

№ 7(37), 2022

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

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

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

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

Отв. за выпуск *И.Н. Андреева.*

Редактор *Т.А. Дарьянова.*

Подписано к печати 15.06.2022. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.

Усл. печ. л. 11,16. Уч.-изд. л. 13,45. Тираж 100 экз. Заказ 378.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.4

ТЭАРЭТЫКА-МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ АСНОВЫ ФАРМІРАВАННЯ АСОБАСНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ СРОДКАМІ АДУКАЦЫЙНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МУЗЕЯ

С.Д. ГРЫНЬКО*(Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы)*

Асвятляецца праблема падрыхтоўкі высокакваліфікаваных педагагічных кадраў. У якасці аднаго са шляхоў яе вырашэння прыводзіцца выкарыстанне адукацыйнай дзейнасці музея ў прафесійнай падрыхтоўцы будучых педагогаў, што забяспечвае фарміраванне іх асобасных кампетэнцый (каштоўнасна-сэнсавых, грамадзянска-патрыятычных, культуралагічных, здароўезберагальных, асобасна-развіццёвых), якія складаюць аснову грамадзянскасці, патрыятызму, гуманістычнай накіраванасці, а таксама здольнасці да самаадукацыі і самаразвіцця, запатрабаваных у сучасным грамадстве. Выяўляюцца метадалагічныя асновы выкарыстання сродкаў музея ў выхаванні і навучанні студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей: падыходы (аксіялагічны, культуралагічны, асобасна арыентаваны, сістэмны, кампетэнтнасны) і прыцыпы іх рэалізацыі.

Ключавыя словы: *будучыя педагогі, адукацыйная дзейнасць музея, асобасныя кампетэнцыі, метадалагічныя падыходы, прыцыпы рэалізацыі.*

Уводзіны. Фарміраванне такіх асобасных якасцей у студэнтаў, як дабрыня і спагадлівасць, гуманнасць і міласэрнасць, а таксама актыўная жыццёвая і грамадзянская пазіцыя з'яўляецца першаступеннай задачай пры падрыхтоўцы педагагічных кадраў, якія самым непасрэдным чынам задзейнічаны ў выхаванні пакалення новай фармацыі. Аналіз сучасных псіхалага-педагагічных даследаванняў (А.І. Жук, В.Л. Жук, І.І. Казімірская і інш.) у галіне падрыхтоўкі педагагічных кадраў і адукацыйнай практыкі ў Беларусі ўказвае на наяўнасць шэрагу праблем, звязаных з узростаннем патрабаванняў да выканання службовых абавязкаў педагогамі, абумоўленых як сацыяльнай значымасцю прафесіі, так і інфарматызацыяй адукацыйнай сферы. Называюцца наступныя недахопы ў падрыхтоўцы сучасных настаўнікаў: вузкая прафесійная накіраванасць, адсутнасць гістарычнай і культурнай сувязі з грамадствам і яго знакамітымі прадстаўнікамі, звязаная з выкладаннем прадмета, не акрэслены крытычны і крэатыўны падыходы да вырашэння праблем, недахоп камунікацыйных і творчых здольнасцей, нізкая матывацыя на дасягненне высокіх вынікаў у педагагічнай дзейнасці. Усё гэта перашкаджае маладым спецыялістам у іх рэалізацыі ў прафесіі.

Сярод айчынных і замежных тэндэнцый у падрыхтоўцы кадраў, у тым ліку і педагагічных, вылучаюцца: фарміраванне грамадзянскай пазіцыі, агульнай культуры паводзін, гуманістычных адносін і арыентацыі на агульначалавечыя каштоўнасці; развіццё індывідуальнасці, здольнасці да крытыкі і самакрытыкі, самаадукацыі, неабходныя для рэалізацыі ў прафесійнай дзейнасці ва ўмовах сучаснага соцыуму (Т. Лукас, А.К. Маркава, Л.М. Міціна і інш.). Асабліва ўвага ў даследаваннях надаецца сацыялізацыі маладых спецыялістаў у галіне адукацыі, іх культурнай дасведчанасці ў розных сферах жыццядзейнасці, сфарміраванасці светапогляду, развіцці іх творчых здольнасцей, усяго, што характарызуе працаўніка найперш як асобу з актыўнай грамадзянскай пазіцыяй.

Менавіта таму ў адукацыйнай практыцы многіх краін свету, у тым ліку ў Беларусі, рэгламентаваныя спосабы арганізацыі педагагічнага працэсу замяняюцца творчымі, развіццёвымі, накіраванымі на ўключэнне студэнта ў практычную дзейнасць. Гэтаму садзейнічае ўкараненне кампетэнтнаснага падыходу.

Шэрагам расійскіх навукоўцаў (А.Ю. Дзесятава, М.У. Кармільцава, А.М. Сартакова і інш.) зроблены падрабязны аналіз сацыяльна-асобасных і асобасных кампетэнцый, якія істотным чынам уплываюць на паспяховае выканання прафесійнай дзейнасці, выдзелены іх складнікі і апісана структура. У гэтай групе кампетэнцый адлюстраваны інтэгральныя ўласцівасці чалавека, звязаныя з тым, як ён будзе адносіны з іншымі людзьмі, як вырашае задачы і карыстаецца інфармацыяй, і які ўзровень самарэгуляцыі яму даступны.

Аб важнасці асобаснай кампетэнцыі ў прафесійнай дзейнасці выказваецца Я.М. Ядчанка, які вызначае названую кампетэнцыю як «комплекс навыкаў успрымання, меркавання і паводзін асобы, што павінны забяспечыць яе эфектыўную інтэграцыю ў рэчаіснасць і выступаюць асновай для працэсу самавызначэння і самарэалізацыі». Вучоны выдзяляе наступныя складнікі гэтага паняцця: каштоўнасна-сэнсавыя кампетэнцыі (здольнасць выбіраць мэтавы і сэнсавыя ўстаноўкі для сваіх дзеянняў і ўчынкаў); грамадзянска-патрыятычныя кампетэнцыі (веданне і выкананне правоў грамадзяніна, грамадзянскі абавязак, свабода і адказнасць, упэўненасць у сабе); культуралагічныя кампетэнцыі (пазнанне каштоўнасцей культуры і асноў сямейных з'яў і традыцый); здароўезберагальныя кампетэнцыі (веданне і захаванне нормаў здаровага ладу жыцця); асобасна-развіццёвыя кампетэнцыі (засваенне

спосабаў фізічнага, духоўнага і інтэлектуальнага самаразвіцця, самарэгулявання, самаўдасканалення асобаснай і прадметнай рэфлексіі)¹ [1, с. 37–39].

У стандартах 2013 г. па педагогічных спецыяльнасцях ў пералік сацыяльна-асобасных кампетэнцый уваходзяць наступныя: валодаць якасцямі грамадзянскасці; быць здольным да сацыяльных кантактаў; валодаць здольнасцю да міжасобасных камунікацый; валодаць навыкамі захавання здароўя; быць здольным да крытыкі і самакрытыкі; умець працаваць у калектыве; лагічна, аргументавана і ясна выказвацца вусна і пісьмова, выкарыстоўваць навыкі публічнага маўлення, вядзення дыскусіі і палемікі. Як бачна з прыведзенага пераліку, вялікае значэнне для фарміравання асобы педагога мае здольнасць да сацыяльнага ўзаемадзеяння, вядзення дыялогу і крытычнага аналізу ўласных учынкаў і паводзін іншых людзей. Веданне культурнай спадчыны, грамадзянскасць, упэўненасць у сабе і здольнасць да самаўдасканалення (якое можа быць не звязана з прафесійнай дзейнасцю) застаецца па-за ўвагай. Аднак усе гэтыя асобасныя характарыстыкі з'яўляюцца важнымі для педагога як для выкладання прадмета, так і для ўплыву на навучэнца, для рэалізацыі выхаваўчага ўздзеяння, якое мае выключнае значэнне ў адукацыйным працэсе. Сведчаннем гэтаму з'яўляецца і народная мудрасць, у якой гаворыцца, што выхаваць «крылатага» могуць толькі «крылатыя» педагогі і бацькі, выхаваць шчаслівага можа толькі шчаслівы, а сучаснага – толькі сучасны чалавек.

Сфарміраваныя асобасныя кампетэнцыі істотна ўплываюць на працэс сацыялізацыі і самаактуалізацыі актыўнага грамадзяніна (якім павінен быць педагог) і дазваляюць студэнту: лепш разумець сябе, усведамляць свае матывы; паляпшаць уяўленні аб сабе, адчуваць упэўненасць у сваіх сілах; знаходзіць раўнавагу паміж асабістымі мэтамі і практычнай дзейнасцю ў іх рэалізацыі; пазбаўляцца ад унутраных канфліктаў, умела кантраляваць эмоцыі і паводзіны; пераадольваць шаблоны і стэрэатыпы мыслення; бачыць больш выбару ў розных сітуацыях.

Асноўная частка. Працэс набывання студэнтамі педагогічных спецыяльнасцей асобасных кампетэнцый павінен засноўвацца на пашырэнні адукацыйнай прасторы, далучэнні да найлепшых набыткаў сусветнай і нацыянальнай культуры, што актыўна садзейнічаюць фарміраванню светапогляду будучага педагога, яго грамадзянскай пазіцыі, каштоўнасных адносін да гісторыі грамадства і свайго ўласнага жыцця. Уключэнне сродкаў музея (музейны прадмет, інфармацыя, экспазіцыя, асяроддзе) у арганізацыю працэсу выхавання і навучання адпавядае гэтай умове, таму што студэнты маюць магчымасць пашырыць свой круггляд, атрымаць станоўчыя эмоцыі і эстэтычнае задавальненне ад успрымання прадметаў мастацтва.

Музей (ад грэч. μουσεῖον – храм музаў) як установа культуры ў сучасным соцыуме актыўна развіваецца і паспяхова рэалізуе свае функцыі па збіранні, вывучэнні, захоўванні і папулярызацыі грамадскіх і прыродных каштоўнасцей, выкарыстоўваючы актыўныя формы працы з наведвальнікамі, разнастайныя мультымедычныя і інфармацыйныя тэхналогіі.

Адукацыйная дзейнасць музея як адна з функцый гэтай установы звязваецца ў першую чаргу з пашырэннем яе дзейнасці на педагогічны працэс. Яшчэ ў XIX ст., у перыяд буйнога росквіту музейнай справы, у Паўднёва-Кенсінгтонскім музеі (ЗША) было наладжана ўзаемадзеянне з настаўнікамі сярэдніх школ, мэтай якога было забеспячэнне сумеснай работы па навукова-тэхнічным і мастацкім выхаванні і навучанні. У пачатку XX ст. тэрэтызацыя адукацыйнай функцыі музея адным з першых была зроблена амерыканскім даследчыкам Д. Гудам, які мэту дзейнасці гэтай установы разглядаў як «навучанне ідэям праз прадметы». У выніку пашырэння ідэй музейнай адукацыі былі распрацаваны тыпы праграм для розных катэгорый наведвальнікаў (Д. Хайд): адпачынак і забавы; павышэнне ўзроўню ведаў (у тым ліку і студэнтаў-мастацтвазнаўцаў і мастакоў); у дапамогу знаўцам; для карысці дзецям. Прынцыповае адрозненне адукацыйнага працэсу ў музеі і ў школе заключалася ў прыярытэце непасрэднага знаёмства з музейным прадметам перад выкарыстаннем яго ў якасці сродку навучання па тым ці іншым прадмеце. У выпадку, калі справа датычылася помніка мастацтва, то педагог у музеі толькі стымуляваў назіранне за прадметам.

Зараджэнне музейнай педагогікі як галіны навуковых ведаў, што займаецца даследаваннем мэт і задач, прынцыпаў, зместу, метадаў і форм рэалізацыі адукацыйнай дзейнасці музея, арыентаванай на перадачу культурнага вопыту (С.Л. Траянская), звязваецца з імёнамі нямецкіх даследчыкаў (Г. Керштэнштэйнер, А. Ліхтварк, Г. Фрайдэнталь і інш.), якімі ў 20–30-я гг. XX ст. былі распрацаваны прынцыпы адукацыйнай дзейнасці музея, патрабаванні да правядзення заняткаў у гэтай установе, уведзены паняцце «музейныя дыялогі» і «музейная педагогіка».

У сучасных расійскіх навуковых даследаваннях (Б.А. Сталяроў) адукацыйная дзейнасць музея разглядаецца ў трох аспектах: пазнавальным, творчым і сацыяльным [1, с. 40]. Першы з іх звязаны з засваеннем ведаў, якія носяць як тэрэтычны, так і практычны характар і з'яўляюцца вынікам пазнання рэальнасці. Гэтыя два тыпы ведаў выступаюць у якасці сэнсаў, што чалавек уносіць у сваё жыццё. Аднак, апрача тэрэтычнага і практычнага боку пазнавальнага працэсу, існуе яшчэ каштоўнасны, калі асоба ацэньвае веды з пазіцыі затрачанай працы на іх засваенне і магчымасці выкарыстання ў працэсе жыццядзейнасці. Менавіта ў музеі адукацыя ажыццяўляецца праз каштоўнасныя адносіны асобы да помніка культуры і пашырэнне пачуццёвага вопыту ў працэсе камунікацыі з ім.

¹ Ядченко, Е.М. Формирование личностных компетенций студентов в процессе реализации воспитательной системы технического ССУЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.М. Ядченко. – Томск, 2009. – 184 л.

Працэ пазнання ў гэтай установе цесным чынам звязаны са спасціжэннем вынікаў творчай дзейнасці чалавека, таму што менавіта ў працэсе творчасці асоба самавыражаецца, раскрывае свой прыродны патэнцыял да пераўтварэння і пераўвасаблення навакольных рэалій. У музеі ствараюцца асаблівыя ўмовы для творчага працэсу за кошт «пагружэння» наведвальніка ў сістэму найлепшых узораў, традыцый, прыкладаў культуры мінулага.

Разам з гэтым любая музейная ўстанова з'яўляецца крыніцай сацыялізацыі для наведвальніка. За кошт інфармацыйнага, зрокавага ўспрымання і эмацыянальнага перажывання ў асобы пашыраецца светабачанне, фарміруецца светапогляд. На аснове далучэння студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей да культурных набыткаў соцыуму, пры засваенні традыцый і нацыянальных каштоўнасцей фарміруецца актыўная пазіцыя ў дачыненні да грамадскай дзейнасці.

Аналіз аспектаў адукацыйнай дзейнасці «храма музаў» і яго ролі ў выхаванні і развіцці асобы дазваляе зрабіць выснову аб актуальнасці і неабходнасці выкарыстання сродкаў музея ў падрыхтоўцы будучых педагогаў, у фарміраванні іх асобных кампетэнцый (малюнак).



Малюнак. – Роля адукацыйнай дзейнасці музея ў фарміраванні асобных кампетэнцый будучых педагогаў

Як бачым на малюнку, адукацыйная дзейнасць музея за кошт рэалізацыі пазнавальнага, творчага і сацыяльнага аспекту аказвае комплекснае ўздзеянне на асобу будучага педагога (інфармацыйнае, эмацыянальнае, эстэтычнае), якое закранае яго сферу інтарэсаў і каштоўнасцей і садзейнічае фарміраванню асобных кампетэнцый.

Нягледзячы на тое, што на сучасным этапе функцыянавання і развіцця сістэмы адукацыі ў Беларусі выкарыстанне сродкаў музейнай педагогікі з'яўляецца прыярытэтным напрамкам у выхаванні грамадзянскасці і патрыятызму ў навучэнцаў, вызначаны формы такой працы ў «Праграме неперарывнага выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі» (тэматычныя выставы, урокі мужнасці, лекцыі, семінары, адукацыйныя праекты і інш.), аднак сістэмнага падыходу да выкарыстання адукацыйнай дзейнасці музея ў падрыхтоўцы педагагічных кадраў, якія павінны выкарыстоўваць сродкі музея ў выхаванні моладзі, не назіраецца.

На сучасным этапе развіццё музейнай педагогікі як навуковай дысцыпліны, напрыклад, у Расійскай Федэрацыі скіравана ў першую чаргу на рашэнне задач актывізацыі творчых здольнасцей асобы. З гэтай мэтай распрацоўваюцца разнастайныя метады і формы работы з наведвальнікамі, якія мяняюць іх роллю і пазіцыю

ў музейна-педагагічным працэсе. Асноўная ўвага метадыкі педагагічнага супрацоўніцтва музея і навучальных устаноў па-ранейшаму сканцэнтравана на дзіцячай і юнацкай аўдыторыі. Вядучай тэндэнцыяй у гэтай сферы дзейнасці становіцца пераход ад адзінкавых і эпизадных кантактаў з наведвальнікамі да стварэння шматступеннай сістэмы музейнай адукацыі, далучэння навучэнцаў да грамадскіх каштоўнасцей, таксама фарміраванне музейнай культуры.

Многія сучасныя расійскія даследчыкі ў галіне музейнай педагогікі (М.В. Нагорскі, Б.А. Сталяроў, М.Ю. Юхневіч і інш.) выкарыстоўваюць вопыт сваіх папярэднікаў (А.В. Бакушынскі, М.В. Наварускі, Б.Я. Райкоў і інш.) і напрацоўкі нямецкіх калег у гэтай справе. У 1984 г. пры Навукова-даследчым інстытуце культуры створаны Усерасійскі семінар «Музей і пакаленне, якое падростае». На пасяджэннях музейных педагогаў закранаюцца праблемы ўзаема сувязі музея і ўстаноў адукацыі, метады іх працы, вядзецца дзейнасць па стварэнні сістэмы заняткаў, якія ўключаюць новыя метадыкі, прыёмы, што актывізуюць творчы патэнцыял наведвальнікаў, фарміруюць сістэму іх каштоўнасцей. Існуе таксама вопыт стварэння творчых лабараторый, а таксама буйных музейна-педагагічных цэнтраў, адзін з якіх знаходзіцца ў Пецярбургу (кіраўнік – Б.А. Сталяроў).

Некаторыя даследчыкі кажуць аб неабходнасці раздзялення культурна-асветніцкай функцыі музея і педагагічнай (М.Ю. Юхневіч), якая арыентавана непасрэдна на наведвальніка і звязана са зменай парадыгмы адукацыі. Разам з тым паняцце адукацыі трактуецца вельмі шырока і звязана з развіццём асобы, фарміраваннем яе інтэлекту і каштоўнасцей сферы, працэсам знаходжання чалавекам свайго ўласнага «я».

Беларускія вучоныя ў сваіх даследаваннях звяртаюцца да выкарыстання сродкаў музея ў выхаванні школьнікаў, да метадычнай арганізацыі заняткаў на базе гэтай установы (В.М. Варановіч, І.Г. Лупашка, В.У. Мірончык і інш.). Пры гэтым акцэнт у большасці даследаванняў ставіцца на рэалізацыю асветніцкай функцыі музеяў, распрацоўку новых форм працы са школьнікамі, раскрываецца роля «храма музаў» у справе патрыятычнага выхавання моладзі. Нягледзячы на тое, што пасада музейнага педагога не ўведзена ў гэтых установах культуры ў Рэспубліцы Беларусь, музейна-педагагічная дзейнасць ажыццяўляецца ў кожнай з іх у межах супрацоўніцтва са школамі або з дашкольнымі ўстановамі адукацыі. Практыка ўзаемадзейнення з установамі вышэйшай адукацыі часцей за ўсё абмяжоўваецца правядзеннем аглядных або тэматычных экскурсій, якія выкарыстоўваюцца для рэалізацыі выхаваўчых задач і часта не адаптаваны да наведвальнікаў, якія атрымліваюць пэўную прафесію, у тым ліку і педагагічную.

Таму, на наш погляд, мэтавае выкарыстанне адукацыйнай дзейнасці музея ў прафесійнай падрыхтоўцы будучага педагога з'яўляецца надзвычай актуальным, бо ў многім ад яго асобных характарыстык залежыць эфектыўнасць выхаваўчага ўздзеяння на новае пакаленне, ад стваральнай дзейнасці якога залежыць развіццё грамадства.

Тэарэтычныя асновы фарміравання асобных кампетэнцый будучых педагогаў сродкамі адукацыйнай дзейнасці музеяў прадстаўлены метадалагічнымі падыходамі (аксіялагічным, культуралагічным, асобна арыентаваным, сістэмным, кампетэнтнасным), якія забяспечваюць стратэгічную накіраванасць працэсу выхавання і навучання ў структурным, функцыянальным, інфармацыйным аспекце з апорай на ўласцівае для іх канкрэтна-навуковае і філасофскае пазнанне.

У нашым выпадку метадалогія даследавання выяўляецца з пазіцыі поліпарадыгмальнасці, якая заключаецца ў несупярэчлівасці ўзаемадзейнення і ўзаемадапаўненні ідэй аксіялагічнага, культуралагічнага, асобна арыентаванага, сістэмнага, кампетэнтнаснага падыходаў, дзе дамінантай з'яўляецца арыентацыя на асобу як суб'екта дзейнасці ў адукацыйным працэсе. Менавіта ў суб'ектывацыі пазіцыі навучэнца пры ажыццяўленні ім пазнавальнай дзейнасці і заключаецца сутнасць гуманізацыі як адной з асноўных тэндэнцый развіцця сістэмы адукацыі ў свеце.

У сувязі з тым, што асноўнай мэтай грамадскага развіцця становіцца чалавек, яго здольнасці і творчая рэалізацыя, асабліваю важнасць у падрыхтоўцы педагогаў набывае аксіялагічны падыход, накіраваны на фарміраванне каштоўнасцей, якія з'яўляюцца часткай светапогляду асобы.

Каштоўнасць як катэгорыя абумоўлівае прыяцце рашэння асобай, звязанае з яе патрэбамі і індывідуальнымі прыярытэтамі. Да асноўных прынцыпаў аксіялагічнага падыходу адносяцца: раўнапраўе ўсіх філасофскіх поглядаў у межах адной гуманістычнай сістэмы каштоўнасцей (пры захаванні разнастайнасці культурных і этнічных асаблівасцей); раўназначнасць традыцый і творчасці, прызнанне неабходнасці вывучэння і выкарыстання навуковых ведаў мінулага і магчымасцей адкрыцця ў сучаснасці і будучым; роўнасць людзей, прагматызм замест спрэчак пра асноўныя каштоўнасці; дыялог замест абьякавасці або адмаўлення адзін другога. Гэтыя палажэнні акрэсліваюць важнасць суб'ектнасці навучэнца, рэалізацыі яго творчага патэнцыялу, апоры на культурны сацыяльны вопыт, дыялагічнасці ў арганізацыі адукацыйнага працэсу. Некаторыя даследчыкі (Я.У. Якаўлева, Н.А. Якаўлева) адзначаюць, што іерархія каштоўнасцей асобы вызначае прыярытэты ў яе дзейнасці, што праяўляецца ў ідэалах, перакананнях, устаноўках [2, с. 87–90].

Спалучэнне прынцыпаў аксіялагічнага і культуралагічнага падыходаў (культураадпаведнасць, прадуктыўнасць, мультыкультурнасць, гарманізацыя рацыянальнага і эмацыйнага фактараў) з'яўляецца, на наш погляд, відавочным, бо ў іх аснове ляжыць стаўленне да чалавека як суб'екта культуры, а розныя аспекты яго быцця (свядомасць, творчасць, духоўнасць) разглядаюцца ў іерархічнай залежнасці, як неад'емныя атрыбуты цэласнасці асобы. І тут ужо заканамерная сувязь з асобна арыентаваным падыходам, у межах якога асабліва ўвага надаецца індывідуальнасці навучэнца (яго непаўторнасці і ўнікальнасці), пры тым што асобай можна назваць толькі таго чалавека, які ўключаны ў сістэму грамадскіх адносін, становіцца арганічнай часткай соцыуму [3, с. 66]. Адсюль

і прыярытэтныя прынцыпы выхавання і навучання: суб'ектнасць, усвядомлены выбар і самарэалізацыя асобы ў грамадстве, якія звязаны з названымі вышэй прынцыпамі аксіялагічнага і культуралагічнага падыходаў.

Сістэмны падыход (вядучыя прынцыпы: структурнасць, цэласнасць, іерархічнасць, узаемазалежнасць знешніх і ўнутраных фактараў) аб'ядноўвае вышэй акрэсленыя метадалагічныя ідэі (палажэнні) на агульнанавуковым узроўні, актуалізуючы важнасць індывідуальнай адукацыйнай траекторыі навучэнца для яго паспяховай сацыялізацыі.

Кампетэнтнасны падыход з яго прынцыпамі рэалізацыі (развіццё творчага патэнцыялу асобы, прафесійная мабільнасць і накіраванасць, модульнасць, мадэляванне прафесійнай дзейнасці), які на сучасным этапе развіцця сусветнай сістэмы адукацыі з'яўляецца вядучым, не супярэчыць логіцы прыведзенай парыдагмальнасці навуковага даследавання, што абумоўлена як укараненнем сучасных інавацыйных педагагічных практык, так і неабходнасцю захавання традыцый у структуры і функцыях сістэмы адукацыі.

І.А. Зімняя ўказвае наступныя сутнасныя характарыстыкі кампетэнтнасці, якія раскрываюць перавагі гэтай метадалагічнай асновы ў параўнанні з традыцыйным (ведавым) падыходам: кампетэнтнасць шырэй за веды і ўменні; кампетэнтнасць уключае эмацыйна-валявую рэгуляцыю паводзінавых праяўленняў; валоданне ёю мае значэнне для суб'екта; з'яўляецца актыўнай правай чалавека ў яго дзейнасці і паводзінах і характарызуецца мабільна-адукацыйнай гатоўнасцю да яе рэалізацыі ў любой сітуацыі [4, с. 15].

Гэты ж даследчык, акцэнтуючы ўвагу на інтэгральнасці прыроды кампетэнцый як псіхалагічнага новаўтварэння (веды, уяўленні, алгарытмы дзеянняў, сістэмы каштоўнасцей і адносін), выдзяляе ў асобную групу тыя, якія адносяцца да самога чалавека як асобы, суб'екта дзейнасці, зносін (адначасова з кампетэнцыямі асобы ў сферы сацыяльнага ўзаемадзеяння і дзейнасці). Гэта кампетэнцыі здароўязберажэння, каштоўнасна-сэнсавай арыентацыі ў Швеце, інтэграцыі, грамадзянскасці і самаўдасканалення, самарэгулявання, самаразвіцця, асобаснай і прадметнай рэфлексіі [5, с. 15].

Пастаноўка асобы ў цэнтры адукацыйнага працэсу, які ажыццяўляецца ў музеі, і пагружэнне навучэнца ў свет культурных каштоўнасцей за кошт цэласнага (трохаспектнага) музейнага ўздзеяння з'яўляецца важным крокам на шляху да мадэрнізацыі прафесійнай падрыхтоўкі педагогаў, паколькі дазваляе эфектыўна рэалізоўваць прынцып поліпарадыгмальнасці (спалучэнне розных метадалагічных падыходаў). М.В. Нагорскі сцвярджае, што ў працэсе музейна-педагагічнай дзейнасці вектар уздзеяння на асобу прынцыпова іншы, «ён ідзе не ад грамадства, як у працэсе сацыялізацыі, не ад прафесіі, воінскіх функцый або патрабаванняў пэўнага віду спорту, а ад асобы, яе інтарэсаў і патрэб, здольнасцей і талентаў» [6].

Супрацоўнік музея, арганізуючы сустрэчу навучэнцаў з помнікамі культуры, ажыццяўляе «мастацка-педагагічны» акт, пры якім улічваецца як матывацыя наведвальнікаў на засваенне зместу, так і апора на ўласны жыццёвы вопыт і яго пашырэнне. Выхаваўчы патэнцыял музейнага асяроддзя, якое з'яўляецца адлюстраваннем культуры грамадства, характарызуецца наступнымі прыкметамі: інфармацыйнай і знакава-сімвалічнай насычанасцю, эмацыйна-каштоўнаснай узбагачанасцю, прадметна-творчай прасторай для развіцця асобы. Важнымі прынцыпамі эфектыўнай музейна-педагагічнай дзейнасці ў сучасных умовах (А.М. Краснова) з'яўляюцца: інтэграцыя адукацыйнага і музейнага кантэкстаў, дыялогавасць, крэатыўнасць, індывідуальна-асобасная накіраванасць у месце работы.

Заклучэнне. Такім чынам, адукацыйная дзейнасць музея з яе трохаспектным уздзеяннем на асобу наведвальніка ўплывае на працэс прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей: веды набываюць практычную скіраванасць, дзякуючы гістарычнай аснове і візуалізацыі, ажыццяўляецца сацыялізацыя асобы і ствараюцца ўмовы для творчасці. Фарміраванне асобасных кампетэнцый будучых педагогаў (каштоўнасна-сэнсавых, грамадзянска-патрыятычных, культуралагічных, здароўязберагальных, асобасна-развіццёвых) сродкамі музея ажыццяўляецца на аснове аксіялагічнага, культуралагічнага, асобасна арыентаванага, сістэмнага і кампетэнтнага падыходаў. Авалоданне будучымі спецыялістамі ў галіне адукацыі асобаснымі кампетэнцыямі забяспечвае іх гуманістычную накіраванасць пры камунікацыі і ўзаемаадносінах з іншымі людзьмі, пры пабудове сваёй асабістай жыццёвай і адукацыйнай траекторыі, самаактуалізацыі ў грамадстве, абумоўлівае паважлівае стаўленне да традыцый і культуры свайго народа, уплывае на агульную культуру ў паводзінах і зносінах.

ЛІТАРАТУРА

1. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие / Б.А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
2. Яковлев, Е.В. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации [Электронный ресурс] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Соврем. высш. шк.: инновац. аспект. – 2010. – № 3. – С. 85–92. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15628981_40199715.pdf. – Дата доступа: 31.01.2021.
3. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально–профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 42 с.

6. Нагорский, Н.В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство [Электронный ресурс] / Н.В. Нагорский // LIBRARY.BY. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193749079&archive=1194448667&start_from=&ucat=&. – Дата доступа: 17.10.2019.

REFERENCES

1. Stoliarov, B.A. (2004). *Muzeinaia pedagogika. Istoriia, teoriia, praktika* [Museum pedagogy. History, theory, practice]. Moscow: Higher school. (In Russ.).
2. Iakovlev, E.V. & Yakovleva, N.O. (2010). Aksiologicheskii podkhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizatsii [Axiological approach in pedagogical research: essence, meaning, problems of implementation]. *Sovremennaia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], (3), 85–92. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15628981_40199715.pdf
3. Smirnov, S.D. (2004). *Pedagogika i psikhologiia vysshego obrazovaniia: ot deiatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and Psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
4. Zimniaia, I.A. (2005). Obshchaia kul'tura i sotsial'no-professional'naia kompetentnost' cheloveka [General culture and socio-professional competence of a person]. *Vysshee obrazovanie segodnia* [Higher education today], (11), 14–20. (In Russ.).
5. Zimniaia, I.A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow: ICCPCC. (In Russ.).
6. Nagorskii, N.V. *Muzeinaia pedagogika i muzeino-pedagogicheskoe prostranstvo* [Museum Pedagogy and Museum-Pedagogical Space]. (In Russ.). https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193749079&archive=1194448667&start_from=&ucat=&

Пасмынй 12.05.2022

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION
OF PERSONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS BY FUNDS
OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE MUSEUM**

S. GRINKO

The article covers the problem of training highly qualified teachers. One of the ways to solve it is to use the museum's educational activities in the training of future teachers, which ensures the formation of their personal competencies (values, values, civic and patriotic, cultural, health, personal and developmental), which are the basis of citizenship, patriotism orientation, as well as the ability to self-education and self-development required in modern society. The methodological bases of using the museum's funds in the education and training of students of pedagogical specialties are revealed: approaches (axiological, cultural, personality-oriented, systemic, competence) and principles of their implementation.

Keywords: future teachers, educational activities of the museum, personal competencies, methodological approaches, principles of implementation.

УДК 370(09)(476)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

*канд. пед. наук, доц. В.Н. ЛУХВЕРЧИК
(Полоцкий государственный университет)*

Обоснованы актуальность исследования проблем адаптации начинающих педагогов, структура, основные процедуры и проблемы данного процесса. Обозначена поддержка молодых специалистов государством. Раскрыты элементы содержания профессиональной и психологической адаптации. Подчеркнуты отдельные факторы снижения ее негативных последствий. Проанализированы результаты опроса молодых педагогов.

Ключевые слова: начинающий педагог, молодой специалист, адаптация, профессиональная адаптация, профессиональная готовность, процедуры и проблемы адаптации.

Введение. Становление и дальнейшее совершенствование профессионализма начинающего педагога во многом определяются успешностью преодоления проблем адаптации, неизбежно появляющихся в начале его трудовой деятельности. Объективная жизненная ситуация, в которой оказывается молодой специалист после окончания вуза, заставляет его не только заменить привычный тип деятельности – учебу – на труд, но также пересмотреть содержание и характер взаимоотношений с элементами новой социальной среды.

Термин «адаптация» (от лат. *adaptation*) ввел в научную лексику в 1865 г. немецкий физиолог Ауберт, характеризуя процесс «приспособления», в первую очередь слуха и зрения, как ответную реакцию на действия различных раздражителей. Со временем трактовка термина расширилась, приобретя социальную направленность. Его стали использовать, в т.ч. и для характеристики процесса освоения отдельной личностью или группой новых условий меняющейся социальной среды, которая, как известно, достаточно динамична и находится в постоянном движении (изменении) [1, с. 20].

Процесс адаптации личности, прежде всего вопросы минимизации ее негативных последствий, стал предметом исследования различных антропологических и общественных наук. В странах с развитой рыночной экономикой (США, Япония, Канада, Англия и др.) широкомасштабные исследования данного феномена начались во второй половине XX в. Они проводились в крупных межвузовских и межгосударственных научных центрах. Такое пристальное внимание к узловым проблемам адаптации отдельной личности и групп людей было связано с тем, что они (проблемы) оказались в фокусе экономических интересов этих государств и их частных инфраструктур, заинтересованных в интенсификации трудовых ресурсов, от которых во многом зависит их благосостояние.

В то же время в России и Беларуси психолого-педагогические аспекты адаптации учащихся и студентов, а именно возможность управления процессом, остаются наиболее актуальным направлением в современных исследованиях [2]. Управляемость в данном контексте рассматривается как возможный компонент системы профессиональной деятельности педагога, направленный на создание социально-психологических условий обеспечения успешного обучения и развития студентов (учащихся) посредством организации необходимого взаимодействия в образовательном процессе. Полученные теоретические результаты становятся не только средством организации соответствующей адаптирующей среды, но и предметом изучения, т.к. они вводятся в содержание отдельных учебных дисциплин.

Основная часть. Для начинающего педагога, вчерашнего студента, освоение новых условий социальной среды связано уже не с приобретением знаний, а с ориентацией на новую цель деятельности, а именно трудовую, характер и содержание которой определяются спецификой полученной профессии.

По мнению В.А. Сластенина, процесс адаптации любого специалиста, впервые приступившего к трудовой деятельности, включает следующие основные процедуры и проблемы:

- 1) взаимодействие личности и среды:
 - социальное взаимодействие как с отдельными личностями, так и различными общностями;
 - социально-психологическое взаимодействие;
 - взаимодействие с материально-технической и искусственной средой своего обитания;
 - взаимодействие с природной средой;
- 2) возникновение противоречий, конфликтных ситуаций между личностью и средой;
- 3) возникновение потребности личности в дезадаптации;
- 4) появление реактивных состояний защитного характера, защитных реакций;
- 5) осуществление защитного действия;
- 6) снижение противоречий между личностью и средой, устранение конфликтных ситуаций [3, с. 420].

Данная модель основывается на преодолении проблем, неизбежно стоящих перед каждым молодым специалистом. Возникающие трудности являются следствием его профессиональной и психологической адаптации.

В этой связи именно профессиональная готовность студента как будущего специалиста является решающим фактором его быстрой адаптации к условиям труда [4, с. 481]. На уровне умелости профессиональная готовность обеспечивается выполнением требований, которые определены стандартами образования, учебными программами

по каждой специальности и подтверждена решением ГЭК. Ее содержательным показателем выступает уровень сформированности у выпускника вуза определенного набора соответствующих компетенций и личностных качеств.

Таким образом, временной интервал процесса профессиональной адаптации молодого специалиста напрямую зависит от качества образования, предоставляемого учебным заведением, уровня его обученности, наличия устойчивых мотивирующих образовательных факторов. Его подготовленность к самообразованию и саморазвитию обеспечит дальнейшее движение в профессии от уровня умелости к творчеству.

Более сложным для начинающего педагога является разрушение сложившихся за годы учебы социально-психологических отношений и способов поведения, формирование их новых типов, приспособление к изменившейся социальной среде, т.е. преодоление проблем психологической адаптации.

Начинающие свой трудовой путь выпускники высших или средних специальных учебных заведений находятся под особым вниманием государства, т.к. оно заинтересованно в омолаживании кадров и необходимом уровне их квалификации. В Республике Беларусь статус «молодой специалист» сохраняется за начинающим педагогом (преподавателем) в течение первых двух лет его профессиональной деятельности после окончания соответствующего учреждения образования. Государство обеспечивает им необходимую правовую защиту и определенные социальные гарантии.

Однако не все молодые люди с дипломом о среднем специальном или высшем образовании являются молодыми специалистами. К таковым не относятся выпускники, которые:

- получили образование без отрыва от производства;
- не прошли итоговую аттестацию;
- получили образование не за счет бюджетных средств;
- воспользовались правом на самостоятельное трудоустройство [5].

Государственную поддержку в данном случае необходимо рассматривать как один из возможных способов снижения адаптационной психологической нагрузки, с которой предстоит столкнуться всем начинающим педагогам.

В целях выявления проблем психологической адаптации, прежде всего трудностей, связанных с освоения новой социальной среды, различных видов профессиональной деятельности, был проведен анкетный опрос молодых педагогов Полоцкого государственного университета, общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Новополоцка и Полоцка, имеющих высшее образование. В пилотажном исследовании приняли участие 37 респондентов, проработавших в образовательном учреждении после распределения один год.

Для получения информации была составлена анкета – вопросник с преобладанием вопросов полузакрытого типа. Общие данные имели анонимный характер и включали информацию о годе окончания вуза, полученной специальности и месте работы (должности). Респондентам предлагалось ответить на вопросы, относящиеся к категории открытого типа, максимально развернуто.

Надо сразу отметить, что характер ответов молодых педагогов, начинающих свой трудовой стаж в различных учреждениях образования, не имел принципиальных отличий. Всем им был в одинаковой мере обеспечен доступ к библиотечному фонду, имеющимся в учреждениях образования техническим средствам программированного обучения и контроля. Все респонденты прошли собеседование с администрацией и были представлены коллективам педагогов.

На вопрос «*Были ли у вас конфликты с администрацией образовательного учреждения и коллегами?*» все респонденты указали не только на отсутствие таковых, но даже на наличие конфликтных ситуаций.

Респонденты (100%) также единодушно отметили то, что не «ощущают со стороны коллег, имеющих трудовой стаж, недовольство по поводу их малоопытности». Это свидетельствует о толерантном отношении старших педагогов к начинающим свою трудовую деятельность специалистам. По мнению опрошиваемых, большинство их коллег при общении подчеркивали, что молодежь достаточно хорошо подготовлена теоретически к педагогической деятельности, поэтому может (часто готова) вносить в образовательный процесс инновационные элементы.

Вместе с тем только 43% молодых педагогов заявили о «*потребности в поддержке (моральной и социальной) коллектива*». Большая часть из них (54%) указали на моральную составляющую таковой, ограничив ответ требованием «*большего внимания*» к себе.

