY TEACHING  
FROM SOCIAL RISK CATEGORIES**

**L. SELIVANOVA**

*The solution of problems of family trouble and deviant behavior of students remains a necessary part of the practical activities of teachers, class teachers, specialists in social, educational and psychological services. When organizing and implementing preventive work of educational institutions, it is advisable to use diagnostic tools to identify students from the categories of social risk and determine the level of their moral self-development. These scientific and methodological aspects were developed by the author within the framework of the scientific theme No.G18-136 "Creating a model of pedagogical space for moral self-development of students from social risk categories", funded by the Belarusian Republican Foundation for Basic Research. The article contains a justification of the choice of methods and methods for diagnosing the moral upbringing of adolescent students referred to a potential risk group due to problems in behavior, development, and family education.*

**Keywords:** social risk category, adolescence, moral education, diagnostic method, diagnostic methodology.

УДК 373.574-055.25:78"1903/1918"(476.5)

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛОЦКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ (1903–1918)

И.В. ДЕНИСОВА

*(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

*На основе исследования архивных материалов проведен анализ практики музыкального образования в Полоцкой женской гимназии в период с 1903 по 1918 гг. Доказано, что основной формой музыкального образования в гимназии были уроки пения, которые, несмотря на необязательный характер, посещало значительное большинство воспитанниц. В гимназии практиковалось обучение игре на музыкальных инструментах, осуществлялись публичные выступления воспитанниц с вокальными и инструментальными номерами, администрацией приобретались необходимые нотные и учебные издания, музыкальные инструменты. В штате гимназии состояли педагоги с профессиональным духовно-музыкальным образованием. Аттестат с указанием информации об обучении пению давал выпускницам Полоцкой женской гимназии возможность преподавания данного предмета.*

**Ключевые слова:** *Полоцкая женская гимназия, музыкальное образование, Витебская губерния начала XX в.*

**Введение.** В последние десятилетия в науке прослеживается усиление интереса к отечественной истории и культуре, о чем свидетельствует появление ряда историко-педагогических работ, затрагивающих, в частности, вопросы развития среднего женского образования в дореволюционный период. Так, в исследованиях Е.Н. Бусел [1], М.А. Ступакевич [2], С.А. Моторова и Н.С. Моторовой [3] представлена достоверная информация об истории создания и условиях деятельности Полоцкой женской гимназии, о значении данного учебного заведения в развитии системы образования Витебской губернии в начале XX в. Вместе с тем вопрос организации музыкального образования в Полоцкой женской гимназии в отечественных и российских исследованиях до сих пор не освещался.

Основным материалом исследования послужили документы Национального исторического архива Беларуси (НИАБ) в Минске, в частности, Фонда 2568 «Полоцкая женская гимназия, г. Полоцк Витебской губернии», содержащего 417 единиц хранения, крайние даты которых 1902–1919 гг. Сравнительно небольшой объем оригиналов и копий документов представлен в фондах научно-исследовательского и просветительского учреждения культуры «Национальный Полоцкий историко-культурный музей-заповедник» (НПИКМЗ). Высокой степенью информативности для анализа практики музыкального образования характеризуются годовые отчеты о состоянии гимназии, балловые книги учащихся, аттестаты выпускниц, отчеты о распределении вырученных с благотворительных музыкальных вечеров денежных средств, списки преподавателей гимназии, правила для учениц, списки предполагаемых для выписки книг, дела о назначении преподавателем пения и другие архивные документы.

**Основная часть.** Полоцкая женская гимназия открылась в 1903 г. на базе частного училища выпускницы Кембриджского университета В.Ф. Рульковичус, ставшей главной надзирательницей и пробывшей в данной должности вплоть до закрытия учебного заведения в 1918 г. Изначально гимназия была 7-классной с двумя приготовительными классами. В 1906 г., после открытия педагогического класса, выпускницы получили право преподавания изученных предметов и занятия воспитательной деятельностью.

К обязательным предметам в Полоцкой женской гимназии были отнесены Закон Божий, чистописание, русский язык и словесность, история, естественная история, математика, география и рукоделие. Пение, как и другие необязательные предметы (немецкий и французские языки, рисование, педагогика), преподавалось по выбору. При этом «ученицы, изъявившие в начале года желание обучаться, освобождались от уроков пения только в особо уважительных случаях, главным образом, по болезни, засвидетельствованной гимназическим врачом» [4, л. 8].

Изучение документации гимназии позволило заключить, что уроки пения проводились еженедельно от одного в приготовительном до 2–3 в других классах. Продолжительность уроков могла составлять 25 или 55 минут. Данные о количестве и времени проведения уроков пения представлены в таблице 1, составленной по архивным материалам [5, л. 16].

Желающих заниматься пением в гимназии было достаточное количество. Так, в 1910 г. «всех обучавшихся по пению (было) 180 учениц, то есть 66,91% от общего числа», причем в указанном году «танцы, музыка и гимнастика не преподавались» [6, л. 18]. В 1915 г. пению обучалось значительное большинство учениц 1–7 классов Полоцкой женской гимназии, что доказывают сведения, представленные в таблице 2, составленной по архивным источникам [4].

Как видно из таблицы 2, в 1915 г. в приготовительных классах Полоцкой женской гимназии пению не обучали, вместе с тем среди учениц 1–7 классов процент занимавшихся пением составил 82,4.

Таблица 1. – Расписание уроков пения в Полоцкой женской гимназии в 1906–1907 учебном году

День недели	Классы	Время проведения
понедельник	I + II + III классы	12.10 – 12.35 (25 мин)
четверг	I + II + III классы	12.10 – 12.35 (25 мин)
	IV + V классы	13.35 – 14.30 (55 мин)
суббота	приготовительный + I классы	11.15 – 12.10 (55 мин)
	IV + V классы	13.35 – 14.30 (55 мин)

Таблица 2. – Количество обучавшихся пению учениц Полоцкой женской гимназии в 1915 году

Классы	младший приготовит.	старший приготовит.	первый	второй	третий	четвертый	пятый	шестой	седьмой
Всего учащихся	27	43	42	41	43	40	41	34	37
Занимались пением	–	–	42	38	41	39	25	18	26

Изучение архивных материалов показало, что информация об обучении пению указывалась в документах об образовании, что давало выпускницам возможность преподавания данного предмета. Так, в аттестате 1910 г. ученицы седьмого класса Померанцовой Веры, дочери чиновника, указано, что она «награждена серебряной медалью, вела себя отлично и успешно справилась с изучением обязательных предметов. Сверх того, обучалась пению. Может быть домашней учительницей по предметам» [7]. В аттестате выпускницы Полоцкой женской гимназии 1914 г. Казьяниной Веры, дочери крестьянина, указана оценка по пению – «отлично (пять)» [8].

Пение в Полоцкой женской гимназии с момента открытия преподавали Михаил Фридрихович Матисон и Петр Иванович Смирнов. Детальный анализ делопроизводственной документации гимназии позволил сделать вывод, что оба педагога получили профессиональное музыкальное образование в Московском Синодальном училище церковного пения, окончив данное учебное заведение со званием регента и учителя пения. В «Списках преподавателей гимназии с указанием образования, количества преподаваемых уроков и оклада жалованья» 1904 г. указано, что «в штате числится Петр Смирнов, преподаватель пения... число уроков в неделю – 6, размер получаемого вознаграждения – 200 руб.» [9, л. 1 об.]. В 1910 г. преподавателем пения был назначен Василий Павлович Лавитский [10].

О музыкальных успехах воспитанниц говорит тот факт, что они принимали участие не только в гимназических, но и городских концертах и музыкальных вечерах. Так, 12 марта 1906 г. в зале Полоцкого Благородного собрания состоялся «литературно-вокально-музыкальный вечер в пользу недостаточных\* учениц Полоцкой женской гимназии», в программе которого были следующие произведения:

«1-ое отделение:

1. «Лисица и виноград». Детская опера в одном действии, муз. Орлова, исполнит хор учениц III и IV классов.
2. «Polloca par Wollenhupt», исполнит на рояле ученица V класса Е.Чернявская.
3. «Песня без слов» Мендельсона, исполнят на фисгармонии и рояле И.И. Смирнов и ученица V класса А. Ваулина.
4. Стихотворение «Ленивчик» прочтут ученицы приготовительного класса Н. Бадей, Н. Вакмут и Р. Ривлин.
5. «Vom Bublein, das uberall mitgenommen hat sein wollen», муз. Фогта, исполнит хор учениц III и IV классов.
6. Рассказ «Слово» Елпатьевского прочтет И.И. Долгов.
7. «Крестьянская пирушка», муз. Чеснокова, исполнит хор учениц V, VI и VII классов.

2-ое отделение:

1. «Буря», муз. Дюрнера, исполнит хор учениц V, VI и VII классов.
2. «Время», муз. Вебера, исполнит хор учениц V, VI и VII классов.
3. «Плач Ярославны», мелодекламация, муз. Корещенко, исполнит ученица VIII класса А. Свенцинская.
4. Соната Грига для рояля и скрипки, исполняют г-жа Н.В. Главацкая и г-н А.Н. Маршаль.
5. Соло для скрипки Вьетана, исполнит А.Н. Маршаль.
6. «Русалка», муз Чеснокова, исполнит хор учениц V, VI и VII классов.

\* Недостаточных – нуждающихся.

7. «Каватина» из оперы «Linda», муз. Доницетти, исполнит г-жа М.Н. Сонненблик с аккомпанементом г-жи А.Р. Бодиско.

8. «Хор девиц» из оперы «Иосиф», муз. Мегюля, исполнит хор учениц V, VI и VII классов.

Партии соло в хорах исполняют Д. Маева и Е. Латышкевич, хорами управляет П.И. Смирнов, хором аккомпанируют М.Ф. Маттисон и ученица V класса А. Ваулина» [11, л. 5].

Анализ программы литературно-вокально-музыкального вечера показывает, что в гимназии в 1905–1906 уч. г. существовали два ученических хора под руководством П.И. Смирнова, в репертуаре которых присутствовали произведения русских и зарубежных авторов. Некоторые воспитанницы играли на рояле и даже аккомпанировали хору.

Благотворительные вечера с участием воспитанниц гимназии, как правило, проводились ежегодно. Сохранившиеся в фондах Национального исторического архива Беларуси «отчеты о приходе и расходе сумм, вырученных с литературно-вокально-музыкальных вечеров в пользу недостаточных учениц Полоцкой женской гимназии», свидетельствуют о тщательной подготовке, интересе и поддержке местной публики, что способствовало сбору значительных денежных сумм. Так, 7 марта 1906 г. Совет старейшин Полоцкого благородного собрания уведомил администрацию гимназии о том, что «нашел возможность уступить зал Благородного Собрания на 10 и 12 сего марта для репетиции и концерта, устраиваемого с благотворительной целью, в пользу недостаточных учениц гимназии, вместо 35 – за 12 рублей» [11, л. 1]. Сумма дохода, переданного для оплаты обучения нуждающимся воспитанницам гимназии после вечера, проведенного 12 марта 1906 г., составила 352 руб. 50 коп. [11, л. 11]. Из них, например, были выделены следующие суммы ученицам: «приготовительного класса Гарницкой Евгении – 20 руб., II класса Малянтович Клеопатре – 27 руб. 50 коп., IV класса Фейгин Лее – 10 руб. и Иофик Злате-Гене – 20 руб.» [11, л. 13]. Отчет о вечере, состоявшемся 20 марта 1907 г., содержит следующую информацию: «выдано ученикам гимназии на взнос платы за учение – 175 руб., внесено в Полоцкое Казначейство под квитанцию от 31 марта 1907 г. за № 2524 для зачисления в депозит Гимназии на выдачу пособия ученицам во втором полугодии – 178 руб. 54 коп.» [12, л. 1 об.]. В 1907 г. денежные пособия на оплату обучения выданы 11 ученицам, среди которых Гарницкая Евгения, Малянтович Клеопатра, Фейгин Лея, Иофик Злата-Геня, получившие по 15 руб. [11, л. 3–4]. Как видим, неоднократное оказание материальной поддержки способствовало созданию условий для получения среднего образования, несмотря на финансовые трудности семей некоторых воспитанниц.

Детальный анализ архивных документов показывает, что администрацией уделялось должное внимание комплектации фундаментальной и ученических библиотек гимназии необходимыми книгами и учебными пособиями, в т.ч. для занятий пением. Периодически на заседаниях Педагогического Совета гимназии обсуждался и утверждался перечень необходимых книг и учебных пособий. Так, в 1904 г. в подобном списке за подписями управляющего гимназией, главной надзирательницы, ряда преподавателей, в т.ч. учителя пения П.И. Смирнова, присутствуют несколько предназначенных для занятий пением изданий:

1. «Дмитрий Яичков. Повседневныя молитвы на 3 голоса.
2. Дмитрий Яичков. Последование благодарственного молебного пения на 3 однородных голоса.
3. Сакетти. Сольфеджио, части 1 и 2.
4. Орлов. «Ворона-вещунья» и «Лисица и виноград» – оперетки для детей, по 1 экземпляру.
5. Чесноков. «Крестьянская пирушка» и «Русалка» – хоры детей» [13].

Некоторые воспитанницы Полоцкой женской гимназии играли на рояле, практиковалось обучение игре и на других музыкальных инструментах, вследствие чего выделялись денежные средства на их приобретение. Так, в 1907 г. были куплены инструменты для детской симфонии, о чем свидетельствует сохранившийся в Национальном историческом архиве Беларуси документ, адресованный «Начальнице Полоцкой женской гимназии г-же Рувльковиус:

Получив Ваше почтенное письмо со вложением 12 руб. 05 коп., я, согласно Вашему требованию, послал Вам по почте:

	руб.	коп.
Трубу Соль		50
Барабан	4	
Соловей	1	50
Перепель		75
Кукушку	3	
Трещетку		75
Бубенчики	1	
За пересылку и упаковку		55
Итого:		12 руб. 55 коп.

Главное депо и фабрика музыкальных инструментов, склад и издание нот: Юлий Генрих Циммерман, 23 февраля 1907 г., Москва» [12, л. 16].



**Заключение.** Основной формой музыкального образования в Полоцкой женской гимназии в 1903–1918 гг. были уроки пения, которые выбирало большинство воспитанниц, невзирая на их необязательный характер. Количество уроков пения варьировалось от одного до трех в неделю в зависимости от класса, их продолжительность составляла 25 или 55 минут. На уроках пения изучались нотная грамота и сольфеджио, репертуар вокальных произведений состоял из произведений духовной и светской музыки, практиковалось многоголосное хоровое исполнение. В штате Полоцкой женской гимназии состояли педагоги, получившие профессиональное духовно-музыкальное образование. Довольно высокий уровень музыкальной подготовки позволял воспитанницам принимать участие не только в гимназических, но и городских благотворительных концертах и музыкальных вечерах. Администрацией гимназии для обучения пению и музыке приобретались необходимые нотные и учебные издания, музыкальные инструменты. Все это способствовало получению качественного музыкального образования. Указанная в аттестатах информация об обучении пению давала выпускницам возможность преподавания данного предмета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века : моногр. / Е.Н. Бусел. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 172 с.
2. Ступакевич, М.А. Женское образование в Беларуси (вторая половина XIX – 1917 год) : моногр. / М.А. Ступакевич. – Гродно : ГрГУ, 2006. – 170 с.
3. Моторов, С.А. Развитие системы среднего и профессионального образования на территории Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. / С.А. Моторов, Н.С. Моторова // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Сер. Общественные и гуманитарные науки. История. – 2006. – Т. 5. – С. 3–21.
4. Отчет о состоянии Полоцкой женской гимназии за 1915 год // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 246. Л. 1–8.
5. Таблица числа уроков в неделю в Полоцкой женской гимназии // Нац. Полоц. историко-культурный музей-заповедник (НПИКМЗ). – НВ. – 002571. Копия.
6. Отчет о состоянии Полоцкой женской гимназии за 1910 год // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 110. Л. 1–18.
7. Аттестат об окончании Полоцкой женской гимназии Померанцовой Веры // Нац. Полоц. историко-культурный музей-заповедник (НПИКМЗ). – НВ. – 002555. Копия.
8. Аттестат Казьяниной Веры об окончании Полоцкой женской гимназии // Нац. Полоц. историко-культурный музей-заповедник (НПИКМЗ). – КП. – 001010/71. Подлинник.
9. Списки преподавателей гимназии с указанием образования, количества преподаваемых уроков и оклада жалованья // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 341.
10. Дело о назначении Василия Павловича Лавитского преподавателем пения // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 122.
11. Дело о выреченных деньгах с литературно-музыкально-вокального вечера в пользу несостоятельных учениц гимназии // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 42. Л. 1–14.
12. Отчет о приходе и расходе сумм, выреченных от литературно-музыкально-вокального вечера в пользу недостаточных учениц Полоцкой женской гимназии, состоявшегося 20 марта 1907 г. // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 67. Л. 1–16.
13. Список книг и учебных пособий, предположенных к выписке в фундаментальную библиотеку Полоцкой женской гимназии в 1904 г. // Нац. ист. архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2568. Оп. 1. Д. 10. Л. 1–3.

Поступила 05.03.2019

#### MUSICAL EDUCATION IN THE POLOTSK WOMEN'S GYMNASIUM (1903–1918)

##### I. DENISOVA

*Based on the study of archival materials, the analysis of the practice of music education in the Polotsk women's gymnasium in the period from 1903 to 1918. It is proved that the main form of music education in the gymnasium were singing lessons, which, despite the optional nature, were attended by a large majority of pupils. It is revealed that the gymnasium practiced learning to play musical instruments, carried out public performances of pupils with vocal and instrumental compositions, the administration purchased the necessary musical and educational publications, musical instruments. The state of the gymnasium consisted of teachers with professional musical and religious education. A certificate with information about singing training gave graduates of the Polotsk women's gymnasium the opportunity to teach this subject.*

**Keywords:** Polotsk women's gymnasium, music education, Vitebsk province of the early 20th century.

## МЕТОДИКА

УДК 372.881

### ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*канд. пед. наук, доц., А.В. КОНЫШЕВА*

*(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

*Рассматриваются особенности обучения речевой культуре студентов высших учебных заведений, т.к. в большинстве своем выпускники отечественных вузов недостаточно хорошо знают реалии жизни носителей английского языка и еще меньше их культуру, умозаключения и стиль мышления. Пробелы в знании чужой страны и ее культуры всегда проступают в языке. Поэтому необходимо обучать иностранному языку одновременно с культурой этого языка.*

*Предлагается обучение разговорной английской речи в определенных сферах, рассматриваются лингвистические проблемы и язык жестов, которые в случае незнания нередко оказываются камнем преткновения в общении с иностранцами. Знание всех этих особенностей ведет к лучшему пониманию между людьми разных национальностей и культур.*

**Ключевые слова:** *речевое поведение, эффективная коммуникация, иноязычная среда, социокультурные особенности, национально-культурная специфика.*

**Введение.** Профессиональная деятельность современного специалиста осуществляется в условиях интернационализации общества, ведущей к возникновению международных связей между различными государствами и в различных сферах. В частности, любой специалист, имеющий высшее образование, должен обладать готовностью к вхождению в иную культурно-языковую среду, к усвоению и воспроизведению социального опыта с учетом культурных различий и норм речевого поведения и этикета культур страны пребывания. Принимая во внимание, что общение с партнерами осуществляется через коммуникацию, можно сделать вывод, что данный процесс включает в себя усвоение, активное воспроизводство и, как следствие, преобразование индивидом опыта коммуникативного поведения в профессиональной иноязычной среде.

**Основная часть.** О необходимости обучать коммуникативному поведению в иноязычном сообществе свидетельствуют исследования специалистов в области лингводидактики. Например, Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин рассматривают коммуникативное поведение как один из аспектов обучения иностранному языку (ИЯ) наряду с обучением говорению, чтению, письму и аудированию [1].

В процессе освоения ИЯ студенты обычно выучивают большое количество слов, фраз, клише, идиом и т.д. Но поехав за рубеж, им сложно, например, положить деньги в банк, а потом проблематично снять их для собственных нужд. Возникает и множество других проблем. Заучиваются стандартные диалоги (а они не всегда бывают аутентичными) по устным темам, разработанные преподавателями. Но следует помнить, что в другой лингвокультуре эти фразы могут оказаться неэффективными, т.к. приходится общаться с живыми людьми, а они порой меняют стереотипные фразы. То есть выпускник вуза просто не владеет коммуникативным поведением, свойственным другому социуму.

Учитывая специфику деятельности специалиста, окончившего вуз, проблема развития способности и готовности к эффективной коммуникации в иноязычной среде особенно актуальна, т.к. для специалиста с высшим образованием одной из профессиональных функций является необходимость осуществления коммуникационных процессов не только в родном, но и в ином лингвосоциуме. Здесь стоит сказать о том, что не только необходимо хорошо выучить язык той страны, которую человек собирается посетить, но и овладеть азами коммуникативного поведения данной страны. В связи с этим является интересным и значимым высказывание Э. Экономакиса: «Чем лучше говорит на каком-то языке человек, тем более странным выглядит его, не согласующееся с этим языком, поведение» [2, с. 7]. И с этим трудно не согласиться, т.к. это можно рассматривать как парадокс, называемый в науке «когнитивным диссонансом»: человек чувствует себя в достаточно сложной ситуации, потому что ему приходится осознавать несоответствие между своим поведением и поведением окружающих в чужой культуре. Таким образом, для того чтобы правильно говорить по-английски, необходимо знать и поведенческие нормы коммуникации. В этих нормах отражается социальный уклад страны, они влияют на привычки, вкусы, психологию человека, его нравственность, моральные принципы и т.д.

Одной из задач современной коммуникативной лингвистики известный ученый И.А. Стернин называет разработку «моделей описания коммуникативного поведения лингвокультурной общности» [3, с. 84]. Действительно, по нашему мнению, рассмотрение коммуникативного поведения как одного из аспектов обучения ИЯ является необходимым для эффективного межкультурного общения. Поэтому, думается, актуально включение моделей коммуникативного поведения, характерных для изучаемой лингвокультуры, в содержание обучения будущих выпускников вузов.

Мы разделяем мнение российского профессора Е.К. Черничкиной о необходимости целенаправленной организации обучения ИЯ посредством конструирования ситуаций, стимулирующих «появление коммуникативных паттернов, характерных для данной лингвокультуры» [4, с. 180].

В свою очередь, Н.Д. Гальскова указывает на необходимость приобщения студентов к социокультурным особенностям в типичных ситуациях речевого общения в изучаемой лингвокультуре, т.е. это означает важность моделирования различных типов общения в процессе обучения ИЯ (например, ситуации приветствия, поздравления и т.д.). Н.Д. Гальскова справедливо отмечает: «Недопустимо, когда к общению в инокультурной действительности подходят с готовыми мерками, сформированными в родной культуре» [5, с. 128]. Она характеризует среду социализации как естественное условие, определяющее возникновение стереотипов, выбор варианта поведения в соответствии с определенной ситуацией речевого общения. Принимая точку зрения Н.Д. Гальсковой, можно сказать, что при проведении занятий по ИЯ необходимо моделировать ситуации речевого общения со всеми присущими этим ситуациям параметрами. Это означает, что необходимо развивать у студентов умения использовать иноязычные лексические и грамматические средства в соответствии с этими ситуационными параметрами. Например, услышав фразу «*I am going to the drug store to buy a pen*» – «Я собираюсь в аптеку, чтобы купить ручку», студент, естественно, удивится, а данное высказывание приведет его в недоумение, потому что он может и не знать, что в Америке аптеки предлагают своим клиентам купить не только нужные им лекарства, но и обиходные вещи, например, это могут быть почтовые марки, принадлежности для письма и даже такие мелочи, как шоколад, жевательная резинка и т.д. [6, с. 96].

Студентам также необходимо объяснить, что английское слово «*recipe*», которое переводится на русский язык как *рецепт*, в английском языке имеет значение, которое связано лишь с кулинарией, т.е. *кулинарный рецепт*. Если же нужно получить *рецепт* у врача, то в этом случае следует употреблять *prescription* [7, с. 231].

Данные примеры свидетельствуют о том, что знание фоновой, безэквивалентной лексики будет нужно в дальнейшем не только тем, кто собирается связать свою жизнь с переводческой деятельностью, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень грамотного, свободного и достаточно компетентного пользователя ИЯ. Это очень поможет избежать конфликтных ситуаций, таких как недопонимание и неправильное восприятие того или иного явления на уровне межличностного общения. Поэтому незнание социокультурных особенностей просто недопустимо для любого человека, имеющего высшее образование.

Говоря о приемлемости или неприемлемости речевой формулы, мы сталкиваемся с таким понятием, как *political correctness*, что означает тактичность (корректность) в употреблении языка. С этой целью американцы попытались создать так называемый «свободный от предрассудков» язык, что по-английски будет *bias-free*. Эта попытка была предпринята для того, чтобы невежественность незнающего язык не нанесла обиду и не оскорбила человека определенной расы, физического состояния и т.д. Имеется в виду, что требования политической корректности означают, что ничьи чувства или социальное положение не должны ущемляться. А эти требования, как известно, достаточно проблематичны, т.к. очень часто подвержены изменениям во времени. При общении с человеком другой культуры часто возникает вопрос: как называть американца африканского происхождения? Однозначно, следует сказать *African-American*, а не *black*. А также ни в коем случае не употребляется ни *Negro* и не *colored*. О людях, которые являются индейцами по происхождению, нужно говорить *native American* вместо *American Indian* [8, с. 54].

Или более проблемный вопрос: как обращаться к людям, имеющим физические или умственные отклонения, чтобы их ненароком не обидеть? Например, когда говорится об умственно отсталых людях, то следует употреблять в отношении них *mentally/developmentally challenged*. Людей, которые имеют физические отклонения, – *physically challenged*, недопустимо именовать их как *handicapped*, а *disabled person*, непозволительно называть *invalid* или *cripple*. Что касается наркоманов, то корректнее не *drug addict*, а *substance abuser* [8, с.59].

И еще достаточно интересный пример. Говоря о бедных людях, словосочетание *poor people* уже не употребляется по правилам политкорректности. Следует сказать *disadvantaged*. Если речь пойдет о людях преклонного возраста, то стоит сказать не *old people*, а *seniors*.

А вот когда возникает необходимость спросить у человека средних лет, живы ли еще его родители, то в этом случае предпочтительнее употреблять «*Are your parents still living?*», а не «*Are they still alive?*»

Будучи в Америке, у человека может возникнуть необходимость узнать о национальности человека, с которым он общается. В этом случае будет некорректно спросить: «*What is your nationality?*» В данной стране обычно спрашивают: «*Where are your parents from?*» или второй возможный вариант: «*What is your ethnic background?*» Дело в том, что у американцев не существует такого понятия, как национальность. Поэтому и вопрос о национальности задавать американцу не стоит. Он просто не поймет, чего от него хотят и ответит с недоуменным видом: «*I'm an American*».

Существуют определенные и щекотливые моменты. Вопрос «*Is he of Jewish nationality?*» вообще не следует задавать, т.к. он может быть воспринят как оскорбление по отношению к человеку, о котором идет речь. Здесь следует знать, что в Америке то, что в нашем понимании «еврей», никак не относится к национальности, это религиозная принадлежность человека. И подобным моментам речевой культуры следует обучать на занятиях в вузе, чтобы потом не оказаться в неприятной ситуации [8, с. 76].

Если студентам предлагается словосочетание «*yellow pages*», то их перевод будет «желтая пресса», что достаточно часто употребляется в русском языке. Но это неправильный перевод с точки зрения смысла, т.к. *yellow pages* в английском языке – это «рекламные справочники, составленные по перечню видов оказываемых бытовых услуг». Этого, к сожалению, студенты часто и не знают.

Сегодня многие английские слова вошли в русский язык и их часто употребляют, не задумываясь. Среди них: имидж, лузер, пиар, кулер и т.д. А вот, например, *babushka* – абсолютно не соответствует родственному отношению к «бабушке». Для английской лингвокультуры это будет означать название головного убора, т.е. платка, кончики которого следует завязывать под подбородком.

Такие, вроде бы, мелочи необходимо объяснять студентам на занятиях по ИЯ, формируя их речевую культуру [9, с. 275].

Традиционно принятое в коммуникативной лингвистике представление о коммуникации трактуется как «обмен мыслями, сообщениями, информацией с помощью различного рода вербальных и невербальных сигналов» [7, с. 350]. В представлении О.И. Мышьян, модель коммуникации представляет собой абстрактную схему, которая репрезентует то или иное представление о коммуникации [10, с. 523]. На наш взгляд, это вполне соответствует вышеупомянутым представлениям и, в данном случае, позволяет достаточно детально классифицировать модели коммуникативного поведения, в частности.

В наиболее общем виде модель определяется как «исследовательский конструкт, построение которого предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации» [7, с. 351]. В свою очередь, Н.Н. Нечаев считает, что «понятие модели многозначно, но в основе своей сводится к условному образу (изображению, схеме, описанию) некоторого объекта или системы объектов. При этом материальный субстракт и «конструкция этого «образа» могут быть самыми различными, лишь бы модель воспроизводила (отображала, изображала, или, как чаще говорят, моделировала) какие-либо черты оригинала» [11, с. 9].

Делая вывод из вышесказанного, можно сказать, что во всех этих определениях говорится о «вторичности» модели по отношению к изучаемому предмету, т.е. оригиналу. Именно поэтому в психологических и педагогических работах, использующих результаты философских и методологических исследований моделирования, как правило, используют определение, которое было сформулировано в свое время А.И. Уемовым. Он утверждает, что «модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе» [12, с. 23]. Рассуждения приведенных выше авторов убедительны потому, что они касаются познавательной деятельности, цель которой – построение образа конкретного объекта действительности.

Обосновывая принцип системности как один из ведущих в описании коммуникативного поведения, И.А. Стернин указывает на необходимость целостного, комплексного описания коммуникативного поведения определенной лингвокультурной общности. Поэтому автор делает вывод, что необходима разработка модели описания в совокупности «факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение любого народа» [3, с. 14]. Такая модель, по его мнению, «должна включать вербальное, невербальное коммуникативное поведение и социальный символизм», где под социальным символизмом понимается «совокупность смыслов (символических значений), приписываемых действиям, поступкам, явлениям и предметам окружающей действительности тем или иным социумам» [7, с. 10].

И.А. Стернин предлагает три основные модели коммуникативного поведения: 1) ситуативная; 2) аспектная; 3) параметрическая.

В ситуативной модели коммуникативное поведение описывается в рамках стандартных коммуникативных ситуаций (приветствие, вступление в контакт, извинение, благодарность и т.д.) и сфер (общение в коллективе, общение в гостях и т.д.) на эмпирическом материале, с учетом расхождений норм общения в родной и изучаемой лингвокультурах. Такое описание включает вербальное, невербальное поведение и социальный символизм, взаимодополняющие друг друга в процессе общения. Автор отмечает удобство данной модели для использования в дидактических целях.

В данной интерпретации, по нашему мнению, речь идет о речевом коммуникативном поведении. И это подтверждается мнением Н.Д. Гальсковой, которая говорит о «необходимости знакомства студентов с «национально-культурной спецификой иноязычного речевого поведения» [5, с. 123]. По нашему мнению, необходимо обязательно обучать речевому коммуникативному поведению на занятиях по ИЯ в вузе.

Повышенное внимание к речевому коммуникативному поведению обусловлено антропоцентрической парадигмой современного языкознания, которая активизировала интерес к личностным и социальным сторонам речевой деятельности говорящего. Лингвистические исследования конца XX – начала XXI вв. убеждают, что реализация и интерпретация стратегий речевого общения не может осуществляться без учета многообразных личностных, этно- и социокультурных аспектов коммуникативного процесса (В.И. Карасик, В.В. Красных, Л.А. Скатова, Е.В. Харенко и др.).

С нашей точки зрения, под речевым поведением следует понимать влияние на личность и поведение человека с целью формирования и регулирования его поведения. Однако в ряде случаев речевое воздействие на собеседника не зависит от воли говорящего. Здесь речь идет о скрытой прагмалингвистике. Скрытая прагмалингвистика занимается изучением привычного выбора отправителем текста речевых сигналов скрытого воздействия. Такой выбор производится говорящим автоматически и машинально. При частом выборе набора определенных речевых сигналов актуализуются «нюансы смысла». Этот термин мы встречаем у Г.Г. Матвеевой. Она считает, что «нюансы смысла неосознанно воспринимаются получателем текста, накапливаются и оказывают регулирующее воздействие на его менталитет. Нюансы смысла свидетельствуют о речевом поведении говорящего» [13, с. 30]. Поэтому можно констатировать, что речевое поведение возможно рассматривать как скрытую неосознанную часть речевой деятельности, речевой опыт, который в результате многократного повторения ушел вглубь сознания.

Мы уверены, что, говоря о речевом коммуникативном поведении, следует учитывать следующие факторы общения:

1. Социальный ранг вступающих в коммуникацию людей:

а) при определении выбора своего высказывания, необходимо подумать о том, что когда появляется чувство голода, будет ли вполне естественным выглядеть приглашение друга перекусить, сказав: «*I was wondering if you would be interested in partaking a hamburger*» («*Не соблаговолишь ли ты откусить со мной гамбургер в полдень?*»). Конечно, такое обращение является абсолютно правильным с грамматической точки зрения и будет выражать определенного рода элемент вежливости, но в то же время будет иметь своего рода юмористический эффект, т.к. таким образом к друзьям не обращаются в повседневной практике. И, наоборот, можно ли пригласить своего руководителя на ланч, сказав: «*Heu, d'you fancy a bite to eat?*» («*Эй, приятель, давай-ка перекусим!*»). Это уже будет расцениваться как грубость по отношению к начальнику [14, с. 48];

б) к коллегам, прибывшим для установления деловых связей, будет нетактично обратиться: «*You guys want to go for lunch?*» Также не стоит использовать обращение «*You folks ...*». Наиболее приемлемым будет «*Would you like to go for lunch?*» Обращение «*You people*» в подобной ситуации тоже стоит забыть, т.к. в современном английском языке оно имеет резко отрицательное значение, особенно если это касается других этнических групп [2, с. 104];

в) необходимо также знать, что существуют определенные правила коммуникативного поведения в ресторанах, например, в Америке. Их незнание может привести как к поведенческим, так и к лингвистическим недоразумениям. К официантке нужно обращаться *Miss*, а к официанту *Sir*. Правда, следует заметить, что сейчас в основном у всего обслуживающего персонала имеются бэджи с именами, что дает право называть официанта по имени.

При обучении устной теме «В ресторане» обычно при организации диалогического общения нами используется предложение «*Bring me the menu, please*». Но, к сожалению, оно не является верным. Это будет просто дословный перевод с русского языка. В ресторане же в английской лингвкультуре официанту следует сказать: «*Could we please see the menu?*» И это будет звучать вполне по-английски и не вызовет удивления у официанта.

2. На уровне использования лексики одна и та же фраза может произвести различный эффект. Например, если рассматривать фразу «*You look cute today*». Когда она обращена к маленькой девочке, то фразу можно расценить как комплимент по отношению к малышке. А вот если она обращена к взрослой женщине, то это уже будет приглушенная форма оскорбления.

Назвать ребенка вполне допустимо *dear*, *honey* или *sweetie*. Но обратиться таким образом к даже очень молодой женщине, желая сделать ей комплимент, не рекомендуется, потому что такие слова могут быть расценены как оскорбление или, хуже того, сексуальное домогательство. И тогда избежать неприятности уже не удастся [6, с. 104].

Выражение «*How are your things?*» может быть истолковано неверно, т.к. означает интерес к вашей личной собственности или состоянию вашего финансового положения. Если же обратиться к женщине да еще и произнести это с вкрадчивой интонацией, то вопрос будет воспринят как непристойность.

### 3. Степень официальности общения.

Если с утра идет дождь, то приходится отменить запланированную поездку за город. В этом случае будет звучать крайне неестественно, если мы скажем: «*I suggest that the trip be postponed lest we should be exposed to the inclement weather*» («Я предлагаю отложить поездку, дабы мы не подвергались воздействию неблагоприятных погодных условий») [14, с. 49].

4. Особенности культуры носителей языка, классифицирующие ту или иную речевую формулу как приемлемую или неприемлемую:

а) прощаясь по-английски, мы часто произносим «*Bye-bye*», что в принципе означает «*Good bye*». Причем не следует произносить эту фразу с падающей информацией. Об этом мы не задумываемся, т.к. в нашем языке интонация не имеет большого значения. Но следует помнить, что у носителей языка падающая интонация в данном случае будет означать угрозу или своего рода предостережение. А у нас она имеет вполне нейтральное значение;

б) получая заказанное блюдо в американском ресторане, можно услышать от улыбающегося официанта «*Enjoy*», который не имеет в виду приказание начать трапезу немедленно. Это лишь означает надежду на то, что блюдо понравится, оно вкусное. Слово произносится с большим подъемом голоса на последнем слоге. Можно предположить, что это слово является аналогом нашего «Приятного аппетита»;

в) здороваясь со своим другом или хорошо знакомым нам человеком, в ответ на пожелание доброго утра следует ответить просто «*Morning!*» А интонация здесь уже будет с повышающим тоном. Но когда мы обращаемся к уважаемому всеми или малознакомому человеку для нас, то в этом случае необходимо выговаривать уже всю фразу «*Good morning*». А вот интонация здесь будет падающей [14, с. 51];

г) в Америке считается плохим тоном говорить о том, сколько зарабатывает тот или иной человек. Поэтому вопрос «*Do you make a lot of money?*» приведет американца в замешательство. Ему будет непонятен интерес к его зарплате (хотя в нашем социуме подобный вопрос можно услышать в любое время и в любом месте). И скорее всего, ответа на подобный вопрос не последует, разговор будет переведен на другую тему. Но если все-таки возникает необходимость подобного вопроса, то его лучше сформулировать следующим образом: «*Do you do all right for yourself?*» [15, с. 98].

В аспектной модели коммуникативное поведение, в понимании И.А. Стернина, описывается в рамках определенных аспектов, основными из которых являются вербальный и невербальный, а также продуктивный, нормативный и рецептивный.

Вербальное общение – это метод общения при помощи слов, которые передают ту или иную информацию. Невербальное же общение – метод общения, когда информация передается при помощи жестов, мимики, поведения. Невербальное общение часто называют «языком жестов», или «языком тела». Все это имеет виды и особенности поведения у каждого народа свои и об этом необходимо знать. Например, что касается жестов. Оживленная жестикуляция более свойственна французам, итальянцам, грекам, испанцам. Северные народы более сдержанны. Жестикуляция помогает итальянцам понимать друг друга, т.к. они очень эмоциональны. Но оживленная жестикуляция настораживает немцев, а для британцев она имеет небольшое значение. Общепринятые значения жестов в одной культуре у другой нации могут не иметь никакого обозначения или иметь совершенно противоположное [16, с. 206]. И об этом стоит говорить студентам.

Когда русский человек хочет остановить машину для того, чтобы ехать в определенном направлении, он поднимает руку вверх и совершает определенные движения. Француз поднимает большой палец вверх, и это означает, что он хочет остановить машину, чтобы его подвезли. А вот в Греции, когда большой палец резко выбрасывается вверх в момент разговора, означает «замолчи».

Американцы при встрече могут хлопнуть друг друга по плечу, а здороваясь, пожать руки друг другу. Подать руку первым должен мужчина, но в настоящее время, особенно в деловых кругах, это делает женщина. Их рукопожатие должно быть крепким и энергичным. Это будет свидетельством того, что человек предельно самостоятелен, успешен, с сильным характером. А вот вялое рукопожатие может быть воспринято как слабохарактерность.

Что касается японцев, то они обычно воздерживаются от всякого рода прикосновений в общественных местах. Они более сдержаны в личных отношениях. Но вот на улице в Японии достаточно интенсивное пешеходное движение, поэтому они постоянно толкают друг друга и при этом не извиняются, т.к. это вполне нормально в их стране и не стоит на это обижаться.

В параметрической модели коммуникативное поведение описывается И.А. Стерниным в совокупности заданных исследователем коммуникативных факторов, параметров и признаков, выделенных в сопоставлении двух и более лингвокультур, т.к. коммуникативное поведение связано с логикой высказывания. Например, в американском ресторане необходимо знать, что для того чтобы чай или кофе подавался вместе с десертом, необходимо предупредить об этом официанта заранее. Иначе чай будет принесен сразу, а вот сладкое блюдо придется подождать: иногда по времени это может продлиться от пяти минут до получаса. Примечательно, что кофе обычно подается со сливками. Если вы любитель кофе с молоком или черного, то об этом тоже необходимо сказать заранее, чтобы не возникло желание поменять блюдо.

Заказывая *vegetables*, следует быть готовым к тому, что овощи принесут вареными, а никак не салат из овощей. Если же все-таки сказать «*a salad with vegetables*», то это выражение вызовет неодобрительный взгляд официанта. В такой ситуации, чтобы быть понятым, лучше всего спросить: «*What kinds of salads/vegetable salads/do you have?*» И тогда можно быть уверенным, что заказ будет выполнен.

Если возникло желание заказать сэндвич, то сразу следует поставить официанта в известность, какой хлеб будет предпочтителен для сэндвича – *white, rye, whole wheat, a roll or toast* (белый, ржаной, пшеничный, булочка или тост). Иначе он спросит: «*On what?*» И вопрос этот будет означать: «*С каким хлебом сэндвич предпочтителен?*» [15, с. 75].

Говорящий должен решить, следует ли ему вдаваться в подробности или достаточно ограничиться констатацией факта (с учетом временных рамок и заинтересованности слушающего), обязан ли он объяснять, почему он отдает данное распоряжение, согласуются ли аргументы в полемическом высказывании с избранным коммуникативным намерением и т.д.

Речевое поведение непосредственно связано с тактичностью выбора самого речевого поступка. Например, на приветствие «*How are you?*» ответ не требует подробного отчета о своем самочувствии или о том, как идут дела, т.к. данный вопрос не означает, что спрашивающему действительно интересно что-то. В этом случае стоит просто улыбнуться и ответить: «*I am all right*» или лучше сказать «*Fine and you?*» Часто употребляемое выражение «*I am good*» следует избегать, т.к. оно означает самовосхваление «*Я хороший человек*». Но если же все-таки захочется открыть душу чужому человеку, что характерно для русских людей, то моментально можно натолкнуться на «*Sorry, I am in a hurry!*» Нужно быть готовым к тому, что у американцев поверхностно любезные отношения, хотя на первый взгляд они очень приветливые, за этой приветливостью скрывается глухая стена [12, с. 275].

Хочется отметить, что иногда высказывание может быть точным, но не эффективным. Это происходит в том случае, если говорящему не удается пробудить желаемую эмоциональную реакцию у слушающего. И, напротив, высказывание может быть достаточно эффективным и при отсутствии точности. Например, успешным приемом может быть нарочитая неоднозначность высказывания. Когда реклама утверждает, что некое новое средство – «*блестящая защита для вашей обуви*», высказывание становится эффективным и вызывает определенную реакцию именно благодаря двусмысленности: «*блестящий*» одновременно означает «*наводящий глянец*» и «*высококачественный*».

Приглашая потенциального покупателя автомобиля попробовать, как удобны тормоза, реклама напоминает: «*Sometimes, even in the best friendships, you have to put your foot down*». Здесь актуализуется двойное значение: «*поставить ногу на тормоз*» и «*настоять на своем*». Другой эффективный прием, противоречащий требованиям точности, – это умолчание: «*If they find you cheating at the exam ...*». Отсутствие синтаксической завершенности усиливает эмоциональное впечатление страха перед возможными последствиями.

Таким образом, студентам могут предлагаться задания в сокращении высказывания за счет приема умолчания, в уточнении смысла неоднозначных высказываний, в различии между преднамеренной неоднозначностью (игра слов) и непреднамеренной.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что при обучении речевому поведению и формировании навыков употребления языкового материала преподаватель должен стремиться обучать не только лексико-грамматической правильности оформления высказывания, но и соответствию требованиям культуры общения, а также адекватному коммуникативному поведению. В современных условиях подобной информацией он должен достаточно хорошо владеть сам. Иначе выпускник отечественного вуза, попавший в другую лингвокультуру, будет себя чувствовать неловко, понимая, что он не владеет речевым поведением для адекватного общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 328 с.

2. Экономакис, Эвел. Какие мы разные! / Эвел Экономакис. – СПб. : Каро, 2001. – 125 с.
3. Стернин, И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2003. – 183 с.
4. Черничкина, Е.К. Лингвистические аспекты обучения коммуникативному поведению / Е.К. Черничкина // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2007. – Вып. 7. – С. 174–182.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 334 с.
6. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы бескультурного общения / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2002. – 287 с.
7. Леонтович, О.А. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О.А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 432 с.
8. Бовт, Г.А. Не спрашивай – и не скажу: политкорректность эффективна, даже с недостатками / Г.А. Бовт. – Воронеж : Истоки, 2001. – 95 с.
9. Кобышева, А.В. Речевое поведение в различных типах коммуникации / А.В. Кобышева // Язык – когниция – коммуникация : тез. докл. Междунар. науч. конф., Минск, 3–6 нояб. 2010 г. / Мин. гос. лингв. ун-т. ; ред. колл.: З.А. Харитончик (отв.ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2010. – С. 274–275.
10. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / под общ. ред. О.И. Мышьян. – СПб. : Речь, 2011. – 568 с.
11. Нечаев, Н.Н. Моделирование и творчество / Н.Н. Нечаев. – М. : Знание, 1987. – 90 с.
12. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М., 1991. – 198 с.
13. Матвеева, Г.Г. Нюансы смысла в скрытой прагмалингвистике / Г.Г. Матвеева // Филол. Вестник РГУ. – 1998. – № 2. – С. 28–32.
14. Кобышева, А.В. Обучение взаимосвязи языка и культуры на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / А.В. Кобышева // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 3 (35). – С. 47–52.
15. Фол, С. Эти странные американцы / С. Фол. – М. : Эгмонт России, 1999. – 125 с.
16. Крейдман, Г. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Крейдман. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 358 с.

Поступила 11.03.2019

#### TEACHING SPEECH CULTURE TO UNIVERSITY STUDENTS ON THE BASIS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR MODEL

A. KONYSCHEVA

*This article examines the characteristics of speech culture training to university students because most of the graduates of native higher educational institutions are not well aware of the realities of the lives of English speakers and even fewer of them have information about culture, inferences and thinking style. Gaps in knowledge of another country and its culture always appear in the language. So it is necessary to teach a foreign language simultaneously with the culture of the language.*

*In the article it is offered to teach to the conversational English speech in certain areas, it is discussed some linguistic problems and the language of gestures which, in the case of ignorance, can be the stumbling block in dealing with foreigners. Knowledge of all these peculiarities leads to the better understanding between people of different nationalities and cultures.*

**Keywords:** *speech behavior, effective communication, foreign language surrounding, socio-cultural peculiarities, national-cultural specificity.*



УДК 372.853

## ПРОЕКТНО-ПОИСКОВЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ

*канд. физ.-мат. наук, доц. С.А. ВАБИЩЕВИЧ, Н.В. ВАБИЩЕВИЧ  
(Полоцкий государственный университет)*

*Проанализирована роль инновационных педагогических методов в модернизации физического образования для студентов инженерно-технических специальностей. Представлены результаты внедрения проектно-поискового метода на основе модульно-рейтинговой системы и дистанционного образования с применением междисциплинарных связей и практико-ориентированного подхода в организацию лабораторного практикума по физике.*

**Ключевые слова:** проектно-поисковый метод, лабораторно-исследовательский проект, дистанционное обучение, междисциплинарные связи, компетентностный подход.

Современный мир – это стремительно изменяющаяся система взаимосвязей человека, общества, природы, технологий, техники, науки, искусства. Человек, остановившийся в этом мире в своем развитии хотя бы ненадолго, рискует отстать от темпа современной жизни навсегда. И самым печальным последствием такого отставания может стать даже не остановка его профессионального роста, а трудноразрешимая проблема личностной адаптации и самооценки человека в социуме. По этой причине наиболее актуальной проблемой современной педагогики является задача формирования у обучающихся внутренней потребности в приобретении новых знаний, с одной стороны, и умений их получения в доступной, практически обоснованной, легко воспроизводимой и адаптируемой к различным сферам человеческой деятельности форме – с другой. Все это приводит к необходимости перестройки и усовершенствования самого образовательного процесса, инновационного совершенствования – как его целей, задач и содержания, так и педагогических методов и форм организации процесса обучения на любом уровне получения образования и воспитания личности [1–4].

Энциклопедическими знаниями современного человека не удивишь, да он и не видит в наш информационный век в них необходимости. Важно уметь находить информацию самостоятельно, видеть взаимосвязи между различными аспектами жизни, мыслить творчески в своей профессиональной деятельности. У современного профессионала должна быть выработана внутренняя потребность в совершенствовании своих знаний и навыков. Такая глобальная, на первый взгляд, педагогическая цель кажется утопической. Но если подумать, то можно легко найти массу примеров ее реализации в современном мире. Например, сотрудники любой компании в IT-сфере являются высокомотивированными людьми, постоянно совершенствующими не только свои профессиональные знания, но и знания в тех областях, для которых они разрабатывают проекты, что, безусловно, влечет за собой их профессиональный рост. Как следствие, у них возникает потребность в совершенствовании и других сторон своей жизни – они изучают иностранные языки, много путешествуют, интересуются искусством, что приводит к личностному росту таких людей, способствует их профессиональному развитию. Таким образом, на примере одной из самых динамично развивающихся профессий можно видеть, что потребность в постоянном образовании и саморазвитии является даже не актуальной тенденцией современного мира, а его объективной реальностью.

Развитие современного общества, техники, технологий в любой стране напрямую зависит от того, как в настоящий момент организован образовательный процесс, какие специалисты в ближайшее время появятся во всех отраслях экономики, насколько они будут уметь приобретать знания и использовать их на практике, насколько развиты у них потребность и умение самостоятельно мыслить, принимать решения, развивать коммуникативные и творческие способности, брать ответственность на себя. Все это должно быть им привито в процессе получения образования. Именно поэтому современный педагог просто обязан владеть современными инновационными педагогическими методами и технологиями. Прежде всего, от активности его профессиональной позиции зависит степень образовательной культуры, привитой обучающемуся.

Развитие и внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий дает возможность на качественно новом уровне осуществлять организацию совместной деятельности педагога и обучающегося, создавать инновационную информационно-образовательную среду, которая является основой для развития и совершенствования системы образования.

В современной педагогике под инновационными методами понимают такие, которые не просто способствуют усвоению знаний, но и одновременно позволяют развивать познавательный интерес

у учащихся, сопровождающийся умением систематизировать, обобщать информацию, применять ее на практике, развивают такие коммуникативные навыки как работа в коллективе, умение аргументированно вести дискуссию, способствуют развитию у обучающегося чувства коллективной ответственности за результат и вырабатывают умение самостоятельно принимать решение. К инновационным педагогическим технологиям и методам, способствующим достижению вышеизложенных целей и задач, относятся

- применение информационных технологий и организация на их основе дистанционного обучения, мультимедийных лекционных презентаций, электронных средств обучения и т.п.;
- модульно-рейтинговая система обучения;
- проблемное и проблемно-поисковое обучение, включающие такие методы как метод портфолио и проектный метод;
- научно-исследовательская работа студентов (НИРС);
- междисциплинарное обучение.

Следует отметить, что на кафедре физики Полоцкого государственного университета (ПГУ) имеется многолетний опыт по внедрению инновационных педагогических методов в образовательный процесс по обучению студентов инженерно-технических специальностей, получающих образование как по дневной, так и по заочной формам.

Известно, что подготовка молодого специалиста инженерного профиля на основании принятой в Республике Беларусь концепции высшего образования, требующей формирования у студентов в процессе обучения в вузе ряда академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, предполагает формирование всесторонне развитой личности, способной решать нестандартные научные и производственные задачи [1, 2]. Невозможно представить решение указанной педагогической задачи без создания достаточного уровня фундаментальной математической и физической подготовки обучающихся.

Коллективом кафедры физики Полоцкого государственного университета в образовательном процессе на протяжении достаточно длительного времени активно используется проектно-поисковый метод в сочетании с модульно-рейтинговой системой, элементами дистанционного образования и инновационными приемами внедрения междисциплинарных связей и практикоориентированных заданий [5–12]. В настоящей работе представлены наиболее важные, на наш взгляд, выводы о преимуществах внедрения указанных инновационных педагогических методик в практику организации академического лабораторного практикума по физике для студентов получающих высшее инженерно-техническое образование первой ступени по дневной и заочной формам.

Согласно современным образовательным стандартам высшей школы (ОСВО – 2013) и типовым учебным программам на кафедре физики разработаны рабочие учебные программы по дисциплине «Физика», по которым в учебном семестре студентами должно быть выполнено от 4 до 8 лабораторных работ в зависимости от специальности обучающихся. Таким образом, срок выполнения каждой работы составляет 2–4 недели, что делает очень удобным использование проектно-поискового метода для организации учебного процесса.

На кафедре физики на основании обобщения многолетнего опыта выработана и внедряется в своей основе общая методика внедрения проектно-поискового метода в лабораторный практикум по физике.

Для каждой лабораторной работы формулируется цель, которая должна включать в себя как необходимость практической проверки справедливости определенных физических законов, так и определять возможность практического применения полученных результатов работы.

Определяются вид и сроки выполнения проекта. Для лабораторных работ по физике используются, как правило, практикоориентированные виды проектов, но в случае применения дифференцированного подхода в обучении наиболее подготовленной части студентов в рамках лабораторного практикума могут быть предложены и исследовательские проекты. Для этих целей на кафедре физики ПГУ разработан и постоянно обновляется междисциплинарный лабораторный практикум, охватывающий полный цикл методических указаний к лабораторным работам по физике, в котором определены не только цели и задачи физического эксперимента, но и в каждой работе указаны междисциплинарные связи [4].

Следует отметить, что наибольший эффект при создании подобных междисциплинарных практикумов достигается при работе над ним авторского коллектива, состоящего из преподавателей различных кафедр университета, что позволяет создавать востребованные как у студентов, так и у преподавателей практико-ориентированные методические разработки [4].

По количеству участников практикоориентированные проекты по лабораторным проектам являются групповыми, а исследовательские проекты – личностными либо парными.

По срокам выполнения каждую лабораторную работу можно отнести к среднесрочному проекту, на выполнение которого отводится от 2 до 4 недель.

Рассмотрим этапы выполнения проекта.

**Подготовительный этап.** На этом этапе коллектив студенческой группы делится на отдельные малочисленные группы (звенья), каждая из которых получает свое задание. Как показывает опыт, деление на звенья эффективнее проводить, ориентируясь на пожелания студентов по формированию таких миниколлективов, поскольку они, как правило, уже имеют опыт личностного сотрудничества и лучше осведомлены о психологической совместимости друг с другом. Для групп, начинающих изучение физики на первом курсе с первого семестра, применение этого метода большого эффекта не показывает, поскольку студенты еще мало знакомы друг с другом. В этом случае практикуется любой из способов разделения группы на звенья (по списку, по цифрам в зачетке, произвольным образом), но по желанию группы представляется целесообразным проводить по окончании проекта по первой лабораторной работе опрос об эффективности работы звена с целью реформирования при необходимости рабочих миниколлективов. Следует отметить, что коллектив кафедры физики считает важным уделять внимание этому аспекту совместимости в работе, поскольку физика преподается на первых курсах обучения и является одной из первых дисциплин, при изучении которых требуется не только осваивать учебный материал, но и действовать самостоятельно, практически выполняя лабораторные работы. Представляется необходимым не просто потребовать от студентов изучить ту или иную тему, выполнить заданный проект, но и выработать у них вкус и навык к коллективной работе над общей задачей. Безусловно, в дальнейшей своей учебной и профессиональной деятельности они вынуждены будут действовать в рамках коллективов, где далеко не всегда будут соблюдаться условия психологической и рабочей совместимости. Однако, на наш взгляд, адаптационные возможности человека в будущем будут выше, если первичный опыт коллективной работы он получил в комфортных рабочих условиях, что позволило ему приобрести прочные навыки организации работы в малой группе, развило социально-личностные компетенции обучающегося, чувство ответственности за результат коллективного труда.

На предварительном этапе помимо задания студентам выдается список методической литературы, методические рекомендации по выполнению и оформлению задания, справочные материалы, стандарты и т.п. Устанавливаются сроки промежуточного контроля и защиты проекта.

В современных условиях предварительный этап проводится как в учебной аудитории, так и дистанционно на базе образовательной платформы Google Classroom.

Роль преподавателя на этом этапе заключается в окончательном формировании рабочих групп-звеньев, подготовке методической и справочной литературы, проведении инструктажа по технике безопасности и охране труда.

**Этап индивидуальной подготовки.** К индивидуальному этапу подготовки проекта относится работа студента над теоретическим учебным материалом, которую он проводит как самостоятельно, так и при работе на предлагаемых преподавателем лекциях, практических занятиях, мероприятиях по контролю усвоения знаний приобретенных знаний и навыков (аудиторные самостоятельные работы, тестирование и т.д.).

Роль преподавателя на этом этапе заключается в организации учебного процесса по изучению учебного материала в соответствии с учебной программой по дисциплине и контролю эффективности усвоения знаний и приобретения навыков.

**Этап работы в группах.** К этому этапу относится непосредственное выполнение лабораторной работы. Деятельность студентов заключается в выполнении заданий по разработке физических моделей, экспериментальных заданий, обработке полученных результатов, построению графиков и диаграмм, оформлению полученной научной информации, оценке погрешности и достоверности полученных результатов, а также возможности их применения в реальных технических устройствах.

В каждом звене студенты самостоятельно определяют круг задач для каждого члена миниколлектива, распределяют обязанности и сроки их выполнения.

В течение установленного срока студенты занимаются разработкой своих частей проекта, встречаются для обсуждения результатов и корректировки действий, документального оформления полученных результатов.

На этом этапе преподаватель выступает в роли консультанта.

**Этап представления результатов.** На этом этапе работа студентов носит как индивидуальный, так и групповой характер. Оценка результатов, полученных при выполнении проекта, осуществляется в виде защиты полученных результатов. Защита проводится индивидуально для каждого студента, которому выдается контрольное задание (или тест), содержащее вопросы и задачи, позволяющие комплексно оценить степень усвоения теоретического учебного материала, владение навыками проведения экспериментов и работы с лабораторным оборудованием, осведомленность о практической значимости полученных результатов. Таким образом, защищая результаты групповой работы, студент обязан проявить индивидуальные знания и навыки по изучаемой теме. С другой стороны, применение подобной методики

оценки результатов проекта позволяет сочетать разделение труда при его непосредственном выполнении с необходимостью понимания каждой части проекта и формирования целостной картины полученного результата у каждого участника. Другими словами, каждый студент должен понимать, какой физический закон или явление он изучал, как это было сделано практически, какой математической моделью его можно описать, насколько достоверен полученный им результат и где он находит применение в технике, как проявляется в природе.

На этом этапе преподаватель выполняет контролирующую и оценивающую функцию.

**Обсуждение итогов выполнения проектов.** На этом этапе, по нашему мнению, должна осуществляться обратная связь между преподавателем и студентами. Проходить он может в различных формах: общее обсуждение результатов в группе; использование результатов, полученных при выполнении лабораторных проектов в качестве лекционных демонстраций либо моделей при решении практических задач и т.д.

Роль преподавателя на данном этапе состоит в корректировке взаимодействия между студентами, создании на занятиях творческой атмосферы, способствующей полноценной дискуссии, вовлечению максимального числа студентов в обсуждение проблемы.

В качестве примера приведем разработанный старшим преподавателем кафедры физики Н.В. Вабищевич для студентов инженерно-технических специальностей I ступени образования, обучение по которым осуществляется в Полоцком государственном университете, лабораторный проект по теме «Техническое применение законов постоянного тока».

Цель проекта состоит в построении физических моделей и практическом исследовании законов Ома и Джоуля – Ленца с целью использования их для определения физических свойств проводящих материалов и расчетов параметров электрических цепей.

По виду и сроку выполнения проект является практико-ориентированным и среднесрочным (4 недели).

Основными этапами выполнения проекта являются следующие:

1. **Подготовительный этап.** Группа делится на рабочие звенья. Каждому звену выдается задание, методическая литература, методические рекомендации по выполнению и оформлению задания, справочные материалы и т.п. Определяется траектория выполнения проекта. Устанавливаются сроки промежуточного контроля и защиты проекта.

2. **Этап индивидуальной подготовки.** Студенты работают над анализом теоретического учебного материала, полученного на лекциях, практических занятиях. Выполняются дополнительные индивидуальные задания по углубленному изучению темы проекта. Преподаватель проводит индивидуальные консультации на базе образовательной платформы Google Classroom.

3. **Этап работы в группах (по 2-3 человека).** Каждая группа выполняет с помощью компьютера задания по математическому моделированию процессов, протекающих в электрических цепях, экспериментальные задания в физической лаборатории по определению электрофизических свойств материалов и параметров электрических цепей, творческие задания научно-исследовательской направленности. Проводится оценка погрешности и достоверности полученных результатов. Делается заключение к работе о практической значимости полученных результатов и возможности использования законов Ома и Джоуля – Ленца для создания реальных действующих устройств и механизмов. На основании обобщенных данных каждым студентом оформляется отчет по лабораторной работе в соответствии с правилами оформления научных результатов. Для отчета по научно-исследовательской части проекта готовится презентация либо тезисы научного доклада. На этом этапе преподавателем проводятся консультации рабочих групп как в очной форме, так и в дистанционной.

4. **Этап представления результатов.** В соответствии с установленными сроками каждое звено представляет отчеты о выполнении заданий. Проводится индивидуальная защита лабораторного проекта, в ходе которой преподаватель выявляет степень усвоения теоретического материала и достоверность полученного результата, навыки проведения физического эксперимента, понимание практической значимости полученных результатов и возможности использования полученных знаний и навыков студента в его дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

5. **Обсуждение итогов выполнения проекта.** Проводится на лекции либо практическом занятии при объяснении решения задач, обсуждении принципа действия электротехнических устройств, применимости полученных знаний и навыков при изучении иных учебных дисциплин (например, «Основы электротехники и электроники»). Студенты, выполнявшие задания научно-технической направленности, выступают с докладом на студенческой научной конференции.

Основные результаты, полученные при выполнении проекта, заключались в следующем:

– На базе изучения законов постоянного тока усвоены физические основы работы электрических цепей.

- Студенты приобрели навыки постановки эксперимента, проведения измерений и оценки достоверности полученных результатов.
- Установлены междисциплинарные связи между базовыми для инженерно-технического образования дисциплинами «Физика», «Высшая математика», «Основы электротехники и электроники» и рядом спецкурсов для отдельных специальностей.
- Студенты расширили свой кругозор в области принципов действия электрических цепей и устройств на их основе и получили представление о значимости законов постоянного тока для решения практических задач по созданию электротехнических устройств.
- Студенты получили практический опыт по самостоятельному анализу научной информации, построению математических моделей физических процессов, определению связей фундаментальных законов физики с принципами функционирования реальных технических объектов.
- Сформированы навыки работы в команде, ответственности перед коллективом за общий результат.
- Приобретены навыки представления результатов научной работы: построение таблиц и графиков, определение погрешностей измерений и расчетов, оформление отчета по исследовательским работам, разработка презентаций.
- Повысилась учебная мотивация, умение находить междисциплинарные связи в процессе обучения.
- Сформирован ряд академических, профессиональных и социально-личностных компетенций обучающегося.

Итоговыми материальными продуктами реализации проекта являются отчет по лабораторной работе, презентация о применении законов постоянного тока в технике, доклад на научной студенческой конференции.

Таким образом, на примере представленного проекта можно убедиться, что выполнение лабораторного практикума по физике вполне успешно может быть организовано на основе проектно-поискового метода, позволяющего, с одной стороны, усилить творческую и мотивационную составляющие образовательного процесса в целом, а с другой – выявить и заинтересовать научно-исследовательской работой наиболее одаренную и целеустремленную часть обучающихся.

Полученный опыт позволяет также утверждать, что широкое использование современных инновационных технологий и методов в организации образовательного процесса дает несомненный положительный эффект не только для обучающихся, но и для преподавателей:

- позволяет повысить интерес студентов к изучаемой дисциплине;
- расширяет кругозор и повышает компьютерную грамотность обеих сторон образовательного процесса;
- высвобождает преподавателя от рутинной работы по проверке заданий в пользу более творческого использования рабочего времени;
- дает возможность динамично подстроиться под изменяющиеся требования практики;
- помогает привлечь талантливую молодежь к выполнению научно-исследовательской работы;
- повышает эффективность связей студент-преподаватель-работодатель;
- укрепляет междисциплинарные связи внутри учебного заведения;
- позволяет повысить эффективность работы по организации постдипломного образования.

В заключение следует отметить, что, как показывает опыт, внедрение проектно-поискового метода в лабораторный практикум по физике является современной инновацией образовательного процесса в высшей школе, позволяющей повысить его практикоориентированную и междисциплинарную составляющую, мотивационную заинтересованность преподавателей и студентов в результатах обучения. Использование указанного метода в педагогической практике является наиболее эффективным при его сочетании с такими инновационными технологиями, методами и приемами, как информационные технологии, модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса, дистанционное обучение, внедрение научно-исследовательской работы студентов в учебный процесс.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Режим доступа: <http://pravo.newsby.org/belarus/kodeks/k002/index.htm>. – Дата доступа: 10.01.2019.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Респ. Беларусь 24 июня 2013 г. – Режим доступа: <http://it.zhlobinedu.by/>. – Дата доступа: 10.01.2019.