Респондентами отмечена готовность «*старших (более опытных) коллег оказывать поддержку и помощь*» в вопросах методического характера, работе с необходимой документацией, в организации учебной и внеучебной работы с учащимися (студентами).

Анализ ответов показал, что молодые педагоги (почти 82%) вполне «*комфортно чувствуют себя в общении с учащимися (студентами)*» и ценят такое общение больше, чем «*общение с коллегами*». При этом они не испытывают никаких эмоциональных барьеров, что может быть объяснено хорошей коммуникативной подготовленностью респондентов за время обучения в вузе, близостью возраста, а значит, и отдельных интересов с обучаемыми.

При этом почти 60% респондентов в определенной мере дистанцируются от учащихся (студентов), т.к. считают, что это необходимо для поддержки «*их авторитета как педагога*».

Однако на вопрос «*Смогли ли вы завоевать авторитет у учащихся (студентов)?*» «да» отметили только 16% опрошенных. Вполне возможно, что не все респонденты до конца понимают значение этого понятия или не знают, как авторитет проявляется.

Необходимо отметить с положительной стороны тот факт, что почти все начинающие педагоги (около 96%) «*запомнили свой первый, самостоятельно проведенный урок (занятие)*» только с положительной стороны.

Тем не менее, на вопрос «Удается ли Вам максимально использовать полученные в вузе ЗУНы?» были получены различные ответы. Утвердительно ответили 38% респондентов. Свои сомнения высказали 21% опрошенных. Остальные, а это 41%, не смогли определиться с ответом. Вероятно, причина кроется в том, что для этой категории молодых специалистов срок их профессиональной деятельности оказался слишком коротким, чтобы они смогли дать обдуманый ответ. Данный вывод подтверждает и тот факт, что почти все они готовы «раскрыть» свой профессиональный и творческий потенциал, но для этого им «мешают» требования, определенные должностными обязанностями.

Настораживают ответы начинающих педагогов на вопрос о «возможности их трудоустройства на более высокооплачиваемую непедagogическую работу, после обязательной отработки в учебном заведении». Готовы в этом случае покинуть предоставленное первое рабочее место и даже сменить профессию 56% респондентов, 30% – думают над данным вопросом. И только 24% увидели в выбранной профессии свое призвание.

Для сохранения контингента молодых профессиональных кадров есть о чем задуматься не только преподавателям педагогических вузов, но и представителям органов управления образованием, администрации учебных заведений.

Заключение. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что для глубокого анализа обозначенной проблемы необходима разработка более широкой программы исследования.

Опрошенные начинающие педагоги – молодые специалисты – хотя и не испытывают особых трудностей в преодолении проблем психологической адаптации, однако требуют более внимательного отношения со стороны своих старших коллег и администрации.

Настораживает тот факт, что значительная часть начинающих педагогов испытывает определенное разочарование в выбранной профессии, которое, в качестве гипотезы, можно отнести к наиболее выраженным проблемам их адаптации к трудовой деятельности.

Можно выделить три основных фактора, обеспечивающих начинающему педагогу успешность профессиональной адаптации:

- его профессиональную подготовленность к педагогической деятельности;
- государственную поддержку;
- наличие на первом рабочем месте необходимой адаптирующей среды.

Для того чтобы адаптирующая среда стала для молодого специалиста максимально комфортной, она должна быть для него понятной, приспособленной к его индивидуальности и обеспечивающей реализацию профессиональных и социальных запросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1992. – 720 с.
2. Лухверчик, В.Н. Управление процессом адаптации первокурсников: проблемы и опыт / В.Н. Лухверчик // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2020. – № 15. – С. 24–27.
3. Слостенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М. : АКАДЕМА, 2001. – 479 с.
4. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. шк., 2010. – 720 с.
5. Шишко, Г. Молодые специалисты: права и обязанности / Г. Шишко // Экон. газ. – 2002. – 17 дек.

REFERENCES

1. (1992) *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov [Modern dictionary of foreign words]*. Moscow: Russkiy yazyk. (In Russ.).
2. Lukhverchik, V.N. (2020). Upravleniye protsessom adaptatsii pervokursnikov: problemy i opyt [Management of the process of adaptation of first-year students: problems and experience]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universitetata. Seriya E, Pedagogicheskiye nauki [Bulletin of the Polotsk State University. Series E, Pedagogical Sciences]*, (15), 24–27. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Slastenin, V.A. & Kashirin, V.P. (2001). *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and Pedagogy]*. Moscow: АКАДЕМА. (In Russ.).
4. Shishko, G. (2002). Molodyye spetsialisty: prava i obyazannosti [Young specialists: rights and obligations]. *Ekonomicheskaya gazeta [Economic newspaper]*, Dec. 17. (In Russ.).

Поступила 23.05.2022

ACTUALISATION OF ADAPTATION PROBLEMS AMONG BEGINNING TEACHERS

V. LUKHVERCHYK

The relevance of studying of adaptation problems of beginning teachers, the structure, basic procedures and problems of this process are substantiated. Support for young specialists by the state is indicated. The elements of the content of professional and psychological adaptation are revealed. Separate factors for reducing its negative consequences are indicated. The results of the survey of young teachers are analyzed.

Keywords: *beginning teacher, young specialist, adaptation, professional adaptation, professional readiness, adaptation procedures and problems.*

УДК 378.147

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*О.С. ПРОТАС**(Полоцкий государственный университет)*

Представлен взгляд на профессиональное саморазвитие педагога с позиции организации системы профессионально-педагогического мышления. В качестве методологической основы для описания системы профессионально-педагогического мышления выступает метапознание. Отмечено, что метакогнитивные навыки создают прочную основу для профессионального саморазвития как на стадии обучения, так и в будущей профессиональной деятельности за счет универсальности и способности переноса на широкий круг задач. Приводятся примеры использования различных метакогнитивных стратегий.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, саморазвитие педагога, метапознание, метакогнитивные стратегии, метакогнитивные навыки.

Введение. Проблема профессионального саморазвития педагога широко представлена в научной литературе. Важность саморазвития как условия успешности в любой деятельности, в т.ч. профессиональной, не вызывает споров, однако потребность практики в конкретных практических рекомендациях по-прежнему остается актуальной. Эта тема важна для системы высшего образования, поскольку существует большой запрос на педагога, проявляющего себя как саморазвивающаяся личность, и отсутствуют конкретные наработки в области формирования данной компетенции.

Под профессиональным саморазвитием мы понимаем процесс целенаправленной деятельности по непрерывному самоизменению в области учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Ядром понятия «профессиональное саморазвитие» является развитие. Развитие есть движение, переход в новое состояние, возникновение новых качеств, свойств объекта. Пространством движения, т.е. профессионального саморазвития будущего педагога, выступает педагогическое мастерство, рассматриваемое как степень совершенства педагогической деятельности. Вслед за А.К. Марковой педагогическое мастерство мы определяем как выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях [1, с. 51].

Наличие эталона играет первостепенную роль в механизме профессионального саморазвития будущего учителя. Существовая в сознании, эталон очерчивает перспективу движения к вершине совершенства в педагогической деятельности. Путь к высокой степени профессионализма заключается в развитии учителем в себе профессиональных умений и навыков, свойств и качеств личности. Таким образом, складывается противоречие между наличными и желаемыми качествами личности учителя, которое обозначает точку роста, где предстоит работа над профессиональным самосовершенствованием.

Описания эталонного поведения заключены в требованиях квалификации учителя. Уровень педагогического мастерства проявляется в наборе десятков и сотен мелких действий, осуществляемых учителем в процессе обучения. Способ предъявления учебного материала, принципы оценивания за работу, поддержание дисциплины в классе, применение средств контроля знаний, употребление вербальных средств, невербальное поведение и др. в совокупности приводят к определенному результату, по которому оценивается уровень профессионализма педагога.

Основная часть. Педагогическое действие является структурно-функциональной составляющей профессиональной деятельности учителя. Прежде чем объективироваться в реальности, образ действия складывается в сознании в форме ментальной репрезентации, обобщающей профессиональные навыки, предыдущий опыт, убеждения и установки учителя. Опираясь на имеющийся багаж знаний, учитель сначала решает познавательную задачу в уме и только потом воплощает на практике в форме преобразовательного акта. Иными словами, истоки совершенствования практических навыков, обуславливающих профессиональное саморазвитие, правомерно искать в плоскости умственных действий учителя.

Решающим условием для профессионального саморазвития педагога является организация системы профессионально-педагогического мышления. Наиболее конструктивной и перспективной методологической основой разработки проблемы управления мыслительными процессами является теория метапознания. Под метапознанием принято понимать знание о собственном познании и основанную на этом знании способность к управлению своими познавательными процессами в ходе приобретения новых знаний. Подводя методологическое основание к теории психических способностей, А.А. Карпов описывает мышление, исходя из структурно-уровневого принципа, выделяя «первичные» процессы, над которыми локализуются качественно иные уровни организации психических процессов, именуемые метакогнитивными. Данные процессы являются более комплексными, сложноорганизованными и направлены не на внешнюю, а на так называемую внутреннюю среду [2, с. 13].

Британский ученый, создатель метакогнитивной терапии, Адриан Уэллс объясняет иерархичность мышления, подразделяя его на два режима мыслительных переживаний. Первый – режим объекта. Находясь в режиме

объекта, человек не отделяет свои мысли от переживания окружающей действительности, например, когда непосредственно воспринимает шум дождя или голоса говорящих прохожих. Данному режиму противопоставляется метакогнитивный режим, в котором собственное мышление сознательно воспринимается как событие, отдельное от себя и окружающего мира. Мысли и образы оцениваются как внутренние репрезентации разной степени точности и истинности [5].

А. Уэллс доказывает, что метакогнитивное мышление является эффективным инструментом в управлении событиями. Определенные паттерны мышления могут качественно улучшить либо, наоборот, ухудшить жизнь. Автор выделяет позитивные убеждения, которые связаны с преимуществами и выгодой от осуществления мыслительной деятельности («мне полезно фокусироваться на разрешении ситуации, а не на причине её возникновения»), а также негативные, к которым относятся убеждения, связанные с неконтролируемостью, приданием излишней важности мыслям и когнитивным переживаниям («я не смогу решить эту задачу, и эта мысль не дает мне покоя»). Негативные убеждения формируют характерный паттерн «мыслительного поведения», критериями которого является постоянная персеверация одних и тех же мыслей и использование дефектных стратегий реализации действий. Управлению метапознанием с целью повышения эффективности деятельности помогают метакогнитивные стратегии – действия и операции, направленные на контроль и изменение мышления в интересах эмоциональной и когнитивной саморегуляции. Целенаправленное регулярное использование метакогнитивных стратегий в решении разного рода задач способствует формированию метакогнитивных навыков.

Сегодня метакогнитивные навыки становятся ключевыми в сфере обучения. Система образования рассматривает конечные цели обучения и на первый план ставит умение управлять собственным саморазвитием. Способность к саморазвитию предполагает умение отслеживать свой прогресс, критически оценивать свои достижения и недостатки, проводить рефлексию эффективности учебных действий. Экспериментально доказано, что обучающиеся со средними показателями IQ, оценивающие за счет метакогнитивных навыков свои способности адекватно, используют компенсаторные стратегии и в итоге достигают таких же результатов, как и обучающиеся с более высокими интеллектуальными способностями.

Метакогнитивные навыки у студентов педагогических специальностей обеспечивают развитие рефлексивности профессионально-педагогического мышления. К настоящему моменту известен целый ряд метакогнитивных стратегий, доказавших свою эффективность в процессе школьного, вузовского и профессионального обучения в организациях различного уровня. Как было упомянуто выше, метакогнитивные навыки возможно сформировать через использование стратегий, целенаправленное моделирование и оценку. Важно, чтобы тренировка метакогнитивных была эксплицитной, систематической и носила диалогический характер. Далее приводятся некоторые стратегии формирования метапознавательных навыков.

Проектирование занятия по принципу конструктивного обучения (по технологии Ф.Д. Бунятовой) предполагает создание дизайна занятия, стимулирующего мыслительную деятельность обучающихся. С этой целью в начале занятия осуществляется совместный поиск, определение значения темы, ее места в системе знаний, связь с другими занятиями, практическое применение в обыденной и профессиональной жизни. В дальнейшем занятие проходит в форме индивидуальной, парной или работы в мини-группах. Занятия основаны на принципе построения логических структур знаний, структуры мыслительной деятельности и структуры деятельности учащихся [3, с. 85–86].

Метакогнитивные подсказки (в других интерпретациях «метакогнитивные леса», «побуждающие вопросы», «рефлексирующие вопросы») представлены четырьмя категориями вопросов: «В чем проблема/задача?» (понимание), «В чем разница или сходство между задачами? (выявление взаимосвязей), «Какую стратегию нужно выбрать? Какие ещё стратегии подходят к решению данной задачи?» (реализация стратегии), «Имеет ли смысл данное решение? Может ли решение быть представлено иначе? Насколько вы довольны тем, как вы справились с задачей? Почему? Какие еще существуют стратегии?» (рефлексия). Перенос полученного метакогнитивного знания на другие сферы осуществляется вопросами «Где еще можно применить данную стратегию? Что вы поняли о вашем способе обучения? Как найденное вами решение может быть использовано на других курсах?». Вопросы позволяют вывести во внешний план противоречие, сконцентрироваться на особенностях конкретного задания, помочь выработать учащимся план действий [7, с. 24].

Проговаривание вслух выделяется некоторыми авторами как отдельный метакогнитивный навык, при формировании которого обучающийся учится размышлять вслух в ходе решения задачи, озвучивать мысли и чувства, которые появляются в сознании при работе. Однако необходимо принимать во внимание, что не все мыслительные процессы могут быть вербализованы, рассуждение вслух отвлекает от решения поставленной задачи.

Моделирование очень часто используется в процессе обучения. При этом преподаватель проговаривает вслух ход рассуждений, а способ решения выступает в качестве модели решения учебной задачи.

Изучение образцов разработанных решений может рассматриваться как частный прием моделирования. Навык позволяет сконцентрировать внимание на ключевых компонентах, обеспечивающих решение в данной проблемной области. Обучающиеся могут отслеживать свой прогресс с помощью непрерывной обратной связи во время мысленного обдумывания задания. Акт сравнения и противопоставления задач схожей структуры обеспечивает выделение самой структуры задачи и узловых элементов, а также осмысление вторичности дополнительных признаков.

Самопроверка уровня усвоения учебного материала и самокоррекция позволяют сформировать навыки самоконтроля. На этапе самопроверки можно использовать дневники самоотчета, схемы, графики, таблицы с целью систематизации и суммирования изученного материала. Уместны также опорные вопросы «Все ли

я выполнил?», «Мог ли я что-либо упустить?». Дополнительно может быть использована шкала уверенности в выполнении учебного действия [4, с. 20].

Атрибутирование неудач, сущность которого заключается в изучении причин, приводящих к нежелательному результату, даже если были приложены значимые усилия. Выводя неэффективные паттерны мышления в область осознанного восприятия, обучающиеся уменьшают либо ликвидируют ошибки в учебных действиях, повышают способность к адекватному атрибутированию причинно-следственных связей, лучше концентрируются во время решения задач [6, с. 45–46].

Заключение. Метакогнитивный подход к проблеме профессионального саморазвития будущего педагога является перспективным направлением в рамках университетской подготовки специалистов. Анализ научных источников позволяет заключить, что метакогнитивные навыки имеют универсальный характер и могут быть интегрированы на разных курсах обучения. Развитие метакогнитивных навыков у студентов педагогических специальностей обеспечивает новые рефлексивные образцы деятельности, способствует повышению уровня педагогического прогнозирования, саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Карпов, А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности / А.В. Карпов, П.Г. Демидова // Изв. ДГПУ. – 2013. – № 4. – С. 12–18.
3. Шаталова, Н.П. Алфавит конструктивного обучения / Н.П. Шаталова. – Красноярск : Науч.-инноват. центр, 2011. – 204 с.
4. Беленкова, Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности / Ю.С. Беленкова // Гуманитар., соц.-экон. и обществ. науки. – 2015. – № 3 (2). – С. 20–22.
5. Wells, A. *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression* / A. Wells. – New York: Guilford Press, 2009. – 316 p.
6. Kaiser A., Kaiser R. Wider den Teufelskreis des Misserfolgs: metakognitive Strategien erhöhen Erfolgserwartung beim Lernen / A. Kaiser, R. Kaiser // *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. – 2011. – 18 (3), 45–48.
7. Teeuwen, J. (2019). Investigating the Transfer of Metacognition to Domains Distinct From Mathematics. Retrieved August 06, 2021, from <https://iase-web.org/documents/dissertations/15.MatthewBeckman.Dissertation.pdf>

REFERENCES

1. Markova, A.K. (1993). *Psichologiya truda uchitelya [Psychology of work of a teacher]*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
2. Karpov, A.V. & Demidova, P.G. (2013). O soderzhanii ponyatii metakognitivnykh sposobnostey lichnosti [On the content of the concept of metacognitive abilities of a person]. *Izvestiya DGPU [DSPU Journal]*, (4), 12–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Hatalova, N.P. (2011). *Azbuka konstruktivnogo obucheniya [ABC of constructive learning]*. Krasnoyarsk: Nauchno-innovatsionnyy centr. (In Russ.).
4. Belenkova, Yu.S. (2015). Obuchenie metakognitivnym navykam i metody ocenki ih sformirovannosti [Teaching metacognitive skills and methods for assessing their formation]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki [Humanities, social-economic and social sciences]*, 3(2), 20–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York: Guilford Press.
6. Kaiser, A. & Kaiser, R. (2011). Wider den Teufelskreis des Misserfolgs: metakognitive Strategien erhöhen Erfolgserwartung beim Lernen. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18(3), 45–48.
7. Teeuwen, J. (2019). Investigating the Transfer of Metacognition to Domains Distinct From Mathematics. Retrieved August 06, 2021. <https://iase-web.org/documents/dissertations/15.MatthewBeckman.Dissertation.pdf>

Поступила 29.11.2021

METACOGNITIVE SKILLS AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A TEACHER STUDENTS

O. PROTAS

The article presents a view of the professional self-development of a teacher from the standpoint of organizing a system of professional pedagogical thinking. Metacognition acts as a methodological basis for describing the system of professional pedagogical thinking. The idea is being developed that metacognitive skills create a solid foundation for professional self-development both at the stage of training and in future professional activity due to its versatility and the ability to transfer to a wide range of tasks. Examples of the use of various metacognitive strategies are given.

Keywords: professional self-development, teacher self-development, metacognition, metacognitive strategies, metacognitive skills.

УДК 37.02:519.85

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НА ПРИМЕРЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ЛЕКЦИИ
«БАЗОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ДАННЫМИ»**

*канд. техн. наук И.Б. БУРАЧЕНОК, канд. пед. наук А.П. МАТЕЛЕНОК, канд. пед. наук В.С. ВАКУЛЬЧИК
(Полоцкий государственный университет)*

Представлены педагогические возможности внедрения интерактивных форм и методов обучения на примере лекции «Базовые механизмы манипулирования данными», читаемой в курсе «Базы данных». Рассмотрена методика применения интерактивной формы «работа в командах», а также комплексного сочетания следующих интерактивных методов: деловые игры «Конгресс археологов» и «Активное структурирование»; мини-проект с элементами мозгового штурма; метод проектов «Командное реконструирование модели»; методы дискуссий «Кейс-метод» и «Вверх ногами»; круглый стол. Определяется направленность интерактивного обучения на формирование универсальных, базовых профессиональных, специализированных компетенций студентов, повышение их собственной активности студентов, их мотивации к самостоятельной познавательной деятельности.

***Ключевые слова:** интерактивные формы и методы обучения; метод деловой игры; метод проектов; метод дискуссий.*

Введение. В современном непрерывно меняющемся мире происходит осознание педагогическим сообществом значимости подготовки личности активного, умеющего работать в команде, креативно настроенного специалиста. В этой связи особенно актуально понимание закономерностей процесса интеграции личностных и профессиональных характеристик будущего специалиста, раскрытие механизмов построения системы профессиональных знаний в огромном потоке информации. Поэтому обновление образовательных стандартов высшего профессионального образования требует от отечественной системы образования изменений и в методических подходах. Согласно стандартам третьего поколения, результатом обучения должны стать сформированные у студентов универсальные, базовые профессиональные, специализированные компетенции [1].

Воспитание у будущего специалиста перечисленных компетенций – сложная и многогранная методическая проблема. Решать ее только с помощью традиционных методов обучения не представляется возможным. Однако формы и методы интерактивного обучения содержат в своей основе для решения названной проблемы значительный потенциал. Их содержательная суть способствует как раз формированию указанных важных компетенций. Современные педагогические технологии позволяют говорить о наличии благоприятных условий и возможностей, чтобы использование позиционируемых методов и форм стало массовым явлением. Но вследствие недостаточно развитых теоретических основ их разработки приходится констатировать факт, что в настоящее время это пока только сфера передового педагогического опыта.

Основная часть. Следует отметить, что идея активных методов обучения является не новой. Принято считать Я.А. Коменского, И. Песталоцци, А. Дистервега, Ж.Ж. Руссо родоначальниками этих методов. Истоки же построения научно-методических основ активного и интерактивного обучения находим в общедидактической системе проблемного обучения (В.А. Козаков, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, А.А. Столяр и др.), в активных методах обучения (Ю.С. Арутюнов, А.А. Вербицкий, В.Л. Платов, Е.А. Хруцкий и др.); в интерактивном обучении (В.К. Дьяченко, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.); развивающем обучении (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.).

Активные методы предполагают для преподавателя и студента равнозначную активность и взаимодействие в образовательном процессе. Отличительными чертами активных методов обучения принято считать: 1) наличие мотивации к обучению; 2) обучающийся проявляет самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач; 3) длительное время активности: обучающийся вынужден быть активным, работает не эпизодически, а в течение всего учебного времени.

Интерактивные методы предполагают в учебно-познавательном процессе еще и взаимодействие студентов между собой. Таким образом, в интерактивном обучении осуществляется диалоговое обучение. В процессе такого обучения, кроме взаимодействия между студентом и преподавателем, происходит также не менее активное сотрудничество между самими обучающимися. Студенты, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого и полученный в организуемом процессе результат. Роль преподавателя сводится в большей степени к опосредованной роли помощника. Его участие состоит в создании благоприятных педагогических условий для проявления студентами их личной инициативы. Деятельность студентов при этом характеризуется продуктивным, творческим характером.

«Интерактивные формы обучения характеризуются следующими признаками: тесное сотрудничество преподавателя и студента, основанное на диалоговом взаимодействии; высокий уровень включенности студентов в процесс обучения; активность в процессе разных видов учебной деятельности; ориентация учебного процесса

не столько на внешние результаты, сколько на внутренние, отсроченные по своему характеру; интенсификация потенциала учебного процесса; наличие обратных связей в обучении; мотивация обучения не только личного характера, но и социокультурной значимости; возможность моделирования целостного содержания будущей профессиональной деятельности; повышенная эмоциональность студентов» [2].

Выделим основные задачи интерактивных методов обучения: 1) помощь в овладении компетенциями самостоятельного поиска, анализа информации и выработки на ее основе правильного решения в знакомой и нестандартной ситуации; 2) помощь в овладении компетенциями работы в команде: уважать мнение членов команды, проявлять толерантность к другой точке зрения, болеть за дело, за результат и т.п.; 3) помощь в овладении компетенциями формирования собственного мнения, опирающегося на здравый смысл и определенные факты.

В практике обучения в учреждениях высшего образования применяют значительное многообразие интерактивных методов. При этом для повышения их эффективности и достижения поставленных дидактических задач рекомендуется их взаимосвязанное комплексное использование [3–9]. Представим опыт применения интерактивных форм и методов на примере реализации лекции «Базовые механизмы манипулирования данными», читаемой в курсе «Базы данных».

Проведенные теоретические исследования и эксперимент, а также применение метода экспертных оценок позволили нам апробировать в практике преподавания дисциплины «Базы данных», а также установить целесообразность использования для названной лекции в качестве интерактивной формы обучения работу в команде. В качестве интерактивных методов – комплексное сочетание следующих методов: деловые игры «Конгресс археологов» и «Активное структурирование» [13]; мини-проект с элементами мозгового штурма [14]; метод проектов «Командное реконструирование модели» [15]; методы дискуссий «Кейс-метод» [16] и «Вверх ногами»; круглый стол [16].

На лекции, кроме овладения студентами темой, ставились не менее важные дидактические цели: формирование универсальных, базовых профессиональных, специализированных компетенций специалиста, выделенных в рамках дисциплины «Базы данных». Для этого были определены следующие дидактические задачи: повышение мотивационной активности студентов к изучаемой теме дисциплины «Базы данных» посредством демонстрации возможностей применения полученных знаний при решении профессиональных задач, реализации при этом возможности моделирования реальных условий будущей профессиональной деятельности обучающихся; погружение их в интерактивный процесс познавательной деятельности за счет активного включения различных каналов восприятия информации и создания благоприятных условий ее переработки и усвоения; становление и овладение студентами навыками к постановке и принятию цели своей деятельности, ее планированию, корректировке, ответственности за ее результат; реализация на основе создания к этому мотивации и интереса возможности вовлечения в процесс активной познавательной деятельности всех студентов группы, а также комплексного использования интерактивных методов.

Выбор работы в команде в качестве интерактивной формы взаимодействия между преподавателем и студентами, а главным образом, между студентами, определен необходимостью формирования ключевой коммуникативной компетентности обучающихся, значимой для будущей их профессиональной деятельности. Умение работать в команде является неизбежной необходимостью социально-экономического состояния современного общества. Поскольку, с одной стороны, для претворения в жизнь высоких и сложных технологий требуется эффективное взаимодействие специалистов разного профиля: «Взаимодействие субъектов – суммированная совокупность поочередных взаимных воздействий субъектов, направляющих усилия на общее достижение цели» [10, с. 25].

С другой – работа в команде создает благоприятные условия и дает возможность всем студентам группы участвовать в решении задач, поставленных преподавателем. При этом они получают ценный опыт и возможность формирования компетенций командной работы, межличностного общения, сотрудничества, учатся формулировать общее мнение. При таком интерактивном обучении происходит осознание студентами ценности других людей, формируется потребность оказывать поддержку другим людям в ходе совместной деятельности [17].

В зарубежной педагогической науке также существенное внимание уделяется реализации принципа кооперации. Групповое обучение многими учеными признается в качестве одного из основных методов обучения. Считается, что такое обучение имеет возможность осуществления его воспитательных целей, обладает способностью для социализации студентов, успешно развивает творческое инженерное мышление [10; 11; 18].

На основании проведенного анализа педагогических исследований следует отметить следующий факт. В процессе применения методов и формы обучения в команде в колледжах, а также университетах США и Великобритании отдельное внимание уделяется методу проектов. В этих странах каждый студент, обучающийся на степень бакалавра, принимает участие в работе над выполнением четырех крупных исследовательских проектов. Три из этих проектов выполняются в группе, т.е. с использованием интерактивной формы «работа в команде». Четвертый проект является заключительным, индивидуальным проектом на степень бакалавра. Один из групповых проектов обязательно прикладной. Представленная методика обучения готовит студентов к работе над исследовательскими работами, учит их работать в команде.

К достоинствам метода проектов следует отнести то, что выполняя проект, студенты вовлекаются в активную самостоятельную познавательную деятельность, которая формирует у них познавательную самостоятельность,

т.е. стремление и умение познавать, требующие наличия и развития аналитического мышления, компетенций выявления проблемы и сбора, структурирования и логической организации необходимой для ее решения информации. При этом студенты приобретают и получают востребованные современной действительностью коммуникативные умения и навыки, учатся применять полученные знания и опыт в конкретных профессионально-ориентированных ситуациях.

Поэтому в процессе проектирования комплекса интерактивных методов для выбранной лекции было принято решение применить мини-проект с элементами мозгового штурма, метод проектов «Командное реконструирование модели».

Остановимся на методических аспектах проектирования и реализации лекции «Базовые механизмы манипулирования данными». Понятия, которые являются основополагающими при изучении данной темы, – это «базовые механизмы манипулирования данными». Классификация процесса манипулирования реляционными данными позволяет выделить для этого два базовых механизма. Первый из них основан на теории множеств и реляционной алгебре. Второй – это базирующееся на математической логике реляционное исчисление.

Обратимся к языку программирования SQL (Structured Query Language). Выбранный для применения язык, по существу, является компиляцией операторов реляционной алгебры и выражений реляционного исчисления. Кроме того, он имеет дополнительные возможности, отсутствующие в реляционной алгебре и реляционном исчислении. Выделенные достоинства языка SQL позволяют использовать его в роли стандарта доступа к реляционным данным.

Основная оргуправленческая деятельность на лекции отводится лектору и четырем коучерам, ведущим практические занятия по курсу «Базы данных». Слово «коуч» происходит от английского «coaching» – обучение, тренировки; coach – специалист, проводящий тренировку. В нашем случае ассистент-коучер выполняет функции консультанта и тренера. Его роль состоит также в оказании помощи студентам команды в устранении различного рода проблем. Он содействует и отвечает за повышение результативности в достижении поставленных перед командой задач. Разумеется, от него во многом зависит эффективность и качество полученных членами команды знаний.

Студенты потока случайным образом разделяются на четыре команды по 16 человек. Сформированные команды наименованы буквами латинского алфавита и соотнесены с определенным цветом: А (красный), В (синий), С (зеленый), D (желтый). Каждая команда получила соответствующие атрибуты в заданном цвете: бейджи участникам, коробки с конвертами, содержащими задания в заданной последовательности, ручки, табличка, флажок коучера и пр. Командами придуманы названия и девизы, представленные в таблице.

Таблица

Основные атрибуты	Название	Девиз
А (красный)	«Оптимисты»	И оптимиста преследуют неприятности...
В (синий)	«Мечтатели»	Мечты сами себя не исполнят!
С (зеленый)	«Вдохновители»	Не жди чуда, чуди сам!
D (желтый)	«Удачники»	Проблема это – замаскированная удача...

Методическая помощь участия ассистента-коучера в работе команды студентов может осуществляться в разнообразной форме, в зависимости от ситуации (обычное наблюдение, целенаправленное управление ходом работы команды через постановку специально подобранных проблемных вопросов, подводящих к самостоятельному определению путей решения поставленной задачи, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины, без навязывания мнения преподавателя-помощника, ...).

Преподаватель-лектор имеет право высказывать свою точку зрения. Он может извлекать выводы из высказываний студентов или аргументированно опровергать ошибочные суждения. Его задача состоит в управлении содержательной, когнитивной стороной обсуждения заданных вопросов. Лектору необходимо ненавязчиво конструировать совместную продуктивную деятельность студентов, методически осторожно влияя на личностную позицию каждого из студентов.

Разумеется, представленная форма организации интерактивного занятия требует от преподавателя и ассистентов-коучеров значительных интеллектуальных и физических затрат, активности и творчества. Лекция предусматривает выполнение командами шести заданий. Из них пять заданий отведены для выполнения всеми участниками команды. Шестое задание предполагает конкурс капитанов, т.е. студентов, которых команда самостоятельно определит в качестве лидеров владения знаниями по дисциплине «Базы данных».

Основные задачи при использовании выбранных для комплексного использования на лекции интерактивных методов обучения («Конгресс археологов»; «Активное структурирование»; мини-проект с элементами мозгового штурма; командное реконструирование модели; «Кейс-метод»; «Вверх ногами»; круглый стол):

1. Организация активной познавательной деятельности в малых группах.
2. Реализация овладения информацией лекции на основе методов проблемного обучения.
3. Реализация «взаимообучения» в командах.
4. Включение в содержание лекции заданий, связанных с будущей профессией.
5. Создание атмосферы непосредственности, самостоятельности в работе обучающихся с учебной информацией.

Рассмотрим подробнее задания. Каждое из представленных заданий предполагает соответствующий интерактивный метод обучения. Время, отведенное на выполнение каждого из заданий, – 10 мин. Отсчет времени

целесообразно сопровождать звуковым эффектом и видеоизображением. Это способствует мобилизации студентов всех команд и придает дух соревнования.

Команда, которая быстрее и правильнее (точнее) всех выполнит задание, получает баллы, которые фиксируются на учебной доске, как показано на рисунке 1.

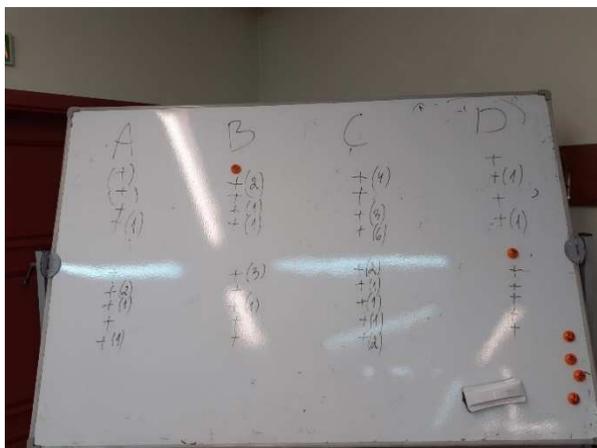


Рисунок 1. – Доска оценок активностей участников

Задание 1. Дать определение понятиям. Для организации его выполнения, исходя из аналитико-экспериментальных исследований, наиболее эффективно использовать метод деловой игры «Конгресс археологов». Данное задание предполагает, что имея набор ключевых фраз, студенты должны определить основные понятия теории курса «Базы данных». Студенты обязаны также четко сформулировать такие понятия, как «информационная система», «база данных», «система управления базами данных», «банк данных». Особенность заключается в том, что понятие «база данных» заложено в определении понятия «система управления базами данных», понятие «система управления баз данных» включает в себя понятие «информационная система», а последнее понятие «банк данных» включает в себя и понятие «база данных», и «система управления базами данных», и «информационная система». Опыт применения указанного задания в практике чтения названной лекции показал, что команды с ним успешно справляются, по результатам определяется команда-победитель первого этапа.

Задание 2. Определить типы запросов. Для организации его выполнения, как показывает опыт, следует применять метод деловой игры «Активное структурирование». Каждой из команд был выдается конверт с запросами, реализованными на языке Structured Query Language. Студенты должны рассортировать запросы по указанным категориям с учетом выполняемых действий реляционной алгебры и математической логики – реляционного исчисления. Для решения поставленной задачи требуется выполнить распределение ролей между членами команды.

Предлагается по четыре варианта запросов в каждой из категорий: ЗАПРОСЫ-ВЫБОРКИ; ИТОГОВЫЕ ЗАПРОСЫ; ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАПРОСЫ; ПЕРЕКРЕСТНЫЙ ЗАПРОС; ЗАПРОС С ВЫЧИСЛЯЕМЫМ ПОЛЕМ; ЗАПРОС НА ИЗМЕНЕНИЕ; ЗАПРОС НА УДАЛЕНИЕ; ЗАПРОС НА ДОБАВЛЕНИЕ.

Данное задание предполагает, что студенты должны обладать не только знаниями написания скрипта на языке SQL, но также владеть математическим аппаратом при написании запроса. Задание ориентировано на структурирование имеющихся знаний и навыков по заявленной теме, на обучение студентов учебным действиям, выполнение которых ведет к формированию содержательных обобщений. Опыт использования данного задания и соответствующего интерактивного метода его реализации на лекции показал, что после выполнения задания у студентов возникает значительное количество вопросов. Разумеется, лектору необходимо продемонстрировать все верные ответы с комментариями и осуществить систематизацию уже имеющихся у студентов знаний.

Задание 3. Разгадать кроссворд. В качестве вопросов кроссворда предлагаются построенные запросы на языке SQL. Каждый из запросов предполагает применение одной из операции реляционной алгебры (PROJECTION, RESTRICTION, JOIN, DIVIDE, UNION, INTERSECT, DIFFERENCE, PRODUCT). Студентам необходимо определить данную операцию и вписать русскоязычное ее название таким образом, чтобы все клетки по вертикали и горизонтали были заполнены.

Для выполнения указанного задания представляется целесообразным использовать мини-проект с элементами мозгового штурма. На рисунках 2 и 3 демонстрируется процесс обсуждения командами.

Метод мозговой атаки как метод обучения – редкое явление в практике преподавания в учреждениях высшего образования. Указанный метод часто используется для выработки решений по возникающим сложным проблемам в системе управления либо в сфере научных исследований. Этот довольно эффективный метод предполагает обеспечение полной свободы предложениям любых подходов и способов к решению поставленной задачи. При этом именно посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову участников идей, догадок, предложений реализуется во время мозговой атаки поиск ответа на любую сложную проблему.



Рисунок 2. – Участники мини-проекта с элементами мозгового штурма, команда под атрибутом «С»



Рисунок 3. – Участники мини-проекта с элементами мозгового штурма, команда под атрибутом «В»

Задание 4. Создать схему базы данных. В данном случае наиболее эффективным является метод проектов командного реконструирования модели. Командам предлагается реконструировать модель. Используя карточки-таблицы, следует подобрать ключевые сущности таким образом, чтобы схема была представлена в третьей нормальной форме, исключая функциональные и транзитивные зависимости соединения.

Задание 5. Построить запрос, содержащий наименьшее количество реляционных операций. Задание ориентировано на решение профессиональных задач. Поэтому для выполнения данного задания представляется целесообразным применение кейс-метода. Названный метод является наиболее эффективным при организации интерактивной деятельности студентов. Он предполагает создание конкретных жизненных и производственных ситуаций преподавателем и последующий их анализ студентами, поиск ими рационального решения. В ходе реализации кейс-метода от обучающегося требуется использование, эффективное сочетание и концентрация в контексте решаемой задачи информации из разных областей знаний. Студентами приобретается не только опыт командного сотрудничества, но и формируются исследовательские навыки и умения, способствующие развитию у обучающихся познавательной самостоятельности и формированию в итоге необходимых универсальных, базовых профессиональных, специализированных компетенций.

Задание 6. Конкурс капитанов. Для его реализации предлагается использовать метод «Вверх ногами». Необходимо построить наибольшее количество правильных запросов и доказать, что у противника запрос построен неверно. В данном задании капитанам не запрещается помощь команды. Однако отстаивание правильности решения возлагается на плечи капитанов.

Итоги проведения лекции следует подвести за круглым столом.

Круглый стол, как известно, используется в области политики и науки для организации для обсуждения какой-либо проблемы представителями разных политических и научных направлений. В данной интерактивно выстроенной лекции – с целью повышения эффективности овладения представленным материалом по указанной теме, а также разбора возникших вопросов. Каждый оценивает полученные на лекции знания и помощь, оказанную сокурсниками в освоении материала.

Нами была проанализирована при помощи соответствующих тестов активная познавательная деятельность студентов, приводящая к формированию умения творчески мыслить, и оценены приобретаемые в процессе представленной деятельности профессиональные компетенции. Для преподавателя важно иметь представление об отношении студентов к проведенному мероприятию. Приведем некоторые из высказываний студентов: «Еще хочу!», «Отлично!», «Очень круто!», «Супер!», «Классно!», «Интересно, полезно, но не часто», «Все очень понравилось».

В ходе занятия проявились лидеры, способные организовать команду и управлять ее деятельностью для решения поставленных задач.