3. Багаутдинова, А.Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании [Электронный ресурс] / А.Ш. Багаутдинова, И.В. Клещева // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер. Экономика и экологический менеджмент. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://www.economics.iht.ifmo.ru/>. – Дата доступа: 10.01.2019.
4. Голубев, Ю.П. Проблемы внедрения образовательных инноваций в вузе / Ю.П. Голубев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2011. – № 9. – С. 314–316.
5. Физика : учеб. пособие. В 2 ч. / В.А. Груздев [и др.]. – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 1. – 296 с.
6. Физика : учеб. пособие. В 2 ч. / В.А. Груздев [и др.]. – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 2. – 312 с.
7. Макаренко, Г.М. Общая физика. Практикум : учеб. пособие. В 2 ч. / Г.М. Макаренко, Н.В. Вабищевич. – Новополоцк : ПГУ, 2012. – Ч. 2 : Электромагнетизм. Оптика. Физика атомов. – 364 с.
8. Ощепкова, Н.В. Физика. Механика жидкости и газа : конспект лекций и практикум / Н.В. Ощепкова, Н.В. Вабищевич. – Новополоцк : ПГУ, 2003. – 40 с.
9. Термодинамика. Методические указания к практическим занятиям по курсу «Физика» для студентов технологического факультета / Н.В. Вабищевич [и др.]. – Новополоцк : ПГУ, 1997. – 40 с.
10. Макаренко, Г.М. Научись понимать природу: качественные вопросы и задачи по физике : пособие для студентов техн. и пед. специальностей / Г.М. Макаренко, О.Н. Петрович. – Новополоцк : ПГУ, 2009. – 100 с.
11. Классическая механика и физика колебаний : междисциплинар. лаборатор. практикум по разделам курсов «Физика» и «Прикладная механика» для студентов и аспирантов специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» / Н.В. Ощепкова [и др.]. – Новополоцк : ПГУ, 2003. – 20 с.
12. Вабищевич, С.А. Формирование междисциплинарных связей в преподавании физики [Электронный ресурс] / С.А. Вабищевич, Н.В. Вабищевич // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы: национальный и международный аспекты : электрон. сб. статей междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию Полоц. гос. ун-та, Новополоцк, 8–9 февр. 2018 г. / Полоц. гос. ун-т ; под ред. Ю.П. Голубева, Н.А. Борейко. – Новополоцк, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 172–175. – Режим доступа: <http://elib.psu.by:8080/handle/123456789/21572>. – Дата доступа: 03.01.2019.

Поступила 18.02.2019

## DESIGN AND SEARCH METHOD AS THE BASIS OF A LABORATORY PRACTICAL WORK IN PHYSICS

S. VABISHCHEVICH, N. VABISHCHEVICH

*The role of innovative pedagogical methods in the modernization of physical education for students of engineering and technical specialties is analyzed. The results of the introduction of a design-search method based on a modular-rating system and distance education using interdisciplinary communications and a practice-oriented approach to the organization of a laboratory practical work in physics are presented.*

**Keywords:** *project-search method, laboratory and research project, distance learning, interdisciplinary communication, competence approach.*

УДК 37.02:519.85

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ

*А.П. МАТЕЛЁНОК, канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК  
(Полоцкий государственный университет)*

*Представлены разработка и проектирование на методологическом уровне учебно-методического комплекса (УМК) нового поколения в обучении математике студентов технических специальностей. Выявлена и установлена направленность всех компонентов УМК на единый результат, соответствующий общим стратегическим целям. Определена система критериев эффективности процесса обучения математике студентов технических специальностей. Выделены основные методологические требования оптимизации методической системы УМК. Раскрыты сущность и назначение выбранных для учета при проектировании УМК совокупности дидактических принципов и подходов, их значимость для повышения эффективности процесса обучения математике студентов технических специальностей, формирования компетентного специалиста.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, модульный подход, дифференцированный подход, когнитивно-визуальный подход.

**Введение.** В современном мире востребован специалист, готовый к разносторонней и постоянно обновляющейся профессиональной деятельности, способный эффективно и оптимальным образом решать встающие перед ним жизненные и профессиональные проблемы. Требования повышения качества деятельности системы образования высшей школы нашли свое отражение в Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы [1]. Из указанного документа следует, что цель совершенствования кадровой политики – в обеспечении потребностей инновационного развития национальной экономики в квалифицированных специалистах. Названную важную задачу необходимо реализовать в условиях перехода белорусской высшей школы по ряду специальностей на четырехлетнее обучение. Соответственно этому актуализируется модернизация методических систем обучения каждой учебной дисциплине, чтобы не потерять качество подготовки и сформировать специалиста, отвечающего критериям компетентностной модели. В этой связи требуется дальнейшая интеграция концептуальных разработок педагогической теории (Ю.К. Бабанский, Н.В. Бровка, В.А. Гайсенюк, А.И. Жук, В.В. Казаченок, А.Д. Король, С. А. Мазаник, Л.И. Майсеня, О.И. Мельников, И.А. Новик, Б.В. Пальчевский, П.И. Пидкасистый, А.С. Роботова, Е.Н. Рогановская, Н.М. Рогановский, А.П. Сманцер, А.А. Столяр, И.И. Цыркун и др.), а также достижений педагогической практики. Вследствие этого возникает потребность во внедрении и адаптации качественно новых методик и механизмов организации учебного процесса с учетом потребностей специальности и значительным сокращением аудиторных часов на изучение математики для большинства технических специальностей.

С другой стороны, подготовка специалиста не представляется возможной без формирования инженерного мышления, позволяющего составлять математические модели произвольных ситуаций. Опыт математического моделирования является основой нахождения оптимальных решений в процессе изучения общетехнических, специальных дисциплин, а также способствует успешности в будущей профессиональной деятельности. Вследствие этого возникает потребность в научном обосновании и проектировании соответствующих, качественно новых методик содержательно-методической, организационно-управленческой, контрольно-корректирующей деятельности преподавателей. Такие разработки должны обеспечивать реализацию обучающей, развивающей, воспитательной функций математики, активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов. Они должны содержать алгоритм действий, позволяющий внедрять спроектированные модели в конкретный частно-дидактический процесс обучения математике с целью его оптимизации и получения нового качества образования в вузе. Решение выделенных сложных задач в определенной мере возможно с помощью создания и обеспечения функционирования УМК нового поколения, позволяющего в условиях значительного сокращения часов научно организовать процесс обучения математике студентов технических специальностей, активизировать оптимальным образом их самостоятельную деятельность и разноплановую деятельность педагогов.

Ретроспективный анализ практики создания УМК показывает, что учебно-методический комплекс впервые был введен в практику обучения в вузах в октябре 1982 г. инструктивным письмом Минвуза СССР «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях». Учебно-

методический комплекс рассматривался в качестве дидактического средства управления подготовкой специалистов. Основные положения этого письма содержали указания о методике создания учебно-методических комплексов по отдельным дисциплинам (УМКД) и по специальностям (УМКС). В выделенный период комплексы представляли собой, в большинстве своем, формальный набор документов и не получили активного внедрения их в учебно-познавательный процесс. В приказе Минвуза СССР № 751 от 18 ноября 1985 г. создание УМК было признано необязательным. С 1985 г. и до конца XX в. наблюдается снижение интереса к учебно-методическим комплексам и применению их в практике обучения. В начале нашего века УМК обрели новую жизнь, когда значительно повысилась их роль и назначение.

Изучение истории развития теоретико-методологической проблемы проектирования УМК с учетом результатов, полученных в [2], позволяет выделить следующие ее основные этапы. До середины 70-х годов можно выделить этап становления научно-теоретических предпосылок УМК (работы Н.А. Менчинской, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной и др.). Вопрос об их создании в этот период ни в теории, ни в практике еще не ставился, внимание уделялось только подготовке отдельных учебных и методических пособий и их комплектов по учебному предмету. С середины 70-х и до конца 80-х годов следует выделить этап создания теоретических основ УМК и учебника (работы В.П. Беспалько [3], Д.Д. Зуева [4] и др.), когда теория УМК разрабатывается в контексте теории учебника. Учебно-методический комплекс представляется как модель педагогической системы (В.П. Беспалько [3]) или учебнику отводится роль ведущего компонента в составе УМК (Д.Д. Зуев [4]). 90-е годы и конец XX в. характеризуются снижением интереса к разработке теоретико-методологических проблем проектирования УМК. Начало XXI в. по настоящее время характеризует современный этап разработки УМК. Проблема УМК на новом уровне приобрела актуальность и в теории, и в практике. В практике обучения изданы практически каждым учебным заведением УМК по различным дисциплинам как отдельные методические издания (в печатном и электронном виде). Причем возрастает потребность создания УМК нового поколения, которые учитывали бы компетентностный подход в подготовке специалистов и значительное сокращение часов в условиях сжатых сроков обучения.

**Основная часть.** Еще до принятия Постановления Министерства образования Республики Беларусь № 167 «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования» от 26 июля 2011 г. [5] накапливался опыт применения педагогических инновационных форм, методов, средств обучения математике, позже используемых как компоненты УМК. Велась разработка учебно-методического обеспечения, учебно-методической литературы, новых образовательных технологий с целью совершенствования в образовательном процессе. Анализ существующих научных исследований российских (В.П. Беспалько, В.В. Васюкевич, Д.Д. Зуева, А.М. Махова, Ю.Г. Татура, Ф.Г. Ямщикова) и белорусских (Г.И. Бабко, А.В. Макарова, Б.В. Пальчевского, З.П. Трофимова, Л.С. Фридман и др.) авторов, их теоретических и практико-ориентированных положений о создании и применении традиционных УМК позволили установить, что в общей дидактике еще отсутствует полное и точное определение, в котором бы определялись все существенные признаки понятия «учебно-методический комплекс для обучения математике студентов технических специальностей». Отсутствуют также научно-теоретические основы выделения и проектирования в процессе обучения математике студентов технических специальностей его компонентов, включая методические и электронные издания с одноименным названием.

Из многообразия дефиниций УМК проанализируем наиболее обобщенные и раскрывающие его сущность. Отдельные авторы понимают под УМК систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося [4]. Другие считают, что УМК – научно-обоснованная система документных образовательных ресурсов по конкретной дисциплине, формируемая с целью наиболее полной реализации образовательных и воспитательных задач, заданных соответствующими образовательными программами [6]. Третьи в УМК видят средство сопровождения образовательного процесса, основанного на субъект-субъектных отношениях между его участниками, обеспечивающего самостоятельную деятельность учащихся на основе актуализации их субъектного опыта, ориентированного на достижение новых целей образования [7]. Многообразие определений отражает и подчеркивает многогранность и сложность выделенного к исследованию понятия. Сравнительно-сопоставительный анализ существующих теоретических исследований и практических разработок в аспекте рассмотрения проблемы выявления и формулирования научно-методологических основ создания, проектирования и применения УМК позволяет сделать вывод о преобладании системного и модульного подхода в трактовке термина «учебно-методический комплекс». Причем в определениях чаще всего отмечается, что это дидактическое средство или система дидактических средств обучения.



Однако в современной дидактике есть определения УМК, которые, на наш взгляд, шире, чем все приведенные выше. Отдельные авторы, определяя сущность УМК, выделяют среди его признаков не только то, что он является дидактическим средством обучения, но и, главным образом, то, что он является модельным описанием или проектом педагогической системы (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, А.В. Макаров, Г.В. Пичугина). При этом представляется целесообразным отметить, что исторически УМК совершенствовался и качественно изменялся от проектирования «эскизной модели педагогической системы» [3] и «системы дидактических средств» [4] до создания моделей, «средствивно и поэтапно (через учебные ситуации), обеспечивающих осмысленную продуктивную деятельность обучающихся и оргуправленческую деятельность преподавателя» [8]. Представляется также возможным ориентироваться на утверждение Г.В. Пичугиной: «УМК – наиболее оптимальная на сегодняшний момент целостная модель учебно-методического процесса обучения. Наличие в структуре УМК взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимозаменяемых компонентов характеризует его как устойчивую и в то же время гибкую систему открытого типа» [9].

С другой стороны, одноименное название носят многочисленные методические издания по одному или нескольким разделам определенных дисциплин, в том числе и математики, внедренные и эффективно используемые в практике вузовского обучения» [10, 11 и др.]. Наличие указанных изданий и многообразие определений в значительной степени обусловили необходимость рассмотрения нами понятия УМК в широком и узком смысле. Не отрицая значимости представленных определений, а также не отмеченных в данном исследовании, уточним определение УМК.

Под УМК (в узком смысле) будем понимать методическое издание (печатное или в электронном виде) по отдельному разделу или нескольким разделам (модулям), которое представляет собой модельное описание проектируемой в соответствии с учебной программой и выбранным дидактическим процессом методической системы, лежащей в его основе. Под УМК (в широком смысле) будем понимать модельное описание методической системы, представленной через неразрывно связанные между собой компоненты, интегрирующей в своей основе взаимодополняющие дидактические принципы и подходы к обучению конкретной дисциплине, разработанной на единых научных основаниях, ориентированной на оптимизацию самостоятельной деятельности студентов и разноплановой деятельности педагогов, на формирование компетенций специалиста.

При этом УМК (в узком смысле), который фактически является статичной формой модельного описания методической системы обучения математике (его первым приближением), выступает в качестве ведущего компонента УМК (в широком смысле). С ним находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, взаимодействуют и функционируют другие, выделенные и спроектированные компоненты УМК (в широком смысле) [12].

Проведенный анализ результатов диссертационных исследований по педагогике, теории и методике обучения и воспитания демонстрирует, что проблема разработки УМК нового поколения остается актуальной, имеются вопросы, связанные с ней, требующие теоретического и практического решения. Остаются не исследованными вопросы разработки УМК с позиции повышения эффективности обучения студентов математике с помощью компонентов, предусматривающих активизацию эвристической, личностно-развивающей его составляющих. Отсутствуют диссертационные исследования обоснования и разработки УМК одновременно на трех уровнях: методологическом, технологическом, практическом. Совокупность изложенных выше фактов и положений позволяет актуализировать ее разработку, согласно концептуальному высказыванию коллектива авторов, приведенному в учебно-методическом пособии [13] на трех уровнях: методологическом, технологическом и практическом. Рисунок в самом общем виде представляет основные разработанные нами идейные элементы и алгоритм решения поставленной проблемы.

Выделим и установим для оценки успешности функционирования проектируемого УМК, а также его контролирующего компонента, следующую систему критериев эффективности процесса обучения математике студентов технических специальностей (в основу положена система критериев Ю.К. Бабанского [14]):

- минимально необходимые затраты времени студентов и преподавателей на достижение базовых результатов обучения высшей математике, проектируемых в стандарте компетенций;
- минимально необходимые затраты усилий студентов и преподавателей за отведенное время на достижение базовых результатов обучения высшей математике, проектируемых в стандарте компетенций;
- минимально возможные затраты средств за отведенное время на достижение определенных результатов обучения высшей математике, проектируемых в стандарте компетенций;
- максимально возможные результаты формирования у студентов знаний, умений, навыков по высшей математике, формирования и развития у них познавательной самостоятельности, проектируемых в стандарте компетенций.

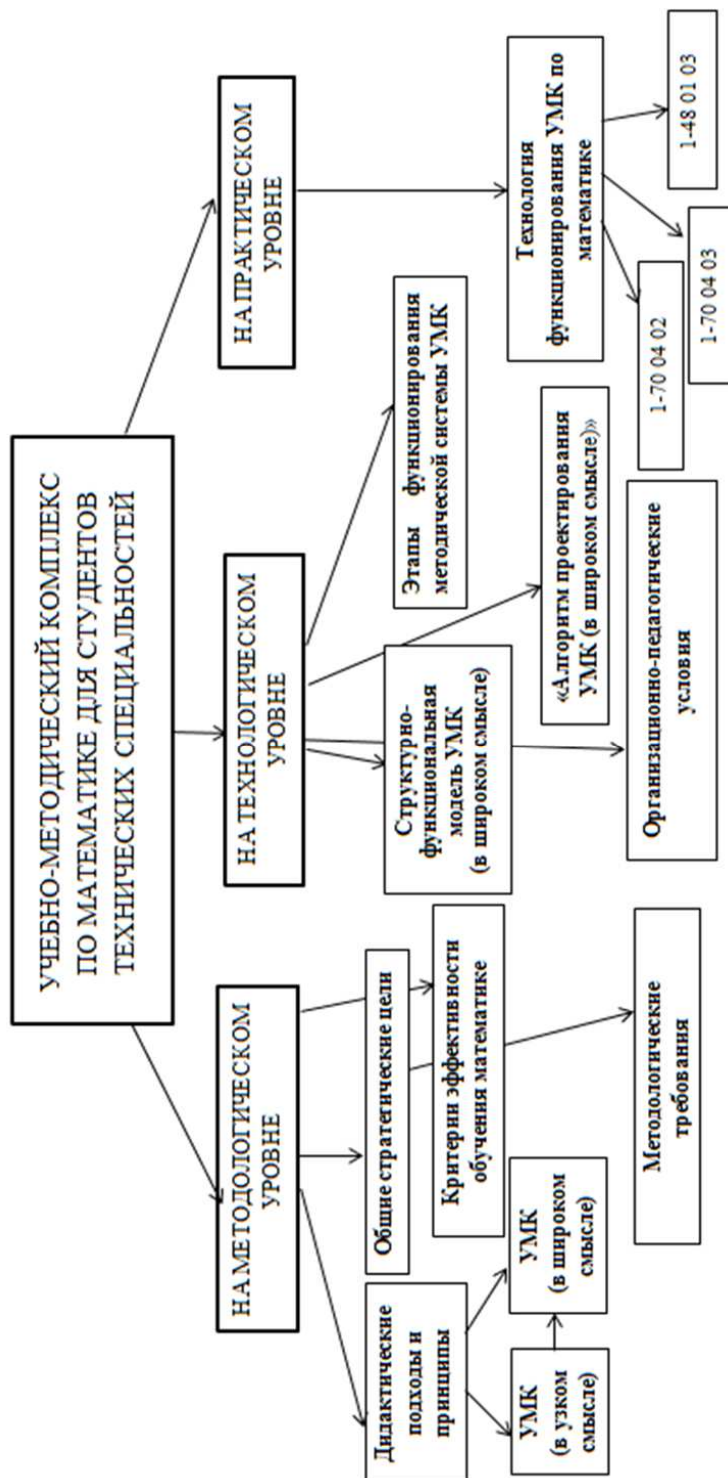


Рисунок. – Структура проектирования учебно-методического комплекса нового поколения по математике для студентов технических специальностей

Выделим также основные методологические требования оптимизации методической системы УМК по математике для студентов технических специальностей и отнесем к ним требования:

– целостного охвата в обучении математике процедурой оптимизации мотивационно-ценностного и когнитивно-деятельностного компонента, самостоятельной познавательной деятельности студентов и разноплановой деятельности преподавателей;

– опоры при выборе оптимального варианта процесса формирования компетентностной модели личности специалиста на систему взаимодополняющих дидактических принципов и подходов к обучению математике, возможности информационных технологий, на обоснованное сочетание всего многообразия форм, методов, средств обучения при определяющей роли в ней СРС;

– оптимизации всех проектируемых компонентов системы, посилой для осуществления в любом образовательном учреждении и любым преподавателем;

– рассмотрения феномена оптимизации как инновационного, непрерывно изменяющегося процесса со все более высокими задачами и более совершенными технологиями достижения поставленных стратегических и тактических целей обучения математике студентов технических специальностей.

В этой связи «под оптимизацией самостоятельной деятельности студентов будем понимать целенаправленный подход к построению процесса обучения, при котором в единстве рассматриваются принципы обучения, особенности содержания изучаемой темы, арсенал возможных форм и методов обучения, особенности данной группы, ее реальные учебные возможности и, на основе системного анализа всех этих данных, сознательно, научно обоснованно (а не стихийно, случайно) выбирается наилучший для конкретных условий вариант построения процесса обучения» [14, с. 57].

Методология проектирования УМК (в широком смысле) основывается, прежде всего, на установлении направленности всех ее компонентов на единый результат, соответствующий **общим стратегическим целям**: обучение студентов математическим знаниям; обучение математической деятельности; организация и управление самостоятельной познавательной деятельностью; формирование познавательной самостоятельности; формирование академических, профессиональных, социально-личностных компетенций.

В соответствии с закономерностями, целями, задачами и возможностями существующей системы образования реализация процесса обучения математике студентов технических специальностей должна осуществляться с учетом следующих дидактических принципов: научности; структуризации; информационной системности и целостности; доступности; развивающей деятельности; технологичности; контекстности; реализации обратной связи в обучении математике. Будем рассматривать их в комплексном сочетании в качестве важных параметров влияния на повышение эффективности процесса обучения математике студентов технических специальностей. На методологическом уровне разработка модели методической системы УМК (в широком смысле) в обучении математике студентов технических специальностей осуществлялась нами с позиций дидактических требований выбранных взаимодополняющих подходов: системно-деятельного, компетентностного, модульного, дифференцированного, когнитивно-визуального.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепций Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.К. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, И.Ф. Харламова и других, которые утверждают, что психологические способности обучающегося есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую его деятельность путем последовательных преобразований. Личностное, социальное, познавательное его развитие при этом определяется характером организации их деятельности в первую очередь учебной. В применении к процессу обучения математике мы руководствуемся положением, сформулированным А.А. Столяром: «Обучение математике есть дидактически целесообразное сочетание обучения математическим знаниям и математической деятельности» [15, с. 9]. При этом, согласно идее Л.С. Выготского о ведущей роли обучения, по отношению к развитию личности, обучение, опираясь на реально достигнутый уровень развития, должно всегда несколько опережать его, стимулировать и вести за собой [16, с. 163]. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать УМК нового поколения как систему, направленную на достижение общих стратегических целей, позволяет выявлять связи между компонентами этой системы. Он предполагает ориентацию на формирование компетенций будущего специалиста, способного и готового к эффективной деятельности в различных социально-значимых ситуациях, на развитие его личности путем усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Умение увидеть задачу или проблему с разных сторон, провести анализ и синтез множества решений, из единого целого выделить составные части либо разрозненные факты соединить в целостную картину – это будет помогать не только в процессе обучения математике, но и в становлении будущего профессионала, в обычной жизни. Действуя активно, студент самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация, становление духовного развития его личности.

Важную роль в овладении студентами как системными математическими, так и специальными профессиональными знаниями, умениями и компетенциями, при достаточном внимании на формирование социально-личностных качеств выполняет компетентностный подход. «Основная концепция компетентностного подхода – смещение акцентов с совокупности знаний на способности выполнять определенные функции, используя знания. А это ведет к изменению конечной цели образования выпускника – с объема усвоенных знаний на сформированные компетенции. Компетентность стала пониматься как характеристика успешности обучения, а компетенции – как цели учебного процесса» [17]. По мнению А.И. Жук, компетентностный подход в образовании предполагает в качестве ценностных оснований максимальную степень самоопределения в профессии, способности адаптироваться к изменяющимся условиям производства, а также активность личности в процессе получения профессионального образования, способность мобилизовать свои знания и умения в ситуации деятельности [18, с. 8]. Несмотря на различные мнения, значительный вклад в разработку понятийного аппарата компетентностного подхода внесен российскими и белорусскими учеными: М.З. Ачаповской, В.И. Байденко, О.Л. Жук, И.А. Зимней, Т.Е. Исаевой, А.В. Макаровым, А.В. Хуторским и другими. Базовыми категориями компетентностного подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Согласно А.В. Хуторскому, «компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [19]. Компетентностный подход к проектированию и реализации процесса обучения математике в рамках УМК (в широком смысле) характеризуется, в первую очередь, тем, что под содержанием образования понимаются не только освоение математическими знаниями, умениями и навыками, но и овладение способами деятельности, необходимыми академическими, профессиональными, социально-личностными компетенциями. Реализация указанного подхода направлена на формирование самостоятельного специалиста, готового к основательному, осознанному, широкому выбору жизненных стратегий для решения множества возникающих проблем и противоречий. При этом, как показывают проведенные экспериментальные исследования, у студента активно и целенаправленно формируются не только академические, профессиональные, но и социально-личностные компетенции.

Проблема отбора содержания для проектирования УМК (в узком смысле), а значит, и УМК (в широком смысле) приводит к проблеме структурирования этого содержания. Выделенный факт и анализ существующих дидактических теорий структурирования учебного материала: метод дидактических матриц (В.П. Беспалько), теория графов (А.М. Сохор), метод укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), метод модульного построения (П. Юцявичене), метод выделения структурных и системных единиц знаний (Б.И. Коротяев), – актуализируют включение в методологию этого проектирования модульного подхода к обучению математике на технических специальностях. Выявленный и установленный подход, на наш взгляд является наиболее перспективным в плане *технологизации* учебного процесса. В нем разбиение математического содержания и оптимизации организации самостоятельной деятельности студентов на автономные модули выступает как ключевой параметр. Кроме того, *модульное построение курса математики* позволяет придать интегральную целостность и системность создаваемому учебному комплексу.

Идеи модульного подхода к обучению берут начало в трудах Б.Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, Г. Оуенса. В постсоветском образовательном пространстве концепция модульного подхода начала оформляться и функционировать в конце 80-х годов, благодаря трудам П.А. Юцявичене и ее учеников.

Дидактические возможности модульного подхода позволяют помочь студентам определять свои сильные и слабые стороны, педагогу – интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для конкретной аудитории. Высокая технологичность модульного подхода, характеризующаяся высокой вариативностью структурных организационно-методических единиц, обеспечивает обязательную проработку каждого компонента методической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях. Она предполагает четкую структуризацию содержания обучения и организационных процедур восприятия, переработки и представления этого содержания, выбора форм и методов обучения. Посредством модульного подхода возможно осуществить последовательное изложение теоретического материала, последовательное предъявление всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебно-познавательным процессом), обеспечение процесса обучения методическим материалом, системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать этот процесс и т.п. Таким образом, можно утверждать, что в модульном обучении реализуется создание гибких образовательных структур, как по содержанию, так и по организации

обучения, «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса» [20, с. 36].

В нашем исследовании модуль рассматривается в качестве организационно-методической структурной единицы, обладающей относительной самостоятельностью и целостностью в рамках учебного курса, содержащей основные элементы проектируемой методической системы УМК. Каждый модуль составлен с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей, имеет макро (стратегические) и микро (тактические) дидактические цели. Он проектируется, исходя из требований оптимизации структурирования и организации содержания, дидактических процессов, дидактических средств и организационных форм обучения. Он обеспечен системой контроля как текущего, так и итогового с элементами самоконтроля.

Указанная модульная дидактическая система ориентирована на повышение эффективности математической подготовки, на соответствие признакам оптимизации самостоятельной деятельности студентов, а также разноплановой деятельности педагогов. Технология проектирования модульного подхода в УМК (в широком смысле) предполагает интеграцию его с выбранными дидактическими подходами и принципами, возможностями информационных технологий. При этом потенциально обеспечивается познавательная самостоятельность студентов, их саморазвитие, возможность работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

Логика проектирования и реализации процесса обучения математике на технических специальностях в рамках УМК (в широком смысле) ведет к дифференциации студенческой аудитории и требует дифференцированного подхода к обучению математике. Теоретические основы выяснения индивидуальных различий обучающихся в протекании психических процессов освещены в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и др. Исследования психологов доказывают значительные индивидуальные различия обучающихся в процессе учения, ведущую роль среди которых играет уровень развития мышления. Дидактические основы индивидуализации обучения раскрываются в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, А.Б. Василевского, И.Э. Унт и др. Согласно И.Э. Унт, индивидуализация – это учет индивидуальных особенностей обучающихся во всех формах и методах обучения, дифференциация – это учет индивидуальных особенностей в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей [21]. Дифференцированный подход к обучению позволяет привести учебно-познавательный процесс в соответствие с различным уровнем способностей студентов, разнообразием их склонностей, учесть разнообразие условий, в которых действуют различные учебные заведения. Под дифференцированным подходом к обучению математике понимать такую его организацию, при которой каждый студент, овладевая некоторым минимумом математических знаний и их практических приложений, получает право и возможность расширять и углублять свои математические знания на более высоких уровнях усвоения [22, с. 12]. Методика реализации этого дифференцированного подхода в рамках УМК (в широком смысле) основывается на выделении уровней усвоения предлагаемого математического материала, разработке критериев деления студенческой аудитории на типологические группы, а также определении дидактических приемов и средств организации самостоятельной работы, управления мыслительной самостоятельной деятельностью студентов в этих условиях.

В соответствии с таким делением уровень обучения студентов технических специальностей условно будем характеризовать как базовый, прикладной и творческий. Каждый из выделенных уровней, согласно В.С. Вакульчик, отличается количественными и качественными показателями. Количественные и качественные показатели могут быть получены по результатам функционирования компонента «Систематический педагогический контроль». За основные качественные показатели уровня математических знаний и уровня обучения взяты: а) объем знаний, б) понимание материала, в) осмысленность и действенность знаний, г) уровень познавательной активности и самостоятельности.

Под объемом знаний студента в каждом модуле понимается количество правил, определений, формулировок теорем и их доказательств, которые усвоены им на достаточном уровне. Осмысленность и действенность знаний проверяется по умению студента анализировать проблемные ситуации, делать обобщения, выделять главное, структурировать, систематизировать математическую информацию, применять теоретические знания к решению практических задач, находить нетрадиционные пути решения этих задач. Уровень познавательной активности и самостоятельности студента оценивается с учетом степени сложности решаемой проблемы или задачи и степени проявленной им при этом самостоятельности.

Анализ количественных и качественных характеристик критерия определения уровня обучения математике позволяет распределить студентов по трем соответствующим типологическим группам. Деление на типологические группы ставит перед преподавателем проблему: как помочь студенту перейти на более высокий уровень обучения. Очевидно, что различие в уровнях обучения объясняется различием мыслительной деятельности студентов соответствующих типологических групп. Следовательно, одним из возможных способов решения этой проблемы является обучение мыслительной деятельности

более высокого уровня через привлечение студентов к структурированию, систематизации вначале небольшой по объему математической информации, к подготовке мини-докладов к практическим занятиям по несложным темам и т.п., постепенно и последовательно усложняя характер самостоятельной работы.

Деление на типологические группы является средством, позволяющим преподавателю четко определить тактику своей методической, учебной работы, реализовать дифференцированный подход в обучении, помочь каждому студенту реализовать свои возможности в «зоне своего ближайшего развития». Преподаватель может считать, что он на правильном пути, что верно строит учебно-познавательный процесс и добился цели, если в определенный период обучения студент переходит на более высокий уровень. Если сильный студент (творческий уровень) начинает заниматься научной работой, побеждать в олимпиадах, участвовать в конференциях, способен «почти» обойтись без преподавателя. Наоборот, снижение уровня обучения у отдельных студентов является сигналом о недостатках или в работе преподавателя, или самого студента [22, с. 14].

Подход в обучении, учитывающий познавательную роль наглядности, получил название когнитивно-визуального. Многочисленные психолого-педагогические исследования (Т.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.В. Кларин и др.) свидетельствуют, что использование наглядности в обучении может оказывать более существенное, чем простое зрительное восприятие, влияние на качество усвоения информации. Изучение научно-методической литературы (Н.В. Бровка, Н.А. Резник, В.А. Далингер, О.О. Князева, А.А. Столяр и др.), а также анализ результатов собственного педагогического опыта подтверждают выделенное положение по отношению непосредственно к обучению математике. По мнению Н.В. Бровки, реализация когнитивно-визуального подхода в процессе обучения учащихся математике позволяет сконструировать визуальную учебную среду – совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использовании резервов визуального мышления учащихся. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приемов, активизирующих работу органов зрения [23, с. 153]. Нами в [24] выделен ряд преимуществ и недостатков, возникающих в процессе реализации когнитивно-визуального подхода при проектировании познавательной деятельности студентов технических специальностей. При этом доказано, что научно обоснованное использование в конкретном дидактическом процессе обучения математике студентов технических специальностей потенциальных возможностей когнитивно-визуального подхода при формировании математических знаний, умений и навыков, а также необходимых компетенций, является важным параметром оптимизации их самостоятельной познавательной деятельности.

В познавательном процессе обучения математике студентов технических специальностей, а значит, и в проекте УМК, необходима реализация гармоничного единства его обучающей, воспитательной и развивающей функций. В этой связи в качестве основных выберем методические приемы эвристического обучения. Они являются не только эффективными средствами к достижению решения обозначенной задачи, но и обуславливают усиление результативности и качества образования, формирование активной познавательной самостоятельности в конечном счете, развития и индивидуальной самореализации студента. «Эвристический, проблемный метод изложения материала, способствуя усилению мотивационно-ценностного компонента в обучении «строгой и сухой» математике, позволяет развивать логическое мышление, аналитико-синтетическую деятельность студентов, играет важную роль особенно на этапе введения нового понятия – «особой» точки процесса освоения математической информации. Познавательная деятельность эвристического характера совершенствует и комплексно активизирует психические процессы мышления на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, воспроизведения, воссоздания или создания нового. При этом, очевидно, решается задача управления развития личности каждого студента, и в определенной мере, решается проблема развития его личности через обучение» [25, с. 19]. Теоретическое и практическое назначение УМК (в широком смысле) не ограничивается указанными тремя функциями. Особого внимания, в этой связи, заслуживает коллективная монография белорусских исследователей А.В. Макарова, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкина, Ю.Ю. Гафарова [13], в которой разработаны и спроектированы концепция, технология и инструментальные средства создания учебно-методических комплексов для гуманитарных дисциплин. В ней УМК определяется как модельное описание педагогической системы и обладает следующими функциями: выступает в качестве инструмента системно-методического обеспечения учебного процесса по взятой дисциплине, его предварительного проектирования. В этом его главная функция; объединяет в единое целое различные дидактические средства обучения, подчиняя их целям обучения и обеспечению самостоятельной работы студента; фиксирует и раскрывает требования к содержанию изучаемой дисциплины, умениям, навыкам и компетенциям подготовки выпускников, данные в образовательном стандарте, содержит средства диагностики их реализации; служит накоплению новых знаний, новаторских идей и

разработок, стимулирует развитие творческого потенциала педагогов. Главным предназначением УМК, вытекающим из вышеназванных функций, является управление самостоятельной работой студента [13, с. 11].

**Заключение.** Разработка, проектирование, внедрение УМК обусловлено объективными потребностями современного учебно-познавательного процесса в вузе. Выявленные и установленные нами методологические основы проектирования и обеспечения функционирования УМК нового поколения позволяют рассматривать его в качестве регулятивной, эффективно управляемой методической системы, являющейся средством оптимизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в обучении математике технических специальностей, формирования их познавательной самостоятельности, компетенций специалиста. Ориентация на выделенные взаимодополняющие дидактические принципы и подходы, функции определяет целевые установки и способы их достижения, особенности отбора содержания, выбора адекватных форм, методов, средств модельного описания в компонентах УМК методической системы обучения математике и является важным параметром повышения ее эффективности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 31 янв. 2017 г., № 31. – Режим доступа: <http://www.mshp.gov.by/programms/fdbac4b499a1dde8.html>. – Дата доступа: 24.09.2017.
2. Холупова, Л.И. Учебно-методический комплекс по дирижированию как эффективное средство реализации требований стандартов высшего образования третьего поколения / Л.И. Холупова, Л.Л. Рожкова // Якасць вышэйшай адукацыі: сучасны стан і тэндэнцыі развіцця : матэрыялы навук.-метадыч. канф. (4–5 лютага 2014 г.) / Беларус. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў. – Мінск, 2015. – С. 394–398.
3. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
4. Зуев, Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средств интенсификации учебно-воспитательного процесса: Проблемы школьного учебника: XX век. Итоги / Д.Д. Зуев. – М. : Просвещение, 2004. – 365 с.
5. Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 июля 2011 г., № 167 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/issledovaniya-i-normativnaya-dokumentatsiya>. – Дата доступа: 05.08.2014.
6. Плахутина, Е.Н. Учебно-методический комплекс как один из инструментов формирования библиотекой информационно-образовательного пространства вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 05.25.03 / Е.Н. Плахутина. – Челябинск, 2012. – 22 с.
7. Рапопорт, А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Д. Рапопорт. – СПб., 2012. – 24 с.
8. Пальчевский, Б.В. Модель готовности к разработке учебно- методических комплексов для системы образования / Б.В. Пальчевский // Веснік адукацыі. – 2007. – № 5. – С. 3–11.
9. Пичугина, Г.В. Образовательная область «Технология»: каким быть учебнику? / Г.В. Пичугина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–45.
10. Высшая математика : учеб.-метод. комплекс / Т.А. Жур [и др.] – Минск : БГАТУ, 2009. – 139 с.
11. Специальные главы высшей математики : учеб.-метод. комплекс. В 2 ч. / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик., Ф.Ф. Яско. – Новополоцк : ПГУ, 2017. – Ч. 2. – 168 с.
12. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования учебно-методического комплекса для процесса обучения математике студентов технических специальностей на технологическом уровне / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 15. – С. 26–33.
13. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров [и др.]. – Минск : РИВШ, 2007. – 139 с.
14. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 252 с.
15. Столяр, А.А. Педагогика математики : учеб. пособие / А.А. Столяр. – Минск : Выш. шк., 1986. – 414 с.
16. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
17. Тонкович, И.Н. Компетентностный подход в высшем образовании: содержательно-логический анализ / И.Н. Тонкович // Информационные образовательные технологии. – 2011. – № 3. – С. 33–38.
18. Жук, А.И. Кадровое и научное обеспечение инновационного развития Беларуси: вклад университетов / А.И. Жук // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 апр. 2008 г. / под ред. И.В. Войтова. – Минск : БелИСА, 2008. – С. 41–45.
19. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 05.01.2019.
20. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение / К.Я. Вазина. – Н. Новгород, 1992. – 39 с.
21. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

22. Вакульчик, В.С. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов по высшей математике в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. С. Вакульчик ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1996. – 20 с.
23. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск : БГУ, 2009. – 243 с.
24. Вакульчик, В.С. Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода в обучении математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2013. – № 11. – С. 40–47.
25. Вакульчик, В.С. Эвристический подход в реализации обучающей, развивающей и воспитательной функций математики в процессе изучения раздела «Ряды» / В.С. Вакульчик // Преподавание математики в высшей школе и работа с одаренными студентами в современных условиях. Teaching mathematics in higher education and working with gifted students in contemporary context : материалы Междунар. науч.-практ. семинара / М-во образования Респ. Беларусь ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации ; Беларус.-Рос. ун-т ; редкол.: М.Е. Лустенков (гл. ред.) и [др.]. – Могилев : Беларус.-Рос. ун-т, 2019. – С. 18–21.

Поступила 20.03.2019

**SCIENTIFIC-METHODICAL BASES OF DESIGNING  
THE EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX IN TEACHING THE MATHEMATICS  
OF TECHNICAL SPECIALTY STUDENTS AT THE METHODOLOGICAL LEVEL**

**A. MATELENOK, V. VAKULCHIK**

*This article presents the development and design at the methodological level of a methodological system for teaching mathematics in the framework of the educational-methodical complex of a new generation. The orientation of all components of the CMD for a single result corresponding to common strategic goals was identified and established. The system of criteria for the effectiveness of the process of teaching mathematics to students of technical specialties has been determined. The main methodological requirements for optimizing the methodological system of the CMD are highlighted. The essence and purpose of the selected for consideration when designing a teaching complex for teaching a set of didactic principles and approaches, their significance for enhancing the effectiveness of the process of teaching mathematics to students of technical specialties, the formation of a competent specialist are disclosed.*

**Keywords:** *educational and methodical complex, optimization of the organization of independent activity of students, competence-based normative-methodical model of training a university graduate.*



УДК 372.881.111.1

**РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ  
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА****Е.М. МИНЧУКОВА***(Полоцкий государственный университет)*

*Рассматривается модель формирования конкурентоспособного специалиста в процессе изучения иностранного языка на неязыковых факультетах вуза. Раскрываются основные подходы к созданию педагогической модели, ориентированной на установление последовательности реализации содержания, методов, форм и приемов обучения иностранному языку. Подробно представлена модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста средствами иностранного языка. Модель включает в себя несколько последовательно реализуемых блоков.*

**Ключевые слова:** модель, конкурентоспособность, обучение, метод, социализация, качества, компетенция, анализ, личность, умения.

**Введение.** Глобальные изменения, происходящие в настоящее время в обществе, требуют постоянного и существенного переосмысления, переоценки концепции, задач, форм и методов обучения многим предметам. Иностранные языки не составляют исключения, особенно сейчас, в условиях возрастающего межкультурного и межъязыкового общения.

Конкурентоспособность, как особенное и довольно новое качественное состояние современного специалиста, относится к числу важных стратегических ценностей, способствующих в сочетании с предприимчивостью и уверенностью в собственных силах преодолению психологических барьеров, подъему на новый уровень всей системы жизнедеятельности в условиях новых рыночных отношений.

Целый ряд исследователей в области лингвистики и методики разрабатывают технологии обучения иностранным языкам, методологической основой которых являются концепции обучения, представленные теорией поэтапного формирования умственных действий применительно к речевой деятельности (В.С. Коростылев, В.П. Кузовлев, А.А. Вербицкий, В.Я. Платов, Т.М. Сорокина, Г.Р. Щедровицкий).

**Основная часть.** Анализ литературы и опыта работы, связанных с необходимостью использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, позволили установить противоречие между практической необходимостью формирования конкурентоспособности будущего специалиста средствами иностранного языка и недостаточной разработанностью данного вопроса. Следовательно, возникает необходимость разработки педагогической модели, способствующей формированию конкурентоспособности будущего специалиста при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза.

Понятие «модель» трактуется по-разному с точки зрения разных наук. Рассмотрим одно из таких определений. Под моделью понимается такая мысленно представляемая и материально реализуемая система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна занимать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [1].

Определение модели, по Б.А. Штоффу, содержит четыре признака:

- модель – это мысленно представленная или материально реализуемая система;
- модель отражает объект исследования;
- модель способна изменить объект;
- изучение модели дает новую информацию об объекте [1].

Поиск инновационных технологий подготовки специалистов обращает внимание педагогов к моделированию как средству оптимизации процесса обучения

Педагогическая модель представляет собой некий абстрактный объект, аналог исследуемого объекта или явления, отображающий структуру, свойства, взаимосвязи его элементов [2].

Концепция модели конкурентоспособности для реализации в учебном процессе была представлена Н.В. Борисовой. Структура конкурентоспособного специалиста, формируемого в вузе, в трудах автора представлена как совокупность, профессиональных и личностных качеств, которые проявляются или значительно влияют на профессиональную деятельность [3].

При моделировании процесса формирования конкурентоспособного специалиста на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях необходимо учитывать следующие принципы моделирования такой технологии:

1. Нацеленность технологии на реализацию идеи обучения иностранному языку от общелингвистических конструкций к конкретно профессиональным.
2. Развитие креативного мышления в ходе обучения.
3. Постепенное повышение результативности обучения в соответствии с индивидуальными способностями студентов и их мотивацией к изучению иностранного языка.

4. Осознание важности иностранного языка для профессиональной деятельности в будущем.
5. Простота и доступность изучения иностранного языка в условиях специализации.

Приведенная совокупность принципов имеет открытый характер и ориентирует на выстроенную последовательность и иерархию реализации содержания, использования форм, методов и средств обучения иностранному языку. Последовательность реализации содержания учитывает особенности учебной и познавательной деятельности и применяется в следующем виде: от доступного, непосредственного восприятия – к внутренней структуре, определяющей сущность языковой деятельности и процесса освоения языка; от процесса общения – к взаимодействию с профессионально-трудовой деятельностью. Такая последовательность реализации содержания обучения дает возможность прогнозировать развитие делового общения на иностранном языке и управлять межличностными отношениями.

Этот процесс соответствует теории системного синергетизма. Согласно точке зрения Н.М. Таланчука [4], воспитание человека представляет собой системно-синергетический процесс, который может протекать в социально-педагогической инфраструктуре. В разработанной системно-ролевой модели формирования личности автор выделяет пять сфер, которые следует рассматривать как элементы ее структуры. Это такие сферы, как семья, коллектив, общество, мир, Я-сфера, в которых личность выполняет различные социальные роли:

- сфера – семья:
  - сыновье-дочерняя роль;
  - супружеская роль;
  - отцовско-материнская роль;
  - семьянин;
- сфера – коллектив:
  - член детского коллектива (ученик);
  - член учебного коллектива (студент);
  - член трудового коллектива (сотрудник, работник);
- сфера – общество:
  - гражданин страны;
  - житель своего города;
- Я-сфера:
  - индивидуальность;
  - личность [4].

Человек наследует социальные ценности, когда он входит в состав какого-либо сообщества, т.е. социума, и выполняет в нем определенные социальные роли. Осваивая роль (систему ролей), человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью.

Изучив качества личности, входящие в состав такого интегративного качества, как конкурентоспособность, и компоненты указанной выше системно-ролевой модели, можно сделать вывод, что конкурентоспособность следует рассматривать как элемент этой модели. Так, например, профессионально-трудовой социальной роли личности соответствуют такие составляющие, как трудолюбие, творческое отношение к делу, профессиональная компетенция и мобильность; экономической – предприимчивость и деловитость, способность самостоятельно добиваться успехов в жизни; политической – умение защитить свои права и свободы, анализировать различные жизненные ситуации и т.д.

Адекватность модели формирования конкурентоспособности личности и системно-ролевой модели формирования личности подтверждается наличием общих для них следующих характеристик:

- многоуровневости;
- гибкости;
- открытости;
- широкой инфраструктуры.

Характеристика и анализ системно-ролевой модели формирования личности позволяют дать обобщенную описательную педагогическую модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста, включающую в себя четыре основных блока:

- теоретико-методологический;
- целеполагающий;
- организационно-деятельностный;
- контрольно-рефлексивный.

**Теоретико-методологический блок** направлен на теоретическое обоснование и анализ умений и навыков самостоятельной учебной деятельности, способов и техники конкурентоспособной коммуникативной деятельности, составляющих операциональную базу ориентации в деловом общении.

Поскольку ориентация представляет собой совокупность действий, осуществляемых с целью распознавания и оценки ситуации, проектирование, регулирование и контроль деятельности и поведения в изменяющихся условиях, то способы ее реализации могут быть сформированы только на основе овладения совокупностью соответствующих методов познания

Эффективным средством, с помощью которого студенты способны освоить необходимую для коммуникативной ориентации совокупность методов, является последовательность выполнения аналитических действий, представляющих собой следующие типы анализа:

- системно-структурный;
- морфологический;
- действенный;
- ситуационный;
- культурологический.

При организации работы на этом этапе следует учитывать, что в основе морфологического анализа лежат умения последовательного выделения и оценки основных его компонентов общения (в нашем случае – на иностранном языке), установления связи между ними, выстраивания их в определенную структуру.

Более сложной психолого-культурологической модификацией морфологического анализа является направленный на осмысление процесса общения и его закономерностей анализ коммуникативных действий, или действенный анализ общения. Его целью является последовательное формирование и развитие внутреннего плана деятельности общения.

Действенный анализ – это совокупность эмоционально-логических операций, развивающихся от частного к общему, от анализа к синтезу. Содержанием действенного анализа является коммуникативное поведение человека во всем многообразии его внутренних и внешних проявлений.

Ситуационный тип анализа направлен на формирование умений вычленять систему внешних по отношению к субъекту условий и внутренних (субъективных) состояний, побуждающих его активность.

Культурологический анализ направлен на развитие умений соотносить и оценивать ситуацию, способы, средства, уровни общения с позиций культурных ценностей, присущих носителям изучаемого языка.

Таким образом, целью первого блока является обоснование включения общения, как процесса взаимодействия субъектов, в другой сложный процесс – профессионально-трудовую деятельность. При этом образуется сложная система взаимодействия, расширяющая профессиональный тезаурус посредством включения в учебно-аналитическую деятельность производственных терминов, понятий и текстов.

Системно-структурный анализ позволяет определить возможные варианты структуры ситуаций делового общения; провести коррекцию целей, условий общения; выбрать способы и средства; предвидеть вероятностные сложности, барьеры, конфликты в общении.

**Целеполагающий блок** направлен на формулирование адекватных целей процесса развития конкурентоспособности у студентов вуза в ходе изучения иностранного языка. В качестве основного результата учебной деятельности выступают развитые умения многосторонней коммуникации в профессиональной деятельности. Это определяет основные цели:

- отбор профессионально направленного учебного материала;
- развитие умений усвоения и систематизации больших блоков информации;
- формирование коммуникативной компетенции;
- развитие профессионально направленных речевых умений. Включение в процесс изучения языка профессионально ориентированного языкового материала дает возможность с самого начала обучения вовлечь студентов в атмосферу, приближенную к ситуациям делового общения.

**Организационно-деятельностный блок** направлен на организацию изучения иностранного языка с упором на формирование конкурентоспособности будущего специалиста. Основной задачей начального этапа является подготовка обучаемых к восприятию сложных профессиональных терминов, понятий и оборотов. В этот период целесообразно использовать модульно-рейтинговый комплекс формирования языковой компетентности. У студентов возникает более четкое представление о понятийной базе будущей профессии. В то же время, поскольку эта база еще крайне ограничена, подобным учебным материалам целесообразно придать научно-популярный характер.

К таким материалам можно отнести тексты и темы с включением лексики и грамматики, относящейся к профессиональному слою языка. Именно здесь уже начинает накапливаться некоторый запас специальной терминологии.

Основная масса учебных и технических текстов может быть разделена на три классических вида: объяснительные, описательные и повествовательные. Знание специфической структуры каждого из них и умение выделить ее в отдельно взятом тексте позволяют значительно улучшить понимание и усвоение материала. Речь идет о формировании способности осознавать причинно-следственные связи между фактами и событиями.

Тексты, предлагаемые студентам к изучению, конечно, сложнее. Однако знание стандартных структур и возможность перевести текст в схемы дают возможность быстро понять и усвоить материал.

На первом этапе освоения данного приема составление схемы текста является специальной целью деятельности студентов, в дальнейшем, по мере усвоения этого умения, оно будет способом, применяемым на осознанном уровне, а затем превратится в способ, используемый на автоматизированном уровне. По мере формирования этого способа будет меняться и форма его протекания.

Составление схемы текста – более эффективный прием, чем составление плана или конспектирование. В последних случаях студент работает фактически лишь с отдельными частями текста (целый его абзац сжимает в краткое название пункта плана или в одно–два записываемых в конспект предложения), а смысловые связи между его различными частями, составляющие основу понимания текста, фактически не выступают в отчетливом виде.

Составление схемы текста приводит к достижению глубокого понимания его содержания, т.к. при этом каждая часть текста находит свое место в его структуре и нетрудно проследить все ее смысловые связи с другими частями.

В текстах и темах для устной речи рассматриваются научно-технические проблемы будущей специальности. Содержание их постепенно усложняется, и затем практика в чтении, говорении и аудировании протекает в условиях, аналогичных тем, в которых студенту придется использовать иностранный язык в профессионально-трудовой деятельности.

Поэтапный подход к специализации позволяет максимально строго отбирать материал для обучения, основываясь на практических нуждах выпускников. С другой стороны, не нарушается принцип доступности, т.к. на каждом из этапов содержание и языковая форма учебных материалов строго отвечают имеющемуся в данный момент уровню языковой подготовки студентов. В результате формирование речевых навыков и умений в процессе первичной отработки и практики существенно облегчается, а продуктивность и интенсивность работы повышаются.

Для осуществления обратной связи при корректировке профессионального обучения необходим **контрольно-рефлексивный блок**, в ходе реализации которого происходит оценка знаний на основе индивидуальных и коллективных заданий, многоуровневых вопросов, тестов. Целями контроля знаний являются выработка у обучаемых способности трансформации знаний в умения, формирование у студентов способности усваивать и систематизировать большой объем информации, развитие профессиональной речи.

Одним из стимулов к изучению курса должна стать объективность оценивания, поэтому в самом начале изучения темы студенты должны четко знать систему оценок.

Отечественная теория и практика обучения иностранным языкам уделяет контролю речевых умений особое внимание. Это обусловлено следующими предпосылками. Во-первых, именно коммуникативные умения выступают главным критерием обученности студентов иностранному языку. Во-вторых, на практике у обучаемых контролируют, в основном, языковые навыки (фонетические, лексические, грамматические). В этой сфере наработан значительный опыт, как у исследователей, так и у практиков.

Как известно, разработка государственного образовательного стандарта позволила выдвинуть коммуникативную компетенцию как основную цель обучения иностранному языку [5]. При этом для точного оценивания возникла необходимость определить уровни владения этой компетенцией. Основываясь на исследованиях зарубежных ученых, И.Л. Бим [6] предложила модель уровневого подхода, в котором выделяются шесть уровней развития коммуникативной компетенции:

- 1) начальный;
- 2) средний;
- 3) продвинутый;
- 4) высокий;
- 5) профессионально достаточный;
- 6) высший.

Наиболее достижимым и реальным для вузов, на наш взгляд, является уровень профессиональной достаточности.

Результатом обучения иностранному языку в высших учебных заведениях должна стать профессиональная коммуникативная компетенция в четырех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме). А.П. Старков [7], учитывая двусторонность учебно-воспитательного процесса, анализирует контроль как двусторонний процесс прямой и обратной связи. Развивая эту идею, Е.И. Пасов отмечает, что «если учитывать, что взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения строится на корреляции их действий, то самоконтроль выступает как коррелят сопутствующего метода преподавания – контроля». Кроме того, по его мнению, «контроль должен на протяжении большей части учебного процесса носить латентный (скрытый) характер для учащихся и содействовать их переводу на рефлексию (самоконтроль)» [8], а весь процесс обучения общению должен быть основан на идее профилактики ошибочной деятельности.

С.К.Фоломкина выделяет определенные факторы, являющиеся предметом рассмотрения диагностики, а также параметрами, определяющими цели и задачи образования при подготовке конкурентоспособного специалиста применительно к иностранному языку:

- 1) коммуникативная компетенция, предполагающая овладение знаниями и умениями в сфере межкультурной коммуникации;
- 2) профессиональная компетенция, представляющая собой совокупность профессионально значимых знаний и умений;
- 3) социальная компетенция, проявляющаяся в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [9].

Таким образом, коммуникативный подход, как основа технологии обучения, как нельзя лучше подходит для определения степени готовности студентов общаться на профессиональном уровне.

**Вывод.** На сегодняшний день актуальной остается проблема овладения иностранным языком не только как средством межкультурного общения, но и способом повышения уровня профессиональной компетенции. Усиление роли иностранного языка в развитии конкурентоспособности позволит обеспечить успешную социализацию выпускников вузов.

Для реализации этой задачи целесообразно использовать педагогическую модель формирования конкурентоспособности в процессе изучения иностранного языка, которая представлена как совокупность последовательно реализуемых блоков: теоретико-методологического, целеполагающего, организационно-деятельностного и контрольно-рефлексивного. Эти структурные элементы модели формирования конкурентоспособности предполагают теоретическое обоснование проблемы, постановку целей и задач, организацию обучения с использованием соответствующих материалов, форм и методов, а также оценку результатов деятельности.

Таким образом, структура педагогической модели во взаимосвязи всех ее компонентов позволяет рассмотреть в единой системе процесс формирования конкурентоспособности будущего специалиста в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Мысль, 2006. – С. 193.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособие / В.В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
3. Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Борисова ; ВГУ. – Волгоград, 2001. – 16 с.
4. Таланчук, Н.М. Синергетическая системно-ролевая концепция воспитания личности специалиста / Н.М. Таланчук // Инновации в профессиональном образовании: Теория и практика. – Казань : ИСПО РАО, 2001. – С. 29–36.
5. Об утверждении, введении в действие образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88. – Ч. 1. – Режим доступа: <http://naviny.org/2013/08/30/by5933.htm>. – Дата доступа: 14.01.2019.
6. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 2003. – С. 182–183.
7. Старков, А.П. Функциональная направленность контроля / А.П. Старков // Контроль в обучении иностранным языкам : сб. статей. – М., 2001. – С. 17–20.
8. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 2005. – 172 с.
9. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М., 2002. – 140 с.

Поступила 24.04.2019

#### THE DEVELOPMENT OF THE MODEL FOR THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF THE UNIVERSITY

A. MINCHUKOVA

*The article deals with the model of formation of a competitive specialist in the process of learning a foreign language at non-linguistic faculties of the University. The article reveals the main approaches to the creation of a pedagogical model aimed at establishing the sequence of implementation of the content, methods, forms and methods of teaching a foreign language.*

*The model of formation of a competitive specialist by means of a foreign language is presented in detail. The model includes several sequentially implemented blocks.*

**Keywords:** *model, competitiveness, teaching, method, socializing, competence, qualities, analyses, personality, skills.*

УДК 378.03(143.3)

## КРИТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

**О.М. ШАЛАК***(Полоцкий государственный университет)*

*Рассматриваются вопросы, затрагивающие проблему развития критичности мышления студентов как важнейшей характеристики научного мышления. Человек с таким стилем мышления готов к постоянному развитию производства и приветствует любую возможность для разрешения более сложных интеллектуальных проблем. Анализируются различные подходы в определении критического стиля мышления. Раскрывается сущность технологии развития критического мышления. Критическое мышление рассматривается в качестве системообразующего компонента структуры личности специалиста.*

**Ключевые слова:** критичность мышления, профессиональная деятельность, рефлексивно-оценочная деятельность, критическая установка, структура критического мышления.

**Введение.** На современном этапе развития общества возникла объективная необходимость повышения качества профессионального образования студентов технических специальностей в контексте приобретения направлений модернизации высшей школы, поиска путей и средств подготовки функционально грамотных, профессионально компетентных, конкурентоспособных и мобильных специалистов, умеющих быстро адаптироваться к динамично изменяющейся социально-технологической и профессионально-производственной среде, постоянно повышать свой профессиональный уровень и моделировать процессы и результаты своей производственной деятельности. Поэтому образование призвано формировать «социально устойчивую и одновременно социально мобильную, инициативную и конкурентоспособную личность, обладающую определенными качествами мышления» [1, с. 21]. Свобода мышления подразумевает ее критическую направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, а критичность является ее качественной характеристикой.

Иными словами, будущий специалист должен самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблему и искать пути ее решения, используя современные технологии, а также генерировать новые идеи, мыслить творчески.

Одной из инновационных технологий, представляющих огромные возможности для решения поставленных задач, является технология развития критического мышления, которая предполагает развитие способностей и умений собирать информацию, обрабатывать, оценивать и применять ее в своей деятельности.

**Основная часть.** Анализ проведенных в последние годы исследований по выявлению эффективных путей развития критического мышления студентов показывает, что, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость современных методик обучения, они недостаточно отражают аспекты проблемы.

Исходным пунктом исследования проблемы развития критического мышления является определение понятия «критичность», вне анализа которой нельзя понять особенности критического мышления личности. Критичность – качество врожденное и воспитанное в той среде, где социализировалась личность. Она является интеллектуальным свойством личности, которое оказывает определенное влияние на все сферы жизни и деятельности человека и крайне необходима во всех звеньях процесса проблемного обучения, поскольку всюду требуются анализ, сравнение, обобщение и отрицание, т.к. без критической оценки задачи невозможно выдвижение гипотез. Здесь есть место для сравнений, а следовательно, и для критического подхода.

Анализ дидактической концепции В.А. Попкова и А.В. Коржуева позволяет нам зафиксировать категорию «критический стиль мышления», частично совпадающую с критическим мышлением. «Критический стиль» мышления определен как рефлексивно-оценочная деятельность [2].

Соглашаясь с авторами в том, что рефлексивно-оценочная деятельность выступает как критическая, мы считаем, что критический стиль мышления рассматривается ими как психологическая характеристика личности, предрасположенность к критической деятельности.

По мнению Р. Пола, «...чтобы человеческое мышление приобрело свойства критичности, оно должно столкнуться с публичными критериями и стандартами и, попасть в пространство коммуникации...» [3, с. 7]. Он разграничивал критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Использование анализа и аргументации с целью критики или развенчания чьей-либо позиции или точки зрения является примером критического мышления в «слабом» смысле. Человек, критически мыслящий в «сильном» смысле, исходит из необходимости подвергать свои идеи и представления наиболее сильным возражениям, какие только могут быть выдвинуты против них [1].

Британский исследователь К. Поппер, ставя знак равенства между критической и рациональной установками, писал: «Не обладание знанием делает человека ученым, а его постоянное и отважное стремление к истине. Какое бы решение мы ни предполагали, мы сразу же самым серьезным образом должны стараться опровергнуть это решение, а не защищать его. Образные и смелые предположения должны тщательно контролироваться и проверяться» [4]. Нам представляется значимым суждение К. Поппера, который считал, что в основе критического мышления лежит критическая установка, для которой характерна готовность изменять, проверять, опровергать. Критическая установка принимает некоторую схему ожидания, однако готова модифицировать, исправлять, отбрасывать их, а критичность является важнейшей характеристикой научного мышления.

На основе коррективки и синтеза подходов к проблеме критического мышления в исследованиях мы определили свое понимание критического мышления. Критическое мышление рассматривается нами как многостороннее явление, имеющее не только учебное, но и личностное значение; представляющее целенаправленное мышление, целью которого является доказательство, объяснение и поиск путей решения проблемы, которое проявляется в качествах личности, и включающего умения интерпретации, анализа, оценки, заключения, объяснения и саморегуляции. Независимо от представлений преподавателя о критическом мышлении, логике обучения, у студентов как бы стихийно формируются определенные умения и навыки критического мышления. Критическое мышление в педагогике – это не только обучение познавательным умениям, но и формирование правильных межличностных и общечеловеческих отношений, а также формирование таких качеств личности как духовность, самокритичность, оценка чужого и самооценка своего поведения и свойств характера познавательного действия, результата деятельности. Критическое мышление рассматривается нами как система, имеющая свою структуру. Выделим следующие ее компоненты: мотивационный, познавательный, деятельностный и рефлексивный.

**Мотивационный компонент** является одним из базовых в структуре критического мышления, поскольку установлено, что успех в любой деятельности невозможен без соответствующих интересов, потребностей, мотивов и направленности личности. Мотивационный компонент прогнозирует в определенной ситуации развитость других компонентов, т.к. осознание студентами критического мышления, их роли в развитии личности способно дать положительный импульс для его эффективного формирования. Мотивационный компонент предполагает умения активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), видеть жизненный смысл в выполняемой работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах работы, использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта.

**Познавательный компонент** также является одним из основополагающих, так как включает в свою структуру: знания человека о себе в этом мире как неповторимой уникальной личности, знания о феномене критичности, критического мышления, его механизмов, сущности критической деятельности и роли воображения, интуиции в творческом процессе, осознания себя как суверенного источника творчества.

**Деятельностный компонент** представляет собой умение эффективного включения в различные виды деятельности на творческом уровне и умение конструктивного взаимодействия с окружающими людьми. Содержание данного компонента вытекает из необходимости развития у студентов качеств, помогающих им реализовать себя и как творческую личность, и как неповторимую индивидуальность. Следовательно, деятельностный компонент предполагает умение заключения и объяснения.

**Рефлексивный компонент** предполагает наличие умения определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям и умениям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемым при этом задачами; способность оценивать качество как конечного продукта, так и отдельных этапов работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки.

Успешная реализация задачи развития критического мышления студентов, будущих инженеров, в процессе иноязычной подготовки к профессиональной деятельности станет возможной, если обеспечить *взаимосвязь всех четырех компонентов в целостном образовательном процессе*. Это обуславливает необходимость применения новых форм развивающих занятий, обеспечивающих совместное решение со студентами кейсов, свободного выбора вида коммуникации, предоставление студентам свободы действий – работать стоя, в мини группе или одной общей группой и т.д. Совершенствование педагогической системы связано с организацией преподавателем такой деятельности, в которую органично вписываются дидактические задачи и развивающее взаимодействие студентов, с организацией на каждом занятии педагогического пространства, чтобы студенты могли провести рефлексию собственных действий и результатов их совместной работы. Это позволит решить проблему разгрузки обучающихся не за счет механического сокращения содержания, а за счет индивидуализации (прописывания индивидуальных траекторий), переноса внимания к способам работы с информацией, групповому распределению нагрузок и изменения мотивации.

Наиболее перспективным направлением развития навыков критического мышления студентов в процессе иноязычной подготовки является **увеличение количества активных форм обучения**

**и способов работы на иностранном языке:** дискуссии, ролевые и деловые игры, «мозговой штурм», анализ ситуаций (кейсовая методика), проектная деятельность, технология РКМЧП (технология развития критического мышления через чтение и письмо), а также таких приемов, как написание эссе, пометки на полях, составление таблицы «ЗУХ» (знаю, узнал новое, хочу знать подробнее), «ТиТ» (толстые и тонкие вопросы), вопрос-проблема, схематизация и др., обеспечивающих своеобразный переход от обучения к самообучению или учению, от организации к самоорганизации, от управления к самоуправлению [5, с. 158]. Важное значение приобретает создание особой атмосферы в совместной деятельности преподавателя и студентов. Важным компонентом создания такой атмосферы является организация преподавателем ситуаций успеха. Ситуация успеха – это разновидность педагогической ситуации, формирующая у обучающихся субъективное желание включиться в деятельность на уровне своих возможностей, обеспечивающая необходимые условия для этого. Ситуация успеха развивает нестандартное мышление, стремление к самопроявлению, формирует у личности позицию активного участника процесса деятельности, субъекта деятельности [6].

Для достижения вышесказанного, необходимо: выстраивание определенного алгоритма работы; систематичность работы путем активизации игровых приемов и рефлексивных техник, вызывающих интерес студентов к учебным занятиям; организация продуктивной групповой работы студентов; использование активных методов развития критического мышления студентов и вариативность применения образовательных методик и учебных пособий, стимулирующих интеллектуальное развитие студентов; использование наглядности, а также реализация информационных технологий.

Важнейшие условия для поддержания интереса и работоспособности студентов – это своевременная смена видов деятельности и разнообразие выполняемых заданий и упражнений. Использование наглядности, а также алгоритма в обучении, когда алгоритм выстраивается при условии активного участия самих студентов как условие четкого решения какой-либо практической задачи. Умение действовать последовательно осваивается студентами при решении кейса, т.е. решая поставленную в кейсе задачу, рассматривать при этом различные пути ее решения при условии критического осмысления. Для успешного освоения алгоритма необходимо: совершенствование умений обозначать проблемы и задачи с использованием определенных систем, моделей и технологий в своей деятельности; соблюдение последовательности при выполнении игровых и учебных действий; развитие у студентов умения выявлять закономерность в последовательности действий, умения выделять и учитывать при этом существенные свойства того или иного явления; создание условий для самостоятельного составления студентами своих алгоритмов в разных видах деятельности для достижения ими необходимого результата.

При соблюдении последовательности в выполнении игровых и учебных действий студенты принимают активное участие в решении поставленных задач. В этих условиях присутствует дух соревнования (кто быстрее, кто правильнее, кто больше знает и умеет и др.). В результате студенты учатся быстро и логично рассуждать, выделять единичное из общего, составлять общую картину из разрозненных фактов (т.е. использовать индуктивный и дедуктивный методы), познавать не только общие свойства отдельных предметов и явлений, но и взаимосвязь между ними, прибегая к использованию навыков именно критического мышления.

Студенты, являясь равноправными участниками происходящего, воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и студентом, «освобождают педагога от роли везнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [7]. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени «координатором», чем непосредственным источником знаний и информации. Традиционная парадигма «преподаватель – студент», т.е. передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, не способна сама по себе завести внутренний «мотор» человека. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что студент выступает как «партнер» в процессе обучения, имеющий определенный жизненный опыт.

Студенты и преподаватель сталкиваются с тем фактом, что они постоянно учатся на опыте – своем и чужом. Это обязывает их все время следить за ходом своей мысли, вести анализ собственной деятельности, опираться на научные рекомендации педагогической науки, сопоставлять свой опыт работы с опытом работы других людей, критически оценивать свои успехи и неудачи. В ходе обучения иностранному языку вся работа строится на творческом сотрудничестве преподавателя и студента, на развитии у студентов аналитического подхода к любому материалу, происходит взаимодействие, в частности, студент – преподаватель, преподаватель – студент, студент – студент через познавательную деятельность.

В связи с этим наибольший интерес представляет новая педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», разработанная Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Курт Меррит, Джинни Стил, Чарльз Темпл [8]. Эта технология является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы, и выделяется среди инновационных педагогических идей удачным сочетанием проблемности и продуктивности обучения с технологичностью урока, эффективными методами и приемами. Она позволяет



добиваться таких образовательных результатов, как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Технология представляет систему образовательных стратегий, объединяющих приемы и методы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Образовательные стратегии задают логику занятия, последовательность, различное сочетание приемов. Студент изучает не только предмет, но и методику работы с предметом через развитие чтения и письма. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» универсальна для всех возрастов и предметов, в т.ч. и в обучении иностранным языкам, в формировании навыков аудирования, чтения, устной и письменной речи.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что критический стиль мышления при изучении иностранного языка, как важнейшая стратегия и необходимое условие успешного социального и профессионального функционирования выпускника вуза, является неотъемлемой составляющей подготовки студента неязыковой специальности. Для успешного обучения необходим высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, а также владение определенным кругом логических операций.

Специалисты технического профиля чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей, поэтому непереносимое условие критичности мышления – знание правил логики, и для студента технического профиля мыслить критически означает следовать этим правилам.

Умение мыслить критически является точкой опоры, естественным способом взаимодействия с идеями и информацией. На занятиях по иностранному языку привлекается информация, при которой студент осознает, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными преподавателем приемами и средствами обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский, В.М. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.М. Загвязинский // *Alma Mater. Вестник высшей школы.* – 2004. – № 9. – С. 34–39.
2. Попков, В.А. Дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академия, 2001. – 136 с.
3. Paul, R.W. *Critical Thinking. Foundation for Critical Thinking* / R.W. Paul. – Santa Rosa CA, 1993. – P. 4–14.
4. Поппер, К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
5. Загашев, И.О. Критическое мышление. Технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Дельта, 2003. – 284 с.
6. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. – М., 2007. – 342 с.
7. Фомин, М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия) / М.М. Фомин. – М.: Мир книги, 1998. – 215 с.
8. Темпл, Ч. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: пособие III / Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Мередит. – М.: ИОО, 1997. – 267 с.

Поступила 12.03.2019

#### CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF SUCCESSFUL MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

*O. SHALAK*

*This article deals with questions of developing students' critical thinking as the most important characteristics of scientific thinking. The author analyzes various approaches to the definition of critical thinking. It is paid attention to the technology of development of critical thinking. Attention is paid to the role of the teacher in foreign language classes, working within the technology of critical thinking.*

**Keywords:** *thinking criticality, professional activity, reflective and evaluative activity, critical attitude, critical thinking structure.*

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.95:316.6

### СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В СТРУКТУРЕ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА\*

д-р психол наук, проф. А.Ю. АГАФОНОВ

(Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева)

*Рассматриваются две проблемы, связанные с изучением феноменологии сознательной активности: проблема «объяснительного разрыва» и когнитивного смысла осознанности. Показано, что квалиа («то, каково это переживать»), обеспечивая субъективную очевидность переживаний, представляет собой результат выбора одной из множества репрезентаций, порождаемых когнитивным бессознательным.*

**Ключевые слова:** сознание, квалиа, субъективность, когнитивное бессознательное.

Сознание по праву называют одной из самых масштабных проблем не только человекознания, но и всей современной науки. Сложность этой «загвоздки Вселенной» (А. Шопенгауэр) отмечается практически во всех публикациях, посвященных данной теме. Вот лишь несколько показательных высказываний.

А.Н. Леонтьев: «Сознание – центральная тайна человеческой психики» [5, с. 34].

В.М. Аллахвердов: «Главная загадка психологии – загадка сознания» [2, с. 115].

А. Ревонсуо: «Изучение сознания равносильно постижению самой загадочной тайны о нас самих» [7, с. 13].

Н.С. Юлина: «Что касается тайны сознания, то здесь царит замешательство: не ясно, с какой стороны к ней подходить и какими средствами раскрывать» [9, с. 180].

Почему сознание – тайна? Что делает сознание тайной?

Прежде всего, важно определиться с тем, что понимать под термином «сознание». (А. Бэн был недалек от истины, когда писал: «Сознание – самое запутанное слово в человеческом словаре» [3, с. 13]).

Если под опытом сознания понимать опыт осознаваемых переживаний, т.е. феноменальный опыт, то тогда оправдано дифференцировать «сознание» (*consciousness*) как теоретическое понятие и «осознание» (*awareness*) как понятие эмпирическое. Последним обозначается широкий класс гетерогенных явлений – от элементарных ощущений до переживаний, так называемых духовных состояний. Все, что человек осознает, т.е. испытывает в определенный момент времени с субъективной очевидностью, например, зубную боль, тревогу, состояние инсайта или поэтический восторг, можно рассматривать как проявления сознания, а не сознание как таковое. Таким образом, феноменология осознанности состоит в субъективно переживаемых состояниях или, иначе, качественном опыте Я. (Квалиа можно определить как «то, каково это переживать».)

Сознание в качестве теоретического конструкта обозначает не приватный опыт переживаний (опыт актуального присутствия Я), а гипотетическую (!) систему психических механизмов, скоординированная работа которых порождает качественные, т.е. качественные состояния.

Важно подчеркнуть: сознание существует только в теории сознания, а теория строится для объяснения эмпирического опыта. Только наличие квалиа снабжает человека чувством Я и делает любое ментальное или моторное действие субъективным. И только теория сознания, т.е. теория о том, чего нет в субъективном опыте, позволяет этот опыт объяснить. В этом смысле сознание не существует как феномен. Оно существует как теоретический конструкт.

Если признать корректными вышеприведенные рассуждения, то следует в качестве проблемы сознания понимать проблему субъективности, или квалиа.

Д. Чалмерс различает «легкие» проблемы в изучении сознания и «трудную» проблему. К легким он относит:

- реагирование на внешние воздействия;
- способность к различению и категоризации;
- обобщение информации;
- контроль поведения;
- способность к концентрации внимания;
- различение между сном и бодрствованием;
- способность сообщать о своем состоянии и пр.

---

\* Материалы подготовлены в рамках выполнения исследовательского проекта, поддержанного РФФИ (грант № 19-013-00103).

Квалиа он называет «трудной проблемой сознания» и считает, что никакие редукционистские подходы не помогут ее решить [8].

В чем же суть проблемы? И в чем, собственно, заключается трудность? Проблема состоит в необходимости объяснения того, как мозговая активность способна вызывать субъективные переживания. Эту проблему часто называют проблемой «объяснительного разрыва». Почему объективный, физический процесс, протекающий в мозге, имеет в качестве своего результирующего продукта субъективное переживание, некое квалиа, относящееся к другой, не физической, онтологии?

Трудность как раз и заключается в том, что субъективность нельзя объяснить логикой тех физиологических, в частности, нейрональных процессов, которые лежат в основе психического функционирования. Использование же любой другой логики ставит нас на путь иррационализма, если не мистицизма. (Панпсихизм является примером тому.)

Кроме того, психология не располагает методами объективной фиксации субъективных переживаний. Вполне определенная *таковость* переживания, через которую и обнаруживает себя состояние присутствия «здесь и сейчас», не просто недоступна анализу с позиции «третьего лица», но и не может быть адекватным образом вербализована самим человеком, т.к. словесный отчет об этом переживании свидетельствует только о репрезентативном знании, «знании о...» (например, «вижу дерево», «слышу скрип», «чувствую озноб» и т.п.), но не о квалиа, не о «знании как...». Акт осознания предполагает различение двух планов анализа: то, что осознается и, соответственно, качеств объекта репрезентации, и то, как именно это осознается, т.е. качеств самого переживания. «Непосредственный опыт» дан только его носителю, поэтому на заре психологии считалось, что анализ качественных состояний сознания можно производить только посредством интроспекции [4]. Однако, как известно, надежды на интроспекцию не оправдались: интроспективный анализ всякий раз сообщает лишь о том, что осознавалось, но не о том, каково это было осознавать. Очевидно – крах интроспективной школы был связан с тем, что много позже Д. Деннет назовет «невыразимостью квалиа».

В XX веке в психологии возобладали квалиафобские настроения: лидеры всех научных школ элиминировали квалиа из своих теоретических конструкций. В какой психологической теории говорится об этом? Где обсуждается проблема субъективности (не субъектности!)? Но ведь элиминация квалиа упраздняет и саму пресловутую проблему сознания, поскольку она, преимущественно, и заключается в объяснении природы субъективности. Даже если в будущем психология совершит прорыв в решении целого ряда «легких проблем сознания», но при этом не объяснит природу субъективного опыта, мы не сможем говорить о теоретическом прогрессе. Возможно, мы будем понимать, каким образом человек выполняет разнообразные сознательные действия и неосознаваемые психические операции. Допустим, мы сможем описать логику работы механизмов сознания при выполнении когнитивной деятельности, объясним принципы научения, опишем механизмы взаимодействия сознания и бессознательного. Только можно ли будет утверждать, что при этом мы разгадали тайну сознания, а не описали различные информационные процессы? Разве компьютерные и роботизированные устройства не умеют распознавать образы, запоминать и хранить информацию, решать анаграммы и шахматные задачи? Не завтра, так послезавтра, возможно, будут реплицированы на технических устройствах *все* информационные процессы, которые реализуются в ментальной сфере человека. Однако же мы не только взаимодействуем со средой, не только решаем перцептивные, мнемические, мыслительные задачи, но и знаем об этом непосредственно. Игнорирование качественной стороны осознания лишает сознание его собственника, делая субъективный опыт Я безличным опытом. Психология как наука о психическом мире человека упускает в этом мире самое главное, самое существенное.

Это не значит вовсе, что изучение феномена осознания в когнитивном (читай: информационном) аспекте не имеет смысла. Мы не знаем, как решить «трудную проблему», поэтому искать нужно во всех направлениях. Возможно, что результаты исследований в области когнитивной психологии сознания послужат эвристикой для объяснения природы субъективности, хотя делать ставки на такое предсказание было бы все-таки рискованной затеей.

Другая проблема, относящаяся к квалиа, может быть условно названа гносеологической. В чем она выражается?

К настоящему времени экспериментальные данные, накопленные в нейропсихологии и когнитивной психологии, не просто делают оправданной постановку проблемы когнитивного назначения квалиа, но и требуют построения новых объяснительных моделей. Прав А. Ревонсуо: «у нас вполне достаточно данных, подтверждающих, что если даже какая-то информация не может достичь сознания, в мозге происходит ее неосознаваемая обработка. ...Что это говорит нам о сознании?» [7, с. 157]. Какого рода факты есть у нас в распоряжении, что свидетельствовали бы о мощных когнитивных ресурсах бессознательной психики? Конечно, весьма затруднительно исчерпывающим образом описать всю феноменологию неосознаваемых явлений, поскольку, как ни странно, нет четких критериев разграничения сознания и бессознательного. К какому классу явлений относить, например, то содержание памяти, которое может быть легко эксплицировано, но в актуальный момент времени не осознается в силу того, что находится вне фокусированного внимания? Или процесс осознания? Ведь человек ни в каком состоянии сознания не способен дать отчет о том, каким образом происходит сам этот процесс, а только единственно о том, что

осознается. Механизмы сознания сами не осознаются, а обеспечивают осознаваемое переживание. Так к чему их нужно относить – к сознанию или бессознательному?

Между тем, экспериментальные исследования феноменов, которые принято считать бессознательными, проводятся активно со второй половины прошлого века. Это и эффект перцептивной защиты, и эффекты действия установок (перцептивных, моторных, мыслительных), которые, по Узнадзе, есть «бессознательные состояния готовности к выполнению того или иного действия», и разного типа прайминг-эффекты, и эффекты внимания в условиях дихотического слушания, эффект неосознаваемого негативного выбора (эффект Аллахвердова), и эффекты имплицитного научения (усвоение искусственных грамматик, выучивание последовательностей, усвоение инвариантов, решение комплексных динамических задач), эффект эмоционального предвосхищения решения мыслительной задачи (эффект Тихомирова) etc. Да, и многие формы социального научения протекают вне сознательного контроля, например, усвоение родного языка или социальных стереотипов.

Бессознательное работает значительно быстрее по сравнению с сознанием. Оперирует гораздо более объемными массивами информации. Эксперименты показывают, что за некоторое время до принятия «сознательного» решения, это решение уже имеет место в бессознательном, о чем дают знать психофизиологические индикаторы [10]. Высоковероятно, что все, что мы осознаем, до момента осознания существует в имплицитном качестве и лишь затем осознается [1, 6]. Осознанное переживание подготавливается в недрах бессознательного, которое вслед за Ж. Пиаже принято называть «когнитивным бессознательным». «Когнитивное бессознательное» можно сравнить с идеальным теоретиком, который выдвигает одновременно множество идей, в т.ч. иррелевантных реальности.

Сознание же сравнимо с экспериментатором, который проверяет в данный момент времени конкретную гипотезу, получая определенный результат проверки (квалитативное состояние). Поскольку сознание в момент текущего настоящего проверяет всегда одну единственную идею на соответствие реальности, осознание не может быть параллельным, т.е. осознанные переживания существуют только в последовательной цепи качественных состояний.

Осознанное переживание, таким образом, можно трактовать как результат выбора и проверки на реальности одной из множества бессознательно сгенерированных идей. Сделанный выбор маркируется чувством Я. Таким образом, появление квалиа продиктовано а) необходимостью выбора в данный момент времени единственной когнитивной альтернативы и б) необходимостью проверки сделанного выбора на соответствие реальности. Осознанное переживание всегда является результатом не просто выбора, но, главным образом, проверки этого выбора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов, А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании / А.Ю. Агафонов. – Самара : Едиториал УРСС, 2007. – 336 с.
2. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психологика. Т. 1) / В.М. Аллахвердов. – СПб. : ДНК, 2000. – 528 с. – (Новые идеи в психологии).
3. Бэн, А. Психология / А. Бэн. – М., 1902.
4. Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт. – М. : Эксмо, 2002. – 864 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / под общ. ред. А.Ю. Агафонов. – Самара : Бахрах-М, 2012. – 191 с.
7. Ревонсуо, А. Психология сознания / А. Ревонсуо. – СПб. : Питер, 2013. – 336 с. – (Мастера психологии).
8. Чалмерс, Д. Сознание и ум: в поисках фундаментальной теории / Д. Чалмерс. – М. : Либроком, 2013. – 512 с. – (Философия сознания).
9. Юлина, Н.С. Очерки по современной философии сознания / Н.С. Юлина. – М. : Канон : Реабилитация, 2015. – 408 с.
10. Eichele, N., S. Debener, V.D. Calhoun, R. Specht, A.K. Engel, K. Hugdahl, D.Y. von Cramon, M.Ullsperger Prediction of human errors by maladaptive changes in event-related brain Networks // Proc. of National Acad. Sci. of the USA. – 22 Apr. 2008. – V. 105, No. 16. – P. 6173–6178.

Поступила 10.04.2019

## CONSCIOUSNESS AND UNCONSCIOUS IN THE STRUCTURE OF COGNITIVE EXPERIENCE

A. AGAFONOV

*The article discusses two problems related to the study of the phenomenology of conscious activity: the problem of “explanatory gap” and the cognitive meaning of awareness. It is shown that qualia (“what it is like to experience”), providing subjective evidence of experiences, is the result of choosing one of the many representations generated by the cognitive unconscious.*

**Keywords:** *consciousness, qualia, subjectivity, cognitive unconscious.*

УДК 159.922.7

**ТРЕВОЖНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ  
С ПОЗИЦИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ (ОБЗОР)\***

*канд. биол. наук, доц. И.С. ДЕПУТАТ, д-р мед. наук, проф. А.В. ГРИБАНОВ,  
канд. мед. наук, доц. М.Н. ПАНКОВ, канд. биол. наук, доц. И.С. КОЖЕВНИКОВА,  
Т.В. БАГРЕЦОВА*

*(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск)*

*Рассматриваются такие сложные био-психо-социальные феномены, как тревожность и интеллект, их взаимодействие на личностном уровне, а также их влияние на взаимодействие личности с окружающей средой. Показана связь уровня тревожности с развитием адаптационных процессов, с сопровождением интеллектуальной деятельности. Рассмотрены научные парадигмы, характеризующие межфункциональные связи разноуровневых психофизиологических процессов и активации, и их вклад в мотивацию. Изучение влияния тревожности на эффективность школьного обучения и здоровье детей является крайне актуальным. Представлен ряд исследований, подтверждающих данные о том, что высокая тревожность оказывает дезорганизующее влияние на результативность интеллектуальной деятельности. Изучение природы тревожности и ее влияния на интеллектуальное и личностное развитие ребенка является крайне значимым.*

**Ключевые слова:** *тревожность, интеллект, адаптация, мотивация, нейрометаболизм.*

Тревожность является компонентом структуры индивидуальных различий и представляет собой субъективное проявление неблагоприятия взаимодействия личности с окружающей средой. Оптимальный уровень тревожности является естественным и необходимым условием активности личности, тогда как ее высокий уровень будет мешать нормальному развитию адаптационных процессов [1, 2]. Интеллект, как свойство психики субъекта, как общая способность, является относительно автономным интегральным образованием, обладающим динамической устойчивостью, непрерывностью, регулярностью, способным к саморазвитию. Интеллект имеет адаптационное значение для человека и рассматривается в качестве самостоятельной реальности на основе критерия регуляции поведения (саморегуляции) [3, 4]. При этом высокая тревожность может мешать формированию адаптивного поведения и приводить к нарушению поведенческой интеграции [5].

В литературе имеется большое количество данных, указывающих на негативное влияние высокой тревожности на интеллектуальную продуктивность. В то же время имеются данные о том, что чем выше уровень тревоги, тем более успешно выполняются тестовые задания на интеллект, а высокая личностная тревожность находится в прямой зависимости от высокого интеллекта [6, 7].

В ряде исследований говорится о том, что высокая тревожность оказывает дезорганизующее действие: она снижает мотивацию к успеху, предопределяет нерациональный выбор целей и путей их достижения, отрицательно влияет на умственную деятельность [7–10].

Изучение личностной тревожности является важным условием для понимания особенностей эмоционального сопровождения интеллектуальной деятельности. Тревожность, как энергетический аспект активности субъекта, представляет собой одно из проявлений важнейшей черты темперамента – эмоциональную нестабильность. Интеллект выступает как информационный аспект активности субъекта. В тревожности отображается также интенсивность эмоционально-волевых процессов. Высокотревожные люди более чувствительны к эмоциональному стрессу, с трудом выходят из состояния фрустрации, при этом у них часто отмечаются эмоциональные нарушения невротического характера [11].

Представляет интерес сопоставление показателей тревожности с показателями умственной продуктивности (тест Р. Кэттелла) [4, 12]. В результате проведенного факторного анализа было выявлено, что, с одной стороны, соотношение показателей интеллекта и тревожности тяготеет к проявлению разнонаправленных тенденций, а с другой – к проявлению однонаправленных изменений. Из этого следует, что по мере повышения значений энергетического фактора (к которому относятся уровень активации и связанная с этим степень тревожности) интеллектуальная продуктивность повышается, затем, после достижения определенного оптимума, начинает снижаться. Подобные противоречивые данные авторы связывают с личностными свойствами более высокого уровня, а именно – со столкновением мотивов.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Архангельской области в рамках научного проекта № 18-415-292004.

В рамках психофизиологии индивидуальные различия в показателях интеллектуального развития объясняются действием ряда физиологических факторов и эти различия в значительной степени обусловлены факторами генотипа, влияющими на стабильность и изменчивость показателей психометрического интеллекта. Биологический интеллект выступает как генетически детерминированная биологическая база когнитивного функционирования и всех его индивидуальных различий [4, 13, 14].

В основе таких исследований лежат взгляды Б.Г. Ананьева [15], который отмечал, что способом внутренней организации целостной системы интеллекта являются межфункциональные связи разноразрядных психофизиологических функций, среди которых в характеристике интеллекта выделяются, прежде всего, память, мышление, внимание. Интеллект определялся как многоуровневая организация познавательных сил, включающая психофизиологические процессы, состояния и свойства личности. При этом психофизиологической основой интеллекта выступают процессы метаболизма (интенсивность обменных процессов, влияющая на вегетативную деятельность и нейродинамику мозга). В теоретической схеме анализа структуры развития интеллекта он выделил базовые компоненты интеллектуальной деятельности, в частности, выдвинул положение о тройном составе (функциональном, операциональном и мотивационном) всех психических процессов и интеллекта в целом.

Эта теория в дальнейшем была поддержана экспериментальными исследованиями, в результате которых сделаны выводы о том, что существование интеллектуальной деятельности невозможно без протекания аккомпанирующих психофизиологических процессов и оптимального функционирования блока энергообеспечения. Успешность деятельности человека рассматривается во взаимозависимости с уровнем активации по закону Йеркса–Додсона: оптимальный уровень активации равен продуктивности умственной деятельности. Актуализация мотивации стремления к успеху в условиях эксперимента связана с усилением внутривисцеральных связей в левом полушарии. При актуализации мотивации избегания неудачи уровень корковой синхронизации связан с уровнем психометрического интеллекта. Наследственная обусловленность взаимосвязи показателей интеллекта и амплитудно-временных характеристик компонента Р300 наиболее высока во фронтальной области. Индивидуальные различия по уровню психометрического интеллекта в целом и отдельным его составляющим имеют существенную генетическую обусловленность [4].

При сопоставлении уровней психометрического интеллекта и мотивации достижения было выявлено, что у обследуемых с высоким уровнем психометрического интеллекта преобладает мотивация стремления к успеху, и, наоборот, у обследуемых с низким уровнем психометрического интеллекта наблюдается преобладание мотивации избегания неудачи.

Исходя из закона Йеркса–Додсона, высокий уровень тревожности повышает исходный уровень возбуждения вначале интеллектуальной деятельности и в дальнейшем влияет на его увеличение в процессе выполнения заданий. В результате происходит быстрое достижение и превышение оптимума мотивации, приводящее к снижению результатов деятельности в условиях, способствующих усилению возбуждения. Влияние тревожности на деятельность субъекта через мотивы происходит за счет побудительной силы самой тревожности, которая подменяет мотивы деятельности, сама выступая как мотив, имеющий достаточно привычные формы его реализации.

По А. Анастаси, важен «баланс» между слабой и сильной тревожностью. Индивидам с невысоким уровнем тревожности благоприятны тестовые условия, вызывающие состояние ситуативной тревоги, в то время как людям, имеющим высокий уровень тревожности, лучше выполнять интеллектуальные задания в более спокойных условиях. Интеллект может способствовать снижению уровня тревожности, обеспечивая многомерное видение проблемной ситуации с широким спектром вариантов выхода из нее [9–11]. Однако высокая тревожность выступает и фактором риска возникновения неврозов, которые, по мнению П.В. Симонова [1], являются классическим вариантом «информационной болезни», а информация выступает в качестве основного средства лечения. Успешная деятельность в этом случае может защитить человека от патогенного информационного дефицита, а интеллект является залогом ее продуктивности.

При сопоставлении когнитивных показателей типов высшей нервной деятельности с особенностями эмоциональной сферы и биоэлектрическими характеристиками нервной системы у взрослых был выделен фактор «общей интеллектуальной успешности», при интерпретации которого повышенная тревожность и общее преобладание отрицательной эмоциональности рассматривались как предпосылки результативности интеллектуальной деятельности на психологическом уровне, а слабость и лабильность нервной системы – на физиологическом [4].

Особую актуальность в настоящее время приобретает вопрос изучения влияния тревожности на эффективность школьного обучения и здоровье детей, т.к. известно, что воздействие неблагоприятных факторов в значительной степени опосредуется личностными особенностями школьников, в первую очередь – уровнем тревожности. Высокие психоэмоциональные и учебные нагрузки, чрезмерная интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения индивидуальным и функци-

ональным возможностям учащихся особенно негативно отражаются на детях младшего школьного возраста [8, 10].

С тревожностью могут быть связаны причины возникновения школьных неврозов, неумение ребенка адаптироваться в новой ситуации, затруднения интеллектуальной деятельности, снижение умственной работоспособности, трудности в общении и установлении межличностных отношений с окружающими людьми. Состояние беспокойства и тревоги может быть вызвано социальным окружением – обстановкой в семье, школе. Тревожность является серьезным фактором риска для развития психосоматических отклонений и нередко служит причиной возникновения стрессовых состояний [11, 16, 17].

Часто тревожность изучается как устойчивое новообразование, негативным образом влияющее на протекание психических процессов и на многие личностные характеристики ребенка. Имеются данные о взаимосвязи тревожности и самостоятельности в познавательной деятельности у младших школьников. Было выявлено влияние тревожности на самостоятельность, особенно в ситуации выбора рационального способа решения задач. В стрессогенной экспериментальной ситуации эффективность воспроизведения у тревожных детей ниже по сравнению с детьми с низкой тревожностью, а использование нескольких способов запоминания не повышало эффективность выполнения заданий тревожными детьми [7, 16].

В целом, исследователи сходятся в выводах о том, что повышенная тревожность отрицательно влияет на успешность работы в учебных ситуациях, требующих проявления самостоятельности даже при сформированной полной ориентировочной основе действий. Ситуативная тревожность минимизируется при высоком уровне сформированности способов выполнения познавательного действия, а личностная тревожность практически не изменяется.

В исследовании О.Б. Гилевой [8] проведен сравнительный анализ возрастной динамики показателей времени реакции, тревожности и темперамента в структуре индивидуальности у детей школьного возраста. Выявлено, что академически наиболее успешные школьники переходят на следующий уровень развития раньше своих наименее успешных сверстников. Исходя из динамики времени реакции, развитие наиболее успешных школьников характеризуется более ранним развитием рефлексорной деятельности, но более поздними изменениями эмоциональной сферы, в частности, более поздним подъемом уровня тревожности. По мнению автора, такой путь развития более «выгоден» для ребенка, поскольку пик тревожности приходится на более поздние сроки, когда у ребенка в большей степени сформированы механизмы самоконтроля и регуляции поведения. Кроме этого, определено, что школьники, наиболее успешные академически, в подростковом возрасте демонстрируют достоверно более низкий уровень тревожности по сравнению со своими наименее успешными сверстниками.

В исследованиях тревоги, связанной с дискалькулией, показано, что высокая тревога снижает уровень восприятия математического материала, что отражается также и на физическом уровне. У детей с дискалькулией, сочетающейся с высоким уровнем тревожности уменьшен объем миндалины, изменена структура областей мозга, связанных с обработкой страха и тревоги. Также, показано, что тревога, связанная с математическими заданиями, оказывает более выраженное влияние на математические задачи, требующие большего количества ресурсов обработки, в отличие от простых арифметических задач, а дети с более высоким уровнем рабочей памяти более уязвимы к воздействиям тревоги [18].

В наших исследованиях показано, что время, затрачиваемое на решение заданий теста интеллекта Р. Кеттела, у детей с высокой тревожностью несколько меньше, чем у детей контрольной группы. Количество ошибочных ответов тревожных детей достоверно выше, а по уровню интеллекта они характеризуются более низкими показателями, чем их сверстники с нормальным уровнем тревожности. Вероятно, высокотреховные школьники были склонны воспринимать обстановку исследования, в частности, ограничение времени решения теста, как угрожающую, что побуждало их реагировать на нее тревожным состоянием и повышением эмоциональной активации, приводя в итоге к непродуктивной напряженности. При этом второе, более важное, но одновременно и более трудное условие – решать задания правильно, а не угадывать вариант ответа – отошло на второй план. По нашему мнению, именно формирование состояния непродуктивной напряженности, характерное для тревожных детей при ограничении времени решения заданий, и приводит к неэффективному выполнению ими теста интеллекта Р. Кеттела. Кроме того, ошибки при выполнении теста могут быть связаны с неправильным принятием решения в процессе выбора, что в свою очередь может быть обусловлено как нарушением непосредственно самих когнитивных процессов, так и проблемами в регуляции психофизиологических процессов, обеспечивающих когнитивную деятельность. Эти данные подтверждают дезорганизующее влияние высокой тревожности на интеллектуальную деятельность, процесс мышления, а также активационные процессы, осуществляющие регуляцию и контроль за выполнением произвольной деятельности [12].

В целом результаты проведенного нами исследования подтверждают имеющиеся в литературе данные о том, что высокая тревожность оказывает дезорганизующее влияние на результативность интеллектуальной деятельности человека. В этой связи изучение природы тревожности и ее влияния на интеллектуальное и личностное развитие ребенка приобретает особую значимость и актуальность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Симонов, П.В. Адаптивные функции эмоций / П.В. Симонов // Физиология человека. – 1996. – № 2. – С. 5–9.
2. Сумарина, О.Ю. Тревожность: причины, виды, симптомы / О.Ю. Сумарина // Медицинская психология. – 2014. – Режим доступа: <http://psyera.ru/2696/trevozhnost>. – Дата обращения: 01.03.2019.
3. Лобанов, А.П. Интеллект: определения, теории, парадигмы / А.П. Лобанов // Когнитивные штудии: современная психология в контексте трансдисциплинарных исследований : материалы V междисциплинарного семинара. Вып. 5 / под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2014.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб., 2008. – 368 с.
5. Воробьева, Е.В. Взаимосвязь параметров общего интеллекта и мотивации достижения / Е.В. Воробьева // Северо-Кавказ. психол. вестник. – 2009. – № 7/3. – С. 25–33.
6. Нейрофизиологические подходы к оценке тревожности у детей (обзор) / А.В. Грибанов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28363>. – Дата обращения: 03.03.2019.
7. Ратанова, Т.А. Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников / Т.А. Ратанова, Э.В. Лихачева // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 3. – С. 39–51.
8. Гилева, О.Б. Психофизиологические основы успешности учебной деятельности : моногр. / О.Б. Гилева ; Урал. гос. ун-т путей сообщ. – Екатеринбург : Изд-во УрГУПС, 2012. – 271 с.
9. Корсакова, Н.К. Связь тревожности и продуктивности познавательной деятельности / Н.К. Корсакова, И.А. Володарская // Психология в вузе. – 2010. – № 4. – С. 84–94.
10. Тихомирова, Т.Н. Интеллект, успешность в обучении и параметры взаимодействия в образовательной среде / Т.Н. Тихомирова // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. – 2011. – № 5. – С. 74–81.
11. Астапов, В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика / В.М. Астапов, Е.Е. Малкова. – М. : Модэк, 2011. – 368 с.
12. Нехорошкова, А.Н. Особенности выполнения культурно-независимого теста интеллекта Р. Кеттела младшими школьниками с высоким уровнем личностной тревожности / А.Н. Нехорошкова // Казанская наука. – 2011. – № 1. – С. 423–424.
13. Сапего, Е. Обзор публикаций российских и белорусских исследователей в сфере когнитивной психологии и когнитивной науки за 2014 г. / Е. Сапего // Российский журнал когнитивной науки. – 2015. – Т. 2 (1). – С. 73–83.
14. Haworth, C.M.A. Generalist Genes and High Cognitive Abilities / C.M.A. Haworth, P.S. Dale, R. Plomin // Behav. Genet. – 2009. – No. 39. – P. 437–445.
15. Ананьев, Б.Г. Проблемы комплексного изучения развития интеллекта и личности / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. – 1973. – Вып. XIII. – С. 3–7.
16. Role of Intelligence Quotient (IQ) on anxiety and behavior in children with hearing and speech impairment / R.M. Shetty [et al.] // Spec Care Dentist. – 2018. – No. 38 (1). – P. 13–18.
17. Rudenstine, S. Examining the role of trait emotional intelligence on psychiatric symptom clusters in the context of lifetime trauma / S. Rudenstine, A. Espinosa // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 128. – P. 69–74.
18. Ching, V.H.-H. Mathematics anxiety and working memory: Longitudinal associations with mathematical performance in Chinese children / V.H.-H. Ching // Contemporary Educational Psychology. – 2017. – No. 51. – P. 99–113.

*Поступила 02.04.2019*

**ANXIETY AND INTELLECT IN CHILDHOOD  
FROM POSITIONS OF PSYCHOPHYSIOLOGY (REVIEW)**

**I. DEPUTAT, A. GRIBANOV, M. PANKOV, I. KOZHEVNIKOVA**

*The article discusses such complex bio-psycho-social phenomena as anxiety and intelligence, their interaction at the personal level, as well as their influence on the interaction of the individual with the environment. The connection of the level of anxiety with the development of adaptation processes, with accompanying intellectual activity is shown. The scientific paradigms characterizing the interfunctional connections of multi-level psycho-physiological processes and activation, and their contribution to motivation are considered. The study of the effect of anxiety on the effectiveness of schooling and the health of children is highly relevant. This paper presents a series of studies confirming the evidence that high anxiety has a disorganizing effect on the performance of intellectual activity. The study of the nature of anxiety and its influence on the intellectual and personal development of the child is extremely important.*

**Keywords:** *anxiety, intellect, adaptation, motivation, neurometabolism.*



УДК 316.726

**СПЕЦИФИКА КАТЕГОРИЗАЦИИ АБСТРАКТНЫХ ПОНЯТИЙ  
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СУБКУЛЬТУР**

*канд. психол. наук, доц. Е.И. МЕДВЕДСКАЯ  
(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)*

*Рассматривается проблема воздействия цифровых технологий на категоризацию знаний об абстрактных понятиях у их пользователей. Теоретически обосновывается психологическая типология информационных субкультур (субкультура слова и субкультура медиаобраза) и их представителей (субъект читающий и субъект просматривающий). Представлены результаты эмпирического изучения категориальной организации знаний об абстрактных понятиях у представителей разных информационных субкультур. Установлено, что категориальная структура знаний об абстрактных понятиях сложнее у носителей традиционной культуры печатного слова. Предложено объяснение зафиксированному упрощению категоризации через особенности медиаобраза как ведущей единицы кодирования интернет-информации.*

**Ключевые слова:** *знаковая система, печатное слово, медиаобраз, категоризация, когнитивная сложность, абстрактное понятие, факторный анализ, семантический дифференциал.*

Изучение категоризации как процесса познания и категорий сознания как результатов этого процесса имеет довольно длительную историю в философии, психологии, психофизиологии и других науках. В настоящее время категоризация (прежде всего, благодаря работам Дж. Брунера и других представителей когнитивной психологии) является одним из базовых понятий психологической науки, а некоторые из ее фундаментальных понятий – таких как восприятие и познание (Дж. Брунер, S. Harnad), восприятие и осознание (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев), восприятие и понимание (А.А. Бодалев) – стали фактически синонимичными.

Изучение категоризации в психологии проводилось на материале из различных сфер восприятия. В итоге исследований Ч. Осгуда и его сотрудников [1] было выделено три универсальных категориикоординаты человеческого сознания – «Оценка», «Сила» и «Активность»; понятия для шкалирования были случайным образом отобраны из разных классов (ферма, стул, симфония, президент и др., всего 30). В качестве дескрипторов выступали высокочастотные прилагательные-антонимы английского языка. Позже П. Бентлеру и А. Лавою [2] за счет включения в набор дескрипторов прилагательных, обозначающих предметные значения, удалось дополнить это трехмерное пространство четырьмя новыми координатами: «Сложность» (составной – простой, единственный – многочисленный); «Упорядоченность» (организованный – неорганизованный, постоянный – изменчивый); «Реальность» (воображаемый – действительный, абстрактный – конкретный); «Обычность» (новый – типичный, банальный – исключительный). При этом исследователи получили высокие коэффициенты внутренней согласованности по указанным факторам (в среднем  $r = 0,87$ ), что доказывает их стабильность.

Данная линия исследований была продолжена в российской психологии В.Ф. Петренко, который осуществлял анализ категоризации 50 понятий (из них 30 повторяли набор Ч. Осгуда) по 45 шкалам. Используемые для шкалирования понятия, как и в исследовании Ч. Осгуда, представляли разные классы (одиночество, движение, холод, патриот, мать и др.). В итоге на материале русской лексики было подтверждено присутствие всех семи из указанных выше категорий, а также обнаружена еще одна, названная «Комфортность» (мягкий – твердый, опасный – безопасный и др.) [3, с. 94]. Ее появление В.Ф. Петренко объясняет так: «В нашем эксперименте относительно большое количество понятий, обозначающих эмоциональные состояния, привело к появлению специфического оценочного фактора “Комфортность”» [3, с. 95].

Таким образом, в рамках классического, когнитивного подхода к изучению категоризации конструируются рассматриваются как дискретные образования, а их количество – как когнитивная сложность сознания в определенной предметной области. Очевидно, что в обществе высоких технологий увеличивается значимость психологических исследований различных аспектов познавательной деятельности человека как деятельности, связанной с получением, переработкой и использованием знаний. Одними из приоритетных в современной когнитивной психологии выступают исследования, посвященные анализу роли знаковых систем в формировании и трансформации познавательной деятельности.

В сложившихся условиях сосуществования разнообразных источников информации, использующих различные единицы кодировки информации (слово или медиаобраз), субъект с необходимостью должен осуществлять между ними выбор. В соответствии с культурно-исторической теорией выбор знаковой системы также означает выбор субъектом культурного орудия «овладения» (Л.С. Выготский)

собственной психикой и одновременно задает деятельность с ним (чтение или просмотр). Поэтому свободный выбор субъектом наиболее предпочитаемой знаковой системы может стать основой для построения собственно психологической типологии информационных культур (точнее, субкультур) и их представителей. На указанном основании возможно выделить два полярных типа информационных субкультур: субкультура слова (и, соответственно, ее представителей обозначить как «субъекты читающие», или *homo legens*) и субкультура медиаобраза (носителей которой фиксировать как «субъекты просматривающие», или *homo videns*).

По популярности среди пользователей Интернет (сегодня речь идет уже о новых медиа, сетевых медиа, Web 2.0 и т.п.) является безусловным лидером, постепенно вытесняя печатную книгу и даже телевидение. Эта популярность обусловлена такими характеристиками Web, как гипертекстовость, интерактивность, децентрализация источников информации и др. С психологической точки зрения вышеназванные характеристики новых медиа обеспечивают наличие у них определенного развивающего потенциала. Это позволяет предполагать, что активные интернет-пользователи будут обладать некими когнитивными преимуществами по сравнению с другими, а именно: благодаря объему и доступности web-информации они будут иметь более сложную категориальную структуру сознания. Высказанная гипотеза в настоящем исследовании эмпирически проверяется на материале абстрактных понятий.

**Организация исследования.** Настоящее исследование продолжает обозначенную В.Ф. Петренко линию моделирования частных семантических пространств. Основным инструментом получения данных также выступал семантический дифференциал, специально созданный для целей настоящего исследования. Его образовали 40 однополярных прилагательных, 14 из которых были ранее заданы в предметном дифференциале Е.Ю. Артемьевой [4, с. 10], оставшиеся получены в итоге ассоциативного эксперимента (100 взрослых, описывающих характеристики различных предметов). По шкалам семантического дифференциала испытуемых просили оценить (по 7-балльной шкале) несколько объектов, среди которых было два абстрактных понятия («мир» и «абракадабра»).

Респондентами выступали 250 человек старше 35 лет и занятых в интеллектуальных профессиях (педагоги, социальные работники, медики, юристы, инженеры-электрики). Критериями для разделения выборки на группы, представляющие различные информационные субкультуры, выступили результаты анонимного анкетирования (выбор вида деятельности в свободное время – чтение или просмотр – и количество времени, уделяемое каждому из них). В исследованной выборке было установлено, что 16% (40 человек) можно отнести к представителям субкультуры слова; 34% (85 человек) – к носителям субкультуры медиаобраза.

Для чистоты получения данных факторизации контрастные выборки «субъектов читающих» и «субъектов просматривающих» были численно уравновешены (по  $n = 40$ ).

Поскольку основная цель проводимого исследования заключается в изучении когнитивной сложности сознания представителей разных информационных субкультур (т.е. внимание акцентируется на категориальной структуре знаний, а не на содержании категорий), то обозначение полученных конструкторов осуществлялось по ведущим шкалам с ориентацией на общекультурные факторы: «Оценка», «Сила», «Активность», «Сложность», «Упорядоченность», «Реальность», «Обычность».

#### **Результаты и их обсуждение.**

*Понятие «мир».* Современная наука признает наличие в психической реальности субъекта неких интегральных образований, определяющих его способы понимания окружающего мира и взаимодействия с ним. Для их фиксации используются различные термины: «картина мира», «жизненный мир», «мыслящий мир», «образ мира», «когнитивные репрезентации» или «когнитивные карты» и др., что объясняется различием методолого-теоретических оснований для его интерпретации и операционализации.

В интерпретации концепта «картина мира» психологи во многом опираются на позицию М. Хайдеггера [5], который провел параллель между процессами превращения мира в его картину и преобразования человека в субъекта, овладевающего действительностью. То есть картина мира – это не столько изображение мира, сколько его понимание. Иначе говоря, картина мира – это еще один мир, сконструированный человеком для себя и поставленный им между собой и реальностью. Близкой точки зрения, подчеркивающей активность субъекта в построении картины мира, придерживался и К.Г. Юнг:

«Не надо думать, что наше мировоззрение есть некое единственно правильное, “объективное” отражение действительности. Это всего лишь суеверие. На самом деле оно является не средством, с помощью которого мы постигаем истину, а лишь картиной, которую мы рисуем ради нашей души» [6, с. 12].

В советской психологии изучение картины мира началось в 80-х годах XX в. с фундаментальной работы А.Н. Леонтьева «Психология образа» [7], в которой решалась в т.ч. и задача определения методических направлений моделирования субъективного мира человека. Основатель теории деятельности трактует образ мира (или образ реальности) как основу жизнедеятельности человека, как целостный об-

раз объективного мира, интерпретацию человеком действительности, позволяющую ему ориентироваться в ней (что в целом совпадает с представленными выше позициями зарубежных ученых). Можно выделить ряд базовых идей, которые объединяют представителей разных подходов к изучению картины мира. Во-первых, это понимание данного образования одновременно как результата жизнедеятельности субъекта и инструмента организации его взаимодействия с окружением. Во-вторых, наличие у картины мира многослойного, иерархического строения. В-третьих, признание двух основных источников ее происхождения: общественной практики и индивидуального опыта. Представленные обобщения позволяют предполагать, что активная виртуальная практика (как и любая другая) будет определенным образом репрезентирована в его картине мира.

В таблице 1 представлено по три основные по субъективной значимости категории, выявленные в разных группах респондентов, и по три образующих их шкалы семантического дифференциала.

Таблица 1. – Мир: категориальная организация знаний

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Оценка» (23,65% общей дисперсии)		«Активность» (23,94% общей дисперсии)	
полезный	0,888	динамичный	0,834
содержательный	0,769	сложный	0,828
красивый	0,769	грустный	0,777
«Обычность» (11,43%)		«Обычность» (12,32%)	
креативный	0,842	знакомый	0,817
обычный	0,796	полезный	0,807
приятный	0,643	приятный	0,788
«Активность» (8,98%)		«Оценка» (8,55%)	
динамичный	0,778	несчастный	0,788
быстрый	0,712	смелый	0,716
хаотичный	0,625	сильный	0,613

Как следует из данных таблицы 1, выявленные в итоге моделирования категории в двух группах по содержанию близки друг другу. Следует только отметить, что мир для представителей типа «человек просматривающий» выступает как значимо более активный, динамичный по сравнению с миром для представителей типа «человек читающий». Возможно, что ведущая по значимости категория «Активность» в этой группе отражает имеющийся опыт погружения в быстро меняющиеся информационные потоки. Кроме того, любители чтения в целом дают миру более позитивную оценку (1 фактор) по сравнению с теми взрослыми, кто отдает свои предпочтения цифровым информационным устройствам (3 фактор).

*Понятие «абракадабра».* Необходимо отметить, что значение этого слова оказалось знакомо не всем участникам исследования. Данное понятие было использовано для обеспечения максимальной свободы проекций когнитивных структур испытуемых на семантический материал. Основные итоги факторного анализа (по три ведущих категории с тремя основными дескрипторами-образующими) представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Абракадабра: категориальная организация знаний

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Активность» (37,61% общей дисперсии)		«Упорядоченность» (53,93% общей дисперсии)	
активный	0,834	удобный	0,833
добрый	0,833	современный	0,800
красивый	0,799	добрый	0,764
«Обычность» (11,49%)		«Обычность» (9,03%)	
обычный	0,825	красивый	0,818
доступный	0,797	обычный	0,797
сильный	0,779	натуральный	0,703
«Оценка» (8,69%)		«Оценка» (5,25%)	
горячий	0,876	чужой	0,768
чистый	0,779	старый	0,741
горький	0,748	несчастный	0,725

Как следует из данных таблицы 2, содержательная интерпретация выявленных конструктов довольно затруднительна. Но вполне закономерно, что при понимании несуществующего объекта появляется категория «Обычность».

*Общая характеристика категориальной организации знаний об абстрактных понятиях.* Полученные эмпирические данные позволяют также решить и основную задачу проведенного исследования, заключающуюся в оценке когнитивной сложности знаний об абстрактных понятиях у представителей разных информационных культур. Как уже отмечалось выше, основным критерием когнитивной сложности в когнитивном подходе к операционализации категорий сознания является количество факторов-категорий. Однако при единодушии в признании данного параметра когнитивной сложности/простоты сознания дискуссионным остается вопрос об основаниях отбора категорий. Наиболее часто используемыми являются критерий Кайзера (или критерий собственных чисел больше единицы) и критерий Хэмфри (абсолютная величина произведения двух максимальных факторных нагрузок должна быть вдвое больше двойки, деленной на корень квадратный из количества наблюдений). Поэтому в таблице 3 отражено количество факторов, полученных на разных критериальных основаниях.

Таблица 3. – Количество факторов, организующих знания об абстрактных понятиях у представителей разных информационных субкультур

Критерий значимости	Группа респондентов	Объект оценивания	
		Мир	Абракадабра
Критерий Кайзера	Субъект читающий	12	10
	Субъект просматривающий	12	7
Критерий Хэмфри	Субъект читающий	2	4
	Субъект просматривающий	1	1

Обобщенные результаты таблицы 3 показывают, что по критерию Кайзера количество категорий в двух выборках совпадает для понятия «мир». По более строгому критерию отбора Хэмфри более когнитивно сложными выступают представители типа «человек читающий». Относительно абстрактного понятия «абракадабра» респонденты данного типа оказываются более сложными вне зависимости от использованного критерия отбора факторов-категорий.

Близость параметров когнитивной сложности знаний о мире у представителей разных информационных субкультур объясняется не только общностью непосредственного, чувственного опыта взаимодействия, но выступает также показателем культурно-исторической природы категорий познания предметного мира. Основанием для подобного утверждения выступают экспериментальные исследования А.Р. Лурии, посвященные изучению феномена культурной опосредованности познавательных процессов. Проведение данных исследований в 30-х годах XX в. в Узбекистане и Киргизии обусловлено уникальностью сложившихся культурно-исторических условий, а именно: одновременным сосуществованием людей, как совершенно не затронутых европейским образованием, так и приобщившихся к нему в разной степени. Устойчивость и идентичность категорий мышления, обнаруженная А.Р. Лурией у людей с разной степенью образованности, по его мнению, «отражает исторически развившийся и унаследованный способ классификации предметов в окружающем нас мире» [8, с. 50], т.к. процессы обобщения не являются «инвариантными на всех этапах социально-экономического и культурного развития. Такие процессы сами являются продуктами культурной среды» [8, с. 66]. Другими словами, у наших респондентов как представителей одной культуры, но отдающих предпочтение разным знаковым системам, существует общий опыт предметно-чувственного познания мира, осуществляемый в наглядно воспринимаемой ситуации. Об этом свидетельствует и отсутствие достоверных различий усредненных оценок, поставленных по отношению к понятию «мир» в разных группах по шкалам семантического дифференциала ( $t = 0,06$ ).

Большая когнитивная сложность представителей типа «субъект читающий» в области абстрактных (или несуществующих) понятий еще требует более строгой эмпирической проверки. Однако даже на материале одного объекта можно предполагать, что в этой области будут установлены различия между представителями разных информационных субкультур, поскольку медиаобраз как единица кодирования информации по своим характеристикам (в частности, иконичности) оставляет познающего субъекта в границах себя самого, т.е. в рамках наглядно воспринимаемого явления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Osgood, C.E. The measurement of meaning / C.E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Chicago and London : University of Illinois Press, 1957. – 342 p.
2. Bentler, P.M. An Extension of semantic Space / P.M. Bentler, A.L. LaVoie // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. – 1972. – Vol. 109. – P. 123–144.

3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
4. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : МГУ, 1980. – 128 с.
5. Хайдеггер, М. Время картины мира : [пер. с нем.] / М. Хайдеггер // Время и бытие : сб. ст. и выступлений. – М. : Республика, 1993. – С. 41–63.
6. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени : [пер. с нем.] / К.Г. Юнг. – М. : Прогресс, 1993. – 112 с.
7. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
8. Лурия, А.Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность / А.Р. Лурия // Этапы пройденного пути: Научная автобиография / под ред. Е.Д. Хомской. – М. : МГУ, 1982. – С. 47–69.

Поступила 18.04.2019

## FEATURES OF ABSTRACT CONCEPT CATEGORIZATION BY REPRESENTATIVES OF DIFFERENT INFORMATION SUBCULTURES

*E. MEDVEDSKAYA*

*The article is devoted to the problem of the impact of digital technologies on the categorization of abstract concept knowledge of their users. The psychological typology of informational subcultures (word subculture and media image subculture) and their representatives (reader and viewer) is theoretically substantiated. The results of empirical study of the categorization of abstract concept knowledge among representatives of different informational subcultures are presented. It has been established that the categorization of abstract knowledge is more complicated in those who bear the traditional culture of the printed word. An explanation is offered to the fixed categorization simplification through the features of the media image as the leading unit for coding Internet information.*

**Keywords:** *sign system, printed word, media image, categorization, cognitive complexity, abstract concept, factor analysis, semantic differential.*

УДК 159.828-057.875

**СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ: САМОРАСКРЫТИЕ И ПАРАДОКСЫ\*****д-р пед. наук, проф. В.С. ЧЕРНЯВСКАЯ***(Владивостокский государственный университет экономики и сервиса)*

*Представлены результаты эмпирического исследования, в частности один из аспектов исследования проблемы самораскрытия способностей. Показаны особенности самораскрытия способностей у студентов ИТ-направлений (N = 42). Внешние факторы самораскрытия (чаще всего – помощь педагогов) у студентов ИТ-направлений в существенной мере: а) предопределили верный профессиональный выбор; б) высокую самооценку своих профессиональных способностей; в) снижение осмысленности при росте профессиональной вовлеченности. Результаты исследования показали весьма специфичные тенденции, проявленные у студентов ИТ-направления, которые говорят о возможно неслучайном выборе профессии, обусловленном психологическими особенностями подростков, это нуждается в дополнительном осмыслении.*

**Ключевые слова:** самораскрытие способностей, студенты ИТ-направлений подготовки, экзистенциальная мотивация, осмысленность, профессиональная вовлеченность, самооценка.

**Введение.** Современный мир связан с развитием информационных технологий, цифровой средой, которые меняют мир и человека. Особенности нового поколения определяют включенностью в информационную среду, а также оторванностью от реальности. Исследователи Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова показывают, что цифровая компетентность – важная составляющая социальной компетентности, которая реализуется в четырех сферах (контент, коммуникация, потребление и техносфера) и включает знания, умения, мотивацию, ответственность и безопасность [1].

Существенно влияют цифровые технологии на молодежь, которая связывает с ними свою будущую профессию, что нуждается в специальном изучении.

Успешность профессиональной деятельности специалиста в любой области, в частности в сфере информационных систем и технологий, связана с профессионально значимыми способностями. Именно поэтому проблема изучения профессиональных способностей актуальна в настоящее время.

Основой успешной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда являются профессиональные способности, которые необходимы для качественного и эффективного выполнения трудовых операций и профессиональной деятельности в целом [3, 4]. Для современной психологии характерен интегральный подход к пониманию способностей. К составляющим современных моделей о профессиональных способностях относятся метакогнитивные процессы, духовность личности, внепрофессиональный потенциал, различные ресурсы.

Проблема способностей является одной из самых острых в психологии ввиду сложности данного феномена. Верный выбор профессии – в соответствии со своими способностями и склонностями, может быть осуществлен посредством их самораскрытия для себя. Это возможно как самостоятельно (внутренний фактор), так и с помощью родителей, учителей и других (внешний фактор) [5].

**Основная часть.** Самораскрытие способностей, как правило, происходит в подростковом возрасте, следствием данного процесса является профессиональное самоопределение. Исследование было проведено на выборке студентов второго и третьего курса, обучающихся по направлениям «Информационные системы и технологии», «Прикладная информатика» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (N = 42).

На основе результатов диагностики факторов самораскрытия выборка была разбита на две группы: внешние и внутренние факторы самораскрытия способностей. Под внешними факторами понимается большее влияние родителей, друзей, учителей на процесс самораскрытия способностей. Внутренние факторы – это собственная роль испытуемого в процессе самораскрытия своих способностей.

В соответствии с целями данной работы использовались результаты следующих методик: авторский опросник факторов самораскрытия способностей; методика неоконченных предложений М.М. Абдуллаевой для выявления профессиональной вовлеченности; дифференциально-диагностиче-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 17-06-00281-ОГН.

ский опросник (ДДО) Е.А. Климова, анкета на тип интеллекта Г. Гарднера; модифицированный тест экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях А. Лэнгле; опросник самооценки способностей [6–11].

*Внешние и внутренние факторы самораскрытия.* Оказалось, что большинство испытуемых считает, что наибольший вклад в процесс самораскрытия своих способностей внесли они сами, количество студентов с внешними факторами самораскрытия – 13 человек, с внутренними – 29.

*Профессиональная вовлеченность.* С помощью методики неоконченных предложений в адаптации М. Абдуллаевой был выявлен уровень профессиональной вовлеченности. Контент-анализ результатов предполагал подсчет баллов по каждой шкале методики неоконченных предложений. Далее в процессе проведения исследования был найден уровень профессиональной вовлеченности в группах студентов с внешними факторами самораскрытия способностей. Оказалось, что большинство испытуемых с внешними факторами самораскрытия имеют средний уровень профессиональной вовлеченности.

*Фундаментальные мотивации.* Результаты диагностики степени реализованности фундаментальных экзистенциальных мотиваций в отношениях с педагогом с помощью модификации теста экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях (ТЭММО) показали субъективное переживание степени реализованности фундаментальных экзистенциальных мотиваций в отношениях с педагогом. Большинство испытуемых с внешними факторами самораскрытия имеют средний уровень экзистенциальной исполненности в отношениях с педагогом. Средний уровень указывает на исполненную экзистенцию. Испытуемые в целом удовлетворены своими отношениями с педагогом.

*Самооценка профессиональных способностей.* Результаты самооценки степени выраженности профессиональных способностей студентов ИТ-направлений, характерных для их профессиональной деятельности.

Опросник базируется на работах Н.Л. Слугиной, которая изучала способности и компетенции студентов ИТ-направлений. Студентам было предложено оценить степень выраженности у себя 36 способностей по 10-балльной шкале. Далее был подсчитан общий балл. Оказалось, что большинство студентов с внешними факторами самораскрытия (6) имеют средний уровень выраженности профессиональных способностей. Высоко свои способности оценили 5 испытуемых. Низкий уровень выраженности способностей имели 2 испытуемых. Для установления связи между результатами, полученными с помощью методики неоконченных предложений и ТЭММО, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты корреляции показателей методики неоконченных предложений и теста экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях у студентов с преобладанием внешних факторов самораскрытия способностей

Дмо (доверие)	-0,011
Дзаш (защищенность)	-0,306
Дпр (пространство)	-0,089
Доп(опора)	-0,284
Цсоот (соотнесенность)	-0,397
Цвр (время)	-0,438
Цблиз (близость)	0,046
Цмо (ценность жизни)	-0,439
Азвн (заинтересованное внимание)	-0,026
Асотн (справедливое отношение)	0,284
Апрц (признание ценности)	-0,423
Амо (аутентичность)	-0,119
Сдеят (возможности для деятельности)	-0,25
Свз (включенность во взаимосвязи)	-0,416
Сбуд (совместное будущее)	-0,61*
Смо (смысл)	-0,561*
ЭИ (экзистенциальная исполненность)	-0,501

Полученные эмпирические значения -0,61 и -0,561 достигают уровня статистической значимости ( $p = 0,05$ ). Исходя из результатов, можно сделать вывод, что существует статистически значимая обратная связь между уровнем профессиональной вовлеченности и шкалами Совместное будущее (Сбуд) и Смысл (Смо). Данные результаты свидетельствуют, что чем выше уровень профессиональной вовлеченности, тем ниже степень наполненности смыслом деятельности, которую студент и педагог осуществляют вместе. Низкая профессиональная вовлеченность студентов с внешним фактором саморас-

крытия связана с субъективным переживанием ценности совместного будущего, а также осознания смысла совместной деятельности: если студент не вовлечен в профессию, которая была определена не им самим, то существенную долю смысла он относит к совместной деятельности с преподавателем.

Связь между показателями профессиональной вовлеченности и степенью выраженности профессиональных способностей определена с помощью коэффициента корреляции Спирмена, он составил - 0,259, что не достигает уровня статистической значимости. Отрицательное значение говорит о том, что высокая профессиональная вовлеченность студента влечет за собой более низкую самооценку у себя профессиональных способностей - что соответствует по смыслу парадоксу Данинга-Крюгера: более низкую самооценку способностей имеют более компетентные лица и наоборот [12].

Затем проверялась связь между результатами ТЭММО и самооценкой способностей в группе студентов с внешними факторами самораскрытия. Результаты корреляции представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты корреляции показателей шкал теста экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях и опросника самооценки способностей

Доп (Опора)	0,585*
Дзащ (Защищенность)	0,774**
Цвр (время)	-0,278
Доп (пространство)	0,359
Цсоот (соотнесенность)	0,698**
Цвр (время)	0,568*
Цблиз (близость)	0,739**
Цмо (ценность жизни)	0,905**
Азвн (заинтересованное внимание)	-0,066
Асотн (справедливое отношение)	0,494
Апрц (признание ценности)	0,796**
Амо (аутентичность)	0,36
Сдеят (совместная деятельность)	0,605*
Свз (включенность во взаимосвязи)	0,848**
Сбуд (совместное будущее)	0,62*
Смо (смысл)	0,747**
ЭИ (экзистенциальная исполненность)	0,868**

Получены эмпирические значения 0,585; 0,568; 0,605; 0,62 ( $p = 0,05$ ) и 0,774; 0,698; 0,739; 0,905; 0,796; 0,848; 0,747; 0,868, которые достигают уровня статистической значимости ( $p = 0,01$ ). В группе студентов с внешними факторами самораскрытия существует статистически значимая связь между следующими шкалами: Опора (Доп), Защищенность (Дзащ), Соотнесенность (Цсоот), Время (Цвр), Близость (Цблиз), Ценность жизни (Цмо), Признание ценности (Апрц), Возможности для деятельности (Сдеят), Включенность во взаимосвязи (Свз), Совместное будущее (Сбуд), Смысл (Смо), Экзистенциальная исполненность (ЭИ), и самооценкой степени выраженности профессиональных способностей.

В группе студентов с внешними факторами самораскрытия общая удовлетворенность отношениями с педагогом является фактором высокой самооценки своих профессиональных способностей.

**Заключение.** Наличие статистически значимой обратной связи между уровнем профессиональной вовлеченности и шкалами «Совместное будущее» и «Смысл» в группе студентов с преобладающими внешними факторами самораскрытия говорит о том, что профессионально вовлеченные студенты имеют более высокий уровень автономии от преподавателя, соответственно, они не рассматривают взаимодействие с педагогом как ценность, что говорит о парадоксе: углубленность в ИТ-направление, вызванная внешним источником самораскрытия способностей, в итоге ведет к отдалению и обесмысливанию отношений.

Отсутствие связи между показателями профессиональной вовлеченностью и самооценкой степени выраженности профессиональных способностей в группе студентов с преобладающими внешними факторами самораскрытия может свидетельствовать о том, что самооценка способностей студентов не зависит от уровня профессиональной вовлеченности. Углубленность в технологии не увеличивает и не уменьшает представление о своих способностях (дает ли ИТ-углубленность ощущение роста способностей?)

Наличие значимой связи между показателями экзистенциальной мотивации и самооценкой степени выраженности профессиональных способностей в группе студентов с преобладающими внешними факторами самораскрытия может говорить о том, что общая экзистенциальная удовлетворенность отношениями с педагогом является фактором высокой самооценки своих профессиональных способностей.



При внешнем источнике самораскрытия способностей рост способностей сопутствует пониманию ценности взаимоотношений с педагогом.

Отсутствие статистически значимой связи между показателями профессиональной вовлеченности и шкал ТЭММО в группе студентов с преобладающими внутренними факторами самораскрытия способностей может указывать на то, что уровень профессиональной вовлеченности не влияет на степень удовлетворенности отношениями с педагогом. Самостоятельный источник самораскрытия способностей у студента делает его скорее независимым и экзистенциально неудовлетворенным.

Наличие статистически значимой обратной связи между уровнем профессиональной вовлеченности и самооценкой степени выраженности профессиональных способностей в группе студентов с преобладающими внутренними факторами самораскрытия может свидетельствовать о том, что высокая профессиональная вовлеченность является фактором низкой самооценки своих профессиональных способностей. Объяснение этой закономерности может быть следующим: студенты, у которых преобладает внутренний фактор самораскрытия, возможно, имеют более высокий уровень стремления к развитию способностей, что влечет неудовлетворенность их наличным уровнем. Возможен и другой парадокс: в случае, если студент является для себя источником самораскрытия способностей (интровертен), высокая вовлеченность в ИТ-технологии «уводит» и от ощущения саморазвития, и от экзистенциальной удовлетворенности (счастья).