Заключение. Интерактивные формы и методы обучения обеспечивают каждому студенту формирование мотивационной основы познания в процессе самостоятельного выбора ими способа и формы решения конкретных

профессионально-ориентированных задач. Они формируют и воспитывают профессиональную коммуникабельность, учат работать в команде и уважать коллектив, быть открытыми для обучения и активно включаться во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса. Позиционируемые нами формы и методы обучения обеспечивают каждому обучающемуся педагогические условия и возможности для реализации собственного потенциала, не опасаясь допускать ошибки, выражать себя, подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Интерактивные формы и методы обучения позволяют преподавателю посредством совершенствования организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся создать дидактические условия, обеспечивающие мотивационно-ценностную сторону учения, положительный микроклимат в аудитории, формирующие атмосферу сотрудничества на лекционном занятии, свободного обмена мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, реализующие повышение эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаров, А.В. Инновационные образовательные системы в высшей школе: проблемы качественного развития / А.В. Макаров // Выш. шк. – 2018. – № 2. – С. 15–18.
2. Ибрагимова, Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе / Е.М. Ибрагимова // Дидактика профессиональной школы : сб. науч. ст. / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань : Данис, 2013. – С. 62–68.
3. Антоненц, В.Н. Деловые игры и игровые упражнения в подготовке и переподготовке инженеров-строителей : учеб.-метод. пособие / В.Н. Антоненц. – Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2000. – 236 с.
4. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ : учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров, Ю.С. Перфильев, В.Т. Федин ; ред. А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2009. – 268 с.
5. Чуракова, О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе / О.В. Чуракова // Дидактические материалы для обучения педагогов. – Самара : Профи, 2002. – Вып. 1 : Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. – С. 48–54.
6. Смирнова, Г.И. Проектирование модульной программы компетентностного обучения студентов технических вузов / Г.И. Смирнова // Высш. образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 44–49.
7. Филипенко, О.В. К проблеме реализации продуктивного типа обучения на занятиях по математике / О.В. Филипенко // Матэматыка. – 2016. – № 5. – С. 24–31.
8. Хацкевич, Г.А. Эффективные методы в обучении студентов и учащихся / Г.А. Хацкевич // Инновац. образовател. технологии. – 2008. – № 1. – С. 54–58.
9. Чошанов, М.А. Инженерия технологий / М.А. Чошанов. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с.
10. Шуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Шуркова. – М. : Пед. об-во России, 2005. – 256 с.
11. Slavin, K.E. The cooperative revolution in education / K.E. Slavin // The education digest. – 1988. – Vol. 54. – P. 22–24.
12. Slavin, K.E. Cooperative Learning and Students Achievement / K.E. Slavin // Educational Leadership. – 1988. – Vol. 46. – P. 31–33.
13. Прошина, А.Н. Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса / А.Н. Прошина // Тр. С.-Петерб. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – Вып. 1. – Т. 200. – С. 287–296.
14. Рабцевич, А.А. Использование «мозгового штурма» как формы деловой игры [Электронный ресурс] / А.А. Рабцевич, К.Э. Курбангалеева // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 556–558. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/64/10244/>. – Дата доступа: 14.02.2022.
15. Сизых, Т.В. Деловая игра как способ развития социальной компетентности обучающихся [Электронный ресурс] / Т.В. Сизых // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф., Челябинск, октябрь 2011 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. I. – С. 151–153. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1048/>. – Дата доступа: 16.02.2022.
16. Евплова, Е.В. Методика преподавания экономических дисциплин : учеб.-метод. пособие / Е.В. Евплова, И.И. Тубер. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. техн. колледжа, 2015. – 108 с.
17. Мателенок, А.П. Методические аспекты интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя на основе УМК нового поколения / А.П. Мателенок // Вестн. МГИРО. – 2019. – № 3 (39). – С. 16–20.
18. Вакульчик, В.С. УМК как средство формирования познавательной самостоятельности в контексте компетентностной модели подготовки выпускника вуза / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. СПГУТД. – 2018. – № 2. – С. 90–98.

REFERENCES

1. Makarov, A.V. (2018). Innovacionnye obrazovatel'nye sistemy v vysshej shkole: problemy kachestvennogo razvitiya [Innovative educational systems in higher education: problems of qualitative development]. *Vyshejshaya shkola [High school]*, (2), 15–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Ibragimova, E.M. (2013). O formah i metodah interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole [On the forms and methods of interactive learning in higher education]. In G.I. Ibragimova (Eds.) *Didaktika pro-fessional'noj shkoly [Didactics of professional school]*, (62–68). Kazan: Danis. (In Russ.).
3. Antonets, V.N. (2000). *Delovyye igry i igrovyye uprazhneniya v podgotovke i perepodgotovke inzhenerov-stroiteley [Business games and game exercises in the training and retraining of civil engineers]*. Habarovsk: Khabarovsk Technical University. (In Russ.).
4. Makarov, A.V., Perfil'yev, Yu.S. & Fedin, V.T. (2009). *Standarty vysshego obrazovaniya novogo pokoleniya: sravnitel'nyy analiz [On the forms and methods of interactive learning in higher education]*. Minsk: RIVSH. (In Russ.).

5. Churakova, O.V. (2002). Klyuchevyye kompetentsii kak rezul'tat obshchego obrazovaniya. Metod proyektov v obrazovatel'nom protsesse [Key competencies as a result of general education. Method of projects in the educational process]. *Didakticheskiye materialy dlya obucheniya pedagogov [Didactic materials for teaching teachers]*. Vyp. 1: *Kompetentnost-no-oriyentirovanny podkhod k obrazovaniyu: obrazovatel'nyye tekhnologii [Competence-based approach to education: educational technologies* (Iss. 1)]. Samara: Profi. (In Russ.).
6. Smirnova, G.I. (2014). Proyektirovaniye modul'noy programmy kompetentnostnogo obucheniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Designing a modular program of competence-based training for students of technical universities]. *Vysheye obrazovaniye segodnya [Higher education today]*, (1), 44–49. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Filipenko, O.V. (2016). K probleme realizatsii produktivnogo tipa obucheniya na zanyatiyakh po matematike [On the problem of implementing a productive type of teaching in the classroom in mathematics]. *Matematyka [Mathematics]*, (5), 24–31. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Khatskevich, G.A. (2008). Effektivnyye metody v obuchenii studentov i uchashchikhsya [Effective methods in teaching students and students]. *Innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii [Innovative educational technology]*, (1), 54–58. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Choshanov, M.A. (2011). Inzheneriya tekhnologiy [Technology Engineering]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy. (In Russ.).
10. Shchurkova, N.Ye. (2005). *Pedagogicheskaya tekhnologiya [Pedagogical technology]*. Moscow: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii. (In Russ.).
11. Slavin, K.E. (1988). The cooperative revolution in education. *The edukation digest*, 54, 22–24.
12. Slavin, K.E. (1988). Cooperative Learning and Students Achievement. *Educational Leadership*, 46, 31–33.
13. Proshina, A.N. (2013). Ispol'zovaniye interaktivnykh tekhnologiy v vysshey shkole kak usloviye intensivatsii obrazovatel'nogo protsessa [The use of interactive technologies in higher education as a condition for the intensification of the educational process]. *Trudy S.-Peterburgskogo gosudarstvennogo universitetata kul'tury i iskusstv [Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts]*, Vyp. 1, (200), 287–296. (In Russ.).
14. Rabtsevich, A.A. & Kurbangaleyeva, A.A. (2014). Ispol'zovaniye «mozgovogo shturma» kak formy delovoy igry [The use of “brainstorming” as a form of business game]. *Molodoy uchenyy [Young scientist]*, 5(64), 556–558. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Sizykh, T.V. (2011). Delovaya igra kak sposob razvitiya sotsial'noy kompetentnosti obuchayushchikhsya [Business game as a way to develop the social competence of students]. *Pedagogika: traditsii i innovatsii : materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g. T. I [Pedagogy: traditions and innovations: materials of the international. scientific conf., Chelyabinsk, October 2011. T. I]*, 151–153. Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa. (In Russ.).
<https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1048/>
16. Yevplova, Ye.V. & Tuber, I.I. (2015). *Metodika prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin [Methods of teaching economic disciplines]*. Chelyabinsk: South Ural State Technical College. (In Russ.).
17. Matelenok, A.P. (2019). Metodicheskiye aspekty interaktivnogo vzaimodeystviya studentov i prepodavatelaya na osnove UMK novogo pokoleniya [Methodological aspects of interactive interaction between students and teachers based on the teaching materials of the new generation]. *Vestnik MGIRO [Bulletin of MGIRO]*, 3(39), 16–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Vakul'chik, V.S. & Matelenok, A.P. (2018). UMK kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noy samostoyatel'nosti v kontekste kompetentnostnoy modeli podgotovki vypusknika vuza [Teaching materials as a means of forming cognitive independence in the context of the competence model of training a university graduate]. *Vestnik SPGUTD [Bulletin of SPGUTD]*, (2), 90–98. (In Russ., abstr. in Engl.).

Поступила 15.03.2022

INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF LEARNING STUDENTS ON THE EXAMPLE OF THEIR IMPLEMENTATION IN LECTURES “BASIC MECHANISMS OF DATA MANIPULATION”

I. BURACHENOK, A. MATELENOK, V. VAKUL'CHIK

The article presents the pedagogical possibilities of introducing interactive forms and teaching methods on the example of the lecture “Basic mechanisms of data manipulation”, read in the course “Databases”. The method of applying the interactive form – “work in teams, as well as a complex combination of the following interactive methods” is considered: business game – «congress-archaeologists»; business game – «active structuring»; mini-project with elements of «brainstorming»; project method – «team reconstruction of the model»; discussion method – “ase method”; the method of discussions is “upside down”; “round table”. The article defines the focus of interactive learning on the formation of universal, basic professional, specialized competencies of students, increasing their own activity of students, their motivation for independent cognitive activity.

Keywords: *interactive forms and teaching methods, business game method, project method, discussion method.*

УДК 2.004.9

**ПОСТРОЕНИЕ ЧЕРТЕЖА ОБЩЕГО ВИДА С НАТУРЫ СБОРОЧНОЙ ЕДИНИЦЫ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ТРЕХМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

канд. техн. наук, доц. И.М. РАССОХИНА
(Витебский государственный технологический университет)
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2911-3127>

Рассмотрена возможность применения программы твердотельного моделирования «Компас-3D» в учебном процессе при изучении дисциплины «Инженерная графика» студентами 1 курса Витебского государственного технологического университета. Реализована возможность трехмерного моделирования при выполнении чертежа общего вида с натурой сборочной единицы. Созданы эскизы, модели деталей сборочной единицы, виртуальная модель сборочной единицы и чертеж общего вида по модели сборочной единицы. Отмечены достоинства применения твердотельного моделирования в учебном процессе. Применение в учебном процессе программ твердотельного моделирования способствует развитию пространственного представления и воображения студента, а на их основе – развитию технического мышления будущего инженера.

Ключевые слова: инженерная графика, 3D-моделирование, механизм, эскиз, чертеж общего вида, спецификация, модель, сборка.

Введение. Трехмерное моделирование имеет огромные преимущества. Трехмерные системы позволяют смоделировать изделие с последующим созданием чертежей. Модель можно изучать с любой точки, меняя масштаб изображения. При этом можно найти ошибки в проекте, а также выполнить проверку изделия на собираемость, что необходимо для последующего изготовления. Трехмерные модели являются основой для инженерных расчетов, анализа изделий на функциональность, прочность, долговечность, устойчивость к нагрузкам. По трехмерным моделям рассчитываются важные физические параметры деталей и сборок, формируются программы для станков с программным управлением [1].

Трехмерное моделирование изучают студенты 1 курса Витебского государственного технологического университета при изучении следующих графических дисциплин: «Начертательная геометрия, инженерная и машинная графика», «Инженерная графика», «Инженерная и машинная графика»¹. На практических занятиях студенты осваивают приемы и приобретают навыки построения твердотельной модели объекта. При помощи графических пакетов по моделям студенты выполняют чертежи объектов с нанесением необходимых размеров и обозначений, выполняют разрезы. Современные программы трехмерного моделирования позволяют выполнить разрез прямо на модели без создания чертежа объекта. Важно отметить, что наглядность при трехмерном моделировании повышает интерес студентов к процессу проектирования. Кроме того, полученные знания, умения и навыки студенты могут использовать при изучении систем автоматизированного проектирования, веб-технологий и в дальнейшей практической работе.

Основная часть. *Цель настоящей работы* – реализация трехмерного моделирования при выполнении чертежа общего вида с натурой сборочной единицы (далее узла).

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующий алгоритм действий:

- изучить узел, т.е. определить ее назначение, конструкцию составляющих его деталей, крепление и взаимодействие деталей при его эксплуатации;
- выполнить эскизы всех деталей узла;
- выполнить чертеж общего вида узла;
- составить спецификацию.

Данный алгоритм работы предполагает создание чертежа общего вида вручную на чертежной бумаге. При выполнении работы на компьютере необходимо создать компьютерные модели деталей и выполнить трехмерную сборку узла. В этом случае алгоритм действий будет выглядеть так:

- изучить узел, т.е. определить ее назначение, конструкцию составляющих его деталей, крепление и взаимодействие деталей при его эксплуатации;
- выполнить эскизы всех деталей узла;
- смоделировать детали узла;
- создать твердотельную модель узла;
- выполнить чертеж общего вида узла;
- составить спецификацию.

¹ Виртуальная образовательная среда Витебского государственного технологического университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sdo.vstu.by/course/view.php?id=484>. – Дата доступа: 10.08.2021.

Изучения узла начинают с выяснения его назначения и изучения составных частей, определяя назначение каждой и ее рабочего положения при эксплуатации. Особое внимание при изучении нужно уделять способам соединения и взаимодействия составных частей, последовательности сборки и разборки узла. После этого необходимо выделить стандартные изделия, установить наименования деталей и материал, из которого они изготовлены, составить спецификацию.

На следующем этапе выполняют эскизы всех деталей, входящих в состав узла, за исключением стандартных, обращая особое внимание на правильность обмера и увязку размеров соединяемых деталей [2–4]. Целесообразно начинать выполнение эскизов с наиболее простых деталей, постепенно переходя к эскизированию более сложных. На эскизе должны быть не только изображения детали, но и размерные и выносные линии. Важно при обмерах деталей узла обратить внимание на сопряженные размеры изделия. В работе рассмотрен учебный узел, представляющий собой приспособление фрезерное.

Эскизы деталей, входящих в состав узла, выполняли в следующей последовательности: устанавливали рабочее положение детали, выбирали главный вид и число видов, разрезы, необходимые для выявления внутренней формы детали, изучали, из каких геометрических тел состоит деталь.

Последующие этапы работы выполняли в программе «Компас-3D». Это российская система трехмерного проектирования, ставшая стандартом для тысяч предприятий и десятков тысяч профессиональных пользователей. Программа широко используется для проектирования изделий основного производства и вспомогательного в машиностроении, приборостроении, авиастроении, судостроении, станкостроении, вагоностроении, металлургии, промышленно-гражданском строительстве. Программы данного семейства автоматически генерируют ассоциативные виды трехмерных моделей (в т.ч. разрезы, сечения, местные разрезы, местные виды, виды по стрелке, виды с разрывом). Все они ассоциированы с моделью: изменения в модели приводят к изменению изображения на чертеже. Стандартные виды автоматически строятся в проекционной связи. Данные в основной надписи чертежа (обозначение, наименование, масса) синхронизируются с данными из трехмерной модели. Имеется возможность связи трехмерных моделей и чертежей со спецификациями, т.е. при «надлежащем» проектировании спецификация может быть получена автоматически; кроме того, изменения в чертеже или модели будут передаваться в спецификацию и наоборот. Поэтому «Компас-3D» применяется в учебном процессе Витебского государственного технологического университета при обучении студентов механических специальностей.

Построение компьютерных моделей осуществляли по эскизам деталей узла [5]. Данный этап включал в себя проверку соответствия размерной схемы модели детали размерной схеме ее эскиза, что важно при составлении модели сборки узла.

При моделировании детали было установлено, что последовательность создания элементов должна не только обеспечивать геометрию модели, но и отвечать логическим взаимосвязям между элементами. В связи с этим при создании моделей деталей руководствовались следующим правилом: в первую очередь создавали элементы детали с использованием «выдавливания» материала; во вторую – элементы с использованием «вырезания» материала. Создание остальных деталей узла выполняли аналогично построению детали основания. На основе полученных моделей деталей собирали трехмерную модель узла (рисунок 1).

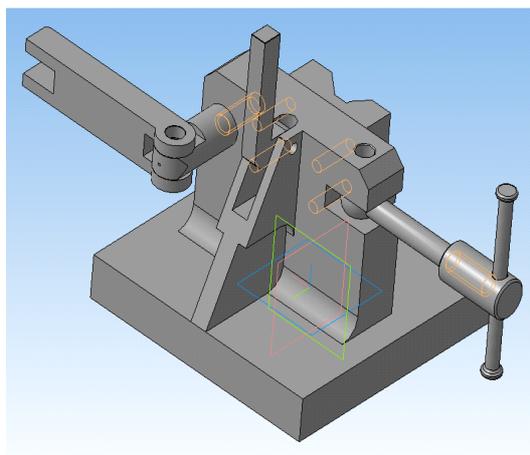


Рисунок 1. – Сборка узла

Создание сборочного чертежа (рисунок 2) начинали с главного вида, используя команды инструментальной панели на странице ассоциативных видов, с соблюдением проекционной связи между изображениями видов. Компоновку чертежа выполняли с учетом места отводимого для каждого изображения вида, места для нанесения размеров, номеров позиций и соответствующих надписей.

Спецификацию (рисунок 3) составляли в автоматическом режиме, предварительно выбрав свойства и состав материалов деталей узла и присвоив им наименования.

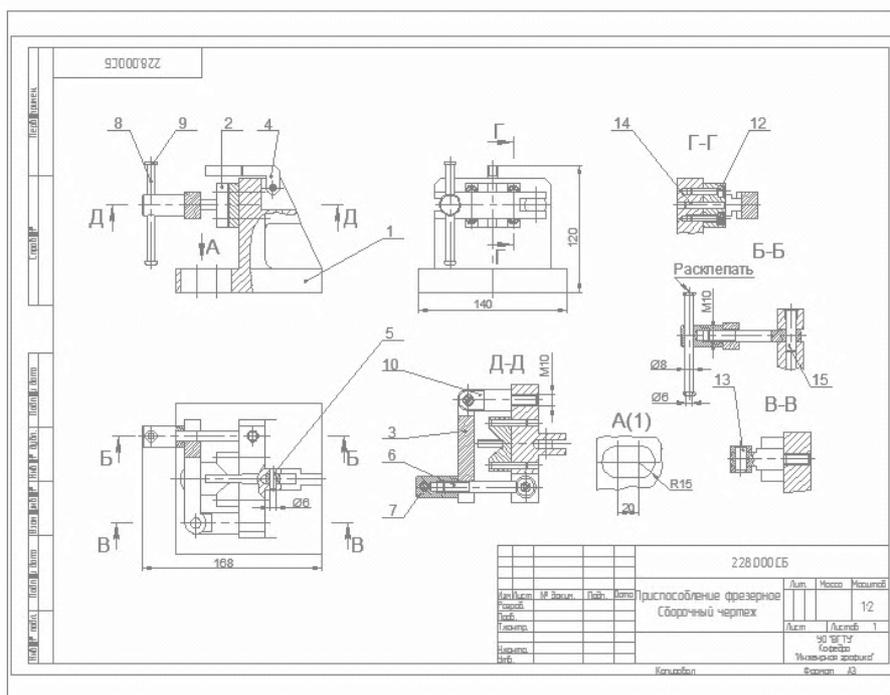


Рисунок 2. – Сборочный чертёж

Формат	Уни.	Штук.	Обозначение	Наименование	Кол.	Примечание
Документация						
А3			228.000.СБ	Сборочный чертёж	1	
Детали						
1	228.201		Корпус		1	Сталь
2	228.202		Призма		1	Сталь
3	228.204		Планка прижимная		1	Сталь
4	228.205		Фиксатор		1	Сталь
5	228.206		Ось фиксатора		1	Сталь
6	228.207		Болт откидной		1	Сталь
7	228.208		Гайка специальная		1	Сталь
8	228.209		Ручка		1	Сталь
9	228.210		Кольцо		2	Сталь
10	228.212		Опора-стойка		1	Сталь
Стандартные изделия						
12			Винт М6х25 ГОСТ 11738-84		4	
13			Штифт 6х20 ГОСТ 3128-70		1	
14			Штифт 6х36 ГОСТ 3128-70		2	
15			Штифт 8х40 ГОСТ 3128-70		1	
228.000.СБ						
Приспособление фрезерное						Лист 1
Котировал						Лист 1

Рисунок 3. – Спецификация

В результате проделанной работы можно отметить достоинства твердотельного моделирования:

- создание более чем реалистичной визуализации объекта моделирования;
- возможность редактировать модель на любом этапе его создания;
- возможность построить чертёж по модели в течение короткого времени, выполнить разрезы и нанести условные обозначения;

– возможность перестроить чертеж, благодаря внесению изменений в модель;
 – автоматическое формирование документации к чертежу сборочной единицы;
 – трехмерную модель узла можно многократно использовать в качестве базовой модели для создания семейства аналогичных изделий.

Заключение. Внедрение в учебный процесс технического вуза твердотельного моделирования позволяет студенту иметь новые возможности в практическом изучении следующих графических дисциплин: «Начертательная геометрия, инженерная и машинная графика», «Инженерная графика», «Инженерная и машинная графика»; способствует подготовке грамотных инженеров, владеющих программами моделирования и создания конструкторской документации, тем самым повышая их личностную самооценку.

Применение в учебном процессе программ твердотельного моделирования способствует развитию пространственного представления и воображения будущего инженера, а на их основе – развитию технического мышления и умений применять полученные знания для решения различных технических задач на практике. Одним из недостатков применения компьютерного моделирования можно указать отсутствие навыков ручного выполнения чертежей, который компенсируется выполнением эскизных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Садчикова, Г. Применение программы NX фирмы Siemens PLM Software в учебном процессе при подготовке студентов машиностроительного направления [Электронный ресурс] / Г. Садчикова // САПР и Графика. – 2017. – № 7. – С. 64–69. – Режим доступа: <https://sapr.ru/article/25478>. – Дата доступа: 10.08.2021.
2. Уласевич, З.Н. Инженерная графика. Практикум / З.Н. Уласевич, В.П. Уласевич – Минск : Выш. шк., 2015. – 207 с.
3. Решетов, А.Л. Техническое черчение : учеб. пособие / А.Л. Решетов, Т.П. Жуйкова, Т.Н. Скоцкая ; под ред. В.А. Краснова. – Челябинск : ЮУрГУ, 2008. – 138 с.
4. Новичихина, Л.И. Справочник по техническому черчению / Л.И. Новичихина. – 2-е изд., стереотип. – Мн. : Книж. дом, 2005. – 320 с.
5. Костин, П.А. Начертательная геометрия, инженерная и машинная графика : лаборатор. практикум / П.А. Костин, И.М. Рассохина, В.И. Луцейкович. – Витебск : ВГТУ, 2021. – 162 с.

REFERENCES

1. Sadchikova, G. (2017). Primeneniye programmy NX firmy Siemens PLM Software v uchebnom protsesse pri podgotovke studentov mashinostroi-tel'nogo napravleniya [Application of the NX program from Siemens PLM Software in the educational process in the preparation of students of mechanical engineering]. *SAPR i Grafika [CAD and Graphics]*, (7), 64–69. (In Russ.). <https://sapr.ru/article/25478>
2. Ulasevich, Z.N. & Ulasevich, V.P. (2015). *Inzhenernaya grafika. Praktikum [Engineering graphics. Practicum]*. Minsk: Vysheyschaya shkola. (In Russ.).
3. Reshetov, A.L., Zhuykova, T.P. & Skotskaya, T.N. (2008). *Tekhnicheskoye chercheniye [Technical drawing]*. Chelyabinsk: YuUrGU. (In Russ.).
4. Novichikhina L.I. (2005). *Spravochnik po tekhnicheskomu chercheniyu [Handbook of technical drawing]*. Minsk: Knizhnyy dom. (In Russ.).
5. Kostin, P.A., Rassokhina, I.M. & Lutseikovich, V.I. (2021). *Nachertatel'naya geometriya, inzhenernaya i mashinnaya grafika: laboratornyy praktikum [Descriptive geometry, engineering and computer graphics: laboratory practice]*. Vitebsk : VGTU. (In Russ.).

Поступила 15.03.2022

BUILDING A GENERAL VIEW DRAWING FROM THE NATURE OF THE ASSEMBLY UNIT USING THREE-DIMENSIONAL MODELING

I. RASSOKHINA

The paper considers the possibility of using the Komnac 3D solid-state modeling program in the educational process when studying "Engineering Graphics" by students of the 1st course of the Vitebsk State Technological University. The possibility of three-dimensional modeling is implemented when performing a general view drawing from the nature of an assembly unit. Sketches, models of parts of the assembly unit, a virtual model of the assembly unit and a general drawing based on the model of the assembly unit have been created. The advantages of using solid-state modeling in the educational process are noted. The use of solid-state modeling programs in the educational process contributes to the development of spatial representation and imagination of the student, and on their basis-the development of technical thinking of the future engineer.

Keywords: *engineering graphics, 3D-modeling, mechanism, sketch, general drawing, specification, model, assembly.*

УДК 66-965.1, 378.162.33

**К МЕТОДИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ
«МАШИНЫ И АППАРАТЫ ХИМИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДСТВ»**

*канд. техн. наук, доц. Е.В. САФРОНОВА, канд. техн. наук, доц. А.В. СПИРИДОНОВ
(Полоцкий государственный университет)*

Одной из приоритетных задач системы высшего образования является подготовка высококачественных специалистов, обладающих широким спектром личностных, социальных, профессиональных компетенций, умеющих самостоятельно приобретать новые знания, креативно мыслить, отличающихся склонностью к инновационной деятельности, способных эффективно трудиться в условиях жесткой конкуренции, быстрых темпов развития техники и науки, ориентированных на личностное самосовершенствование и профессиональный рост. Перспективной формой инновационной активизации процесса усвоения знаний при подготовке бакалавров, магистров и аспирантов является метод проектов, который включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, позволяющих рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности. Метод проектов можно применять при изучении различных дисциплин, что формирует высокий уровень профессиональной компетентности студентов, позволяет наладить активное взаимодействие с ведущими предприятиями региона, способствующее решению актуальных проблем самих предприятий.

Ключевые слова: *проектный метод, мотивация, компетенция, успеваемость, кокс нефтяной, машины и аппараты, дробление, дробилки, исследование.*

Введение. Процесс формирования личности и структуры мотивов будущего специалиста начинается с первых дней обучения студента в вузе. Преподавателям любого вузовского предмета необходимо знать о потребностях, интересах, профессиональных стремлениях студентов и использовать эти знания в своей педагогической деятельности. Как показывают психологические исследования [1], на эффективность учебной деятельности студентов оказывает влияние большой спектр мотивов:

- социальные мотивы, отражающие значимость учебы;
- компетентностные профессиональные мотивы, характеризующие значимость учебной деятельности для овладения профессией;
- познавательные мотивы, связанные с овладением новыми знаниями;
- мотивы проводить научные исследования и разработки с использованием современных информационных технологий.

Несформированность тех или иных мотивов существенно влияет на качество усвоения учебного материала и не позволяет достигнуть поставленных целей. Так, отсутствие позитивных внутренних познавательных мотивов приводит к формальному отношению к учебе – любыми средствами студент стремится сдать сессию. Профессиональные мотивы определяют активность студентов в подготовке к учебной деятельности, и их несформированность существенно влияет на уровень профессиональных знаний, навыков и умений.

Переход высшей школы на работу по новым образовательным стандартам, нацеленным на формирование компетенций студентов, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, требует реализации в вузе технологического подхода.

Одной из профессиональных компетенций (в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по ряду направлений подготовки) является умение организовывать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта.

Работа над учебным проектом позволяет студентам приобретать ряд необходимых навыков:

- самостоятельно находить необходимую информацию, умело применять ее на практике для решения разнообразных проблем, быть коммуникабельными, контактными, уметь работать в команде, предотвращать конфликтные ситуации;
- работать с информацией: собирать необходимые для исследования факты, анализировать их, выдвигать гипотезы, делать необходимые обобщения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе решать новые проблемы;
- искать пути рационального преодоления возникающих трудностей, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности.

На всех стадиях работы студентов над проектом преподаватель осуществляет психолого-педагогическое сопровождение этого процесса [2].

Особое внимание при выборе тем проектов должно уделяться:

- системному анализу современной экономико-управленческой и другой информации;
- анализу типовых ошибок при выполнении проектов;
- целенаправленному поиску и анализу нерешенных задач;
- более широкому введению автоматизированных способов моделирования и проектирования;
- повышению практической направленности проектов с решением конкретных задач предприятий и организаций. Задания, получаемые студентами, должны подталкивать к размышлениям, поиску новых решений [3].

Рассмотрим применение проектного метода обучения в Полоцком государственном университете на примере проекта «Подбор оборудования для измельчения нефтяного кокса» по дисциплине «Машины и аппараты химических производств» для студентов специальности 1-36 07 01 «Машины и аппараты химических производств и предприятий строительных материалов».

Основные характеристики проекта: долгосрочный (4 недели, включает аудиторные и внеаудиторные формы работы), межпредметный (физика, процессы и аппараты химической технологии, материаловедение, машины и аппараты химических производств, основы инженерного творчества), групповой, исследовательский, практико-ориентированный.

Цель проекта – исследование физико-механических свойств нефтяного кокса, получаемого на установке замедленного коксования нефтеперерабатывающего завода, и выбор оборудования для его измельчения.

Конечный продукт исследования – рекомендации по способам измельчения нефтяного кокса и оборудования для осуществления процесса измельчения.

Основные этапы реализации проекта:

I. Вводный. Проводится вступительная беседа, поясняющая актуальность темы исследования для участников группы. Преподаватель осуществляет знакомство с проектом, формулируется проблема исследования, выделяется объект и предмет исследования.

Проблема исследования – нефтяной кокс, получаемый на установке замедленного коксования, имеет высокую крупность, что затрудняет его применение в различных отраслях промышленности. Перед предприятиями, потребителями кокса, встает вопрос о перспективах его измельчения на имеющемся оборудовании. *Объект исследования* – нефтяной кокс. *Предмет исследования* – физико-механические свойства кокса (состав, ударная вязкость, твердость, прочность, дробимость, хрупкость^{1,2}. *Задача* проводимого проектного исследования – изучение основных физико-механических свойств кокса в лабораторных условиях и подбор оборудования для измельчения материала.

На этом же этапе происходит разделение участников проекта на отдельные группы, постановка задач для каждой группы.

II. Информационно-аналитический. На этом этапе одной из групп проводится сбор и изучение информации, полученной из литературных источников, интернет-ресурсов; выполняется патентный поиск, позволяющий оценить состояние проблемы; осуществляется изучение методов и методик определения основных механических свойств кокса в лабораторных условиях, основных стандартов классификации коксов и требований, предъявляемых к нефтяным коксам, и конструкций оборудования для измельчения кокса. На этом этапе осуществляется также планирование проводимого исследования, выбор методов экспериментальных работ, методов обработки полученных результатов.

III. Основной этап (экспериментальная часть). На этом этапе осуществляется сбор, систематизация и анализ полученных результатов, оформление полученных результатов в виде таблиц, графиков и их анализ.

Экспериментальное исследование по измерению прочности нефтяного кокса проводилось на барабанной мельнице. Данный этап исследования осуществляется в лабораторных условиях с использованием знаний и рекомендаций, полученных при проведении второго этапа. На основании данных ситового анализа пробы кокса после испытания в барабане вычисляется показатель выхода класса более 40 мм (M_{40}), характеризующий *дробимость* кокса, и показатель выхода класса менее 10 мм (M_{10}), характеризующий *истираемость* кокса (таблица) [4].

Таблица. – Показатели выхода кокса

Номер опыта	$M_{40}, \%$	$M_{10}, \%$
1	99,28	0,11
2	94,15	1,60
3	95,81	0,64

¹ Кокс каменноугольный. Метод определения прочности [Электронный ресурс] : ГОСТ 8929-75. – Введ. 01.01.1977 ; с изм., утв. в окт. 1986 г. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200021161>.

² Коксы нефтяные малосернистые [Электронный ресурс] : ГОСТ 22898-78. – Введ. 01.01.1979 ; с изм. 1, 2, 3, 4, 5, 6, утв. в дек. 1982 г., нояб. 1985 г., марте 1988 г., июне 1990 г., апр. 1995 г., окт. 1997 г. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200008698>.

Согласно полученным результатам, кокс хорошо истирается, имеет высокую прочность, но плохо дробится. Необходимо подобрать дробильное оборудование, наиболее оптимальное для данного типа кокса. В результате исследования было принято, что подойдут следующие типы дробилок:

- щековые дробилки с рифленой рабочей поверхностью щек [5];
- валковые дробилки с рифлеными валками.

Данные типы дробилок обладают хорошей способностью к дроблению прочных материалов. Их рабочая поверхность имеет рифленость, поэтому кокс будет менее подвержен истираемости, но при этом хорошо – дроблению.

Проведение экспериментального исследования по определению ударной вязкости производится на машинах, называемых маятниковыми копрами (рисунок 1). По виду излома и величине работы удара делается вывод о хрупкости материала с учетом показателей ГОСТа³. Определение степени дробления кокса осуществлялось на двухвалковой и щековой (рисунок 2) дробилках [4; 5].

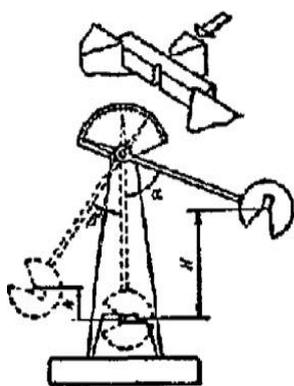


Рисунок 1. – Схема испытания на маятниковом копре

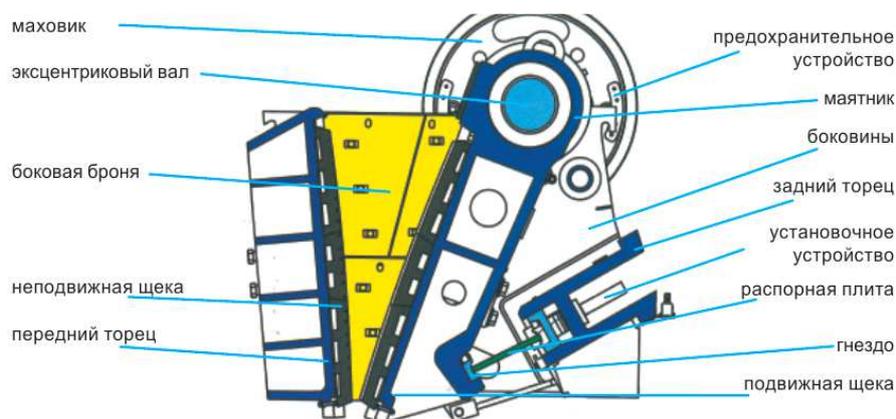


Рисунок 2. – Щековая дробилка (принципиальная схема)

Подбор дробильного оборудования для среднечного и хрупкого материала, такого как нефтяной кокс: для хрупких материалов лучшим способом измельчения являются раскалывание и излом.

Валковые дробилки применяются для среднего и мелкого дробления материалов высокой и средней прочности, а также для измельчения пластичных и хрупких материалов. В этих машинах процесс измельчения осуществляется непрерывно при затягивании кусков материала в суживающееся пространство между параллельно расположенными и вращающимися навстречу друг другу валками путем раскалывания и раздавливания.

Щековые дробилки применяют для крупного и среднего дробления. В щековых дробилках с рифленой рабочей поверхностью щек измельчение кусков материала происходит раскалыванием и изломом.

IV. Обобщающий этап состоит из презентации полученных результатов с использованием мультимедиа, а также презентации оборудования для измельчения нефтяного кокса в производственных условиях. Результаты проделанной работы были направлены на решение определенной практической проблемы. Нефтяной кокс, получаемый на установках замедленного коксования, имеет очень большие размеры, затрудняющие его транспортировку. Проведенное исследование позволило оценить механические свойства нефтяного кокса и выбрать машины для измельчения кокса и в лабораторных условиях. Полученные выводы позволили рекомендовать определенный вид измельчителей для практического применения: щековую дробилку с рифлеными щеками, валковую дробилку с рифлеными валками, а также исключить то оборудование, которое не может быть использовано для измельчения нефтяного кокса: различные конструкции мельниц, дисмембраторы, дезинтеграторы, молотковую дробилку [5; 6].

На основании вышеизложенного была оценена успеваемость студентов по дисциплине «Машины и аппараты химических производств» до и после внедрения данного метода проектов (рисунок 3). Основываясь на полученной гистограмме, можно отметить повышение успеваемости студентов в группах в процентном соотношении.

³ Металлы. Метод испытания на ударный изгиб при пониженных, комнатной и повышенных температурах [Электронный ресурс] : ГОСТ 9454-78. – Введ. 01.01.1979 ; с изм. 1, 2, утв. в окт. 1981 г., марте 1988 г. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200005045>.

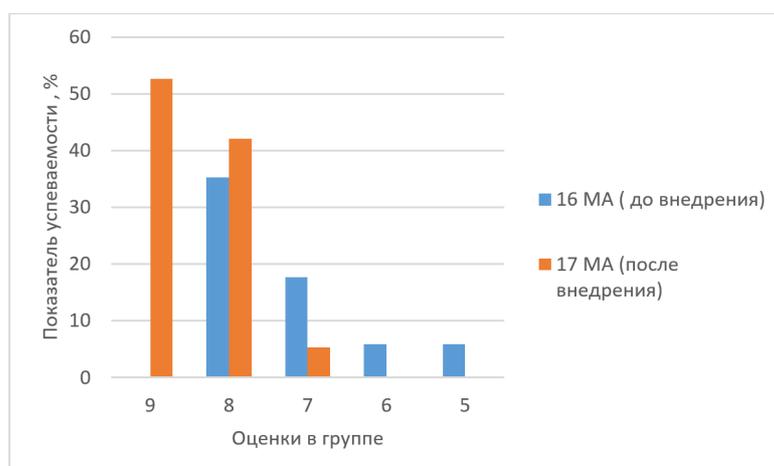


Рисунок 3. – Показатель успеваемости студентов по дисциплине «Машины и аппараты химических производств» до внедрения и после внедрения метода проектов

Заключение. Таким образом у студента формируются практические навыки инженерного творчества и соответствующие компетенции (академические, социально-личностные и профессиональные):

- умение применять базовые научно-теоретические знания для решения практических задач, владение системным и сравнительным анализом;
- умение работать самостоятельно и владеть междисциплинарным подходом к решению проблем;
- способность к социальному взаимодействию и умение работать в команде;
- умение логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную профессиональную речь, использовать навыки публичной речи;
- анализировать и объективно оценивать достижения науки и техники в области процессов, машин и аппаратов, видеть перспективы и направления развития;
- организовывать и проводить экспериментальные исследования машин, аппаратов, технологических процессов и средств технологического оснащения, анализировать и обрабатывать результаты исследований;
- выбирать оптимальные варианты проведения научно-исследовательских работ;
- владеть современными программными средствами моделирования, расчета и компьютерного проектирования изделий и технологических процессов;
- самостоятельно принимать профессиональные решения с учетом их социальных, экономических и экологических последствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Каргина, Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность / Е.М. Каргина. – Пенза : ПГУАС, 2014. – С. 173–174.
3. Шихваргер, Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов / Ю.Г. Шихваргер. – Новосибирск : НГПУ, 2013. – С. 79.
4. Сафронова, Е.В. Исследование физико-механических свойств нефтяного кокса / Е.В. Сафронова, А.В. Спиридонов // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. В, Промышленность. Прикладные науки. – 2022. – № 3. – С. 103–107.
5. Борщев, В.Я. Оборудование для измельчения материалов: дробилки и мельницы / В.Я. Борщев. – Тамбов : ТГТУ, 2004. – 75 с.
6. Сиденко, П.М. Измельчение в химической промышленности / П.М. Сиденко. – 2-е изд., перераб. – М. : Химия, 1977. – 375 с.