Отсутствие статистически значимой связи между показателями шкал ТЭММО и самооценкой степени выраженности профессиональных способностей в группе студентов с преобладающими внутренними факторами самораскрытия способностей может указывать на то, что общая удовлетворенность отношениями с педагогом не влияет на самооценку своих способностей студентом, у которого преобладает внутренний фактор самораскрытия способностей.

Наличие достоверных различий между показателями шкал «Человек – техника» и «Человек – знаковая система» методики ДДО в группах студентов с внешними и внутренними факторами самораскрытия может свидетельствовать о том, что в более существенной мере внешний фактор самораскрытия способностей влияет на степень соответствия профессиональной направленности. Внешние факторы самораскрытия студентов ИТ-направления предопределяют более верный профессиональный выбор по сравнению с внутренним фактором (92% против 43%). В целом, студенты ИТ-направления показали весьма специфичные результаты, которые нуждаются в осмыслении, они в существенной мере отличаются по исследуемым параметрам от группы студентов направления «Дизайн» [13]. У последних полученные данные были намного более согласованными: профессиональная вовлеченность и экзистенциальная исполненность были связаны с внутренними факторами самораскрытия способностей. Вероятно, студенты ИТ-направления нуждаются в специальном психологическом сопровождении, для этого необходимо продолжение исследования их личностно-профессионального развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Солдатова, Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Нац. психол. журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–35.
2. Орел, Е.А. Особенности интеллекта профессиональных программистов / Е.А. Орел // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2007. – № 2. – С. 70–79.
3. Толочек, В.А. Профессиональное развитие субъекта: способности, компетенции, компетентность / В.А. Толочек // Вестник Самар. гум. академии. Сер. Психология. – 2014. – № 2 (16).
4. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М. : Университет. книга, 2010. – 319 с.
5. Аминов, Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 184–186.
6. Абдуллаева, М.М. Семантические характеристики текста и особенности профессионального труда / М.М. Абдуллаева // Вестник Моск. ун-та. – 2005. – № 4. – С. 31–38.
7. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Обнинск : Принтер, 1993. – 57 с.
8. Чернявская, В.С. Факторы самораскрытия профессиональных способностей студентов: адаптация опросника / В.С. Чернявская, А.А. Токмакова, Ю.М. Ротэрян // Человек и его ценности в современном мире : материалы VIII Междунар. науч.-практич. конф. – 2017. – С. 183–197.
9. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта : моногр. / Г. Гарднер. – М. : И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
10. Лэнгле, А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования : учебник для вузов / А. Лэнгле. – М. : Логос, 2014. – 556 с.

11. Слугина, Н.Л. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров информационно-технологического направления средствами коллективного учебно-исследовательского проекта контекстного типа / Н.Л. Слугина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6. – С. 313–318.
12. Kruger, J. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments” / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – 77 (6): 1121–34.
13. Чернявская, В.С. Внешние и внутренние факторы самораскрытия способностей студентов-дизайнеров / В.С. Чернявская, А.А.Токмакова / Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 372–377.

Поступила 29.03.2019

## ABILITIES OF STUDENTS OF IT DIRECTION: SELF-DISCOVERIES AND PARADOXES

V. CHERNYAVSKAYA

*The results of an empirical study are presented, in particular, one of the aspects of the study of the problem of self-discovery of abilities. The features of self-discovery abilities of students in IT areas (N = 42) are shown. External factors of self-disclosure (most often, the help of teachers) for students of IT areas to a significant extent: a) predetermined the right professional choice; b) high self-esteem of their professional abilities; c) a decrease in meaningfulness with an increase in professional involvement. The results of the study showed very specific tendencies shown by students of IT directions, which indicate a possible non-random choice of profession, due to the psychological characteristics of adolescents; this needs additional thought.*

**Keywords:** *self-disclosure of abilities, students of IT-direction of preparation, existential motivation, meaningfulness, professional involvement, self-assessment.*

УДК 159.922:004.738.5

## МАНИПУЛИРОВАНИЕ СОЗНАНИЕМ И КИБЕРБУЛЛИНГ В КИБЕРНЕТИЧЕСКУЮ ЭПОХУ

*д-р социол. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ*  
(Республиканский институт высшей школы, Минск)

*Манипулирование сознанием постоянно присутствует в нашей жизни, и все мы часто становимся (не подозревая об этом) жертвами этого вида манипулирования. Показано, что ранее разработанная автором общая модель преднамеренного психологического воздействия объясняет почему: 1) именно теперь, в кибернетическую эпоху с ее доступностью к любой информации произошел стремительный рост феномена «манипулирование сознанием»; 2) доступность любой информации о человеке делает его практически беззащитным перед манипуляторами сознанием. Частным случаем манипулирования сознанием является кибербуллинг, т.е. издевательства над получателем сообщения, совершаемые с помощью информационных технологий, Интернета, мобильных телефонов, социальных сетей. Кибербуллинг получает все большее распространение среди подростков вследствие роста числа пользователей гаджетами и отсутствия онлайн-контроля. Метаанализ исследований кибериздевательств убедительно продемонстрировал их негативное влияние на психическое и физическое здоровье, их связи с серьезными психосоциальными, аффективными проблемами, с меньшим самоуважением и самооэффективностью, с повышенными стрессом, тревожностью, депрессивными симптомами и экстернальностью. Главными факторами, способствующими кибербуллингу, являются рискованное использование информационно-коммуникационных технологий и традиционные (например, школьные) издевательства.*

**Ключевые слова:** *манипулирование сознанием, кибербуллинг, кибернетическая эпоха, преднамеренное психологическое воздействие, общая модель, последствия кибербуллинга, информационные технологии, подростки.*

**Введение.** Манипулирование сознанием родилось не сегодня [1], но именно теперь, в кибернетическую эпоху, какой можно назвать наше время, мы являемся свидетелями стремительного роста этого феномена. Все мы в качестве телезрителей, радиослушателей, пользователей Интернета, посетителей социальных сетей, читателей газет и журналов, избирателей, покупателей часто становимся (не подозревая об этом) жертвами этого вида манипулирования.

*Цели* данной статьи – 1) найти *психологические* причины роста уровня манипуляций сознанием и истоки практической беззащитности индивида перед ним; 2) показать распространенность и опасность такой разновидности манипулирования сознанием, как кибербуллинг.

### **Основная часть.**

**МАНИПУЛИРОВАНИЕ СОЗНАНИЕМ.** *Манипулирование сознанием осуществляется посредством психологических воздействий.* Психологическое воздействие – это воздействие на состояние человека, его установки, взгляды, мысли, чувства, намерения и последующие действия, осуществляемое исключительно психологическими средствами.

Манипулирование сознанием может реализоваться многими видами психологического воздействия: манипулятивной разновидностью скрытого управления, внушением, психологическим заражением, побуждением к подражанию, принуждением, агрессией, слухами, формированием (того или иного) отношения, приемами убеждения и нейролингвистического программирования. Эти виды воздействий (как и все остальные) осуществляются по общей модели психологического воздействия, поэтому ознакомление с действующими при этом психологическими механизмами позволит нам найти ответы на поставленные вопросы.

В монографии [2] теоретически обоснована и верифицирована общая модель психологического воздействия и показано, что все известные в настоящее время 14 видов психологических воздействий описываются указанной моделью: *Вовлечение в контакт + Действие фоновых факторов + Воздействие на мишени + Побуждение к активности.*

Показано [3, с. 38–43], что общая модель психологического воздействия является объединяющей для всех известных форм власти и принципов влияния; более конкретно – 6 форм власти и 6 принципов влияния являются реализациями общей модели психологического воздействия (рисунок 1).

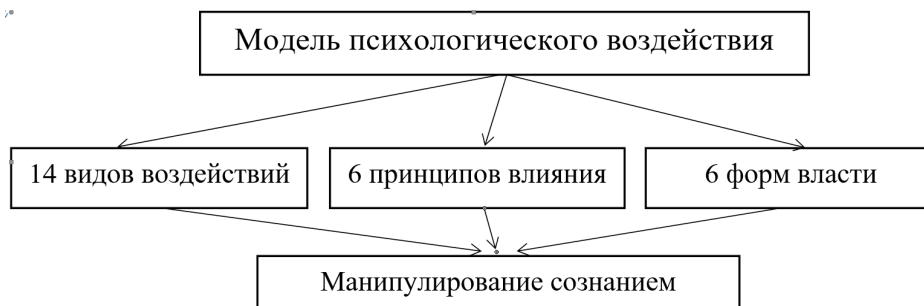


Рисунок 1. – Психологические воздействия – основа манипулирования сознанием

Блоки общей модели «работают» при любом психологическом воздействии – как при *преднамеренном* со стороны его инициатора, так и при *непреднамеренном*. Предварительно собранная информация об адресате предоставляет инициатору возможности быть более успешным в преднамеренном воздействии на адресата, в частности, при *манипулировании* им. Подбирается такая информация, чтобы в процессе вовлечения адресата в контакт привлечь его внимание к нужной стороне дела, вызвать желаемую реакцию и сформировать наиболее подходящие фоновые факторы и средства побуждения, актуализировать отвечающие замыслу инициатора мишени воздействия на адресата. То есть модель эффективного преднамеренного воздействия имеет следующий вид (рисунок 2).

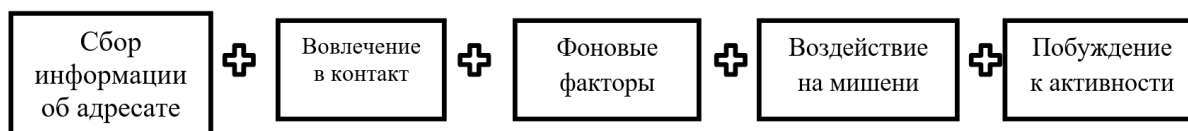


Рисунок 2. – Модель преднамеренного психологического воздействия [3, с. 43]

Общая модель психологического воздействия не только описывает уже имеющиеся виды, приемы и тактики психологических воздействий [2], но и помогает конструировать новые с заданными свойствами. В частности, с ее помощью выделен и описан новый, самостоятельный вид психологического воздействия – *скрытое управление человеком* [4], позволяющий побудить адресата воздействия к решениям и действиям, которые изначально не входили в его планы. Скрывая от адресата цель своего воздействия, инициатор дает ему такую информацию, исходя из которой, тот сам поступает так, как намечено инициатором. При этом скрытое управление имеет два принципиально разных подвида – *созидательное*, совершаемое для пользы адресата воздействия (например, при обучении и воспитании детей), и *манипулятивное*, при котором инициатор достигает своей цели за счет нанесения ущерба адресату.

Модель преднамеренного психологического воздействия показывает, как *с помощью информации* о человеке можно *скрыто управлять им*: вовлекать адресата в контакт так, чтобы создать наиболее подходящие (с точки зрения целей инициатора) фоновые факторы и средства побуждения, наиболее точно выбрать мишени воздействия на адресата, актуализировав соответствующие его потребности, интересы, желания, чувства, эмоции.

Тезис «*Информация правит миром*» актуален сейчас, как никогда ранее. Ведь получить информацию о каждом из нас в кибернетическую эпоху, эру IT не составляет труда: сейчас читают чужую переписку, прослушивают телефоны, взламывают сайты, фиксируются все финансовые операции, видеокameraми отслеживаются перемещения в торговых залах, офисах, школах, около значимых зданий и т.д. Особенно беззащитны перед манипуляторами завсегдагаи социальных сетей: с одной стороны – они выкладывают массу информации о себе, с другой – являются получателями информации, относительно которой невозможно установить ее достоверность, первоисточник и его истинные намерения.

В результате бесконтрольного несанкционированного проникновения в личные данные различными структурами создано множество баз личных данных и систем поиска информации о гражданах, позволяющих узнать о каждом из нас практически все.

Доступностью информации можно объяснить успехи манипуляторов сознанием, заманивавших воевать в Сирию за исламское «государство» ИГИЛ, или склонявших молодых людей к суициду, или к вступлению в деструктивные секты или успехи интернет-аферистов.

Современные суперкомпьютеры и программы, обрабатывая огромные массивы личных данных представителей различных социальных групп, позволяют составлять «портрет» типичного избирателя или покупателя и находить эффективные мишени воздействия на ту или иную группу.

Беззащитности перед манипуляторами сознанием сегодня способствует и манипулирование самой информацией, и ее огромный ежедневный поток из многих источников – у человека нет ни времени, ни сил, чтобы проверить ее достоверность. Отсюда обилие фейковых «новостей», разлетающихся по Интернету. При этом даже если получатель информации не верит ее распространителю, то в силу известного пропагандистам «эффекта спящего» (убедительность сообщения самопроизвольно возрастает спустя определенное время) инициатор воздействия все равно достигает своей цели.

*Манипулирование информацией* (кроме прямой лжи) осуществляется многими способами: ее искажением, утаиванием или потоплением сообщения, которого невозможно избежать, в хаотическом потоке псевдоновостей; в подаче информации в таком виде, что ее можно по-иному понять; в компоновке тем; в выборе времени и места подачи сообщения; в его оформлении (например, противоречием между содержанием и интонацией сообщения); в ссылках на не названные «информированные источники» и т.д. [1].

Подводя итог первой части нашего исследования, приходим к выводу о том, что *механизмы, реализующие модель преднамеренного психологического воздействия, и ее универсальный характер* объясняют причину того, что именно теперь, в кибернетическую эпоху с ее доступностью к любой информации произошел стремительный рост феномена «манипулирование сознанием». Это же является и источником практической беззащитности человека перед манипуляторами сознанием.

**КИБЕРБУЛЛИНГ.** Частным случаем манипулирования сознанием является кибербуллинг, т.е. издевательства над получателем сообщения, совершаемые с помощью информационных технологий, Интернета, мобильных телефонов, социальных сетей.

*Распространенность кибербуллинга.* Кибер-издевательства получают все большее распространение среди подростков вследствие роста числа пользователей гаджетами и отсутствия онлайн-контроля. Например, в Соединенных Штатах более 97% молодых людей пользуются Интернетом. Непредвиденным результатом столь широкого его распространения стал растущий уровень опасных преступлений против детей и подростков: около 20–40% всех молодых людей испытали кибербуллинг хотя бы раз в жизни [5]. В другом исследовании авторы зафиксировали, что в общей сложности 15,8% школьников в американских школах сообщили о том, что стали жертвами кибербуллинга только за последние 12 месяцев [6]. В целом, зависимости от страны проживания от 5 до 20% детей становятся жертвами кибер-издевательств [7].

Еще в одном исследовании более 30% учащихся идентифицировали себя как вовлеченные в кибер-издеательства: или как жертвы, или как хулиганы, притом 26% из них сообщили о том, что в течение предыдущих трех месяцев они участвовали в кибер-издеательствах и как хулиганы, и как жертвы [8].

*Последствия кибербуллинга.* Два проведенных метаанализа исследований кибер-издеательств убедительно продемонстрировали негативное влияние кибербуллинга на психическое и физическое здоровье [7]. Кибербуллинг оказался положительно коррелирован с серьезными психосоциальными, аффективными проблемами [8], с меньшим самоуважением и самооценочностью, а также с повышенными стрессом, тревожностью, депрессивными симптомами и экстернальностью [9, 10]. Установлено также, что кибербуллинг положительно связан с эмоциональными проблемами и отрицательно связан с показателями эмоционального благополучия [11]. Жертвы кибер-издеательств сообщают о значительно более высоком уровне симптомов депрессии [10, 12]. Онлайн-опыт издеательств положительно коррелирует с усилением неудовлетворенности жизнью и с ухудшением психического здоровья [10].

Кибербуллинг негативно отражается на учебе [5]; его жертвы сообщают об ухудшении школьной успеваемости и отношении к школе [6].

Кибер-издеательства оказались более тесно связанными с суицидальными идеями, нежели традиционные издеательства. Примерно 20% подростков под воздействием кибербуллинга серьезно рассматривают самоубийство, а от 5% до 8% подростков в Соединенных Штатах пытаются совершить самоубийство в течение года. Опасность кибербуллинга увеличивается от того, что в целом самоубийство является одной из наиболее частых причин смертности среди подростков во всем мире [7].

Существует двусторонняя связь между кибербуллингом и традиционными издеательствами [13], т.е. часто подростки являются жертвами и в онлайн, и при непосредственных контактах. Изучение подробных характеристик переживаний жертв кибер-издеательств указывает на относительно высокий уровень перекрытия между кибербуллингом и традиционными издеательствами [14].

*Предикторы кибербуллинга.* Результаты исследований показали, что главными факторами, способствующими кибербуллингу, являются рискованное использование информационно-коммуникационных технологий и традиционные (например, школьные) издеательства [15].

Молодые люди, ставшие жертвами традиционных издевательств, проявляют более высокую тенденцию к тому, чтобы заняться кибербуллингом и тем самым разрядить свое напряжение в киберпространстве [16, 17].

Выявлена прочная связь между издевательствами в школе и в интернет-чатах: школьные жертвы значительно чаще становятся жертвами чата [18].

Интернет-зависимость также предсказывает агрессию посредством кибербуллинга [16].

Значительно рискуют пострадать от кибер-издевательств индивиды с низким уровнем самоконтроля, активные онлайн-покупатели и люди, участвующие в онлайн-форумах: обладающие низким самоконтролем более доверчиво реагируют на обманчивые коммерческие предложения в Интернете [19]. В целом, низкий уровень самоконтроля индивида действует как общий фактор риска стать жертвой онлайн-преследований [20].

Школьники чаще сообщают о кибер-издевательствах в отношении сверстников, которые больше времени проводили за компьютером и давали пароли своим друзьям [8].

Публикация студентами нескромного или негативного контента, наличие друзей в Facebook, которые публикуют такой контент, и количество друзей Facebook были надежными предсказателями кибербуллинга. Однако наиболее значительными предсказателями кибербуллинга были экстраверсия и открытость [21].

Лучше справляются с кибербуллингом на рабочем месте сотрудники с высоким уровнем эмоционального интеллекта [22].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шейнов, В.П. Манипулирование сознанием / В.П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2010. – 768 с.
2. Шейнов, В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов. – 6-е изд. – М. : АСТ, 2013. – 800 с.
3. Sheinov, V.P. Psychological Influence. Vol. 1 / V.P. Sheinov. – L. : Academic Publishing. Saarbrücken, Germany, 2014. – 542 p.
4. Шейнов, В.П. Скрытое управление человеком / В.П. Шейнов. – 23-е изд. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2011. – 816 с.
5. Casas, J.A. Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables / J.A. Casas, R.D. Rey, R. Ortega-Ruiz / Computers in Human Behavior. – 2013. – Vol. 29, № 3. – P. 580–587.
6. Chen, L. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach / L. Chen, S.S. Ho, M.O. Lwin // New Media & Society. – 2017. – Vol. 19, № 8. – P. 1194–1213.
7. Fredstrom, B.K. Electronic and School-Based Victimization: Unique Contexts for Adjustment Difficulties During Adolescence / B.K. Fredstrom, R.E. Adams, R. Gilman // Journal of Youth and Adolescence. – 2011. – Vol. 40, № 4. – P. 405–415.
8. Geel, M. Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-analysis / M. Geel, P. Vedder, J. Tanilon // JAMA Pediatr. – 2014. – Vol. 168, № 5. – P. 435–442.
9. Jang, H. Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory / H. Jang, J. Song, R. Kima. // Computers in Human Behavior. – 2014. – Vol. 31. – P. 85–93.
10. Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? / V. Joy [et al.] // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 52. – P. 424–435.
11. Katzer, C. Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School / C. Katzer, D. Fetchenhauer, F. Belschak // Journal of Media Psychology. – 2009. – № 21. – P. 25–36.
12. Cyberbullying Victimization, Counterproductive Work Behaviours and Emotional Intelligence at Workplace / H. Keskin [et al.] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 235, № 24. – P. 281–287.
13. The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization / F. Mishna [et al.] // Children and Youth Services Review. – 2016. – Vol. 63. – P. 120–127.
14. Mitchell, K.J. Cyberbullying and Bullying Must Be Studied Within a Broader Peer Victimization Framework / K.J. Mitchell, L.M. Jones // Journal of Adolescent Health. – 2015. – Vol. 56, № 5. – P. 473–474.
15. Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents / S. Perren [et al.] // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. – 2010. – Vol. 4, № 28.
16. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students / S.K. Schneider [et al.] // American Journal of Public Health. – 2012. – Vol. 102, № 1. – P. 171–177.
17. Tokunaga, R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization / R.S. Tokunaga // Computers in Human Behavior. – 2010. – Vol. 26, № 3. – P. 277–287.
18. Tynes, B.M. The Development and Validation of the Online Victimization Scale for Adolescents / B.M. Tynes, C.A. Rose, D.R. Williams // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. – 2010. – Vol. 4, № 2.
19. Wigderson, S. Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being / S. Wigderson, M. Lynch // Psychology of Violence. – 2013. – Vol. 3, № 4. – P. 297–309.

20. Wilsem, J. Bought it, but Never Got it' Assessing Risk Factors for Online Consumer Fraud Victimization / J. van Wilsem // European Sociological Review. – 2013. – Vol. 29, № 2, 1 – P. 168–178.
21. Wilsem, J. Hacking and Harassment – Do They Have Something in Common? Comparing Risk Factors for Online Victimization / J. van Wilsem // Journal of Contemporary Criminal Justice. – 2013. – Vol. 29, № 4. – P. 437–453.
22. Wilsem, J. Worlds tied together? Online and non-domestic routine activities and their impact on digital and traditional threat victimization / J. van Wilsem // European Journal of Criminology. – 2011. – Vol. 8, № 2. – P. 115–127.

Поступила 09.04.2019

## MANIPULATION OF CONSCIOUS AND CYBERBULLING IN CYBERNETIC EPOCH.

V. SHEINOV

*The manipulation of consciousness is constantly present in our lives and we all often become (unaware of it) victims of this type of manipulation. It is shown that the general model of a deliberate psychological impact, previously developed by the author, explains why: 1) right now, in the cybernetic epoch with its accessibility to any information, the phenomenon of “mind manipulation” has rapidly increased; 2) the availability of any information about a person makes him virtually defenseless against manipulators of consciousness. A special case of mind manipulation is cyberbullying, that is, bullying the recipient of a message, performed using information technologies, the Internet, mobile phones, and social networks. Cyberbullying is becoming more common among adolescents due to the increase in the number of users of gadgets and the lack of online control. A meta-analysis of cyber-bullying studies convincingly demonstrated their negative impact on mental and physical health, their connection with serious psychosocial, affective problems, with less self-esteem and self-efficacy, with increased stress, anxiety, depressive symptoms and externality. The main factors contributing to cyberbullying are the risky use of information and communication technologies and traditional (for example, school) bullying.*

**Keywords:** *conscious, manipulation, cyberbullying, cybernetic era, deliberate psychological impact, general model, consequences of cyberbullying, information technology, adolescents.*

УДК 159.942

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ  
В СВЯЗЯХ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТЬЮ»  
(НА ОСНОВЕ АПРОБАЦИИ ОПРОСНИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ  
ДЖ. ЭВЕРИЛЛА)**

**М.А. ШЕСТОВА***(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)*

*Представлены результаты адаптации Опросника Эмоциональной Креативности Дж. Эверилла (ОЭК) на российской выборке. Необходимость валидации опросника обусловлена увеличивающимся интересом ученых к проблеме эмоциональной креативности (ЭК) и, как следствие, появившейся потребностью в методике, более надежно измеряющей ЭК, чем в имеющейся апробации других авторов. С помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа обоснована 5-факторная структура опросника (новизна-уникальность, готовность размышлять над эмоциями, эффективность, аутентичность, эмоциональная сложность) в отличие от авторской (3-факторной). Выборка состоит из 310 человек (166 девушек и 144 юноши в возрасте от 17 до 43 лет,  $M_{\text{возраст}} = 20,47$ ;  $SD = 2,48$ ) – студентов естественнонаучных и гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Особенность нашего подхода – оценка конвергентной валидности ОЭК через поиск взаимосвязей с индивидуальными особенностями эмоциональной сферы личности, куда включена «психологическая разумность» и способность человека работать со своим внутренним эмоциональным планом. Опросник Эмоциональной Креативности показывает высокую надежность и согласованность шкал, а также демонстрирует предсказуемые связи с эмоциональным интеллектом (ЭИ) и психологической разумностью (ПР).*

**Ключевые слова:** эмоциональная креативность, эмоциональный интеллект, психологическая разумность, Опросник Эмоциональной Креативности.

**Введение.** Дж. Эверилл предложил понимать ЭК как способность переживать и выражать оригинальные, уместные и аутентичные комбинации эмоций [1, 2]. Человек, имеющий высокий балл по ЭК, будет испытывать эмоции, которые являются более сложными. Для диагностики ЭК Дж. Эверилл разработал Опросник Эмоциональной Креативности, который в оригинальном варианте состоит из 30 пунктов, раскрывающих три основных фактора: «Новизна», «Готовность» и «Эффективность/Аутентичность» («Э/А»).

Согласно Дж. Эвериллу, основными критериями креативности, которые отражены в ОЭК, являются:

1. «Новизна» – новое поведение индивида в сравнении с типичным поведением, принятым в обществе, т.е. некоторый новый продукт творческого процесса. Креативность предстает в таком ракурсе как «потенциал, чаще всего измеряемый по результату – созданному креативному продукту» [3].
2. «Эффективность». Чтобы отнести эмоциональную реакцию (ЭР) в разряд креативных, она должна обладать потенциальной пользой для индивида или общества в целом.
3. «Аутентичность» выступает некоторым аналогом оригинальности – творческим ответом индивида, отражающим его ценности и убеждения.

Дж. Эверилл придерживается традиционного понимания критериев креативности, согласно которому основные ее характеристики – это оригинальность и полезность (применимость идеи) [4]. С течением времени ученые пришли к выводу, что для определения креативности недостаточно учитывать только новизну и пользу от продукта. Поэтому Боден, например, определяет креативность через новизну, ценность и удивление (согласно этому автору, «Ага»-переживание играет важную роль в продуктивной деятельности) [5]. Саймонтон согласен с Боденом и понимает креативность как  $C = N \times U \times S$ , где  $N$  – «novelity» – новизна/оригинальность,  $U$  – «utility» – польза,  $S$  – «surprise» – удивление (креативность подразумевает момент «эврики» и удивления) [6]. Хеннесей и Амабиле в качестве третьей характеристики указывают на «ценность» найденной идеи или решения проблемы для отдельного индивида или большой социальной группы [7]. Стернберг и Кауфман считают, что креативный продукт помимо новизны и целесообразности должен быть еще и высокого качества [4]. У Дж. Эверилла таким третьим критерием выступает «Э/А». Основное отличие подхода Дж. Эверилла заключается в том, что эмоции выступают опосредующим звеном творческого продукта (вместо мотивации и когниций), эмоции обеспечивают творческий процесс.

В психологии ставится проблема различения «Большой К» – великой креативности (Моцарт, Данте, Тициан) и «малой к» – повседневной креативности [4]. Это не единственное принятое разделение креативности. Так, Боден предлагает выделять П-креативность (психологическую, как аналог «малой к») и И-креативность – историческую креативность – «Большая К» [5]. Кауфман и Бегетто сочли неэтичным делить всех людей на два типа и предложили свой вариант, который отразил траекторию развития креативности.



тивности (процесс развития креативности в течение всей жизни человека), включающую 4 уровня [4]: мини-креативность (ежедневное открытие новых вещей, например, познание ребенком мира; однако этот уровень доступен не только на стадии детства, человек на протяжении всей жизни может открывать для себя что-то новое); малая-креативность (проявления творчества в конкретном виде деятельности); ПРО-креативность (если человеку удастся зарабатывать на продуктах своего творчества) и Большая-креативность (если открытие остается в истории). Возвращаясь к проблеме ЭК, оригинальность, в понимании Эверилла, связана с «малой к».

К одним из последних исследований в области ЭК относится изучение коллегами из Китая влияния ЭК на инновационную деятельность сотрудников организации. Ванг и др. установили, что внутренняя мотивация (в терминах Райана и Деси) является посредником между ЭК и инновационной деятельностью [8]. Ориол с коллегами показали взаимосвязь ЭК и позитивных эмоций (благодарность, любовь и надежда), а также при помощи конфирматорного факторного анализа ученый продемонстрировал, что ЭК является предиктором внутренней мотивации и академической вовлеченности [9]. Мольтафет и др. изучали влияние родительских стилей воспитания на ЭК у студентов. Они показали, что теплые и структурные стили воспитания позитивно, а такие стратегии, как принуждение и хаос, негативно предсказывают ЭК студентов. Базовые потребности (необходимость в компетентности и автономности) выступают в роли посредника между родительским стилем воспитания и ЭК [10]. Чешские коллеги показали, что ЭК взаимосвязана с такими видами творческой активности, как писательство, рисование, исполнение драматической роли, сочинение музыки и благоустройство дома [11]. В России работ, посвященных эмоциональной креативности, не меньше, чем на Западе, но в основном они сводятся к установлению взаимосвязей ЭК с различными конструктами, например, с коммуникативной компетентностью [12], копинг-стратегиями [13], эмоциональным интеллектом [14].

Набирающим популярность направлением исследований становится адаптация ОЭК на разные языки, что говорит о возрастающем интересе ученых к проблеме ЭК, следовательно, появляется и запрос на валидный инструмент измерения ЭК. Существует два русскоязычных варианта ОЭК [16, 17]: один выполнен на белорусской выборке, второй – на русской, но малочисленной. Поскольку креативность чаще всего оценивают по продукту, И.Н. Андреева для валидации ОЭК на белорусской выборке использовала методику «Диагностика личностной креативности». Она предположила и верифицировала, что шкала «Новизна», характеризующая умение переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции, должна коррелировать со шкалой «Воображение», а шкала «Сложность» – с «Эффективностью» [16]. Нами делается дальнейший шаг и предлагается изучать ЭК не только с точки зрения роли эмоций в продуктивных процессах (решение задач, принятие решений), но изучить вклад креативности в эмоции. В нашем исследовании валидизация ОЭК строится на иных основаниях: через поиск взаимосвязей с индивидуальными особенностями эмоциональной сферы, куда включена способность человека работать со своим внутренним эмоциональным планом. ЭК раскрывается сквозь призмы связей с понятиями эмоционального интеллекта (ЭИ) и психологической разумности (ПР). Таким образом, для подтверждения конвергентной валидности ОЭК должны обнаружиться связи со шкалами опросников ЭмИн [18] и «Шкалой психологической разумности» [19].

*Целями* настоящего исследования являются, во-первых, проверка факторной структуры ОЭК Дж. Эверилла, во-вторых, оценка конвергентной валидности ЭК, в-третьих, изучение эмоциональной креативности в аспектах способности субъекта работать со своим внутренним эмоциональным планом.

**Организация и методы исследования.** Адаптация ОЭК Дж. Эверилла проводилась в несколько этапов.

*Первый этап.* Перевод пунктов шкалы осуществлялся с учетом двух существующих вариантов переводов [16, 17], полученный третий вариант перевода редактировали два эксперта – психолог, имеющий большой опыт в разработке и адаптации опросников, и лингвист. Для итогового варианта перевода был выполнен обратный перевод на английский для проверки соответствия семантики пунктов.

*Второй этап.* Опросник ЭК заполняли участники исследования: всего 310 человек, из них 144 юноши и 166 девушек ( $N = 310$ ,  $M = 20,28$ ;  $SD = 3,4$   $Min = 17$ ,  $Max = 43$ ), – студенты естественнонаучных и гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова.

*Третий этап.* Эксплораторный и конфирматорный факторный анализ полученных данных для выявления структуры опросника.

*Четвертый этап.* Проверка конвергентной валидности ОЭК путем сопоставления показателей по шкалам ОЭК и другим методикам: Шкале психологической разумности, ШПР [19], Опроснику эмоционального интеллекта, ЭмИн [18]. В исследовании участвовало 148 человек, из них 66 женщин и 82 мужчины ( $N = 148$ ,  $M = 20,18$ ,  $SD = 2,87$ ,  $Min = 17$ ,  $Max = 35$ ), – студенты естественнонаучных и гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова.

**Результаты.** Эксплораторный факторный анализ выполнялся с помощью метода максимального правдоподобия и косоугольного вращения облимин. Адекватность данных (для 30 пунктов опросника) оценивалась при помощи теста Кайзера–Майера–Олкина ( $KMO = 0,8$ ) и теста сферичности Бартлета

( $\chi^2_{435}, N = 310; = 2988, p < 0,001$ ). Критерий Хи-квадрат, который показывает статистическую оценку качества «подгонки» исходных и вычисленных коэффициентов корреляции, оказался значимым как для 3-факторной структуры, так и для 4- и 5-факторных ( $\chi^2_{321}, N = 310; = 739, p < 0,001$ ). Решение о принятии 5-факторной модели принималось на основании критерия каменистой осыпи (рисунок 1).

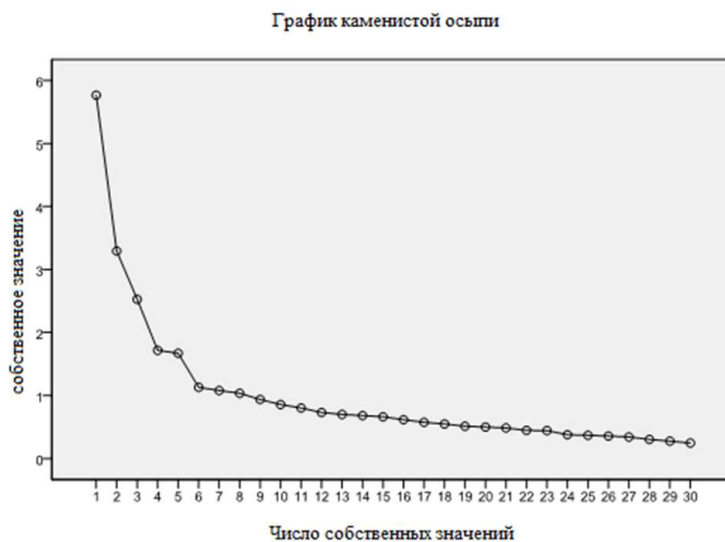


Рисунок 1. – График каменистой осыпи

В случае с 5-факторной моделью фактор «Новизна–уникальность» объясняет 7,7% общей дисперсии, «Готовность размышлять над эмоциями» – 3,3% общей дисперсии, «Эффективность» – 2,5% общей дисперсии, «Аутентичность» – 1,7% общей дисперсии и фактор «Эмоциональная сложность» – 1,6% общей дисперсии. В таблице 1 представлены результаты распределения факторных нагрузок.

Таблица 1. – Факторные нагрузки пунктов для пятифакторного решения (метод максимального правдоподобия, косоугольное вращение облимин)

Пункты опросника	Новизна–уникальность	Аутентичность	Готовность размышлять об эмоциях	Эффективность	Эмоциональная сложность
	1. Когда у меня возникают сильные эмоциональные реакции, я ищу их причины.			0,67	
2. Я считаю, что над эмоциональным развитием следует работать так же усердно, как и над интеллектуальным.			0,44		
3. Я размышляю о своих эмоциональных реакциях и стараюсь понять их.			0,81		
4. Меня не особенно интересует эмоциональная сторона моей жизни (R).			0,42		
5. Я обдумываю свой прошлый эмоциональный опыт, чтобы справиться с текущими эмоциональными проблемами.			0,60		
6. После переживания сильных эмоций я стараюсь отстраниться от них и объективно оценить.			0,49		
7. Я внимателен к эмоциям других людей, так как мне это помогает лучше понимать свои чувства.				0,53	
8. Мои эмоциональные реакции уникальны и отличаются от эмоций других людей.	0,67				
9. Я могу представить себя одиноким, разгневанным и веселым одновременно.					-0,53
10. Иногда я переживаю эмоции и чувства, которые нелегко описать обычными словами					-0,55

11. Я испытывал такие сочетания эмоций, которые другие люди, вероятно, никогда не переживали.	0,78	
12. Мне нравятся музыка, танцы и картины, которые вызывают новые и необычные эмоции.		-0,35
13. Я испытывал эмоциональные переживания, о которых можно сказать, что они необычны или выходят за рамки общепринятых.	0,66	
14. В эмоциональных ситуациях, я склонен реагировать не так, как другие люди.	0,63	
15. Мне нравится выдумывать ситуации, требующие необычных, редких, нетрадиционных эмоциональных реакций.	0,42	
16. В своих эмоциональных реакциях я довольно изобретателен и оригинален.	0,62	
17. Мне нужно было стать поэтом или романистом, чтобы описать те эмоции, которые я иногда испытываю, настолько они неповторимые.	0,56	
18. Я могу испытывать множество разных эмоций одновременно.		-0,74
19. Я предпочитаю фильмы и книги, в которых изображаются сложные и невероятные эмоциональные ситуации.		-0,42
20. Многообразие моих эмоциональных реакций иногда превышает мои возможности описания того, что я чувствую.		-0,60
21. Я способен испытывать большое количество различных эмоций.		-0,71
22. Я хорошо приспосабливаюсь к ситуациям, которые вызывают новые или необычные эмоции.		0,49
23. Мне хорошо удается выражать свои эмоции.		0,50
24. В отношениях с другими людьми мне помогает то, как я переживаю и выражаю свои эмоции.		0,77
25. Мои эмоции помогают мне достигать целей в жизни.		0,66
26. Мои эмоции играют важную роль в моей жизни: без них она не имела бы смысла.		0,54
27. Я стараюсь быть честным в своих эмоциональных реакциях, даже если это создает мне проблемы.	0,63	
28. Мои эмоции почти всегда выражают мои подлинные мысли чувства.	0,84	
29. Мои внешние эмоциональные реакции точно отражают мои внутренние чувства.	0,71	
30. Я стараюсь маскировать и прятать свои эмоции (R)	0,50	

Для подтверждения найденной 5-факторной структуры ОЭК был проведен конфирматорный факторный анализ (КФА). С помощью КФА тестировалось несколько моделей. КФА проводился при помощи статистического пакета EQS 6.4. for Windows, использовался метод максимального правдоподобия, данные имеют нормальное распределение. Результаты КФА отражены в таблице 2.

Таблица 2. – Индексы разных моделей русскоязычного варианта ОЭК (N = 310)

Модель	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	JORESCOG GFI	CFI	RMSEA
3 фактора	1245	402	3,0	0,762	0,683	0,082
4 фактора	1053	399	2,6	0,800	0,754	0,073
5 факторов	877	395	2,2	0,835	0,819	0,063

Поскольку конструкты ЭИ, ПР и ЭК в разной степени отражают способность индивида работать со своими эмоциями и переживаниями, предполагаем наличие корреляций между шкалами ШППР «Открытость новому опыту» и шкалой ОЭК «Новизна – уникальность», шкалой «Полезность от обсуждений» по ШППР и шкалой «Эффективность» ОЭК. Шкала психологической разумности позволяет ухватить такой аспект, как заинтересованность индивида в рефлексии над своими мыслями или чувствами. В таблице 3 представлена матрица корреляций. Корреляционный анализ подтвердил наши гипотезы. Таким образом, можно сделать вывод о конвергентной валидности ОЭК.

Тест Колмогорова–Смирнова показал нормальное распределение данных (подсчет баллов по шкалам производился в соответствии с 5-факторной структурой опросника). Т-критерий Стьюдента для двух независимых выборок показал значимые различия по полу для шкал «Готовность размышлять над эмоциями» (эффект Коэна = 0,56) и «Эмоциональная сложность» (эффект Коэна = 0,5), для остальных различия не значимы.

Согласованность пунктов шкал опросника проверялась при помощи коэффициента Альфа-Кронбаха. Для всего опросника (30 пунктов) показатель надежности равен 0,80, для шкал «Новизна – уникальность» (пункты 9,11, 13–17) – 0,82, «Готовность размышлять над эмоциями» (пункты 1–6) – 0,74, «Эффективность» (пункты: 7, 22–26) – 0,75, «Аутентичность» (пункты 27–30) – 0,76 «Эмоциональная сложность» (пункты 9, 10, 12, 18–22) – 0,74.

Таблица 3. – Матрица корреляций с показателями эмоционального интеллекта и психологической разумностью

ЭМИн / ШПР \ ОЭЖ	Новизна – Уникальность	Готовность размышлять об эмоциях	Эффективность	Аутентичность	Эмоциональная сложность
Заинтересованность в сфере переживаний	0,212**	0,440**	0,293**	0,204*	<b>0,324**</b>
Доступность переживаний	-0,242**				<b>-0,338**</b>
Польза от обсуждения переживаний		<b>0,276**</b>	0,291**	0,287**	
Желание и готовность обсудить переживания			<b>0,256**</b>		
Открытость новому опыту	<b>0,184*</b>	0,285**	0,330**		0,250**
Понимание чужих эмоций	0,215**	0,325**	0,519**		
Управление чужими эмоциями		0,212**	0,605**	0,263**	
Понимание своих эмоций	-0,233**	0,208*	0,324**	0,167*	-0,345**
Управление своими эмоциями			0,387**		-0,213**
Контроль экспрессии				-0,346**	-0,216**
Межличностный эмоциональный интеллект	0,208*	<b>0,305**</b>	0,617**	0,219**	
Внутриличностный эмоциональный интеллект	-0,182*	<b>0,166*</b>	0,314**		<b>-0,334**</b>
Понимание эмоций		0,317**	0,501**	0,184*	
Управление эмоциями		0,172*	0,469**		-0,164*

Примечание. Здесь и далее: \*\*  $p < 0,010$ , \*  $p < 0,05$

Таблица 4. – Корреляции между психологической разумностью и эмоциональным интеллектом

ЭМИн / ШПР	Заинтересованность в сфере переживаний	Доступность переживаний	Польза от обсуждения переживаний	Желание и готовность обсудить переживания
Понимание чужих эмоций	0,337**		0,163*	0,167*
Управление чужими эмоциями			0,185*	0,278**
Понимание своих эмоций		0,275**		0,206*
Управление своими эмоциями		0,262**		
Контроль экспрессии		0,178*	-0,173*	
Межличностный эмоциональный интеллект	0,262**		0,191*	0,240**
Внутриличностный эмоциональный интеллект		0,302**		0,186*
Понимание эмоций	0,229**	0,179*		0,219**
Управление эмоциями		0,229**		0,228**

**Обсуждение результатов.** В результате проведенного анализа мы остановились на 5-факторной структуре опросника. Отличие нашего варианта от белорусской адаптации И.Н. Андреевой и русской Е.А. Валуевой заключается, во-первых, в разделении фактора «Эффективность/Аутентичность» на два: «Эффективность» и «Аутентичность»; во-вторых, в выделении нового специфического для российской выборки пятого фактора «Эмоциональная сложность». Е.А. Валуева отметила: «Наилучшим с точки зрения ряда статистических критериев является пятифакторное решение, однако его содержательная интерпретация представляется проблематичной» [17]. Таким образом, наши результаты согласуются с полученными ранее. Различия в структуре ОЭЖ между российским и белорусским вариантом мы объясняем воздействием фактора культуры.

Методику ОЭЖ адаптировали не только на русском языке, но и на языке басков [20], испанском [21], персидском [22], венгерском [23]. Во всех вариантах, кроме венгерского, подтвердилась 3-факторная структура опросника, что совпало с предложенной Дж. Эвериллом структурой. Опросник сохранил 30 пунктов в оригинальной версии, персидской и русскоязычной, в испаноязычном варианте он сократился до 17 пунктов, на языке басков – до 25 пунктов. Мы предлагаем трактовать 5-й фактор как *эмоциональную сложность* (ЭС). В нашем понимании ЭС – способность переживать и дифференцировать различные эмоции одновременно. В психологической науке принято два основных понимания ЭС. Первое – *эмоциональный диалектизм* как переживание позитивного и негативного состояния одновре-

менно [24], второе – *эмоциональная дифференциация* характеризуется высоко дифференцированным, градиентным переживанием эмоций, с большим разнообразием негативных и позитивных эмоций [24]. Здесь важно отметить, что авторы испаноязычного варианта ОЭК использовали методику PANAS [25] и показали значимые корреляции между позитивным аффектом и шкалами «Готовность», «Эффективность/Аутентичность» ОЭК.

Корреляционный анализ показал наличие отрицательных связей шкалы «Эмоциональная сложность» («ЭС») со шкалами внутриличностного ЭИ (ВЭИ), т.е. человек может переживать довольно сложные эмоциональные переживания и при этом совершенно не уметь их идентифицировать или управлять ими. Также шкала «ЭС» положительно связана с «Заинтересованностью в сфере переживаний» по ШПР, что вполне ожидаемо, т.к. эмоционально сложный человек стремится к анализу своих переживаний. Шкалы «Готовность размышлять над эмоциями» и «Аутентичность» показали положительные взаимосвязи с межличностным ЭИ (МЭИ) и внутриличностным ЭИ (ВЭИ). Шкала «Эффективность» не проявила своей специфичности, продемонстрировав положительные связи почти со всеми шкалами ШПР и ЭИ. Главным результатом корреляционного анализа стал вывод о конвергентной валидности опросника эмоциональной креативности, т.к. подтвердилась связь между конструктами «Открытость новому опыту» по ШПР и конструктом «Новизна» по ОЭК.

В нашем исследовании получены связи между МЭИ и шкалой ШПР «Заинтересованность в сфере субъективных переживаний», а также между шкалами ШПР «Открытость опыту» и «Субъективная доступность сферы переживаний» и ВЭИ и МЭИ по методике Д.В. Любина ЭИ. Для того чтобы понимать и свои, и чужие эмоции, к ним нужен доступ. Соответственно у индивидов с высоким ЭИ нет сложностей с идентификацией своих и чужих эмоций. Таким образом, полученные данные подтверждают связи ПР и ЭИ, показанные в работе М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой [19] (см. таблицу 4).

Все шкалы ОЭК положительно связаны с заинтересованностью в сфере переживаний по ШПР. Они, кроме ЭС, положительно связаны с ВЭИ и МЭИ. Это свидетельствует, во-первых, о важности заинтересованности и рефлексии в ЭК, т.е. человеку, чтобы конструировать свои эмоции, нужно быть заинтересованным в познании собственных чувств и эмоций. А во-вторых, индивиду необходимо иметь некоторую способность к пониманию чужих эмоций, чтобы конструировать свои.

#### **Выводы.**

1. На российских выборках установлена пятифакторная структура опросника эмоциональной креативности (новизна–уникальность, готовность размышлять об эмоциях, эффективность, аутентичность, эмоциональная сложность).

2. Шкалы опросника эмоциональной креативности Дж. Эверилла надежны и согласованы.

3. Опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла демонстрирует значимые корреляции с эмоциональным интеллектом и психологической разумностью, что свидетельствует в пользу конвергентной валидности опросника.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Averill, J.R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates / J.R. Averill // *Journal of personality*. – 1999. – Т. 67. – № 2. – С. 331–371.
2. Averill, J.R. & Thomas-Knowles C. Emotional creativity / J.R. Averill // In KT Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*. – 1991. – № 10. – P. 269–299.
3. Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска / Т.В. Корнилова. – СПб. : Нестор-История, 2016. – С. 344.
4. Kaufman, J.C. Creativity 101 / J.C. Kaufman. – Springer publishing company, 2016. – P. 368.
5. Boden, M.A. The creative mind: Myths and mechanisms / M.A. Boden. – Routledge, 2004. – P. 360.
6. Simonton, D.K. Taking the US Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications / D.K. Simonton // *Creativity research journal*. – 2012. – Т. 24. – № 2-3. – С. 97–106.
7. Hennessey, B.A. Creativity / B.A. Hennessey, T.M. Amabile // *Annual Review of Psychology*. – 2010. – № 61. – P. 569–598.
8. Wang, G. Effect of Chinese employees' emotional creativity on their innovative performance / G. Wang, H. Huang, Q. Zheng // *Social Behavior and Personality: an international journal*. – 2015. – Т. 43. – № 7. – С. 1147–1160.
9. Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions / X. Oriol [et al.] // *Frontiers in psychology*. – 2016. – Т. 7. – С. 1243.
10. Moltafet, G. Parenting Style, Basic Psychological Needs, and Emotional Creativity: A Path Analysis / G. Moltafet, S.S. Sadati Firoozabadi, A. Pour-Raisi // *Creativity Research Journal*. – 2018. – Т. 30. – № 2. – С. 187–194.
11. Trnka, R. Emotional creativity and real-life involvement in different types of creative leisure activities / R. Trnka, M. Zahradnik, M. Kuška // *Creativity Research Journal*. – 2016. – Т. 28. – № 3. – С. 348–356.
12. Emotional creativity as a resource of communicative competence of students / L.V. Tarabakina [et al.] // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Т. 6. – № 6 S7. – С. 175–180.
13. Деревянко, С.П. Роль эмоциональной креативности в выборе копинг-стратегий / С.П. Деревянко // *Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки*. – 2017. – № 7. – С. 87–91.

14. Валуева, Е.А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 103–114.
15. Белова, С.С. Эмоциональная креативность и активационная парадигма в исследовании творчества / С.С. Белова // Психология человека в современном мире. – 2009. – № 2. – С. 299–307.
16. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ЕСИ) / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2011. – № 1–2. – С. 75–81.
17. Валуева, Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла / Е.А. Валуева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – 2009. – С. 216–227.
18. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. – 2009. – С. 264–278.
19. Новикова, М.А. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) / М.А. Новикова, Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 1. – С. 95–110.
20. Adaptation and validation of the Basque versión of the Emotional Creativity Inventory in higher education / G. Soroa [et al.] // The Spanish journal of psychology. – 2016. – Т. 19. – P. 1–13.
21. A shortened Spanish version of the Emotional Creativity Inventory (the ECI-S) / G. Soroa [et al.] // Creativity Research Journal. – 2015. – Т. 27, № 2. – P. 232–239.
22. Factor structure of Emotional Creativity Inventory (ECI-Averill0, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran universities / B. Abdi [et al.] // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Т. 5. – С. 1442–1446.
23. Hungarian adaptation of Emotional Creativity Inventory (ECI) / Kóváry Z. [et al.] // Pszichológia. – 2014. – Т. 34, № 4. – С. 339–362.
24. Lewis, M. Handbook of emotions / M. Lewis, J.M. Haviland-Jones ; L.F. Barrett (ed.). – New York : Guilford Press, 2010. – P. 513–530.
25. Осин, Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 91–110.
26. Ready, R.E. Emotional complexity in younger, midlife, and older adults / R.E. Ready, J.O. Carvalho, M.I. Weinberger // Psychology and Aging. – 2008. – Т. 23, № 4. – С. 928–933.

Поступила 29.04.2019

**THE RELATION OF EMOTIONAL CREATIVITY, EMOTIONAL INTELLIGENCE  
AND PSYCHOLOGICAL MINDEDNESS  
(BASED ON APPROBATION OF AVERILL'S EMOTIONAL CREATIVITY INVENTORY)**

**M. SHESTOVA**

*This paper describes the process of adapting the Emotional Creativity Inventory (ECI) for the Russian-speaking population. The need to validate ECI drives from increasing interest of scientist to the problem of emotional creativity (EC) and consequently appeared need for valid and reliable measures of EC.*

*The five-factor model (novelty-uniqueness, preparedness for reflect on emotions, effectiveness, authenticity, emotional complexity) was confirmed by exploratory (maximum likelihood with oblique rotation) and confirmatory factor analysis. The sample was comprised of 310 higher education students (144 men and 166 women) aged between 18 and 32 years old ( $M_{age} = 20,47$ ;  $SD = 2,48$ ) – students from natural science and humanities departments of Lomonosov MSU.*

*The distinctive feature of our approach is the assessment of the convergent validity through the search of linkages with individual features include a person's ability to work with inner emotional plane. ECI demonstrated high indexes of internal consistency and predictable relations with emotional intelligence (EI) and psychological mindedness (PM).*

**Keywords:** *emotional creativity, emotional intelligence, psychological mindedness, Emotional Creativity Inventory.*

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 101.8:316.3(043.3)

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕТЕЙ

канд. филос. наук, доц. Ю.Л. БАНЬКОВСКАЯ  
(Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск)

*Исследуются сущностные признаки сетевого общества, выявляется специфика функционирования сетей, особенности их формирования. Сети рассматриваются в качестве динамически развивающегося социального феномена, трансформирующего сферы жизнедеятельности общества. Выявление сетевой структуры, особенностей взаимосвязи акторов содействует прояснению сущностных характеристик ее построения, функционирования и развития. Представляя собой разветвленную форму взаимосвязи множества индивидов и социальных групп, сеть меняет их ценности, трансформируя уже сложившуюся систему взаимодействия субъектов. Нелинейность, вариативность, неустойчивость и противоречивость функционирования сети приводит к трансформации способов существования ее элементов, модификации связей между ними. Результатом данного процесса выступает постоянная ее изменчивость, утрата или замена прежних форм существования, появление новых сетей, удовлетворяющих современным условиям развития общества.*

**Ключевые слова:** сети, акторы, взаимосвязи, сетевое взаимодействие, функционирование.

Развитие современного общества характеризуется сетевизацией всех сфер общественной жизнедеятельности, чья модификация нередко осуществляется на основании сетевых принципов и закономерностей. К числу актуальных задач исследования механизмов социальной динамики относится выявление специфики воздействия сетей на процессы, происходящие в обществе. Таким образом, социально-философский анализ особенностей взаимодействия сетевых структур, факторов формирования и функционирования сетей необходим по причине их многогранного значительного воздействия на процессы, протекающие в социальных системах.

Сеть представляет собой совокупность объектов или субъектов, обладающих определенными структурными особенностями, взаимодействующими на основании наличия между ними формальных или неформальных связей. А. Марин и Б. Веллман рассматривают сеть как «ряд социально релевантных узлов, связанных одним или более типом отношений. Узлы, или участники сети, являются единицами, которые связаны отношениями, патерны которых мы изучаем. Эти единицы – обычно люди или организации, но и в принципе любые единицы, которые могут быть связаны с другими единицами» [1, с. 11].

Можно говорить о двух основных ракурсах рассмотрения понятия «сеть». С одной стороны, ее можно охарактеризовать предельно широко, как форму политической, экономической или иной модели организации. С другой – можно рассматривать ее в качестве частного процесса взаимодействия субъектов посредством сети Интернет. Данная интерпретация доминирует в сознании большинства людей, которые воспринимают сеть в качестве некоего сообщества людей, в центре которого располагается сам человек. Р. Берг обозначил две основные концепции в исследовании сетей: реляционную и позиционную. Реляционная модель базируется на теории графов и выявляет степень плотности взаимосвязи узлов и их элементов между собой. Позиционная концепция основывается на матричных алгебраических методах, посредством которых выявляются структурно эквивалентные акторы.

По мнению М. Кастельса, формирование сетей является результатом исторически сложившегося развития информационных технологий. Данное обстоятельство является следствием дифференциации уровня их распространенности в различных регионах. «Сетевое общество – это общество, социальная структура которого выстраивается вокруг сетей, активируемых с помощью переведенной в цифровую форму информации и основанных на микроэлектронике коммуникационных технологий» [2, с. 470]. Он предложил исследовать процессы, происходящие в обществе, с точки зрения сетевого подхода, который представляет собой совокупность социально-теоретических и социально-прикладных исследований, изучающих сетевые структуры и аналитические средства, интерпретирующих различные феномены жизнедеятельности.

Р.Н. Абрамов, акцентируя внимание на значимости работ М. Кастельса, его характеристик современного периода социального развития, тем не менее полагает, что нельзя все процессы, происходящие в обществе, трактовать с точки зрения данного подхода. Это приведет к так называемой «социальной

эпидемии» [3, с. 135]. В обществе существует множество социальных систем, функционирование и развитие которых не отвечает характеристикам сети. Данного мнения придерживается А.В. Олексин. Он считает, что «большинство специалистов склоняется к убеждению, что «сетевое общество», по крайней мере в ближайшие десятилетия, будет оставаться метафорой в том смысле, что это будет не общество, построенное из одних только сетей, а некая смешанная модель» [4, с. 71–72].

Социальные сети представляют собой особый способ конструирования реальности. В своем формировании и функционировании они проходят несколько этапов. На предварительной стадии создаются объективные предпосылки и формируется субъективная заинтересованность во взаимодействии. Одной из причин образования сети выступает решение индивидов о необходимости ее создания на основании предварительной оценки затрат, расходуемых на ее выработку и поддержание, и поощрений, приобретаемых в результате ее функционирования. В дальнейшем происходит расширение границ сети вследствие включения новых акторов, создаются единые стандарты функционирования. Формирование сети переходит на стадию инициации. На данном этапе осуществляется оценивание имеющихся возможностей, привлечение новых акторов, которые обладают недостающими ресурсами, обмен ими и выработка стратегии взаимодействия. На стадии реализации акторы исследуют полученные результаты, делают выводы о дальнейшем продолжении деятельности. Если итоги проанализированной работы являются неудовлетворительными, то сеть распадается.

Факторами эффективного функционирования сети являются: количество акторов, участвующих в сетевом образовании, их профессионализм и авторитетность, наличие ресурсов, понимание целей объединения, существование доверия друг к другу, ориентация на общие ценности и нормы. Сеть способна к сохранению устойчивости своего функционирования благодаря одновременному параллельному существованию множества узлов. В ситуации реструктурирования исходных механизмов взаимодействия ее элементов, изменения связей сеть адаптируется к новым условиям.

В основании сети расположены переплетения и взаимозависимости элементов. Н.И. Бритвин полагает, что социальная сеть – это «социальная структура, состоящая из узлов / акторов (примерами узлов могут быть отдельные люди, группы людей или сообщества), связанных между собой одним или несколькими способами (главным образом нецентрализованного типа) посредством социальных взаимоотношений» [5, с. 46]. Таким образом, для функционирования сетей необходимо наличие узлов или звеньев, в качестве которых выступают объекты, субъекты или акторы, взаимодействующие между собой вследствие наличия между ними взаимосвязей, характеризующих специфику и принципы их существования. Сетевые элементы дифференцируются в зависимости от степени их взаимосвязанности и структурного положения. Степень – это количественный показатель, выражающий уровень взаимосвязи конкретного узла с соседними узлами. Чем выше степень связи элементов, тем сильнее проявляется центральность каждого из них. Центральность выражает уровень влияния элемента, его значимость, способность к управлению информацией.

Связи между акторами уникальны. Они отличаются интенсивностью, длительностью, направленностью. Можно их рассматривать с различных сторон: силы, прочности и устойчивости.

Рассмотрим взаимосвязи акторов по различным показателям. Посредством понятия «центральность» описывается позиция, занимаемая актором в сети, наличие власти. Существуют различные показатели, характеризующие центральность узла: количество имеющихся связей, его положение по сравнению с другими узлами, возможность присоединения новых элементов, наличие доступа к информации. Иным показателем, характеризующим наличие взаимосвязей между акторами в сети, является структурная эквивалентность. С. Вассерман и К. Фауст отмечают, что «у акторов, которые регулярно эквивалентны, есть идентичные связи с эквивалентными акторами. Если акторы  $i$  и  $j$  регулярно эквивалентны, и актор  $i$  имеет связь с некоторым актором  $k$ , тогда актор  $j$  должен иметь тот же самый вид связи с некоторым актором  $l$ , и акторы  $k$  и  $l$  должны быть регулярно эквивалентными» [6, с. 474]. Не обладая непосредственными связями между собой, акторы могут быть структурно эквивалентными. Данная взаимосвязь характеризует уровень влияния их друг на друга. Воздействие может быть непосредственным или опосредованным. При этом мера оказываемого ими влияния будет различной, варьируясь в зависимости от частоты, интенсивности и близости взаимодействия. Акторы, обладающие аналогичным уровнем занимаемой ими позиции в сети, оказывают значительно большее влияние друг на друга вследствие конкуренции между собой, нежели в том случае, если они принадлежат к разным структурным позициям. «Структурно эквивалентные акторы разделяют сходные модели взаимоотношений, таким образом, возникает неотъемлемое соперничество, когда один актор может быть заменен другим» [7, с. 6]. Коэффициент кластеризации является еще одним показателем, характеризующим взаимосвязи акторов. Он выражает способность сети к формированию новых узлов или присоединению новых элементов. Плотность взаимодействий элементов является показателем, посредством которого можно выявить количество взаимодействующих между собой акторов. Так, для некоторых узлов присуще наличие большого количе-



ства контактов, тогда как другие звенья характеризуются слабым уровнем взаимосвязи, распадом некоторых из них. Нередко смена одних исчезнувших связей означает конституирование новых взаимоотношений.

Р. Берт полагает, что основными параметрами социальных сетей, характеризующими их ценности, способ деятельности и модель функционирования, границы распространения, являются сплоченность, эквивалентность, занимаемое положение, диапазон и воздействие. Сплоченность и эквивалентность являются категориями, задающими границы существования сети. Наличие привязанности акторов друг к другу характеризует уровень их сплоченности, а эквивалентность касается специфики их взаимодействия вследствие наличия выработанных в сети стандартов поведения и деятельности. Диапазон и посредничество являются параметрами, благодаря которым осуществляется измерение потенциальных возможностей деятельности, уровня их влияния и контроля за действиями друг на друга. Количество имеющихся связей или их диапазон прямо пропорционально наличному доступу акторов к тем или иным ресурсам. Воздействие проявляется в реализации субъектом своих собственных интересов или потребностей благодаря манипулированию другими акторами. Занимаемое положение характеризует позицию субъекта в сети, возможности, которые ему предоставлены в соответствии с ним.

Взаимодействие акторов в социальной сети обуславливается объединением в ней атрибутов индивидуальности и социальности. В сетях отражается все многообразие человеческих отношений, на которые воздействуют индивидуальные качества субъекта, специфика восприятия им тех или иных феноменов. Данные атрибуты влияют на качественную характеристику сетевой структуры, ее содержание и модель функционирования. Личностные характеристики акторов, такие как коммуникабельность, стремление к принадлежности к определенной группе и ряд иных черт, их социальные роли оказывают непосредственное воздействие на специфику выстраиваемых ими сетей. Выявление данных качеств значимо для изучения их проявления в сети, осуществления прогнозов их воздействия на сетевую систему.

Можно выделить следующие разновидности социальных сетей по критерию взаимосвязанности ее элементов: полные, или целые, и личные. Полные сети включают в себя все многообразие непосредственных или опосредованных взаимосвязей, присущих ее элементам. Личные сети сосредоточены на межличностных взаимоотношениях между акторами, каждый из которых обладает знаниями друг о друге. К ним относятся сети «малого мира». Они представляют собой небольшое децентрализованное образование, в рамках которого все его акторы имеют непосредственную или опосредованную информацию друг о друге. Если один из субъектов лично не знаком с другим субъектом, он может передать необходимую информацию через третье лицо, обеспечивающее их взаимосвязь. Полные сети могут иметь как централизованный, так и децентрализованный характер. Все связи в рамках централизованной сети сосредоточены вокруг одного или нескольких узлов. Децентрализованная сеть характеризуется рассредоточенностью связей, их количественным разнообразием для любого элемента.

Плотность или рассеянность элементов выступает критерием выделения таких разновидностей сетей, как компактные и большие, открытые и закрытые. Для компактных сетей присуще взаимодействие небольшого количества акторов, большие сети характеризуются наличием множества непрочных взаимосвязей между сетевыми элементами. Открытые сети являются более полезными для выработки новых идей и развития креативного мышления, нежели закрытые образования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, сущностной характеристикой сетевого общества становится формирование новой модели взаимозависимости акторов, в рамках которого превалируют горизонтальные связи и существует возможность непосредственного взаимодействия и деятельности множества субъектов. Сеть способствует установлению множества контактов, облегчающих поиск и возможность установления взаимосвязи с различными субъектами, которые базируются на наличии у них знания некоторого кода, в котором проявляется специфика сети. Во-вторых, для социальной сети присущи следующие черты: взаимозаменяемость, взаимозависимость, нелинейность и полицентричность. В-третьих, человек взаимодействует со множеством сетевых структур как на уровне межличностных отношений, так и в рамках различных видов деятельности. Сети являются одним из источников получения дополнительной информации о процессах, значимых для его жизнедеятельности. Взаимодействующим элементам сетевых структур присуще наличие неустойчивых и постоянно изменяемых связей. Взаимосвязи между акторами, их сопряженность составляют основание для функционирования сети.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Martin, A. Social Network Analysis: An Introduction / A. Martin, B. Wellman // Handbook of Social Network Analysis // ed. by P. Carrington, J. Scott. – London : Sage, 2011. – P. 11–25.
2. Кастельс, М. Власть коммуникации : учеб. пособие / М. Кастельс ; пер. с англ. Н.М. Тылевич ; под науч. ред. А.И. Черных. – М. : Высш. шк. экономики, 2016. – 564 с.

3. Абрамов, Р.И. Сетевые структуры и формирование информационного общества / Р.И. Абрамов // СоцИс : Соц. исслед. – 2002. – № 3. – С. 133–140.
4. Олексин, А.В. Биополитика: Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты / А.В. Олексин. – М. : МГУ, 2006. – 592 с.
5. Бритвин, Н.И. Социальные сети как прообраз общественного устройства / Н.И. Бритвин // Власть. – 2008. – № 1. – С. 45–49.
6. Wasserman, S. Social Network Analysis: Methods of Applications / S. Wasserman, K. Faust. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 857 p.
7. Burt, R.S. General Purpose Network Analysis Program Providing Sociometric Indices, Cliques, Structural and Role Equivalence, Density Tables, Contagion, Autonomy, Power and Equifibrain Multiple Network Systems / R.S. Burt, T. Schott. – N.Y. : Center for Social Sciences, 1991. – 67 p.