REFERENCES

1. Leont'yev, A.N. (2004). *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
2. Kargina, Ye.M. (2014). *Metod pedagogicheskogo proyektirovaniya: istoriya i sovremennost'* [Method of pedagogical design: history and modernity] (173–174). Penza : PGUAS. (In Russ.).
3. Shikhvarger, YU.G. (2013). *Metod proyektov v professional'nom obuchenii pedagogov* [Method of projects in professional training of teachers] (79). Novosibirsk: NGPU. (In Russ.).

4. Safronova, Ye.V. & Spiridonov A.V. (2022). Issledovaniye fiziko-mekhanicheskikh svoystv neftyanogo koksa [Study of the physical and mechanical properties of petroleum coke]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universitetata. Seriya B, Promyshlennost'. Prikladnyye nauki* [Bulletin of the Polotsk State University. Series B, Industry. Applied Science], (3), 103–107. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Borshchev, V.YA. (2004). *Oborudovaniye dlya izmel'cheniya materialov: drobilki i mel'nitsy* [Equipment for grinding materials: crushers and mills]. Tambov: TGTU. (In Russ.).
6. Sidenko, P.M. (1977). *Izmel'cheniye v khimicheskoy promyshlennosti* [Grinding in the chemical industry]. Moscow: Khimiya. (In Russ.).

Поступила 05.04.2022

**TO THE METHOD OF IMPLEMENTATION OF THE PROJECT METHOD
IN TEACHING STUDENTS DISCIPLINE
“MACHINES AND APPARATUS OF CHEMICAL PRODUCTION”**

Ye. SAFRONOVA, A. SPIRIDONOV

The relevance of the work lies in the fact that one of the priority tasks of the higher education system is the training of high-quality specialists with a wide range of personal, social, professional competencies, who are able to independently acquire new knowledge, think creatively, have the ability to innovate, capable of working effectively in a tough environment. competition, rapid growth rates of technology and science, focused on personal self-improvement and professional growth. A promising form of innovative activation of the process of assimilation of knowledge in the preparation of bachelors, masters and postgraduates is the method of projects, which includes a set of research, search, problematic methods that make it possible to rationally combine theoretical knowledge and their practical application to solve specific problems of the surrounding reality. The project method can be used in the study of various disciplines, which forms a high level of professional competence of students, allows you to establish active interaction with the leading enterprises of the region, contributing to the solution of urgent problems of the enterprises themselves.

Keywords: *project method, motivation, competence, performance, petroleum coke, machines and devices, crushing, crushers, research.*

УДК 81'33+811.1/.8(072)

**ГЕНЕЗИС ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИЙ
ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ
В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

И.О. ШИФРОН-БОРЕЙКО

(Белорусский государственный университет, Минск)

Анализируются предпосылки зарождения и развития стратегической лингводидактики. На фоне быстрой смены методов, теорий и подходов, имевшей место в языковой педагогике на протяжении последних пятидесяти лет, обоснованы причины, позволившие лингвостратегической теории завоевать стабильные позиции. Показано, что ни один из существующих методов не смог преодолеть догму о примате преподавателя, тогда как основоположники стратегической лингводидактики отталкивались от естественных ментальных процессов, которые актуализируются в сознании и поведении обучаемого. В рамках новой парадигмы учащийся рассматривался как активная самоопределяющаяся личность, которая обрабатывает информацию сложными, часто своеобразными способами, и цель исследования заключалась в выявлении механизмов, с помощью которых этот процесс осуществляется успешно. Проведены обобщение и сравнительный анализ стадий и направлений лингвостратегических исследований как за рубежом, так и в советской и постсоветской языковой педагогике и психолингвистике, сделаны выводы об их результативности и перспективах.

Ключевые слова: стратегическая психолингвистика, стратегическая лингводидактика, стратегии овладения иностранным языком, стратегии обучения.

Введение. Одна из серьезных проблем в области преподавания и изучения иностранного языка (далее – ИЯ) всегда была связана с объяснением заметных различий в достижениях обучаемых, имеющих место несмотря на одинаковые объем и качество обучения. Антропоцентричный поворот в педагогике, новые достижения когнитивной психологии и изменения в социально-экономической модели общества (и, как следствие, образовательных стандартах) не позволяли больше оправдывать неуспешность в обучении отсутствием способностей и «чувства языка». Необходимость в глубоком теоретическом знании о том, как в идеале реализуются процессы усвоения языка и овладения иноязычной речью, обусловила возникновение новых тесно связанных между собой научных направлений – стратегической психолингвистики и стратегической лингводидактики. Цель первой научной дисциплины – разработка теории усвоения языка и овладения иноязычной речью на основе описания стратегий, которыми пользуются обучаемые при изучении иностранных языков. Цель второй научной дисциплины – разработка на основе данных, полученных стратегической психолингвистикой, стратегий обучения.

Исследования очень быстро стали мультидисциплинарными и получили многовекторное развитие. Сегодня лингвостратегическая теория располагает ответами на многие вопросы о механизмах овладения ИЯ и разрабатывает пути внедрения эффективных стратегий обучения на базе этих знаний. Широко признанная за рубежом, в отечественной науке озвученная проблематика все еще не получает должного внимания. Целью данной статьи является детальный анализ предпосылок к возникновению стратегического направления исследований в психолингвистике и лингводидактике, его генезиса и теоретического потенциала для развития новых подходов к обучению иностранным языкам. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обоснования роли, места и значимости стратегической парадигмы как нового направления в современной лингводидактике.

Для достижения намеченной цели в исследовании были использованы описательный метод, методы критического и сравнительного анализа, а также методы обобщения и детализации.

Основная часть. Конкуренция различных методов обучения, принимавшая на разных исторических этапах различные по своей крайности формы – от острого противостояния до мирного сосуществования, может, вне всякого сомнения, считаться основой развития лингводидактики. Необходимость изменить «господствующий» метод была, как правило, всегда вызвана причинами социально-экономического характера, поэтому наиболее динамичная смена методов, теорий и подходов к обучению иностранному языку и его изучению имела место во второй половине XX в.

Аудиолингвальный метод, который после исторически самого стабильного грамматико-переводного был воспринят в США и Западной Европе как беспрецедентный лингводидактический прорыв, не смог долго удерживать свои позиции: уже к концу 1960-х стало очевидным, что практические результаты такого обучения расходятся с теоретическими посылами бихевиористов. Именно в это время теория языкознания оказалась под мощным влиянием идей трансформационно-генеративной грамматики Н. Хомского. Хотя теория Хомского имела отношение к овладению родным языком, его видение учащегося как субъекта, генерирующего правила, было поддержано П. Кодером, который утверждал, что языковые ошибки, допускаемые изучающими иностранный язык, указывают на развитие базовой лингвистической компетенции и отражают попытки учащихся индивидуальным образом организовать воспринятую языковую информацию и вводить ее в индивидуальную схему

речепорождения. Такие попытки продиктованы особенностями механизмов усвоения языка обучаемого, с которыми, в свою очередь, практически не коррелируют программы обучения [1, с. 165]. Промежуточная динамическая языковая система, создаваемая учащимся в процессе освоения иностранного языка, позже оформилась в концепцию, названную ее разработчиком Л. Селингером (1972) «интеръязык».

Новый взгляд на процесс изучения языка допустил возможность того, что учащиеся предпринимают осознанные усилия по контролю над собственным обучением, и стал отправной точкой нового научного направления в прикладной лингвистике, получившего название Second Language Acquisition (SLA) (Овладение вторым языком). Социально-политическим импульсом к его активному развитию в США была иммиграционная политика и необходимость в быстром и эффективном обучении английскому языку значительного количества взрослых людей [2, с. 93]. Идея, выдвинутая преподавателем английского языка как иностранного Дж. Рубин, согласно которой основная роль учителя состоит в поиске средств, которые могут актуализировать самостоятельную работу студента путем выявления практик, используемых успешными обучаемыми [3, с. 45], стала для своего времени революционной. Назвав такие практики *стратегиями изучения иностранного языка* (далее – СИЯ), Рубин утверждала, что любой человек способен обучиться оперированию эффективными стратегиями и добиться успеха в овладении ИЯ. Несмотря на многочисленные противоречия, возникавшие в терминологической сфере, данное направление исследований было поддержано лингвистами-когнитивистами (Э. Бялысток, Б. МакЛаулином, Д. Ларсен-Фриман и др). Важно отметить, что теория СИЯ была диаметрально противоположна гипотезам С. Крашена, постулировавшего бесперспективность сознательного изучения языка и пользовавшегося большим авторитетом в тот период. Таким образом, целью разработчиков теории СИЯ стало изучение того, «как учащиеся управляют своим обучением, и какие стратегии они используют в качестве средства повышения своей языковой компетенции» [4, с. 8]. Потенциал этой новой области исследований, однако, поначалу не был оценен должным образом, в то время как идеи зарождавшегося коммуникативного метода уверенно набирали популярность вплоть до середины 1980-х гг.

Теоретическую основу коммуникативного метода обучения ИЯ составило учение о коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция, изначально понимаемая как способность использовать язык для передачи и интерпретации смысла [5], позже была переосмыслена в конструкт, включающий четыре компонента: грамматический, дискурсивный, социолингвистический и стратегический. Под стратегической компетенцией понимались вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, необходимые для преодоления трудностей или недопущения разрыва в коммуникативном акте [6, с. 30]. Сходная трактовка содержалась позже и в работах российских исследователей, например, А.Н. Шамова, Н.Д. Гальсковой. Но в рамках нашего исследования видится необходимым обратить внимание на параллельное использование терминов в стратегической лингводидактике, методике преподавания иностранных языков, теории коммуникации. Основоположники и разработчики теории СИЯ, как лингводидакты, так и психолингвисты, вкладывали в термин «*стратегия*» отличный от приверженцев коммуникативного метода обучения смысл, при этом их исследования, к сожалению, оставались фактически вне поля зрения коммуникативно ориентированных методистов.

С середины 1980-х гг. на западе коммуникативный метод начинает активно критиковаться, стратегическое же направление исследований демонстрирует экспоненциальный рост и становится междисциплинарным, связывая лингводидактику и психолингвистику. Советская методическая школа к началу 1990-х гг. лишь начала активно внедрять коммуникативные подход к обучению, однако речь шла скорее о некоторой трансформации сознательно-практического метода Б.В. Беляева в сторону его упрощения. Внимание к зарубежным исследованиям в области СИЯ отечественных лингводидактов было привлечено Г.В. Ейгером и И.А. Раппопортом (1991), в то время как советскими психологами и психолингвистами (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.А. Артемов, И.Н. Горелова, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.И. Богин, А.А. Залевская) к тому моменту уже была создана мощная основа для плодотворного развития этих идей. Единичные разрозненные публикации о стратегиях обучения (например, М.И. Серебряной) появлялись в советской педагогике со второй половины 1970-х гг. Новой для педагогической психологии стала работа Н.В. Имедадзе, предметом которой были стратегии переработки детьми входных языковых и речевых данных в различных условиях овладения вторым языком (русским) и сопоставление результатов различных путей научения языку (от условий естественного билингвизма в семье до различных программ школьного обучения) [7]. Вопросом о том, что представляют собой стратегии овладения языком, задается М.Н. Вятютнев в контексте рассуждений о составляющих способности к изучению иностранных языков и овладению коммуникативной компетенцией [8, с. 85–87]; учебные стратегии, которыми располагают иностранные студенты к началу обучения РКИ в русскоязычной среде были исследованы А.В. Друзем (1991). Непосредственные исследования и разработка лингвостратегической теории на постсоветском пространстве начались лишь в конце 1990-х гг. в контексте детализации положений теорий речевосприятия и речепорождения (А.А. Залевская и представители Тверской психолингвистической школы, Санкт-Петербургская психолингвистическая школа). В новом тысячелетии работа над стратегической проблематикой началась в Беларуси. Большой пласт исследований в рамках изучения стратегий понимания речи выполнен ученым-психолингвистом С.И. Лебединским, а также под его руководством. Таким образом, советская, а позже российская и белорусская наука, скорее развивала стратегическую теорию овладения и пользования иностранным языком, нежели изучала стратегии изучения языка, поэтому данные вопросы долгое время и в большей мере находились в фокусе внимания психолингвистов, а не лингводидактов. Тем не менее, значимой работой в языковой педагогике стало докторское диссертационное исследование И.Ю. Мангус (2001), развивавшее, вслед за М.Н. Вятютневым, идеи имплементации стратегического подхода к составлению учебника русского языка как иностранного. Попытки опираться на достижения

стратегической лингводидактики предпринимались при разработке проблематики личностно-ориентированного подхода к обучению, поиска путей максимальной индивидуализации в рамках группового обучения, а также мотивационной сферы процесса обучения (труды Б.Л. Ливер (2000), М.В. Давер (2008), А.Е. Фомина (2019)).

Особый интерес вызывает тот факт, что абсолютное большинство лингвостратегических исследований в странах Европы, Латинской Америки и Азии выполнено на материале изучения английского языка как иностранного вне зависимости от конкретной страны, тогда как в России и Беларуси были использованы английский, немецкий и в первую очередь русский язык как иностранный.

Несмотря на то, что «коммуникативный подход имплицитно побуждает учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение» [9, с. 33], акцент, как и в предыдущих методах и подходах по-прежнему оставался на педагогических техниках, а не на том, как происходит усвоение языка учащимся. Очередная смена концепций (разочарование в коммуникативном методе на западе повлекло за собой провозглашение «эры постметода») также не повлияла на господство постулата «хорошее преподавание автоматически означает хорошее обучение» [10, р. 683]. Новая «революционная» парадигма видела своей центральной фигурой учителя, практика и исследователя-стратега одновременно, от которого должен всецело зависеть выбор обучающего пути. Б. Кумарадивелу призывал отказаться от самого концепта «метод» как бессмысленного и довериться интуиции рефлексизирующего педагога, опирающегося на «теорию практиков» и «интуитивные озарения» [11, с. 540]. Необходимо заметить, что ни одного нового метода в последние три десятилетия так и не было предложено, и данный факт активно используется как приверженцами коммуникативного метода, так и сторонниками постметодового обучения для подкрепления правильности избранного пути. В противовес этому замкнутому кругу идей, опирающихся на умозрительные догмы, стратегическая лингводидактика, однажды оттолкнувшись от мысли, что «учеба начинается с учащихся» [12, с. 11], постулирует, что в основе обучения должны лежать выявленные и изученные стратегии обучаемого, делающие для него возможной эффективную переработку языковой информации. Если в начале 1990-х гг. научная дискуссия затрагивала различия в подходах к терминологическим формулировкам и классификациям СИЯ, то в 2000-х гг. основой исследований стали вопросы осознанного пользования стратегиями, их методической интерпретации, принципиальной возможности и эффективности обучения стратегиям [13]. Практическим результатом данных исследований стали организованные в ряде университетов курсы по стратегической лингводидактике для преподавателей иностранных языков, а также выход стратегически ориентированных учебников.

Исследования индивидуальных механизмов овладения языком коррелировали с личностно-ориентированным, студентоцентричным подходом к обучению в педагогике. Хотя в целом научный интерес к когнитивным СИЯ многократно возрос, фокус в исследованиях сместился на метакогнитивный аспект, что нашло отражение также и в таксономиях стратегий. Именно работа над мотивационной сферой, формированием осознанного отношения к собственному учению стала восприниматься как перспективное направление лингводидактики. Были проведены и описаны сотни педагогических экспериментов по обоснованию эффективности внедрения когнитивных и метакогнитивных стратегий в процесс обучения иностранному языку. Масштабность исследований может быть обозначена следующим образом: впервые опубликованный Р. Оксфорд опросник *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, который представлял собой инструмент для подсчета частотности актуализаций СИЯ [14], уже к середине 1990-х гг. «был применен для оценки использования стратегий более чем 10 000 обучаемыми по всему миру» [15, с. 24], а к концу 1990-х гг. был переведен на двадцать языков и послужил средством сбора данных для сорока докторских диссертаций [16]. Актуальность *SILL* сохраняется: его модификация интегрирована в модель стратегической саморегуляции (S^2R), основой которой являются метастратегии [17]; сама же Р. Оксфорд на сегодняшний день считается наиболее авторитетным экспертом стратегической лингводидактики за рубежом, если говорить о педагогическом ее направлении.

Пройдя несколько этапов в своем развитии – от исследования личности успешного студента (*good language learner research*) до изучения роли метакогнитивного знания в пользовании стратегиями, на рубеже 2010-х гг. стратегическая теория сосредоточилась на изучении роли социального контекста на актуализацию СИЯ, что обусловлено новыми, социально-культурными доминантами в сфере образования. Основной посыл данного направления исследований состоит в том, что СИЯ формируются в результате медиативных процессов, имеющих место при взаимодействии не только всех социокультурных факторов, но и артефактов, а также социально-исторического происхождения и предшествующего личного опыта обучаемого и образовательного учреждения / преподавателя [18, с. 10–12]. Обозначенное направление, на наш взгляд, нельзя считать новым, поскольку частотность использования СИЯ и их вариативность в зависимости от национальной и гендерной принадлежности обучаемого исследовалось рядом ученых еще на стадии становления стратегического подхода (например, национальный аспект был затронут в работах R. Politzer and M. McGroarty (1985) и J.M. O'Malley (1987), гендерный фактор стал объектом исследования в M. Ehrman and R. Oxford (1989), R. Oxford and M. Nyikos (1989), J. Green and R. Oxford (1995), а целый комплекс социокультурных характеристик был изучен K. Willing (1988)).

Хотя идеи постмодернизма не стали актуальными для отечественной лингводидактики, на практике «авторская» интерпретация методов обучения и эклектизм для нее – достаточно характерное явление. Данная ситуация в преломлении к обучению РКИ, например, неоднократно подвергалась критике со стороны белорусского исследователя-психолингвиста С.И. Лебединского, который, соглашаясь с бесперспективностью поиска идеального метода обучения, видит единственно возможной альтернативой развития отрасли в дальнейшей тщательной разработке научной теории стратегической лингводидактики. Не поддерживая идеи необоснованного «научно-педагогического творчества», ученый указывает на необходимость сознательного выбора средств и практических приемов преподавания, основанных на фундаментальной теории усвоения ИЯ. Путь к построению такой теории лежит через исследование

психологической структуры процессов овладения иностранным языком, возможных сценариев их реализации и установление репертуара базовых речемыслительных стратегий, которыми пользуются обучаемые [19, с. 9–11].

Заключение. Широкий спектр методов, подходов и теорий оказывал активное влияние на развитие лингводидактики, которая в последние годы демонстрирует тенденцию к эклектичности, поскольку исторический опыт показывает, что ни один из предложенных методов не оправдал в полной мере ожиданий своих приверженцев. Призывы как полностью отказаться от любых методов, так и творчески сочетать лучшие их принципы и приемы, являются спорными, поскольку в основе такого преподавания отсутствует теоретическая база. На практике часто оказывается, что преподаватели используют те методические подходы, которые в большей мере удобны для них самих, чем для студентов. Стратегическая лингводидактика, зародившаяся в 1970-х гг. и развивавшаяся параллельно с целым рядом часто сменявших друг друга методических новаций, и на сегодняшний день остается реальной альтернативой для перспективного развития языковой педагогики, поскольку исходит из понимания того, что важно исследовать ментальные техники и модели поведения, которые естественным образом используются учащимися для эффективной обработки новой лингвистической информации. Положения теории СИЯ хорошо коррелируют с современными исследованиями автономности учащегося и механизмов метакогнитивного мониторинга. Одним из безусловных актуальных векторов в исследованиях СИЯ, который позже других получил междисциплинарный толчок к развитию, можно считать интерес к изучению влияния социокультурных факторов на стратегический потенциал учащихся.

Необходимо, однако, отметить, что если в западной теории СИЯ на современном этапе преобладает чисто педагогический аспект, то в российской и белорусской лингводидактике доминирует психолингвистическое направление исследований. Белорусская школа психолингвистики, начавшая развиваться на стыке тысячелетий, стремится разработать стратегическую теорию овладения иностранным языком как средством преодоления кризисных явлений в методике преподавания РКИ (см. публикации С.И. Лебединского). Такая теория подразумевает выявление и изучение максимально возможного количества общих и индивидуальных стратегий овладения и пользования иностранным языком, их систематизацию и осмысление взаимосвязей между различными типами стратегий непосредственно в лингводидактических целях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Corder, S.P. The significance of learner's errors / S.P. Corder // *Intern. Rev. of Appl. Ling. in Lang. Teaching.* – 1967. – Vol. 5, № 1–4. – P. 161–170.
2. Шифрон-Борейко, И. К вопросу о психолингвистической основе стратегий овладения языком / И. Шифрон-Борейко // *The Europ. J. of Humanities and Social Sciences.* – 2020. – № 5. – P. 92–96.
3. Rubin, J. What the “good language learner” can teach us / J. Rubin // *TESOL Quart.* – 1975. – Vol. 9, № 1. – P. 41–51.
4. White, C. Language learning strategies in independent language learning : an overview / C. White // *Language learning strategies in independent settings* / ed.: S. Hurd, T. Lewis. – Clevedon : Multilingual Matters, 2008. – P. 3–24.
5. Hymes, D.H. On Communicative Competence / D.H. Hymes // *Sociolinguistics : selected readings* / ed.: J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
6. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Appl. Ling.* – 1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1–47.
7. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 229 с.
8. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1984. – 144 с.
9. Oxford, R.L. Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications / R.L. Oxford, R.Z. Lavine, D. Crookall // *Foreign Lang. Annals.* – 1989. – Vol. 22, № 1. – P. 29–39.
10. Cohen, A.D. Second Language Learner Strategies / A.D. Cohen // *Handbook of research in second language teaching and learning. Vol. II* / ed. E. Hinkel. – New York ; London : Routledge, 2011. – P. 681–698.
11. Kumaravadivelu, V. Towards a postmethod pedagogy / V. Kumaravadivelu // *TESOL Quart.* – 2001. – Vol. 35, № 4. – P. 537–560.
12. Nyikos, M. A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology / M. Nyikos, R. Oxford // *The Mod. Lang. J.* – 1993. – Vol. 77, № 1. – P. 11–22.
13. Chamot, A.U. Developing self-regulated learning in the language classroom / A.U. Chamot // *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education* / ed: I. Walker [et al.]. – Berlin : De Gruyter Mouton, 2018. – P. 41–52.
14. Oxford, R.L. Language learning strategies: what every teacher should know / R.L. Oxford. – New York : Newbury House, 1990. – XXII, 342 p.
15. Grenfell, M. Language learner strategies: claims and critiques / M. Grenfell, E. Macaro // *Language learner strategies: thirty years of research and practice* / ed: AD. Cohen, E. Macaro. – Oxford, 2007. – P. 9–28.
16. Oxford, R.L. Learning strategies / R.L. Oxford // *Concise encyclopedia of educational linguistics* / ed: B. Spolsky, R.E. Asher. – Amsterdam : Elsevier, 1999. – P. 215–522.
17. Oxford, R.L. Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context / R.L. Oxford. – 2nd ed. – New York : Routledge, 2017. – XV, 354 p.
18. Wray, D. A critical review of language learning strategy research [Electronic resource] / D. Wray, A. Hajar // *The Asian J. of Engl. Lang. and Pedagogy.* – 2015. – Vol. 3. Mode of access: <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/1217/874>. – Date of access: 28.01.2022.
19. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. – Минск : Беларус. гос. ун-т, 2019. – 422 с.

REFERENCES

1. Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
2. Shifron-Boreiko, I. (2020). K voprosu o psikholingvisticheskoi osnove strategii ovladeniya yazykom. [On the psycholinguistic basis of language acquisition strategies]. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, (5), 92–96. (In Russ., abstr. in Engl.). <https://doi.org/10.29013/EJHSS-20-5-92-96>
3. Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
4. White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: an overview. In S. Hurd & T. Lewis. (Eds.), *Language learning strategies in independent settings*, 3–24. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. (269–293). Harmondsworth: Penguin.
6. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
7. Imedadze, N.V. (1979). *Ekspperimental'no-psikhologicheskie issledovaniya ovladeniya i vladeniya vtorym yazykom* [Experimental psychological studies of second language acquisition and proficiency]. Tbilisi: Metsniereba. (In Russ.).
8. Vyatyutnev, M.N. (1984). *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)* [Theory of the textbook of Russian as a foreign language (methodical bases)]. Moscow: Russkiy yazyk. (In Russ.).
9. Oxford, R.L., Lavine, R.Z. & Crookal, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22(1), 29–39. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03139.x>
10. Cohen, A.D. (2011). Second Language Learner Strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (681–698). New York; London: Routledge.
11. Kumaravivelu, B. (2001). Towards a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35(4), 537–560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
12. Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11–22. <https://doi.org/10.2307/329553>
13. Chamot, A.U. (2018). Developing self-regulated learning in the language classroom. In I. Walker, D. Chan, M. Nagami & C. Bourguignon (Eds.), *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education* (41–52). Berlin: De Gruyter Mouton.
14. Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
15. Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Language learner strategies: claims and critiques. In A.D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (9–28). Oxford: Oxford University Press.
16. Oxford, R.L. (1999). Learning strategies. In B. Spolsky & R.E. Asher (Eds.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (215–522). Amsterdam: Elsevier.
17. Oxford, R.L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context* (2nd ed.). New York: Routledge.
18. Wray, D. & Hajar, A. (2015). A critical review of language learning strategy research. *The Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 3, 1–19. <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/1217/874>
19. Lebedinskii, S.I. (2019). *Strategicheskaya teoriya ovladeniya russkim yazykom kak inostrannym i strategii obucheniya* [Strategic theory of Russian as a foreign language acquisition and teaching strategies]. Minsk: Belarusian State University. (In Russ.).

Поступила 17.02.2022

THE GENESIS OF RESEARCH APPROACHES TO THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION STRATEGIES WITHIN THE FRAMEWORK OF STRATEGIC PSYCHOLINGUISTICS AND LINGUODIDACTICS

I. SHIFRON-BOREIKO

The article is devoted to the analysis of the prerequisites for the origin and development of strategic linguodidactics. Against the background of the rapid change of methods, theories and approaches that have taken place in language pedagogy over the past fifty years, the reasons that allowed the linguostrategic theory to gain a stable position are substantiated. It is shown that none of the existing methods succeeded to overcome the dogma of teachers' primacy, while the cornerstone of the strategic linguodidactics has been the interest in natural mental processes actualized in the consciousness and behavior of the student. The new paradigm considered a student as active self-determining personality processing information in complex, often peculiar ways, and the purpose of the study was to identify the mechanisms providing successful performance. A generalization and comparative analysis of the stages and directions of linguostrategic research both abroad and in Soviet and post-Soviet language pedagogy and psycholinguistics are carried out, and conclusions are drawn about their effectiveness and prospects.

Keywords: *strategic psycholinguistics, strategic linguodidactics, foreign language acquisition strategies, teaching strategies.*

УДК 796.412.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СКРИНИНГА ДВИЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВМАТИЗМА

Н.В. ГРИШАНОВА, ЦЗЯН ВЭНЬЦЯН
(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается вопрос внедрения в тренировочный процесс по художественной гимнастике тестирования, направленного на функциональную оценку движений с целью профилактики травматизма. Приводятся основные причины травматизма в художественной гимнастике. Дана общая характеристика тестирования FMS. Представлены результаты исследования эффективности использования коррекционной и функциональной тренировок на основании результатов FMS в художественной гимнастике с целью профилактики травматизма на примере сборной команды по художественной гимнастике провинции Шэньси Китайской Народной Республики.

Ключевые слова: художественная гимнастика, функциональный скрининг движений, профилактика травматизма, коррекционная тренировка.

Введение. Художественная гимнастика – сложно-координационный, технико-эстетический вид спорта, в котором параллельно с интенсификацией тренировочного процесса отмечается увеличение требований к техническому выполнению элементов, их новизне, эстетическому исполнению. Прежде всего, это связано с постоянным развитием современной художественной гимнастики, совершенствованием системы судейства соревнований [1; 2]. Однако, по мнению Н.Н. Венгерова и И.О. Соловьева (2008), форсирование нагрузок и стремление к опережающему развитию по показателям физической и технической подготовленности происходит без учета темпа индивидуального биологического развития спортсменок, что в свою очередь приводит к увеличению спортивного травматизма [2].

В Китае прогрессирующее повышение спортивного травматизма в художественной гимнастике обусловлено малой научной обоснованностью тренировочного процесса [3–5].

Анализ научной литературы показал, что большинство травм в художественной гимнастике носят хронический характер. Это связано со стремлением спортсменок оставаться на достигнутом уровне, продолжая тренировки и многократное повторение одних и тех же технических элементов, не обращая внимание на возникновение болей или накопившиеся спортивные травмы [6]. Кроме того, к основным причинам травматизма в художественной гимнастике относится ранняя спортивная специализация, большие по объему и интенсивности учебно-тренировочные и соревновательные нагрузки, влекущие за собой перегрузки, нарушения в развитии еще несформированного организма [7–9]; повышение классификационных требований к содержанию соревновательных программ и технике выполнения движений [7]; неправильная техника выполнения элементов; задержка полового развития, задержка сроков окостенения позвоночника вследствие психологических стрессов и интенсивных тренировок в раннем возрасте; неправильная организация учебно-тренировочного процесса, процесса восстановления и соревнований [2]; нарушенное равновесие и стабильность удержания позы из-за недостаточной силы, высокого уровня развития гибкости и подвижности суставов; отсутствие специализированного контроля [10–13].

Изучение структуры травматизма в художественной гимнастике, связи тяжести травм с их причинами, изучение заболеваемости позволят сформулировать стратегию их профилактики, лечения и реабилитации [7].

С развитием спорта высших достижений и спортивной науки широкую популярность набирают различные методы оценки и диагностирования функционального состояния спортсменок. Данные методы позволяют своевременно определять слабые стороны подготовки спортсменки, что в дальнейшем приводит к снижению травматизма.

Функциональная оценка движений (FMS) является одним из методов своевременной диагностики основных компонентов движений, необходимых для выполнения упражнений, включая диапазон движений, баланс, способность управлять телом и стабильность. Использование FMS в художественной гимнастике способствует более глубокому изучению потенциала спортсменок и предотвращению травматизма, т.к. по результатам тестирования можно оценить риск возникновения травмы во время тренировки. Своевременное выявление таких рисков, разработка, внедрение и использование на основании результатов FMS корректирующих и функциональных тренировок в спортивной гимнастике будут способствовать снижению травматизма.

Таким образом, проблема поиска и использования новых средств профилактики травматизма в художественной гимнастике актуальна – это способствует повышению эффективности тренировочного процесса, а значит, влияет на спортивные результаты и развитие гимнастики в целом.

Цель исследования – изучение эффективности использования коррекционной и функциональной тренировок на основании результатов FMS в художественной гимнастике с целью профилактики травматизма.

Организация исследования. Исследование проводилось с марта по май 2020 г. на базе сборной команды по художественной гимнастике провинции Шэньси Китайской Народной Республики. В исследовании приняло участие 18 человек в возрасте 12–14 лет (9 спортсменок) и 18–20 лет (9 спортсменок), занимающихся как в группах, так и индивидуально.

Констатирующий педагогический эксперимент заключался в выполнении испытуемыми теста FMS, который включает в себя в общей сложности 7 проверочных упражнений, а именно: приседание, перешагивание через барьер, выпад, подвижность плечевого пояса, подъем прямой ноги, отжимание, ротационную стабильность. Для проведения тестирования нам понадобилось следующее оборудование: измерительная доска 150x10x3 см, бодибар, рулетка, барьер с меняющейся высотой. При проведении теста оценивались: правильное выполнение движений, наличие или отсутствие компенсаторных движений, полное или облегченное выполнение упражнения, потеря равновесия, возникновение болевых ощущений при проведении тестирования, амплитуда движений и т.д.

Использование теста FMS в художественной гимнастике предполагает выявление наиболее подверженных травматизму участков тела спортсмена, благодаря оценке гибкости при выполнении упражнений или выявлению болевых ощущений.

На основании результатов теста FMS были составлены индивидуальные комплексы коррекционных и функциональных упражнений для каждой спортсменки, которые затем были внедрены в тренировочный процесс. По окончании исследования был осуществлен независимый педагогический эксперимент, в ходе которого была дана функциональная оценка движений испытуемых после применения новых методик. Полученные данные были проанализированы при помощи методов математической статистики и представлены в этой статье.

Результаты исследования. В ходе констатирующего эксперимента нами определялось исходное состояние спортсменок. Согласно таблице, в группе женщин (18–20 лет) у 6 спортсменок (66,67% испытуемых) по результатам теста FMS окончательный балл находился в области ниже 14 баллов, что свидетельствует о высоких рисках получения травмы. При этом у ряда спортсменок отмечались боли в поясничном отделе позвоночника, в крестцово-подвздошном, коленном и плечевых суставах; были выявлены нестабильность позвоночного столба, недостаточный уровень развития силовых способностей пояса верхних конечностей.

У 3 спортсменок (33,33% испытуемых) (окончательный балл выше 14, соответствующий низкому уровню риска получения травмы) также были отмечены нестабильность коленного и тазобедренного суставов, позвоночного столба, что увеличивает риски травмирования соответствующих областей.

Средний балл по результатам теста FMS в группе составил $13,11 \pm 0,65$, что говорит о высоких рисках получения травм спортсменками. Следовательно, необходимо пересмотреть организацию учебно-тренировочного процесса в группе, состав используемых средств и методов подготовки.

В группе юниорок (12–14 лет) низкий окончательный балл (ниже 14) по результатам теста FMS, свидетельствующий о высоких рисках получения травмы, был отмечен у 3 спортсменок (33,33% испытуемых). У них были выявлены боли в бедре, в коленном и голеностопном суставах.

У 6 спортсменок (66,67% испытуемых) окончательный балл находился в области выше 14 баллов и соответствовал низкому уровню риска получения травмы. Однако у одной из спортсменок был диагностирован низкий уровень развития силовых способностей мышц кора.

Средний балл по результатам теста FMS в группе составил $14,44 \pm 0,47$. Показатели находятся в пограничной зоне, что также свидетельствует о высоких рисках получения травм спортсменками. В связи с этим необходимо пересмотреть организацию учебно-тренировочного процесса в группе, состав используемых средств и методов подготовки.

По окончании констатирующего эксперимента для каждой спортсменки были подготовлены индивидуальные комплексы коррекционных и функциональных упражнений продолжительностью 60–90 мин, которые необходимо совместно с тренерами выполнять на тренировках 3 раза в неделю на протяжении 3 месяцев.

По окончании исследования было проведено повторное тестирование FMS в рамках независимого педагогического эксперимента.

Из таблицы видно, что в группах женщин (18–20 лет) и юниорок (12–14 лет) у всех спортсменок (100%) окончательный балл выше 14, что свидетельствует о низком уровне риска получения травмы.

Таблица. – Уровень функциональной оценки движений спортсменок (женщины, 18–20 лет; юниорки, 12–14 лет), занимающихся художественной гимнастикой (баллы)

№ испытуемого	Возрастная группа по художественной гимнастике	Предварительное тестирование (баллы)	Повторное тестирование (баллы)	Индивидуальный прирост
1	2	3	4	5
1	Женщины (18–20 лет)	13	19	6
2		15	17	2
3		13	17	4
4		11	19	8
5		15	17	2
6		16	17	1
7		13	17	4
8		12	18	6
9		10	19	9
$\bar{X} \pm S_x$			$13,11 \pm 0,65$	$17,78 \pm 0,32$
T		$T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$		

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
10	Юниорки (12–14 лет)	12	15	3
11		16	18	2
12		15	18	3
13		13	18	5
14		16	18	2
15		13	18	5
16		15	17	2
17		15	19	4
18		15	18	3
$\bar{X} \pm S_x$		14,44+0,47	17,67+0,37	3,22
T		$T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$		

Согласно рисунку, прирост показателей в группе женщин (18–20 лет) составил 4,67 балла, а в группе юниорок (12–14 лет) – 3,22 балла. Полученные данные достоверны на уровне значимости 0,01 ($T_{эмп} < T_{кр}$).

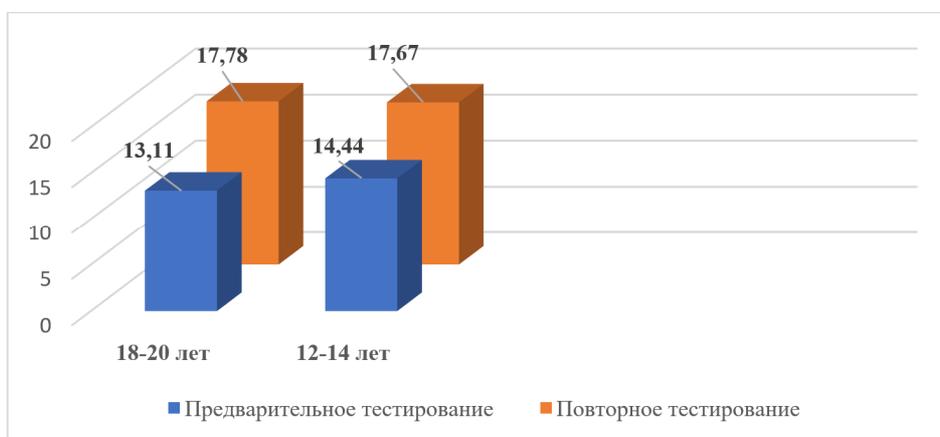


Рисунок. – Динамика функциональной оценки движений спортсменок (юниорки, 12–14 лет; женщины, 18–20 лет), занимающихся художественной гимнастикой (баллы)

Следует добавить, что у спортсменок не было отмечено болевых ощущений при выполнении тестовых заданий и не выявлено фактов нарушения стабильности.

Заключение. Таким образом, использование в тренировочном процессе по художественной гимнастике коррекционной и функциональной тренировок может значительно помочь в предотвращении рисков получения травмы.

В ходе независимого педагогического эксперимента было установлено, что после трехмесячного внедрения коррекционных и функциональных тренировок в группах женщин (18–20 лет) и юниорок (12–14 лет) у всех спортсменок (100%) окончательный балл выше 14, что свидетельствует о низком уровне риска получения травмы. Прирост показателей в группах женщин (18–20 лет) составил 4,67 балла, юниорок (12–14 лет) – 3,22 балла. Полученные данные достоверны на уровне значимости 0,01 ($T_{эмп} < T_{кр}$).

Коррекционные и функциональные тренировки должны стать неотъемлемой частью учебно-тренировочного процесса в художественной гимнастике. Однако внедрение коррекционных тренировок требует научного подхода. Их применение определяется характеристиками травм и осуществляется от локального до всеобщего.