Поступила 22.02.2019

## FEATURES OF FORMATION AND FUNCTIONING OF NETWORKS

**Yu. BANKOUSKAYA**

*The paper investigates the essential features of the network society, reveals the specifics of the networks functioning, especially their formation. Networks are considered as a dynamically developing social phenomenon, transforming the sphere of social life. Identification of its structure, features of interrelation of factors promotes clarification of its construction, functioning and development essential characteristics. Network is a form of social interaction, which represents a branched form of individuals' and social groups' interconnections. Nonlinearity, variability, 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. The result of this process is its constant changeability, loss or replacement of previous forms of existence, the emergence of new networks that meet modern conditions of society development.*

**Keywords:** networks, actors, interrelations, network interaction, functioning.

УДК 297.17(091)

## ПАЛОМНИЧЕСТВО В КОНФУЦИАНСТВЕ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

*канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ*  
(Белорусская государственная академия связи, Минск)

*Рассматриваются поклонение и обряды в конфуцианстве как важнейшая часть религиозной жизни китайцев, жителей юго-восточной Азии и приверженцев учения Кун Цзы из других регионов мира. Анализируются вопросы возникновения и развития этих явлений. Многочисленные примеры показывают разнообразие и важность системы обрядов, ритуалов и паломничества в древнем и современном конфуцианстве. Отмечается, что деятельность и наследие Конфуция и его учеников являются значимым материалом для изучения культуры Поднебесной. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: в первую очередь, Цюйфу – город трех святынь конфуцианства. Для сотен тысяч неоконфуцианцев трепетное отношение к объекту поклонения служит исполнением воли предков.*

*Цель исследования – выявить особенности паломничества и обрядов в конфуцианстве, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование. Данная работа может быть полезна для решения насущных проблем взаимодействия с представителями китайской цивилизации.*

**Ключевые слова:** Конфуций, паломничество, философия, ритуал, конфуцианство, Китай, культура.

**Введение.** Великий китайский философ Кун Цзы (у нас более известен под именем Конфуций) жил в VI–V вв. до н.э. и оставил после себя столь великое духовное наследие, что в течение долгого времени в китайской империи конфуцианство играло роль не только религии, но и выполняло функции официальной государственной идеологии.

Рациональное начало в Китае еще в древности отгеснило эмоции и мистику. Так, высшим божеством считалось строгое и ориентированное на добродетель Небо, и в качестве великого пророка выступал не вероучитель, для которого характерны видения и откровения, а мудрец-моралист Конфуций. Можно сказать, что благодаря учению Конфуция со всем его культом древности и консерватизмом китайское общество и государство не только просуществовало более двух тысяч лет в почти неизменившемся виде, но и создало такой фундамент, что революция XX столетия, активно и решительно борющаяся с официальной идеологией конфуцианства, так и не смогла серьезно пошатнуть доктринальные позиции наследия великого мыслителя в стране [1, с. 308–309].

Родина Конфуция, город Цюйфу, находящийся на севере провинции Шаньдун, становится главным местом паломничества для миллионов почитателей философии Учителя. Именно в Цюйфу после смерти отца будущий философ провел свою юность, а также последние годы жизни, уча людей и систематизируя свои труды. Здесь размещаются три архитектурно-парковых комплекса, связанные с его именем. Храм поклонения Конфуцию – Кунмяо (Храм Конфуция), родовая усадьба Конфуция и его потомков – Кунфу (Усадьба Кунов) и кладбище рода Кун – Кунлинь (Лес Кунов) [2].

В эпоху Хань (207 до н.э. – 220 н.э.) начал формироваться государственный культ Конфуция. В 195 г. до н.э. Хань Гао Цзу, основатель династии Хань, принес жертву духу Конфуция у его могилы в Цюйфу. Жертвоприношения духу Конфуция и Яна Хуэя, его самого выдающегося ученика, начались в Пекине в 241 г. Пик канонизации философа приходится на VI век, когда по указу императора в честь Конфуция начали сооружать храмы в каждом городе страны, где соответственно совершались обряды и жертвоприношения и куда в определенные дни приходили из разных мест Китая почитатели его философии. Сегодня пилигримы направляются во многочисленные храмы, посвященные Конфуцию и расположенные не только в Китае, но и в других странах юго-восточной и восточной Азии. О значении фигуры философа за пределами Китая свидетельствует тот факт, что на Тайване и в Сингапуре день рождения Конфуция считается праздничным днем [3].

**Основная часть.** Отметим, что в конфуцианстве сложился целый ряд взаимосвязанных культов: не только культ самого Конфуция, но и классических конфуцианских сочинений, письменности, грамотности и образованности, культ ученых-чиновников.

После смерти Конфуция в 479 г. до н.э. вблизи его могилы в Цюйфу в его память был сооружен первый храм, ставший всекитайской святыней. Храмовый комплекс начал выстраиваться уже через несколько лет после смерти Учителя. Располагался комплекс в том месте, где Конфуций преподавал. Затем на протяжении двух с половиной тысяч лет комплекс неоднократно перестраивался и достиг к настоящему моменту огромных размеров. Произошло это в основном потому, что каждый из одиннадцати посещавших Цюйфу императоров Китая хотел оставить память о себе в виде храмов, триумфаль-

ных входных ворот и прочих строений [2]. Сооружения комплекса были выстроены в характерном для традиционной китайской архитектуры стиле.

Масштабы религиозного паломничества в Цюйфу резко расширились во времена династий Мин (1368–1644) и Цин (1644–1911). Несомненно, особое значение для популяризации культа Конфуция имело официальное покровительство. Представители императорского двора проводили там сезонные ритуалы. Историк Хуан Цинь-Шинг утверждал, что «от начала и до конца святыни Конфуция были ритуальной системой, решительно продвигаемой правительством сверху вниз» [4, р. 165]. Каждые несколько десятилетий или даже чаще императорские дворы Мин и Цин пересматривали обряды в Цюйфу и правила поклонения святыням Конфуция по всей империи. Число танцоров и бронзовых сосудов, используемых в обрядах, точные даты жертвоприношений могли быть временно изменены в соответствии с астрологическими явлениями или событиями в царской семье. В начале XVII в. было подсчитано, что жертвоприношения весной и осенью приносились каждый год более чем 1560 конфуцианским святыням [4, р. 166].

Со временем архитектура конфуцианских храмов становилась величественней. В настоящее время комплекс зданий, известный как храм Конфуция, включает в себя более сотни строений. Храм окружен стеной из красного кирпича, обрамлен мемориальными арками и украшен угловыми башнями. В знаменитой стене Луби замурованы священные конфуцианские тексты. В главном зале находится статуя сидящего Конфуция, в руках которого дощечка для записей [5].

Несмотря на то, что фигура Конфуция по сути стала обожествляться, а само конфуцианство напоминать религию, специальных служителей культа в конфуцианстве нет, хотя и известно о существовании конфуцианских отшельников-книжников, в целом институт монашества так и не сложился [3].

До сих пор широко распространены практики и ритуалы с подношением пищи и общением с невидимыми духами (шэнь) Конфуция, его семьи и учеников. Сохранились письменные отчеты путешественников в Цюйфу. Они ясно дают понять, что это было место, странствие в которое для многих стало незабываемым событием, особенно для сообщества образованных элит. К паломничеству готовились заранее, тщательно перечитывая сочинения Учителя.

Каждая святыня была местом поклонения обожественной фигуре – Конфуцию – и связанному с ним пантеону. Пантеон в Цюйфу включал в себя людей, которые были непосредственно знакомы с Конфуцием и упоминались в классических текстах. Так, его ближайшие родственники были удостоены своих собственных залов в храмовом комплексе, а главные ученики и их интеллектуальные преемники были представлены статуями или табличками в главном храмовом зале и боковых зданиях (ву) [4, р. 171].

Самая ранняя сохранившаяся прозаическая запись о паломничестве в Цюйфу «Дун ю джи» написана литератором XIII в. Ян Хуаном. Из нее мы узнаем, что еще в те времена был разработан стандартизированный маршрут паломничества в Цюйфу. Посещаемые объекты были разделены. Изначально предполагалось посещение основного комплекса храмов, который к концу Цин (нач. XX в.) включал более тридцати пяти зданий. Следующим направлением маршрута паломника становилось огромное Кладбище, где находились могилы семьи философа и около ста тысяч его потомков. Большинство посетителей направлялись к могилам Конфуция, его сына Кун Ли (Бой), внука Кун Цзи (Циси), связанному с ними Залу подношений (Сяндянь) и хижине, построенной учеником Дуанму. Далее паломники шли в соседние округа для поклонения святыням, обязательно посещали Храм Менция в Цзоу на юге. И в конце пилигримы направлялись по живописному ландшафту к горам Цюйфу, с которых открывался великолепный вид, непосредственно подводящий к метафизическим ассоциациям и размышлениям [4, р. 174]. К концу Цин Цюйфу настолько тесно интегрировался в цепь паломничества, что в 1900 г. даже буддийский реформатор Суюнь «поклонился в Храме Конфуция и его могиле» [4, р. 175]. Сегодня же большинство паломников сначала посещают кладбище и только потом направляются к храму. Эта закономерность объясняется современной географией данного места.

Особое значение для путешественника приобретает восхождение на гору Тай. Храм Божества Горы Тай стал местом паломничества императоров еще со времен династии Цинь (III в. до н.э.). Китайские правители к ее вершине поднимались по каменной лестнице, состоящей из более чем семи тысяч ступеней [5]. Паломники прекрасно помнят, что в отрывке у Мэн Цзи описывалось, как восхождение на вершину горы Тай изменило точку зрения Мудреца: «Когда Конфуций поднялся на Восточную Гору, штат Лу казался маленьким. Когда он поднимался на гору Тай, весь мир казался маленьким. Видно, что морю трудно довольствоваться рекой, а тому, кто был среди учеников Мудреца, трудно довольствоваться только словами» [4, р. 178].

Знаменитые китайские интеллектуалы так описывали свое путешествие в Цюйфу. Ян Хуан, приближаясь к священному участку, воскликнул: «Я не могу удержаться от восторга, который поразил мои глаза». Поэт Тан Шишен вздохнул: «Место, которое я всю жизнь мечтал посетить, это не случайно».

Географ Ван Шисин, размышляя о воплощенных практиках, заявил: «Это действительно заставляет задуматься о благоговении обрядов, о музыке, о жертвенных сосудах». Влиятельный эссеист Ван Сирен отметил, что весьма тронут: «Это намного превосходит все, что можно увидеть в прошлом или настоящем». Император Канси выражал признательность и трепет перед местными гидами. Поэтесса Юань Мэй, посетив Цюйфу, написала: «Однажды вернувшись домой, я буду хвастаться своим младшим братьям и сестрам: Я лично побывала в родном городе Мудреца». Лю Шицзе был тронут идеализирующей ностальгией, написав: «По моему скромному мнению, среди человечества не было никого, подобного Конфуцию ... с достоинством, которое соответствовало бы Небу и Земле, демонам и духам, а также солнцу и луне» [4, р. 181].

Расположенный к югу от внутреннего двора в храме Конфуция находится ритуальный центр Цюйфу, Зал Великого Завершения. В этом зале размещаются Таблицы Духов Конфуция и других важных мудрецов и достойных. Там почитаются не только Конфуций, но и Четыре Коррелата, а также Двенадцать Философов, главных учеников мудреца. Статуя самого Конфуция заметно больше остальных. Паломники всегда проявляли неподдельный интерес к статуям и картинам Конфуция, они заявляли о верности его истинному подобию и критически оценивали отклонение изображения статуи Конфуция от описанного в классических текстах.

В пределах обширного комплекса святынь другие места, которые паломники обязательно посещают, сгруппированы вокруг Зала Великого Завершения. Во дворе перед ним стоит абрикосовая терраса, которую, как правило, идентифицировали как место, где учил Конфуций. Прямо к северу от Зала Великого Завершения находится Зал Отдыха (Циндиан), к западу – Кишенгчи, место поклонения отцам Конфуция и Четырех Коррелатов.

Некоторые именитые путешественники отмечали в своих сочинениях, что флора и фауна в Цюйфу содержат и выражают святость этого места. Особого почитания в среде паломников заслужило дерево можжевельника, известное как «Можжевельник, посаженный лично Конфуцием». До начала тринадцатого века три таких дерева стояли в комплексе святынь, но после сожжения святыни монгольскими завоевателями только одно было найдено в пепле, и с тех пор оно было наименовано Возрождающимся можжевельником. Паломники до сих пор восхищаются сохраненным деревом, названным свидетельством исключительности, которым оно обладало как творение Конфуция. Об этом Ван Сирен торжественно сказал: «Оно высохло, но не гниет», а Тан Шисенг заметил, что «хотя его держали в вертикальном положении стальными цепями и все его ветви, и ствол были мертвы, тем не менее, влажный сок внутри свидетельствовал о прочном наследии Мудреца» [4, р. 183].

Не менее почитаемыми считаются фисташковые деревья, одно из которых, по легенде, посадил ученик Конфуция. Писатель Се заметил: «Я никогда не видел таких [фисташковых] в других местах, которые я посетил... Действительно, это остатки мудрецов и достойных» [4, р. 183]. Также на парковом кладбище издавна обитают синие сороки. Таких птиц нет больше нигде в мире. Считается, что это души потомков Конфуция охраняют его [2].

Как уже отмечалось, могила Конфуция находилась в центре внимания паломников. Даже иконоборческий философ Ли Чжи рассматривал три гробницы как высшее проявление успеха Конфуцианского Пути: «Три могильных кургана сгруппированы вместе, обращаясь друг к другу для ритуальных жертвоприношений; они прошли через Чжоу, Цинь, Хан, Тан, Сун и Юань вплоть до сегодняшнего дня. Император Канси так уважал Учителя, что занял подчиненное положение по отношению к его гробнице, стоя на коленях и склонившись к ней, почитая дух Конфуция» [4, р. 185].

Драматичной реакцией посетителя на гробницу Конфуция была реакция шотландского сиолога и миссионера Джеймса Легге. Легге писал, что Конфуций «был очень великим человеком, и его влияние в целом принесло большую пользу китайцам, в то время как его учение дает важные уроки для тех, кто принадлежит к школе Христа» [4, р. 186].

Члены клана Кун из многих поколений являются неотъемлемой частью паломничества в Цюйфу. Они работают в качестве смотрителей храмового комплекса и кладбища, выступают как гиды для посетителей, которых они посчитают достойными допуска к определенным реликвиям, а также участвуют в ритуалах. Значение клана резко возросло в 1055 г., после пожалования потомку Конфуция в 46-м поколении титула «Яньшэн-гун» – «продолжатель рода из поколения в поколение» [2].

Конфуцианские храмы известны под разными именами. Два величайших храма в Цюйфу и Пекине называются просто «Храмы Конфуция». В Шанхае, Вьетнаме, Корее и Индонезии они известны как «Храмы литературы» или «Храмы мудреца литературы». В Японии их обычно называют «Храмы» или «Залы Мудреца».

Из древних сооружений за пределами Цюйфу в среде паломников особо почитаемы следующие святилища. В 454 г. династия Лю Сун на юге Китая построила великолепный конфуцианский храм. В 489 г. в империи Северная Вэй в столице был сооружено свое святилище. Не менее популярны – древние храмы в Цзяньшуй, в Сиане и Нанкине.

Второй по значимости храм в честь Конфуция находится в Пекине. Он ненамного меньше по размерам храма в Цюйфу. Здесь размещены 189 каменных стел, на которых выбиты тексты конфуцианского Тринадцатикнижия. С распространением философии Конфуция по всей Восточной Азии еще в те далекие времена конфуцианские храмы были также построены во Вьетнаме, Корее и Японии. А уже с XVIII в. воздвигались в Европе и Америке.

В отличие от даосских или буддийских, конфуцианские храмы обычно имеют мало изображений. Это связано с тем, что целью имперских храмов было почитание учения Конфуция, а не самого человека. В 1530 г. было решено заменить все существующие изображения Конфуция на духовные таблички. Тем не менее, многие современные конфуцианские храмы имеют статуи Учителя. А почитание Мудреца, при жизни никогда не носившего громких титулов, поражает. Так, например, на Тайване каждый год 28 сентября, в день рождения Конфуция, городские власти проводят церемонию Шидиан, в которой участвуют десятки тысяч почитателей философа.

Китайцы высоко ценят учение Конфуция о социальном равенстве и справедливости, которое воплощалось с помощью принципа равных возможностей. Идеал меритократии открывал путь наверх каждому, кто наиболее глубоко обладал мудростью конфуцианства и мог лучше других доказать свое умение реализовывать эту мудрость в интересах страны [1, с. 401–402].

Классические ритуальные каноны Китая описывают жертвы Небу. Конфуцианцы верят, что Небо – божественный источник доброты, из которого те, кто ищет мудрости, должны черпать, чтобы реализовать добро. Принесение жертвы Конфуцию считается частью дисциплинарного этикета [6, р. 267]. Поразителен факт, что, опираясь на древние представления о высшей благодати и Небе, конфуцианством выработался постулат, согласно которому правитель получал божественный мандат на право управления страной, будучи добродетельным в конфуцианском смысле этого слова. Отступая от заветов древних мудрецов и Конфуция, правитель терял право на мандат и мог быть свергнут народом.

В среде образованного слоя тщательное соблюдение конфуцианских церемоний, паломничество к могиле Учителя было естественным и обязательным признаком, условием престижа. Это отделяло данную категорию людей от неграмотного класса китайцев [1, с. 305].

**Заключение.** Можно отметить, что учение Конфуция оказало значительное влияние на формирование китайского общества. Не последнюю роль сыграла и традиция паломничества. На протяжении долгого времени элиты Китая придавали родине Конфуция Цюйфу священный статус. Многие искали доступ к этой святыне, зная, как она меняет мировоззрение человека, пытаясь здесь осознать учение философа, тем более, в определенный период только мужчинам со степенью сданного экзамена было разрешено посещать обряды даже в местных конфуцианских святынях. Паломничество в Цюйфу работало, в первую очередь, на укрепление чувства общности среди грамотной элиты Китая и Восточной Азии. Не меньшее значение для достижения этой цели имели региональные конфуцианские святилища, позволившие сформировать систему правил поведения у местных элит.

Со временем, когда конфуцианство сумело занять ведущие позиции в китайском обществе, вошла в силу доктрина абсолютной святости и непреложности древних каноников и мудрецов, каждого их слова. Конфуцианство становилось системой жестких каноников, каждый элемент которой строго определен и принят к неукоснительному исполнению [1, с. 298–299]. Таким образом, в Китае конфуцианство существенно повлияло, в первую очередь, на образ мышления активного населения. Но самое поразительное то, что Конфуций, сохранив свои нормальные человеческие качества, остается примером достижимого идеала для любого его почитателя [7, с. 47].

Учитывая процессы глобализации, огромное население Поднебесной и тот факт, что в большом количестве крупных городов мира уже созданы свои Chinatowns, не вызывают сомнений ускорение процесса распространения и увеличение влияния учения Конфуция, постройка новых храмов в его честь и паломничества к ним в будущем. Соответственно, для налаживания продуктивного диалога с представителями конфуцианства не лишним будет более глубокое прочтение с нашей стороны текстов великого Учителя в самое ближайшее время.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев, Л.С. История религий Востока : учеб. пособие для вузов / Л.С. Васильев. – М. : Университет, 1998. – 432 с.
2. Лисецкий, Вадим. Цюйфу – город трех святынь конфуцианства [Электронный ресурс] / Вадим Лисецкий. – Режим доступа: <https://100dorog.ru/guide/articles/7018194/>. – Дата доступа: 10.04.2019.
3. Конфуцианство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://etnolog.ru/religion.php?id=180>. – Дата доступа: 10.04.2019.
4. Sloane, Jesse. Confucian Pilgrimage in Late Imperial and Republican China / Jesse Sloane // Sungkyun Journal of East Asia Studies. – 2017. – Vol. 17, No. 2, OCT. – P. 163–190.

5. Священные горы Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geographyofrussia.com/svyashhennye-gory-kitaya-svyatyni-daosizma-i-konfucianstva/>. – Дата доступа: 10.04.2019.
6. Wilson, Thomas A. Sacrifice and the Imperial Cult of Confucius / Thomas A. Wilson // History of Religions. – 2002. – Vol. 41, No. 3, Feb. – P. 251–287.
7. Мартынов, А.С. Конфуцианство: классический период / А.С. Мартынов. – СПб. : Азбука-классика. – 2006. – 384 с.

Поступила 13.05.2019

## PILGRIMAGE IN CONFUCIANISM: ORIGINS, TRADITION, FEATURES

D. ZAITSEV

*The article discusses worship and rituals in Confucianism as the most important part of the religious life of the Chinese, residents of Southeast Asia, and supporters of the Kun Tzu teachings from other regions of the world. The issues of the origin and development of these phenomena are analyzed. Numerous examples show the diversity and importance of the system of rituals, rituals and pilgrimages in ancient and modern Confucianism. It is noted that the activities and heritage of Confucius and his students are significant material for studying the culture of China. The most visited religious sites stand out: first of all, Qufu is a city of three shrines of Confucianism. For hundreds of thousands of neo-Confucians, a reverent attitude to the object of worship serves as the fulfillment of the will of the ancestors.*

*The purpose of the study is to identify the features of pilgrimage and ceremonies in Confucianism, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation. This work can be useful for solving urgent problems of interaction with representatives of Chinese civilization.*

**Keywords:** Confucius, pilgrimage, philosophy, ritual, Confucianism, China, culture.

УДК 37.01(476)“9/16”

**ФІЛАСОФСКІЯ АСПЕКТЫ ІНТЭРНАЦЫЯНАЛІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ  
СТАРАЖЫТНАЙ БЕЛАРУСІ X–XVIII стст.\****канд. філас. н. Д.А. СМАЛЯКОЎ**(Інстытут філасофіі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі, Мінск /  
Ліннаньскі педагагічны ўніверсітэт)*

*Разглядаюцца філасофскія аспекты інтэрнацыяналізацыі адукацыйных працэсаў старажытнай Беларусі ў часовым прамежку паміж X–XVIII стст. Пачынаючы з этапу фармавання Старажытнай Русі і завяршаючы перыядам росквіту Іезуіцкіх калегіумаў інтэрнацыяналізацыя адукацыі з’яўлялася адным з асноўных элементаў як генезісу, так і падрымання адукацыі старажытнай Беларусі. Гэтыя ж працэсы разглядаюцца як змена ўплыву Візантыйскай філасофіі на схаластычную філасофію заходняй Еўропы. У якасці вынікаў падкрэсліваецца роля адукацыі ў станаўленні хрысціянскай іерархіі і рэлігійнай дзейнасці ў старажытнай Беларусі, а таксама індывідуальнай альтэрнатывы да кар’ерных перспектыв у вайсковай сферы.*

**Ключавыя словы:** *інтэрнацыяналізацыя адукацыі Беларусі, візантыйская філасофія, схаластыка, гісторыя беларускай адукацыі.*

Гісторыя беларускай адукацыі з’яўляецца даволі распрацаваным і запатрабаваным аб’ектам навуковых даследаванняў. Кароткі агляд генезісу вышэйшай адукацыі на Беларусі зрабілі у сваім артыкуле Я. Яноўскі і А.Ф. Самусік “Універсітэт Беларусі: асэнсаванне і рэалізацыя яго ідэі ў гісторыка-палітычных рэаліях часу” [1]. Адукацыйным рэформам прысвечаны артыкул Я.В. Тарасюка “Рэформа адукацыі ў Рэчы Паспалітай XVIII стагоддзя” [2] і А.Ф. Самусіка “Спецыфіка выкладання "septem artes liberales" у айчынных брацкіх школах у канцы XVI – першай трэці XVII ст.” [3]. Пытаннем з’яўлення і функцыянавання адукацыі на беларускіх землях у кантэксце паўстання айчынай мысленай практыкі адведзены і шэраг раздзелаў калектыўнай манаграфіі “Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі”. Што тычыцца канкрэтных гістарычных феноменаў айчынай адукацыі, такіх, як Іезуіцкія калегіумы, брацкія ці пратэстанцкія школы, піярскія калегіумы, жаночая адукацыя, прыхадзкія школы, то яны даволі грунтоўна даследаваны ў рамках гістарычнай і педагагічнай навук, пра што сведчыць шэраг манаграфій айчынных і замежных навукоўцаў.

Адначасова, калі гісторыя беларускай адукацыі даволі змястоўна разгледжана з пункту гледжання складу і ўплыву на агульныя інтэлектуальна-культурныя працэсы, то феномену інтэрнацыяналізацыі старажытнай айчынай адукацыі, а тым больш яе філасофскім аспектам у цэлым яшчэ мае быць нададзена пачэсная навуковая ўвага. У той час як значэнне інтэрнацыяналізацыйных працэсаў для генезісу і развіцця адукацыі старажытнай Беларусі наўрад ці магчыма аспрэчыць, тым не менш культурна-філасофскія, калі заўгодна, нават цывілізацыйныя наступствы гэтага працэсу патрабуюць асобнага філасофскага разгляду.

**Візантыйскі генезіс айчынай адукацыі.** Генезіс гісторыі беларускай адукацыі большасцю навукоўцаў у першую чаргу звязваецца з пранікненнем хрысціянства на тэрыторыі, якія ляжалі паабапал гандлёвага шляху “З варагаў у грэкі”. Калі палітычная гісторыя Старажытнай Русі часта даследуецца з перспектывы высвятлення ролі і месца скандынаўскіх вайсковых дружын у аб’яднанні і стабілізацыі зямель у басейнах Дзвіны і Дняпра, то інтэлектуальная гісторыя найчасцей пачынае свой адлік з моманту хрышчэння Русі і падлягання яе Канстантынопальскай юрысдыкцыі.

Такі падыход выглядае цалкам апраўданым з пункту гледжання навуковай метадалогіі, таму што сам момант прыходу хрысціянства на тэрыторыю Русі супадае з пачаткам стварэння першых тэкстуальных помнікаў. У гэтым рэчышчы пісьмовая фіксацыя падзей выступае момантам высвячэння гістарычных аб’ектаў з цемры археалагічнай рэчаіснасці.

Сустрэча славянскіх барбараў з вытанчанымі ўзорамі візантыйскай філасофіі запуская механізм змены інтэлектуальнай парадэгмы на землях старажытнай Беларусі. Гэта не толькі адаптацыя монатэізму язычніцкім насельніцтвам, працэс, які спачатку развіваўся ў межах палітычных эліт і з цягам

\* Артыкул падрыхтаваны ў рамках фінансавай падтрымкі Ліннаньскага педагагічнага ўніверсітэта, Грант № ZB1805 «Даследаванне гісторыі духоўнай культуры Беларусі».



часу ўбіраў усё болей і болей прыхільнікаў сярод розных саслоўяў старажытнага грамадства, але адначасова і пранікненне кніжнай культуры, якую на крылах рэлігіі ўносіла хрысціянства [4].

Візантыйскія місіянеры выконвалі не толькі рэлігійнае пакліканне – распаўсюд хрысціянства сярод язычнікаў, але адначасова спрыялі стабілізацыйным працэсам на барбарскіх тэрыторыях. У гэтым ключы варажская вайсковая сіла ўраўнаважвалася гуманізацыйнымі працэсамі трансляцыі і ўкаранення хрысціянскай рэлігіі ў яе візантыйскай інтэрпрэтацыі. У межах гэтага перыяду можна сказаць, што кроўнае адзінства, на якім раней будаваліся племянныя саюзы, саступала месца хрысціянскай ідэнтыфікацыі. Гэты палітычны аспект хрысціянізацыі выявіў неабходнасць з боку старажытных эліт надаваць больш пільную ўвагу адукацыйным працэсам, якія на той час інтэрпрэтаваліся выключна ў рэлігійным рэчышчы.

Ва ўмовах выбудовы новых палітычных супольнасцяў на разнастайных славянскіх землях Візантыя забяспечыла іх поўным наборам неабходных атрыбутаў. Мноства хрысціянскіх прапаведнікаў неслі на беларускія землі не толькі новую рэлігію, але і корпус візантыйскіх ведаў. Менавіта грэчаскія місіянеры Кірыл і Мефодзій у IX ст. н.э. стварылі славянскі алфавіт і пачалі перакладаць хрысціянскі масіў тэкстаў на славянскія дыялекты. На аснове кірыліцы кадыфікуецца царкоўна-славянская мова, якая нараджаецца ў межах функцыянальнай неабходнасці ажыццяўлення літургічных практык. Па сутнасці, хрысціянства прапануе славянам не толькі пісьмо, але і саму мову. У гэтым ключы Візантыя выяўляецца не толькі як адзін з фактараў забеспячэння дзяржаўнасці Старажытнай Русі, але і крыніца пісьмовага голасу, які на пераломе I і II тысячагоддзя н.э. здабылі славянскія плямёны ў яе межах.

З моманту ўзнікнення пісьмовай культуры на Беларускіх землях можна казаць аб пачатку прагісторыі нацыянальнай адукацыі. Разглядаючы гэты працэс нельга не заўважыць два істотныя аспекты. Па-першае, пісьмо, а разам з ім і кніжная культура патрабавала акамуляцыі і тыражавання пісьмовых крыніц, што прадугледжвала інстытуцыянальныя формы працякання гэтага працэсу. З гэтага вынікае, што не само па сабе пранікненне хрысціянскіх місіянераў і грэчаскіх кніг абумовіла з'яўленне нацыянальнай адукацыі, але ўкараненне інстытуцыянальных формаў акамуляцыі і трансляцыі ведаў, гэта значыць манастыроў і прыходаў. Гэтыя ўстановы з аднаго боку збіралі тэкстуальны масіў у сваіх бібліятэках, тыражавалі яго праз перапіс манускрыптаў. Такім чынам ствараліся ўмовы для перадачы рэлігійных ведаў не толькі свецкаму насельніцтву, але і ў межах рэлігійнай іерархіі, забяспечваючы бесперарыўнасць працякання гэтых працэсаў.

Па-другое, місіянерская дзейнасць не заўсёды звязваецца з адукацыяй. Як на прыклад прыход хрысціянства ў самую Грэцыю наўрад ці можна разглядаць у межах адукацыйных працэсаў, але хутчэй ў рэлігійна-палемічным ключы з элементамі палітычнай неабходнасці. У адрозненні ад Рымскай Імперыі Старажытная Русь не мела вытанчанага і адукаванага насельніцтва з развітай адукацыйнай сістэмай. З гэтага вынікае, што культурная і палітычная сінергія патрабавала ад Візантыі не толькі прасоўвання рэлігійных ведаў, але і ведаў як такіх. Базавая падрыхтоўка лакальных кадраў дазваляла метраполіі весці дыялог з больш прадказальнымі палітычнымі партнёрамі, адначасова падпітваючы культурную эвалюцыю славянскіх тэрыторый праз адукацыю таленавітых рэлігійных і палітычных дзеячаў. Такая неабходнасць дыктавала асаблівыя ўмовы выбудовы сістэмы рэлігійных устаноў, якія ў межах рэлігійнай актыўнасці выконвалі, па сутнасці, функцыі адукацыйных інстытуцый.

Ва ўмовах паступовага пранікнення хрысціянства на прасторы паганскіх плямён Старажытнай Русі неабходнасць укаранення адукацыі абумоўлівалася і з інтэлектуальна-ідэалагічных прычынаў. Натуральнае накладанне хрысціянскай сімволікі на паганскі змест мясцовай культуры прымушаў рэлігійную іерархію пільна ставіцца да праяў сінкрэтызму, асабліва сярод саміх прапаведнікаў. У гэтых умовах мэтай адукацыі робіцца фармаванне чыста хрысціянскага светапогляду, які інтэрпрэтаваўся ў дусе аддзялення рэальнага ад уяўнага. Паганства ў падобнай дыхатаміі інтэрпрэтавалася ў якасці ўяўнага, а значыць хібнага, тады як хрысціянства карэлявала з паняццем рэальнага, а значыць ісціннага. У падобным ключы паганская культура выяўлялася як неразрозненнае мора забабонаў і зман, у той час калі хрысціянства наадврот выдзяляла з рэчаіснасці аб'екты, персаніфікуючы іх, а значыць выяўляючы іх у сапраўднай рэчаіснасці. У гэтым ключы барбарскія народы часта інтэрпрэтаваліся ў катэгорыях хтанічнасці, як бязмежныя бясформленныя масы, з якіх хрысціянства крышталізуе ці высвячае ідэнтычнасць, выбудоўваючы дзяржаўныя рамкі працякання ўсвядомленага сацыяльнага жыцця.

Дэперсаніфікацыя дахрысціянскай Русі бадай з'яўляецца адным з найбольш старых і глыбока ўкаранёных тэзісаў у межах сярэднявечных дэбатаў вакол мясцовай адукацыі. Калі праваслаўны палеміст З. Капустэньскі ў XVII ст. спрачаецца з уніяцка-каталіцкімі апанентамі аб праве каталіцкай царквы існаваць на тэрыторыі рускіх княстваў, ён увадзіць катэгорыі боскага і апостальскага права Канстанцінопальскага патрыярхату, дадзенае праз апостала Андрэя, які па загадзе боскім хрысціў славянскія землі [5, с. 1071]. Па сутнасці, да хросту Русь разглядаецца палемістам у якасці нічыйнай тэрыторыі, пусткамі, якія хрысціянства дадало да цывілізаванага свету. У гэтым кантэксце візантыйскае

хрысціянства афармляе і стварае новую юрысдыкцыю, а з ёй і палітычнага актара, што прадугледжвае на раўне з новай рэлігіяй укараненне поўнага спектру атрыбутаў паўнапраўнай дзяржавы.

Адначасова перыяд хрысціянізацыі Русі прыпаў на эпоху станаўлення Візантыйскай філасофіі (IX–XIV ст.) і новай візантыйскай адукацыі. У межах транзіту Візантыі з агульнарымскага кантэксту ў грэчаскую лакальнасць адбываецца натуральнае перацяканне патрыстыкі ў візантыйскую філасофію, якая засяроджваецца на вымярэнні ісіцны як асноўным напрамку інтэлектуальных штудый [6]. Гэты працэс адбываецца ў рамках адначасовага выкарыстання напрацовак заходняй схаластыкі і ідэалагічна-палітычнай апазіцыі да яе. Не лішне таксама заўважыць даволі трывалую сепарацыю практыкі ўжывання старажытнагрэчаскай спадчыны візантыйскімі філосафамі, а менавіта выкарыстанне логікі Арыстотэля і метафізікі Платона.

У гэтых умовах патрыярх Фоцій (820–896) – адзін з найбольш таленавітых і адукаваных людзей свайго часу апынуўся як кропкай разрыву паміж Заходняй і Ўсходняй хрысціянскімі цэрквамі, так і сімвалам візантыйскага прарыву ў дачыненнях са славянскімі плямёнамі (лічыцца непасрэдным хрысціцелем Русі і Балгарыі) [6]. У шырэйшым кантэксце гэтыя падзеі даволі моцна ўзаемазвязваюцца, дзе знакамітая Фоціева схізма (863–867) разглядаецца ў рэчышчы пытання хрысціянізацыі славянскіх земляў (ад Балгарыі да Русі) у абставінах унутрыпалітычнага крызісу ў Візантыі і канкурэнцыі з Заходняй хрысціянскай царквой.

У падобных абставінах не толькі філасофія робіцца інструментальным дапаўненнем тэалогіі, але і адукацыя губляе характарыстыкі ўсеагульнасці, факусуючыся на праблемах прафесійнай падрыхтоўкі святароў і місіянераў. З аднаго боку гэта было істотнай часткай замежнай палітыкі Візантыі, з іншага боку не выпадала спадзявацца на філасофскі ўхіл навукі ва ўмовах нарастаючай асманскай пагрозы і разрабаванне Канстантынопаля крыжакамі (1204 г.). Менавіта пры падзенні Канстантынопаля вышэйшая адукацыя ў сталіцы Візантыі перастае функцыянаваць, зачыняецца знакамітая Школа Філасофіі [7; 32]. Аднаўленне сістэмы вышэйшай адукацыі наступае толькі праз 60 гадоў пры заснаванні Вышэйшай школы Канстантынопаля, хоць не лішне падкрэсліць, што вышэйшыя адукацыйныя інстытуцыі Візантыі не абмяжоўваліся распалажэннем выключна ў сталіцы, што адыграла істотную ролю ў захаванні адукацыйнай традыцыі.

У межах эвалюцыі духоўнай культуры старажытнай Еўропы пад уплывам іудаіскай традыцыі адбываліся паступовыя змены ў формах і функцыянальных характарыстыках адукацыі. Іудаіская культура, на аснове якой паўстала хрысціянства, разглядала адукацыю ў першую чаргу ў межах рэлігійнай актыўнасці. Да нашых дзён іудаіскай адукацыя канцэнтруецца вакол трансляцыі рэлігійнага вучэння і яго аналізу. У межах Рымскай Імперыі такі падыход наклаўся на моцны філасофска-культурны падмурак папярэдняй інтэлектуальнай традыцыі, у першую чаргу грэчаскай філасофіі. Адначасова мелі ўплыў і больш новыя інтэлектуальныя плыні, такія як гнастыцызм і маніхейства.

Істотнасць свецкай адукацыі для Візантыі можна прасачыць на прыкладзе Патрыяршай школы Канстантынопаля. Гэтая ўстанова вышэйшай адукацыі не глядзячы на глыбокі рэлігійны антураж прадстаўляла цалкам свецкую адукацыю ў якасці прапідэфтыкі да тэалагічных штудый [7: 50]. Пры гэтым сама навучальная ўстанова праўдападобна была дэцэнтравана і размяшчалася на базе шэрагу царкоўных і прыхадскіх комплексаў, дзе кожная школа альбо факультэт спецыялізаваўся на асобных задачах – базавае навучанне, граматыка, рыторыка і г.д.

Калі ў Візантыі хрысціянская традыцыя і сістэма адукацыі былі прадстаўлены глыбокім сплавам філасофіі і рэлігійнай дагматыкі, то ў межах Старажытнай Русі хрысціянства прыходзіць як цэласны і закончаны феномен з ярка выражаным іудаіскім ухілам. Іншымі словамі, адукацыя прыходзіць у выглядзе функцыянальнага дадатку рэлігіі і яе ўтылітарнае значэнне абмяжоўваецца падрыхтоўкай кадраў для рэлігійнай іерархіі. Калі Візантыйская культура адчувала гісторыю паўстання дагматычных нормаў нароўне з эвалюцыяй філасофскага інструментарыя хрысціянскай тэалогіі, то ў мясцовым кантэксце хрысціянства прыйшло як дадзенасць. Тут догмы ўжо не атаясамляліся з дасягнутым кансэнсусам, але функцыянавалі як узоры высокай культуры, ад якіх нельга было адыходзіць ці творча перапрацоўваць у адпаведнасці з мясцовымі звычаямі.

У гэтых абставінах натуральна з'яўляліся фігуры, якія зрабілі моцны ўплыў на станаўленне нацыянальнай адукацыі ў межах асабістага рэлігійнага служэння. Пад такімі фігурамі ў першую чаргу разумеюцца Еўфрасіння Полацкая (1101–1167 н.э.) жаночае манастырскае вучылішча Еўфрасінні Полацкай, і Кірылы Тураўскі (1130–1182 н.э.) манастырская школа Кірылы Тураўскага. Іх дзейнасць – гэта перш за ўсё адкрыццё новых манастыроў і прыходаў, стварэнне багаслоўскіх твораў, перапіс кніг. Пры гэтым перапіс кніг шмат у чым зрабіўся асноўным інструментам адукацыі і сферай яе выкарыстання.

**Філасофска-культурныя асаблівасці інтэрнацыяналізацыйнага генезісу адукацыі старажытнай Беларусі.** Параўноўваючы Візантыю, як традыцыйны ўзор развіцця і функцыянавання адукацыі з прагістарычных часоў да сярэднявечча з больш кароткай гісторыяй лакальнай адукацыі

Старажытнай Русі, варта адзначыць, што ў межах рымска-грэчаскай культуры адукацыя функцыянавала ў рамках свецкіх патрэб, як гэта было і ў іншых магутных цывілізацыях свету. У межах Старажытнай Грэцыі – гэта філасофская адукацыя, якая прапаноўвала функцыянальны рытарычны інструментарый, неабходны ў межах дэмакратычнай арганізацыі грэчаскіх полісаў. У Кітаі адукацыя развівалася ў межах падрыхтоўкі чынавецкіх кадраў, а дзяржаўныя іспыты становіліся істотным момантам у жыцці кожнай асобы, якая звязвала сваю прафесійную дзейнасць з дзяржаўнай службай. Тое ж адбывалася ў старажытным Егіпце, дзе адукацыя адыгрывала ўтылітарную ролю падтрымання працы дзяржавы і чынавецкага апарату, сімвалам такой адукацыі з’яўляліся школы пісцоў. У гэтым жа ключы развівалася рымская адукацыя, якая кіравалася неабходнасцю падтрымання разгалінаванага дзяржаўнага апарату, які аднаў шырокія тэрыторыі, раскінутыя на розных кантынентах.

У рамках функцыянавання старажытнарускіх княстваў не выпадае казаць аб неабходнасці адукацыі ў пабудове кар’еры, не звязанай з рэлігійнай іерархіяй. У зачатковым выглядзе дзяржаўнага апарату як князь так і яго дружына існавалі ў фармаце вайсковага ўдасканалення і фізічнай сілы. Парадак збора даніны і вядзенне перамоваў з замежнымі партнёрамі, як і абмежаванасць дзяржаўнага апарату ў раздробленых феадальных княствах па сутнасці не патрабавалі глыбокіх ведаў, якія прадстаўляла вышэйшая адукацыя. Адначасова, такая адукацыя давала магчымасць пабудовы рэлігійнай кар’еры, што з’яўлялася прывабным прафесійным выбарам на працягу сотняў гадоў развіцця не толькі рускіх, але і іншых еўрапейскіх дзяржаў.

У гэтым сэнсе выбар Еўфрасінні Полацкай і Кірылы Тураўскага можа разглядацца як перш за ўсё прафесійны выбар кар’ерных магчымасцяў, якія прадстаўляла тагачасная адукацыя. Першая выбрала шлях рэалізацыі свайго інтэлектуальнага патэнцыялу ў межах культурна-цывілізацыйных ператварэнняў у Полацкім княстве, што безумоўна выглядала больш прывабна, чым абмежаваны палітычны ўплыў у ролі жонкі князя ў запламбаванай прасторы полацкай перыферыі. Другі выбраў клірыкальную кар’еру як альтэрнатыву бізнесу і ў гэтым сэнсе адукацыя прапаноўвала не толькі магчымасці рэалізацыі асабістых амбіцый, але і несувымерна большыя рэсурсы, якія па сваім значэнні адпавядалі магчымасцям палітычнай улады.

Дагматычны характар фармату адукацыі і засяроджанасць на традыцыі для Візантыі і Заходняй Еўропы пералому тысячагоддзяў было не чым іншым, як пэўным перыядам развіцця інтэлектуальнай культуры, калі заўгодна, спецыфічным стылем арганізацыі мысленнай актыўнасці (каментатарства). У той час як для нацыянальнага кантэксту Старажытнай Русі гэта быў асноўны і першапачатковы ўзор арганізацыі сістэмы падрыхтоўкі рэлігійнай іерархіі, істотнасць якога палягала як на кваласці мясцовай інтэлектуальнай традыцыі, так і сінкрэтычных праявах, якія натуральным чынам узніклі пры спробах інтэрпрэтацыі імпартаваных канцэптаў у сістэме мясцовых каардынат.

Сведчанне гэтым праявам можна знайсці ў творчасці Кірылы Тураўскага для якога не ўсялякі чалавек мае здольнасць да пазнання, між тым як наадварот, большасць пазбаўлена яе. Тыя, хто валодае гэтай здольнасцю – маюць ласку Божую, якая заключаецца ў магчымасці бачыць рэчы такія, якія яны ёсць у адпаведнасці з Боскай задумай. Адначасова людзі, якія не атрымалі боскае прасвятленне таксама могуць мець пазнавальную здольнасць, якая можа быць сфармавана ў выніку навучання ў межах устойлівай інтэлектуальнай традыцыі. У гэтым кантэксце нават асобы, якія не маюць адпаведнага таленту, могуць навучацца і выкладаць у адпаведнасці з атрыманымі ведамі. Аднак у выпадку, калі падобныя людзі пачынаюць разважаць у суцэльным адрыве ад традыцыі, – з’яўляюцца ерасі, якімі гэтыя людзі заражаюць іншых [8].

У межах падобнай інтэрпрэтацыі фармавалася ўстойлівая сувязь паміж пазнавальнай функцыяй чалавека і яго рэлігійнай верай. Адпачатку выкрышталізавана ў межах візантыйскай філасофіі як інтэнцыя да спасціжэння аб’ектыўнай рэчаіснасці, праз якую бог можа размаўляць з чалавекам, цягам далейшага развіцця ўвага да натуральнай рэчаіснасці была рэдукавана як лішчавы пасярэднік. Эвалюцыя візантыйскай філасофіі ў бок ісіхазма Грыгорыя Паламы (1296–1359) з’яўлялася натуральным развіццём тагачаснай думкі ў абставінах змяншэння тэрыторыі дзяржавы і згубай кантролю над былымі калоніямі. Калі ў эпоху Кірылы Тураўскага і Клімента Смалыціча (памёр каля 1164 г.) тыповым быў пошук боскай ласкі праз карэляцыйны паміж біблейскімі тэкстамі і аб’ектыўнай рэчаіснасцю, то ўжо ў творчасці Грыгорыя Цамблака (1364–1419/1420) асоба функцыянавала ў трансэндзентных ландшафтах ісіхазма, іншымі словамі, выходзіла на прамую сувязь з богам [9].

**Заходні вектар інтэрнацыяналізацыі.** З падзеннем ролі Візантыі яе інтэлектуальнае і палітычнае першыństwo пакідае Старажытную Русь не толькі ў форме феадальнай раздробленасці, але і ў форме паўстаўання лакальных палітычных цэнтраў. Змяненне геапалітычнай сітуацыі, а таксама пазнейшыя поспехі ў вайне з мангольскімі і тэўтонскімі заваёўнікамі, якія суправаджаліся аб’яднаннем тэрыторый ў межах Вялікага Княства Літоўскага і Польскага Каралеўства, ускладненне дзяржаўнага апарату, самастойная знешняя палітыка – усё гэта дыктавала неабходнасць фармавання больш разгалінаванай сістэмы адукацыі. Па сутнасці, з’яўленне Кракаўскай акадэміі (1364 г.) было сведчаннем палітычнага

пераходу ад стану феадальнай раздробленнасці да стварэння ўсходнееўрапейскіх федэратыўных дзяржаў. Адначасова змяняецца і вектар інтэрнацыяналізацыі адукацыі. Цяпер мясцовыя эліты накіроўваюцца ў Кракаўскую акадэмію, пасля якой працягваюць навучанне ў адукацыйных цэнтрах Італіі, Германіі ці Францыі. Гэты працэс актыўна развіваецца цягам XV–XVI ст., дасягнуўшы апагею на пераломе XVI–XVII ст., калі тэрыторыя Вялікага Княства Літоўскага пакрываецца сеткай Іезуіцкіх калегіумаў.

Кракаўская акадэмія была адкрыта як *studium generale*, то бок прымала на свае праграмы студэнтаў як польскіх, так і замежных [10]. Стараннямі Караля Ягайлы Кракаўская акадэмія прымае асобную квоту для навучання выхадцаў з Вялікага Княства Літоўскага, а таксама будзе бурсу адмыслова для іх пражывання. Аснову адукацыі складалі вольныя мастацтвы – набор дысцыплін, сфармаваны ў час позняй Рымскай Імперыі. Адукацыйны комплекс складаўся з двух цыклаў – *Trivium* і *Quadrivium*, дзе першы прадугледжваў атрыманне базавых ведаў па логіцы, рыторыцы і лацінскай мове, у той час калі другі цыкл засяроджваўся на больш прасунутым вывучэнні філасофіі, геаметрыі, арыфметыкі, астраноміі і музыкі [11]. Пры гэтым акадэмія працавала па італьянскай мадэлі Балонскага ўніверсітэту, што прадугледжвала абмежаваны ўплыў царквы на дзейнасць навучальнай установы.

З правядзеннем больш актыўнай знешняй палітыкі, павялічэннем дзяржаўнага апарату Польшча, а з тым і Вялікае Княства Літоўскае патрабавалі большую колькасць не толькі адукаваных рэлігійных іерархаў, але і дзяржаўных чыноўнікаў. Істотнасць тагачаснай адукацыі для жыццядзейнасці дзяржавы добра перадае абставіны і дух стварэння Кёнігсбергскага ўніверсітэту ў 1544 г., які паўстаў у межах пераходу тэакратыі Тэўтонскага ордэну да свецкай дзяржавы Прускага герцагства [12]. Пры гэтым вартасць адукацыі для пабудовы клірыкальнай кар'еры не страчвала сваю актуальнасць, па сутнасці ўсе царкоўныя іерархі з кожнай хрысціянскай канфесіі як правіла атрымлівалі адукацыю за мяжой: Іпацій Поцей, Сымон Будны, Мілецій Сматрыцкі і шматлікія іншыя.

Узаемазалежнасць паміж развіццём адукацыі і дабрабытам дзяржавы на пераломе XVI і XVII ст. робіцца канвенцыянальным поглядам на тэрыторыях сярэднявечнай Беларусі. Інтэрпрэтуючы разарванне царкоўнай еднасці заходняга і ўсходняга хрысціянства, уніяцкі палеміст Л. Крэўза (памёр у 1639 г.) пералічваў тры найбольш жахлівыя страты, якія скіраваў бог на грэкаў: страта незалежнасці, разрабаванне культурных багаццяў і закрыццё ўніверсітэтаў. Дэградацыя інтэлектуальнага развіцця і страта вядучых пазіцый у адукацыі і філасофіі інтэрпрэтаваліся Л.Крэўзам як боскае пакаранне за схізму, пры гэтым дэградацыя адукацыі прымалася як крыніца, а не следства дзяржаўнага бязладдзя: «Калі святло пацямнела, якая ж будзе цемра? На што спадзявацца свецкім, да якіх святло праз духоўных прыходзіць, калі тыя духоўныя ў цемры? Што гэта, калі не пакаранне Божа?» [13, с. 216].

Адначасова разрабаванне Канстантынопалю крыжакімі інтэрпрытавалася каталіцкімі і ўніяцкімі палемістамі як акт змены інтэлектуальнага першынства з усходу на захад. Далейшае згасанне Візантыйскай Імперыі – гэта таксама працэс пераходу ўніверсітэцкіх выкладчыкаў, навукоўцаў, чыноўнікаў з усходу на захад. У гэтым ключы ўніятства, як змена юрысдыкцыі праваслаўнай царквы Вялікага Княства Літоўскага з Канстантынопалю на Рым разумелася як натуральны пераход да перадавой мудрасці. Лацінская адукацыя, як найбольш актуальная на той час, павінна была забяспечыць якасны культурны скачок праваслаўнай супольнасці. Л.Крэўза падкрэсліваў: «Колькі добра спадзяемся мы атрымаць у кароткім часе, калі будзем вывучаць навукі, як продкі нашы ў краях рускіх пэўна былі людзьмі вучонымі» [13, с. 287].

У занябанні адукацыі бачылі небяспеку і праваслаўныя. Князь К. Астрожскі, крытыкуючы праваслаўнае навучанне і супрацьпастаўляючы яго пратэстанцкаму, пісаў І. Поцею: «А ад чаго іншага развялося столькі лянйства, апальства і адступніцтва ад веры, як найбольш ад таго, што занядбаны настаўнікі, і стаміліся вучыць, стаміліся прапаведаваць слова Боскае, занядбаны навукі, занядбаны казанні» [14, с. 64–65]. Адначасова беларускія магнаты адмыслова спансавалі моладзь для атрымання адукацыі за мяжой, каб па вяртанні падрыхтаваныя кадры стваралі новую пратэстанцкую іерархію. Тут адукацыя таксама прадстаўляла сабой натуральны сацыяльны ліфт, які функцыянаваў праз інтэрнацыянальныя каналы.

Студэнты, якія атрымалі адукацыю за мяжой рабіліся рухаючай сілай развіцця беларускай культуры і палітычнай сістэмы. Паказальным з'яўляецца, што за два стагоддзі ва ўніверсітэтах заходняй Еўропы агулам вышэйшую адукацыю атрымалі больш за 700 выхадцаў з Беларусі, гэта не толькі Кракаў, але і Прага, Берлін, Лейпцыг, Вітэнберг, Нюрнберг, Кёнігсберг, Балонья, Базаль, Парыж і нават Эдынбург [1, с. 358]. І калі ў першай палове II тысячагоддзя н.э. інтэрнацыяналізацыя айчыннай адукацыі базавалася на засваенні позняй патрыстыкі ў выглядзе Візантыйскай філасофіі, то асноўны вектар інтэрнацыяналізацыі адукацыі сярэдзіны тысячагоддзя ўпэўнена фундаваўся на заходнееўрапейскай схаластыцы.

Варта адцеміць, што большасць культурных феноменаў сярэдзіны тысячагоддзя на тэрыторыі Беларусі з вялікай ступенню альбо з'яўляліся вытворнымі ад схаластычнай філасофіі, альбо наўпрост на ёй фундаваліся. Знакаміты сюжэт інтэлектуальнага жыцця сярэднявечнай Беларусі – рэлігійная палеміка,

якая разгортвалася амаль стагоддзе паміж іерархамі розных хрысціянскіх канфесій з канца XVI па сярэдзінку XVII ст., па сваім фармаце і складзе ўдзельнікаў з'яўляўся не чым іншым, як працягам схаластычных практыкумаў на радзіме сярод выпускнікоў замежных універсітэтаў. У сваю чаргу такія штудыі адкрылі магчымасці да непасрэднага імпарту заходнееўрапейскай адукацыі, які выявіўся ў рэфармацыйных працэсах арганізацыі пратэстанцкіх школ і контррэфармацыйных – стварэння сеткі іезуіцкіх калегіумаў.

### **Рэфармацыя і контррэфармацыя ў працэсах інтэрнацыяналізацыі айчынай адукацыі.**

У гэтым ключы паказальны ўплыў пратэстантызму і пратэстанцкай адукацыі на агульнае інтэлектуальнае поле тагачаснай Беларусі. Вяртанне на радзіму студэнтаў з Кёнігсбергскага ўніверсітэту, а таксама адукацыйных устаноў Германіі і Швейцарыі выклікала бурнае развіццё Рэфармацыі на беларускіх землях у XVI ст. Былі заснаваныя шматлікія пратэстанцкія школы, найбольш знакамітыя з іх функцыянавалі ў Вільні, Навагрудку, Брэсце, Ракаве, Мінску, Слуцку і Іўе [15]. Асабліва сцю гэтых школ з'яўлялася безумоўная спецыялізацыя на лінгвістычнай праблематыцы, пры гэтым адметна, што нацыянальным мовам адводзілася асаблівае значэнне.

У гэтым сэнсе варта падкрэсліць, што шмат у чым павелічэнне значэння нацыянальных моў (польскай і старабеларускай) на тэрыторыях Польскага Каралеўства і Вялікага Княства Літоўскага, стварэнне першых граматык не ў апошняю чаргу звязана з працэсамі інтэрнацыяналізацыі адукацыі. З некаторай упэўненасцю можна сцвярджаць, што менавіта дзякуючы пратэстантызму, яго ўвазе да нацыянальных моў прадстаўнікі іншых традыцыйных канфесій звярнулі ўвагу да гэтай праблематыцы. У 1568 г. у Кракаўскай Акадэміі публікуецца першая граматыка польскай мовы «Polonicae grammatices institutio», у 1594 г. выходзіць больш прасунуты варыянт «Compendium liguare polonicae», а ў 1619 г. пабачыла свет першая граматыка старабеларускай мовы «Грамматікі славенскія правільнае синтагма». Пры тым, што калі першыя граматыкі польскай мовы былі створаны натуралізаванымі замежнымі навукоўцамі, то старабеларуская граматыка ўжо была складзена мясцовым выпускніком шэрагу замежных універсітэтаў М.Сматрыцкім.

У пэўным сэнсе прыход іезуітаў у Беларусь у 1570 г., а таксама стварэнне разгалінаванай сеткі брацкіх праваслаўных школ – з'яўлялася этапам агульнаеўрапейскай рэакцыі на рэфармацыйны рух з боку каталіцкай царквы. З адкрыццём Віленскай акадэміі ў 1578 г. цікаўнасць да лакальнай вышэйшай адукацыі ўзрастае яшчэ больш. Навучанне ў іезуіцкіх калегіумах рэалізоўвалася на бязвыплатнай аснове, пры гэтым шэраг абітурыентаў не абмяжоўваўся саслоўнымі і канфесійнымі рамкамі. У гэтых умовах адукацыя зрабілася даступным інструментам пабудовы клірыкальнай кар'еры – рэальнай магчымасці выкарыстаць сацыяльны ліфт у саслоўным грамадстве, дзе, як правіла, жыццё рэгламентавалася сацыяльным статусам, дадзеным пры нараджэнні.

Пасля адкрыцця Віленскай акадэміі іезуіты пачалі актыўна развіваць сетку калегіумаў па ўсёй Беларусі. Найбольш старэйшымі навучальнымі ўстановамі гэтага кшталту з'яўляліся Полацкі (1580 г.) і Нясвіжскі (1586 г.) калегіумы, далейшае пашырэнне сеткі ўключала Оршу (1616 г.), Брэст (1623 г.), Гродна (1625 г.), Пінск (1638 г.), Навагрудак (1645 г.). Адрозна пасля адкрыцця такія ўстановы карысталіся вялікай папулярнасцю, у адной Вільні за 40 год актыўнасці колькасць студэнтаў узрасла са 160 да 1210 чалавек, а ў Полацку за той жа перыяд са 100 чалавек да 1647 [15]. З цягам часу да Іезуіцкіх калегіумаў далучыліся шматлікія іншыя сярэднія навучальныя ўстановы: піяраў, базільянаў і інш, якія таксама мелі замежныя карані і карысталіся замежнымі ўзорамі навучальных праграм і падыходаў да выхавання.

Па сутнасці, апісаны працэс з'яўляўся другой хваляй інтэрнацыяналізацыі беларускай адукацыі, якая насунулася на Беларусь ужо не з поўдня, а з захаду. У гэтых умовах адбываецца адраджэнне і лакальнай традыцыі праваслаўнай адукацыі ў фармаце брацкіх школаў, якія ўзніклі як альтэрнатыва пратэстанцкім і каталіцкім навучальным установам. Спачатку з'явіліся школы ў Вільні (1584 г.) і Львове (1585 г.), і хоць надалей найбольшая колькасць такіх устаноў функцыянавала ва Украіне (30 школ), аднак і беларускія землі актыўна ўключыліся ў гэты працэс: такія школы былі адчынены ў Брэсце (1591 г.) і Мінску (1592 г.), а на пачатку XVII ст. з'явіліся ў Полацку, Оршы і Шклове [3].

Брацкія школы ўвабралі ў сябе як асабліва сцю пратэстанцкіх навучальных устаноў, так і каталіцкіх калегіумаў. У аснове адукацыі ляжала ўся тая ж праграма Trivium і Quadrivium з большым упорам на мовазнаўства. Тут вывучалася лаціна, грэцкая і царкоўна-славянская мовы, пры гэтым выключна новае гучанне здабылі нацыянальныя мовы – польская і старабеларуская. З аднаго боку вывучэнне замежных моў дазваляла далучыцца студэнтам да еўрапейскай навукі, паехаць па навучанне за мяжу, ці зрабіць кар'еру ў межах гандлёвых зносін з замежнымі краінамі, з іншага боку нацыянальныя мовы сталі часткай пабудовы новай ідэалагічнай тоеснасці ўнутры тагачасных дзяржаў. Апагеям развіцця праваслаўнай адукацыі стала адкрыццё Кіева-Магілянскай акадэміі ў 1632 г. – вышэйшай навучальнай установы Украіны і Беларусі.

**Палеміка аб вектарах і выніках інтэрнацыяналізацыі адукацыі.** Ва ўмовах замены візантыйскага падыходу да арганізацыі ведаў на схаластычны ўзнікае і сімптаматычная палеміка аб выніках і вектарах інтэрнацыяналізацыі нацыянальнай адукацыі. Як бы ні падавалася на першы погляд, што гэта выключна надзённая праблематыка ўкаранення балонскай сістэмы, варта падкрэсліць, што падобныя настроі натуральна ўзнікалі пры змене адукацыйнай парадигмы і ў больш аддаленыя гістарычныя перыяды. Абгрунтоўваючы неабходнасць пераходу праваслаўнай іерархіі пад юрысдыкцыю Папы Рымскага каталіцкія і ўніяцкія палемісты падкрэслівалі неабходнасць мадэрнізацыі айчынай адукацыі. Далучэнне да сучасных універсітэцкіх сетак і апошніх дасягненняў тагачаснай навукі і філасофіі прызнавалася за асноўныя шляхі выхаду з арганізацыйнага крызісу праваслаўнай царквы і адным з вектараў росту інтэлектуальнага і матэрыяльнага дабрабыту Вялікага Княства Літоўскага.

У сваю чаргу, частка праваслаўнай іерархіі якая апынулася ў апазіцыі да ўніі, звяртала ўвагу, што пры пераходзе да каталіцкай адукацыі губляецца аўтэнтчны рэлігійна-філасофскі антураж і першапачатковы ідэалагічны фармат візантыйскага ўзору хрысціянства. Пры тым, што само хрысціянства яшчэ некалькі стагоддзяў таму з'яўлялася выключна імпартаваным феноменам, якое змагалася за сваё існаванне з праявамі сінкрэтызму, ужо на прыканцы XVI ст. паважалася за крыніцу нацыянальнай ідэнтнасці і парадигму агульнаеўрапейскай філасофскай і рэлігійнай мудрасці. З гэтай нагоды праваслаўны палеміст З. Капустэньскі заўважаў: «Вялікая кара Божая на краіны заходнія, пасля адарвання касцёла Лацінскага ад царквы ўсходняй наступіла, бо адышоўшы ад крыніцы веры, адышлі і ад правай мудрасці, адкінулі правыя дагматы, а ўзяліся за гэтага свету прыкладныя навукі; ад чаго ў ерасі розныя ўпалі, і самі паміж сабою да вялікай нязгоды прыйшлі і адзін з іншым у пісьмах адзін аднаму супрацьстаяць» [5, с. 898]. Тут палемістам ставіцца пад сумнеў не вартасць адукацыі, але пралікі каталіцкай царквы ў яе выхваўчым аспекце. Пры гэтым падкрэсліваецца, што лацінская мудрасць другасная: «А што рымляне хваляцца наукаю гэтага свету – «чужым пер'ем хваляцца», «у чужым плашчы выхваляюцца!» Грэцкія гэта мудрасці – Платонава і Арыстотылева і іншых філосафаў Грэцкіх мудрасць, часткова ім адасобленая!» [5, с. 900]. У гэтым ключы дыхатамія: перадавое (прагрэсіўнае) і спрадвечнае (праверанае) з'яўляецца даўнім сюжэтам не толькі гісторыі інтэрнацыяналізацыі айчынай адукацыі, але і натуральным спадарожнікам мадэрнізацыйных працэсаў.

**Вынікі.** Падводзячы вынікі можна заключыць, што шмат у чым генезіс беларускай адукацыі – гэта гісторыя, заснаваная на даўгатэрміновых міжнародных сувязях. Адначасова гэта тандэм двух паралельных і ўзаемзвязаных сюжэтных ліній – паўстання моцнай і разгалінаванай палітычнай улады і развіцця рэлігійнай адукацыі.

Адукацыя прыходзіць у Беларусь з Візантыі як цэласны і, у першую чаргу, рэлігійны феномен. Адначасова яна прыходзіць як кар'ерная магчымасць у новай сферы жыцця тагачаснага грамадства – царкоўнай арганізацыі. Клірыкальная кар'ера на доўгія стагоддзі робіцца выдатнай альтэрнатывай вайскавай службе, пры гэтым такой магчымасцю маглі скарыстацца не толькі шляхецкія саслоўі, але і прадстаўнікі іншых сацыяльных класаў.

Другая хваля інтэрнацыяналізацыі адукацыі звязвалася з заходнім уплывам каталіцкай і пратэстанцкай канфесій, а таксама адукацыйнай мабільнасцю ў напрамку заходніх дзяржаваў. Усё гэта стала магчымым пад час узбуйнення дзяржаўнага апарату і выбудовы незалежнай знешняй палітыкі. Пры гэтым развіццё праваслаўнай адукацыі адбывалася ў рэзевантыва фармаце, як адаптацыя заходніх падыходаў у рамках стратэгічнай канфесійнай канкурэнцыі.

Як першая, так і другая хваля інтэрнацыяналізацыі адукацыі развіваліся ў межах рэлігіі і сіліі ярка выражаны рэлігійны характар. У гэтым ключы Беларусь, як правіла, засвойвала вынікі замежных інтэлектуальных працэсаў.