Тестирование FMS является одним из методов своевременной диагностики основных компонентов движений, необходимых для выполнения упражнений, способствующей более глубокому изучению потенциала спортсменок и предотвращению травматизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. 杨凝祺.我国艺术体操运动专业训练的研究[A].当代体育科技, 2018, 11; 31–32.
2. Венгерова, Н.Н. Влияние тренировочных нагрузок на состояние позвоночника гимнасток-художниц / Н.Н. Венгерова, И.О. Соловьёва // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2008. – Т. 3, № 1. – С. 45–48.
3. 吴兆祥主编·体育百科全书 11 团体操、艺术体操、技巧：安徽人民出版社·2010.04：第80页

4. 吴秀云, 王乃英, 李国梁主编·新编大学体育与健康教程: 山东人民出版社·2014.08: 第221页
5. 钟莎莉主编·体操与艺术体操欣赏: 吉林文史出版社·2006.06: 第119页
6. Семенова, К.С. Художественная гимнастика как вид спорта среди студентов [Электронный ресурс] / К.С. Семенова, А.С. Парфенов // CYBERLENINKA. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-gimnastika-kak-vid-sporta-sredi-studentov>.
7. Бикчурин, Н.М. Травмы и заболевания у юных спортсменов, занимающихся художественной гимнастикой / Н.М. Бикчурин, Ф.В. Тахавиева // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – Т. 21. – № 4(21). – С. 6–10.
8. 黄波, 刁在箴, 徐永生. 论中国艺术体操软化发展趋势与可持续发展[J]. 北京体育大学学报, 2007 (2) : 281–283.
9. 何晓敏·庞琼. 我国艺术体操运动员过早退役的主要致因分析 [J]. 北京体育大学学报, 2007 (11) : 522.
10. 陈星. 我国艺术体操运动员髌关节运动损伤调查及预防措施探讨[A]. 运动, 2012 (41) : 54–55, 156.
11. 蔡晶晶. 浅析艺术体操运动损伤的原因及预防措施[A]. 新西部, 2011, 21期: 242–245.
12. 毛一萍. 艺术体操运动损伤的调查研究[J]. 浙江体育科学, 1991, (5) : 24–28.
13. 段小米, 屈桃. 陕西省艺术体操集体项目运动员运动损伤分析研究[A]. 运动人体科, 2018, 8 (15) : 7–8.

REFERENCES

1. Yang, N. (2018). Research on professional training of rhythmic gymnastics in my country. *Contemporary Sports Science and Technology*, (11), 31–32. (In China).
2. Vengerova, N.N. & Solov'yova, I.O. (2008) Vliyanie trenirovochnyh nagruzok na sostoyanie pozvonochnika gimnastok-hudozhnic [The influence of training loads on the state of the spine of gymnasts-artists]. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potenciala: problemy i puti ih resheniya* [Health is the basis of human potential: problems and ways to solve them], (1), 45–48. (In Russ.).
3. Wu, Z. (2010). *Sports Encyclopedia 11 Group Gymnastics, Rhythmic Gymnastics*. Skills: Anhui People's Publishing House. (In China).
4. Wu, X., Wang, N. & Li, G. (2014). *New College Physical Education and Health Course*: Shandong People's Publishing House. (In China).
5. Zhong, S. (2006). *Gymnastics and Rhythmic Gymnastics Appreciation*: Jilin Literature and History Publishing House. (In China).
6. Semenova, K.S. & Parfenov, A.S. (2020). Hudozhestvennaya gimnastika kak vid sporta sredi studentov [Rhythmic gymnastics as a sport among students]. *CYBERLENINKA*. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-gimnastika-kak-vid-sporta-sredi-studentov>
7. Bikchurin, N.M. & Tahavieva, F.V. (2018). Travmy i zabolevaniya u yunyh sportsmenok, zanimayushchihsiya hudozhestvennoj gimnastikoj [Injuries and diseases in young athletes engaged in rhythmic gymnastics]. *Nauka i sport: sovremennye tendencii* [Science and sports: current trends], 4(21), 6–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Huang, B., Diao, Z. & Xu, Y. (2007). On the Softening Trend and Sustainable Development of Chinese Rhythmic Gymnastics. *Journal of Beijing Sports University*, (2), 281–283. (In China).
9. He, X. & Pang, Q. (2007). Analysis of the main causes of premature retirement of rhythmic gymnasts in my country. *Journal of Beijing Sports University*, (11), 522. (In China).
10. Chen, X. (2012). Investigation and preventive measures of hip joint injury in Chinese rhythmic gymnasts. *Sports*, (41), 54–55. (In China).
11. Cai, J. (2011). Analysis of the causes and preventive measures of rhythmic gymnastics sports injuries. *New West*, (21), 242–245. (In China).
12. Mao, Y. (1991). Investigation and Research on Rhythmic Gymnastics Sports Injuries. *Zhejiang Sports Science*, (5), 24–28. (In China).
13. Duan, X., & Qu, T. Analysis and Research on Sports Injuries of Rhythmic Gymnastics Group Athletes in Shaanxi Province. *Sports Human Science*, 8(15), 7–8. (In China).

Поступила 15.03.2022

THE USE OF FUNCTIONAL SCREENING OF MOVEMENTS IN RHYTHMIC GYMNASTICS FOR THE PURPOSE OF INJURY PREVENTION

N. GRISHANOVA, WENQIANG JIANG

The issue of introducing testing aimed at functional assessment of movement in order to prevent injuries into the training process in rhythmic gymnastics is being considered. The article presents the main causes of injuries in rhythmic gymnastics. The general characteristics of FMS testing are given. The results of the study of the effectiveness of the use of correctional and functional training based on the results of FMS in rhythmic gymnastics for the purpose of injury prevention on the example of the national rhythmic gymnastics team of Shaanxi Province of the People's Republic of China are described.

Keywords: *rhythmic gymnastics, functional movement screening, injury prevention, correctional training.*

УДК 796.012

**СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
В РАБОТЕ С ЧАСТО И ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ 6–7 ЛЕТ***канд. пед наук, доц. Т.Ю. ЛОГВИНА**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск),**С.В. ПРОКОПКИНА**(Полоцкий государственный университет)*

Представлены результаты педагогического эксперимента, проводимого на занятиях физической культурой в учреждениях дошкольного образования с часто и длительно болеющими детьми. Показаны результаты эффективности применения дополнительных упражнений на развитие дыхательной системы в процессе занятий физическими упражнениями.

Одной из важнейших функций регулирования жизнедеятельности организма человека является дыхание. Укрепление дыхательной мускулатуры, усиление вентиляции легких, применение методик правильного дыхания способствуют улучшению работы дыхательной системы и, как следствие, улучшают общее состояние всего организма в целом.

Традиционные средства физического воспитания и закаливания в дошкольных учреждениях малоэффективны и не решают вопросы высокого уровня заболеваемости простудных заболеваний у детей. Особую актуальность приобрело это исследование в настоящее время в связи с распространением в мире коронавирусной инфекции, которая в первую очередь влияет на дыхательную систему.

Ключевые слова: *здоровье, дети, физические упражнения, внешнее дыхание.*

Введение. В современном мире забота о здоровье детей – одна из главнейших целей любого государства. Сохранение и укрепление нравственного, психического и физического здоровья подрастающего поколения ставятся в один ряд с образованием, обеспечивающим социальное развитие личности. Только единство образовательной и оздоровительной работы при обеспечении соблюдения прав ребенка на охрану здоровья может принести положительные результаты [1].

Фундамент здоровья закладывается в дошкольном возрасте, поэтому охрана здоровья и гармоничное развитие личности являются приоритетными направлениями деятельности учреждений дошкольного образования. В детских дошкольных учреждениях проводится целенаправленная и планомерная работа по оздоровлению детей как на групповом уровне, так и на уровне конкретного ребенка. Решающую роль в физическом развитии детей играет индивидуальный подход [2].

Начиная с раннего возраста, базовыми средствами формирования здорового детского организма выступают особенности режима дня, питания, закаливающих процедур, водных и физических упражнений. Учитывая высокий уровень двигательной активности детей дошкольного возраста, основным вектором дошкольного образования является физкультурная практика, включающая в себя бег, ходьбу, прыжки, броски, лазание и другие подвижные виды занятий. Но гармоничное физическое развитие невозможно рассматривать без закаливающих процедур и дыхательных упражнений [3]. К сожалению, несмотря на активную работу по физическому воспитанию, проводимую в учреждениях дошкольного образования, у детей наблюдается высокий уровень простудных заболеваний. Значит, необходимо искать более прогрессивные подходы к сохранению здоровья детей, которые будут препятствовать формированию хронических очагов инфекции и увеличивать защитные функции организма [4].

Основная часть. Дыхание – важнейший физиологический процесс. Человек может спокойно прожить без воды несколько суток, без воздуха – не больше нескольких минут. Выносливость и работоспособность человека, активность его физической и умственной деятельности во многом зависят от дыхания. Поэтому в детских дошкольных учреждениях необходимо особое внимание уделять дыхательным упражнениям как на учебных занятиях, так и в свободной игровой деятельности. Дыхательные упражнения способствуют увеличению подвижности грудной клетки и диафрагмы, развитию дыхательной мускулатуры, а также улучшают кровообращение и предупреждают застойные явления в легких. Именно поэтому дыхательная гимнастика особо показана часто и длительно болеющим детям [5].

В отечественной медицинской литературе понятие «часто и длительно болеющие» появилось в первой половине 80-х годов прошлого века и применялось для характеристики группы детей с низкой резистентностью к внешним факторам среды по сравнению со сверстниками. К группе часто болеющих детей отечественные педиатры относят детей на основании критериев, сформулированных В.Ю. Альбицким и А.А. Барановым (таблица 1).

В связи с тем, что понятие «часто и длительно болеющие дети» подразумевает детей, часто болеющих острыми респираторными заболеваниями, или другими словами, воспалительными заболеваниями дыхательных путей, проблема воспитания культуры дыхания остается актуальной в учреждениях дошкольного образования, требующей своего разрешения [7].

Проводимые ранее исследования показали, что нормализация дыхания в результате выполнения различных дыхательных гимнастик снижает проявление многих патологических изменений в организме, поднимает общий жизненный тонус, что еще раз доказывает необходимость выполнения дыхательных упражнений для детей с ослабленным здоровьем [9].

Таблица 1. – Критерии определения категории «часто и длительно болеющих детей» (по В.Ю. Альбицкому, А.А. Баранову) [2]

Возраст детей	Частота ОРЗ эпизодов в год
0–1 год	4 и более
1–3 года	6 и более
4–5 лет	5 и более
старше 5 лет	4 и более

Цель исследования: изучить и экспериментально обосновать эффективность применения программы дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на развитие системы внешнего дыхания для часто и длительно болеющих детей в процессе занятий физическими упражнениями в учреждениях дошкольного образования.

Задачи исследования:

1. Выявить влияние упражнений с применением дыхательной гимнастики для часто и длительно болеющих детей 6–7 лет в учреждениях дошкольного образования.
2. Обосновать содержание дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на развитие и укрепление системы внешнего дыхания для детей 6–7 лет с ослабленным здоровьем в учреждениях дошкольного образования.
3. Разработать и оценить эффективность системы дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий в работе с часто и длительно болеющими детьми 6–7 лет.

При решении перечисленных задач использовались следующие *методы исследования:*

- изучение и анализ специальной научной и методической литературы по оценке влияния на систему внешнего дыхания в процессе занятий физическими упражнениями;
- спирометрия;
- функциональные пробы для оценки системы внешнего дыхания;
- анализ документальных материалов (заболеваемость по медицинским картам);
- математическая статистика, включающая в себя наблюдение за выделенной группой детей и сбор информации о них; обобщение собранных данных для получения учетно-оценочных показателей в абсолютных величинах; обработку полученных данных, необходимых для анализа результатов, и выводы по проводимому эксперименту.

Было проанализировано 36 медицинских карт детей, посещающих учреждения дошкольного образования г. Новополюцка. Полученные результаты показали большое количество детей с отклонениями в состоянии здоровья и хроническими заболеваниями.

Возраст от 2 до 6 лет оказался наиболее чувствительным по количеству заболеваний острыми респираторными инфекциями к воздействиям неблагоприятных факторов внешней среды. В этом возрасте дети переносили острые респираторные вирусные инфекции более 4–5 раз в течение года [2].

Педагогический эксперимент. В начале педагогического эксперимента были рассмотрены структура и содержание образовательных программ для детей 6–7 лет с ослабленным здоровьем. Основной задачей констатирующего педагогического эксперимента (2020–2021 гг.) был анализ проблем исследования, постановка цели и задач, уточнение базовых понятий. В исследовании приняло участие 36 детей 6–7 лет, изучены карты диспансерного наблюдения. Контрольная и экспериментальная группы сформированы на основе метода случайной выборки, в них вошли по 18 детей соответственно. Критерием включения детей в педагогический эксперимент, с согласия родителей, являлись частота заболеваний в течение года (4–5 раз и более) и наличие сопутствующих заболеваний, таких как: общее недоразвитие речи, сопровождающееся нарушением общей и мелкой моторики; отсутствие правильного речевого дыхания. Полученные данные легли в основу разработки экспериментальной системы дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий для развития дыхательной системы в работе с часто и длительно болеющими детьми 6–7 лет. В формирующем педагогическом эксперименте была реализована разработанная методика направленного совершенствования функций системы внешнего дыхания. Педагогический эксперимент продолжался в течение 8 месяцев.

Полученные результаты обработаны методами математической статистики и теории вероятности с использованием стандартного программного обеспечения. Осуществлен расчет числовых характеристик выборки: среднее значение по группам.

Анализ документальных материалов. Учитывали заболеваемость острыми респираторными инфекциями; состояние здоровья детей изучали по данным медицинских карт, результатам комплексных обследований, проводимых в детских поликлиниках, семейному анамнезу и медицинским справкам. Для определения уровня заболеваемости детей острыми респираторными инфекциями анализировали показатели количества заболеваний за год, число дней, пропущенных по болезни, продолжительность одного случая острой респираторной инфекции.

Организация исследования. Исследование проводили поэтапно в период с сентября 2020 по май 2021 гг. На первом этапе (сентябрь 2020 г.) систематизировали научно-методическую литературу, выявили проблемные вопросы, сформулировали цель, задачи, методологию исследования, определили базу для проведения исследования, сформировали контрольную и экспериментальную группы; изучили медицинские карты для оценки состояния здоровья детей, посещающих учреждения дошкольного образования.

На втором этапе (октябрь–март 2020–2021 гг.) разработали экспериментальную систему дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на совершенствование функций системы внешнего дыхания у часто и длительно болеющих детей. Определили критерии и методы оценки влияния средств и форм занятий на параметры, характеризующие физическое состояние детей. Разработали и внедрили систему дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий в практику работы экспериментальной группы детей с ослабленным здоровьем.

На третьем этапе (апрель 2021 г.) оценили и обобщили результаты экспериментальной работы, осуществили мониторинг показателей физического здоровья детей 6–7 лет.

Исследование проводили на базе кафедры физического воспитания и спорта учреждения образования «Полочкий государственный университет» с сентября 2020 по апрель 2021 гг., а также на базах государственных учреждений образования «Ясли-сад № 7 г. Новополоцка» и «Ясли-сад № 8 г. Новополоцка». Полученные результаты представлены в таблицах 2, 3. В программу оздоровления были включены специальная программа беговых упражнений в сочетании с дыхательными.

Таблица 2. – Результаты тестирования детей экспериментальной группы до начала эксперимента

Номер п/п	Имя	Проба Генчи		Жизненная емкость легких (мл)
		первая задержка дыхания (с)	вторая задержка дыхания (с)	
1	Артем С.	11	6	1220
2	Богдан Л.	9	5	1025
3	Даниил Р.	10	8	1195
4	Иван К.	11	7	1160
5	Максим В.	8	5	900
6	Матвей В.	13	10	1300
7	Миша М.	7	9	850
8	Петя Р.	8	6	1015
9	Платон П.	10	6	1065
10	Стас Г.	11	8	1115
11	Алекса М.	9	8	1090
12	Василиса Р.	8	6	1020
13	Ева К.	10	7	1050
14	Мария Л.	11	9	1175
15	Милана У.	8	6	950
16	Полина Б.	7	5	950
17	Сатина К.	9	7	1045
18	Ульяна А.	10	6	1065
	Среднее	10	6,8	1066

Таблица 3. – Результаты тестирования детей контрольной группы до начала эксперимента

Номер п/п	Имя	Проба Генчи		Жизненная емкость легких (мл)
		первая задержка дыхания (с)	вторая задержка дыхания (с)	
1	Александр В.	13	7	1380
2	Алексей А.	11	6	1125
3	Арсений П.	15	10	1395
4	Богдан К.	13	8	1360
5	Даниил П.	12	6	1335
6	Иван Н.	16	11	1300
7	Илья Ф.	16	13	1318
8	Мирослав М.	8	7	1115
9	Савелий К.	10	7	1165
10	Святослав П.	13	9	1315
11	Яромир С.	12	9	1290
12	Анастасия И.	13	6	1320
13	Ангелина Н.	15	14	1350
14	Вероника С.	13	10	1175
15	Владислава К.	8	8	1090
16	Мирослава С.	10	7	1190
17	Сандра В.	14	10	1245
18	София У.	10	6	1165
	Среднее	12,3	8,5	1257

В исследовании приняли участие 36 детей 6–7 лет, посещающих учреждения дошкольного образования №№ 7, 8. Все дети были разделены на две группы. Одна группа сформирована из часто и длительно болеющих простудными заболеваниями детей. Дети этой группы (считалась экспериментальной) болели от 5 и более раз в год. Вторая, контрольная, группа объединила практически здоровых детей. Дети этой группы не посещали дошкольное учреждение по причине острых респираторных заболеваний не более 2–3 раз в течение года.

Проведен подробный анализ медицинских карт детей, а также данных, полученных из ответов родителей на вопросы анкеты, разработанной для проведения эксперимента. Анализировались данные до проведения эксперимента и после него. На основании полученной статистики был рассчитан показатель количества заболеваний в группе на одного ребенка, а также рассчитана средняя длительность одного заболевания за 6 месяцев до начала экспериментального периода, и за период проведения эксперимента (таблица 4).

Таблица 4. – Заболеваемость детей до эксперимента

Экспериментальная группа	За 6 месяцев до эксперимента
Число заболеваний в группе	62,5
Количество заболеваний на одного ребенка	3,4
Длительность одного заболевания (дни)	7,8

В ходе эксперимента у детей экспериментальной и контрольной проводились измерения:

- жизненной емкости легких (спирометрия). Через мундштук, взятый в рот, ребенок делает один-два вдоха и выдоха и глубокий вдох и выдох. При выдыхании воздух должен проходить только через мундштук и ни в коем случае через нос. Замер проводился три раза. Учитывали лучший показатель (рисунок 1);
- показателей пробы Генчи с задержкой дыхания на выдохе. Ребенок отдыхает 5–7 мин в положении сидя, затем выполняет глубокий вдох и выдох, затем выдох и задерживает дыхание (рисунок 2).



Рисунок 1. – Исследование жизненной емкости легких у детей экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента

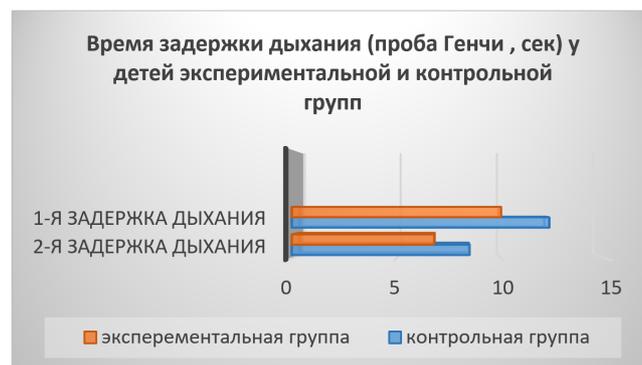


Рисунок 2. – Исследование пробы Генчи у детей экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента

Метод пробы Генчи часто используют в спортивной медицине для оценки функционального состояния организма и заключается он в фиксации длительности задержки дыхания после неглубокого вдоха и максимального выдоха.

Измерение жизненной емкости легких (ЖЕЛ) проводилось специальным прибором – спирометром. Спирометр – медицинский прибор для измерения объема воздуха, поступающего из легких при наибольшем выдохе после наибольшего вдоха. Спирометр применяется для определения дыхательной способности (таблица 5).

Анализ данных, полученных при проведении измерений, показали, что показатели проб Генчи и ЖЕЛ детей контрольной группы значительно превосходят показатели часто и длительно болеющих детей экспериментальной группы. При выполнении гипоксической пробы Генчи дети контрольной группы смогли задержать

дыхание в первой попытке в среднем на 12,3 с, во второй попытке – на 8,5 с. В экспериментальной группе дети задерживали дыхание на 10 с и только на 6,8 с соответственно.

Таблица 3. – Средние показатели ЖЕЛ у детей (Т.С. Борисова, Ж.П. Лабодаева) [5]

Пол	Возраст в годах					
	4	5	6	7	8	9
Девочки	1200	1200	1200	1400	1440	1630
Мальчики	–	1100	1100	1200	1460	1905

Средняя жизненная емкость легких у детей контрольной группы составляет 1257 мл, что превышает более чем на 191 мл средний результат (1066 мл) экспериментальной группы.

Первичное обследование детей двух групп показало, что состояние функции системы внешнего дыхания соответствуют возрастным нормам. Однако в группе с часто и длительно болеющими детьми показатели оценки функционального состояния организма детей значительно снижены и отличаются от идентичных показателей здоровых детей.

В распорядок дня для детей экспериментальной группы была включена разработанная беговая программа, которая выполнялась в комплексе с дыхательными упражнениями. При благоприятных погодных условиях занятия проводились на свежем воздухе, в ином случае – в спортивном зале.

Продолжительность эксперимента для часто и длительно болеющих простудными заболеваниями детей составила 6 месяцев с разбивкой на 4 этапа.

Первый этап – обучение технике бега. Его продолжительность составила 2 месяца и состояла из трех занятий дозированной бегом в неделю. Учитывая возрастные особенности детей, продолжительность бега в темпе 70 шагов в минуту составляла 20 с у детей 6 лет, 25 с – с 7-го года с увеличением длительности бега на 10 с каждые два занятия.

Второй этап продолжительностью два месяца – беговая нагрузка увеличивается на 15 с через каждое занятие. В конце этапа время бега увеличили до 4–5 мин.

Третий этап продолжительностью в 1 месяц – стабилизация длительности беговой нагрузки с изменением ее разновидностей: эстафетный бег чередовался с непрерывным и повторным.

На четвертом этапе (1 месяц) происходило снижение беговой нагрузки.

По окончании срока проведения эксперимента дети экспериментальной группы прошли тестирование на показатели жизненной емкости легких и пробы Генчи. Произведена оценка заболеваемости детей экспериментальной группы за полгода до экспериментального исследования и в течение приведения педагогического эксперимента.

Измерения показателей жизненной емкости легких и пробы Генчи были проведены повторно по окончании эксперимента. Полученные данные приведены в таблицах 6, 7; результаты исследование – на рисунках 3, 4.

Таблица 6. – Результаты исследования жизненной емкости легких у детей экспериментальной группы до и после эксперимента (мл)

Номер п/п	Имя	Жизненная емкость легких (мл)	
		до эксперимента	после эксперимента
1	Артём С.	1220	1280
2	Богдан Л.	1025	1270
3	Даниил Р.	1195	1240
4	Иван К.	1160	1210
5	Максим В.	900	1130
6	Матвей В.	1300	1390
7	Миша М.	850	1140
8	Петя Р.	1015	1100
9	Платон П.	1065	1120
10	Стас Г.	1115	1190
11	Алекса М.	1090	1130
12	Василиса Р.	1020	1110
13	Ева К.	1050	1130
14	Мария Л.	1175	1230
15	Милана У.	950	1130
16	Полина Б.	950	1030
17	Сатина К.	1045	1090
18	Ульяна А.	1065	1110
	Среднее	1066	1168

Таблица 7. – Результаты исследования детей экспериментальной группы на пробу Генчи до и после эксперимента

Номер п/п	Имя	Проба Генчи до эксперимента		Проба Генчи после эксперимента	
		1-я задержка дыхания (с)	2-я задержка дыхания (с)	1-я задержка дыхания (с)	2-я задержка дыхания (с)
1	Артем С.	11	6	13	9
2	Богдан Л.	9	5	11	8
3	Даниил Р.	10	8	12	9
4	Иван К.	11	7	14	11
5	Максим В.	8	5	10	8
6	Матвей В.	13	10	15	13
7	Миша М.	7	9	10	9
8	Петя Р.	8	6	10	9
9	Платон П.	10	6	13	9
10	Стас Г.	11	8	14	11
11	Алекса М.	9	8	12	10
12	Василиса Р.	8	6	13	8
13	Ева К.	10	7	13	10
14	Мария Л.	11	9	14	10
15	Милана У.	8	6	9	8
16	Полина Б.	7	5	9	7
17	Сатина К.	9	7	13	10
18	Ульяна А.	10	6	12	8
	Среднее	10	6,8	12,5	9,2



Рисунок 3. – Результаты исследования жизненной емкости легких у детей экспериментальной группы до и после эксперимента

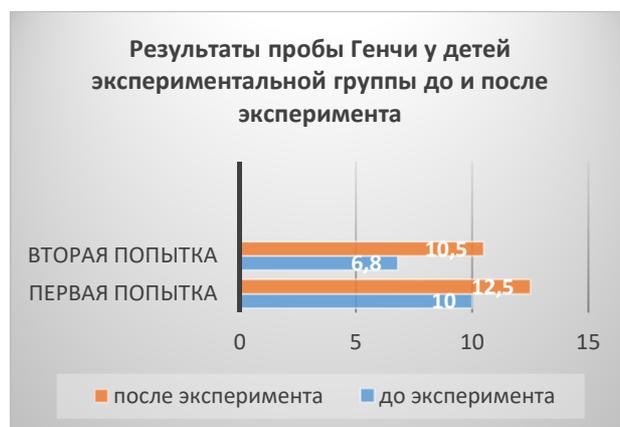


Рисунок 4. – Результаты исследования у детей экспериментальной группы до и после эксперимента (проба Генчи)

После дополнительных нагрузок, по данным, приведенным в таблицах и на рисунках, статистически достоверное изменение показателей пробы Генчи и ЖЕЛ произошло у детей экспериментальной группы. Целе-направленные занятия дыхательными и циклическими упражнениями улучшили показатели, характеризующие

систему внешнего дыхания детей. Показатели ЖЕЛ увеличились в среднем по экспериментальной группе с 1066 до 1168 мл, улучшились и результаты пробы Генчи, средний результат первой попытки улучшился с 10 до 12,5 с, т.е. на 2,5 с. Средний результат второй попытки улучшился с 6,8 до 9,2 с, т.е. на 2,4 с.

Результаты заболеваемости детей в экспериментальной группе до педагогического эксперимента и после него показали положительные изменения функционального состояния организма детей. Данные по результатам заболеваемости в экспериментальной группе, полученные в результате проведения эксперимента, четко показывают снижение уровня заболеваемости детей и продолжительности их болезни (таблица 8).

Таблица 8

Экспериментальная группа	За 6 месяцев до эксперимента	В период эксперимента
Количество заболеваний в группе	62,5	49,5
Количество заболеваний на одного ребенка	3,4	2,7
Длительность одного заболевания (дни)	7,8	5,5

Заключение. Выявлено, что часто и длительно болеющие дети имеют сниженные показатели развития дыхательной системы: меньшую ЖЕЛ, хуже выполняют гипоксическую пробу Генчи.

Экспериментально подтверждено, что использование для часто и длительно болеющих детей 6–7 лет в учреждениях дошкольного образования системы дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий, в которые обязательно включаются дыхательные и циклические упражнения на развитие дыхательной системы, оказывает положительное влияние на функциональные показатели системы внешнего дыхания: увеличились показатели ЖЕЛ, улучшились результаты пробы Генчи.

Оценка уровня заболеваемости детей в экспериментальной группе до педагогического эксперимента и после него показала положительные изменения функционального состояния организма детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логвина, Т.Ю. Физкультура, которая лечит / Т.Ю. Логвина. – Мозырь : Белый ветер, 2003. – 149 с.
2. Альбицкий, В.Ю. Часто болеющие дети / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов, И.А. Камаев. – СПб. : Мор. Петербург, 2003. – 180 с.
3. Прокопкина, С.В. Возможности расширения функциональных резервов системы внешнего дыхания в работе с детьми дошкольного возраста средствами физической культуры / С.В. Прокопкина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2016. – № 8. – С. 122–134.
4. Медицинская реабилитация : руководство / под ред. акад. РАМН, проф. В.М. Боголюбова. – М. : Пермь : Звезда, 1998. – Т. 1. – 697 с.
5. Гигиеническая оценка состояния здоровья детей и подростков : метод. рекомендации / Т.С. Борисова, Ж.П. Лабодаева. – 3-е изд., доп. и испр. – Минск : БГМУ, 2017. – 50 с.
6. Макарова, З.С. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольных учреждениях / З.С. Макарова, Л.Г. Голубева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 180 с.
7. Детские болезни / под ред. акад. РАМН А.А. Баранова. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 1008 с.
8. Инфекционные болезни у детей / под ред. В.Н. Тимченко. – СПб. : СпецЛит, 2012. – 640 с.
9. Альбицкий, В.Ю. Часто болеющие дети: Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1986. – 181 с.
10. Быкова, Л.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / Л.И. Быкова. – М. : Просвещение, 1991. – 60 с.
11. Анисимова, М.С. Двигательная деятельность детей младшего и среднего дошкольного возраста / М.С. Анисимова, Т.В. Хабарова. – М. : Детство-Пресс, 2014. – 208 с.
12. Потапчук, А.А. Лечебные игры и упражнения для детей / А.А. Потапчук. – СПб. : Речь, 2007. – 99 с.
13. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – 2012. – 415 с.
14. Лечебная физическая культура в системе медицинской реабилитации: Руководство для врачей / под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой. – М. : Медицина, 1995. – 400 с.

REFERENCES

1. Logvina, T.Yu. (2003). *Fizkul'tura, kotoraya lechit* [Physical culture that heals]. Mazyr: Belyy veter. (In Russ.).
2. Al'bitskiy, V.Yu., Baranov, A.A. & Kamayev, I.A. (2003). *Chasto boleyushchiye deti* [Frequently ill children]. St. Petersburg: Morskoy Peterburg. (In Russ.).
3. Prokopkina, S.V. (2016). *Vozmozhnosti rasshireniya funktsional'nykh rezervov sistemy vneshnego dykhaniya v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta sredstvami fizicheskoy kul'tury* [Possibilities of expanding the functional reserves of the external respiration system in work with children of preschool age by means of physical culture]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universitetata. Seriya E, Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Polotsk State University. Series E, Pedagogical Sciences], (8), 122–134. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Bogolyubov, V.M. (1998). *Meditsinskaya rehabilitatsiya: rukovodstvo: T. 1* [Medical rehabilitation: guide: Vol. 1.]. Moscow; Perm: Zvezda. (In Russ.).

5. Borisova, T.S. & Labodayeva, Zh.P. (2017). *Gigiyenicheskaya otsenka sostoyaniya zdorov'ya detey i podrostkov: metodicheskiye rekomendatsii* [Hygienic assessment of the state of health of children and adolescents: guidelines]. Minsk: BGMU. (In Russ.).
6. Makarova, Z.S. & Golubeva, L.G. (2004). *Ozdorovleniye i reabilitatsiya chasto boleyushchikh detey v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh* [Improvement and rehabilitation of frequently ill children in preschool institutions]. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
7. Baranov, A.A. (2009). *Detskiye bolezni* [Children's diseases]. Moscow: GEOTAR-Media. (In Russ.).
8. Timchenko, V.N. (2012). *Infektsionnyye bolezni u detey* [Infectious diseases in children]. St. Petersburg: SpetsLit. (In Russ.).
9. Al'bitskiy, V.Yu. & Baranov, A.A. (1986). *Chasto boleyushchiye deti: Kliniko-sotsial'nyye aspekty. Puti ozdorovleniya* [Frequently ill children: clinical and social aspects. Ways of recovery]. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo univesrsiteta. (In Russ.).
10. Bykova, L.I. (1991). *Obucheniye detey doshkol'nogo vozrasta osnovnym dvizheniyam* [Teaching preschool children to basic movements]. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
11. Anisimova, M.S. & Khabarova, T.V. (2014). *Dvigatel'naya deyatel'nost' detey mladshego i srednego doshkol'nogo vozrasta* [Motor activity of children of younger and middle preschool age]. Moscow: Detstvo-Press. (In Russ.).
12. Potapchuk, A.A. (2007). *Lechebnyye igry i uprazhneniya dlya detey* [Therapeutic games and exercises for children]. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).
13. (2012). *Uchebnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / Ministerstvo obrazovaniya Respubliki Belarus'* [Curriculum of preschool education / Ministry of Education of the Republic Belarus']. (In Russ.).
https://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/ypyp/2015/Uchebnaya%20programma%20doshkolnogo%20obrazovaniya_RUS.pdf
14. Kaptelin, A.F. & Lebedeva, I.P. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura v sisteme meditsinskoy reabilitatsii: Rukovodstvo dlya vrachev* [Therapeutic physical culture in the system of medical rehabilitation: A guide for doctors]. Moscow: Meditsina. (In Russ.).

Поступила 30.11.2021

SYSTEM OF ADDITIONAL PHYSICAL AND RECREATION ACTIVITIES IN WORK ITH FREQUENTLY AND LONGER SICK CHILDREN 6–7 YEARS OLD

T. LOGVINA, S. PROKOPKINA

The article presents the results of a pedagogical experiment conducted in physical education classes in preschool institutions with children who are often and for a long time ill. The results of the effectiveness of the use of additional exercises for the development of the respiratory system in the process of physical exercises are shown. One of the most important functions of regulating the vital activity of the human body is breathing. Strengthening of the respiratory muscles, strengthening of lung ventilation, the use of proper breathing techniques contribute to improving the functioning of the respiratory system and, as a result, improve the overall condition of the whole organism as a whole. Traditional means of physical education and hardening in preschool institutions are ineffective and do not solve the issues of a high level of colds in children. This study has become particularly relevant at the present time, due to the spread of coronavirus infection in the world, which primarily affects the respiratory system.

Keywords: health, children, physical exercises, external respiration.

УДК 796.322

ОБУЧЕНИЕ ГАНДБОЛИСТОВ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ

канд. пед. наук, проф. В.В. РУДЕНИК, канд. пед. наук, доц. В.И. ГАВРОНИК
(Гродненский государственный университет имени Я. Купалы)

Технико-тактическая подготовка представляет собой процесс обучения спортсменов технике приемов и формирование умений использовать их в условиях соревновательной деятельности. Для повышения эффективности технико-тактической подготовки гандболистов целесообразно в качестве методологической основы использовать обобщенные методики обучения, разработанные в рамках теории спорта и конкретизированные применительно к специфике соревновательной деятельности в гандболе. Имеющиеся в теории спорта проблемы обобщения закономерностей тактической подготовки спортсменов создают определенные затруднения при разработке методик обучения тактике действий в гандболе.

Умения спортсменов принимать за необходимое время эффективные решения о способах разрешения двигательных ситуаций, возникающих в условиях соревновательной деятельности, во многом зависят от их двигательного опыта. На основе физиологических закономерностей «принятия решений» разработана теоретико-методическая модель обучения спортсменов технико-тактическим действиям, в которой процессы обучения технике действий (приемов) и формирования умений использовать действия (приемы) в условиях соревновательной деятельности представляют единый взаимосвязанный процесс обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям. Установлено, что методики обучения гандболистов имеют высокую степень согласованности с основными положениями теоретико-методической модели обучения спортсменов технико-тактическим действиям и не противоречат им.

Ключевые слова: технико-тактическая подготовка, соревновательная деятельность, гандболист.

Введение. Обобщающим фактором, характерным для тактических действий в условиях соревнований спортсменов, является принятие решения о способе разрешения двигательных ситуаций, на основе физиологических закономерностей которого разработана теоретико-методическая модель обучения спортсменов технико-тактическим действиям. Установление взаимосвязи технико-тактической подготовки спортсменов в видах спорта с обобщающими теоретико-методическими основами обучения спортсменов технико-тактическим действиям является завершающим этапом разработки обобщающих теоретико-методических основ обучения спортсменов технико-тактическим умениям и навыкам, что станет основанием для совершенствования технико-тактической подготовки в видах спорта.

Цель исследования – установить взаимосвязь технико-тактической подготовки гандболистов с обобщающими теоретико-методическими основами обучения спортсменов технико-тактическим действиям.

Научная новизна. На основе физиологических закономерностей принятия решений разработана теоретико-методическая модель обучения спортсменов технико-тактическим действиям, в которой процессы обучения технике действий (приемов) и формирования умений использовать действия (приемы) в условиях соревновательной деятельности представляют единый взаимосвязанный процесс обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям.

Основная часть. На основе учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности в середине прошлого столетия А.В. Крестовниковым была разработана физиологическая теория двигательного навыка [1]. Используя эту теорию в качестве методологической основы, В.Д. Мазниченко в начале второй половины прошлого столетия разработал теоретико-методические основы обучения двигательным умениям и навыкам [2]: определил этапы обучения (*первоначальное изучение, углубленное разучивание, закрепление и дальнейшее совершенствование*), сформулировал задачи этих этапов, рекомендовал средства и методы решения задач, конкретизировал применительно к двигательной деятельности дидактические принципы. Исследователь считал, что важную роль в дальнейшей разработке теории двигательных умений и навыков могут сыграть результаты исследований механизмов, лежащих в основе поведения человека, полученных П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном и др. [2, с. 138].

В теории спорта как обобщающей отрасли научного знания теоретико-методические основы обучения, разработанные В.Д. Мазниченко [2], наряду с теорией планомерно-поэтапного формирования двигательных действий М.М. Богена [3] на основе теории деятельности Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других исследователей и сегодня являются основополагающими при разработках методик обучения в большинстве видов спорта.

В подготовке спортсменов выделяют несколько разделов. Наряду с *технической подготовкой* выделяют также *тактическую подготовку*, в процессе которой формируются умения целесообразного использования соревновательных действий в соответствии с замыслом и основными линиями поведения спортсмена (команды) на соревновании [4]. В реальной соревновательной деятельности спортсменов техника и тактика, как правило,

не существуют отдельно. В связи с этим наряду с технической и тактической подготовкой говорят о *техничко-тактической подготовке* [4].

Многие исследователи предпринимали попытки разработать обобщающие методики тактической и (или) технико-тактической подготовки. Однако результаты исследований сводились не к обобщающим методикам, которые могут быть использованы как базовые для всех видов спорта, а к методикам для однородных видов спорта (например, методика технико-тактической подготовки в спортивных играх) или комплексным методикам, которые включают совокупность методик для групп видов спорта, классифицированных по определенным признакам. Так, В.С. Келлер показал, что в зависимости от специфики вида спорта, уровня подготовленности спортсмена, двигательных ситуаций, возникающих в условиях соревновательной деятельности тактика может носить *алгоритмичный* (строиться на заранее запланированных действиях и их преднамеренной реализации), *вероятностный* (предполагает преднамеренно-экспромтные действия) или *эвристический* (строиться на экспромтных действиях) характер [5]. Анализ предлагаемых В.С. Келлером вариантов тактических действий показывает, что их отличия обусловлены особенностями принятых решений при различном двигательном опыте спортсменов [6; 7].

Методику технико-тактической подготовки в спортивных играх разработал Ю.Д. Железняк [8]: *1-й этап* – создание предпосылок; ознакомление с приемом игры (тактическим действием); *2-й этап* – разучивание приема игры (тактического действия); воспроизведения его по созданному «образу»; *3-й этап* – совершенствование приема игры (тактического действия) в физической тренировке, двухсторонней игре; *4-й этап* – интеграция игровых навыков и качеств в игре и спортивных соревнованиях. В большинстве же учебников и учебных пособий по учебной дисциплине «Теория спорта», в которых имеются разделы «Тактическая подготовка спортсменов», авторы ограничиваются анализом особенностей тактических действий в видах спорта или группах однородных видов спорта, а ознакомиться с методиками обучения тактическим действиям предлагается в соответствующих разделах теории и методик видов спорта или однородных групп видов спорта [4; 9].

Для разработки обобщающих теоретико-методических основ обучения спортсменов технико-тактическим умениям и навыкам необходимо, в соответствии с положениями системного подхода [10], определить обобщающий фактор, характерный для тактических действий в условиях соревнований спортсменов независимо от вида их деятельности (вида спорта). Установлено [6; 7], что таким фактором является принятие решения о том, посредством какого двигательного действия или совокупности действий двигательная задача, возникающая в условиях соревновательной деятельности спортсменов, может быть решена с необходимой эффективностью. На основе физиологических закономерностей «принятия решений» [10] разработана теоретико-методическая модель обучения спортсменов технико-тактическим действиям [6; 7]. На следующем этапе разработки обобщающих теоретико-методических основ обучения в соответствии с методологией теоретического исследования [4] необходимо установить, не опровергают ли закономерности обучения и разработанные на их основе методики обучения в видах спорта основные положения теоретико-методической модели обучения спортсменов технико-тактическим действиям, а напротив – согласуются с ними.

Методологической основой исследования явились положения теории функциональных систем П.К. Анохина, концепции уровневого построения движений Н.А. Бернштейна, теория деятельности, разработанная психологами школ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, теория планомерно-поэтапного формирования двигательных действий М.М. Богена и т.д.

В процессе соревновательной деятельности у спортсмена с определенной периодичностью возникают двигательные ситуации, требующие разрешения с необходимой эффективностью посредством двигательных действий. Установлено [6; 7; 10], что при необходимости решения двигательной задачи в организме человека формируется функциональная система на уровне целостного поведенческого акта со всеми ее специфическими узловыми механизмами. Двигательное действие или совокупность действий спортсмен начинает осуществлять после «принятия решения». Решение о том, какой необходимо получить результат и как (каким способом) его получить, принимается внутри системы на основе результатов афферентного синтеза. В процессе принятия решения учитываются мотивационные побуждения к действиям и их значимость (доминирующая мотивация), используется накопленный двигательный опыт и теоретические знания, оценивается обстановка, в которой предстоит решать двигательную задачу, анализируются возможности компонент организма, которые предполагается задействовать при решении двигательной задачи, и эффективность их взаимосвязей, а также выбирается наиболее благоприятный момент для начала выполнения двигательного действия (пусковая афферентация). Таким образом, к моменту начала выполнения двигательного действия принимается интегральное решение, в котором в определенной степени решены частные задачи, среди которых могут быть выделены следующие [6; 7; 10]: 1) определен результат, который хочет получить функциональная система; сформулирована двигательная задача; 2) определен способ решения двигательной задачи; 3) выбраны компоненты организма, которые необходимы для решения конкретной двигательной задачи определенным способом; 4) определена степень участия каждого из выбранных компонентов; 5) определены механизмы последовательной и параллельной координации деятельности выбранных компонентов организма; 6) определен момент начала выполнения двигательного действия.

В процессе решения двигательной задачи посредством двигательного действия функциональная система контролирует параметры движений и параметры деятельности компонентов организма, обеспечивающих реализацию соответствующих движений, корректирует их в ходе выполнения двигательного действия, «принимает

решение» о досрочном прекращении двигательной деятельности, если возникает такая необходимость, а также изменяет цепь отдельных последовательных двигательных действий, если это обусловлено логикой соответствующей деятельности. Важно отметить, что представленная очередность решения названных выше задач является условной, т.к. известно, что принятие решения имеет динамичный характер и осуществляется на основе «...длительной оценки различных, внутренне формирующихся результатов» [10, с. 51].

Обучение спортсменов умениям принимать эффективные решения о способах разрешения двигательных ситуаций и моментах начала двигательных действий целесообразно отнести к *тактической подготовке*, а обучение умениям и навыкам реализовывать системы движений, посредством которых и решаются двигательные задачи – к *технической* [4]. В специфической двигательной деятельности, когда имеется минимум времени на принятие решений, механизмы принятия решений и механизмы реализации принятых решений сливаются в единый процесс, образуя функциональную систему на уровне целостных поведенческих актов [10].

В соревновательной деятельности спортсменов в зависимости от вида спорта может возникнуть одна двигательная задача (например, в легкоатлетических прыжках, метаниях и др.), две (например, в видах тяжелой атлетики и др.) и т.д., причем одна и та же двигательная задача может возникать на протяжении одних и тех же состязаний многократно. В спортивных играх и единоборствах, в т.ч. и в гандболе, в процессе соревновательной деятельности возникает множество двигательных задач, требующих разрешения посредством разнообразных двигательных действий.

В таблице представлен алгоритм обучения решению двигательных задач посредством двигательных действий (приемов), разработанный на основе теоретико-методической модели обучения технико-тактическим действиям и который может быть использован применительно к виду спорта с любым количеством двигательных задач, возникающих в условиях соревновательной деятельности спортсменов. Рассмотрим методику обучения гандболистов технико-тактическим действиям и определим, в какой степени она соответствует основным положениям разработанной теоретико-методической модели [6; 7].

Таблица. – Алгоритм обучения решению двигательных задач, возникающих в условиях соревновательной деятельности спортсменов

Действие (прием) или группа действий (приемов)	Этапы обучения технико-тактическим действиям							
	1-й	2-й	3-й	4-й	1-й	2-й	3-й	4-й
1								
2			1-й	2-й	3-й	4-й		
3					1-й	2-й	3-й	4-й
-/-	-/-							
n							1-й	2-й
n (+)							1-й	2-й
							3-й	4-й

Примечание: **1-й** – этап обучения обусловленным двигательным действиям; **2-й** – этап обучения преднамеренным двигательным действиям; **3-й** – этап обучения преднамеренно-экспромтным двигательным действиям; **4-й** – этап обучения экспромтным двигательным действиям; **n** – количество известных приемов (действий) используемых в соревновательной деятельности спортсменов; **n (+)** – расширение арсенала средств соревновательной деятельности спортсменов.

Как известно [8], в гандболе различают технику нападения и технику игры в защите вратаря и полевых игроков. В *технике нападения полевых игроков* выделяют перемещения (разновидности прыжков, остановок, бега) и владение мячом (разновидности передач, бросков и введений мяча). В *технике защиты полевых игроков* выделяют перемещения (разновидности прыжков, бега и остановок) и технику противодействия овладения мячом (разновидности блокирования игрока или мяча и разновидность выбивания мяча).

В *технике вратаря* выделяют технику нападения (разновидности приемов владения мячом) и технику защиты (разновидности перемещений и разновидностей противодействий и приемов овладения мячом).

В *тактике нападения полевых игроков* выделяют индивидуальные (уход, применение броска, применение передачи, применение ведения, финты), групповые (параллельные, скрестные, заслон) и командные действия (стремительное нападение и позиционное нападение). В *тактике защиты полевых игроков* также выделяют индивидуальные (опака игрока без мяча и с мячом, перехват, применение выбивания, применение блокирования и финты), групповые (подстраховка, переключение, проскальзывание и разбор) и командные (личная, зонная и смешанная защита). В *тактике вратаря* выделяют индивидуальные действия (выбор позиции и финт) и командные действия (с защитой и с нападением).

Для определения соответствия методик обучения технико-тактическим действиям в видах спорта разработанной модели обучения необходимо: *во-первых*, установить методики обучения технике двигательного действия в виде спорта и ее соответствие основным положениям обобщающих методик обучения [2; 3 или др.], которые отражены в разработанной теоретико-методической модели [6; 7]; *во-вторых*, установить методику обучения тактике действий в виде спорта и ее соответствие основным обобщающим положениям, которые отражены в разработанной теоретико-методической модели [6; 7].

Исследование методик обучения в гандболе [8] показывает, что при обучении гандболистов технико-тактическим действиям рекомендуется соблюдать определенную логическую последовательность: *первый этап* – ознакомление с приемом; *второй этап* – изучение приема в упрощенных условиях; *третий этап* – совершенствование приема в усложненной, приближенной к условиям игры обстановке; *четвертый этап* – формирование умений применять прием в игре.

Анализ предлагаемой последовательности обучения показывает, что первые три этапа являются вариантом методики обучения технике двигательных действий, разработанной В.Д. Мазниченко [2]. Такая последовательность используется главным образом при обучении военнослужащих технике двигательных действий («ознакомление» – «разучивание» – «совершенствование») [11]. Важно отметить, что предлагаемая методика обучения технике двигательного действия в гандболе разработана на основе одной обобщающей методики обучения [2], а методика обучения, разработанная для спортивных игр и представленная в этом же учебнике – на основе другой обобщающей методики [3]. К сожалению, автор не конкретизирует, до какой степени владения необходимо осваивать технику приемов, прежде чем использовать их в игре, ограничиваясь указанием «когда те еще мало освоены» [8, с. 282]. На одном занятии рекомендуется ограничить количество осваиваемых приемов (не более двух-трех), при этом считается целесообразным при обучении приему нападения обучать гандболистов и соответствующим приемам защиты. Отмечается, что последовательность обучения технике приемов обусловлена сложностью единоборств игроков в игре при их использовании: вначале обучают приемам, использование которых в игре не вызывает особых сложностей, а затем осваиваются приемы, которые постепенно усложняют действия игроков во время игры. В тоже время, автором не представлена последовательность обучения приемам в гандболе [8].

Таким образом, анализ методики обучения технике приемов, используемых гандболистами в соревновательной деятельности, в полной мере соответствует алгоритму обучения решению двигательных задач, представленному в таблице. В первом столбце таблицы – действие (прием) или группа действий (приемов), осваиваемых на одном занятии. В гандболе, как отмечалось ранее, рекомендуется осваивать не более двух-трех приемов (действий). Количество осваиваемых приемов (действий) в модели (см. таблицу) не ограничено количеством известных приемов (n). Развитие теории и методики вида спорта предполагает расширение арсенала средств соревновательной деятельности спортсменов, поэтому количество приемов (действий) может быть расширено до необходимой величины ($n +$). Во втором столбце таблицы – этапы обучения технико-тактическим действиям, используемых спортсменами в соревновательной деятельности. На первом и втором этапах обучения (обучение обусловленным и преднамеренным двигательным действиям) решается задача овладеть техникой осваиваемого двигательного действия (приема) или совокупности действий (приемов) [6; 7]. Очередное действие (прием) или совокупность действий (приемов) осваивается (см. таблицу) после завершения второго этапа обучения предыдущим действиям (приемам). Отличия в методике обучения технике двигательных действий, представленной в теоретико-методической модели, от методики обучения, разработанной В.Д. Мазниченко [2], состоят в количестве этапов обучения, их названии и задачах, решаемых в рамках каждого из этапов обучения, что обосновано отличиями в методологических основах обучения (теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным, имеет особенности по сравнению с физиологической теорией двигательного навыка, разработанной А.Н. Крестовниковым, хотя обе эти теории разработаны на основе учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности), а также системной связью названных этапов с другими этапами обучения (обучение преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям).

Четвертый этап предлагаемой последовательности обучения технико-тактическим действиям (формирование умений применять прием в игре) является по своей сути целью тактической подготовки гандболистов. Исследование методик обучения в гандболе [8] показывает, что при обучении гандболистов тактическим действиям рекомендуется вначале ознакомить обучаемых с правилами игры, сформулировать задачи тактической деятельности гандболистов (полевых игроков и вратаря), а затем рекомендуется приступить к обучению тактическим действиям. Для формирования основы определенных тактических систем игры вначале обучают индивидуальным, затем – групповым, и после – командным действиям. В.П. Портнов предлагает следующую последовательность обучения полевых игроков тактическим действиям (индивидуальным, групповым и командным) [8]: *первый этап* – рассказ и показ на схеме или макете; *второй этап* – разучивание схемы действия непосредственно на площадке с пассивным противником (противника предлагается обозначить, например, стойками); *третий этап* – разучивание схемы действия непосредственно на площадке с активным противником, действующим по определенным заданиям; *четвертый этап* – разучивание схемы действия непосредственно на площадке с активным противником в соревновательной форме; *пятый этап* – закрепление разучиваемой тактической схемы в двусторонней игре.

Анализ предлагаемой архитектоники обучения полевых игроков показывает, что в данном случае решается общая задача обучения гандболистов преднамеренным действиям (формируются умения спортсменов решать знакомую двигательную задачу). В тоже время на основе анализа методики обучения можно сделать вывод, что в процессе подготовки гандболистов решаются общие задачи обучения как преднамеренно-экспромтным двигательным действиям (формируются умения спортсменов из изученных тактических схем выбирать наиболее подходящие за необходимое время), так и экспромтным двигательным действиям (формируются умения спортсменов за необходимое время находить варианты разрешения незнакомых двигательных ситуаций).

Анализ методики обучения вратаря тактическим действиям показывает, что в процессе подготовки наряду с этапом обучения обусловленным двигательным действиям четко прослеживаются и последующие два этапа теоретико-методической модели обучения [6; 7]: обучение преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям (см. таблицу).

Таким образом, анализ методики обучения гандболистов тактике игры позволяет говорить о том, что ее положения не противоречат основным положениям теоретико-методической модели обучения спортсменов технико-тактическим действиям [6; 7]: методика обучения вратаря осуществляется в полном соответствии с положениями теоретико-методической модели, а в методике обучения полевых игроков отсутствует акцент на выделении преднамеренно-экспромтного и экспромтного этапов обучения, хотя такие задачи в процессе их подготовки решаются.

Заключение.

1. Техничко-тактическая подготовка представляет собой процесс обучения спортсменов технике приемов и формирование умений использовать их в условиях соревновательной деятельности. Для повышения эффективности технико-тактической подготовки гандболистов целесообразно в качестве методологической основы использовать обобщенные методики обучения, разработанные в рамках теории спорта и конкретизированные применительно к специфике соревновательной деятельности в гандболе. Имеющиеся в теории спорта проблемы обобщения закономерностей тактической подготовки спортсменов создают определенные затруднения при разработке методик обучения тактике действий в гандболе.

2. Умения спортсменов принимать за необходимое время эффективные решения о способах разрешения двигательных ситуаций, возникающих в условиях соревновательной деятельности, во многом зависят от их двигательного опыта. На основе физиологических закономерностей «принятия решений» разработана теоретико-методическая модель обучения спортсменов технико-тактическим действиям, в которой процессы обучения технике действий (приемов) и формирования умений использовать действия (приемы) в условиях соревновательной деятельности представляют единый взаимосвязанный процесс обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям. Установлено, что методики обучения гандболистов имеют высокую степень согласованности с основными положениями теоретическо-методической модели обучения спортсменов технико-тактическим действиям и не противоречат им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крестовников, А.Н. Очерки по физиологии физических упражнений / А.Н. Крестовников. – М. : Физкультура и спорт, 1951. – 144 с.
2. Теория и методика физического воспитания : учеб. / А.Д. Новиков [и др.] ; под общ. ред. А.Д. Новикова, Л.П. Матвеева. – М. : Физкультура и спорт, 1967. – 399 с.
3. Боген, М.М. Обучение двигательным действиям / М.М. Боген. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
4. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учеб. / Л.П. Матвеев. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.
5. Келлер, В.С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях / В.С. Келлер. – Киев : Здоров'я, 1977. – 184 с.
6. Гавроник, В.И. Состав и структура технико-тактической подготовки военнослужащих / В.И. Гавроник, В.В. Руденик, А.А. Немытов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – СПб. : Воен. ин-т физ. культуры. – 2010. – № 5(9). – С. 51–54.
7. Лушневский, А.К. Обучение военнослужащих стрельбе из штатного оружия / А.К. Лушневский, В.В. Руденик, А.В. Некрасов. – Гродно : ЮрСаПринт, 2020. – 118 с.
8. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения : учеб. / Ю.Д. Железняк [и др.] ; под ред. Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 520 с.
9. Платонов, В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев : Олимп. лит., 1997. – 593 с.
10. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
11. Теория и организация физической подготовки войск : учеб. / под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина, В.В. Миронова, В.Д. Шейченко. – СПб. : Воен. дважды Краснознам. ин-т физ. культуры, 1992. – 342 с.

REFERENCES

1. Krestovnikov, A.N. (1951). *Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhneniy* [Essays on the physiology of physical exercises]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russ.).
2. In A.D. Novikov, L.P. Matveye (Ed.) (1967–1968) *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [Theory and methodology of physical education]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russ.).
3. Bogen, M.M. (1985). *Obucheniye dvigatelnyim deystviyam* [Teaching motional actions]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russ.).
4. Matveev, L.P. (2005). *Obshchaya teoriya sporta i yeye prikladnyye aspekty* [General theory of sport and its applied aspects]. Saint Petersburg: Lan'. (In Russ.).
5. Keller, V.S. (1977). *Deyatelnost sportsmenov v variativnykh konfliktnykh situatsiyakh* [Sportsmen's activity in variative conflict situations]. Kyiv: Zdorov'ya. (In Russ.).
6. Gavronik, V.I., Rudzenik, V.V. & Nemytov, A.A. (2010). *Sostav i struktura tekhniko-takticheskoy podgotovki voyennosluzhashchikh* [Composition and structure of technical and tactical training of military personnel]. *Aktual'nyye problemy*

- fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Actual problems of physical and special training of power structures]. Saint Petersburg: Voyennyi institut fizicheskoy kul'tury. (In Russ.).
7. Lushnevskiy, A.K., Rudenik, V.V. & Nekrasov, A.V. (2020). *Obucheniye voyennosluzhashchikh strelbe iz shtatnogo oruzhiya: monografiya* [Teaching servicemen to fire from standard weapons]. Grodno: YurSaPrint. (In Russ.).
 8. Zheleznyak, Yu.D., Portnov, Yu.M., Savin, V.P. & Leksakov, A.V. (2020). In Yu.D. Zheleznyak & Yu.M. Portnov (Ed.). *Sports games: technique, tactics, teaching methods* [Sports games: technique, tactics, teaching methods]. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
 9. Platonov, V.N. (1997). *Obshchaya teoriya podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte* [General theory of training athletes in olympic sports]. Kiev: Olimpiyskaya literatura. (In Russ.).
 10. Anokhin, P.K. (1975). *Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem* [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow: Meditsina. (In Russ.).
 11. (1992). In L.A. Veidner-Dubrovin, V.V., Mironov, & V.D. Sheychenko (Ed.). *Teoriya i organizatsiya fizicheskoy podgotovki voysk* [Theory and organization of physical training of troops]. St. Petersburg: Voyennyi dvazhdy Krasnoznamennyi institut fizicheskoy kul'tury. (In Russ.).

Поступила 12.05.2022

TRAINING OF HANDBALL PLAYERS TECHNICAL AND TACTICAL ACTIONS

V. RUDZENIK, V. GAVRONIK

Technical and tactical training is a process of teaching athletes techniques and the formation of skills to use them in conditions of competitive activity. To increase the effectiveness of technical and tactical training of handball players, it is advisable to use generalized teaching methods developed within the framework of sports theory and concretized in relation to the specifics of competitive activity in handball as a methodological basis. The problems existing in the theory of sports of generalization the patterns of tactical training of athletes create certain difficulties in the development of methods of teaching tactics of actions in handball.

The ability of athletes to make effective decisions in the necessary time about ways to resolve motor situations arising in competitive activity largely depends on their motor experience. Based on the physiological laws of "decision-making", a theoretical and methodological model of training athletes in technical and tactical actions has been developed, in which the processes of teaching the technique of actions (techniques) and the formation of skills to use actions (techniques) in the conditions of competitive activity represent a single interconnected learning process conditioned, deliberate impromptu and impromptu motor actions. It was established that the methods of teaching handball players have a high degree of consistency with the main provisions of the theoretical-methodical model of teaching athletes technical and tactical actions and do not contradict them.

Keywords: *technical and tactical training, competitive activity, handball player.*

УДК 796.015.865:796.015.132-057.867:796.42

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАНДАРТИЗИРОВАННОЙ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ ШКАЛЫ
ДЛЯ ОЦЕНКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПО СПОРТУ КЛАССА****И.И. ТРОФИМОВИЧ***(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)*

Представлены данные по использованию стандартизированной десятибалльной шкалы оценок специальной физической подготовленности в практических условиях. Данная шкала за счет большего количества оценочных уровней и меньшего шага интервала между ними позволяет более объективно оценивать как отдельные специальные качества спортсмена, так и общий уровень его специальной физической подготовленности.

Ключевые слова: легкая атлетика, юные спортсмены, десятибалльная шкала оценок, специальная физическая подготовленность, контрольные упражнения, физические качества, специализированные по спорту классы, учебно-тренировочное занятие, спортивная тренировка.

Введение. Специальная физическая подготовка – важная составляющая спортивной тренировки легкоатлетов. Реализация задач начальных этапов подготовки (этапы предварительной подготовки, начальной и углубленной спортивной специализации), направленных на всестороннее развитие спортсмена, предусматривает распределение значительной части тренировочной нагрузки между средствами общей физической подготовки и специальной физической подготовки (СФП) [1]. Во избежание форсирования тренировочной нагрузки при подготовке юных легкоатлетов очень важно рационально использовать средства СФП в тренировочном процессе, также особое внимание необходимо уделять и педагогическому контролю за уровнем их специальной физической подготовленности¹ [2].

Для оценки уровня СФП в программах по отдельным видам легкой атлетики^{2,3,4} представлен ряд контрольных упражнений, которые в повседневной практике используются тренерами специализированных учебно-спортивных учреждений и средних школ – училищ олимпийского резерва. Нормативные оценки данных упражнений представлены в виде пятибалльной шкалы, в которой определенному баллу соответствуют конкретные интервалы в результатах, показанных спортсменом.

Детальный анализ используемой шкалы оценок позволил выявить отдельные особенности, при которых возникает вероятность недостаточного объективного оценивания специальной физической подготовленности юных спортсменов. Так, например, нормативы, вошедшие в содержание программ по видам легкой атлетики, не учитывают вступивших с 2017 г. изменений об установлении рекомендуемого минимального возраста для занятия видами спорта⁵, в силу того, что данные программы были изданы в период 2007–2013 гг. После введения новых требований к учебно-тренировочным занятиям по легкой атлетике рекомендуется допускать детей, достигших 7-ми летнего возраста (ранее минимальный возраст составлял 9–10 лет). Таким образом, имеющиеся нормативные требования, определяющие уровни специальной физической подготовленности, к настоящему времени могут не соответствовать актуальной действительности. Также установлено, что за счет использования пятибалльной шкалы оценивания результатов в некоторых упражнениях шаг интервала между оценочными показателями может достигать весьма значительных величин (до двух десятков сантиметров в прыжковых дисциплинах или до нескольких десятых секунд в коротких беговых дисциплинах и т.д.). Кроме того, при создании нормативных оценок для данных программ не учитывался более высокий уровень физической подготовленности спортсменов, проходящих спортивную подготовку в специализированных по легкой атлетике классах⁶ [3].

¹ Царанков, В.Л. Комплексный контроль в подготовке легкоатлетов-спринтеров на этапе спортивного совершенствования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.Л. Царанков ; БГУФК. – Минск, 2017. – 27 с.

² Программа «Бег на короткие дистанции» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. Приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 09.12.2009, № 919. – Минск : Науч.-исслед.ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2009. – 103 с.

³ Программа «Прыжки» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. Приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь. – Минск : Науч.-исслед.ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2009. – 125 с.

⁴ Программа «Олимпийские виды легкоатлетических метаний» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. Приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 07.06.2007, № 498. – Минск : Науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2007. – 58 с.

⁵ Физкультура и спорт. Информационный бюллетень нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность специализированных учебно-спортивных учреждений, средних школ – училищ олимпийского резерва. – Минск : МСИТ, 2019. – 181 с.

⁶ Об утверждении Положения о специализированных по спорту классах [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 8 июля 2014 г., № 18/23/97 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21429217>

Цель исследования – оценка уровня СФП юных легкоатлетов, занимающихся в специализированном по спорту классе 2-го года обучения, с использованием разработанной стандартизированной десятибалльной шкалы.

Организация исследования. Анализ и статистическая обработка результатов контрольных нормативов, показанных юными спортсменами занимающихся в специализированных по лёгкой атлетике классах, за последние несколько лет, позволили разработать десятибалльную шкалу оценок специальной физической подготовленности [4]. Путем использования шкалы стэнов, к полученным средним арифметическим показателям за конкретное упражнение, оцениваемым по данной шкале как 5,5 стэнов, прибавлялись или вычитались по $\frac{1}{4}$ сигме, вследствие чего определялись показатели, соответствующие оценкам в 5 и 6 баллов. Дальнейшее сложение или вычитание по $\frac{1}{2}$ сигме от ранее полученных показателей позволяло определить результаты, которые соответствуют оценкам 7,8,9,10 – в случае прибавления, и 4,3,2,1 – в случае вычитания (таблица 1).

Таблица 1. – Статистические показатели тестов для участвующих в эксперименте мальчиков (105 человек) и девочек (102 человека)

Тест	Пол / возраст	Статистические характеристики					
		Среднее значение	Сигма	Минимальное значение	Максимальное значение	Шаг интервала в $\frac{1}{4}$ сигму	Шаг интервала в $\frac{1}{2}$ сигму
Бег 20 м с ходу, с	мальчики 12 лет	2,770	0,184	3,090	2,430	0,046	0,092
	мальчики 13 лет	2,720	0,174	3,050	2,330	0,044	0,088
	девочки 12 лет	2,800	0,177	3,090	2,450	0,044	0,089
	девочки 13 лет	2,770	0,186	3,060	2,430	0,047	0,094
Бег 60 м с высокого старта, м	мальчики 12 лет	8,994	0,161	9,330	8,690	0,040	0,080
	мальчики 13 лет	8,646	0,218	8,950	8,200	0,055	0,109
	девочки 12 лет	9,681	0,131	9,900	9,400	0,033	0,066
	девочки 13 лет	9,448	0,191	9,730	9,110	0,048	0,096
Бег 300 м с высокого старта, с	мальчики 12 лет	53,209	0,502	54,100	52,310	0,125	0,250
	мальчики 13 лет	51,108	0,793	52,550	49,830	0,198	0,395
	девочки 12 лет	55,967	0,619	57,400	54,870	0,155	0,310
	девочки 13 лет	53,146	0,715	54,760	51,800	0,179	0,360
Прыжок в длину с места, см	мальчики 12 лет	197,580	13,394	163,000	227,000	3,350	6,700
	мальчики 13 лет	207,030	13,016	169,000	235,000	3,255	6,510
	девочки 12 лет	176,990	13,619	154,000	205,000	3,405	6,810
	девочки 13 лет	187,330	13,092	157,000	212,000	3,275	6,550
Тройной прыжок с места	мальчики 12 лет	595,361	20,810	564,000	636,000	5,200	10,400
	мальчики 13 лет	625,590	20,830	593,000	668,000	5,210	10,420
	девочки 12 лет	494,460	16,475	470,000	538,000	4,115	8,230
	девочки 13 лет	525,813	17,746	495,000	555,000	4,440	8,880

Результатом преобразований любого полученного таким образом результата является возможность соотношения его с десятибалльной шкалой (таблица 2).

Отметим, что результаты, полученные в ходе выполнения контрольных тестов, распределялись по возрастным (паспортный возраст) группам; кроме того, учитывались и половые особенности спортсменов. Более того, десятибалльная шкала оценок, представленная в таблице 2, разрабатывалась для каждого упражнения, позволяющего охарактеризовать уровень специальных физических качеств спортсмена (бег на 20 м с ходу – скорость; бег на 300 м – скоростная выносливость; тройной прыжок с места – скоростно-силовые качества и т.д.).

Исследования по апробации в практических условиях разработанной десятибалльной шкалы оценок проводились в течении двух учебно-тренировочных занятий (в рамках сдачи контрольно-переводных нормативов) в конце весеннего специально-подготовительного периода (май 2021 г.). В ходе исследования контрольно-переводные нормативы принимались у 22 спортсменов (12 мальчиков и 10 девочек), учащихся в 6 «С» специализированном по легкой атлетике классе (спортсмены учебно-тренировочной группы 2-го года обучения «Центра олимпийского резерва по легкой атлетике» г. Гомеля). Целью подготовки спортсменов данной группы являлась дальнейшая ориентация их в скоростно-силовые виды легкой атлетике (спринт и прыжки), поэтому методика проведения всех контрольных упражнений для разработанной нами шкалы оценок соответствовала методике тестирования, входящей в содержание программ по скоростно-силовым видам легкой атлетике для специализированных учебно-спортивных учреждений и средних школ – училищ олимпийского резерва. Кроме того, данные упражнения были утверждены советом тренеров-преподавателей учреждения ЦОР по легкой атлетике г. Гомеля в качестве нормативов для определения уровня СФП спортсменов.

Важно подчеркнуть, что для апробации разработанной шкалы оценок были выбраны именно спортсмены-учащиеся учебно-тренировочной группы 2-го года обучения, возраст которых на данном этапе составлял 12–13 лет, т.к. именно данный возраст позволяет полностью охватить все контрольные нормативы, предложенные программой по легкой атлетике. В связи с тем, что оценка уровня СФП у спортсменов, не достигших 12 лет, проводится только по двум упражнениям (бег на 60 м и прыжки в длину с места), остальные упражнения, результаты которых требуют от спортсмена значительных усилий и достаточно высокой технической подготовленности для их выполнения, нецелесообразно проводить с детьми, не достигшими данного возраста.

Таблица 2. – Десятибалльная шкала оценок для определения уровня СФП у мальчиков и девочек 12–13 лет [4]

Тест	Пол / возраст	Балл									
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Бег 20 м с ходу, с	мальчики 12 лет	2,44 и менее	2,45– 2,53	2,54– 2,63	2,64– 2,72	2,73– 2,76	2,77– 2,82	2,83– 2,91	2,92– 3,00	3,01– 3,10	3,11 и более
	мальчики 13 лет	2,40 и менее	2,41– 2,49	2,50– 2,58	2,59– 2,67	2,68– 2,71	2,72– 2,76	2,77– 2,85	2,86– 2,94	2,95– 3,03	3,04 и более
	девочки 12 лет	2,48 и менее	2,49– 2,57	2,58– 2,66	2,67– 2,75	2,76– 2,79	2,80– 2,84	2,85– 2,93	2,94– 3,02	3,03– 3,11	3,12 и более
	девочки 13 лет	2,44 и менее	2,45– 2,53	2,54– 2,62	2,63– 2,72	2,73– 2,76	2,77– 2,82	2,83– 2,92	2,93– 3,01	3,02– 3,10	3,11 и более
Бег 60 м с высокого старта, м	мальчики 12 лет	8,70 и менее	8,71– 8,78	8,79– 8,86	8,87– 8,94	8,95– 8,98	8,99– 9,03	9,04– 9,11	9,12– 9,19	9,20– 9,27	9,28 и более
	мальчики 13 лет	8,25 и менее	8,26– 8,36	8,37– 8,47	8,48– 8,58	8,59– 8,64	8,65– 8,70	8,71– 8,81	8,82– 8,92	8,93– 9,03	9,04 и более
	девочки 12 лет	9,44 и менее	9,45– 9,51	9,52– 9,57	9,58– 9,64	9,65– 9,67	9,68– 9,71	9,72– 9,78	9,79– 9,85	9,86– 9,91	9,92 и более
	девочки 13 лет	9,10 и менее	9,11– 9,20	9,21– 9,29	9,30– 9,39	9,40– 9,44	9,45– 9,50	9,51– 9,59	9,60– 9,69	9,70– 9,78	9,79 и более
Бег 300 м с высокого старта, с	мальчики 12 лет	52,32 и менее	52,33– 52,57	52,58– 52,82	52,83– 53,07	53,08– 53,19	53,20– 53,32	53,33– 53,58	53,59– 53,88	53,89– 54,08	54,09 и более
	мальчики 13 лет	49,71 и менее	49,72– 50,10	50,11– 50,50	50,51– 50,89	50,90– 51,09	51,10– 51,29	51,30– 51,69	51,70– 52,09	52,10– 52,48	52,49 и более
	девочки 12 лет	51,88 и более	51,89– 52,24	52,25– 52,60	52,61– 52,96	52,97– 53,14	53,15– 53,33	53,34– 53,69	53,70– 54,06	54,07– 54,40	54,41 и более
	девочки 13 лет	54,87 и менее	54,88– 55,18	55,19– 55,49	55,50– 55,80	55,81– 55,96	55,97– 56,12	56,13– 56,43	56,44– 56,74	56,75– 57,05	57,06 и более
Прыжок в длину с места, см	мальчики 12 лет	222 и более	215– 221	209– 214	202– 208	199– 201	194– 198	188– 193	181– 187	174– 180	173 и менее
	мальчики 13 лет	231 и более	224– 230	218– 223	211– 217	208– 210	204– 207	197– 203	191– 196	184– 190	183 и менее
	девочки 12 лет	202 и более	195– 201	188– 194	181– 187	178– 180	174– 177	16– 173	160– 166	153– 159	152 и менее
	девочки 13 лет	211 и более	204– 210	198– 203	192– 197	188– 191	184– 187	178– 183	171– 177	164– 170	163 и менее
Тройной прыжок с места	мальчики 12 лет	633 и более	622 –632	612– 621	601– 611	596– 600	590– 595	580– 589	569– 579	559– 568	558 и менее
	мальчики 13 лет	663 и более	653– 662	642– 652	631– 641	626– 630	620– 625	610– 619	600– 609	589– 599	588 и менее
	девочки 12 лет	523 и более	515– 522	507– 514	499– 506	494– 498	489– 493	481– 488	473– 480	465– 472	464 и менее
	девочки 13 лет	558 и более	549– 557	540– 548	531– 539	526– 530	521– 525	512– 520	504– 511	495– 503	494 и менее

Первое контрольно-проверочное занятие по своей структуре подразделялось на подготовительную, основную и заключительную части. В содержание подготовительной части были включены: бег в медленном темпе на 900–1000 м, общеразвивающие упражнения (10–12 упражнений), специальные беговые упражнения (8–9 упражнений), ускорения на отрезках 30–40 м с интенсивностью выполнения 91–96% (2–3 раза). В основную часть были включены контрольные упражнения – бег на 20 м с ходу, прыжки в длину с места и бег на 300 м с высокого старта. В заключительной части занятия спортсмены пробегали в медленном темпе 300–400 м и выполняли 4–5 упражнений на расслабление мышц после активной физической работы. Второе контрольно-проверочное занятие имело аналогичную структуру и содержание, только в основной части выполнялись контрольные упражнения бег на 60 м с высокого старта и тройной прыжок с места.

На выполнение беговых дисциплин (за исключением бега на 300 м) спортсменам давалось по 2 попытки, с промежутком отдыха до полного восстановления; на выполнение прыжковых дисциплин – по 3 попытки, с промежутком 30 с – 1 мин между ними.

Анализ полученных результатов. Оценки за контрольные упражнения, показанные спортсменами в ходе исследования, представлены в таблице 3.

После сопоставления полученных в ходе тестирования юных спортсменов показателей с результатами таблицы 2 было выявлено, что результаты, соответствующие оценкам 1–2 балла, не были выявлены ни в одном из контрольных упражнений, ни у одного из испытуемых.

При анализе показателей в контрольном упражнении «Бег на 20 м с ходу» у мальчиков можно наблюдать, что оценки в 10,9 и 8 баллов получили по 8,33% испытуемых соответственно (по 1 спортсмену-учащемуся), у 25% спортсменов (3 человека) результат соответствует оценке в 7 баллов, у 16,67% (2 человека) – 6 баллам, а у 33,34% (4 человека) – 5 баллам. Средняя оценка за данное упражнение составила 6,67 балла. У спортсменов-

девочек результаты, показанные ими в данном упражнении, были оценены следующим образом: 9 и 8 баллов получили по 10% испытуемых (по 1 спортсмену-учащемуся), оценку в 7 баллов – 30% (3 человека), оценки 6 и 5 баллов – по 20% (по 2 человека) соответственно, а оценку в 4 балла – 10% учениц (1 человек) специализированного по легкой атлетике класса. Среднегрупповая оценка у девочек за данное упражнение – 6,40 балла.

Таблица 3. – Показатели выполнения контрольных упражнений спортсменами, участвующими в эксперименте

Пол	Тест	Средняя оценка за тест (баллы)	Показатели выполнения упражнения (% выполнения/количество учащихся)									
			Баллы									
			10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Мальчики	Бег 20 м с ходу	6,67	8,33	8,33	8,33	25,00	16,67	33,34	0	0	0	0
			1	1	1	3	2	4	0	0	0	0
	Бег 60 м с высокого старта	6,58	8,33	8,33	16,67	16,67	8,33	33,34	8,33	0	0	0
			1	1	2	2	1	4	1	0	0	0
	Бег 300 м с высокого старта	6,25	0	16,67	8,33	8,33	41,68	8,33	8,33	8,33	0	0
0			2	1	1	5	1	1	1	0	0	
Прыжок в длину с места	6,67	16,67	8,33	8,33	8,33	16,67	33,34	8,33	0	0	0	
		2	1	1	1	2	4	1	0	0	0	
Тройной прыжок с места	6,17	8,33	0	16,67	25,00	16,67	25,00	8,33	0	0	0	
		1	0	2	3	2	3	1	0	0	0	
Комплексная оценка уровня СФП (баллы)		6,47	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Девочки	Бег 20 м с ходу	6,40	0	10,00	10,00	30,00	20,00	20,00	10,00	0	0	0
			0	1	1	3	2	2	1	0	0	0
	Бег 60 м с высокого старта	6,20	0	10,00	10,00	20,00	20,00	30,00	10,00	0	0	0
			0	1	1	2	2	3	1	0	0	0
	Бег 300 м с высокого старта	6,00	10,00	0	10,00	10,00	30,00	20,00	10,00	10,00	0	0
			1	0	1	1	3	2	1	1	0	0
Прыжок в длину с места	6,50	10,00	10,00	0	10,00	40,00	30,00	0	0	0	0	
		1	1	0	1	4	3	0	0	0	0	
Тройной прыжок с места	6,00	0	10,00	10,00	20,00	30,00	0	20,00	10,00	0	0	
		0	1	1	2	3	0	2	1	0	0	
Комплексная оценка уровня СФП (баллы)		6,22	–	–	–	–	–	–	–	–	–	

Результаты, показанные спортсменами-мальчиками в беге на 60 м с высокого старта, у 8,33% (по 1 спортсмену) испытуемых оцениваются на 10 и 9 баллов соответственно, результаты, соответствующие оценкам 8 и 7 баллов, показали по 16,67% мальчиков (по 2 спортсмена), 6 баллов – 8,33% (1 человек), 5 баллов – 33,34% (4 человека), 4 балла – 8,33% мальчиков (1 человек). Среднегрупповая оценка за данное упражнение составила 6,58 балла. У девочек оценки 9 и 8 баллов за данное упражнение получили по 10% участниц эксперимента (по 1 человеку соответственно), оценки 7 и 6 – по 20% (по 2 человека) соответственно, наибольшее количество девочек (30% или 3 спортсменки) показали в данном упражнении результаты, соответствующие 5 баллам, а 10% (1 человек) спортсменок показали результат, который оценивается в 4 балла. Средняя оценка за данное упражнение – 6,20 балла.

В беге на 300 м 2 спортсмена (16,67% мальчиков) показали результаты, позволяющие оценить их на 9 баллов, у 8,33% испытуемых показатели оцениваются на 8 и 7 баллов соответственно (2 из 10 спортсменов получили данные оценки). Значительная часть спортсменов, а именно 5 человек или 41,68%, показала результаты, позволяющие оценить их на 6 баллов; у 8,33% мальчиков (по 1 человеку) результаты соответствуют оценкам 5, 4 и 3 балла соответственно. Средняя оценка за данное контрольное упражнение составила 6,25 балла. У девочек за данное упражнение оценки 10, 8 и 7 баллов получили по 10% девочек (1 человек 10 баллов, 1 человек 8 баллов и 1 человек 7 баллов). Также, как и у мальчиков, значительное количество испытуемых (30% или 3 спортсмена-учащихся) получили оценку 6 баллов. Показатели, соответствующие 5 баллам, наблюдаются у 20% участниц эксперимента (у 2 девочек), а 4 и 3 баллам – у 10% соответственно (1 человек – 4 балла и 1 человек 3 балла). Средняя оценка в беге на 300 м с высокого старта у девочек составила 6,00 балла.