У якасці асноўнага выніку варта дапусціць, што прагісторыя беларускай адукацыі была ініцыявана і адначасова развівалася як сюжэт імпарту традыцыі і кадраў. Інтэрнацыяналізацыя адукацыі з'яўлялася не толькі крыніцай, але і энергетычным цэнтрам, які падпітваў яе жыццядзейнасць і развіццё. Дэбаты, якія суправаджалі старажытную гісторыю развіцця нацыянальнай адукацыі, яскрава сведчаць, што цэнтральны момант несупадзення поглядаў палягаў не на ацэнках неабходнасці інтэрнацыяналізацыі адукацыі, але на выбары яе вектараў. У канчатковым рахунку інтэрнацыяналізацыя адукацыі канвенцыянальна разумелася істотным механізмам падтрымання яе якасці, а таксама крыніцай інтэлектуальнага і матэрыяльнага дабрабыту як асобнага індывіда, так і грамадства ў цэлым.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Яноўскі, А.А. Універсітэт Беларусі: асэнсаванне і рэалізацыя яго ідэі ў гісторыка-палітычных рэаліях часу / А.А. Яноўскі, А.Ф. Самусік // Российские и славянские исследования : науч. сб. Вып. 7 / редкол.: А.П. Сальков, О.А. Яновский (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2012. – С. 357–370.
2. Тарасюк, Я.В. Рэформа адукацыі ў Рэчы Паспалітай XVIII стагоддзя / Я.В. Тарасюк // Вестник Полоц. Гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 154–157.

3. Самусік, А.Ф. Специфіка выкладання "septem artes liberalis" у айчынных брацкіх школах у канцы XVI – першай трэці XVII ст. / А.Ф. Самусік // Вышэйшая школа. – 2016. – № 2. – С. 57–60.
4. Русь і Візантыйска-Балгарская тэалагічная і філасофская традыцыя: праблема вучнёўства / В.Б. Евароўскі [і інш.] // Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі. У 6 т. / Нац. акад. навук Беларусі ; Ін-т філасофіі. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – Т. 1. Эпоха Сярэднявечча. – С. 243–256.
5. Капустэньскі, З. Палінодія / З. Капустэньскі // Русская Историческая Библиотека. – СПб., 1878. – Т. 4. – С. 313–1200.
6. Katelis Viglas. A Historical Outline of Byzantine Philosophy and Its Basic Subjects. University of Thessaloniki. – Mode of access: <https://philpapers.org/archive/VIGANO.pdf>.
7. Constantinides, C.N. Higher Education in Byzantium in the Thirteenth and Early Fourteenth Centuries (1204–1310) / C.N. Constantinides ; Cyprus research Centre. – Nicosia, 1982. – 222 p.
8. Філасофскія падставы творчасці Кірылы Тураўскага // В.Б. Евароўскі [і інш.] // Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі. У 6 т. / Нац. акад. навук Беларусі ; Ін-т філасофіі. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – Т. 1. Эпоха Сярэднявечча. – С. 347–361.
9. Казакова, Т.П. Творчасць Грыгорыя Цамблака ў Вялікім княстве Літоўскім і традыцыі ўсходнеславянскага красамоўства / Т.П. Казакова // Российские и славянские исследования. – 2009. – Вып. 4. – С. 258–265.
10. Pedersen, O. The First Universities. Studium generale and the origins of university education in Europe / O. Pedersen. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – P. 133.
11. Derwich, M. Uwagi nad genezą i miejscem edukacji obywatelskiej w polskim szkolnictwie średniowiecznym / M. Derwich // Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwie wielokulturowym. – Kraków : Impuls, 2007.
12. Лавринович, К.К. Альбертина: Очерки истории Кенигсбергского университета / К.К. Лавринович. – Калининград : Калинингр. книж. изд-во, 1995. – 416 с.
13. Кревза, Л. Оборона унии. Сочинение Виленского архимандрита Льва Кревзы 1617 г. / Л. Кревза // Русская Историческая Библиотека. – СПб., 1878. – Т. 4. – С. 157–312.
14. Острожски, К. Послание И. Потюю / К. Острожски // Акты Западной России. – СПб., 1851. – Т. 4. – С. 63–66.
15. Косман, М. Рэфармацыйная і контрэфармацыйная школьная адукацыя на беларускіх землях Вялікага Княства Літоўскага / Косман Марцэлі // 3 гісторыі культуры Вялікага Княства Літоўскага. – Мінск, 2010. – С. 226–251.

Паступілі 28.03.2019

#### PHILOSOPHICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL INTERNATIONALIZATION OF X–XVIII cent. ANCIENT BELARUS

D. SMALIAKOU

*The article deals with philosophical aspects of educational internationalization of ancient Belarus between X–XVIII cent. From the early start of Ancient Rus' and finishing the higher point of Jesuit Education the educational internationalization was one of the key elements of genesis as well as maintaining of development of ancient Belarusian education. The same processes were explored as the changing of Byzantium philosophy influence to scholastic philosophy of Western Europe. As the result, the education played important role in the creation of Christian hierarchy and Christian religion activity in ancient Belarus, as well as the importance of this process to build the alternative career for individuals as the alternation to military crevice.*

**Keywords:** *Belarusian educational internationalization, Byzantium philosophy, Scholastics, the history of Belarusian education.*

УДК 130.2(316.77)

**ДЫСКУРСІЎНЫ АНАЛІЗ МІШЭЛЯ ФУКО ЯК ДАСЛЕДЧЫ МЕТАД:  
ТРЫ ПРАЦЭДУРЫ АНТАЛАГІЗАЦЫІ І ТРЫ СТРАТЭГІІ РЭЦЭПЦЫІ****І.М. НОВІК****(Цэнтр гісторыка-філасофскіх і кампаратыўных даследаванняў  
Інстытута філасофіі НАН Беларусі, Мінск)**

Прысвечана выяўленню тых ідэй Мішэля Фуко, якія могуць быць аднесены да яго тэорыі «дыскурсіўнага аналізу». Паказана, што на сёння дыскурсіўнаму аналізу Фуко ўласціва пэўная інтэрпрэтацыйная «засмечанасць» наступнымі трактоўкамі і каментарыямі. У якасці раішэння дадзенай праблемы прапануецца вярнуцца да арыгінальных прац самога французскага філосафа. Але і на ўзроўні гэтых арыгіналаў даследнікі сустракаюцца з пэўнымі цяжкасцямі кагерэнтнага прачытання, звязанымі з непаслядоўнасцямі тэкстаў самога Фуко. Наш адказ на азначаныя праблемы, як і наша стратэгія канцэптуальнага ўзнаўлення тэорыі дыскурсіўнага аналізу Фуко, грунтуецца на падзеле дадзенай тэорыі на тры рубрыкі, у адпаведнасці з трыма працэдурамі анталагізацыі (фенаменалагічная, таксанамічная і метафізічная). Асноўныя розначытання і цяжкасці ў кагерэнтным узнаўленні ідэй дыскурсіўнага аналізу неабходна атрытаваць трэцяй працэдуры – метафізічнай. Прапанаваны намі падзел на тры рубрыкі мусіць разглядацца як падзел на тры паслядоўныя і іерархічныя ступені, таму і сцэнарыяў магчымага ўспадкавання тэорыі Фуко мусіць быць таксама тры.

**Ключавыя словы:** дыскурсіўны аналіз, Мішэль Фуко, дыкурс, дыскурсіўная фармацыя.

На сёння ў айчыннай філасофіі адносна дыскурсіўнага аналізу і самога паняцця «дыкурс» склалася парадаскальная сітуацыя. З аднаго боку – дыскурсіўны аналіз не толькі не раз даводзіў сваю плённасць і з'яўшчынасць, але ж уяўляе з сябе ў сучаснай заходняй навуцы «growth industry» (індустрыю ў росце) [11, р. 100]: заваёўвае ўсё новыя дысцыпліны (лінгвістыка і літаратуразнаўства, гісторыя і сацыялогія, паліталогія і нават псіхіятрыя) і абшары дастасавання, разам з тым абрастаючы ўсё большым корпусам тэарэтычнай літаратуры. З другога боку, акурат надзвычай шырокі спектр падыходаў і дысцыплін, дзе ён выкарыстоўваецца ў якасці аналітычнага і метадалагічнага інструменту, разам з пэўнай навізнай самога тэрміну «дыкурс», як і цяжкасцю фенаменалагічнага схоплівання рэферэнтнай прадметнасці, спрычыніліся да наяўнасці вялікага спектру варыянтаў яго вызначэння і інтэрпрэтацыі. Без дакладнага вызначэння, якой стратэгіі інтэрпрэтацыі і аперавання паняццем «дыкурс» прытрымліваецца аўтар, яго выкарыстоўванне не болей чым затуляе канцэптуальную беспадстаўнасць тэарэтычных пабудоваў і ўцёкі ад адказнасці за зробленыя высновы. Пашыранасць падобнага падыходу мае сваім вынікам агульную падазронасць, асабліва сярод старэйшага пакалення беларускіх навукоўцаў, да самога тэрміну, нібы само яго выкарыстоўванне з непазбежнасцю дэзавуюе навуковую некампетэнтнасць прамоўцы. Такое стаўленне, няхай і мае прычыны для выбачэння, усё ж, на нашу думку, з'яўляецца крайнасцю, «выплюхваннем дзіця разам з вадой». Сярод галоўных віноўнікаў такога стану рэчаў часцей за ўсё называюць Мішэля Фуко. І, ізноў жа, не без падставы. Але не таму, што ён сам забытаў паняцце «дыкурс» і стварыў перадумовы сённяшняга яго неахайнага выкарыстання – як схільны думаць праціўнікі ягонай творчасці. Але ж таму, што часта згадкі Фуко і яго тэорыі дыскурсіўнасці ў працах беларускіх навукоўцаў граюць хутчэй арнаментальную функцыю спасылкі на аўтарытэт і даніны модзе, чымсці сапраўднай канцэптуальнай рэцэпцыі<sup>1</sup>.

Зрэшты, усё вышэйапісанае не з'яўляецца апырчонай сітуацыяй, у якую сабіла трапіць выключна беларускую гуманітарную навуку. Агульнай азнакай сённяшняга бытавання дыскурсіўнага аналізу без прывязкі да нацыянальных кантэкстаў<sup>2</sup> з'яўляецца тое, што амаль ніводнае даследаванне гэтага метаду, ці з дапамогай гэтага метаду, не абыходзіцца без спасылак на Мішэля Фуко, як на пачынальніка і запачаткоўцы традыцыі [13, р. 12], і ў той жа самы час сам гэты пачынальніцкі статус і канкрэтнае месца, якое Фуко займае ў традыцыі развіцця дыскурсіўнага аналізу, застаюцца цьмянымі як зыходзячы з тэкстаў падобных даследаванняў, так і, відаць, для саміх іх аўтараў.

<sup>1</sup> гэта можа засведчыць і навуковая «якасць» большасці падобных спасылак – значнаю частку з іх складаюць простыя спасылкі на імя М. Фуко, ці, у лепшым выпадку, на адну з яго прац увогуле, а не на канкрэтныя старонкі і крытычную літаратуру.

<sup>2</sup> агульны агляд усяго спектру існых на сёння варыянтаў інтэрпрэтацыі і дастасавання ў канкрэтных эмпірычных даследаваннях тэорыі дыскурсіўнага аналізу Фуко з разб'юкай па нацыянальных традыцыях можна знайсці ў [4].



Болей таго, як пераканаўча даводзіць у сваім артыкуле «Дыскурс пра дыскурс: да археалагічнай гісторыі інтэлектуальнага канцэпту» Кіт Сойер [19], тое месца, якое адводзіцца ў сучаснай англа-амерыканскай традыцыі дыскурсіўнага аналізу Мішэлю Фуко, як і інтэрпрэтацыя яго ўласнага разумення паняцця «дыскурс», увогуле грунтуецца на своеасаблівым *Quiproquo*. Пры тым што ангельская мова сёння выступае ў якасці *lingua franca* сучаснай навукі, гэтае блытанне працягвае ўзнаўляцца ў іншых нацыянальных кантэкстах, за выключэннем хіба што ўласна французскага.

З'яўленне ў асадах англа-амерыканскай навукі паняцця «дыскурс» Сойер прымяркоўвае да 70-х гадоў мінулага стагоддзя і звязвае з дзейнасцю брытанскіх марксістаў, з школай, якая атрымала назву «Культурных даследаванняў» (*Cultural studies*), а менавіта з двума тагачаснымі асяродкамі і напрамкамі развіцця брытанскага марксізму – з школай аналізу фільмаў і тэлебачання ўвогуле, вядомай як «Screen theory», звязанай з часопісам «Screen», і з «Цэнтрам сучасных даследаванняў культуры» (*Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS*) пры Універсітэце Бірмінгема [ibid., p. 442]. Патрэбай, якую задавальняла такая канцэптualная інавацыя, быў пошук замены для паняцця «культура», якое падавалася занадта палітычна нейтральным і, як правіла, вызначалася праз супрацьпастаўленне матэрыяльнаму, што, відавочна, не магло здавальняць адэптаў Маркса [ibid., p. 448]. Пры гэтым мелася на ўвазе ў першую чаргу крытыка сучаснай, так званай «спажывецкай» культуры. Менавіта з прыцэлам на гэтыя мэты і быў абраны тэрмін «дыскурс», які быў пазычаны ў вучня Альцюсера Мішэля Пэшо (*Michel Pêcheux*) [ibid., p. 442]. Гэтак жа сама як і сам Пэшо, брытанскія марксісты ўспрымалі гэтае паняцце як развіццё Альцюсераўскай трактоўкі канцэпту «ідэалогія» і яго ўласнай тэорыі «інтэрпеляцыі». Дзеля далейшага семантычнага насычэння тэрміну «дыскурс» былі выкарыстаны ідэі Лакана і, часткова, Сасюра. Пры гэтым тэрмін выкарыстоўваўся ў вельмі пашыраным значэнні, фактычна – як замена марксісцкага паняцця «ідэалогіі» і інтэрпрэтаваўся ў якасці рэальнасці, што ўлучае любыя сімвалічныя сістэмы. Акурат пераважна да пазалінгвістычных, пазатэкстуальных феноменаў і дастасоўвалі такім чынам утворанае паняцце дыскурсу брытанскія марксісты: станавілася магчымым весці размову пра «дыскурс кіно», «дыскурс моды» і г.д. Пры гэтым атрыманай канцэптualнай пабудове не ставала гістарычнага матэрыялу, яна выглядала занадта атэмпаральнай. Дзеля папаўнення гэтай нястачы брытанскія марксісты і звярнуліся да М. Фуко, але да ягоных пазнейшых прац, напісаных пасля «Дысцыплінаваць і караць» (*Surveiller et punir*), улучна з апошняй [ibid., p. 445]. Праблема ў тым, што акурат у гэты перыяд сваёй творчасці Фуко амаль адмаўляецца ад актыўнага канцэптualнага выкарыстання паняцця «дыскурс», і ўзгадка апошняга на старонках яго кніг маюць выключна спарадычны характар. Першае пакаленне прадстаўнікоў «культурных даследаванняў» добра разумела гэты факт, як і тое, што пашыраную трактоўку дыскурсу, якой яны карысталіся, наўрад ці магчыма ўзводзіць да Фуко, таму пры азначэнні дыскурсу выкарыстоўвала спасылкі на Пэшо, Альцюсера і, часам, Лакана [ibid., p. 445]. Але ўжо другая хваля прадстаўнікоў брытанскіх «даследаванняў культуры» (размова ідзе пра 80-я гады XX стагоддзя), не будучы добра абазнанай ў рэаліях французскай філасофіі, а падчас і проста – не валодаючы французскай мовай, пачала атрыбутаваць гэты канцэптualны гібрыд (утвораны з трактоўкі дыскурсу, угрунтаванай на ідэях Альцюсера, і з гістарычных прыкладаў пазычаных у «позняга» Фуко) непасрэдна да самога Фуко, які быў у той час значна больш вядомым і папулярным за сваіх суайчыннікаў-філосафаў [ibid., p. 446]. Паступова ўсё болей даследаванняў пачало спасылацца ў шырокім тлумачэнні дыскурсу на Фуко, без прывязкі да канкрэтных прац апошняга [ibid.]. Такое разуменне ролі Фуко ў гісторыі дыскурсіўнага аналізу пасля перакачавала разам з тэорыямі брытанскіх марксістаў у ЗША, дзе прыжылося ў рознага кшталту феміністычных і літаратурных штудыях, а разам з імі трапіла і ў сусветную навуку. Такім чынам, тыя беларускія навукоўцы, якія лічаць дастатковай умовай пры выкарыстанні паняццяў дыскурсу ці дыскурсіўнага аналізу зрабіць проста адсылку да імя Фуко, нібы кожная старонка яго прац можа служыць надзейным канцэптualным апірышчам для любых разважанняў на гэты конт, не болей (але і не меней), чым паўтараюць агульнапашыранае *Quiproquo*, запачаткаванае брытанскімі марксістамі ў 80-я гады мінулага стагоддзя.

Іронія лёсу не толькі ў тым, што Фуко, калі не адмаўляецца ад сваіх уласных ідэй дыскурсіўнага аналізу ў «Дысцыплінаваць і караць» і далейшых працах, то, прынамсі, значна радзей карыстаецца імі і дапаўняе шэрагам іншых інтэрпрэтацыйных практык, але яшчэ і ў тым, што акурат праз завочную палеміку з Альцюсерам і ягонай школай ён фармулюе сваё ўласнае бачанне таго, чым ёсць дыскурс.

Выйсце з гэтых семантычных лабірынтаў, звязаных з паняццем дыскурсу і ягоным разуменнем Фуко, нам бачыцца толькі ў адным – ізноў звярнуцца да саміх тэкстаў французскага філосафа. Прычым з апошніх нас будуць цікавіць толькі тыя, дзе паняцце «дыскурсу» ляжыць навідавоку, дзе яно канстытуе канцэптualны каркас, і асноўнай мэтай якіх з'яўляецца метадалагічная рэфлексія. Такім чынам, нас будуць цікавіць выключна ўласныя меркаванні самога Фуко – чым і якім можа быць / мусіць быць

дыскурсіўны аналіз, пакідаючы без адказу, прынамсі покуль, пытанне, што сярод яго творчасці яшчэ можа быць рэтраспектыўна ці «перспектыўна» ўлучана ў арсенал дадзенай метадалогіі.

Зыходзячы з дадзеных патрабаванняў мы застаемся сам насам з яго метадалагічным *magnum opus* «Археалогія веды» і, крыху шырэй: з шэрагам метадалагічных прац, напісаных французскім філосафам на адцінку паміж «Словамі і рэчамі» і «Дысцыплінаваць і караць». Апроч уласна «Археалогіі веды», тут вартыя ўзгадкі два тэксты, якія непасрэдна папярэднічалі «Археалогіі ...» і ў якіх былі сцісла і начарна сфармуляваны яе асноўныя ідэі: «Аб археалогіі навук: адказ эпістэمالагічнаму гуртку» [6], «Палітыка і даследаванне дыскурсу» [8]. Абодва ўяўляюць сабой пісьмовыя адказы на пытанні, сфармуляваныя французскім «эпістэمالагічным гуртком» (*Cercle d'Épistémologie*): «Аб археалогіі навук» адказвае на шэраг пытанняў, сфармуляваных, каб падукладніць метадалагічныя асады аўтара «Словаў і рэчаў», у той час як «Палітыкі і даследаванне дыскурсу» адказвае ўжо на пытанні, якія з'явіліся ў чальцоў «гуртка», калі яны пабачылі першы адказ Фуко. Нарэшце, чацвёрты істотны тэкст, у якім мы маем справу з артыкуляванай метадалогіяй і з актыўным выкарыстаннем канцэпту «дыскурс» (тут ён нават з'яўляецца ў назве тэксту) гэта «Парадак дыскурсу» [7] – канспект яго інаўгурацыйнай прамовы, прачытанай напярэдадні ўступлення на пасаду прафесара кафедры гісторыі мыслі Калеж дэ Франс.

Але нават калі звярнуцца да арыгінальных поглядаў М. Фуко на дыскурс спробы канцэптуальнай рэканструкцыі тэорыі дыскурсіўнага аналізу паводле французскага філосафа могуць сутыкнуцца з розначытаннямі і нават семантычнымі апорыямі, крыніцай якіх выступаюць ужо самі тэксты Фуко. «Археалогія веды» дае падставы для нагэтулькі адрозных інтэрпрэтацый, што змусіла некаторых крытыкаў, якіх нельга ўпікнуць у адсутнасці чуллівасці да яе тэксту, увогуле канстатаваць «метадалагічны правал Археалогіі» [5, р. 79-100]. Адною з асноўных крыніц такіх цяжкасцяў інтэрпрэтацыі з'яўляецца тая асаблівая стылістыка і танальнасць, у якіх напісаная «Археалогія».

Логіка нарацыі ў «Археалогія веды» цыклічная – Фуко не падае азначэнні тэрмінаў у парадку ўзрастання іх сістэмнай складанасці, але ж пераскоквае паміж рознымі ўзроўнямі, звяртаючыся да тых жа самых праблем з увядзеннем новых тэм і канцэптаў. Спачатку Фуко знаёміць чытача з паняццем дыскурсіўнай фармацыі і толькі пасля спрабуе вызначыць «выказванні» як падставовы элемент гэтых самых фармацый, сканчаецца ж кніга параўнаннем «археалагічнага праекту» з іншымі метадалогіямі даследавання інтэлектуальнай гісторыі. Калі, крыху адвольна, дастасаваць да філасофскіх твораў паняцце жанру, то гэту кнігу можна аднесці да рубрыкі своеасаблівых «філасофскіх дэтэктываў», уведзеных у філасофскі рэпертуар напэўна Гайдэгерам – тэкст разгортваецца такім чынам, каб стварыць у яго чытача ўражанне, што тыя альбо іншыя хады думкі, канцэптуальныя рашэнні адначасова з аповедам; што пэўныя тэарэтычныя развязванні прадыктаваныя самім разгортваннем наратыву, а канчатковы вынік і фінальныя высновы невядомы самому аўтару ў сярэдзіне напісання кнігі. Такая падача, вядома, дадае тэксту пэўнай сугестыўнасці і рытарычнай пераканаўчасці і, апроч таго, дазваляе пазнаёміцца з «механікай» аўтарскага мыслення, але ж, у той жа час, аддаляе яго ад сістэматычнасці і транспарэнтнасці, тым болей што ў дадзеным выпадку ідзеца пра метадалагічны трактат.

Апроч таго, Фуко відавочна болей рупіцца пра тое, каб адасобіць і супрацьпаставіць прапанаваныя ім падыход і адзінкі аналізу ад іншым падобных, чымсьці азначыць іх унутраны змест. Перавага такіх адмоўных «азначэнняў» у тэксце «Археалогіі веды» нагэтулькі заўважна, што Морыс Бланшо параўноўваў археалагічны праект з «пафатычнай тэалогіяй» [2, р. 26], а Жак Рэвель<sup>3</sup> выказаў меркаванне, што «Археалогіі веды», па аналогіі з кнігай К'еркегора «Альбо-альбо», болей пасуе назва «Ані гэта, ані гэта» [16, р. 14].

Калі зрабіць спробу рэканструяваць ідэі «Археалогіі веды» ў больш акадэмічным духу – разгарнуўшы іх у сістэмным парадку, паводле ўзрастання шчыльнасці іх сувязяў, ад болей абстрактных да болей канкрэтных, і падаючы іх дадатныя азначэнні, то, з пэўнай доляй умоўнасці, іх можна падзяліць на тры рубрыкі, адпаведныя тром працэдурам анталагізацыі, якія мы назавем феноменалагічнай, таксанамічнай і метафізічнай.

На феноменалагічным этапе ідзеца пра першаснае схопліванне доследнай «тэрыторыі», разметку гарызонту тэматызацыі, што прадугледжвае па-першае, выяўленне тых фрагментаў існага, адносна якіх развіваюцца працэдуры дыскурсіўнага аналізу і на якія працэдуруюцца высновы, атрыманыя дыскурсіўным аналітыкам, па-другое, выпрацоўку адметнай устаноўкі, спосабаў усталявання і ўтрымання доследнай дыспазіцыі, якая дазваляе ўбачыць інтэлектуальныя артэфакты пад патрэбным вуглом.

<sup>3</sup> вядомы французскі гісторык

Таксанамічны этап акрэслівае той «анатамічны тэатр», у якім працуе дыскурсіўны аналітык: згодна з якой аналітычнай рашоткай ён расчляняе выяўленую на першым этапе доследную рэчаіснасць, на які канцэптuallyны каркас нанізвае дыскурсіўныя феномены. Дадзены этап прадугледжвае вылучэнне ў прадметным полі адзінак аналізу, якімі выступаюць выказванні і дыскурсы. Калі быць болей дакладнымі, то Фуко прапануе не столькі «выказванні» і «дыскурсы» ў якасці падставовых адзінак археалагічнага аналізу, колькі два семантычных гнязда, звязаных з дадзенымі паняццямі, якія ўлучаюць такія канцэптuallyныя шэрагі, як «поле выказванняў» – «выказванне» – «функцыя выказвання» – «акт выказвання», «дыкурс» – «дыскурсіўная практыка» – «дыскурсіўная фармацыя», якія і выступаюць элементамі аналітычнай рашоткі «Археалогіі».

Трэці этап, трэцяя працэдура анталагізацыі, якую мы назвалі «метафізічнай», угрунтавана на змяшчэнні вылучаных адзінак у сукупнасці адносінаў залежнасці, карэляцыі і дэтэрмінацыі, якія спалучаюць іх як паміж сабой, так і з пазадыскурсіўнымі элементамі, з увядзеннем у канцэптuallyны апарат «Археалогіі» такіх паняццяў, як рэгулярнасці, законы, падзеі.

Пры такім падзеле становіцца заўважным, што цяжкасці кагерэнтнага прачытання метадалагічнага трактата Фуко, з якімі сутыкаюцца крытыкі, не аднолькава стасуюцца з трыма адзначанымі працэдурамі анталагізацыі, але ж звязаныя пераважна з трэцяй, завяршальнай.

На ўзроўні першаснай канцэптuallyнай разметкі прадметнага поля дыскурсіўнага аналізу амаль ніхто з каментатараў не адмаўляе Фуко ў тым факце, што яму ўдалося выкраіць сярод феноменаў інтэлектуальнай культуры асаблівы абшар, дзе праз маўленне веда ўзаемна стасуюцца са сваімі сацыяльнымі і палітычнымі эфектамі, дзе адметныя рэжымы ісціных выказванняў набываюць сваё гістарычнае вымярэнне. Гэтак жа сама, наўрад ці выклікае асаблівыя прэрэчэнні тэзіс, што «Археалогія ведаў» ўзброіла сучасную гуманітарыстыку адметным рэжымам прачытання тэкстаў, увяла новую дыспазіцыю доследнага погляду, якая дазваляе эфектыўна ўвідавочыць усю неспадзеўнасць і выпадковасць тых «бяспрэчнасцяў», з якіх складаецца сучаснасць. Тут, наадварот, хутчэй варта паўшчуваць некаторых крытыкаў Фуко, якія не далі рады заўважыць, што дыскурсіўны аналіз, такі, якім яго задумаў Фуко, з'яўляецца «кропкавым» інструментам, наладжаным на працу з дакладна акрэсленай сукупнасцю феноменаў, і выхад за гэтыя межы пагражае стратай канцэптuallyнага апірышча з боку тэарэтычных пабудоваў «Археалогіі ведаў». Дыскурсіўны аналіз, такі, якім яго бачыў французскі філосаф, не з'яўляецца ўніверсальнай адмычкай, аднолькава прыдатнай да інтэрпрэтацыйнага «размыкання» любых культурных артэфактаў. Мы лічым, што сувязь з ведамі (у тым сэнсе, які гэтаму паняццю надаваў Фуко) і гістарычнасцю з'яўляецца канстытутыўнай для тэорыі дыскурсіўнага аналізу, пададзенай у «Археалогіі ведаў». Не адмаўляючы таго факту, што сама метадалогія дыскурсіўнага аналізу ў іншых варыянтах можа мець больш шырокія гарызонты свайго дастасавання, мы пры гэтым настойваем, што там, дзе дыскурсіўны аналітык працуе ў плашчыні іншай, чым гістарычная эпістэмалогія, канцэптuallyны апарат філасофіі Фуко не можа быць яму зарукаю тэарэтычнай рэлевантнасці.

Гэтак жа сама мы змушаны засмуціць тых, хто разглядае дыскурсіўны аналіз Фуко як спраўны інструмент для выкрыцця буржуазнай, сексісцкай ці іншай падобнай ідэалогіі, а ў самім французскім філосафе шукае зацятага хаўрусніка паходу супраць заганай сучаснага грамадства ў імя марксісцкай, феміністычнай і д.п. праўды. «Археалогія ведаў», нягледзячы на сваю назву, не з'яўляецца раскопваннем і асуджэннем «перажыткаў» мінуўшчыны, інкруставаных у сучаснасць праз выпадковае і састарэўшае напластаванне на гуманітарныя дыскурсы іншародных ідэалагем. Яна не выкрывае іх у імя будучай ісціны болей гуманнага і гарманічнага грамадства, адзінкавымі носьбітамі якой у сучаснасці выступае абранае кола даследнікаў. Гэтак жа сама непрыдатны дыскурсіўны аналіз Фуко і да ацэнкі культурных феноменаў паводле аксіялагічнай шкалы, прачытанай у геаграфічных тэрмінах: розныя прадстаўнікі транзіталагічнага падыходу, якія жадалі б заручыцца падтрымкай французскага філосафа ў выкрыцці недастаткова- і неда- еўрапейскіх феноменаў у сённяшняй беларускай культуры, на наш погляд, памыляюцца ў выбары тэарэтычнага хаўрусніка. Для Фуко няма абранага часу і тэрыторыі: калі наша ўласная мінуўшчына з'яўляецца нам у пачварных і жалівых формах, тое адчуванне, якое мы адчуваем ў стасунку да яе, з'яўляецца асуджэннем і нашай цяпершчыны. Асноўная, праграмная гіпотэза, якой павінен узброіцца дыскурсіўны аналітык паводле Фуко, ёсць гіпотэза своеасаблівага гістарычнага песімізму: калі мы не пазнаем сябе ў люстэрку мінуўшчыны, то гэта не дзеля таго, што нам удалося падняцца ў параўнанні з папярэднікамі на яшчэ адну прыступку па лесвіцы гуманнасці і ісцінасці, але таму, што за нашымі спінамі неўпрыкмет змяніліся дыскурсіўныя перадумовы, якія задаюць контуры нашай сучаснасці.

Выкарыстанне тэорыі Фуко для аднабокага выкрыцця ідэалагічных скажэнняў з'яўляецца парушэннем той эфектыўнай дыстанцыі, якая і характарызуе ўстаноўку дыскурсіўнага аналізу. Апошні

не з'яўляецца ўваходам ва ўтульны чорна-белы свет ілжывай ідэалогіі і яе выкрывацеляў, але – у небажальны свет «перспектывізму» (у ніцшэанскім сэнсе гэтага слова). Так, археалагічны метада Фуко паказвае непазбежную знітанасць сацыяльнай і гуманітарнай веды з уладай і прагай яе, адтуляе непазбежныя выпадковасць, неспадзеўнасць, праз якія ўтварала гісторыя нашы навуковыя «неабходнасці». Але, пры гэтым, дыскурсіўны аналіз Фуко не з'яўляецца актамі эпістэмічнай інтэрвенцыі, які прыўлашчвае права прамаўляць ад імя рэпрэсаванай ісціны, ён не мяняе месцазнаходжанне ісціны, якая была б пахаванай пад зацікаўленасцямі сацыяльных актараў, але пытае ў самой ісціны – уцялесненнем якіх уладных амбіцый яна з'яўляецца, якія сацыяльныя эфекты яна нясе фактам свайго прамаўлення.

Вядома ж, як і любая скрайнасць, давядзенне да лагічнага канца такой пазіцыі – да абсалютнага гістарычнага рэалізму, будзе выглядаць абсурдна. Наўрад ці ў Фуко выклікала сумненне наяўнасць у нашай гісторыі безварункава негатыўных з'яў, болей альбо меней рэпрэсіўнага характару рэжыму функцыянавання ўладных практыкаў. Але там, дзе мы спышаемся з такімі занадта відавочнымі і занадта слушнымі ацэнкамі, дыскурсіўны аналіз мусіць спыніцца на момант, каб спытаць: якія ўладныя інтэнцыі ўцялесніваюць такія ацэнкі, якую прагу да ўлады спаталае канстатацыя гэтых відавочнасцяў і слушнасці, якія разрэзы праводзіць у цэле сучаснасці такая веда пра заганы мінулага, якія трансіі будучых бітваў яна тым самым рые<sup>4</sup>.

Тое, што вылучае падыход аўтара «Археалогіі веды», гэта своеасаблівы «мужны скепсіс», які не спышаецца ў дыхатамічных ацэнках і выкарыстоўвае кожную відавочнасць «няслушнасці» мінулага, каб запытацца аб тых выгінах шляху да ісціны, якія ўласцівы нам самім. У гэтым сэнсе дыспазіцыя дыскурсіўнага аналізу – гэта разамкнёнасць да поліварыянтнасці і небажальнасці як сучаснасці, так і будучыні. Тыя непрадбачаныя разыходзячыся сцэжкі, якімі вяртаецца да нас мінулае праз археалагічную опытку, з'яўляюцца прадвесцем неўнікнёнай неспадзеўнасці будучыні, якая насоўваецца на нас. «Борхесаўскі смех», які выклікаюць у нас нягеглыя спробы мінулага спарадкаваць множнасць, можа ў любы момант прагучаць за спіной нашай навуковай сур'ёзнасці і руплівасці.

На ўзроўні вылучэння адзінак аналізу некаторыя з каментатараў выказвалі сумневы, наколькі канцэптuallyныя сродкі «Археалогіі веды» з'яўляюцца дастатковымі для дакладнай лакалізацыі і ідэнтыфікацыі «дыскурсіўных фармацыяў» і «выказванняў» [гл. напр. 3], няма сярод крытыкаў таксама і згоды адносна таго, на якія паняцці ў семантычных гнёздах, звязаных з выказваннямі і дыкурсамі, прыпадае галоўны лагічны акцэнт [ibid., p. 207]<sup>5</sup>, але, у цэлым, сярод даследнікаў пануе кансенсус з нагоды таго, што Фуко з'яўляецца не толькі аўтарам арыгінальнай інтэрпрэтацыі тэрміна «дыкурс» і «віноўнікам» яго шырокага ўвядзення ва ўжытак найноўшай гуманітарнай навукі, але ж і аўтарам цэласнай канцэптuallyнай рашоткі, здатнай на структурнае і ўніфікаванае прадстаўленне рэальнасці інтэлектуальнай гісторыі. Паспрабуем расшыфраваць болей падрабязна нашу апошнюю думку: калі часова адкінуць канкрэтную «фізічную» (дакладней метафізічную) інтэрпрэтацыю сувязяў падпарадкавання, праз якія, напрыклад, выказванні ўлучаюцца ў дыскурсіўныя фармацыі, пакінуўшы покуль толькі фармалізаваныя «жамерыны» сістэмы паняццяў «Археалогіі веды» і структуры іх сувязяў, то наўрад ці ў каго з крытыкаў будзе выклікаць прэрэчанне безварункавае з'яўленне такой пабудовы. Так, некаторыя з каментатараў «Археалогіі веды» выказвалі меркаванні пра пэўную каструбацыйнасць і празмернасць канцэптuallyнай машынерыі кнігі, але гэтыя заўвагі могуць быць падставай толькі для далейшага развіцця і ўдакладнення археалагічнага праекту, але ж анік – для поўнага яго адпрэчання ў якасці відавочна «правальнага».

У нашай рэканструкцыі гэты канцэптuallyны каркас дыскурсіўнага метаду Фуко выглядае наступным чынам:

1) элементарны ўзровень, з якім працуе дыскурсіўны аналіз, складаецца з *выказванняў*, якія разглядаюцца ў якасці далей нераскладальных адзінак, сінгулярных падзей у дыскурсіўным полі;

2) выказванні парадкуюцца ў *серыі выказванняў*, якія варта разглядаць як серыі рэалізацый тоеснай *функцыі выказвання*;

3) функцыя выказвання ёсць тым, што ўтварае адносіны адпаведнасці паміж знакамі і чатырма паверхнямі: а) карэлятаў, б) суб'ектыўных пазіцый, в) асацыяванага абшару і г) матэрыяльнасці;

<sup>4</sup> le savoir n'est pas fait pour comprendre, il est fait pour trancher [9, p. 148]: што можна перакласці як «веда створана не для разумення, яна створана для разрывання».

<sup>5</sup> у прыватнасці – шмат хто з крытыкаў настойвае, што такі акцэнт сярод паняццяў, звязаных з дыкурсам, прыпадае на «дыскурсіўную практыку» [1, p. 177; 15, p. 195–196; 19, p. 447].

4) серій выказванняў улучаюцца ў якасці элементаў у тую альбо іншую дыскурсіўную фармацыю за конт уласцівых дыскурсіўным фармацыям чатыром тыпам рэгулярнасцяў фармавання: а) фармавання аб'ектаў, б) фармавання мадальнасцяў выказванняў, в) фармавання канцэптаў і г) фармавання стратэгий;

5) уся дадзеная сукупнасць азначэнняў стасуецца дыскурсіўнага поля, якое супрацьпастаўляецца пазадыскурсіўным практыкам, інстытутам і тыпам уладарання.

Такім чынам, дыскурсіўны аналіз Фуко ёсць (з неабходнасцю, але ж не з дастатковасцю) прачытаннем рэчаіснасці ў адпаведных паняццях. На функцыянальным узроўні гэтае прачытанне ў адпаведных паняццях азначае наступнае:

– Для паняцця «выказванняў»: дыскурсіўнае поле разглядаецца як дыскрэтнае па сваёй прыродзе, дыскурсіўны аналіз па Фуко прадугледжвае інтэрпрэтацыйную разамкнёнасць і гатоўнасць да схоплівання падзеі-выказвання ў інстанцыі нечаканасці, сінгулярнасці яе ўзнікнення і ўрываўня.

– Для паняцця «функцыя выказвання»: дыскурсіўны аналіз мусіць утрымліваць выказванні ў каардынацыйнай сетцы пытанняў: якія абшары аб'ектаў выяўляюцца выказваннем? якую пазіцыю неабходна займаць суб'екту, каб мець магчымасць сцвярджаць тое, што сцвярджае дадзенае выказванне? якія іншыя выказванні яно задзейнічае, узнаўляе самім фактам свайго ўзнікнення? які тып матэрыяльнасці яму ўласцівы?

– Для паняцця «дыскурсіўнай фармацыі»: па-першае, магчымасць і неабходнасць улучэння ў разгляд гісторыі станаўлення той альбо іншай дысцыпліны больш шырокага аналітычнага поля, дзе эпістэмічныя практыкі пераплятаюцца са сваімі сацыяльнымі наступствамі, дзе навуковыя сцвярджанні знаходзяць сваю падтрымку ці адлюстраванне ў побытавых, літаратурных і філасофскіх выказваннях; па-другое, гэтае паняцце прадугледжвае магчымасць раптоўных зменаў, перабудовы ўсяго дыскурсіўнага ладу таго альбо іншага навуковага, дысцыплінарнага дыскурсу.

Асноўны інтэрпрэтацыйны «рухавік» дыскурсіўнага аналізу Фуко – гэта атрыбуцыя выказванняў і серый выказванняў да той ці іншай дыскурсіўнай фармацыі, якая адбываецца на тле разгляду спадарожных недыскурсіўных падзей, сацыяльных інстытутаў і практык. Апісанне тых форм дэтэрмінацыі, пасродкам якіх стаецца магчымым такое сцвярджэнне, з'яўляецца асновай трэцяй працэдуры анталагізацыі – метафізічнай. Акурат тут каментатары сутыкаюцца з найбольшым лікам двухсэнсоўнасцяў, непаслядоўнасцяў і, наўпрост, супярэчнасцяў у тэксце «Археалогіі веды». Складаецца ўражанне, прынамсі з першага погляду, што Фуко спрабуе «ўсядзец на двух крэслах»: адначасова ён карыстаецца філасофскімі «слоўнікамі» трансцэндэнтальнага канстытування і фізічнай каўзальнасці, лагічнай магчымасці і рэчаіснага існавання, каб праз пару старонак адпрэчыць адпаведную трактоўку свайго праекту. Менавіта таму «Археалогія веды» сталася падставай для цалкам супрацьлеглых інтэрпрэтацый: адны каментатары абараняюць «матэрыялістычнае» тлумачэнне яе палажэнняў, настойваючы на залежнасці дыскурсіўнага ад вонкавых, матэрыяльных і сацыяльных практык, разглядаючы праект у якасці своеасаблівага адгалінавання «гістарычнага матэрыялізму» [15, pp. 187–213; 17, pp. 39–119], у той час як іншыя прапануюць не меней абгрунтаванае трансцэндэнтальнае прачытанне [10, pp. 17–69], ці прапануюць адкінуць як празмерную і непатрэбную катэгорыю «недыскурсіўнага», бо ўвесь сацыяльны свет магчыма і варта разглядаць як спрэс і наўсцяж дыскурсіўны<sup>6</sup>. Але большасць крытыкаў прыпісваюць гэтыя цяжкасці кагерэнтнага прачытання наўпрост Фуко, настойваючы на немагчымасці ажыццяўлення археалагічнага праекта ў канцэптualiных асадах, прапанаваных аўтарам. Сярод закідаў, якія высоўваліся супраць «Археалогіі ...» і яе аўтара, можна вылучыць наступныя:

– блытаніна паміж акрэсленнем умоў магчымасці і кіраваннем [3, p. 191], змяшэнне катэгорый магчымасці, рэгулявання і рэгулярнасці [ibid.];

– адсутнасць здавальняючага тлумачэння адносінаў паміж дыскурсіўнымі і недыскурсіўнымі практыкамі [12, p. 121], няздольнасць разрозніць паміж сабой паняцці сістэмы, практыкі, закона, структуры і рэгулярнасці, адсутнасць вызначэння цэнтральнага для ўсёй «Археалогіі ...» канцэпту «правілы фармавання» [ibid., p. 127];

– блытаніна паміж кантэкстам і сістэмай правіл [18, p. 54], у тым што просты факт прыналежнасці да дыскурсіўнай фармацыі і правілы, якія павінны кіраваць такой прыналежнасцю, успрымаюцца як адно і тое ж [ibid., p. 58];

– ўвядзенне «дзіўнага паняцця рэгулярнасцяў, якія рэгулююць самі сябе» [5, p. 82].

Падводзячы падрахунак, можна выснаваць наступнае:

<sup>6</sup> такі варыянт пан-дыскурсіўнага развіцця ідэй Фуко прапануюць, напрыклад, Лякло і Муф [14, pp. 107–108].

– там, дзе дыскурсіўны аналітык спрабуе не ствараць наноў тэарэтычныя перадумовы для сваёй працы, але ж абAPERЦІЯ на тэорыю, распрацаваную Мішэлям Фуко ў межах «археалагічнага праекту», ён мусіць усведамляць, што для апошняга ўласціва як значная інтэрпрэтацыйная «засмечанасць» наступнымі трактоўкамі, так і пэўныя цяжкасці кагерэнтнага прачытання, звязаныя ўжо непасрэдна з непаслядоўнасцямі тэкстаў самога французскага філосафа;

– наш адказ на азначаныя праблемы, як і наша стратэгія канцэптуальнага ўзнаўлення тэорыі дыскурсіўнага аналізу Фуко, грунтуюцца на падзеле дадзенай тэорыі на тры рубрыкі, у адпаведнасці з трыма працэдурамі анталагізацыі (фенаменалагічная, таксанамічная і метафізічная), у паслядоўнасці якіх і развіваецца дыскурсіўная аналітыка паводле французскага мысляра;

– асноўныя розначытанні і цяжкасці ў кагерэнтным узнаўленні ідэй дыскурсіўнага аналізу, пададзеных у «Археалогіі веды», неабходна атрыбутаваць трэцяй працэдуры: метафізічнай;

– падзел на тры рубрыкі, прапанаваны намі, мусіць разглядацца як падзел на тры паслядоўныя і іерархічныя ступені, таму і сцэнарыў магчымага ўспадкавання тэорыі Фуко мусіць быць таксама тры: 1) даследнік інтэлектуальнай гісторыі ці дыскурсіўны аналітык падзяляюць з аўтарам «Археалогіі веды» адметную факсіроўку на гісторыю веды і апырычыное яе ўтрыманне ў доследным поглядзе, але пры гэтым стасуюць да гэтага поля свой ўласны канцэптуальны інструментары, 2) эмпірычнае даследаванне яднае з французскім філосафам не толькі гэтая агульная скіраванасць погляду, але і канцэптуальныя адзінкі – гэта даследаванне, якое адбываецца ў паняццях «выказванні», «серыі выказванняў», «функцыя выказванняў», «дыскурсіўная фармацыя», але канкрэтнае семантычнае насычэнне гэтых канцэптаў, агульнае тэарэтычнае цэлае, утворанае імі, разрозніваюцца, 3) навукоўца вызнае поўны сюзэрэннітэт тэорыі дыскурсіўнага аналізу М. Фуко ў адносінах да свайго даследавання і разглядае яго не болей чымся канкрэтным дастасаваннем «археалагічнай» метадалогіі да новага праблемнага поля;

– у апошнім выпадку, гэта значыць, калі дыскурсіўны аналіз разгортваецца ў поўнай тэарэтычнай лаяльнасці да «Археалогіі веды», лінія спадчыннасці распасціраецца не толькі на канцэптуальны наробак Фуко, але і на ўсе тыя крытычныя закіды, якія былі высунуты інтэрпрэтагарамі кнігі, а таму, каб пазбегнуць тых жа самых абвінавачванняў у супярэчлівасці, непаслядоўнасці і блытаніне, дыскурсіўны аналітык усё адно мусіць пайсці далей за Фуко і прагаварыць, якой з альтэрнатыўных трактовак «метафізічнай» часткі «Археалогіі ...» ён прытрымліваецца, на якое кагерэнтнае прачытанне кнігі ён абAPERЦІЯ;

– нарэшце, прапанаваны намі падзел дазваляе паставіць яшчэ адно пытанне, якое дае перспектыву для своеасаблівай крытыкі Фуко паводле самога Фуко: мы можам запытаць, наколькі канцэптуальныя адзінкі, прыведзеныя ў «Археалогіі веды», і тэарэтычнае цэлае, утворанае імі, адпавядаюць першаснай задачы – аналізу гісторыі веды, наколькі яны неабходны і дастатковы для развязання гэтай задачы.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Bacchi, C., & Bonham, J. (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*, (17), 79–192.
2. Blanchot (1986), M. Michel Foucault tel que je l'imagine. Montpellier, Fata Morgana.
3. Brown, B., & Cousins, M. (1980). The linguistic fault: the case of Foucault's archaeology // Michel Foucault: critical assessments, Volume 2. Barry Smart. Routledge, Dec 31, 1994. – Philosophy. p. 186 – 208.
4. Diaz-Bone (2008), R. et al. The field of Foucaultian discourse analysis: Structures, developments and perspectives // *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*. – 2008. – P. 7–28.
5. Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. University of Chicago Press.
6. Foucault (1968), M. 'Sur l'archéologie des sciences. Réponse au Cercle d' Épistémologie' // M. Foucault Dits et Écrits. 1954–1969, Paris: Gallimard, 1994.
7. Foucault (1971), M. L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970 [Paris] : Gallimard, 1971.
8. Foucault (1991), M. 'Politics and the study of discourse', in G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press. P. 53–72.
9. Foucault (1994), Michel Nietzsche, la généalogie, l'histoire // *Dits et écrits, 1954-1988, tome II, 1970–1975*, Paris, Gallimard, p. 136–156.
10. Han (2002), B. Foucault's critical project: Between the transcendental and the historical. Stanford University Press.
11. Hook D. (2007) *Discourse, Knowledge, Materiality, History: Foucault and Discourse Analysis*. In: Foucault, Psychology and the Analytics of Power. *Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Sciences*. Palgrave Macmillan, London

12. Howarth (2002), D. An archaeology of political discourse? Evaluating Michel Foucault's explanation and critique of ideology. *Political Studies*, 50(1), 117–135.
13. Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
14. Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
15. Lecourt (1975), D. *Marxism and Epistemology: Bachelard, Canguilhem and Foucault*.
16. O'Farrell (1993), C. *Foucault: historian or philosopher?* Springer.
17. Olssen (2016), M. *Michel Foucault: materialism and education*. Routledge.
18. Privitera (1995), W. *Problems of style: Michel Foucault's epistemology*. SUNY Press.
19. Sawyer (2002), R. K. A discourse on discourse: An archeological history of an intellectual concept. *Cultural studies*, 16(3), 433–456.

Пастыня 28.03.2019

### **DISCURSIVE ANALYSIS OF MICHEL FOUCAULT AS A RESEARCH METHOD: THREE PROCEDURES OF ONTOLOGIZATION AND THREE STRATEGIES OF RECEPTION**

**I. NOVIK**

*The article is devoted to identification of the ideas of Michel Foucault, which can be attributed to his theory of "discourse analysis". The article shows that today Foucauldian discourse analysis is characterized by certain blurriness due to subsequent interpretations. As a solution to this problem, we propose to return to the original works of Foucault. But even at the level of the original Foucault's texts researchers face certain difficulties of coherent reading due to some incoherence in works of Foucault. Our response to these challenges, based on the division of the theory into three parts, according to the three procedures ontologization (phenomenological, taxonomic and metaphysical). Major discrepancies and difficulties in a coherent reading of Foucauldian theory, should be attributed to the third metaphysical procedure. This division into three parts correlates with three possible scenarios of the reception of Foucault's theory.*

**Keywords:** *discourse analysis, Michel Foucault, discourse, discursive formation, Foucauldian discourse analysis.*

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 316.77:008

### КОЛЬКАСНАЯ І ЯКАСНАЯ МЕТАДАЛОГІЯ ДЛЯ ДАСЛЕДАВАННЯ КУЛЬТУРНАЙ ІДЭНТЫЧНАСЦІ: МАГЧЫМАСЦІ І АБМЕЖАВАННІ

*А.Д. КРЫВАЛАП**(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)*

*Разглядаюцца магчымасці якаснай і колькаснай метадалогіі для даследавання культурнай ідэнтычнасці, асабліва ў тых выпадках, калі колькасная метадалогія не можа забяспечыць неабходны эўрыстычны патэнцыял. Аналізуюцца наспяхова завершаныя даследаванні ў сферы культурнай ідэнтычнасці на беларускім эмпірычным матэрыяле (С. Барысаў, Л. Навуменка, М. Рogaва, С. Ушакін, А. Шэлест). Падкрэсліваюцца станоўчыя наступствы спалучэння метадаў для дасягнення больш глыбокіх вынікаў; абгрунтавана легітымнасць выкарыстання якаснай метадалогіі для вырашэння звязаных з культурнай ідэнтычнасцю пытанняў.*

**Ключавыя словы:** *якасная метадалогія, практыка, колькасная метадалогія, культурная ідэнтычнасць.*

**Уводзіны.** Пад час абмеркавання актуальных даследчых пытанняў шмат увагі надаецца зместу і аргументацыі, а сродкі і метады, якімі гэтыя аргументы былі атрыманы, могуць быць пакінуты ў цені. Адным з такіх пытанняў з'яўляецца праблема ідэнтычнасці, якая па-ранейшаму застаецца актуальнай для культуралагічных даследаванняў. У свой час П. Бурдзэ пераканаўча патлумачыў, чаму не існуе грамадскай думкі «ў тым сэнсе, які ўтоена надаецца ёй тымі, хто займаецца апытаннямі, або тымі, хто выкарыстоўвае іх вынікі, толькі гэта, удакладняю, грамадская думка не існуе» [2, с. 177]. Па аналогіі з гэтым можна паспрабаваць паказаць абмежаванасць магчымасцей колькаснай метадалогіі вымярэння ідэнтычнасці ў грамадстве. Недастаткова наўпрост запытацца, да каго вы сябе адносіце, таму што неабходна таксама зразумець, што гэта значыць для рэспандэнтаў і якім чынам іх штодзённыя практыкі залежаць ад гэтага.

*Мэта* артыкула – акрэсліць магчымасці выкарыстання якаснай метадалогіі для даследавання праблемы ідэнтычнасці ў тых выпадках, калі колькасная метадалогія не можа забяспечыць неабходны эўрыстычны патэнцыял.

**Асноўная частка.** Існуе цэлы шэраг даследаванняў праблемы ідэнтычнасці ў беларускім грамадстве, але звычайна гэта робіцца пераважна колькаснымі метадамі. У першую чаргу тут неабходна адзначыць разнастайныя маніторынгі грамадскай думкі Інстытута сацыялогіі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Так, пад час гэтых даследаванняў рэспандэнтам было прапанавана выказаць сваё стаўленне (пагадзіцца ці адмовіцца) да пэўных сцвярджэнняў, звязаных з атаясамліваннем сябе з той ці іншай супольнасцю, сацыяльнай роляй і інш. Пасля гэтага атрыманыя вынікі ў адпаведнасці з аналітычнымі працэсамі колькаснай метадалогіі потым канвертавалася ў адсоткі для зручнасці параўнання і далейшай візуалізацыі. На падставе атрыманых дадзеных Л. Навуменка сфармулявала «праблему беларускай ідэнтычнасці, якая складаецца са станаўлення і захавання нацыянальнай ідэнтычнасці ва ўмовах сучасных глабалізацыйных працэсаў» [8, с. 173], а таксама прапанавала тэарэтычную схему для вывучэння беларускай ідэнтычнасці, якая прадугледжвае вымярэнні на індывідуальным і групавым узроўні. «Сутнасць беларускай ідэнтычнасці раскрываецца ў пачуццях прыналежнасці і адданасці людзей сваёй краіне Беларусі, дачынення да яе жыцця; аднасці з яе народам, яго культурай і гісторыяй. У якасці базавых кампанентаў беларускай ідэнтычнасці варта вылучыць такія яе складнікі, як тэрытарыяльную, грамадзянскую, этнічную і культурную субідэнтычнасці» [8, с. 179].

Пры гэтым праблема ідэнтычнасці разглядаецца з дапамогай опыкі розных дысцыплін: псіхалогіі, сацыялогіі, культуралогіі і іншых, кожная з якіх імкнецца патлумачыць працэс канструявання ідэнтычнасці ў адпаведнасці з уласным тэрміналагічным апаратам і тэарэтычнымі падыходамі. Для псіхааналітычнай традыцыі ідэнтыфікацыя можа разглядацца і як працэс, і як яго вынік: «Станаўленне і развіццё ідэнтычнасці заключаецца ў сінтэзе ідэнтыфікацый, якія інтэгруюцца ў сістэму складнікаў кампанентаў цэльнай ідэнтычнасці» [3, с. 28]. Расце колькасць публікацый, якія прысвечаны не ідэнтычнасці ў шырокім сэнсе, а яе розным праявам, падзяляючы этнічную, нацыянальную і культурную ідэнтычнасці,



што толькі падкрэслівае складанасць і шматмернасць беларускай ідэнтычнасці. І ў той жа час, «спецыфіка беларускага кантэксту патрабуе выкарыстання ў даследаваннях найбольш адчувальных этнічных і культурных індыкатараў» [3, с. 45–46]. Фактычна, гэта можна інтэрпрэтаваць як пацвярджэнне абмежаваных магчымасцей колькаснай метадалогіі, якая па зразумелых працэдурных момантах проста фізічна не можа быць максімальна гнуткай і адчувальнай да даследуемых пытанняў. Выснова, што «сярод базавых складнікаў беларускай ідэнтычнасці найбольш актуалізаваны (па змяшэнню) тэрытарыяльная, этнічная і грамадзянская, менш астатніх – культурная» [3, с. 82], зроблена на падставе колькасці адказаў на пытанне: ці згодны вы з выказаннем, што я прадстаўнік беларускай культуры? Зразумела, што гэта пытанне можа быць прачытана вельмі шырока. Бо што значыць быць прадстаўніком беларускай культуры, ці абавязкова для гэтага быць творцам культуры, ці дастаткова проста быць носбітам і спажыўцом яе практык і традыцый? Адсутнасць падобных тлумачэнняў у колькасных апытаннях вядзе да таго, што «культурную субідэнтычнасць адрознівае ад іншых самая нізкая распаўсюджанасць і самая высокая няўзгодненасць ацэнак» [3, с. 83]. Атрымоўваецца, што колькаснымі метадамі магчыма зафіксаваць наяўнасць істотных адрозненняў у разуменні і інтэрпрэтацыі таго, што такое культурная ідэнтычнасць, а для таго, каб патлумачыць, чаму так адбываецца, узнікне патрэба ў якаснай метадалогіі. Л. Навуменка тлумачыць, што «гэта сведчыць пра мэтазгоднасць у далейшым пад час даследавання беларускай ідэнтычнасці выкарыстоўваць спалучэнні гэтых двух падыходаў пры прэваліраванні «якаснага» з іх» [3, с. 158].

Яшчэ адным прыкладам выкарыстання колькаснай метадалогіі (анкетанае апытанне) можа быць даследаванне «Сацыяльная база праграм трансфармацыі ў Беларусі», мэтай якога было «даць змястоўнае і колькаснае апісанне беларускага грамадства па крытэрыю адносін да інавацый і маштабу самавызначэння» [9, с. 6]. У выніку атрымалася шмат цікавых і нечаканых высноў, якія патрабуюць дадатковых тлумачэнняў: «Яшчэ менш зразумелая сітуацыя са структурай ідэнтычнасці» [9, с. 92], якая мае некалькі парадоксаў і негатыўных фактараў, што пагражаюць магчымым трансфармацыям, сярод якіх неабходна адзначыць рэнесанс савецкай ідэнтычнасці, адсутнасць публічнага абмеркавання наяўных праблем і непераадольныя перашкоды паміж грамадскімі актывістамі і шырокімі сляямі насельніцтва. Атрымоўваецца, што 25,6% апытаных адказалі, што часта адчуваюць аднасць з савецкім народам, такой «фантомнай супольнасцю, рэальнае існаванне якой засталася ў мінулым. Самаідэнтыфікацыя сябе ў якасці беларуса, што б ні стаяла за гэтым словам ва ўяўленні рэспандэнтаў, знаходзіцца на першым месцы па распаўсюджанасці, больш за тое, практычна не маем негатыўнай самаідэнтыфікацыі» [9, с. 37]. Ёсць нечаканыя вынікі, якія вельмі праблематычна патлумачыць з дапамогай колькаснай метадалогіі.

Іншымі словамі, колькасная метадалогія дазваляе зафіксаваць змяненне ў разуменні культурнай ідэнтычнасці, паказаць наяўнасць тэндэнцыі, але далей яе выкарыстанне не прыносіць плённых вынікаў і таму неабходна ўключыць кампанент якаснай метадалогіі. У задачы гэтага тэксту не ўваходзіць даказаць, які метада лепшы, а проста паказаць эфектыўнасць і магчымасці іх спалучэння.

Фактычна атрымаўшы легітымацыю выкарыстання якаснай метадалогіі ў вывучэнні адметнасці культурнай ідэнтычнасці, неабходна паказаць вядомыя прыклады выкарыстання падобнай метадалогіі. Ёсць некалькі паспяхова рэалізаваных даследчых праектаў, якія былі зроблены з выкарыстаннем якаснай метадалогіі, а не колькаснай, і прысвечаны праблеме культурнай ідэнтычнасці ў Беларусі.

Гэта два праекты С. Ушакіна, адзін з якіх «Наяўнасць без ідэнтыфікацыі» [5], які прысвечаны разгляду магчымасцей інтэрпрэтацыі фатаграфій савецкага перыяду ў гісторыі Беларусі ў кантэксце дыскурсу посткаланіяльных даследаванняў. Калі праз вельмі суб'ектыўны выбар аб'ектаў для аналізу магчыма пабудаваць цэльную сістэму інтэрпрэтацыі савецкага мінулага ў сённяшнім кантэксце. А другі, пра канструяванне ці вырашчванне ідэнтычнасці, калі няма неабходнасці выбіраць паміж канцэпцыямі з прыстаўкай пост, бо «ў гэтым выпадку: гэтыя дысккурсы постсацыялістычны і посткаланіяльны прысутнічаюць адначасова» [6, с. 430]. Тут ён фармулюе асноўнае правіла посткаланіяльнага падыходу да посткамунізму ў сучасных беларускіх умовах: «Заўсёды быць гатовым, каб вырасціць новае жыццё з “нічога”» [6, с. 474]. Можна сказаць, што гэта мае дачыненне і да бясконцага працэсу канструявання культурнай ідэнтычнасці як сацыяльнага станаўлення.

Яшчэ адным прыкладам даследавання, якое спалучае колькасныя і якасныя метады, будзе праект М. Рогавай «што кажуць беларусы, калі яны кажуць пра нацыянальную ідэнтычнасць» [7], які пабудаваў на выкарыстанні вынікаў правядзення некалькіх фокус-груп. Пры гэтым аналізуецца не столькі, што прамаўляюць удзельнікі фокус-груп, колькі тое, як яны выказваюцца: «Пры інтэрпрэтацыі дадзеных былі разгледжаны аспекты: 1) унутры групавая ідэнтыфікацыі; 2) унутры групавое аспрэчванне; 3) ідэальная адлегласць паміж групамі, што паказвае на ідэнтыфікацыю і / або канфлікт паміж групамі» [7, с. 648]. Тут якасная метадалогія дапамагае зразумець адрозненні ў камунікатыўных практыках, прысвечаных праблеме ідэнтычнасці прадстаўнікоў розных пакаленняў.

Асобнае месца сярод даследчых праектаў, прысвечаных спробам зразумець беларускую ідэнтычнасць займае манаграфія «Зразумець Беларусь: нататкі вандруючых сацыёлагаў» [1]. Кампазіцыйна тэкст манаграфіі стылізаваны пад карціну (першы план і фон, дакладная прапрацоўка значных дэталей і размытасць і незавершанасць другасных, адсылкі да палатна і рамы як канцэптуальнага фрэйма і інш.). Праца над праектам цягнулася больш за год, непасрэдна ў Беларусі даследчыкі правялі 54 дні і ўзялі 44 інтэрв'ю. Потым «атрыманы ў выніку даследавання масіў транскрыбіраваных тэкстаў інтэрв'ю быў падвергнуты паліфактарнаму кантэнт-аналізу і шырока выкарыстоўваўся пры напісанні тэксту кнігі» [1, с. 16]. Аўтары актыўны выкарыстоўваюць метафары і параўнанні, каб паказаць усю разнастайнасць і шырыню магчымых інтэрпрэтацый беларускай ідэнтычнасці. «З Беларуссю ўсё так і не так. Па крайняй меры, патрапіўшы ў гэту краіну, хутка заўважаеш, што сутыкаешся з нейкім адметным тыпам монанацыянальнасці <...> Галоўнае адрозненне, паводле нашых назіранняў, у тым, што межнацыянальныя межы ў Беларусі часта праходзяць не паміж людзьмі, а ўнутры кожнага з іх» [1, с. 46]. Пры гэтым тэма посткаланіяльных даследаванняў памежжа як сацыяльна-культурнага феномену ў тэксце перыядычна выступае на першы план. «У выніку «беларускасць» аказваецца нібыта растваранай у людзях; <...> атрымоўваецца, што «беларускасць» – гэта не прыкмета для дакладнай фіксацыі нацыянальнай прыналежнасці канкрэтнага чалавека, колькі адзін з інгрыдывентаў яго асобы. Магчыма, па гэтаму нацыянальнае пачуццё беларусаў – роўнае, без вуглоў і выступаў. У яго кардыяграме няма ламаных пікаў ганарлівасці і самалюбства, але няма і цёмных правалаў, дрыгвы самапрыніжэння» [1, с. 47]. Вынікам зробленага даследавання таксама з'яўляецца магчымасць зрабіць прагноз і акресліць тэндэнцыі на бліжэйшы час: «Перспектыўны вектар гістарычнага руху краіны Беларусь, як нам уяўляецца, наступны: ад памежжа – праз самадастатковасць – да цэнтральнасці. Цэнтральнасць тут варта зразумець не як імкненне быць ва ўсім лепшымі, а як здольнасць быць непаўторным, і ў сваёй непаўторнасці, унікальнасці, быць незаменным у агульным еўрапейскім доме» [1, с. 180]. Але гэты працэс нацыянальнага развіцця ў еўрапейскім кантэксце, на думку аўтараў, можа быць параўнаны з досведам сацыяльна-культурных трансфармацый Сінгапура, з тым толькі адрозненнем, што ў Беларусі яшчэ неабходна «знайсці тую культуру, якую яшчэ накіравана сканструяваць» [1, с. 210]. Можна выказаць здагадку, што пошук гэтай культуры будзе больш паспяховым, калі ён будзе суправаджацца даследаваннем адметнасцей культурнай ідэнтычнасці, каб было зразумела, што неабходна знайсці.

**Заклучэнне.** Варта падвесці папярэднія вынікі тэарэтычнага параўнаўчага аналізу магчымасцей колькаснай і якаснай метадалогіі ў дачыненні да вывучэння праблемы культурнай ідэнтычнасці. Складанасць даследавання ідэнтычнасці можна параўнаць з цяжкасцямі вывучэння сістэмы каштоўнасцей: ёсць словы, а ёсць практыка, ёсць прыгожыя тлумачэнні, а ёсць не прыдатная да тлумачэння дзейнасць, сэнс якой у ёй самой. З культурнай ідэнтычнасцю такія ж самыя складанасці, можна праводзіць шматлікія колькасныя апытанні, якія будуць выяўляць пэўныя наяўныя тэндэнцыі, але будуць пазбаўлены магчымасці іх патлумачыць. А выкарыстанне якаснай метадалогіі, на падставе экспертных інтэрв'ю, без тысяч апытаных рэспандэнтаў, можа прапанаваць дастаткова пераканаўчую і праўдападобную версію тлумачэння чаму, і галоўнае, якім чынам гэта магчыма. «У рамках культурнай ідэнтычнасці канстытуіруючую функцыю маюць гістарычная памяць, ўяўленні пра мінулае, якія пацвярджаюць для чальцоў грамадства іх ідэнтычнасць і сімвалічна сцвярджаюць іх адзінства ў часе і прасторы дзякуючы агульнай гісторыі» [3, с. 156]. І гэты дынамічна змяняючыся праект культурнай ідэнтычнасці непазбежна ўключае ў сябе і практыку выкарыстання інтэрнэт-тэхналогій. Калі «анлайн зараз з'яўляецца такой жа неад'емнай часткай штодзённай камунікацыі і самарэпрэзентацыі, як тэлефон ці тэлевізар, і неабходна адмовіцца ад ідэі вылучаць абасобленую «віртуальную» сферу» [4, с. 10] для разумення ідэнтычнасці. Пры напісанні гэтага тэксту не было мэты паказаць перавагу якасных метадаў над колькаснымі ці наадварот. Замест гэтага была прынята спроба разгледзець магчымасці спалучэння метадаў для дасягнення больш глыбокіх вынікаў. Была абгрунтавана легітымнасць выкарыстання якаснай метадалогіі для вырашэння пытанняў, звязаных з культурнай ідэнтычнасцю. Выкарыстанне якаснай метадалогіі пашырае эўрыстычныя магчымасці для культуралагічных даследаванняў у сферы культурнай ідэнтычнасці.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Борисов, С. Понять Беларусь: записки странствующих социологов / С. Борисов, Ю. Юшкова-Борисова, [б.м.]. – Издательские решения, 2018. – 210 с.
2. Бурдьё, П. Общественное мнение не существует : [пер. с фр.] / П. Бурдьё // Социология политики / сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. – М. : Socio-Logos, 1993. – С. 159–177.
3. Науменко, Л.И. Белорусская идентичность. Содержание. Динамика. Социально-демографическая и региональная специфика / Л.И. Науменко. – Минск : Беларуская навука, 2012. – 205 с.
4. Miller, D. University College London. Future Identities: Changing identities in the UK – the next 10 years / D. Miller. – London, 2013. – 15 p.

5. Oushakine, S.A. Presence without Identification: Vicarious Photography and Postcolonial Figuration in Belarus / S.A. Oushakine // October. – 2018. – № 164. – С. 49–88.
6. Oushakine, S.A. How to Grow out of Nothing / S.A. Oushakine // Qui Parle. – 2018. – № 2 (26). – С. 423–490.
7. Rohava, M. Identity in an autocratic state or what belarusians talk about when they talk about national identity / M. Rohava // East European Politics and Societies. – 2018. – № 3 (32). – С. 639–668.
8. Науменко, Л.И. Белорусская идентичность. Концептуализация понятия / Л.И. Науменко // Социологический альманах. – 2010. – № 1. – С. 171–180.
9. Шелест, О. Социальная база программ трансформаций в Беларуси. Отчет по результатам исследования / О. Шелест. – Минск, 2017. – 154 с.

Пастуніў 26.04.2019

**QUANTITATIVE AND QUALITATIVE AND METHODOLOGIES  
FOR THE STUDY OF CULTURAL IDENTITY:  
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS**

**A. KRIVOLAP**

*The article considers the possibilities of qualitative and quantitative methodologies for the study of cultural identity. Especially in cases where the quantitative methodology cannot provide the necessary heuristic potential. In the article have presented successfully completed studies in the field of the cultural identity of the Belarusian empirical material (S. Borisov, L. Navumenka, M. Rohava, S. Oushakine, A. Shelest). This article does not attempt to decide which methodology is better but instead emphasizes the positive effects of a combination of methods to achieve more profound results. The article is the argument for the legitimization of the uses of the qualitative methodology to address issues related to cultural identity.*

**Keywords:** *qualitative and quantitative methodologies, praxis, cultural identity.*

УДК 008.009

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДИЗАЙНА

*Н.Ю. ФРОЛОВА*

*(Белорусский государственный университет, Минск)*

*Рассматриваются некоторые научные подходы систематизации представлений о причинах возникновения феномена дизайна. Приводятся различные точки зрения на время его появления. Анализируются процессы в культуре, которые повлияли на формирование дизайн-практики. На сегодня недостаточно изучена тема эволюции дизайна в философской и культурологической литературе. Отсутствует даже общепринятая дефиниция феномена «дизайн». А между тем этот феномен вызывает повышенный практический и теоретический интерес в обществе.*

**Ключевые слова:** феномен дизайна, систематизация представлений, причины возникновения, эволюция дизайна, формирование дизайн-практики.

В настоящее время можно с уверенностью говорить, что дизайн является социокультурным феноменом. В основе этого утверждения лежит убеждение, обоснованное П.А. Сорокиным, что культура пронизывает все состояния и уровни социальной жизни общества и нет ни одного места в пространстве жизнедеятельности человека, которое не испытывало влияние культуры [1]. В этом контексте мы принимаем положение, что социальные процессы и явления обуславливают форму, содержание культурных процессов и их неизбежные трансформации. Таким образом, можно рассматривать дизайн как специфическое культурное явление, появившееся в начале прошлого века в ходе поступательного развития технической цивилизации. Сегодня принято использовать термин «дизайн» в довольно широком понимании – от проектирования среды обитания, выражающей определенный образ жизни, до «неосознанного проявления культуры (и одновременно – оформленный элемент ее функционирования) и созидание культуры» [2, с. 31].

В научной литературе существует несколько подходов к систематизации представлений о причинах возникновения феномена дизайна.

Первый подход объясняет возникновение дизайна результатом естественного развития истории европейской цивилизации. История дизайна представляется как линейный процесс, который берет начало в так называемом «протодизайне» [3, с. 304] и синхронизируется историей развития науки и техники европейской цивилизации. Предварительная теоретическая работа, подготовившая почву для такого понимания возникновения дизайна, была проведена такими исследователями, как Г. Земпер, А. Лоос, Г. Мутезиус, Д. Рёскин, П. С. Страхов. К теоретикам, осмысливающим историческое развитие дизайна как поступательное развитие техники, относятся Дж.К. Джонс, Б. Фуллер, Я.Ю. Ленсу, Н. А. Кавешникова, А.Н. Лаврентьев и др. Этому подходу придерживается большинство исследователей, дизайн рассматривается ими как всегда существовавшая практика преобразования предметно-пространственного окружения человека.

Второй подход к определению времени и причины возникновения дизайна основывается на убеждении, что говорить о теории и практике дизайна можно только с момента концептуализации данного вида деятельности, а именно с 20-х годов прошлого века. Это мнение основывается на том, что в этот период возникли первые дизайн-школы – Баухауз<sup>1</sup> и ВХУТЕМАС<sup>2</sup>.

Создание Баухауза стало результатом попыток провести реформу специализированного профессионального обучения в области прикладного искусства Германии в 1919 году. Методические и теоретиче-

---

<sup>1</sup> Баухауз (Bauhaus, Hochschule für Bau und Gestaltung – Высшая школа строительства и художественного конструирования, или Staatliches Bauhaus) – учебное заведение, существовавшее в Германии с 1919 по 1933 гг. (прим. автора)

<sup>2</sup> ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские) – московское учебное заведение, созданное в 1920 году в Москве путем объединения Первого и Второго государственных свободных художественных мастерских (образованных ранее на основе Строгановского художественно-промышленного училища и Московского училища живописи, ваяния и зодчества). (прим. автора)

ские разработки Баухауза послужили основанием возникновения и развития западноевропейской и американской системы дизайн-образования, а также теории и практики мирового дизайна.

Деятельность ВХУТЕМАСа внесла важнейший вклад в теорию и практику дизайн-деятельности. Как и в случае с Баухаузом, главной заслугой советской школы было формирование профессиональной идеологии дизайна как нового вида проектной деятельности. Но несмотря на разработанную систему теоретической и практической подготовки в области дизайна и внушительное количество выпускников, действительное влияние дизайна на результат промышленного производства было незначительным. Это связано с причинами политического и экономического характера.

Третий подход рассматривает появление практики и теории дизайна с момента начала работы первых дизайнеров на производстве (30-е годы прошлого века). Если в двух предыдущих позициях дизайн выступает в сложном взаимоотношении с другими художественными практиками, где «растворяясь», где дистанцируясь от них, то в этой позиции дизайн – новая стратегия искусства, что утверждали теоретики «производственного искусства»<sup>3</sup> еще в 20-х годах. Этот социальный проект преобразования общества хоть и не был воплощен, но сформировал понимание значимости дизайна в обществе. На смену «старому» искусству должно прийти «новое» – дизайн.

Позиция представляется довольно убедительной, поскольку возникновение теории и практики дизайна и собственно время возникновения данного феномена стало возможным только тогда, когда была выработана методология проектной деятельности, сформировался терминологический аппарат и, главное, проявился практический опыт дизайн-деятельности в различных сферах производственной практики.

Необходимо отметить, что возникновение дизайна явилось результатом многих процессов в культуре и искусстве в конце XIX – начале XX вв., когда происходили качественные трансформации художественных практик, поиск новых форм выразительности. Эти процессы имели подчас революционный характер и стали основанием для формирования новой культурной парадигмы XX века.

Важными факторами, повлиявшими на культурные и социальные трансформации того времени, стали процессы в изобразительном искусстве – его концептуальные и формальные изменения. Искусство этого периода активно пыталось выйти из рамок реалистической традиции и занималось поиском новой формы выразительности и репрезентации. Велись активные поиски нового художественного языка: постимпрессионизм дал основание для формирования нового осмысления искусства (П. Сезан), появились кубизм (П. Пикассо, Ж. Брак, Х. Грис, Ж. Глез), фовизм (А. Матисс, А. Марке, Ж. Брак и т.д.), орфизм (Р. Делоне, Ф. Леже), пуризм (Ле Корбюзье, А. Озанфан). Однако самые значительные трансформации в осмыслении изобразительного искусства мы связываем с появлением абстрактного искусства, особенно с так называемым «русским синтезом» [4, с. 15], течением русского художественного авангарда (К.С. Малевич, Н.А. Удальцова, Л.С. Попова, А.А. Экстер, О.В. Розанова, И.В. Клюн, И.А. Пуни, В.Е. Татлин и др.). «В эпоху технического прогресса, когда появились фотоаппарат и кинокамера, необходимо было заново рассмотреть природу живописи, определить ее первоэлементы (что созвучно поиску первоэлементов физического мира, приведшему к Резерфордской модели атома, поиску первоэлементов музыки, отразившемуся в творчестве А. Шёнберга и А. Берга, и т.д.). Интересно, что в этом направлении В.В. Кандинский и К.С. Малевич, по существу, несколько сбились с пути, открыв первоэлементы не живописи, а дизайна (не содержательно-формальные, а чисто формальные композиционно-цветовые элементы)» [4, с. 83].

Следующей группой факторов, способствующих формированию основания возникновения дизайна, являются фундаментальные изменения и творческие поиски в других художественных практиках, таких как архитектура, музыка, театр, литература, кинематограф и фотография. Надо сказать, что в этот период все художественные практики находились в стадии поиска синтеза различных видов искусств, новых пластических форм и языков, новых знаков, символов и образов, нового звучания и новых техник.

Выдающийся архитектор Ле Корбюзье видел будущее всей архитектуры в возможностях современной техники и серийности индустриального строительного стандартного строительства. Он предложил расширить представление об архитектуре, которая им уже понималась как «искусство сооружать дома, дворцы и храмы, строить корабли, автомобили, железнодорожные вагоны, самолеты; искусство

---

<sup>3</sup> Производственное искусство – художественное движение в культуре советской России 1920-х гг., ставившее своей задачей соединение искусства с ремеслом, материальным производством на базе современной техники. (прим. автора)

создавать бытовое, промышленное и торговое оборудование; полиграфическое искусство – оформление газет, книг и журналов» [5, с. 27].

С.М. Эйзенштейн снял свое первое кино «Дневник Глумова» (1923), где ввел «монтаж аттракционов», новую технику монтажа, которая вызвала у зрителя особое чувственное переживание.

А.М. Родченко и группа «Октябрь»<sup>4</sup> вели поиск новых форм выразительности в фотографии: монтажная техника фотографии и графики легла в основу формирования всего плакатного искусства XX века.

В 1923 г. советский хореограф Ф. Лопухов создал полностью бессюжетный балет «Величие мироздания» с Д. Баланчиным в главной роли, который он сам назвал «танцсимфонией» – совершенно новое понимание хореографии и языка танца, заложившее начало формирования такого феномена, как современный балет.

А. Шёнберг представил свои экспериментальные сочинения в технике додекафонии.

Еще одной группой факторов можно назвать факторы политической и экономической ситуации, в которой находилась Европа начала XX века. Изменившаяся картина мира требовала выработки новой стратегии развития общества с новыми социальными установками и формами отношений. Эти процессы оказали существенное влияние на все европейские страны, формируя новую парадигму культуры.

Значительные перемены происходили и в промышленном производстве. Появились крупные предприятия, изменилась эффективность производства, усложнились производственные процессы и отношения. Новые подходы к эффективности производственного процесса, а также рост населения и потребления, – все это привело к необходимости модернизации производственного процесса и сбыта товаров и услуг.

Таким образом, в начале XX века были сформированы облик и стратегия развития культуры последующего периода и обосновано развитие нового вида человеческой деятельности – дизайна. С этого времени «развертывается веер противоречивых позиций, оформляется независимый и одновременно связанный с практикой дизайна уровень его теоретических описаний» [6, с. 41]. Процесс осознания дизайна, его сущности и характеристик, статуса и положения в современной культуре остается незавершенным.

Несмотря на разносторонние точки зрения на формирование теории дизайна, правомерно будет отметить роль в концептуализации дизайн-деятельности английских дизайнеров Г. Рида, Дж. Глоага и Ф.-Ч. Эшфорда. Впервые попытку осмысления роли и места дизайнера в процессе производства сделал Г. Рид в своей книге «Искусство и промышленность» [7], где он настаивал на признании «абстрактного художника» общественностью и промышленностью. «Искусство и промышленность» (1934) стала первым исследованием в области дизайн-проектирования, в котором особое значение придавалось положению и значимости нового типа специалиста – дизайнера. «Это первый в западной литературе проект желаемого либеральным интеллигентом дизайна, в котором максимальный акцент кладется на гуманистическое содержание деятельности абстрактно понимаемого «художника» [6, с. 49].

Одновременно с книгой Г. Рида в свет вышла книга Дж. Глоага «Объяснение промышленного искусства» (1934) [8] – первый опыт в истории теоретического освоения феномена дизайна без идеологического ориентирования, в так называемом чистом виде своей сущности. По мнению Дж. Глоага, существует необходимость встраивания дизайна в процесс производства. Он считал, что дизайн является только частью производства наряду с коммерческим искусством и промышленной архитектурой. И встраивание гармоничного отношения между дизайном и бизнесом формирует коммерчески успешную деятельность, «служба промышленности на максимально выгодных условиях» [6, с. 56].

«Дизайнерское проектирование для промышленности» Ф.-Ч. Эшфорда [9] акцентирует внимание на выявлении и структурировании профессионального мышления дизайнера и его метода проектирования. Автор впервые говорит об особенностях дизайна как художественного метода освоения действительности, о значимости внимания к потребительским функциям предметов. В своем определении он подчеркивает, что дизайн – это не столько деятельность, сколько продукт этой деятельности, и перед дизайнером стоит задача спроектировать такой продукт, который смог бы удовлетворить максимально широкую потребительскую аудиторию.

---

<sup>4</sup> Группа «Октябрь» – художественное объединение, собравшее передовых художников-производственников в области архитектуры, живописи, графики, скульптуры, способных направить свой творческий потенциал на реализацию потребностей пролетариата. (прим. автора)

Однако теоретическое и практическое осмысление дизайна в Англии и других странах Европы было приостановлено Второй мировой войной, и процесс естественным образом переместился в Америку. Здесь он получил впервые свое практическое применение в полной мере: «... действительно, вплоть до кризиса 1929 года европейский дизайн оставался чисто локальным явлением, не оказывая заметного влияния на промышленное производство» [6, с. 21]. Именно в Америке практика дизайна получила реальное воплощение: «... две важнейшие характеристики дизайна в общем современном представлении – массовый (в современном значении) характер и реальная коммерческая значимость – действительно проявляются впервые в Соединенных Штатах Америки эпохи великого кризиса» [6, с. 21]. Промышленность США выходила из долгой регрессии, шел процесс формирования новой парадигмы производства и потребления. Этот период связан с деятельностью таких значимых для истории дизайнеров, как Г. Дрейфус, Р.Б. Фуллер, Р. Райт, Р. Лоуи. Каждый из этих дизайнеров внес свой вклад в формирование современного положения дизайна. Кроме практического опыта в проектировании они оставили и теоретическое наследие в разработке методик проектирования и определении границ феномена, а также вывели дизайн за пределы только проектной практики, впервые показав его способность организовывать процессы. В каком-то смысле это стало основанием для возобновления концептуализации европейского дизайна.

Интересен факт, что дизайн, апробированный на американских производствах, затем был «экспортирован в Европу после Второй мировой войны» [6, с. 21]. С 50-х годов прошлого века мы видим результаты практики дизайна повсеместно.

В практике и теории дизайна к концу прошлого века завершился период, который был согласован с модернизирующим и рационализирующим процессами массового производства. Функционализм постепенно утрачивает свою актуальность: «Производство больше не требует функционального, стандартизированного дизайна для налаживания простых технологических процессов массового производства» [10, с. 156]. Люди не воспринимают больше технику как нечто спасительное, наоборот, – техника как бы выживает человека из его среды. Приходит новое понимание положения и роли искусства в технологичной среде.

В процессе проживания культурных образцов дизайна и их интеграции в другие социальные практики часть из них может присваиваться другими культурными формами (культурная диффузия). «Осознаваемое как кризисное, переходное, промежуточное, обнаруживает неадекватность сложившегося образа творчества и внешне наблюдаемой жизни, в движении которой еще не виден, но уже прозревает новый образ творчества, художественный язык и образ культуры» [11, с. 96].

На данный момент невозможно точно определить время становления теории и практики дизайна, т.к. «дизайн находится в непрерывном движении» [6, с. 29], и «единственным выходом в подобной ситуации является многослойный анализ деятельности во всех ее проявлениях» [6, с. 29]. Мы можем только обозначить некоторые факты, определить этапы этого процесса, указать ключевые фигуры. Дизайн как феномен, выражающий специфику развития современной культуры и оперирующий всем спектром логического и проектного мышления, является важным элементом формирующегося сегодня социокультурного порядка. На смену «чувственной суперсистеме» [1, с. 807] приходит система количественной гигантомании, где утверждается стратегия «блестящей внешности вместо внутреннего содержания» [1, с. 808], в которой дизайн – один из главных выразителей этих процессов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П.А. Сорокин. – СПб. : РХГИ, 2000. – 669 с.
2. Москалева, А.С. Культурология в умозрении дизайнера / А.С. Москалева // Теоретические проблемы дизайна / под. ред. В.Р. Аронова, С.О. Хан-Магамедова. – М. : ВНИИТЭ, 1979. – С. 31–36.
3. Техническая эстетика и дизайна : слов. – М. : Академ. Проект ; Культура, 2012. – 356 с.
4. Луков, Вл.А. Дизайн: культурологическая интерпретация / Вл.А. Луков, А.А. Останин. – М. : НИИ, 2005. – 176 с.
5. Ле Корбюзье. Модуль. Mod-1. Опыт соразмерной масштаба человека всеобщей гармоничной системы мер, применимой как в архитектуре, так и в механике / Ле Корбюзье ; сокр. пер. с франц. Ж.С. Розенбаума. – М. : Стройиздат, 1976. – 239 с.
6. Глазычев, В.Л. Дизайн как он есть / В.Л. Глазычев. – Изд. 2-е, доп. – М. : Европа, 2006. – 320 с.
7. Read, H. Art and Industry: The Principles of Industrial design / H. Read. – London : Faber and Faber, 1945. – 188 p.
8. Gloag, J. Industrial Art Explained / J. Gloag. – 2nd ed. – London : The Scientific Book Club, 1945. – 192 p.
9. Ashford, F.C. Designing for industry : some aspects of the product designer's work / F.C. Ashford. – London, 1955. – 222 p.

10. Козловски, П. Культура постмодерна : Общественно-культурное последствие тех. развития : [пер. с нем.] / П. Козловски. – М. : Республика, 1997. – 270 с.
11. Чижигов, В.В. Дизайн и культура : моногр. / В.В. Чижигов. – М. : МГУКИ, 2006. – 361 с.

Поступила 24.01.2019

**SOME APPROACHES  
TO THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF DESIGN**

**N. FROLOVA**

*The article discusses some scientific approaches to the systematization of ideas about the causes of the phenomenon of design. Various points of view on the time of occurrence of the phenomenon of design are given. Analyzed processes in culture that influenced the formation of design practices. At present, the theme of design evolution in philosophical and cultural science literature has not been sufficiently studied. Today, there is even no generally accepted definition of the “design” phenomenon. And, meanwhile, this phenomenon causes an increased practical and theoretical interest in society.*

**Keywords:** *design phenomenon, systematization of ideas, the emergence reasons, evolution of design, the formation of design practice.*



УДК 008+781.7(476)

## МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БЕЛОРУССКОГО АНДЕГРАУНДА

М.И. БУЛАХОВА

(Белорусский государственный университет, Минск)

*Представлен комплексный анализ музыкальной культуры белорусского андеграунда. Предлагается различать этапы становления и развития отечественной андеграундной культуры, в качестве «волн» используя временные периоды развития белорусского андеграунда. Каждая волна выделяется и исследуется исходя из особенностей мировоззренческих установок, ценностных позиций, первостепенных для того или иного этапа музыкальной культуры белорусского андеграунда. Рассматриваются условия формирования и основные ценностные установки музыкантов белорусского андеграунда, выдвигается тезис о приоритетной роли национальной тематики в сюжетах, композициях и художественных образах, подчеркивается стремление музыкантов осмыслить культуру и историю Беларуси через осознание этнических истоков и корней.*

**Ключевые слова:** музыкальная культура, белорусский андеграунд, комплексный анализ, национальная тематика, этнические истоки.

**Введение.** Культура, получившая свое развитие в 1990-е годы в Беларуси, носит название андеграундной. Она, отличаясь от еще господствующей в то время советской культуры, стала основой для оригинальных художественных решений, новых направлений творчества, а также формирования и закрепления новой национальной культуры.

Анализу отдельных течений белорусского андеграунда посвящены работы М. Жбанкова, О. Копенкиной, Е. Шунейки. Но в целом феномен андеграундной культуры в Беларуси мало исследован отечественной культурологической наукой. Сегодня требуется изучение взаимосвязи между появлением и развитием андеграундной культуры и социальными реалиями рубежа XX–XXI веков, особенностями ценностной парадигмы отдельных представителей белорусской культуры – все это обуславливает актуальность данной темы исследования.

*Цель* данной статьи – обосновать этапы становления отечественного андеграунда. В развитии и становлении авангардной культуры Беларуси мы выделяем три этапа: первая волна (1990–2000-е), вторая (2000–2010-е) и третья (начиная с конца 2010 г.). Критерием для их выделения служит смена основополагающих идей творчества и общих закономерностей развития и функционирования отдельных культурных течений.

**Основная часть.** На рубеже 1980–90-х годов в культуре Беларуси, на наш взгляд, происходила перестройка общественного сознания, сопровождавшаяся поиском новых идей и формированием ядра, вокруг которого можно было начать строить новый тип национальной культуры. С одной стороны, функционирующая массовая культура продолжала свое развитие по образцам советского прошлого. С другой – изменения исторических и политических условий, появление нового государства стали стимулом для формирования актуального типа культуры. В музыкальной белорусской культуре полем для формирования и развития альтернативных направлений стал андеграунд.

*Первая волна* белорусского андеграунда пришлась на 1990–2000-е годы. Акценты в творчестве андеграундных музыкантов в это время были расставлены на социальной проблематике, поиске новых эстетических парадигм. Творчество стало способом консолидировать и возродить национальное самосознание. Андеграундная культура отличалась большей динамичностью и гибкостью по сравнению с массовой. Здесь свободнее, легче и быстрее реализовывались новые формы творчества, музыкальные стили, эксперименты со звуком, ритмами, сочетаниями инструментов.

По словам М. Жбанкова, «привычная раскладка культурных приоритетов начала казаться динамичной. Но динамика понималась вполне по-большевистски: ведущие позиции в культуре надо брать, вытесняя прежнюю элиту. На волне перемен бывшие подпольные и любительские герои получили шанс на развитие и создание собственной номенклатуры» [1]. В музыкальной культуре этого периода самым ярким примером андеграунда стала группа «N.R.M.», выпустившая альбом «**Пашпарт грамадзяніна N.R.M.**», в котором участники присвоили себе портфели министров воображаемого государства «Незалежная рэспубліка Мроя».

Юрий Романов считает, что «Мроя – фундамент, на котором – кому симпатичное, кому не очень – зиждется здание тутэйшага рок-н-ролла и тутэйшай дзяржавы» [2]. В этом названии были сконцентрированы фактически все установки музыкантов первой волны андеграунда: новая республика – это мечта

близкая и фактически материальная, сон, который переходит в явь. В творчестве музыканты обязательно использовали только белорусский язык, причем в различных вариантах написания (классический, «тарашкевица», латиница), т.к. возрождение национальной идеи невозможно без опоры на национальный язык. Используются различные формы выражения, альбом нельзя охарактеризовать единым музыкальным стилем – такая эклектика становится способом поиска и привлечения лояльной публики. Как отмечает музыкальный критик Сергей Будкин: «З аднаго боку – гэта чарговая порцыя дваровых, у лепшым сэнсе гэтага слова, гітоў, словы якіх можна вывучыць за раз і ніколі ў жыцці на іх не забыцца. Менавіта тут знаходзяцца ўра-гіты «Пра каханьне» і «Паветраны шар». Плюс звышэмацыйная «Я еду». З другога боку – зьдэлівы ды інтэлігентны музычна-тэкставы экспэрымэнт «25, 26, 27», панкаўскі паўхвілінны досьціп «Нам усім гамон» і «Кумба» – ці ня першы ўвод у музычны ўжытак «трасянкi», з дапамогай якой потым зробіць сабе кар’еру «Саша з Сірожам» [3].

Интересное музыкальное решение – созданная Вольским кавер-версия на известную композицию «Песняроў» «Добры вечар, дзяўчыначка». В песне текст Мулявина наложен на тяжелые биты, во вступлении можно услышать традиционные гранджевые ноты, характерные для группы «Nirvana». Использование необычных музыкальных решений, опора на западных исполнителей привлекали публику, а национальная идея транслировалась через язык и обыгрывание в текстах песен современных социальных ситуаций. Например, в песне «25...26...27...» раскрывается ситуация конфликта молодежи и музыкантов с милицией – сменяют друг друга две сюжетные линии: разговоры обывателей и диалоги милиционеров по рации. Каждая линия выделяется разным музыкальным сопровождением.

Важнейшими факторами музыкального творчества первой волны андеграунда, на наш взгляд, оказались вера музыкантов в себя, акцент на творчестве как на способе смены приоритетов, возможности реализации новых культурных парадигм.

Музыканты белорусского андеграунда обращались к фольклору как источнику «белорускости». Оригинальные переработки народных мелодий, использование традиционных тем, игра на народных инструментах стали визитной карточкой многих музыкантов андеграунда. В числе наиболее ярких андеграундных исполнителей можно назвать группы «Троица» и «Uliss», позже «Стары Ольса». Основной целью творчества этих музыкантов стало возрождение белорусского фольклора в его аутентичной форме.

Важной вехой дальнейшего развития белорусского музыкального творчества стал отказ от стереотипов массовой культуры. Лидер группы «Троица» **Иван Кирчук**, например, по своей инициативе ездил в этнографические экспедиции, собирал материалы по песенному наследию в разных областях Беларуси. В 1983–1984 годах он в своих первых экспедициях исследовал музыкальные традиции «палешукоў»: «У 1986-м я пазнаёміўся з мужчынамі, якія яшчэ жылі і спявалі. Мне вельмі хацелася іх паказаць у Мінску, таму што, на жаль, у той час, у 90-я, было больш захаплення народнымі харамі. Кожная фабрыка, кожны завод, кожны цэх мелі народны псеўдаход, які спяваў у аднолькавай манеры. Таму мне вельмі хацелася паказаць, што не можа так спяваць уся Беларусь, напрыклад, з усмешкай, як нас вучылі, а калі гэта калыханка, ці можна спяваць яе дзіцяці, ці рэкруцкія песні, калі забілі салдата?» [4]. «Троица» доказывала, что невозможен народ без прошлого, а возрождение свободной сильной и независимой нации реализуется через реставрацию исторической памяти и традиций.

Группа «**Стары Ольса**» в своем творчестве сделала ставку на комплексную реконструкцию музыкальных традиций Великого Княжества Литовского. Музыканты подчеркивали уникальность этого культурного явления через синтез белорусских народных песен, придворной музыки и европейских классических музыкальных традиций. Своей музыкой участники группы возродили звучание многих старинных инструментов, использовали копии традиционной белорусской дуды, волынки, сурмы, берестяной трубы, лиры, органа. Таким образом музыканты подчеркнули связь не только с национальными корнями, но и уникальность собственной культуры.

*Вторая волна* белорусского андеграунда началась на рубеже XX–XXI веков. На наш взгляд, она характеризуется более раскрепощенным и разносторонним творчеством. Ее представители не предпринимали попыток обозначить себя как некую национальную элиту или явную оппозицию представителям массовой культуры. В это время из текстов песен уходит образ воина и борца, мощные риффы и грандж сменяются более мягкими лирическими балладами.

В творчестве андеграундных музыкантов по-прежнему на первом месте стоит цель актуализация белорусской самобытной культуры, однако способы и средства ее достижения начали ощутимо меняться. Этот процесс характеризуется расширением тематики текстов произведений. Больше внимания стало уделяться проблемам простого человека, поиску его места в мире, личным переживаниям и эмоциям. Музыкальные произведения становятся более камерными, в них поднимаются вопросы и проблемы отдельно взятого индивида. Наблюдается *переход от культуры борьбы к культуре письма*. По словам **Каси Камоцкай**, белорусской поэтессы и автора слов многих песен белорусского андеграунда, «чалавек можа

ператрываць, вытрымаць УСЁ. Але у яго сілах і ўсё змяніць: нямогласць, непатрэбнасць, адчужанасць – перадусім змяніўшы стаўлення да сітуацыі, якая яго не задавальняе. І, безумоўна, дзейнічаць, рушыць, ствараць!...» [5, с. 6]. Творцы отказываются от идей неприятия былых паттернов, объявления их старыми или отжившими. Группа «N.R.M.» в этот период выпускает два альбома: «Тры чарапахі» и «Дом культуры». В них ярко прослеживается переход к лирическим мотивам, в альбомах больше баллад. Показательна песня «Мае пакаленне» – достаточно депрессивная баллада, в которой раскрывается образ «потерянного поколения» белорусов. В песне звучит мотив гимна БССР: «Мы беларусы з братняю Руссю шукалі да шчасця дарог. У бітвах за волю, у бітвах за долю нас гэты шлях перамог». Песня утверждает, что достичь своего расцвета Беларусь сможет, когда каждый белорус найдет свой единственно правильный путь в жизни.

Творчество музыкантов приобретает мягкие, в чем-то интимные ноты, исполнители стремятся сделать свою музыку в первую очередь музыкой жизни, открыть потайные мысли, чувства, сыграть на самых тонких нюансах эмоций.

Дазвольце з Вамі слухаць цішыню,  
дазвольце разам быць у светлым суме, –  
бо за абодвух Ваша думка ў думе...  
Ў будзённасці, у мітусне і тлуме  
я мроям цёплых знічак не зманю –  
дазвольце з Вамі слухаць цішыню.

Даверце слухаць, дыхаць і глыбець...

Эта песня на стихи **Валерии Кустовой** и музыку **Алеся Нецеча** как нельзя лучше демонстрирует новые идеалы белорусского музыкального андеграунда, смещение тематики произведений с острых социальных противоречий и конфликтов в сторону воспевания идеалов любви, семейной жизни, счастья отдельного человека как основы счастья всего народа. Человек может чувствовать себя спокойным и уверенным только рядом со своей второй половинкой. Тема взаимоотношений мужчины и женщины становится основополагающей во многих произведениях, а идеальная семья, где взаимоотношения построены на взаимоуважении и доверии, – это и есть макет построения идеального государства.

Тенденции смены культурных приоритетов проявились в смене акцентов в музыкальных текстах, появлении новых течений внутри белорусского андеграунда при сохранении прежних. Например, **Лявон Вольский** параллельно с работой в группе «N.R.M.» основал в 2001 году развлекательный проект «Крамбамбуля». В этот период на музыкальной андеграундной сцене параллельно выступают группы, работающие в абсолютно разных стилях. Молодой коллектив «:В:Н» продолжил традиции раннего творчества «N.R.M.», сделав ставки на драйв, тяжелые риффы. И в то же время набирают популярность коллективы «Дай дарогу!», «Без билета», которые играют легкого рока с танцевальными мотивами.

В этническом течении наблюдаются изменения в образах героев музыкальных произведений. Ранее это были во многом возрожденные исторические герои, рыцари, мужественные и суровые борцы за суверенность родной земли, фоном часто служили поля битв, исторический подтекст реальных политических событий. Как, например, в песне барда **Сяржук Сокалава-Воюша** «Князь», где рассказана легенда о благородном князе, умершем на поле битвы за свободу белорусского народа.

Теперь же акценты смещаются в сторону семьи, дома, уюта домашнего очага. Идеалом становится спокойное существование на своей земле, осознание себя как части не только государственного образования, но и природы, подчеркивается давняя связь с родной землей. Определение себя как белоруса остается невозможным без исторической памяти, связи с предками, но эта память не имеет больше ярко выраженной политической окраски. Например, в творчестве группы «Троица» наблюдается переход от белорусских героических песен к балладному творчеству. Альбом «**Журавы**» (2001) содержит переработки народных обрядовых и культовых песен, где подчеркиваются ценности рядового человека (просьбы о хорошем урожае, здоровье и богатстве для всей семьи). Меняется и стиль исполнения – группа переходит к стилю folk-fusion, в канву белорусской народной музыки вплетаются ритмы и инструментальные сопровождения в традициях Латинской Америки, Азии, Африки, Европы.

В творчестве белорусских андеграундных музыкальных исполнителей поднимается вопрос о национальном языке. Андеграундные музыканты осуждают тенденцию русификации, считают неприемлемой ситуацию, когда многие граждане Республики Беларусь не владеют белорусским языком в достаточной мере, чтобы свободно выражать на нем свои мысли. Ведь язык – одно из связующих звеньев современного человека как гражданина государства с его корнями, историей. Трепетное отношение к белорусскому языку ярко отражено в песне **Лявона Вольскага** «Простыя словы», где белорусские слова

неразрывно связаны с образами счастливого детства. При этом от тенденций пуризма в белорусском языке, попыток собственного реформирования языка на основе так называемой «тарашкевицы» как единственно правильного варианта белорусского языка, музыканты возвращаются к общепринятым литературным нормам. Так, например, альбом группы «N.R.M.» «Дом культуры» оформляется в двух вариантах обложки: на латинице и на классическом белорусском языке.

Поиски и утверждение национальной идентичности происходят не только за счет обращения к историческим корням, музыканты создают новые знаковые системы и способы творческого выражения. В этом плане одним из самых ярких андеграундных проектов стала деятельность группы «НагУаль», его авторы определили собственное творчество как «фольклор вниз головой». Подобное направление в музыке получило название **этносюрреализм**: представляет собой смешение личного и народного, этнического, архаического и авангардного. Народные фольклорные мотивы перемежаются тяжелыми рифмами, солист на сцене танцует шаманские танцы, а затем комбинирует их с движениями брейк-данса. Леонид Павленок отмечает: «В каждом из нас живет множество культур, и каждый из нас по сути переселенец. Мы не сидим на одном месте, мы находимся в движении, или на малых расстояниях, или же на больших. Это движение, эту переменчивость, относительность наших знаний и пытается отразить в своем творчестве группа “НагУаль”» [4]. Интересен способ, которым группа выражает свою уникальность – солист поет на фонемном языке, который придуман музыкантами. В этой принципиально новой знаковой системе язык напоминает одновременно и белорусский, и латинский, и некий африканский.

В музыкальной канве андеграунда белорусские фольклорные мотивы и звучание народных инструментов смешиваются с речетативами, классической музыкой. Музыкальный критик Дмитрий Безкоровайный характеризует концерт группы «НагУаль» следующим образом: «С точки зрения музыки, динамичные композиции походили то на «АукцЫон», то на Бреговича с Тарантино, то на Sex Pistols. Ну и не без налета Южной Америки. Медленные моменты обнаруживали то гитарную психоделию 70-х, то индийские мотивы, то эмбиент начала 90-х в акустике. Материал зачастую вызывал впечатление полной свободы формы – от двухминутных композиций под притопы и прихлопы до запутанных 10-минутных импровизаций, перетекающих друг в друга. Но главное – никакого фолка в стандартном понимании этого слова. Лишь коктейль из отрывков разных культур с хорошей долей фантазии, сделанный хорошим блендером» [7].

Таким образом, вторая волна – уже наметившийся переход от традиционного белорусского фольклора к поиску новых форм и средств выражения в культурном синтезе всеобъемлющей глобализации.

Политические события в Минске после президентских выборов 2010 года, а также последовавший валютный кризис стали отправной точкой для отсчета *третьей волны* белорусского андеграунда. Грань между андеграундной и массовой культурами постепенно стала стираться. Музыкальное искусство белорусского андеграунда в это время получило статус нового способа возрождения национального духа путем создания новой культуры, которая сочетает в себе не только самобытные фольклорные и этнические мотивы, но и элементы диалога с другими культурами и культурными формами.

Андеграундная музыкальная культура третьей волны – это поиски способов сотрудничества с иными культурными образованиями и наследием других наций, стимула для развития уникальной современной белорусской культуры. Андеграундные музыканты активно гастролируют, записывают альбомы и отдельные совместные композиции с исполнителями из других стран. Например, музыканты группы «НагУаль» отказываются от фонемной придуманной речи, переводят песни на «человеческий» язык, активно расширяя творческую манеру. В интервью Леонид Павленок говорит: «Основное изменение – это то, что сейчас группа «НагУаль» – не исключительно медитативно-фольклорно-фонемный эксперимент, а некая смесь фолка, драйва, рок-н-ролла и понятной речи. На самом деле, наши песни на человеческих языках – это реверс старых песен на «фонемном» языке! Думаю, что будем петь и на других языках. Это, скорее, внутреннее желание и необходимость исполнять песни, общаться с самим собой и людьми на разных языках, в том числе, известных» [8]. Иван Кирчук вместе с группой «Троица» гастролирует по странам Европы и США, определив своей целью популяризацию белорусской фольклорной музыки. В 2016 году этот коллектив стал лауреатом крупного музыкального фестиваля World Music в Латинской Америке.

**Заключение.** Итак, музыкальная культура белорусского андеграунда в своем развитии прошла три этапа, условно названных нами «волнами». Критерием их выделения служит смена тематики музыкальных произведений и эстетических установок. Культура андеграунда первой волны развивалась в рамках диссидентского миропонимания, порой воспринималась как средство борьбы и отказа от установок массовой культуры. Основные направления – этнические контексты с опорой на национальный фольклор. Музыкальная культура белорусского андеграунда второй волны характеризуется сменой идеалов, переходом к решению проблем отдельного человека, формированию национальной идентичности, осознанию человеком себя как части единого белорусского этноса. Третья волна белорусского андеграунда стала

реакцией на политические события в стране после президентских выборов 2010 года. Основная масса современных музыкальных произведений белорусского андеграунда отражает развитие национального самосознания в рамках активных контактов и диалогов с другими культурами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жбанков, М. Конец белорусского андеграунда [Электронный ресурс] / М. Жбанков // Белорусская деловая газета. – 2004. – 29 мар. – Режим доступа: <http://bdg.by/news/news.htm?57821,68>. – Дата доступа: 20.05.2019.
2. Романов, Ю. 666 альбомов белорусской судьбы [Электронный ресурс] / Ю. Романов // Могилевский контркультурный союз. – 2009. – 9 июля. – Режим доступа: <http://morok.ru/content/666-albomov-belorusskoi-sudby-trustsoi-ropalestinam-nrm-2007-06-krambambulya-2007-krambambu>. – Дата доступа: 20.05.2019.
3. Будкин, С. Аб N.R.M. «Пашпарт грамадзяніна N.R.M.» [Электронный ресурс] / С. Будкин // Музыкальный гид Experity.by. – 2008. – 6 авг. – Режим доступа: <http://www.experity.by/content/nrm-pashpart-gramadzyan-na-nrm>. – Дата доступа: 20.05.2019.
4. Кирчук, И. О мужской традиции песенного исполнения в Беларуси [Электронный ресурс] / И. Кирчук // Наша Ніва. – 2018. – Режим доступа: <https://nn.by/?c=ar&i=208989&mo=5a391ea7b246342c99f0adb4c37fc76d8b5eea7&lang=ru>. – Дата доступа: 20.05.2019.
5. Камоцкая, К. Рок-імітацыя / К. Камоцкая // Народная Воля. – 2008. – 29 февр. – С. 6.
6. Павленок, Л. Фольклор вниз головой [Электронный ресурс] / Л. Павленок. – Режим доступа: <http://nagualia.net>. – Дата доступа: 20.05.2019.
7. Безкоровайный, Д. Фолк-модернизация под флагом новой формации [Электронный ресурс] / Д. Безкоровайный // БелГазета. – 2005. – № 5. – 7 февр. – Режим доступа: [http://www.belgazeta.by/ru/2005\\_02\\_07/radosti\\_zhizni/8967/](http://www.belgazeta.by/ru/2005_02_07/radosti_zhizni/8967/). – Дата доступа: 20.05.2019.
8. Павленок, Л. Нагуаль: Форест-багна-евродэнс или атмосфера первородного безумия [Электронный ресурс] / Л. Павленок // Еврорадио. – 2014. – Режим доступа: <https://euroradio.fm/ru/nagual-forest-bagna-evrodens-ili-atmosfera-pervorodnogo-bezumiya>. – Дата доступа: 20.05.2019.

Поступила 23.05. 2019

## MUSICAL CULTURE OF THE BELARUSIAN UNDERGROUND

*M. BULAKHOVA*

*The article presents a comprehensive analysis of the musical culture of the Belarusian underground.*

*The author reveals the stages of formation and manifestation of native underground culture, gives his own version of the typology of these stages, defining them as "waves". Each "wave" is determined on the basis of the characteristics of worldview, value orientations and attitudes that are a priority for any particular stage of the musical culture of the Belarusian underground.*

*In the article the basic value orientations of musicians underground are considered, the thesis of the national theme of scenes and images, an effort to understand the culture and history of Belarus are advanced through the understanding of ethnic origins and roots.*

**Keywords:** *musical culture, Belarusian underground, complex analysis, national themes, ethnic origins.*

**ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ**

УДК 796.015.31

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА  
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ  
В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ПОДГОТОВКИ***д-р пед. наук, проф. А.М. ШАХЛАЙ**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск),  
канд. филол. наук, доц. М.М. КРУТАЛЕВИЧ**(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова  
Белорусского государственного университета, Минск)**доц. Л.А. ЛИБЕРМАН**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)  
канд. пед. наук, доц. О.Н. ОНИЩУК**(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова  
Белорусского государственного университета, Минск)*

*На основе анализа научно-методической литературы выявлено, что по проблеме планирования физической нагрузки (соотношение общефизической и специальной подготовки) в подготовительном периоде подготовки высококвалифицированных борцов существуют различные рекомендации, но единого мнения не имеется. В связи с этим целью работы явилась разработка параметров тренировочных нагрузок различной направленности высококвалифицированных борцов в подготовительном периоде и экспериментальное обоснование эффективности разработанных показателей тренировочных нагрузок для подготовки соответствующих спортсменов. Представлены результаты анкетирования специалистов и тренеров по проблеме соотношения общефизической и специальной подготовки в подготовительный период подготовки борцов высокого класса. Выявлена низкая активность высококвалифицированных борцов на соревнованиях. Авторами предложено увеличить объем общефизической подготовки и специальной тренировочной работы анаэробной и аэробно-анаэробной направленности. Для определения оптимального увеличения объема интенсивной работы были проведены анкетный опрос специалистов и далее проведен педагогический эксперимент.*

*Результаты исследования можно рекомендовать специалистам и тренерам для подготовки высококвалифицированных борцов.*

**Ключевые слова:** *подготовительный период, общефизическая подготовка, специальная подготовка, тренировочные нагрузки, высококвалифицированные борцы.*

В последние десятилетия в вольной борьбе наблюдается значительное повышение интенсивности соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов на состязаниях самого различного ранга. Это обусловлено тем, что обострилась конкуренция в борьбе за завоевание высоких мест на Олимпийских играх, чемпионатах мира и Европы, крупнейших международных турнирах. Достижение значительных результатов на соревнованиях такого уровня являются престижными для страны, показателями высоких результатов в развитии науки, техники, медико-биологического и экономического потенциала. Все это мотивирует дальнейшее совершенствование процесса подготовки высококвалифицированных борцов, их тренировочную и соревновательную деятельность.

Рассматривая процесс совершенствования подготовки спортсменов, следует отметить, что он должен осуществляться в рамках годичного цикла с учетом соответствующих этапов (общеподготовительный и специально подготовительный; соревновательной подготовки и непосредственно предсоревновательной подготовки; переходный). В рамках указанных этапов различают три периода тренировочного цикла: подготовительный, соревновательный и переходный. Содержание, объем и интенсивность физической нагрузки высококвалифицированных борцов регламентируется на тренировочных занятиях в зависимости от конкретного этапа тренировочного цикла. Поскольку в материалах одной статьи невозможно раскрыть все вопросы совершенствования подготовки высококвалифицированных борцов в различных этапах тренировочного цикла, обратим внимание на одно из важнейших звеньев тренировочного процесса – подготовительный период.

Анализ научно-методической литературы показал, что подготовке борцов уделено определенное внимание. Так, ряд авторов [1–4] при подготовке борцов высокой квалификации предлагают в подготовительном периоде планировать соотношение ОФП (общефизическая подготовка) и СП (специальная подготовка) 60% к 40%. Другие авторы [5–7] рекомендуют при работе с высококвалифицированными

борцами в подготовительном периоде планировать 70% ОФП и 30% СП. Таким образом, общего мнения по данному вопросу нет. В литературе отсутствует информация по планированию объемов специальной работы и работы общефизической направленности на данном периоде подготовки.

В связи с вышесказанным целью нашей работы явилась разработка параметров тренировочных нагрузок различной направленности высококвалифицированных борцов в подготовительном периоде и экспериментальное обоснование эффективности разработанных показателей тренировочных нагрузок для подготовки борцов высокого класса.

Для конкретного определения объема ОФП и СП, применяемых в практической работе в подготовительном периоде, и направленности тренировочной работы был осуществлен анкетный опрос специалистов и тренеров. Результаты проведенного исследования показали, что 82% опрошенных в практической работе при подготовке спортсменов высшей квалификации планируют 70% от общего объема тренировочных нагрузок на ОФП и 30% на СП. Специальная подготовка подразделяется на работу анаэробной направленности, которая составляет 5% (1% – креатинфосфатная, 4% – гликозная) от общего объема специальной нагрузки, работу смешанного анаэробно-аэробного режима – 10% и аэробную нагрузку – 85%. Общефизическая подготовка включает 5% нагрузки анаэробной направленности, 15% анаэробно-аэробной и 80% аэробной работы.

Однако выявленные объемы специальной работы различной направленности не обеспечивают должного уровня развития важнейшего для борцов физического качества специальной выносливости в рассматриваемом периоде подготовки. Проведенные исследования одного из важнейших показателей соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов по продолжительности активных действий, характеризующего уровень развития данного качества, на Международном турнире по вольной борьбе на призы А. Медведя показали низкую активность спортсменов в поединках. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Продолжительность активных действий высококвалифицированных борцов в соревновательных поединках

Весовые категории, кг	Продолжительность активных действий за схватку, с		Лучшие показатели активных действий за схватку, с	
	$X \pm G$	%	время	%
57	198,0 ± 3,6	55	219	61
61	190,0 ± 3,4	53	212	59
65	183,6 ± 4,4	51	208	58
70	180,0 ± 3,9	50	201	56
74	172,8 ± 3,9	48	190	53
86	164,3 ± 4,2	46	178	51
97	158,8 ± 3,6	44	171	48
125	151,9 ± 3,1	41	164	46

Полученные результаты исследования указывают на то, что средние показатели активных действий высококвалифицированных борцов находятся на невысоком уровне. Продолжительность активных действий зафиксирована в пределах 198,0–151,9 с в зависимости от весовых категорий. В процентах ко времени поединка результаты колеблются от 55 до 41%, что свидетельствует о низкой активности борцов в соревновательных поединках. Современные требования, предъявляемые Международной ассоциацией «Объединенный мир борьбы» к соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов, предусматривают активные наступательные действия с первых до последних секунд поединка. Проведенные педагогические исследования выявили, что продолжительность активных действий в таких поединках должна находиться в пределах 85–90% ко времени схватки. Анализируя лучшие результаты активных действий сильнейших борцов, следует отметить, что они тоже не достигают требуемых современными правилами величин. Результаты находятся в пределах 219–164 с в зависимости от весовых категорий. В процентах они составляют от 61 до 46% по времени схваток.

Таким образом, полученные средние и лучшие результаты продолжительности активных действий высококвалифицированных борцов свидетельствуют о низком уровне развития важнейшего физического качества специальной выносливости и тренированности в целом и указывают на необходимость дальнейшего совершенствования тренировочного процесса путем интенсификации тренировочных нагрузок.

Для повышения уровня тренировочной работы в подготовительном периоде необходимо увеличить объем общефизической подготовки и специальной тренировочной работы анаэробной и аэробно-анаэробной направленности. Для определения оптимального увеличения объема интенсивной работы были проведены анкетный опрос специалистов и педагогические наблюдения. Результаты проведенных исследований показали: 78% опрошенных считают, что повышение объема специальной тренировочной работы анаэробной направленности на 15% и анаэробно-аэробной на 10%, а общефизической анаэробной направленности на 10% и анаэробно-аэробной на 15% позволит увеличить эффективность подготовки высококвалифицированных борцов, повысив уровень развития важнейшего для борца физического качества специальной выносливости.

Для подтверждения эффективности предлагаемого совершенствования процесса подготовки высококвалифицированных борцов был проведен педагогический эксперимент. Были созданы контрольная и экспериментальная группы численностью по 12 спортсменов высокой квалификации. Контрольная группа тренировалась по параметрам тренировочных нагрузок, используемых в практической работе. Экспериментальная – с учетом предложенной коррекции интенсификации учебно-тренировочного процесса. Продолжительность педагогического процесса составляла два месяца.

При планировании тренировочной работы использовалось строение микроцикла, применяемое в практической работе. Оно предполагает выполнение значительных объемов тренировочной работы в первой половине цикла (понедельник, вторник). Среда рассматривается как восстановительный день с малой нагрузкой. Во второй половине микроцикла (четверг и пятница) также планируется значительный объем тренировочной работы. Суббота является восстановительным днем, предполагающим выполнение малой нагрузки. Воскресенье – восстанавливающий день с активным отдыхом.

Критерием оценки эффективности подготовки высококвалифицированных борцов являлся уровень развития специальной выносливости, определяемый тестом, разработанным П.А. Рожковым, В.А. Никуличевым, В.К. Крутьковским [8]. Содержание теста заключалось в выполнении бросков манекена прогибом. Ритм выполнения бросков следующий: 40 с – 5 бросков, затем выполняется восемь бросков в максимальном темпе с фиксацией времени спурта. Выполнялись три серии данных сочетаний. Уровень развития специальной выносливости определялся по формуле в условных единицах. Тестирование уровня развития данного качества осуществлялось в контрольной и экспериментальной группах в начале и конце эксперимента.

Анализируя полученные результаты (таблица 2) тестирования уровня специальной выносливости высококвалифицированных борцов контрольной и экспериментальной групп, следует отметить, что средние групповые показатели отличались друг от друга статистически недостоверно ( $p > 0,05$ ). Это говорит об однородности и одинаковом уровне подготовки участников контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 2. – Уровень специальной выносливости высококвалифицированных борцов контрольной и экспериментальной группы в начале эксперимента

Группы, порядковый номер спортсмена	Время 1-го спурта	Время 2-го спурта	Время 3-го спурта	Коэффициент специальной выносливости, у.е.
Контрольная				
1	23	47	57	100
2	30	47	50	110
3	28	42	49	112
4	28	49	51	106
5	25	45	50	109
6	25	48	54	110
7	28	46	53	108
8	30	41	60	112
9	30	41	60	108
10	28	40	52	109
11	26	41	53	108
12	30	46	54	109
$X \pm G$				$109,3 \pm 2,2$
Экспериментальная				
1	24	45	55	108
2	30	44	49	112
3	29	45	50	110
4	28	47	50	107
5	25	41	47	112
6	25	47	54	110
7	28	44	54	108
8	26	40	53	111
9	28	39	52	114
10	28	39	58	107
11	26	40	48	111
12	29	43	52	110
$X \pm G$				$110,1 \pm 3,8$
Критерии достоверности $t = 0,38$ различий $p > 0,05$				



Для определения эффективности разработанной методики совершенствования подготовки высококвалифицированных борцов в конце педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование уровня развития специальной выносливости. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Уровень специальной выносливости высококвалифицированных борцов контрольной и экспериментальной группы в конце эксперимента

Группы, порядковый номер спортсмена	Время 1-го спурта	Время 2-го спурта	Время 3-го спурта	Коэффициент специальной выносливости, у.е.
Контрольная				
1	21	42	54	103
2	25	41	49	114
3	22	38	45	115
4	25	45	48	109
5	24	42	44	111
6	21	44	49	114
7	24	40	48	113
8	25	37	54	116
9	27	38	57	111
10	23	36	48	112
11	23	37	50	110
12	25	43	50	112
$X \pm G$				112,4 ± 2,8
Экспериментальная				
1	20	40	49	114
2	24	38	45	118
3	20	40	45	116
4	20	42	45	114
5	20	36	40	121
6	19	42	49	117
7	19	39	49	115
8	20	34	46	120
9	19	32	45	122
10	22	34	54	114
11	18	35	40	119
12	20	38	47	118
$X \pm G$				120,1 ± 2,6
Критерии достоверности $t = 3,44$ различий $p > 0,05$				

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что вследствие проведенной тренировочной работы в течение педагогического эксперимента наблюдается повышение уровня развития специальной выносливости у спортсменов контрольной и экспериментальной групп. Для выявления наиболее эффективной методики подготовки в подготовительном периоде сопоставили показатели конечного тестирования уровня развития данного качества.

В контрольной группе уровень специальной выносливости составил  $112,4 \pm 2,8$  условных единиц, в экспериментальной –  $120,1 \pm 2,6$ . Более высокие показатели развития специальной выносливости у высококвалифицированных борцов экспериментальной группы статистически достоверны ( $p > 0,05$ ).

Таким образом, подводя итоги проведенных исследований, следует отметить, что повысить эффективность подготовки высококвалифицированных борцов в подготовительном периоде можно использованием в тренировочном процессе разработанных параметров тренировочных нагрузок.

Планировать специальную подготовку следует, подразделяя ее на работу анаэробной направленности, составляющую 20% (1% – креатинфосфатная, 19% – гликолизная) от общего объема специальной нагрузки, и работу анаэробно-аэробной направленности – 20% от общего объема специальной подготовки. Общефизическую подготовку необходимо планировать, подразделяя на работу анаэробной направленности (15% от общего объема общефизической нагрузки) и анаэробно-аэробную в объеме 30% от общего объема общефизической подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шумаков, А.В. К вопросу о рациональном построении учебно-тренировочного процесса по общей физической подготовке борцов классического стиля / А.В. Шумаков // Развитие массовых форм физической культуры и спорта : тез. докл. – Красноярск, 1982. – С. 130–131.

2. Шепетюк, М.Н. Методические рекомендации по подготовке сборных команд по спортивным видам борьбы / М.Н. Шепетюк. – Алма-Ата, 1984. – 40 с.
3. Тронин, Н.Н. Соотношение средств общей и специальной подготовки на этапах предсоревновательной тренировки борцов высших разрядов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.И. Тронин. – Киев. гос. ин-т физ. культуры. – Киев, 1987. – 21 с.
4. Шахлай, А.М. Повышение эффективности подготовки борцов высшей квалификации / А.М. Шахлай, А.А. Медведь // Ученые записки : сб. науч. тр. – Минск, 1998. – С. 190–196.
5. Дорошенко, А.В. Развитие скоростных способностей у дзюдоистов высокого класса / А.В. Дорошенко, А.М. Шахлай // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 год, посвящ. 80-летию ун-та, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 / Белорусск. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова и [др.]. – Минск, 2017. – С. 72–75.
6. Шахлай, А.М. Планирование подготовки высококвалифицированных борцов : метод. рекомендации / А.М. Шахлай, Л.А. Либман, М.М. Круталевич. – Минск : БГУФК, 2017. – 13 с.
7. Котловский, А.В. Повышение эффективности подготовки высококвалифицированных борцов к соревновательной деятельности // А.В. Котловский, А.М. Шахлай, М.М. Круталевич // XVI Всерос. науч.-практ. конферен. с междунар. участием / под. ред. С.И. Логинова, Ж.И. Бушевой. – Сургут : СурГУ, 2017. – С. 242–244.
8. Рожков, П.А. Тестирование специальной выносливости в спортивной борьбе / П.А. Рожков, В.А. Никуличев, В.К. Крутьковский // Спортивная борьба : ежегодник. – М. : ФиС, 1982. – С. 62–64.

Поступила 21.03.2019

**IMPROVEMENT OF THE TRAINING PROCESS  
HIGHLY QUALIFIED WRESTLERS  
IN THE PREPARATORY PERIOD OF THE ANNUAL TRAINING CYCLE**

**A. SHAHLAI, M. KRUTALEVICH, L. LIEBERMAN, O. ONISHCHUK**

*On the basis of the analysis of scientific and methodical literature it is revealed that on a problem of planning of physical activity (a ratio of General physical and special preparation) in the preparatory period of preparation of highly skilled wrestlers there are various recommendations, but there is no consensus. In this regard, the aim of this work was to develop the parameters of the training loads of different orientation of highly skilled fighters in the preparatory period and experimental study of the effectiveness of the developed indicators of training load for training of their respective athletes. The article presents the results of a survey of specialists and coaches on the problem of the ratio of General physical and special training in the preparatory period of training of high-class wrestlers. Low activity of highly skilled wrestlers on competition is revealed. The authors propose to increase the volume of General physical training and special training work of anaerobic and aerobic-anaerobic orientation. To determine the optimal increase in the volume of intensive work, a questionnaire survey of specialists was conducted and then a pedagogical experiment was conducted.*

*The results of the study can be recommended to specialists and coaches for the training of highly qualified wrestlers.*

**Keywords:** preparatory period, overall physical conditioning special of preparation, training loads, highly skilled fighters.

УДК 796.56

**МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И УЧАЩИХСЯ  
К ЗАНЯТИЯМ ПО СПОРТИВНОМУ ОРИЕНТИРОВАНИЮ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****Н.В. ГРИШАНОВА***(Полоцкий государственный университет)*

*Представлены данные социологического опроса учителей физической культуры и учащихся учреждений общего среднего образования. Выявлен уровень активности учащихся на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» и их отношение к занятиям физической культурой и спортом, а также осведомленность и отношение учащихся и учителей физической культуры к занятиям по спортивному ориентированию. Занятия спортивным ориентированием могут быть использованы как средство повышения интереса учащихся к занятиям физической культурой и спортом. Установлено, что есть необходимость в дополнении существующей программы по физическому воспитанию учащихся учреждений общего среднего образования.*

**Ключевые слова:** *здоровье, двигательная активность, физическое воспитание, спортивное ориентирование, учащиеся, учителя физической культуры.*

Проблемы ухудшения состояния здоровья, уменьшение двигательной активности и снижение уровня физического развития учащихся учреждений общего среднего образования тесно взаимосвязаны и в настоящее время являются актуальными. Еще И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Е. Введенский в своих трудах указывали на взаимосвязь здоровья человека и его мышечной деятельности [1].

Д.Е. Денисов и С.В. Вишневецкая [2], С.В. Гаркуша [3], Н.Н. Меленьтеева [4] и другие в своих трудах неоднократно упоминают о снижении двигательной активности и, как следствие, снижении состояния здоровья у детей школьного возраста в связи с возрастанием объема образовательной нагрузки [2]. Так, согласно исследованиям С.В. Ващенко, заметное снижение двигательной активности школьников приходится на 5–7 классы и далее с каждым классом продолжает снижаться [5]. Ранее нами было установлено, что динамика распределения учащихся по группам здоровья также подтверждает тенденцию ухудшения уровня здоровья учащихся, что в свою очередь сказывается на их уровне физической подготовленности и работоспособности [6].

Физическое воспитание – один из основополагающих аспектов здорового образа жизни. Поэтому основными оздоровительными задачами учебной программы по предмету «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования являются сохранение и укрепление здоровья, повышение работоспособности и устойчивости организма учащихся к физическим нагрузкам, улучшение физического и функционального развития.

Однако в последнее время отмечается снижение интереса и мотивации у учащихся к занятиям физической культурой, что обусловлено не только интенсификацией учебного процесса, но и ростом компьютеризации всех сфер жизни человека. Поэтому вопросы поиска и внедрения новых средств и методов оздоровления учащихся средствами физической культуры и спорта, максимального вовлечения учащихся в двигательную активность актуальны и в современном образовательном процессе [6].

**Цель исследования:** выявить отношение учителей физической культуры и учащихся к занятиям спортивным ориентированием в учреждениях общего среднего образования.

**Задачи:**

- 1) определить отношение учителей физической культуры к факультативным занятиям по предмету «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования;
- 2) определить наличие условий в учреждениях общего среднего образования для проведения занятий, преимущественно направленных на развитие общей выносливости;
- 3) определить отношение учителей физической культуры и учащихся к занятиям спортивным ориентированием в учреждениях общего среднего образования и возможность их проведения как вариативного компонента программы «Физическая культура и здоровье».

**Организация исследования.** Для получения информации с помощью разработанных анкет нами был проведен опрос 57 учителей физической культуры и 1432 учащихся 5–11 классов учреждений общего среднего образования Полоцка и Полоцкого района, Новополоцка, Березино, Слуцка, Минского района (г.п. Боровляны).

**Результаты исследования и их обсуждение.** При анализе данных, полученных в ходе социологического опроса учителей физкультуры учреждений общего среднего образования, было выявлено, что большую часть опрошенных (64,9%) составляют учителя в возрасте более 40 лет, 35,1% – от 20

до 40 лет. Стаж работы учителей варьируется от нескольких лет (31,6%) до 30–40 лет работы (19,3%), 9% учителей имеют стаж 10–20 лет и 33,3% – от 20 до 30 лет. При этом 43,9% опрошенных учителей имеют высшую категорию, 22,8% – первую, 15,8% – вторую, 17,5% – не имеют категории, 28% опрошенных не имеют спортивных разрядов по видам спорта.

Уровень активности учащихся на занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» большая часть анкетированных (57,9%) оценили как среднюю (инициатива идет от преподавателя, учащиеся выполняют задание учителя без особого желания), 26,3% – как высокую (самостоятельность и инициативность на занятиях), 15,8% – затруднились дать ответ.

На вопрос «Имеются ли в школе факультативные занятия по предмету «Физическая культура и здоровье» 61,4% учителей дали положительный ответ, при этом факультативные занятия представлены секциями по видам спорта, таким как бадминтон, настольный теннис, корфбол, атлетическая гимнастика, плавание, спортивное ориентирование, туризм. Ранее нами было установлено, что в основном большая часть внеклассных форм занятий по физической культуре была представлена игровыми видами спорта, такими как волейбол, футбол, баскетбол, гандбол, и лишь малый процент составляли занятия по настольному теннису и другим видам, не представленным в школьной программе [7]. Таким образом, отмечается рост разнообразия в используемых средствах для проведения факультативных занятий по предмету «Физическая культура и здоровье», что свидетельствует о заинтересованности учителей в повышении мотивации и интереса учащихся к их занятиям. Однако 38,6% опрошенных говорят об отсутствии у них факультативных занятий, при этом 45,5% из них считают необходимым введение факультативных занятий по предмету «Физическая культура и здоровье». Так, по исследованиям С.В. Ващенко (2018), 84% учителей оценивают количество занятий физической культурой в рамках образовательного процесса по физическому воспитанию как недостаточное для физически здоровой личности, 88% указывают на необходимость дополнительных занятий по физической культуре [5].