В прыжке в длину с места 16,67% спортсменов-мальчиков (2 человека) получили оценки 10 баллов, по 8,33% участников эксперимента (по 1 человеку) получили 9, 8 и 7 баллов соответственно, 16,67% (2 человека) – 6 баллов, 33,35% (3 спортсмена) – 5 баллов и 8,33% (1 спортсмен) – 4 балла. Средняя оценка в данном упражнении – 6,67 балла. У девочек при выполнении данного упражнения оценки в 10, 9, а также 7 баллов получили по 10% спортсменок (результат, соответствующий конкретной оценке, получили по 1 человеку соответственно). Результаты, соответствующие оценке в 6 баллов, наблюдаются у 40% девочек (4 спортсменки), 5 баллам – у 30% (3 человека). Среднегрупповая оценка у девочек за данное упражнение составила 6,50 балла.

При анализе результатов, показанных спортсменами-мальчиками в упражнении 3-ой прыжок с места, можно отметить, что 8,33% участников эксперимента (1 спортсмен) показали результаты, соответствующие 10 баллам, 16,67% (2 спортсмена) – 8 баллам, 25% (3 человека) – 7 баллам, 16,67% (2 человека) – 6 баллам, 25% (3 спортсмена-учащихся) – 5 баллам и 8,33% (1 спортсмен) – 4 баллам. Средняя оценка в данной группе

составила 6,17 балла. У девочек оценки 9 и 8 баллов получили по 10% участниц эксперимента (по 1 человеку), 7 баллов – 20% (2 человека), 6 баллов – 30% (3 девочки), 4 балла – 20% (2 спортсменки) и 3 балла – 10% (1 спортсменка). Среднегрупповая оценка у девочек за данное упражнение составила 6,00 баллов.

Рассматривая комплексную оценку уровня СФП (среднее арифметическое значение всех тестов), можно отметить что у юных спортсменов-мальчиков уровень специальной физической подготовленности немного выше, чем у девочек (6,47 балла против 6,22 балла).

Заключение. Таким образом, как показывают результаты проведенного исследования, разработанная десятибалльная шкала оценок может успешно применяться для оценки уровня специальной физической подготовленности спортсменов, занимающихся в условиях специализированного по легкой атлетике класса. Использование данной шкалы за счет большего количества оценочных уровней и меньшего шага интервала между ними позволяет более объективно оценивать как отдельные специальные качества спортсмена, так и его общий уровень СФП. Также использование данной шкалы оценок, разработанной с учетом современных организационно-методических особенностей проведения учебно-тренировочного процесса, позволяет исключить некоторые погрешности, которые, в связи с вступившими изменениями по возрастным рекомендациям для набора и допуска детей к занятиям по легкой атлетике, а также текущим уровнем их физической подготовленности, могут возникать при оценке СФП в настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Платонов, В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов / В.Н. Платонов. – Киев : Олимп. лит., 2017. – 656 с.
2. Хроменкова, Е.В. Педагогический контроль в научно-методическом обеспечении подготовки спортсменов : практ. пособие / Е.В. Хроменкова. – Минск : РНПЦ спорта, 2020. – 28 с.
3. Трофимович, И.И. Сравнительный анализ уровня физической подготовленности юных легкоатлетов на этапе начальной спортивной специализации, занимающихся в различных учебно-спортивных заведениях / И.И. Трофимович, А.Г. Нарский, А.С. Геркусов // Мир спорта. – 2020. – № 4 (81). – С. 86–90.
4. Критерии оценки специальной физической подготовленности легкоатлетов, занимающихся в специализированных по спорту классах, на этапе начальной спортивной специализации / И.И. Трофимович [и др.] // Ученые записки Белорус. гос. ун-та физ. культуры : сб. науч. тр. / редкол.: С.Б. Репкин (гл. ред.) [и др.] ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2021. – Вып. 24. – С. 154–160.

REFERENCES

1. Platonov, V.N. (2017). *Dvigatel'nye kachestva i fizicheskaia podgotovka sportsmenov* [Motor qualities and physical training of athletes]. Kyiv: Olimpiyskaya literatura. (In Russ.).
2. Khromenkova, E.V. (2020). *Pedagogicheskii kontrol' v nauchno-metodicheskom obespechenii podgotovki sportsmenov* [Pedagogical control in the scientific and methodological support of the training of athletes]. Minsk: RNPTS sporta. (In Russ.).
3. Trofimovich, I.I., Narskin, A.G. & Gerkusov, A.S. (2020). Sravnitel'nyi analiz urovnia fizicheskoi podgotovlennosti iunykh legkoatletov na etape nachal'noi sportivnoi spetsializatsii, zanimaiushchikhsia v razlichnykh uchebno-sportivnykh zavedeniakh [Comparative analysis of the level of physical fitness of young athletes at the stage of initial sports specialization, engaged in various educational and sports institutions]. *Mir sporta* [World of Sports], 4(81), 86–90. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Trofimovich, I.I., Narskin, A.G., Trofimovich, I.G. & Zakharenko, M.V. (2021). Kriterii otsenki spetsial'noi fizicheskoi podgotovlennosti legkoatletov, zanimaiushchikhsia v spetsializirovannykh po sportu klassakh, na etape nachal'noi sportivnoi spetsializatsii [Criteria for assessing the special physical fitness of athletes involved in specialized sports classes at the stage of initial sports specialization]. *Uchenye zapiski Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoi kul'tury* [Scientific notes of the Belarusian State University of Physical cultures], (24), 154–160. (In Russ., abstr. in Engl.).

Поступила 30.03.2022

USE OF STANDATIZED TEN-POINT SCALE TO ASSESS SPECIAL PHYSICAL DEVELOPMENT OF YOUNG ATHLETES STUDYING AT SPORTS CLASSES

I. TRAFIMOVICH

The data on the use of ten-point scale designed to assess special physical development under ractical conditions are given in the article. The use of this scale allows to assess more objectively both individual special qualities of athletes and their general level of special physical development. It happens due to using larger number of assessing levels and smaller step of interval between them.

Keywords: track-and-field, young athletes, a ten-point scale, special physical development, control exercises, physical qualities, specialized sports classes (forms), an educational and training lesson, sports training session.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СЕМИНАРА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО НЕНАСИЛЬСТВЕННЫМ МЕТОДАМ ВОСПИТАНИЯ

С.В. ОСТАПЧУК, А.С. КРЫЛОВА
(Полоцкий государственный университет)

Рассмотрены методы профилактики домашнего насилия над детьми. Представлен семинар с элементами тренинга для родителей «Ненасильственные методы воспитания». В результате эмпирического исследования установлено, что данный семинар способствует повышению осведомленности о ненасильственных методах воспитания, а также влияет на оценку родителей этих методов воспитания. После проведения семинара оценка родителями эффективности ненасильственных методов воспитания повысилась, насильственных – понизилась.

Ключевые слова: домашнее насилие, профилактика, насильственные методы воспитания, ненасильственные методы воспитания.

Введение. Актуальность проблемы домашнего насилия над детьми вызвана гуманизацией общества, признанием прав ребенка на неприкосновенность личности и достоинства, необходимостью повышения эффективности воспитательного процесса в семье.

Возрастает потребность в углубленном изучении данной проблемы. Многие родители заинтересованы в том, чтобы вырастить здоровых и счастливых детей, но немногие владеют эффективными методами воспитания, которые позволяют добиться нужного результата.

По данным ООН от произвола родителей ежегодно страдают около 2 млн детей в возрасте до 14 лет. Каждый десятый из них умирает, а 2 тыс. кончают жизнь самоубийством [1].

В настоящее время в нашей стране нет ни специального ведомства, ни специалистов, которые бы имели обязанность и ответственность по решению проблем жестокого обращения и насилия над детьми. Между тем, во многих странах еще в конце 60-х годов прошлого столетия было принято законодательные акты, обязывающие граждан сообщать властям о каждом случае подозрения в плохом обращении с детьми и ликвидации его последствий; открыт Национальный центр по проблемам жестокого обращения с детьми и детской запущенности [8].

Исследования в области домашнего насилия начали проводиться с 1960-х гг., в основном в Западной Европе, США, Канаде. В 1962 г. в «Журнале медицинской Американской ассоциации» была опубликована статья Генри Комра «Синдром избиваемого ребенка» [7], получившая большой общественный резонанс, и с этого времени проблеме домашнего насилия над детьми стали уделять больше внимания.

Как показывают исследования, дети, растущие в ситуации насилия, характеризуются проблемами в обучении, отставанием в развитии, имеют многочисленные поведенческие и эмоциональные трудности. У них прослеживается высокий уровень агрессивности. Самооценка и эмпатия, напротив, снижены, отсутствуют навыки и умения построения взаимоотношений, а также слабо развит социальный интеллект [6].

Соответственно, возрастает потребность в распространении психологических знаний, которые бы помогли молодым людям развивать ненасильственные навыки общения как с окружающими, так и с детьми до того, как они станут родителями, а также необходимость в распространении информации среди людей, уже ставших родителями.

В связи с этим мы разработали семинар с элементами тренинга «Ненасильственные методы воспитания» для родителей, цель которого – предупреждение домашнего насилия над детьми.

Основная часть. Теме домашнего насилия над детьми как общественной проблеме в отечественной психологии не было уделено должного внимания, хотя масштабы родительского насилия пугающие.

Данные Официального бюллетеня Международного общества по профилактике насилия над детьми и пренебрежения их нуждами (ISPCAN) свидетельствуют: более половины детей (56,4%) испытывают трудности во взаимоотношениях с родными и окружающими; 41,2% детей имеют отклонения в эмоциональном развитии и нарушения поведения; 25% детей не в полной мере получают медицинскую помощь, образование и возможности для личностного развития. В каждом третьем случае (32,5%) потребности ребенка не обеспечены в трех и более областях (относящихся к самым необходимым) [2].

Эти данные свидетельствуют о широком распространении насилия над детьми дома.

Насилие в семье – действия физического, психологического, сексуального характера члена семьи по отношению к другому члену семьи, нарушающие его права, свободы, законные интересы и причиняющие ему физические и (или) психические страдания [4].

Выделяют четыре основных вида домашнего насилия:

- физическое;
- психологическое (эмоциональное);
- экономическое;
- сексуальное.

По отношению к детям наиболее распространено физическое и психологическое насилие.

Далее мы рассмотрим подробно каждый вид. Также может употребляться термин «жестокое обращение».

Развитие в ситуации домашнего насилия может иметь кратковременные и долговременные последствия. К кратковременным относятся физические повреждения (синяки, ссадины, царапины, ушибы). Может наблюдаться ухудшение общего состояния (потеря аппетита, апатия, плохое самочувствие) [9]. К долговременным, в большинстве случаев, относят психические нарушения.

П. Трикетт, сопоставив семьи, имеющие детей в возрасте 4–11 лет, с использованием физических наказаний и без, обнаружил, что там, где родители применяли силовые методы воздействия, дети имели более низкую познавательную зрелость, слаборазвитые способности разрешения межличностных проблем и низкую социальную компетентность [9].

П. Курц и его коллеги сравнили группы детей, по отношению к которым использовались физические наказания, и контрольную группы возраста 8–16 лет и установили, что дети, подвергающиеся физическому насилию, имели низкую успеваемость, трудности социальной адаптации и эмоциональные проблемы в школе [9]. Было обнаружено, что дети, подвергающиеся физическим наказаниям, имеют более выраженные депрессивно-враждебные характеристики, более высокую интернальность, низкую самооценку и более пессимистичны в оценках собственного будущего.

Пережитое насилие существенно влияет на формирование «Я»-образа, что экспериментально подтверждалось Т.Г. Волковой, которая сравнивала особенности подростков 15–17 лет, переживших насилие и не сталкивавшихся с ним. Были выявлены достоверные данные, говорящие о характерных для жертв насилия, отличающих их от сверстников чертах, таких как отсутствие желания признавать свою ответственность за важные события жизни, зависимость от чужого мнения, негативная реакция на агрессию со стороны других людей при склонности в межличностных отношениях придерживаться агрессивного либо подчиняемого стиля поведения. Их восприятие жизни происходит только в одном из временных контекстов: в прошлом (воспоминания об обидах), будущем (ставит нереальные цели, живет неоправданными надеждами, опасениями) или в настоящем [5].

Ж. Нямаа в ходе исследования с участием 228 детей 7–8 лет при помощи детского варианта личностного опросника Р. Кеттела и метода интервью была предпринята попытка охарактеризовать личностные качества детей, имеющих травматический опыт. На основании полученных данных и сравнения их с данными контрольной группы был сделан вывод, что дети, пережившие физическое насилие, статистически достоверно отличаются от детей, не имеющих травматического опыта, по следующим качествам личности: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, зависимость, робость, несмелость в межличностном общении, чувствительность, тревожность, а также напряженность [3].

М.Д. Орховский в своем исследовании выявил, что женщины, подвергавшиеся домашнему насилию в детстве, имеют низкий уровень жизнестойкости и высокий уровень симптомов посттравматического расстройства [5].

Последствия психологического насилия над ребенком значительны: развитие ребенка нарушается во всех областях его функционирования, но в связи с отсутствием специфичности форм нарушений они не могут рассматриваться как диагностические. Известно, что дети, подвергшиеся данному виду насилия, с большей вероятностью испытывают неблагоприятные последствия на протяжении всей жизни и в разных ее сферах:

- плохое физическое здоровье (хроническая усталость, нарушение иммунной функции, гипертония, ожирение);
- плохое эмоциональное и психическое здоровье (депрессия, тревога, расстройства пищевого поведения, суицид, посттравматическое стрессовое расстройство);
- социальные трудности (ненадежная привязанность к родителям, которая может привести к трудностям в развитии доверительных отношений со сверстниками и взрослыми в дальнейшей жизни);
- когнитивная дисфункция (дефицит внимания, нарушения развития речи, снижение навыка решения проблем, которые в конечном итоге влияют на интеллектуальные достижения и успеваемость в школе);
- поведение с высоким риском для здоровья (больше число сексуальных партнеров, снижение возраста первого добровольного полового акта, подростковая беременность, злоупотребление алкоголем и психоактивными веществами);
- поведенческие проблемы (агрессия, подростковая преступность, жестокое обращение или насильственное поведение) [7].

Насилие – многомерный фактор, порождаемый взаимодействием сразу нескольких элементов: личностными особенностями родителей и ребенка, внутрисемейными процессами, стрессами, вызываемыми социально-экономическими условиями, обстоятельствами общественного характера.

В работе с молодыми семьями и будущими родителями следует принимать профилактические меры по предупреждению домашнего насилия.

Рассмотрим методы, которые могут осуществлять учреждения образования, т.к. именно в детских садах и школах есть возможность оказать влияние на большее количество родителей.

Профилактика может осуществляться следующим образом:

- проведение тематического семинара-практикума на тему домашнего насилия способно помочь распространить знания о профилактике домашнего насилия, об эффективности ненасильственных методов воспитания детей и с помощью упражнений закрепить данные знания на практике;

- тематические лекционные занятия на тему домашнего насилия помогают ознакомить родителей с теоретической информацией, расширить знания о воспитании детей, тем самым способствовать профилактике домашнего насилия над детьми;

- курс тренинговых занятий на тему домашнего насилия может помочь на практике применению полученных и уже имеющихся знаний. В тренингах возможен разбор различных проблемных ситуаций;

- тематические встречи с психологом в формате «вопрос–ответ» позволяют проинформировать родителей о домашнем насилии, ответить на их вопросы. К таким встречам лучше подготовиться заранее и своевременно узнать волнующие родителей вопросы;

- распространение тематических брошюр на родительских собраниях. Данный способ позволяет проинформировать большое количество людей за короткий промежуток времени. Для более эффективного воздействия стоит рассмотреть брошюру сразу на родительском собрании, обращая внимания на главные аспекты.

Для распространения информации о ненасильственных методах воспитания и предупреждения домашнего насилия для широкой общественности могут применяться следующие меры:

- показ социальных реклам по телевизору на тему домашнего насилия;

- размещение баннеров по городу на тему предупреждения домашнего насилия;

- проведение исследований и научных работ в высших учебных заведениях с целью глубокого изучения проблемы позволяет более детально и глубоко изучить проблему и дать более полную научную информацию о домашнем насилии;

- распространение знаний о домашнем насилии с помощью интернет-ресурсов дает возможность проинформировать большое количество людей с разными демографическими характеристиками;

- проведение перформансов, шествий и демонстраций, где будет раскрываться актуальность проблемы домашнего насилия;

- ознакомление с темой домашнего насилия с помощью искусства, посредством рисунков и других творческих продуктов деятельности;

- создание бесплатного интернет-ресурса, где люди смогут обратиться за помощью, поддержкой и рассказать о своей проблеме;

- распространение темы домашнего насилия в журналах, газетах в виде коротких и содержательных статей;

- написание книг, где будет содержаться актуальная информация, которую можно применить на практике.

Цель нашего исследования – создать и эмпирически проверить эффективность и практическую значимость семинара с элементами тренинга для родителей.

Для проверки эффективности семинара нами был использован авторский опросник для родителей «Шкала оценки насильственных и ненасильственных методов воспитания» для выявления оценки методов воздействия на ребенка со стороны родителей.

Нами был проведен семинар в двух группах родителей младших школьников. Общее количество участников составило 30 человек.

Проанализируем полученные результаты. Для сопоставления оценки методов воспитания родителями до семинара и после его проведения нами использовался *T*-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1. – Результаты подсчета различия между показателем оценки уровня знаний о ненасильственных методах воспитания до и после проведения семинара-практикума

Переменная	Значение <i>T</i> -критерия	Уровень статистической значимости
Уровень знаний	0,00	0,0001

Из таблицы 1 видно, что различия между показателем «уровень знаний» до и после проведения семинара-практикума оказались значимыми, т.к. $p < 0,05$.

Полученные данные можно объяснить тем, что семинар имеет две составляющие: теоретическую и практическую. В ходе небольшой лекции в начале занятия родители имели возможность получить новые теоретические знания о насильственных и ненасильственных методах воспитания. Далее, в ходе обсуждения, родители делились своим опытом и обсуждали методы воспитания, получая тем самым дополнительную информацию. Именно поэтому, после проведения тренинга, уровень знаний изменился.

Таблица 2. – Результаты подсчета различия между показателями оценки эффективности методов воспитания до и после проведения семинара-практикума

Переменная	Значение T-критерия	Уровень статистической значимости
Физическое насилие (физические наказания)	14,5	0,009
Психологическое насилие (накричать на ребенка)	11,0	0,009
Ненасильственные методы (объяснить ребенку свое требование)	1,5	0,02
Психологическое насилие (угрожать жестоким наказанием)	14,0	0,008
Ненасильственные методы (поговорить, выслушав ребенка)	16,0	0,24

Анализируя таблицу 2, можно сделать вывод, что различия между показателями оценки эффективности методов воспитания до и после проведения семинара оказались значимыми, кроме одного показателя, т.к. $p < 0,05$.

Далее мы сравнили медианы данных переменных.

Результаты представлены на рисунке 1.

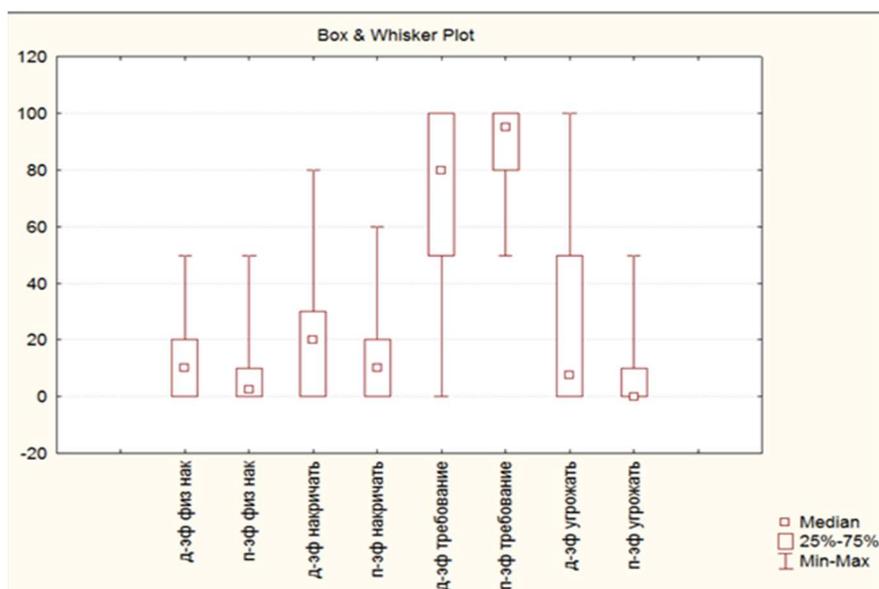


Рисунок 1. – Показатели медиан оценки эффективности методов воспитания до и после проведения семинара

Как видно из рисунка 1, показатели оценки эффективности таких методов, как «физические наказания», «накричать на ребенка», «угрожать жестоким наказанием», снизились. Показатель оценки эффективности метода «объяснить ребенку свое требование» увеличился.

Мы надеемся, что родители, принимавшие участие в семинаре, поддерживают конструктивное двустороннее общение с детьми. По мере того как дети растут и взрослеют, их потребности, способности, интересы меняются. Используя ненасильственные методы воспитания, общение между родителями и детьми происходит с учетом особенностей развития и потребностей детей разных возрастов. Кроме того, такое общение непрерывно адаптируется к этим меняющимся условиям.

Таблица 3. – Результаты подсчета различия между показателями оценки ущерба методов воспитания до и после проведения семинара

Переменная	Значение T-критерия	Уровень статистической значимости
Физическое насилие (физические наказания)	10,0	0,002
Психологическое насилие (накричать на ребенка)	8,0	0,005

На наш взгляд, именно рассмотрение последствий психологического и физического насилия над ребенком способствовало такому результату.

Согласно таблице 3, различия между показателем оценки ущерба методов воспитания до и после проведения семинара-практикума оказались значимыми, т.к. $p < 0,05$.

Затем мы сравнили медианы этих переменных.

Результаты представлены на рисунке 2.

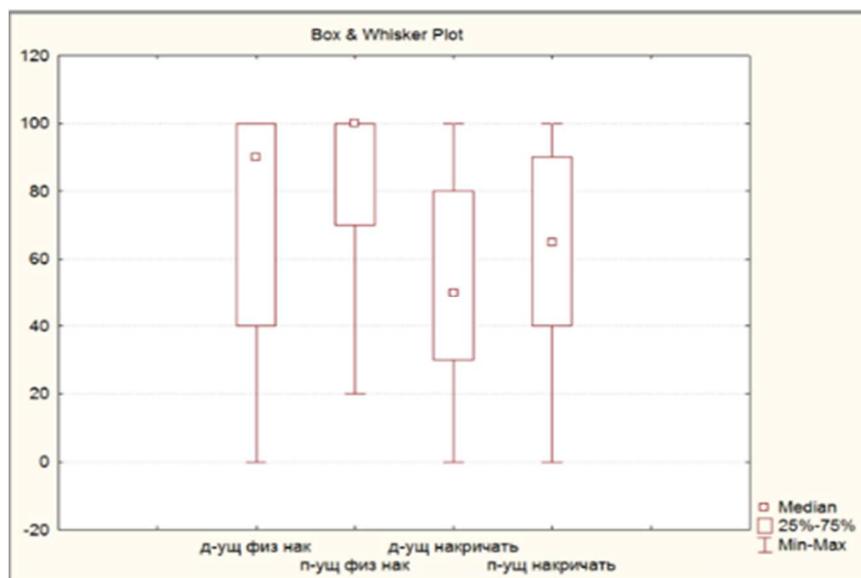


Рисунок 2. – Показатели медиан оценки ущерба от насильственных методов воспитания

Как видно из рисунка 2, после проведения семинара с элементами тренинга оценка ущерба от насильственных методов воспитания повысилась.

Вероятно, это связано с тем, что были приведены примеры научных исследований – разные виды последствий, как кратковременные, так и долговременные. Родители обсуждали полученную информацию, задавали вопросы, что помогло закреплению знаний.

Обработав полученные данные, можно сделать вывод, что семинар с элементами тренинга является действенным для просветительской работы среди родителей. Он помогает поднять уровень знаний о ненасильственных методах воспитания, а также изменить отношение родителей к насильственным и ненасильственным методам воспитания.

Заключение. После проведенного нами эмпирического исследования можно говорить о том, что проведение семинара «Ненасильственные методы воспитания» повышает осведомленность родителей о методах воспитания детей, а также помогает предупредить домашнее насилие над детьми.

Многие знаменитые педагоги выступают против жестоких наказаний детей, предлагая альтернативные методы воспитания и некоторые рекомендации.

Просветительской деятельностью в сфере домашнего насилия над детьми необходимо заниматься в любых учреждениях образования. Для того чтобы избежать жестокого обращения с детьми, требуется заранее предпринимать действия, которые включают в себя профилактику домашнего насилия и просветительскую деятельность. Работать следует как с молодыми людьми, планирующими семью, так и с людьми, уже ставшими родителями.

Вопрос воспитания в современном обществе спорный и сложный. С одной стороны, существует много исследований и научной информации об эффективных методах воспитания детей, с другой – много стереотипов и традиционных взглядов, которые способствуют применению насильственных методов воздействия на ребенка.

Сегодня существует ряд инициатив в сфере ненасильственного воспитания, направленных на то, чтобы помочь родителям справиться с проблемами общения с ребенком. Эти инициативы позволяют родителям получить поддержку в сфере развития стратегий и навыков, необходимых для перехода от применения телесных наказаний к ненасильственным действиям, благодаря которым возникают и укрепляются прочные и позитивные отношения с ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашевич, Н.С. Бить или не бить – вот в чем вопрос? / Н.С. Балашевич // Сацыял.-пед. работа. – 2009. – № 3. – С. 33–35.
2. Лоханева, Д.И. Исследование проблемы домашнего насилия над детьми/ Д.И. Лоханева, Н.В. Скоробогатова // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та. – 2013. – № 1. – С. 206–211.

3. Нямаа, Ж. Структура личностных качеств у детей, переживших психическую травму / Ж. Нямаа // Наука и школа. – 2011. – № 4. – С. 114–116.
4. Пазухина, С.В. Домашнее насилие как проблема современного общества / С. В. Пазухина, И. В. Фокин, Е. И. Фуртаева. – Тула : Тул. ин-т управления и бизнеса, 2000. – 247 с.
5. Петрова, Е.А. Влияние детского травматического опыта на формирование психопатологической симптоматики взрослых людей / Е.А. Петрова // Вестн. НовГУ. – 2016. – № 2. – С. 88–91.
6. Платонова, Н.М. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / Н.М. Платонова, Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004. – 154 с.
7. Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice / J. Goldman [et al.]. – Washington, 2003. – P. 38. – (Child Abuse and Neglect User Manual Series).
8. Palmer, St. Handbook of counseling / St. Palmer, G.L. McMahon. – 2nd ed. – London : Routledge, 1997. – P. 20.
9. Nobes, G. Physical punishment of children in twoparent families / G. Nobes, M.A. Smith // Clinical Child Psychology and Psychiatry. – 1997. – Vol. 2, Iss. 2. – P. 271–281. DOI: 10.1177/1359104597022007

REFERENCES

1. Balashevich, N.S. (2009). Bit' ili ne bit' – vot v chem vopros? [To hit or not to hit – that is the question?]. *Satsyyal'no-pedagogicheskaya rabota* [Social-pedagogical work], (3), 33–35. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Lokhaneva, D.I. & Skorobogatova, N.V. (2013). Issledovaniye problemy domashnego nasiliya nad det'mi [Study of the problem of domestic violence against children]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute], (1), 206–211. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Nyamaa, Zh. (2011). Struktura lichnostnykh kachestv u detey, perezhivshikh psikhicheskuyu travmu [The structure of personality traits in children who have experienced psychic trauma]. *Nauka i shkola* [Science and School], (4), 114–116. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Pazukhina, S.V. (2000). *Domashneye nasiliye kak problema sovremennogo obshchestva* [Domestic violence as a problem of modern society]. Tula: Tula Institute of Management and Business. (In Russ.).
5. Petrova, Ye.A. (2016). Vliyaniye detskogo travmaticheskogo opyta na formirovaniye psikhopatologicheskoy simptomatiki vzroslykh lyudey [Influence of childhood traumatic experience on the formation of psychopathological symptoms in adults]. *Vestnik NovGU* [Bulletin of the Novgorod State University], (2), 88–91. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Platonova, N.M. & Platonov, Yu.P. *Nasiliye v sem'ye: osobennosti psikhologicheskoy reabilitatsii* [Violence in the family: features of psychological rehabilitation]. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).
7. Goldman, J., Salus, M.K., Wolcott, D. & Kennedy, K.Y. (2003). *Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice. Child Abuse and Neglect User Manual Series*. Washington.
8. Palmer, St. & McMahon, G.L. (1997). *Handbook of counseling*. London: Routledge.
9. Nobes, G. & Smith, M.A. (1997). Physical punishment of children in twoparent families. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2(2), 271–281. DOI: 10.1177/1359104597022007

Поступила 12.05.2022

EVALUATION OF THE WORKSHOP FOR PARENTS ON NON-VIOLENT METHODS OF UPBRINGING

S. ASTAPCHUK, A. KRYLOVA

The article discusses methods of prevention of domestic violence against children. A workshop with elements of training for parents “Nonviolent methods of upbringing» is described. According to the data, the workshop contributes to raising awareness about violent and nonviolent parenting methods, as well as it influences the assessment of parents of these methods. After the workshop, parents gave a higher assessment of nonviolent parenting methods, and the parents lowered their assessment in relation to violent parenting methods.

Keywords: domestic violence, prevention, violent methods of education, non-violent methods of upbringing.

УДК 159.9

РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЯХ СЧАСТЬЯ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СУБЪЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ НАЛИЧИЕМ У НИХ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ

А.В. ПАРТАСЕВИЧ, д-р психол. наук, проф. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)

В статье отражены результаты эмпирического исследования различий в уровнях счастья, удовлетворенности, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленных наличием близких отношений (близкого друга, любимого человека).

Установлено, что у студентов при наличии близкого друга более выражены показатели: 1) ССБ: «Хорошие отношения с близкими», «Общий показатель субъективного социального благополучия»; 2) психологического благополучия: «Позитивные отношения», «Жизненные цели», «Общий показатель психологического благополучия». У студентов, которые не имеют близкого друга, более выражен показатель ССБ «Социальная дистантность». У студентов, имеющих любимого человека, в отличие от респондентов, которые его не имеют, преобладают показатели: 1) ССБ: «Положительные социальные суждения»; 2) психологического благополучия: «Компетентность», «Личностный рост», «Позитивные отношения». По остальным диагностическим показателям значимых различий не выявлено.

Результаты исследования могут использоваться практическими психологами высших учебных заведений для разработки психологических тренингов с целью повышения уровня счастья и психологического благополучия у обучающихся.

Ключевые слова: счастье, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, субъективное социальное благополучие, близкие отношения.

Введение. Темы счастья и психологического благополучия в настоящее время достаточно популярны в исследованиях психологов. Понятие счастья рассматривается и в философии, и в социологии.

Счастье – состояние переживания удовлетворенности жизнью, общая рефлексивная оценка человеком своего прошлого и настоящего, а также частота и интенсивность положительных эмоций [1]. М. Селигман вывел формулу счастья: Счастье = И + О + В, где индивидуальный диапазон (И) заложен генетически и определяет счастье на 50%. Обстоятельства (О) отвечают примерно за 10% счастья. Волевой контроль (В) – за 40% счастья, и именно эти 40% мы можем изменить, чтобы стать счастливее [2].

В психологии существует несколько понятий, которые близки по своему содержанию определению счастья, но имеют свою специфику: психологическое благополучие, субъективное социальное благополучие, удовлетворенность жизнью.

Психологическое благополучие – интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [3].

Понятия счастья и психологического благополучия часто рассматриваются психологами как синонимичные. Однако в результате теоретического анализа нам удалось выделить различия между этими понятиями, которые заключаются в следующем:

- признаком счастья является удовлетворенность жизнью, а психологического благополучия – положительные эмоции, вовлеченность, смысл, хорошие отношения с людьми и различные достижения;
- счастье – реальное явление, а психологическое благополучие абстрактно;
- в отличие от теории счастья представления о психологическом благополучии более многообразны, у составляющих благополучия выделяются объективные и субъективные компоненты.

Субъективное социальное благополучие (ССБ) – это интегральное социально-психологическое образование, которое отражает субъективную оценку успешности функционирования индивида в социальной среде. Рассматривая ССБ в рамках системного подхода, Т.В. Данильченко включает в число характеристик указанного феномена: 1) социальную заметность, т.е. социальную значимость личности, влияние личности в социуме; 2) социальную дистантность – отчужденность от социальных отношений, которая характеризуется переживанием негативных эмоциональных состояний, связанных с неудовлетворенностью социальными связями; 3) эмоциональное принятие – удовлетворенность взаимоотношениями с близкими людьми, наличие поддержки и признания с их стороны; 4) социальное одобрение – уважение и признание со стороны окружающих; 5) позитивные суждения о других людях – доверие к людям, вера в их доброту, честность [4].

Удовлетворенность жизнью – система отношений субъекта к собственной жизни, где важными компонентами выступают состояние психологического благополучия, комфорта и принятия содержания своего бытия [5]. Субъек-

тивное социальное благополучие и удовлетворенность жизнью являются компонентами психологического благополучия, но могут рассматриваться и как отдельные психологические феномены. Различия между ними заключаются в том, что субъективное социальное благополучие определяется отношениями с социумом, а удовлетворенность жизнью выступает как отношение субъекта к своей собственной жизни.

Исследования счастья и психологического благополучия особенно актуальны для юношеского возраста, т.к. в этот период психологическое благополучие полностью связано с готовностью к самоопределению и определяется ценностями общества, в котором развивается личность. Для становления личности в юности очень важно эмоциональное благополучие, которое складывается из потребности в активной жизни, близких отношениях (любви и дружбе).

Актуальность исследования различий в уровне счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленное наличием у них близких отношений, объясняется недостатком и неполнотой современных исследований данной проблемы.

Основная часть. Цель исследования: выявить различия в уровне счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленные наличием у них близких отношений.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в выраженности счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов в зависимости от наличия у них близких отношений. Под близкими отношениями мы понимаем отношения с близким другом, любимым человеком, основанные на взаимопонимании и доверии.

Методы исследования:

– эмпирический – метод опроса, был реализован при использовании батареи методик в следующем составе: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной), «Обновленный Оксфордский опросник счастья» М. Аргайла (адаптация А. Лисицина), шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева), опросник «Субъективное социальное благополучие» (Т.В. Данильченко);

– метод обработки данных – *U*-критерий Манна–Уитни для независимых выборок.

Выборка испытуемых составила 60 человек: 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 19,2, SD = 1,3$).

Результаты и их обсуждение.

Близкий друг. На первом этапе с помощью *U*-критерия Манна–Уитни для независимых выборок были сопоставлены по уровню счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия студенты, имеющие и не имеющие близкого друга. В процессе исследования нами были обнаружены следующие различия, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Различия в показателях счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов в зависимости от наличия близкого друга

Методика	Переменная	Ранговые суммы		Значение <i>U</i> -критерия	Уровень статистической значимости
		Есть близкий друг	Нет близкого друга		
Субъективное социальное благополучие	Социальная заметность	1623,5	206,5	178,5	0,88
	Социальная дистантность	1519,0	311,0	88,0	0,02
	Хорошие отношения с близкими	1755,0	75,0	47,0	0,00
	Социальное одобрение	1674,5	155,5	127,5	0,18
	Положительные социальные суждения	1587,0	243,0	156,0	0,50
	Общий показатель субъективного социального благополучия	1699,0	131,0	103,0	0,05
Шкала удовлетворенности жизнью	Удовлетворенность жизнью	1676,5	153,5	125,5	0,17
Обновленный Оксфордский опросник счастья	Уровень субъективного ощущения счастья	1689,0	141,0	113,0	0,1
Шкала психологического благополучия	Автономность	1590,5	239,5	159,5	0,56
	Компетентность	1642,5	187,5	159,5	0,56
	Личностный рост	1667,5	162,5	134,5	0,24
	Позитивные отношения	1765,0	65,0	37,0	0,00
	Жизненные цели	1723,0	107,0	79,0	0,01
	Самопринятие	1664,0	166,0	138,0	0,28
	Общий показатель психологического благополучия	1699,5	130,5	102,5	0,05

По таблице 1, значимые различия между студентами, имеющими и не имеющими близкого друга, выявлены по шкалам методики субъективного социального благополучия («Социальная дистантность», «Хорошие отношения с близкими», «Общий показатель субъективного социального благополучия»), а также по показателям «Шкалы психологического благополучия» («Позитивные отношения», «Жизненные цели», «Общий показатель психологического благополучия») ($p \leq 0,05$). Не обнаружено значимых различий в выраженности показателей 1) ССБ («Социальная заметность», «Социальное одобрение», «Положительные социальные суждения»; 2) удовлетворенности жизнью; 3) счастья; 4) шкалы психологического благополучия («Компетентность», «Личностный рост», «Самопринятие») ($p > 0,05$).

Далее мы сравнили медианы по данным шкалам у студентов, имеющих и не имеющих близкого друга. Результаты представлены на рисунках 1–6.

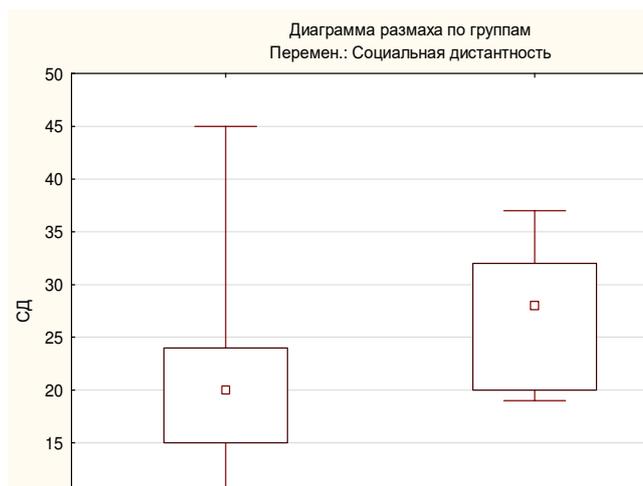


Рисунок 1. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по уровню социальной дистантности

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, показатель социальной дистантности у студентов, не имеющих близкого друга, выше, чем у студентов, имеющих близкого друга. Возможно, значимые различия по этой шкале связаны с тем, что студенты, имеющие близкого друга, не переживают личностную отчужденность от социальных отношений, а также не испытывают неудовлетворенности такими отношениями.

Рассмотрим, как различаются студенты, имеющие и не имеющие близкого друга, по шкале «Хорошие отношения с близкими» (рисунок 2).