В ходе социологического опроса нами оценивалась возможность проведения в учреждениях образования в рамках занятий по физической культуре кроссовой и лыжной подготовки. Так, 66,7% опрошенных учителей отмечают наличие условий для кроссовой подготовки и 47,4% – наличие условий для проведения занятий по лыжным гонкам. Таким образом, достаточно большой процент учреждений общего среднего образования не имеет условий для проведения занятий, направленных на развитие общей выносливости, что в свою очередь влияет на работоспособность учащихся, уровень их здоровья и общей физической подготовленности. Ранее было установлено, что существующий режим двигательной активности учащихся является недостаточным для развития общей выносливости. Например, наивысшие показатели выносливости у девочек 5–11 классов отмечены в возрасте 12–13 лет и соответствуют уровню развития выносливости «выше среднего», остальные показатели развития выносливости находятся на низком уровне [8].

Спортивное ориентирование – вид спорта, который может стать альтернативным средством развития аэробной выносливости учащихся или может использоваться как альтернативный метод кроссовой подготовки в учреждениях общего среднего образования, которые не располагают условиями для полноценного развития выносливости учащихся [9].

В связи с этим в ходе социологического опроса были выявлены осведомленность учителей физической культуры о данном виде спорта и возможность проведения таких занятий в учреждениях общего среднего образования (рисунок).



Рисунок. – Отношение учителей физической культуры к занятиям по спортивному ориентированию в учреждениях общего среднего образования (положительные ответы) [7]

Из рисунка видно, что по сравнению с 2013 г. процент осведомленности учителей о спортивном ориентировании как виде спорта снизился на 7,9%, однако, это не повлияло на мнение учителей о возможности проведения занятий по спортивному ориентированию в школе.

Так, на вопрос «Считаете ли возможным проведение занятий по спортивному ориентированию в вашей школе?» 72% учителей ответили положительно, что на 6,4% больше, чем в 2013 г. При этом 28% опрошенных учителей сообщают о том, что в их школах уже имеются секции по спортивному ориентированию. Большая часть анкетированных (68,4%) считает, что занятия по спортивному ориентированию могут быть использованы как вариативный компонент по предмету «Физическая культура и здоровье».

Социологический опрос учащихся 5–11 классов учреждений общего среднего образования показал, что учащимся нравится заниматься физической культурой и спортом (90,3%). Установлено, что 56,8% учащихся осведомлены и подтверждают наличие факультативных занятий по предмету «Физическая культура и здоровье» в школе, 43,2% учащихся отметили, что таких занятий нет, 56,7% опрошенных хотели бы посещать факультативные занятия по физической культуре.

В результате сравнительного анализа осведомленности учащихся о таком виде спорта как спортивное ориентирование было установлено, что осведомленность учащихся возросла – 71,3%, что на 4,1% больше, чем в 2013 г. [7]. Посещать факультативные занятия по ориентированию хотело бы 54,1% анкетированных. Данные о желаемом посещении и распределении факультативных занятий по спортивному ориентированию среди недели представлены в таблице.

Таблица. – Распределение факультативных занятий по спортивному ориентированию в течение недели (по мнению учащихся, %)

	1 раз в неделю	2 раза в неделю	Среди недели	В субботу
Опрошенные учащиеся, %	26,7%	24,9%	39,1%	9,3%

Из таблицы видно, что большая часть учащихся (39,1%) хотели бы посещать факультативные занятия по спортивному ориентированию среди недели, при этом 24,9% – дважды в неделю, что также свидетельствует о заинтересованности учащихся в данном виде спорта.

**Заключение.** Результаты социологического опроса учителей физической культуры и учащихся учреждений общего среднего образования показали: несмотря на то, что большей части учащихся (90,3%) нравятся занятия физической культурой и спортом, уровень активности учащихся на занятиях по физической культуре остается средним (по мнению 57,9% опрошенных учителей). Инициатива идет от учителя, учащиеся выполняют задания без особого желания, что свидетельствует об отсутствии интереса к существующим формам, средствам и методам на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье».

По мнению учителей физической культуры учреждений общего среднего образования, проводимое количество занятий физической культурой недостаточно для развития здоровой личности. Поэтому для привлечения интереса учащихся, повышения их мотивации к занятиям и, как следствие, повышения уровня физической подготовленности, здоровья и работоспособности учителями физической культуры используется широкий спектр средств физического воспитания. Так, нами отмечен рост разнообразия по видам спорта факультативных занятий по предмету «Физическая культура и здоровье». Однако существенной проблемой является отсутствие таких факультативов во многих школах (по мнению 38,6% учителей), что может быть связано не только с отсутствием условий, но и желания и опыта учителей. Лишь 45,5% опрошенных учителей из школ, где отсутствуют факультативные занятия по предмету «Физическая культура и здоровье», осознают необходимость их введения.

Также было установлено, что во многих школах отсутствуют условия для проведения занятий по кроссовой подготовке и лыжным гонкам, т.е. занятий, направленных на развитие общей выносливости. В соответствии с учебной программой по предмету «Физическая культура и здоровье» эти занятия заменяются видами спорта, представленными в вариативном компоненте, – преимущественно спортивными играми. Это не решает существующую проблему. Но занятия спортивным ориентированием в школе могут использоваться как альтернативное средство развития общей выносливости учащихся, а также как средство повышения интереса к занятиям по физической культуре.

Нами было установлено, что 72% опрошенных учителей признают возможность проведения таких занятий в учреждениях общего среднего образования и считают, что занятия по спортивному ориентированию могут быть использованы как вариативный компонент по предмету «Физическая культура и здоровье» (68,4%). Это подтверждено и ростом осведомленности учащихся (на 4,1% по сравнению с 2013 г.) об этом виде спорта.

Спортивное ориентирование может быть инновационным подходом в повышении интереса учащихся к занятиям физической культурой и спортом, т.к. большая часть опрошенных учащихся (54,1%) выразили желание посещать такие занятия, при этом 24,9% из них хотели бы посещать такие занятия дважды в неделю.

Следовательно, с целью улучшения и совершенствования учебных программ по физическому воспитанию учащихся учреждений общего среднего образования можно рекомендовать дополнить список видов спорта вариативного компонента спортивным ориентированием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнбаум, Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта : учеб. пособие / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Т.А. Родионова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
2. Денисов, Д.Е. Проблема состояния здоровья школьников / Д.Е. Денисов, С.В. Вишневская // Тр. молодых специалистов Полоц. гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 43. – С. 113–115.
3. Гаркуша, С.В. Здоровьесберегающий потенциал двигательной активности / С. В. Гаркуша // Здоровье для всех. – 2014. – № 1. – С. 15–21.
4. Меленьцева, Н.Н. Физическое развитие школьников / Н.Н. Меленьцева // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 3 (5). – С. 331–336.
5. Ващенко, С.В. Отношение учителей физической культуры к проблеме ухудшения здоровья и снижения уровня двигательной активности школьников / С.В. Ващенко // Ученые записки. – 2018. – Вып. 21. – С. 151–155.
6. Гришанова, Н.В. Характеристика уровня здоровья учащихся 5–11 классов учреждений общего среднего образования / Н.В. Гришанова // Проблемы и перспективы развития физической культуры, спорта и туризма в Республике Беларусь : электрон. сб. материалов Респ. науч.-практ. семинара, Новополоцк, 24 мар. 2017 г. / Полоц. гос. ун-т. ; отв. за вып.: Е.Н. Борун. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2017. – 1 CD-ROM. – С. 227–231.
7. Гришанова, Н.В. Внеклассные занятия спортивным ориентированием как средство оздоровления учащихся 6–7-го классов / Н.В. Гришанова, Е.М. Якуш // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : XIII Междунар. науч. сессия по итогам НИР за 2012 г., Минск, 16 мая 2013 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т. физ. культуры ; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2013. – Ч. 3. – С. 115–118.
8. Гришанова, Н.В. Уровень физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста в учреждениях общего среднего образования / Н.В. Гришанова // Мир спорта. – 2018. – № 4. – С. 66–69.
9. Гришанова, Н.В. Альтернативное использование спортивного ориентирования как вариативного компонента по предмету «Физическая культура и здоровье» / Н.В. Гришанова // Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 15. – С. 153–158.

Поступила 14.02.2019

#### THE ATTITUDE OF PHYSICAL CULTURE TEACHERS AND STUDENTS OF INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION TO CLASSES IN ORIENTEERING

*N. HRYSHANAVA*

*The article presents the data of sociological survey of physical education teachers and students of General secondary education institutions. The level of activity of students in the classroom on the subject of "physical culture and health" and their attitude to physical culture and sports, as well as awareness and attitude of students and teachers of physical culture to sports orientation. Orienteering can be used as a means of increasing students' interest in physical culture and sports. It is established that there is a need to Supplement the existing program on physical education of students of institutions of General secondary education.*

**Keywords:** *health, physical activity, physical education, orienteering, students, teachers of physical culture.*

УДК 796.012

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ И КУРСАНТОВ**

*канд. пед. наук, доц. Л.И. ШИРОКАНОВА, А.Б. ШИРОКАНОВ*  
(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)

*Представлены результаты исследования по определению длины дистанции беговой нагрузки для диагностики уровня развития скоростных способностей у спортсменов и курсантов 19–20-летнего возраста, необходимых в физической подготовке, с позиции данных теории физической культуры (педагогика), биохимии, спортивной физиологии содержательно логически и эмпирически.*

**Ключевые слова:** скоростные способности, быстрота, диагностика, спортсмены, курсанты, бег, длина дистанции, критерии, информативность, надежность, объективность, эквивалентность.

**Актуальность темы исследования.** Скоростные качества (быстрота как физическое качество) – способность человека выполнять двигательные действия в кратчайшее время в данных условиях. Для контроля уровня развития скоростных способностей (уровня проявления быстроты) учащихся учреждений общего среднего образования, студентов и трудящихся применяли/ют циклическое упражнение – бег на дистанцию в 30 м с высокого старта (Физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь, учебные программы для общеобразовательных учреждений по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» (и др.)); в Министерстве обороны Российской Федерации используют бег на дистанцию в 60 м, 100 м (приказ от 31 июля 2013 г. № 560, приложение № 17); в Министерстве обороны Республики Беларусь оценивается быстрота по тестам: бег 60 м, 100 м, 100 м со старта лежа (постановление Министерства обороны Республики Беларусь от 3 октября 2006 г. № 40, с. 7). Поэтому уточнение и обоснование длины дистанции беговой нагрузки для диагностики уровня развития скоростных способностей у спортсменов и курсантов (военнослужащих) является актуальным.

**Цель исследования** состоит в определении и обосновании длины дистанции беговой нагрузки для диагностики уровня развития скоростных способностей у спортсменов и курсантов с позиций данных теории физической культуры (педагогика), биохимии, физиологии содержательно логически и эмпирически.

**Методы исследования.** Методы тестирования, статистические, анализа, сравнения, индукции и дедукции, абстрагирования и обобщения собственных исследовательских материалов по теме исследования и данных литературных источников.

**Организация исследования.** Для решения цели исследования тестирование курсантов осуществлялось на дистанциях 30, 60 и 100 м бега в декабре 2015 г. при температуре воздуха +3 °С в период зачетной сессии. Бег выполнялся с высокого старта, одновременно двумя тестируемыми. Время каждого фиксировалось отдельным ручным электронным секундомером со степенью точности в 0,001 с. Бег на дистанциях в 30 и 60 м проводился на одном занятии. Бег на дистанцию в 100 м был организован на следующий день в учебное время дня. Кроме того, при преодолении дистанции 100 м ( $n = 35$ ) фиксировались отдельными секундомерами время бега по десятиметровым отрезкам 100-метровой дистанции (время бега 10, 20, 30 м и т.д. целостной дистанции).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Контрольное (тестовое) упражнение для диагностики скоростных способностей должно отвечать критериям информативности (валидности), надежности, объективности.

Понятие *надежности* характеризует стабильность теста как измерительного инструмента.

*Информативность* теста логически содержательно и эмпирически показывает: 1) что измеряет данный конкретный тест, пригоден ли он для оценки интересующего физического качества и лежащих в их основе физических способностей; 2) какова при этом степень точности измерения.

*Логически содержательно выделить тест и обосновать его пригодность* для диагностики комплексных форм проявления скоростных способностей человека (быстроты) возможно с трех позиций: теории физической культуры, (то есть педагогических), биохимических и физиологических исследований (теоретических и эмпирических). Здесь уместно раскрыть понятие комплексных видов (форм) проявления быстроты.

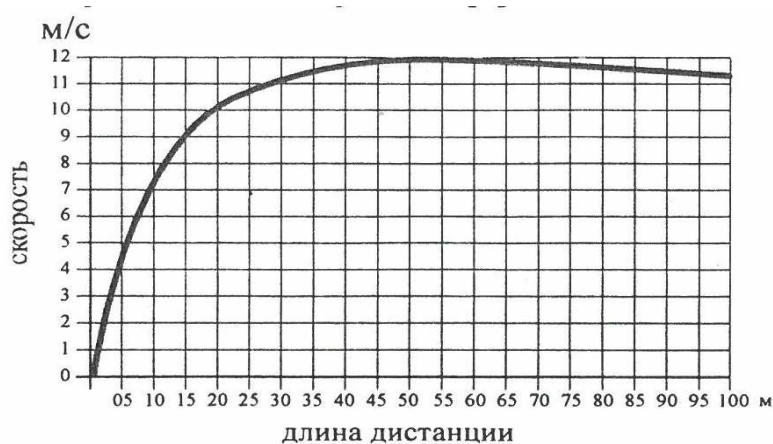
В теории и методике физической культуры выделяют элементарные и комплексные формы (виды) проявления скоростных способностей (быстроты). В число элементарных форм быстроты входит: быстрота двигательных реакций (латентное время простой и сложной двигательных реакций), быстрота выполнения одиночного локального ненагруженного движения (ногой, туловищем, головой, рукой), частота ненагруженных движений (число движений в единицу времени) и др.

К комплексным видам быстроты (где проявляется комплекс физических качеств и лежащих в их основе физических способностей и комплекс элементарных видов (форм) быстроты) относят: быстроту циклических и ациклических движений (проявляемых в ходе соревновательной борьбы), например, спринтерский бег; быстроту реакции на изменение ситуации и переключения с одних действий на другие в спортивных играх и единоборствах (и т.д.) (В.Н. Задиорский, 1966; Л.П. Матвеев, 1991; В.Н. Платонов, 2004; и др.).

С позиции педагогических и физиологических исследований [1–3] установлено, что человек в возрасте от 8 до 33 лет максимальную скорость достигает на 5–6 секунде бега вне зависимости от возраста и степени физической подготовленности (от новичков до мастеров спорта). Разница заключается лишь в скорости. Ребенок за это время достигнет очень малой скорости (например, 5 м/с), а мастер спорта – высокой (свыше 10 м/с). Ход кривой нарастания скорости бега (разбега) оказался строго закономерным, и этой кривой дана математическая характеристика, известная как формула Лагранжа. По этим подсчетам, если принять максимум скорости, достигнутой к концу разбега, за 100%, в первую секунду после старта скорость составит 55%, во вторую – 76%, в третью – 91%, в четвертую – 95% и в пятую – 99% [1–3].

Критерием информативности контрольного упражнения является результат выступления на соревнованиях, количественные характеристики соревновательной деятельности и т.д.

Исходя из фактических данных графика передвижения в беге на 100 м при установлении мирового рекорда с результатом 9,58 с, видно, что на 40-м метре спортсмен (У. Болт) достиг 99% от максимальной; максимальную скорость проявил на 54 м (12,35 м/с) [4, с. 49] и удерживал ее до 60 м бега. После чего до линии финиша отмечается некоторое незначительное постепенное ее снижение (рисунок 1).



**Рисунок 1. – График скорости бега У. Болта на дистанции 100 м при установлении мирового рекорда – 9,58 с**

(16.08.2009, Берлин – непрерывная запись скорости бега автоматизированной электронной аппаратурой)

В.Ф. Борзов (Олимпийский чемпион-1972 в беге на 100 и 200 м) на дистанции 100 м максимальную скорость достигал на 5,74 секунде бега на 50-м метре (при этом на 50-м метре проявил наибольшую частоту шагов – 5,1 шаг/с при длине шага 228 см, при последующем некотором уменьшении частоты шагов и соответственно некотором увеличении их длины) [4, 5]. При этом рациональное согласование частоты и длины шагов обеспечивает наибольшую скорость передвижения.

В беге на 100 м на чемпионате мира спортсмены (Д. Митчел; К. Льюис) достигли максимальной мощности передвижения  $\approx$  на 55-м метре дистанции и на 50-м метре (Л. Боррела) с результатом соответственно 9,91 с, 9,86 с и 9,88 с.

Мировой рекорд в беге на 50 м в помещениях составляет 5,56 с (09.02.1996), в беге на 60 м – 6,34 с (18.02.2018). Представленные результаты спортсменов на дистанциях 50 и 60 м лежат в рамках максимальной алактатной мощности (максимального продуцирования химической энергии). Надо учитывать, что уровень физической подготовленности военнослужащих ниже, чем у спринтеров с соревновательными результатами мирового уровня.

Согласно исследованиям спортсменов различной квалификации [6], у большинства спринтеров максимальная скорость и частота беговых шагов достигается в основном на четвертом, пятом, шестом отрезках дистанции 100 м. Максимальная частота шагов и их максимальная длина обеспечивают наибольшую скорость бега. На седьмом и восьмом участках дистанции 100 м наблюдается снижение скорости бега (у спортсменов 1 разряда и КМС на 1,6%, МС – на 3,4%). Данный факт связан с уменьше-



нием частоты беговых шагов на 2,3–3,3%, т.е. со снижением уровня скоростных проявлений (частота нагруженных движений одна из форм проявления быстроты). На заключительном участке дистанции 80–100 м зарегистрировано дальнейшее снижение скорости бега на 3,0–4,2% и частоты беговых шагов на 4,9%, на фоне незначительного увеличения длины беговых шагов у спринтеров 1 разряда и КМС на 0,9%, МС – на 3,8%. Таким образом, после достижения максимальной скорости бега (на дистанции 100 м) спортсмены-спринтеры 1 разряда, КМС и МС ее снижают. Причем, чем выше уровень квалификации спортсмена, выше скорость, которую спортсмен достигает к окончанию разбега, тем больше процент ее снижения отмечается на последующих седьмом и восьмом (и т.д.) отрезках 100-метровой дистанции.

Другими исследованиями [7] выявлена высокая степень взаимосвязи между частотой шагов и скоростью бега на 35, 40, 50, 60-м метре спринтерского бега, что подтверждает приведенные выше эмпирические факты и свидетельствует о положительной взаимосвязи между указанными формами (видами) скоростных способностей в комплексном их проявлении.

Подытоживая приведенные выше факты динамики бега на дистанции 100 м и педагогические материалы исследования, определили, что спринтеры высокого класса при преодолении 100-метровой дистанции максимальную мощность достигают на 50–54-м метре бега, затратив на это  $\approx 5,74$ – $5,87$  с. Спортсмен (рисунок 1) удерживал максимальную мощность  $\approx 0,41$ – $0,51$  с и после преодоления 60 м с некоторыми колебаниями постепенно незначительно снижал скорость бега. Спринтеры разного уровня квалификации (1 разряда, КМС, МС)  $\approx$  за 40 м до линии финиша постепенно снижают скорость бега (уменьшают частоту шагов с некоторым увеличением их длины) [6].

Спринтеры так распределяют свои усилия при преодолении дистанции, чтобы имелись внутренние возможности (потенциал) ее преодолеть. Если пробегать дистанцию в полную мощность, то, возможно, максимальные усилия человека ограничивались бы 5–6 секундами упражнения. Тем более, что в тренерской практике подготовки спринтеров максимальную скорость определяют по времени бега «30 м с ходу» [5], тем самым убирают (не учитывают) время, требуемое для преодоления инерции покоя. Возможно в беге на коротких спринтерских дистанциях (в т.ч. в тренировочном процессе) человек проявит максимум усилий или околомаксимальные усилия, что позволит активизировать как можно большее число двигательных единиц нервно-мышечного аппарата (ДЕ НМА) рабочих мышц. Добиться мощной импульсации ДЕ НМА возможно соответствующей длиной дистанции (длительностью 5–6 с бега), мощностью усилий и мощной мотивацией к такой деятельности. Ценность спринтерской подготовки для спортсменов любой специализации, военнослужащих и учащихся (кроме приведенного выше) состоит в активизации максимального числа ДЕ НМА рабочих мышц (активизация «спящих» ДЕ). (Число активизированных ДЕ НМА у слаботренированного человека составляет 30%, у высокотренированного – может составить до 60–75 % и более [8]. (В этом плане полезен короткий спринт на подъем, на возвышение с длинным шагом (что щадит голеностопные суставы); при кратковременности действий ЧСС возрастает не выше 175 уд/мин и т.д.). Кроме того, ускорения длительностью 3–6 с с около- и максимальной интенсивностью вызывают активацию быстрых мышечных волокон без существенного разворачивания анаэробного гликолиза, и создают условия для роста темпа бега ввиду *ускорения расслабления рабочей мышцы* (в большей степени создают условия для удлинения расслабленной мышцы при минимизации причин локального утомления). Минимизация причин локального утомления при ускорениях длительностью 3–6 с объясняется разрастанием митохондриальной системы в быстрых мышечных волокнах как рядом с миофибриллами, так и с кальциевыми насосами при регулярном применении таких упражнений [9, с. 66]. Приведенная информация (гипотеза или факт) также в какой-то степени обосновывает длительность теста для диагностики скоростных способностей (быстроты) человека и определяет отчасти средства развития быстроты движений (3–6 с деятельности с высокой мощностью).

Тем более, исходя из исследований [6], у спринтеров I разряда, КМС и МС уже на 7–8 секунде бега отмечается увеличение латентного времени расслабления мышц (в среднем на 9,3–11,2%), резкое повышение тонуса четырехглавой мышцы бедра в расслабленном состоянии (на 8,1–9,4%), что негативно сказывается на проявлении скоростной «взрывной» силы рабочих мышц (и приводит к некоторому снижению скорости бега, частоты и увеличению длины шага).

С позиции биохимических исследований общеизвестно, что существует химический реагент – аденозинтрифосфорная кислота (АТФ), которая обеспечивает функции мышечной (миофибриллярной) системы под влиянием нервного импульса, и есть несколько путей (четыре механизма) ее ресинтеза в организме человека.

Максимальная мышечная мощность обеспечивается энергией АТФ, лежащей на миофибриллах (в течение  $\approx 0,5$ – $1,5$  с) [10, с. 306], и креатинфосфокиназной реакцией ресинтеза АТФ (на миофибриллах), которая достигает максимума продуцирования АТФ к 0,5–0,7 секунде ввиду интенсивной мышечной деятельности (и высокой подвижности вработывания этого механизма), и удерживается до 5 с работы. После чего быстрота креатинфосфокиназной реакции начинает уменьшаться. Поддержание уровня АТФ за счет креатинфосфата ограничивается его запасами, которые на 5-й секунде уменьшаются на одну

треть ( $\frac{1}{3}$ ) и на 15-й секунде работы наполовину [10, с. 310]. С уменьшением быстроты креатинфосфокиназной реакции снижается вклад энергии АТФ за счет КрФ в обеспечение функций мышечной системы. Однако с 5-й секунды работы начинает активизироваться анаэробный гликолиз, достигая максимальной мощности к 20 с [10, с. 313]. Поэтому суммарное количество энергии, за счет креатинфосфокиназной и гликолитической анаэробной реакций продуцирования АТФ, велико (но меньше, чем в период максимального продуцирования энергии креатинфосфокиназной реакцией в течение первых 5 с упражнения с максимальной мощностью), что позволяет поддерживать высокую интенсивность работы, но с некоторым незначительным снижением ее мощности. Тем более, что только 48% выработанной энергии анаэробным гликолизом используется на мышечную деятельность (эффективность креатинфосфокиназной реакции выше и составляет 76%). Следовательно, снижения скорости бега можно ожидать с 6–7 секунд максимальной мощности бега. Степень снижения интенсивности бега на 100 м (при тактике – на полную мощность) по истечении 5–6 с деятельности объясняется снижением количества энергии, необходимой для максимальной мощности бега, и отчасти связана с уровнем тренированности человека (в связи с чем увеличиваются запасы КрФ и креатина в организме, и фермента КФК). (Отметим, скорость или быстрота расщепления КрФ в работающих мышцах находится в прямой зависимости от интенсивности выполняемого упражнения либо величины мышечного напряжения, а также активности фермента КФК).

С физиологических позиций работоспособность не может непрерывно удерживаться на своем максимальном уровне. Вероятно, по причине последовательной индукции – смены процессов возбуждения и торможения в нервных центрах – происходят непрерывные колебания работоспособности [1]. Колебания работоспособности проявляются в динамике скорости бега по дистанции (после некоторого спада скорости отмечается ее увеличение и опять последующее уменьшение и т.д.). Колебания работоспособности сказываются в неравномерности толчковых усилий ног, отчего длины последовательных беговых шагов непостоянны, длинный шаг сменяется более коротким. Тенденция динамики колеблющейся работоспособности, проявляемой в скорости или времени бега по отрезкам целостной дистанции, объясняется и закономерностями механизмов энергообеспечения высокоинтенсивной мышечной деятельности, что доказано биохимическими исследованиями. Факт достижения максимальной мощности на 5–6 секундах бега и последующего его снижения выявлен педагогическими исследованиями, и объяснялся физиологами (мощностью функционирования), и затем биохимики со своих позиций объяснили сущность этого феномена.

Эмпирическая сторона информативности представлена проведенными исследованиями. К обследованию привлечены курсанты института пограничной службы Республики Беларусь [11]. В результате исследований определено, что курсанты в среднем затрачивали на преодоление 100-метровой дистанции  $13,587 \pm 0,104$  с ( $X \pm Sx$ ,  $n = 35$ ); максимальную мощность в беге проявляли на четвертом, пятом и шестом десятиметровых отрезках дистанции (в среднем на четвертом отрезке зафиксировано кратчайшее время его преодоления с последующим медленным увеличением времени их пробегания и более значительным – на последних 40 м дистанции (таблица 1). Колебания скорости бега имели место в течение преодоления всей дистанции (таблица 1, рисунок 2). Индивидуальная динамика преодоления 100-метровой дистанции курсантами представлена на рисунке 2. Следует отметить, что для индивидуальной динамики бега на 100-метровой дистанции характерен набор максимальной скорости на отрезке 30–60 м. При этом одни пробегали более быстро четвертый отрезок дистанции, другие – пятый или шестой.

Результаты преодоления дистанций 30, 60 и 100 м курсантами, с точки зрения контроля уровня развития их скоростных способностей, выявили преимущество показателей времени преодоления дистанции 60 м ( $8,286 \pm 0,140$  с;  $n = 13$ ). Предполагалось, что по времени преодоления дистанции 30 м ( $4,415 \pm 0,041$  с;  $n = 13$ ) курсанты не успевают достичь максимальной скорости бега.

И наконец, требуется ответить на вопрос, какую дистанцию следует использовать для контроля уровня развития скоростных способностей в военно-прикладной физической подготовке курсантов? Рассмотрим результаты бега на отрезках от 30 до 60 м курсантов III курса (таблица 2).

Таблица 1. – Среднее время (с) преодоления 10-метровых отрезков при беге на дистанции 100 м курсантами III курса (мужчины) в возрасте 19–20 лет ( $n = 21$ )

Показатели	Среднее время бега на 10-метровых участках дистанции (с), составляющих результат на 100 м									
	0–10	10–20	20–30	30–40	40–50	50–60	60–70	70–80	80–90	90–100
Отрезок: 100										
$X = 13,399$ с	*	1,321	1,269	1,054	1,175	1,210	1,426	1,406	1,414	1,502
$\pm Sx = 0,1$		0,0378	0,0413	0,0295	0,0431	0,0537	0,063	0,060	0,059	0,071
$\pm \sigma = 0,44$		0,169	0,185	0,132	0,193	0,24	0,28	0,269	0,2645	0,317

Примечание: \* в наличии ошибки измерения первого десятиметрового отрезка дистанции.

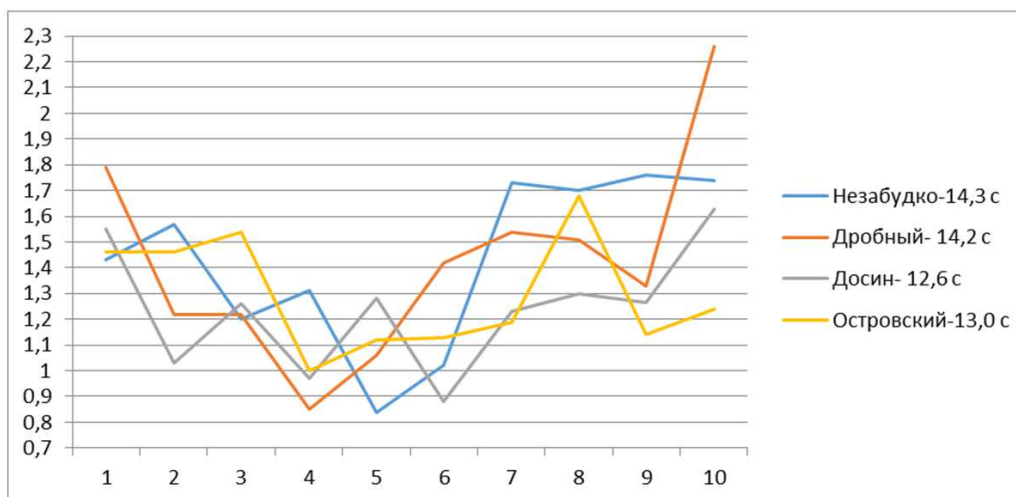


Рисунок 2. – Динамика времени бега курсантов на 100 м по 10-метровым отрезкам (вертикальная ось – секунды; горизонтальная ось – порядковый номер отрезков)

Таблица 2 – Результаты бега на отрезках различной длины курсантов-пограничников III курса в возрасте 19–20 лет

Отрезок бега, м	$X \pm Sx, n = 35, c$	Диапазон: min–max, с
30	$4,206 \pm 0,035$	3,76–4,64
40	$5,414 \pm 0,059$	4,82–6,3
50	$6,638 \pm 0,056$	5,99–7,4
60	$7,913 \pm 0,069$	6,97–8,68
100	$13,587 \pm 0,104$	12,6–15,2

Исходя из представленных материалов, предпочтение следует отдать дистанциям 40 и 50 м спринтерского бега, т.к. показатели времени их преодоления находятся в рамках максимальной мощности, в диапазоне максимального продуцирования АТФ. В динамике бега на 100 м (см. таблицу 1) в среднем четвертый (в большей степени), пятый, и шестой десятиметровые отрезки дистанции преодолевались курсантами более быстро. Корреляционный анализ выявил положительные, однако, в разной их степени силы, взаимосвязи между показателями времени преодоления отрезков 100-метровой дистанции. Наибольшей силы взаимосвязь выявлена между показателями времени преодоления 40-го и 50-го отрезков ( $r = 0,9$ ); 50-го и 60-го ( $r = 0,8$ ). Между результатом бега на 40 и 30 м взаимосвязь средней силы –  $r = 0,6$ ; 40 и 60 м –  $r = 0,7$ . Из этого следует, что результаты бега на отрезках 40 и 50 м, ввиду времени, затраченного на их преодоление, и их высокой взаимосвязи ( $r = 0,9$ ), предпочтительны для контроля уровня развития скоростных способностей (быстроты) курсантов. Кроме того, по тесту 60 м или 30 м бега также косвенно можно судить о скоростных способностях курсантов. При этом, как показали результаты исследования [4, с. 49], при беге с максимальной мощностью на 5 секунде человек достигает 99% скорости и на 6-й выходит на максимальную мощность. Отсюда вывод, для контроля уровня развития скоростных способностей требуется такая дистанция, на которой человек смог бы проявить максимальную мощность – это 5–6 с деятельности с максимальной мощностью. В этих рамках лежат дистанции 40 и 50 м спринтерского бега курсантами третьего курса в возрасте 20–21 года.

*Эквивалентность тестов* (равное соотношение) – взаимосвязь между результатами двух разновидностей одного и того же теста (например, бег на 30 и 60 м; 60 и 100 м; 30 и 100 м). Показывает, что тесты оценивают одно и то же качество и можно применять только один из них (тесты эквивалентны), или наоборот, если между ними нет связи, тогда результаты тестов свидетельствуют об уровне развития различных физических качеств (тесты не эквивалентны).

Рассмотрим тесты на предмет их *эквивалентности* или *неэквивалентности*. Для этого проведем корреляционный анализ между показателями времени преодоления дистанций различной длины. Проведение такой корреляции выявил следующие данные. Коэффициент корреляции между показателями в беге на 30 и 100 м равен 0,280, что показывает на более чем низкую их взаимосвязь; между результатом в беге на 60 и 100 м – 0,281 (взаимосвязь также проявляется слабо). Вместе с тем как между результатами в беге на 30 и 60 м коэффициент корреляции составил 0,764 (что указывает на положительную взаимосвязь в проявлении скорости движений на дистанциях 30 и 60 м).

В связи с тем, что между результатами бега на дистанции 100 м, с одной стороны, и результатами бега на дистанциях 60 и 30 м с другой стороны, взаимосвязи более чем низкие, можно заключить, что при преодолении этих дистанций проявляются различные физические качества и лежащие в их основе физические способности. На основании логического рассуждения возможно сделать вывод, что в преодолении дистанции 30–60 м проявляются в большей степени комплексные формы скоростных способностей; в преодолении дистанции 100 м (с результатом  $X = 13,587 \pm 0,104$  с) на первое место выходит преимущественно алактатная скоростная выносливость (т.к. КФ рабочих мышц исчерпывается на 50% к 15-й секунде и анаэробный гликолиз активизируется в полной мере с 20-й секунды деятельности). Полученные результаты исследования и логические рассуждения согласуются с приведенными выше данными динамики времени преодоления дистанции 100 м курсантами института пограничной службы Республики Беларусь и фактическими результатами бега на 100 м обладателя мирового рекорда Усейна Болта, данными Э. Озолина [4], изучавшего результаты спортсменов-спринтеров различного уровня квалификации на дистанции бега 100 м; и материалами исследования В.У. Аванесова и В.Н. Щеглова [6].

Таким образом, информативность тестов рассмотрена логически содержательно и эмпирически. Достоверность научного знания – одна из основных общетеоретических проблем науки – сводится к ответу на вопрос: «Объективно ли научное знание?» В данном случае результаты исследования (научное знание) объективны, т.к. они основываются на фактическом материале, согласуются с результатами педагогических исследований [1–3, 6], которые не только не опровергнуты в течение многих лет, но и подтверждены данными исследований в педагогике, биохимии мышечной деятельности и физиологии спорта.

Исходя из биохимических закономерностей энергообеспечения мышечной деятельности, результатов педагогических и физиологических исследований на теоретическом и эмпирическом уровне можно сделать следующие **выводы**:

1. Для диагностики уровня развития скоростных способностей следует использовать такие дистанции бега, продолжительность преодоления которых находится в рамках 5–6 (7) секунд (от новичков до мастеров спорта международного класса и выше).

Такими дистанциями для курсантов являются 40 и 50 м спринтерского бега. При беге на 30 м затрачивается ими  $4,204 \pm 0,035$  с ( $X \pm Sx$ ;  $n = 35$ ), на которых проявить предельную скорость в полной мере они, возможно, не успевают (ввиду преодоления инерции покоя на старте). Дистанцию 40 м пробегают  $5,414 \pm 0,059$  с ( $n = 35$ ), 50 м – за  $6,638 \pm 0,056$  с ( $n = 35$ ), 60 м – за  $7,912 \pm 0,069$  с ( $n = 35$ ). Следует учитывать, что у спринтеров уже на 7–8 секунде бега отмечается увеличение латентного времени напряжения и расслабления мышц и резкое повышение тонуса четырехглавой мышцы бедра в расслабленном состоянии [6]. Следовательно, на зачетной сессии для контроля уровня развития скоростных способностей у курсантов 19–20-летнего возраста следует применять тест 40 или 50 м спринтерского бега (тесты почти эквивалентны,  $r = 0,9$ ).

В бундесвере (Германия – блок НАТО) для контроля уровня развития быстроты военнослужащих до 25-летнего возраста применяют тест – бег на 50 м, выполняемый в спортивной форме одежды.

В беговых видах легкой атлетики в помещении соревновательными являются дистанции 50 и 60 м спринтерского бега. Мировой рекорд в беге на 50 м в помещении составляет 5,56 с (Д. Бейли, 09.02.1996), в беге на 60 м – 6,34 с (К. Коулман, 18.02.2018).

Общим в трех представленных случаях обнаруживается дистанция 50 м спринтерского бега, однако, время ее преодоления разное, как и уровень физической подготовленности спортсменов высокого класса и военнослужащих. Наряду с этим результат в беге на дистанции одинаковой длины может служить сравнительным критерием для оценки (и самооценки) индивидуальных показателей быстроты в спринтерском беге.

Для спринтеров, представителей спорта высших достижений, результат на дистанции 50 м, как и на дистанции 60 м бега, является показателем для оценки уровня развития скоростных способностей. Вместе с тем заслуженный тренер СССР В.В. Петровский (подготовивший олимпийского чемпиона В.Ф. Борзова [5]) по времени бега на дистанции 30 м с ходу оценивал *уровень абсолютной скорости* спринтера и по результату на 60 м с низкого старта – *качество стартового разгона* (и выход на максимальную мощность бега, т.к. на 50–54 м бега спортсмены-спринтеры высокого класса в соревновательных условиях достигают наивысшей скорости).

2. Выявлено, что у военнослужащих на дистанциях бега 100 м и 30, 60 м проявляются различные физические способности: корреляционный анализ между временем преодоления дистанции 100 м, с одной стороны, и дистанций 60 и 30 м, с другой стороны, свидетельствует о более чем низкой между ними взаимосвязи ( $r = 0,280$ ;  $r = 0,281$ ). На дистанциях 30–60 м спринтерского бега проявляются скоростные способности человека. Результат бега на 100 м может служить критерием проявления алактатной скоростной выносливости.

3. На дистанции 100 м степень снижения скорости бега по истечению 6 с деятельности с максимальной мощностью связана с уровнем тренированности, где на ведущее место выдвигается степень развития преимущественно алактатной скоростной выносливости. После достижения индивидуально высшей скорости при тактике «на полную мощность» курсанты снижали скорость бега в большей степени, по сравнению со спортсменами-спринтерами различной квалификации и спринтерами высокого класса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фарфель, В.С. Физиология спорта. Очерки / В.С. Фарфель. – М. : Физкультура и спорт, 1960. – 384 с. – С. 38–107.
2. Жданов, Л.Н. Исследование скорости движений у детей и взрослых / Л.Н. Жданов // Тр. V науч. конф. возрастной морфологии, физиологии, биохимии / Л.Н. Жданов. – М., 1962. – С. 171–172.
3. Жданов, Л.Н. Развитие быстроты движений у детей школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Жданов. – М., 1970. – 18 с.
4. Озолин, Э.С. Спринтерский бег / Э.С. Озолин. – М. : Человек, 2010. – 176 с.
5. Борзов, В.Ф. 10 секунд – целая жизнь / В.Ф. Борзов. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 128 с. – (Быстрее, выше, сильнее).
6. Аванесов, В.У. Кинематические характеристики и функциональное состояние спринтеров в беге на 100 м / В.У. Аванесов, В.Н. Щеглов // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – Вып. 1 (83). – С. 7–11.
7. Артынюк, А.А. Анализ взаимосвязи частоты и длины шагов в беге / А.А. Артынюк // Сб. науч.-метод. работ Гос. ин-та физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Л., 1972. – С. 37–39.
8. Кузнецов, В.В. Специальная силовая подготовка спортсмена / В.В. Кузнецов. – М. : Совет. Россия, 1975. – 208 с.
9. Селуянов, В.Н. Футбол: проблемы физической и технической подготовки / В.Н. Селуянов, К.С. Сарсания, В.А. Заборова. – Долгопрудный : Интеллект, 2012. – 160 с.
10. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков [и др.]. – Киев : Олимп. лит., 2000. – 504 с.
11. Широканова, Л.И. Диагностика уровня развития скоростных способностей у курсантов / Л.И. Широканова // Проблемы борьбы с преступностью и подготовки кадров для правоохранительных органов : тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 7 апр. 2016 г. – Минск : Академия МВД РБ, 2016. – С. 393–395.

Поступила 19.03.2019

**DIAGNOSTICS LEVEL OF DEVELOPMENT OF SPEED CAPACITIES  
FOR PHYSICAL TRAINING OF SPORTSMEN AND CADETS**

**L. SHIROKANOVA, A. SHIROKANOV**

*The article reflects the results of the research on measuring the distance of running load for the diagnostics of speed capacities development level, i.e. running speed of sportsmen and 19–20-year-old cadets, necessary in physical training regarding the data of physical culture theory (pedagogy), biochemistry, sports physiology, meaningfully logical and empirical.*

**Keyword:** *speed capacities, diagnostics, sportsmen, cadets, running speed, running length, distance, criteria, self-descriptiveness, reliability, objective, equivalence.*

УДК 612.067

**ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ,  
ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНЫМИ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ,  
ПО ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА**

*канд. биол. наук, доц. О.Н. МАЛАХ  
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

*Изложены результаты анализа функционального состояния детей 4–7 лет, занимающихся спортивными бальными танцами по вариабельности сердечного ритма до и после тренировочного занятия. Общая мощность спектра у танцоров после тренировки достоверно отличалась от таковых значений до тренировки и была меньше на 57,4%. Симпатико-парасимпатическое равновесие после занятия смещено в сторону преобладания симпатического отдела автономной нервной системы. Для данной группы танцоров характерен более низкий уровень церебральных эрготропных влияний, обеспечивающих адаптационные реакции. Повышение «индекса напряжения» свидетельствует о неустойчивости адаптации к воздействиям различных факторов внешней среды. Следовательно, в условиях покоя гемодинамическое обеспечение организма юных танцоров происходит в условиях пониженной активности сердечных парасимпатических влияний. Физическая нагрузка, используемая на занятиях спортивными бальными танцами неадекватна состоянию и уровню здоровья юных спортсменов. Использование программно-аппаратного комплекса «Омега-М» позволит оптимизировать тренировочные воздействия согласно функциональным возможностям занимающихся.*

**Ключевые слова:** *спортсмены-танцоры, спортивные бальные танцы, вариабельность сердечного ритма.*

Исследования последних лет в Республики Беларусь свидетельствуют о значительном ухудшении состояния здоровья учащихся [1]. Имеет место ухудшение по таким параметрам, как индекс здоровья, число острых заболеваний, количество длительно и часто болеющих детей, уровень физического развития [1, 2]. Поэтому большое внимание уделено технологиям повышения личного здоровья [3]. Регулярные занятия физическими упражнениями при достаточной их интенсивности ведут к усилению деятельности нервной, мышечной и кардиореспираторной систем.

Интегральным показателем отражающим состояние человека в динамике времени и средовых воздействий, является жизнеспособность [1], или способность сопротивляться, приспосабливаться, реализовать свои биологические и социальные функции [2]. Среди конкретных компонентов здоровья выделяются следующие: уровень и гармоничность физического развития; функциональное состояние организма (резервные возможности основных функциональных систем); уровень неспецифической резистентности и иммунной защиты; личностные качества человека: ценностно-мотивационные установки, эмоциональные особенности, самовыражение.

Функциональное состояние организма, или резервные возможности основных физиологических систем, как элементы здоровья определяют его способность активно адаптироваться к условиям окружающей среды, т.е. адаптационные возможности организма. Одним из интересных направлений физического и психического развития учащихся могут являться спортивные бальные танцы. Не выяснены особенности адаптивных процессов и не разработаны физиологические критерии определения соответствия величины нагрузки на занятия, адекватные функциональным возможностям спортсмена-танцора.

Занятия спортивными бальными танцами выявляют физиологические особенности учащихся и обосновывают адекватность или неадекватность применяемых воздействий состоянию и уровню здоровья юных спортсменов. Это позволит оптимизировать физическую подготовленность, работоспособность, устойчивость к гипоксии и психоэмоциональное состояние при условии адекватности тренировочных воздействий функциональным возможностям занимающихся.

В современной физиологии имеется большой объем литературных данных, свидетельствующих о связи эмоциональной сферы с индивидуальными свойствами психики и функциональным состоянием организма [4, 5]. Оценка вариабельности сердечного ритма (ВСР) в настоящее время является одним из перспективных методов изучения функционирования сердечно-сосудистой системы в условиях различных мышечных нагрузок. Простота съема информации о ВСР сочетается с возможностью извлечения из получаемых данных высоковалидной, обширной информации о нейрогуморальной регуляции физиологических функций [6] и адаптационных реакциях целостного организма. Кроме того, как отмечает Р.М. Баевский, характерной особенностью метода является его неспецифичность по отношению

к нозологическим формам патологии и высокая чувствительность к самым разнообразным внутренним и внешним воздействиям [7]. Среди современных измерительных приборов в этой области следует отметить программно-аппаратный комплекс «Омега-М» (ПАК «Омега-М»), который за 5-минутный промежуток времени позволяет у обследуемого регистрировать и обрабатывать информацию по 50 параметрам ВСП с интегральной оценкой функционального состояния организма в текущий момент с прогнозом на ближайшие сутки. Программно-аппаратный комплекс «Омега-М» производит автоматическую обработку данных: уровня адаптации, уровня вегетативной регуляции, уровня психоэмоциональной регуляции, формирует их графическое представление в виде различных диаграмм, гистограмм, схематических рисунков, полученных в результате статистической обработки, выводит интегральный показатель Health состояния организма [7]. В связи с этим целью исследования было оценить функциональное состояние организма юных танцоров по вариабельности сердечного ритма.

В исследовании приняли участие 20 мальчиков в возрасте от 4 до 7 лет, обучающихся спортивным бальным танцам. Исследование проводилось до и после тренировочного занятия. Для изучения особенностей регуляции деятельности сердца проводилась регистрация сердечного ритма с помощью программно-аппаратного комплекса «Омега-М», который на основе регистрации 300 кардиоциклов немедленно выдает информацию о состоянии организма по 50 показателям, в т.ч. интегральный показатель состояния организма, психоэмоциональное состояние, энергетическое обеспечение, тонус вегетативной нервной системы. Исходя из сложившихся в настоящее время теории и практики изучения стрессорных реакций, нами в качестве оцениваемых показателей были выбраны: частота сердечных сокращений ЧСС и показатели функционирования вегетативной нервной системы (ВНС), оцененные путем анализа последовательности кардиоинтервалов.

Анализ показателей функционирования ВНС отражен в таблице 1. В нашем исследовании при сравнении показателей временного анализа сердечного ритма выявлено следующее: после тренировки значения *RRNN* (мс), характеризующего среднее значение всех *RR*-интервалов в выборке и отражающего активность симпатической нервной системы и гуморальных каналов регуляции сердечного ритма, были достоверно более низкими ( $p < 0,001$ ) по отношению к таковым показателям детей до тренировки.

Показатель *SDNN* (мс), отражающий среднеквадратичное отклонение всех *RR*-интервалов и характеризующий преимущественно суммарный эффект влияния на синусный узел симпатического и парасимпатического отделов ВНС, наиболее высоким оказался до начала тренировочного занятия и достоверно отличался от такового показателя танцоров после тренировки ( $p < 0,05$ ).

Значения квадратного корня суммы разностей последовательных *RR*-интервалов, характеризующего способность синусового узла к концентрации сердечного ритма *RMSSD* (мс), также были наиболее высоки до тренировки, практически в 2 раза, и достоверно отличались от аналогичного показателя после тренировочного занятия при уровне значимости  $p < 0,01$ . Чем выше значение *RMSSD*, тем активнее звено парасимпатической регуляции. Следует отметить, что данный показатель находится в пределах физиологической нормы.

Таблица 1. – Показатели вариабельности сердечного ритма танцоров до и после тренировочного занятия

Показатель	До тренировочного занятия, $n = 20$	После тренировочного занятия, $n = 20$
Средний <i>RR</i> -интервал, мс	591,04 ± 60,07	523,02 ± 30,9***
<i>SDSD</i> , мс	0,029 ± 0,02	0,01 ± 0,005
<i>SDNN</i> , мс	38,97 ± 16,3	26,9 ± 9,1*
<i>RMSSD</i> , мс	36,6 ± 24,2	18,1 ± 6,7**
<i>NN50</i> , мс	63,6 ± 56,0	7,4 ± 6,9***
<i>pNN50</i> , %	21,5 ± 18,96	2,5 ± 2,3**

Примечание: \* различия между группами статистически значимы  $p < 0,05$ ; \*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,01$ ; \*\*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,001$ .

При сравнительном анализе показателя *pNN50* (%), характеризующего процентную представленность эпизодов различия последовательных *RR*-интервалов более чем на 50 мс, нами установлено следующее: наиболее высокие показатели обнаружены у детей до начала тренировки.

Показатель *RR<sub>max</sub>* (с) характеризует значение самого продолжительного интервала *RR*. При отсутствии нарушений ритма, проводимости и артефактов записи этот показатель отражает активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. В нашем исследовании не наблюдалось достоверных различий у танцоров до и после тренировочного занятия. При анализе значения самого короткого интервала *RR*, который при отсутствии нарушений ритма и проводимости и артефактов записи отражает активность симпатической регуляции сердечного ритма, достоверных различий выявлено не было.

Спектральный анализ волн различной частоты позволяет разложить ритмограмму (РКГ) на составляющие ее волны и количественно оценить вклад каждой из них (таблица 2). При сравнительном анализе основных показателей спектрального анализа сердечного ритма нами обнаружено следующее: наиболее высокие значения общей мощности спектра  $TP$  ( $\text{мс}^2$ ) наблюдались у детей до начала тренировки и составляли  $1741,97 \pm 1379,98 \text{ мс}^2$ , при этом снижение этого показателя к концу занятия составило 57,4%.

Таблица 2. – Показатели спектрального анализа variability сердечного ритма танцоров до и после тренировочного занятия

Показатель	До тренировочного занятия, $n = 20$	После тренировочного занятия, $n = 20$
$TP$ , $\text{мс}^2$	$1741,97 \pm 1378,98$	$741,3 \pm 444,2^{***}$
$HF$ , $\text{мс}^2$	$843,2 \pm 808,6$	$150,8 \pm 102,3^{***}$
$LF$ , $\text{мс}^2$	$555,01 \pm 309,6$	$269,9 \pm 195,1^{***}$
$LF/HF$	$1,8 \pm 1,5$	$1,5 \pm 0,4$

Примечание: \* различия между группами статистически значимы  $p < 0,05$ ; \*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,01$ ; \*\*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,001$ .

Сравнительный анализ значений мощности волн низкой частоты  $LF$  ( $\text{мс}^2$ ) показал, что самые низкие показатели наблюдаются после тренировки. Данный показатель был ниже практически в 2 раза по сравнению с аналогичным показателем до тренировочного занятия.

В процессе изучения долговременной адаптации сердечно-сосудистой системы и вегетативной регуляции сердечного ритма танцоров нами был исследован показатель мощности волн высокой частоты  $HF$  ( $\text{мс}^2$ ), характеризующий активность парасимпатического кардиоингибиторного центра продолговатого мозга. При сравнительном анализе данный показатель был после тренировки в 5,4 раза достоверно ниже аналогичного показателя до тренировки.

Преобладающими волнами на РКГ танцоров до и после тренировки, что видно из мощности компонент и спектральных параметров ритма, являются симпатические волны. Значение спектра «низкочастотный» ( $LF$ ) после занятия выше в 1,5 раза. Это хорошо согласуется с некоторыми литературными данными, показавшими, что у здоровых лиц значительное увеличение мощности  $LF$  отмечается при психологическом стрессе и умеренной физической нагрузке. Показатель спектра «высокочастотный» ( $HF$ ) у танцоров до тренировки достоверно выше в 5,4 раза, чем после занятия. Показатели  $LF/HF$  не имеют достоверного различия.

Для подтверждения данных и получения целостной картины вегетативной регуляции ритма сердца нами был использован метод вариационной пульсометрии (таблица 3). После тренировки регистрировали увеличение показателей:  $IBP$  (+62,3%),  $ПАПР$  (+26,5%), а также снижение  $dx$  (29%), соответственно, по сравнению с аналогичными показателями у танцоров до занятия. Показатели  $Mo$ ,  $AMo$ ,  $ВПР$  не имеют достоверных различий. Такая картина отражает повышенную активность симпатической регуляции ритма сердца. Следует отметить, что показатели  $IBP$  у танцоров находятся выше нормы. Увеличение  $IBP$  указывает на превалирующее влияние симпатического отдела ВНС.

Таблица 3. – Показатели вариационной пульсометрии танцоров до и после тренировочного занятия

Показатель	До тренировочного занятия, $n = 20$	После тренировочного занятия, $n = 20$
$Mo$ , с	$27,45 \pm 26,7$	$17,63 \pm 1,3^{**}$
$AMo$ , %	$30,51 \pm 10,4$	$692,63 \pm 1,0$
$IBP$ , у.е.	$128,47 \pm 90,0$	$169,40 \pm 0,4^{***}$
$ПАПР$ , у.е.	$48,13 \pm 26,7$	$52,96 \pm 0,5$
$ВПР$ , у.е.	$0,40 \pm 0,08$	$0,36 \pm 1,1$
$ИН$ , у.е.	$105,33 \pm 106,2$	$138,22 \pm 0,3^{***}$
$dx$ , мс	$273,25 \pm 61,6$	$254,76 \pm 1,2^{**}$

Примечание: \* различия между группами статистически значимы  $p < 0,05$ ; \*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,01$ ; \*\*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,001$ .

После тренировки индекс напряжения ( $ИН$ ) увеличился в 2 раза, известно, что данный индекс является показателем централизации процессов регуляции сердечного ритма. Этот показатель чрезвычайно чувствителен к усилению тонуса симпатической нервной системы. Даже незначительная нагрузка (физическая или эмоциональная) увеличивает  $ИН$  в 1,5–2 раза [8].



Анализ вариабельности сердечного ритма показал, что у детей до занятия функциональное состояние организма по интегральному показателю Health в среднем определяется как удовлетворительное (таблица 4). Вместе с тем неудовлетворительные значения были зарегистрированы у 40% танцоров. Удовлетворительное функциональное состояние было отмечено только у 20% занимающихся. У 40% обследованных показатели Health указывали на хорошее функциональное состояние организма.

Следует отметить, что после занятия функциональное состояние организма по интегральному показателю Health в среднем определяется как неудовлетворительное. У 60% обследованных показатели Health указывали на неудовлетворительное функциональное состояние организма. Удовлетворительное функциональное состояние было отмечено только у 40% детей.

У 40% занимающихся все пять рассматриваемых показателей (*A*, *B*, *C*, *D*, Health) находились в диапазоне неудовлетворительных значений. Как правило, неудовлетворительное значение интегрального показателя Health соотносилось как минимум с двумя и более столь же низкими значениями других показателей (*A*, *B*, *C*, *D*). Чаще других показателей у детей, имеющих удовлетворительное состояние по значению Health, на плохом или неудовлетворительном уровне находился показатель вегетативной регуляции (*B*). У детей с хорошим уровнем интегрального показателя функционального состояния организма на столь же высоком уровне находились и все остальные показатели (*A*, *B*, *C*, *D*). После занятий показатели (*A*, *B*, *C*, *D*) в среднем имели неудовлетворительные значения.

Таблица 4. – Показатели функционального состояния организма детей, занимающихся спортивными бальными танцами

Показатель	До тренировочного занятия, $n = 20$	После тренировочного занятия, $n = 20$
<i>A</i> – уровень адаптации организма, %	$54,65 \pm 28,12$	$29,1 \pm 21,96^{**}$
<i>B</i> – показатель вегетативной регуляции, %	$40,46 \pm 25,1$	$21,71 \pm 15,16^*$
<i>B1</i> – уровень регуляции, %	$40,5 \pm 25,06$	$21,7 \pm 15,2^*$
<i>B2</i> – резервы регуляции, %	$60,68 \pm 24,8$	$44,4 \pm 22,1^*$
<i>C</i> – показатель центральной регуляции, %	$46,02 \pm 15,76$	$29,68 \pm 21,14^*$
<i>D</i> – показатель психо-эмоционального состояния, %	$49,97 \pm 17,1$	$30,56 \pm 18,6^{**}$
Health – интегральный показатель здоровья, %	$47,8 \pm 20,9$	$27,8 \pm 18,9^*$

Примечание: \* различия между группами статистически значимы  $p < 0,05$ ; \*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,01$ ; \*\*\* различия между группами статистически значимы  $p < 0,001$ .

В качестве одного из интегральных показателей уровня тренированности организма принимается соотношение симпатических и парасимпатических влияний как отражение сбалансированности воздействия на синусовый узел сердца со стороны вегетативной нервной системы (показатель *B1*). Применительно рассматриваемого нами контингента у 40% детей до занятий данный показатель соответствовал неудовлетворительному уровню. У 40% детей неудовлетворительном уровне находился и другой показатель вегетативной регуляции (*B2*), рассматриваемый как показатель резервов организма и выражающий вклад в развитие баланса (дисбаланса) симпатических и парасимпатических влияний на ВСП более высоко расположенных уровней системной регуляции. У остальной части обследованных после занятий резервы организма находятся на удовлетворительном и хорошем уровнях.

Таким образом, изменения центральной гемодинамики, кардиодинамики и ВСП регистрируемые у детей, занимающихся спортивными бальными танцами свидетельствует о наличии эмоционального стресса.

#### Выводы:

1. Общая мощность спектра (*TP*) у танцоров после тренировки достоверно отличалась от значений *TP* до тренировки и была меньше на 57,4%. Симпатико-парасимпатическое равновесие после занятия смещено в сторону преобладания симпатического отдела автономной нервной системы.
2. Для данной группы танцоров характерен более низкий уровень церебральных эрготропных влияний, обеспечивающих адаптационные реакции.
3. Повышение индекса напряжения (*ИН*) свидетельствует об неустойчивости адаптации к воздействиям различных факторов внешней среды. Следовательно, в условиях покоя гемодинамическое обеспечение организма юных танцоров происходит в условиях пониженной активности сердечных парасимпатических влияний.

4. Физическая нагрузка, используемая на занятиях спортивными бальными танцами, не адекватна состоянию и уровню здоровья юных спортсменов. Использование программно-аппаратного комплекса «Омега-М» позволит оптимизировать тренировочные воздействия согласно функциональным возможностям занимающихся.

5.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Луныкова, Л.Г. Здоровье населения: проблемы и пути решения / Л.Г. Луныкова, В.Р. Шухатович // Социологический альманах. – 2012. – № 3. – С. 415–424.
2. Борисова, Т.С. Направления формирования здорового образа жизни населения на современном этапе / Т.С. Борисова, С.М. Лебедев // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2013. – № 1. – С. 40–41.
3. Удод, В.М., Развитие познавательной активности школьников на третьем уроке физической культуры средствами бального танца / В.М. Удод, Е.С. Борисенкова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 11. – С. 206–213.
4. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов / Е.А. Юматов [и др.] // Физиология человека. – 2001. – № 2 (Т. 27). – С. 104–110.
5. Sakuragi, S. Interactive effects of task difficulty and personality on mood and heart rate variability / S. Sakuragi, Y. Sugiyama // Journal of Physiological anthropology and Applied Human Science. – 2004. – Vol. 23. – P. 81–91.
6. Шлык, Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов : моногр. / Н.И. Шлык. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2009. – 255 с.
7. Алгоритм диагностического применения программно-аппаратного комплекса «Омега-С» в спортивной медицине : моногр. / Ю.Э. Питкевич [и др.]. – Гомель, 2010. – 160 с.
8. Малах, О.Н. Вариабельность сердечного ритма в оценке функционального состояния организма человека / О.Н. Малах, Т.Ю. Крестьянинова, Ю.Э. Питкевич. – М. : РУСАЙНС, 2019. – 118 с.

Поступила 25.04.2019

#### ASSESSMENT OF THE FUNCTIONAL STATE OF CHILDREN INVOLVED IN COMPETITIVE BALLROOM DANCING BY HEART RATE VARIABILITY

*O. MALAH*

*In the article set forth the analysis results of the functional state of children from 4 to 7 years, taking up sportive ballroom dancing according to heart rate variability before and after the class. The total spectral power of dancers after training was significantly different from that before the training and was 57.4% less. Sympathetic-parasympathetic balance after the activity is shifted towards the predominance of the sympathetic division of the autonomic nervous system. This group of dancers is characterized by a lower level of cerebral ergotropic influences providing adaptive responses. An increase in the «stress index» indicates the instability of adaptation to the effects of various environmental factors. Consequently, in conditions of rest hemodynamic provision of the body of young dancers occurs in conditions of reduced activity of cardiac parasympathetic influences. Exercise used in sports ballroom dancing is inadequate to the state and level of health of young athletes. The use of the Omega-M hardware-software complex will allow optimizing the training effects according to the functional capabilities of the students.*

**Keywords:** *sportsman dancer, sportive ballroom dancing, heart rate variability.*

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

<i>Николаев А.Н.</i> Состязательность как фактор повышения познавательной активности студентов .....	2
<i>Ковжуть А.А., Чекина Е.В.</i> Профессиональная инициативность как значимое качество личности будущего педагога .....	7
<i>Зенько Н.Н.</i> Подходы к классификации обучающихся из категорий социального риска .....	12
<i>Селиванова Л.И.</i> Диагностика нравственного саморазвития личности обучающихся из категорий социального риска .....	17
<i>Денисова И.В.</i> Музыкальное образование в полоцкой женской гимназии (1903–1918) .....	22

## МЕТОДИКА

<i>Коньшева А.В.</i> Обучение речевой культуре студентов вузов на основе модели коммуникативного поведения .....	26
<i>Вабищевич С.А., Вабищевич Н.В.</i> Проектно-поисковый метод как основа лабораторного практикума по физике .....	33
<i>Мателёнок А.П., Вакульчик В.С.</i> Проектирование учебно-методического комплекса в обучении математике студентов технических специальностей на методологическом уровне .....	39
<i>Минчукова Е.М.</i> Модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза .....	49
<i>Шалак О.М.</i> Критичность мышления как фактор успешного овладения иностранным языком .....	54

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Агафонов А.Ю.</i> Сознание и бессознательное в структуре когнитивного опыта .....	58
<i>Депутат И.С., Грибанов А.В., Панков М.Н., Кожевникова И.С., Багрецова Т.В.</i> Тревожность и интеллект в детском возрасте с позиций психофизиологии (обзор) .....	61
<i>Медведская Е.И.</i> Специфика категоризации абстрактных понятий представителями разных информационных субкультур .....	65
<i>Чернявская В.С.</i> Способности студентов ИТ-направления: самораскрытие и парадоксы .....	70
<i>Шейнов В.П.</i> Манипулирование сознанием и кибербуллинг в кибернетическую эпоху .....	75
<i>Шестова М.А.</i> Эмоциональная креативность в связях с эмоциональным интеллектом и «психологической разумностью» (на основе апробации опросника эмоциональной креативности Дж. Эверилла) .....	80

## ФИЛОСОФИЯ

<i>Баньковская Ю.Л.</i> Особенности формирования и функционирования сетей .....	87
<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в конфуцианстве: истоки, традиция, особенности .....	91
<i>Смалякоў Д.А.</i> Філасофскія аспекты інтэрнацыяналізацыі адукацыі старажытнай Беларусі X–XVIII стст. ....	96
<i>Новік І.М.</i> Дыскурсіўны аналіз Мішэля Фуко як даследчы метада: тры працэдуры анталогізацыі і тры стратэгіі рэцэпцыі .....	104

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Крываліп А.Д.</i> Колькасная і якасная метадалогія для даследавання культурнай ідэнтычнасці: магчымасці і абмежаванні .....	112
<i>Фролова Н.Ю.</i> Некоторые подходы к вопросу становления теории и практики дизайна .....	116
<i>Булахова М.И.</i> Музыкальная культура белорусского андеграунда .....	121

## **ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ**

<b>Шахлай А.М., Круталевич М.М., Либерман Л.А., Онищук О.Н.</b> Совершенствование тренировочного процесса высококвалифицированных борцов в подготовительном периоде годового цикла подготовки .....	126
<b>Гришанова Н.В.</b> Мотивация учителей физической культуры и учащихся к занятиям по спортивному ориентированию в учреждениях общего среднего образования .....	131
<b>Широканова Л.И., Широков А.Б.</b> Диагностика уровня развития скоростных способностей в физической подготовке спортсменов и курсантов .....	135
<b>Малах О.Н.</b> Оценка функционального состояния у детей, занимающихся спортивными бальными танцами, по вариабельности сердечного ритма .....	142