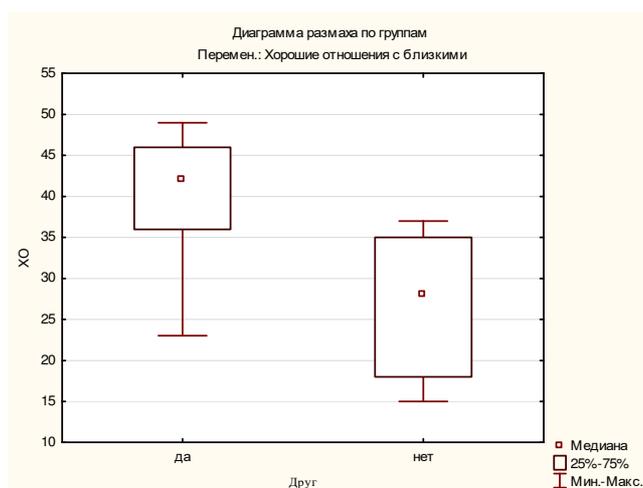


Рисунок 2. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по шкале «Хорошие отношения с близкими»

Согласно рисунку 2, студенты, имеющие близкого друга, отличаются более позитивными отношениями с близкими, чем респонденты, не имеющие близкого друга. Возможно, значимые различия по данной шкале объясняются тем, что люди, имеющие близкого друга, удовлетворены данными отношениями, в их жизни присутствует поддержка и признание со стороны близких людей.

Затем мы сравнили студентов, имеющих и не имеющих близкого друга, по общему показателю субъективного социального благополучия (рисунок 3).

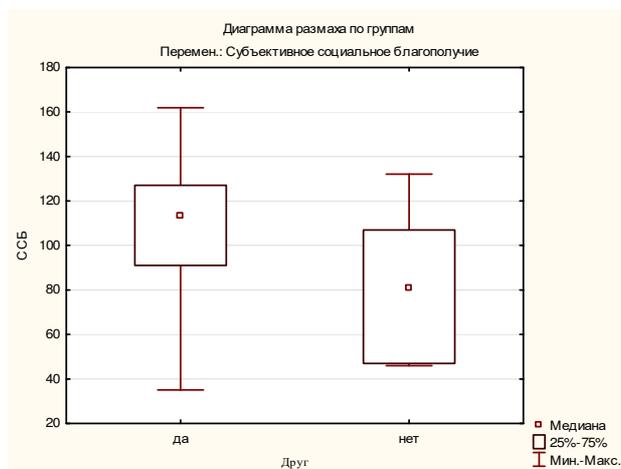


Рисунок 3. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по общему показателю субъективного социального благополучия

Из рисунка 3 можно сделать вывод о том, что респонденты, имеющие близкого друга, отличаются более высокими показателями субъективного социального благополучия, чем обучающиеся, не имеющие близкого друга. Возможно, значимые различия по общему показателю субъективного социального благополучия объясняются тем, что социальное благополучие связано с наличием позитивных межличностных отношений, в том числе и дружбы.

Кроме этого, мы сравнили студентов, имеющих и не имеющих близкого друга, по показателям позитивных отношений (рисунок 4).

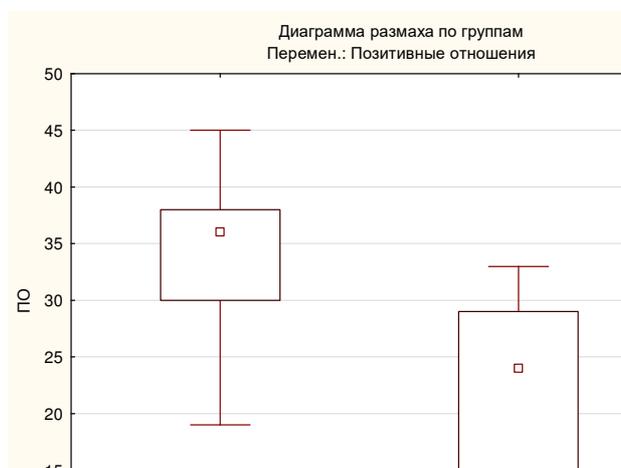


Рисунок 4. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по показателю позитивных отношений

По данным, представленным на рисунке 4, испытуемые, имеющие близкого друга, отличаются более высокими показателями по шкале «Позитивные отношения», чем обучающиеся, не имеющие близкого друга. Различия по данной шкале можно объяснить тем, что респонденты с высокими показателями позитивных отношений способны к выраженной эмпатии, привязанности и близости, а также они находятся в хороших отношениях с окружающими, поэтому позитивные отношения более свойственны людям, имеющим близкого друга.

Далее мы сравнили студентов, имеющих и не имеющих близкого друга, по показателю жизненных целей (рисунок 5).

Согласно рисунку 5, респонденты, имеющие близкого друга, отличаются более высокими показателями жизненных целей, чем испытуемые, не имеющие близкого друга. Полученные результаты можно объяснить тем, что молодые люди, имеющие близкого друга, благодаря близким социальным отношениям в виде дружбы характеризуются большей осмысленностью жизни, т.к. цели и личностный рост индивида в целом зависят от близкого окружения.

Студенты в зависимости от наличия близкого друга сравнивались по общему показателю психологического благополучия (рисунок 6).

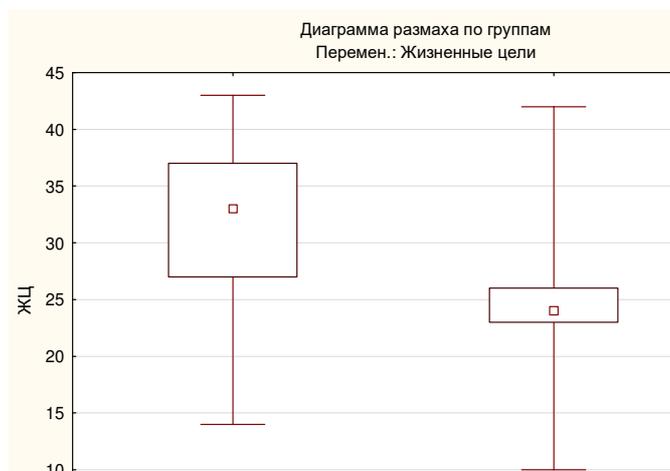


Рисунок 5. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по показателю жизненных целей

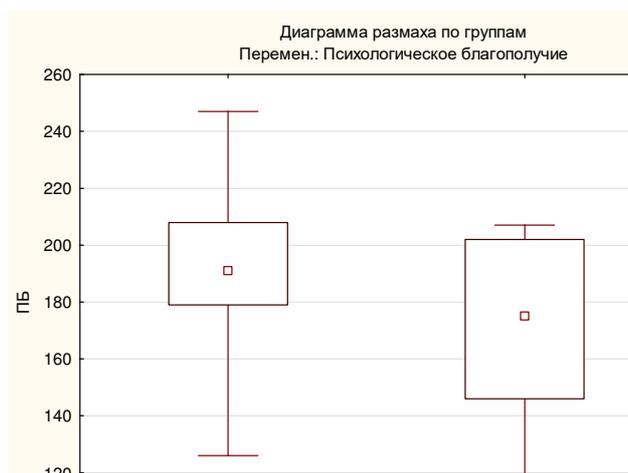


Рисунок 6. – Различия между студентами в зависимости от наличия близкого друга по общему показателю психологического благополучия

Исходя из данных, представленных на рисунке 6, можно сделать вывод о том, что обучающиеся, имеющие близкого друга, отличаются более высокими результатами по общему показателю психологического благополучия, чем испытуемые, не имеющие близкого друга. Возможно, значимые различия по данной шкале объясняются тем, что студенты, имеющие близкого друга, гораздо чаще испытывают позитивные эмоции, в т.ч. и благодаря дружбе. Кроме того, они отличаются более высокими результатами психологического благополучия, так как само психологическое благополучие складывается из хороших отношений с другими.

Наши результаты подтверждаются исследованием Н. Ли и С. Каназавы: фактором, формирующим субъективное ощущение счастья, является достаточное количество друзей¹.

Любимый человек. На втором этапе нашего исследования с помощью *U*-критерия Манна–Уитни для независимых выборок были сопоставлены по уровню счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия студенты, имеющие и не имеющие любимого человека. В процессе исследования нами были обнаружены различия, представленные в таблице 2.

¹ Ли, Н.П. Проселочные дороги, приведите меня домой... К моим друзьям: как уровень интеллекта, плотность населения и количество друзей влияют на ощущение счастья [Электронный ресурс] / Н.П. Ли, С. Казанова // CYBERLENINKA. – 2020. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/2020-03-005-li-n-p-kanazava-s-proselochnye-dorogi-privedite-menya-domoy-k-moim-druzyam-kak-uroven-intellekta-plotnost-naseleniya-i>. – Дата доступа: 20.02.2022.

Из таблицы 2 видно, что значимые различия выявлены по шкалам: 1) ССБ: «Положительные социальные суждения», 2) психологического благополучия: «Компетентность», «Личностный рост», «Позитивные отношения» ($p \leq 0,5$). Не обнаружено значимых различий в выраженности показателей: 1) ССБ («Социальная заметность», «Социальная дистантность», «Хорошие отношения с близкими», «Социальное одобрение», «Общий показатель ССБ»); 2) удовлетворенности жизнью; 3) счастья; 4) шкалы психологического благополучия («Автономность», «Жизненные цели», «Самопринятие», «Общий показатель психологического благополучия») ($p > 0,05$).

Таблица 2. – Различия в уровне счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов в зависимости от наличия любимого человека

Методика	Переменная	Ранговые суммы		Значение <i>U</i> -критерия	Уровень статистической значимости
		Есть любимый человек	Нет любимого человека		
Субъективное социальное благополучие	Социальная заметность	1185,5	644,5	319,5	0,08
	Социальная дистантность	1135,0	695,0	370,0	0,31
	Хорошие отношения с близкими	1170,0	660,0	335,0	0,13
	Социальное одобрение	1188,0	642,0	317,0	0,07
	Положительные социальные суждения	1199,5	630,5	305,5	0,05
	Общий показатель субъективного социального благополучия	1138,0	692,0	367,0	0,29
Шкала удовлетворенности жизнью	Удовлетворенность жизнью	1114,5	715,5	390,5	0,48
Обновленный Оксфордский опросник счастья	Уровень субъективного ощущения счастья	1189,0	641,0	316,0	0,07
Шкала психологического благополучия	Автономность	1171,0	659,0	334,0	0,12
	Компетентность	1205,5	624,5	299,5	0,04
	Личностный рост	1202,0	628,0	303,0	0,04
	Позитивные отношения	1233,0	597,0	272,0	0,01
	Жизненные цели	1185,5	644,5	319,5	0,08
	Самопринятие	1135,0	695,0	370,0	0,31
	Общий показатель психологического благополучия	1170,0	660,0	335,0	0,13

Далее мы сравнили медианы по данным шкалам у студентов, имеющих и не имеющих любимого человека. Результаты представлены на рисунках 7–10.

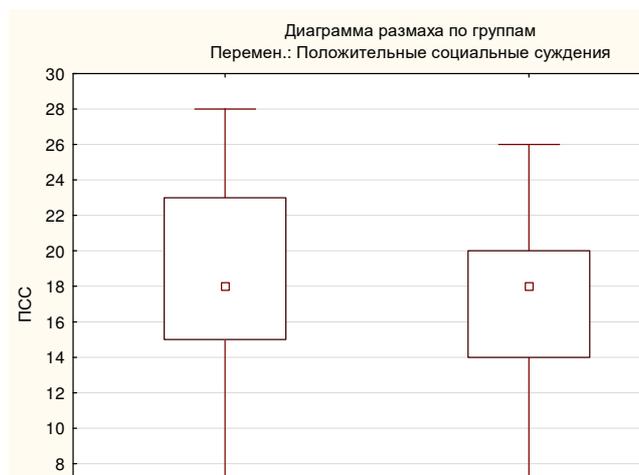


Рисунок 7. – Различия между студентами в зависимости от наличия любимого человека по показателю положительных социальных суждений

Исходя из данных, представленных на рисунке 7, можно сделать вывод о том, что респонденты, имеющие любимого человека, отличаются более высокими показателями положительных социальных суждений, чем испытуемые, не имеющие любимого человека. Возможно, значимые различия по данной шкале объясняются

тем, что люди, имеющие любимого человека, отличаются большим доверием к людям, верой в их доброту и честность, т.к. возможно, в их близких отношениях также присутствует доверие и честность.

Затем мы сравнили студентов, имеющих и не имеющих любимого человека, по показателю компетентности (рисунок 8).

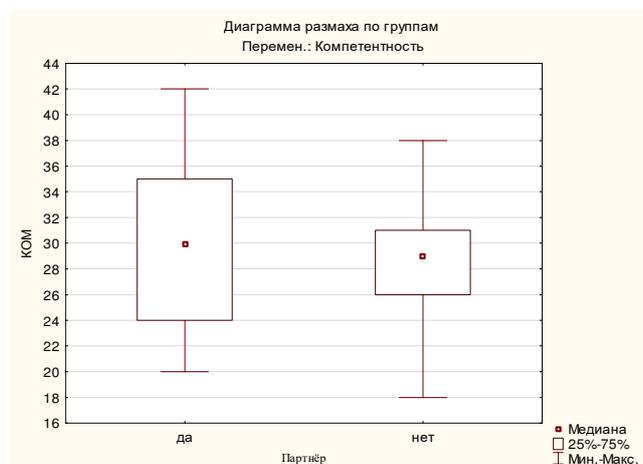


Рисунок 8. – Различия между в зависимости от наличия любимого человека по показателю компетентности

Согласно рисунку 8, обучающиеся, имеющие любимого человека, отличаются более высокими показателями компетентности, чем обучающиеся, не имеющие любимого человека. Полученные нами результаты можно объяснить тем, что люди, имеющие любимого человека, благодаря социальным отношениям обладают более высоким чувством мастерства и компетентности в овладении средой, так как у них есть альтернативные точки зрения на различные ситуации благодаря партнеру.

Также мы сравнили студентов, имеющих и не имеющих любимого человека, по шкале «Личностный рост» (рисунок 9).

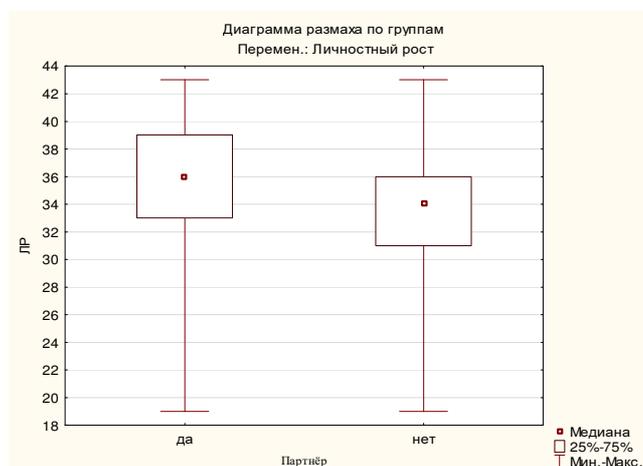


Рисунок 9. – Различия между студентами в зависимости от наличия любимого человека по шкале «Личностный рост»

По рисунку 9, испытуемые, имеющие любимого человека, отличаются более высокими показателями личностного роста, чем респонденты, не имеющие любимого человека. Различия по данной шкале можно объяснить тем, что благодаря более близким отношениям и партнеру, люди наблюдают все большее совершенствование себя и своего поведения с течением времени, видят свой рост и экспансию.

Далее было изучено, как различаются студенты, имеющие и не имеющие любимого человека, по показателю позитивных отношений (рисунок 10).

Уровень позитивных отношений (см. рисунок 10) более выражен у респондентов, имеющих любимого человека, чем у студентов, его не имеющих. Различия по данной шкале можно объяснить тем, что при наличии любимого человека молодые люди более склонны переживать положительные эмоции, привязанность и близость не только с партнером, но и с другими людьми.

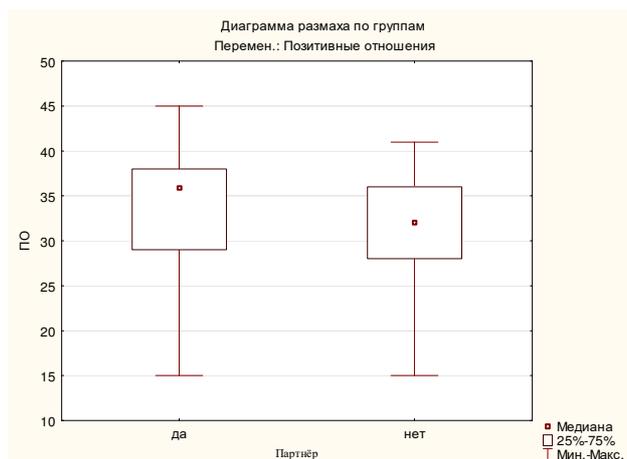


Рисунок 10. – Различия между студентами в зависимости от наличия любимого человека по показателю позитивных отношений

Наши результаты согласуются с данными, полученными М. Аргайлом, согласно которым одинокие люди в большинстве своем менее счастливы, чем семейные. Данное различие более существенно выражено у мужчин. Наиболее несчастливыми людьми, по мнению М. Аргайла, можно назвать мужчин, которые никогда не были женаты, а также женщин, которые разошлись или развелись со своими мужьями [1].

Закключение. В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены следующие значимые различия между студентами в зависимости от наличия у них близких отношений.

У студентов при наличии близкого друга более выражены показатели: 1) ССБ: «Хорошие отношения с близкими», «Общий показатель субъективного социального благополучия»; 2) психологического благополучия: «Позитивные отношения», «Жизненные цели», «Общий показатель психологического благополучия». У студентов, которые не имеют близкого друга, более выражен показатель ССБ «Социальная дистантность». Не обнаружено значимых различий между студентами в зависимости от наличия близкого друга в выраженности показателей: 1) ССБ («Социальная заметность», «Социальное одобрение», «Положительные социальные суждения»; 2) удовлетворенности жизнью; 3) счастья; 4) шкалы психологического благополучия («Автономность», «Компетентность», «Личностный рост», «Самопринятие»).

У студентов, имеющих любимого человека, в отличие от респондентов, которые его не имеют, преобладают показатели: 1) ССБ: «Положительные социальные суждения»; 2) психологического благополучия: «Компетентность», «Личностный рост», «Позитивные отношения». Не обнаружено значимых различий в выраженности показателей: 1) ССБ («Социальная заметность», «Социальная дистантность», «Хорошие отношения с близкими», «Социальное одобрение», «Общий показатель ССБ»; 2) удовлетворенности жизнью; 3) счастья; 4) шкалы психологического благополучия («Автономность», «Жизненные цели», «Самопринятие», «Общий показатель психологического благополучия»).

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 270 с.
2. Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.
3. Куликов, Л.В. Субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – С. 162–164.
4. Данильченко, Т.В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки / Т.В. Данильченко // East European Scientific Journal. – 2015. – № 3(4). – С. 20–29.
5. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

REFERENCES

1. Argajl, M. (2003). *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
2. Seligman, M. (2013). *Put' k процветанию. Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [The path to prosperity. New understanding of happiness and well-being]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russ.).
3. Kulikov, L.V. (2004). *Sub'yektivnoye blagopoluchiye lichnosti* [Subjective well-being of the individual]. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
4. Danylchenko, T.V. (2015). Pytal'nyk «Sub'yektyvne sotsial'ne blahopoluchchya»: metodolohichne obgruntuvannya i protsedura rozrobky [Questionnaire "Subjective social well-being": methodological justification and procedure development]. *Vostochno Evropeyskyy Nauchnyy Zhurnal* [East European Scientific Journal], 3(4), 20–29. (In Ukr., abstr. in Engl.).

5. Shevelenkova, T.D. & Fesenko, P.P. (2005). Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti (obzor kontseptsiy i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (a review of concepts and research methods)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], (3), 95–129. (In Russ., abstr. in Engl.).

Поступила 06.05.2020

**DIFFERENCES IN THE LEVEL OF HAPPINESS, LIFE SATISFACTION,
PSYCHOLOGICAL AND SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING
AMONG STUDENTS DUE TO THE PRESENCE OF CLOSE RELATIONSHIPS BETWEEN THEM**

A. PARTASEVICH, I. ANDREYEVA

The article reflects the results of an empirical study of differences in the level of happiness, satisfaction, psychological and subjective social well-being among students, due to the presence of close relationships (a close friend, a loved one).

It has been established that students with a close friend have more pronounced indicators: 1) subjective social well-being: "Good relations with loved ones", "General indicator of subjective social well-being"; 2) psychological well-being: "Positive relationships", "Life goals", "General indicator of psychological well-being". For students who do not have a close friend, the indicator of the PRS "Social distance" is more pronounced. Students who have a loved one, unlike respondents who do not have one, are dominated by indicators of 1) subjective social well-being: "Positive social judgments"; 2) psychological well-being: "Competence", "Personal growth", "Positive relationships". No significant differences were found for other diagnostic parameters.

The results of the study can be used by practical psychologists of higher educational institutions to develop psychological training in order to increase the level of happiness and psychological well-being among students.

Keywords: *happiness, psychological well-being, life satisfaction, subjective social well-being, close relationships.*

УДК 613.9-057.875:159.947.3

УРОВЕНЬ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ – ИНДИКАТОР ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

*канд. биол. наук, доц. И.В. ПАНТЮК
(Белорусский государственный университет, Минск)*

Представлены результаты исследования волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки». Показано, что для данной группы респондентов характерны достаточно высокие показатели индексов волевой саморегуляции по всем 3 шкалам. Они проявили способность сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждениями. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, развитое чувство долга. Исследование волевой саморегуляции студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» является важным индикатором сформированности определенного уровня культуры безопасности и здорового образа жизни. В случае выявления низких показателей активности, работоспособности, повышенной утомляемости и внутренней напряженности необходима разработка индивидуальной программы коррекции этих свойств в учебном процессе.

Ключевые слова: волевая саморегуляция, культура безопасности жизнедеятельности, здоровый образ жизни, студенческая молодежь.

Введение. В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь среди прочих внутренних угроз выделены: изменение шкалы жизненных ценностей молодого поколения в сторону ослабления патриотизма и традиционных нравственных ценностей; наличие в обществе криминальных тенденций и проявлений; низкая культура безопасности жизнедеятельности населения².

В настоящее время одним из приоритетных направлений воспитания молодежи в учреждениях образования является воспитание культуры безопасности жизнедеятельности, направленное на усвоение обучающимися правил безопасного поведения в обществе, на производстве и в повседневной жизни, включающего формирование норм и правил поведения в социальной и природной среде.

Культурой безопасности жизнедеятельности является внутренняя потребность в безопасности, основанная на совокупности профессиональных и специфических знаний, постоянном совершенствовании умений и навыков безопасной реализации профессиональной деятельности³.

За последние годы проведены многочисленные исследования в области формирования культуры безопасности и здорового образа жизни молодежи. Ученые отмечают, что очевиднее становится тот факт, что деятельность по недопущению и смягчению последствий угроз и опасностей различного характера не может ограничиваться только нормативными, правовыми, организационно-техническими и образовательными мероприятиями [1].

На наш взгляд, на основе комплексного подхода необходимо определить основные поведенческие, ценностные, когнитивные, мировоззренческие, нравственные компетенции у студентов в учебно-педагогическом процессе в университете при изучении интегрированного учебного курса «Безопасность жизнедеятельности человека». Одним из критериев сформированности культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни молодежи является уровень волевой саморегуляции личной безопасности и сохранения здоровья.

Традиционно понятие воли включает сознательную организацию и саморегуляцию человеком своей деятельности по поведению, обеспечивающему достижение поставленной цели путем преодоления трудностей. Общий источник воли – потребности человека. Проблемы развития воли рассматривались еще И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. В психологии вопросы волевой регуляции личности изучали многие видные ученые, среди которых Н.Н. Ланге, Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, О.А. Конопкин, Б.В. Зейгарник, В.И. Морасонова, Е.А. Сергеенко и др. [2; 3].

В исследованиях И.В. Яковлевой, В.И. Долговой, Р.В. Овчаровой, О.А. Жидковой обсуждается вопрос изучения волевой саморегуляции в учебно-физкультурной деятельности студентов. Авторы отмечают, что способность к саморегуляции составляет основу адаптационного потенциала субъекта деятельности и может проявляться как на уровне бессознательной психической регуляции, так и при помощи сознательного изменения собственных психических состояний. Однако для осуществления сознательных действий от субъекта требуется наличие комплекса определенных профессионально важных качеств и компетенций. Универсальные компетенции и компетентности личности служат базой для успешной профессиональной деятельности [2; 4; 5].

² Об утверждении концепции национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г. № 575 // Ком. гос. безопасности Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://kgb.by/ru/ukaz575/>.

³ Зырянова, Т.В. Формирование у будущих учителей основ культуры безопасной жизнедеятельности в процессе изучения специальных дисциплин [Электронный ресурс] / Т.В. Зырянова. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kultury-bezopasnosti-zhiznedejatelnosti-u-studentov-turistskogo-vuza>

Практические исследования волевой саморегуляции сотрудников силовых структур посвящены работы Н.А. Гончаровой, О.А. Жидковой, С.В. Ларионовой.

Несмотря на большой интерес к проблеме психической саморегуляции, большинство работ посвящено общим подходам без учета экспериментального использования конкретных методов саморегуляции. Недостаточно разработан вопрос применения психической саморегуляции в учебном процессе, а также не выявлены психологические механизмы влияния саморегуляции на структуру учебной деятельности студентов [5; 6].

Актуальность исследования волевой саморегуляции в аспекте феномена культуры безопасности состоит в том, что в современных условиях образование в области безопасности жизнедеятельности является ядром комплексной системы выполнения государственного заказа отечественного образования на формирование гражданских и патриотических качеств у подрастающего поколения с целью повышения готовности личности к восприятию современного мира опасностей, успешного применения личных и коллективных мер безопасности, совершенствования человекозащитной и природозащитной деятельности на основе развития мировоззренческой культуры безопасности, отвечающих характеру долговременной стратегии развития страны. Особое место в развитии компетенций нокологического и валеологического характера, необходимых для эффективной социализации и профессиональной деятельности будущих специалистов, занимает высшая школа.

Под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, в т.ч. и экстремальных, когда необходимо принимать решение, связанное с преодолением препятствий и трудностей. Например, при чрезвычайной ситуации на производстве или при возникновении пожарной ситуации в быту. Тогда проявляются такие волевые качества личности, как решительность, инициатива, самообладание, способность контролировать ситуацию и др.

Цель исследования – определить уровень волевой саморегуляции студентов гуманитарного профиля при изучении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

Методы исследования: тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». Тест содержит 30 утверждений, по которым определяется величина индексов волевой саморегуляции по 3 субшкалам: общей шкалы (В), «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С) [7].

В исследовании приняли участие студенты 1 курса специальности «Современные иностранные языки». Выборка составила 38 человек. Средний возраст 18+/-2 лет, для которого характерно формирование личностных качеств, становление профессионального самоопределения и развитие эмоционально-волевой регуляции.

На рисунке 1 представлены результаты исследования уровня волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по общей шкале (В).



Рисунок 1. – Результаты исследования уровня волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по общей шкале (В)

Из рисунка 1 видно, что минимальное значение индекса волевой саморегуляции по общей шкале равно 7, максимальное – 20, среднее значение – 11,89, стандартное отклонение – 3,52. Данные показатели свидетельствуют о том, что уровень развития общей регуляции выше среднего, стремится к высокому показателю. В целом данных респондентов отличает реалистичность взглядов, спокойствие, выраженная социально-позитивная направленность.

На рисунке 2 представлены результаты исследования студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по субшкале «настойчивость» (Н).

Согласно рисунку, минимальное значение показателя индекса волевой саморегуляции равно 2, максимальное – 14, среднее значение – 7,16, стандартное отклонение – 3,28. Средние показатели по субшкале «настойчивость» характеризуют силу намерений человека к завершению начатого дела. Исследование проводилось в начале

учебного года, когда студенты только поступили на первый курс. Поэтому они полны энергии и энтузиазма для усвоения новых знаний. Значения показателей свидетельствуют об их социальной активности, работоспособности и стремлении выполнить намеченные цели.



Рисунок 2. – Результаты исследования студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по субшкале «настойчивость» (H)

На рисунке 3 представлены результаты исследования уровня волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по субшкале «самообладание» (С).



Рисунок 3. – Результаты исследования уровня волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» по субшкале «самообладание» (С)

Из рисунка 3 видно, что минимальное значение величины индекса по шкале «самообладание» равно 4, максимальное – 19, среднее значение – 6,8, стандартное отклонение – 2,86. Высокий балл по субшкале «самообладание» характеризует студентов 1 курса как уверенных в себе, творческих, готовых к восприятию новых знаний.

Таким образом, проведенное исследование уровня волевой саморегуляции студентов показало, что данные респонденты обладают характерными, четко выраженными тенденциями к проявлению волевой саморегуляции, стремящейся к вышесреднему значению. Это свидетельствует об их способности в случае чрезвычайной ситуации проявить решительность, инициативу и самообладание. Студенты специальности «Современные иностранные языки» сознательно управляют своими действиями, состоянием и побуждениями. Их отличают спокойствие, уверенность в себе, развитое чувство долга.

Безусловно, эти результаты не отражают в полной мере сформированность культуры безопасности и здорового образа жизни студентов. Но на наш взгляд, уровень развития волевой саморегуляции является своеобразным индикатором готовности студентов к упреждающим действиям по предотвращению опасностей и угроз, безопасному поведению, способности сохранять здоровье при неблагоприятных условиях, адекватно реагировать с учетом своих знаний и возможностей на различные чрезвычайные ситуации. Волевая саморегу-

лящая способствует самоорганизации здорового образа жизни студентов, их стремлению к физическому самосовершенствованию, социальной активности. Мы считаем, что для формирования стрессоустойчивого поведения при чрезвычайных ситуациях необходимо наличие определенного достаточно высокого уровня развития волевой саморегуляции для личностей эмоционально зрелых, активных и самостоятельных. И достаточно высокие значения этого показателя являются характеристикой поведенческих компетенций культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студентов данного профиля обучения.

Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни молодежи не первый год активно обсуждаются в среде профессионалов. Это новое направление в педагогике, нацеленное на утверждение культуры безопасности жизнедеятельности в качестве одного из основных, базовых компонентов образовательного процесса, расширение научной базы и обновление содержания образования, освоение комплексных задач обучения безопасной жизнедеятельности и сохранения здоровья студенческой молодежи.

В настоящее время немало работ посвящено различным методологическим подходам к построению и внедрению моделей формирования культуры безопасности в студенческой среде. Междисциплинарность знаний в области безопасности обязывает учитывать различные научные подходы, имеющие свое отражение в теории и практике педагогики. В педагогической литературе рассматриваются различные критерии оценки, параметры, составляющие компоненты и подходы к результатам формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни обучающихся. По нашему мнению, исследование волевой саморегуляции студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» – важный индикатор сформированности определенного уровня культуры безопасности и здорового образа жизни.

Заключение. Результаты исследования волевой саморегуляции студентов 1 курса специальности «Современные иностранные языки» показали, что для данной группы респондентов характерны достаточно высокие показатели индексов волевой саморегуляции по всем 3 шкалам. Студенты проявили способность сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждениями. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, развитое чувство долга. Исследование волевой саморегуляции студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» – важный индикатор сформированности определенного уровня культуры безопасности и здорового образа жизни. В случае выявления низких показателей активности, работоспособности, повышенной утомляемости и внутренней напряженности необходима разработка индивидуальной программы коррекции этих свойств в учебном процессе. Необходимо целенаправленно формировать ответственное, приоритетное отношение к собственной безопасности; осознание приоритетности обеспечения безопасности во всех сферах деятельности; готовность к безопасному типу поведения в повседневной жизни, опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; способность идентифицировать опасности и оценивать риски в сфере своей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафнер, В.В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002–2012 гг.) / В.В. Гафнер. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 200 с.
2. Яковлева, В.И. Исследование волевой саморегуляции: структура, особенности и роль в учебно-физкультурной деятельности студентов [Электронный ресурс] / В.И. Яковлева, Т.Ю. Дмитриева // CYBERLENINKA. Психол. науки. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-volevoy-samoregulyatsii-struktura-osobennosti-i-rol-v-uchebno-fizkulturnoy-deyatelnosti-studentov>. – Дата доступа 20.02.2022.
3. Жидкова, О.А. Эмоционально-волевая как основа адаптационного потенциала сотрудников полиции / О.А. Жидкова // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. – 2017. – № 4. – С. 202–206.
4. Долгова, В.И. Исследование эмоционально-волевой регуляции студентов / В.И. Долгова, Р.В. Овчарова // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 5. – С. 69–73.
5. Гончарова, Н.А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надежности сотрудников ОВД / Н.А. Гончарова, О.А. Жидкова // Психопедагогика в правоохран. органах. – 2017. – № 3 (70). – С. 11–15.
6. Ларионова, С.В. Исследование эмоционально-волевой саморегуляции у обучающихся ВУЗов деонтологического типа / С.В. Ларионова // Пед. образование в России. – 2018. – № 1. – С. 185–189.
7. Исследование волевой саморегуляции А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана [Электронный ресурс] // ТЕСтотека. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html>. – Дата доступа 20.02.2022.

REFERENCES

1. Gafner, V.V. (2013). *Kul'tura bezopasnosti: analiticheskiy obzor dissertatsionnykh issledovaniy (pedagogicheskiye nauki, 2002–2012 gg.)* [Safety culture: an analytical review of dissertation research (pedagogical sciences, 2002–2012)]. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.).
2. Yakovleva, V.I. & Dmitriyeva T.Yu. (2016). Issledovaniye volevoy samoregulyatsii: struktura, osobennosti i rol' v uchebno-fizkul'turnoy deyatelnosti studentov [The study of volitional self-regulation: structure, features and role in the educational and physical activity of students]. *CYBERLENINKA. Psikhologicheskkiye nauki* [CYBERLENINKA. Psychological sciences]. (In Russ., abstr. in Engl.). <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-volevoy-samoregulyatsii-struktura-osobennosti-i-rol-v-uchebno-fizkulturnoy-deyatelnosti-studentov>

3. Zhidkova, O.A. (2017). Emotsional'no-volevaya kak osnova adaptatsionnogo potentsiala sotrudnikov politsii [Emotional-volitional as the basis of the adaptive potential of police officers]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], (4), 202–206. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Dolgova, V.I. & Ovcharova, R.V. (2015). Issledovaniye emotsional'no-volevoy regulyatsii studentov [Study of emotional-volitional regulation of students]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], (5), 69–73. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Goncharova, N.A. & Zhidkova, O.A. (2017). Emotsional'no-volevaya regulyatsiya kak usloviye obespecheniya nadezhnosti sotrudnikov OVD [Emotional-volitional regulation as a condition for ensuring the reliability of police officers]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement agencies], 3(70), 11–15. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Larionova, S.V. (2018). Issledovaniye emotsional'no-volevoy samoregulyatsii u obuchayushchikhsya VUZov deontologicheskogo tipa [The study of emotional-volitional self-regulation in students of higher education institutions of the deontological type]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical education in Russia], (1), 185–189. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Issledovaniye volevoy samoregulyatsii A.V. Zver'kova i Ye.V. Eydmana [The study of volitional self-regulation by A.V. Zverkov and E.V. Eidman]. *TESToteka* [TESToteka]. (In Russ.). <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html>

Поступила 16.03.2022

THE LEVEL OF VOLITIONAL SELF-REGULATION IS AN INDICATOR OF BEHAVIORAL COMPETENCIES OF A SAFETY CULTURE AND HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

I. PANTIOUK

The article presents the results of a study of volitional self-regulation of 1st-year students of the specialty “modern foreign languages”. It is shown that this group of respondents is characterized by fairly high indices of volitional self-regulation on all 3 scales. They have shown the ability to consciously control their actions, state and motives. They are distinguished by calmness, self-confidence, and a developed sense of duty. The study of volitional self-regulation of students in the process of mastering the academic discipline “Human life safety” is an important indicator of the formation of a certain level of safety culture and a healthy lifestyle. In case of detection of low indicators of activity, working capacity, increased fatigue and internal tension, it is necessary to individually develop a program for correcting these properties in the educational process.

Keywords: *strong-willed self-regulation, life safety culture, healthy lifestyle, student youth.*

УДК 159.9

**ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ
БЕЛОРУССКИХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПОКОЛЕНИЯ Z**

д-р социол. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ
(Республиканский институт высшей школы, Минск)
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2191-646X>,
канд. ист. наук, доц. В.А. КАРПИЕВИЧ
(Белорусский государственный технологический университет, Минск)
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6198-618X>

Зависимость от социальных сетей в значительной степени распространена среди представителей поколения Z. Выявлены статистически значимые связи зависимости для юношей и девушек от социальных сетей: отрицательные – с возрастом, асертивностью, агрессивностью и настроением, и положительные – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона. Только для юношей имеет место отрицательная связь зависимости от социальных сетей с незащищенностью от манипуляций. В процессе обучения в УВО происходит постепенное снижение степени зависимости от социальных сетей. Установленные отрицательная корреляция зависимости от социальных сетей с асертивностью и положительная связь с импульсивностью и зависимостью от смартфонов подтверждают в белорусском социуме аналогичные связи, выявленные ранее в зарубежных исследованиях. Не обнаружено прямого влияния зависимости от социальных сетей на успеваемость, но имеет место негативное влияние на успеваемость незащищенности от манипуляций и импульсивности, связанное с зависимостью от смартфона. Полученные результаты свидетельствуют о негативном воздействии зависимости от смартфона на психологическое состояние жертв этой зависимости.

Ключевые слова: *зависимость от социальных сетей, поколение Z, психологическое состояние, импульсивность, асертивность, незащищенность от манипуляций, зависимость от смартфона.*

Введение. В наибольшей степени зависимость от социальных сетей присуща представителям поколения Z. Поэтому особый интерес для исследования влияния цифровых зависимостей, к каковым относится зависимость от смартфона, вызывают представители именно этого поколения.

Поколение Z (англ. *Generation Z*) – термин, применяемый в мире для поколения людей, родившихся примерно с 1997 по 2012 гг. То, что предыдущие поколения называли «новыми технологиями» или «технологиями будущего», для поколения Z – уже настоящее. Это первое действительно «цифровое» поколение людей, родившихся после цифровой революции и привыкших получать информацию через цифровые каналы. Представители поколения Z активно используют планшеты, VR- и 3D-реальность.

Интернет-коммуникация поколения Z является базовой для молодого поколения: ее основу составляют контакты посредством смартфона, электронной почты, социальных сетей, пользование видео-хостингами, общение посредством мессенджеров и в сообществах социальных сетей, использование видеотрансляций [1, с. 307].

«Дети сейчас фактически рождаются с мобильным телефоном в руках, а первой игрушкой для них становится компьютер. Поколение «юзеров» – они используют все средства для общения в Сети – сутками сидят в социальных сетях, играют в онлайн-игры, постоянно рассказывают о своей жизни в блогах и общаются по ICQ или в Skype. Общению в виртуальном пространстве часто отдается приоритет при выборе между личной встречей и обсуждению вопросов посредством электронной почты или службы мгновенных сообщений» [2, с. 24].

Результатом интернет-коммуникации поколения Z стало то, что «за последние 10 лет среднее время внимания к одной единице информации сократилось до 8 секунд против 12 секунд» у предыдущего поколения [3, с. 71].

Действительно, «психологи утверждают, что среднее время концентрации на одном предмете у подростков сократилось до восьми секунд. Иначе они не успеют ухватить максимум из того, что пронесется мимо них в информационном потоке. Дольше им сосредотачиваться на предмете сложно. Учителя повально стали фиксировать синдром дефицита внимания едва ли не в каждом втором ребенке. А ведь это медицинский диагноз. Но сегодня восьмисекундная сосредоточенность уже преподносится как особенность современных подростков, которые начинают овладевать гаджетами едва ли не с пеленок и едва успевают за день просмотреть все новости в социальных сетях и перейти по всем скинутым им ссылкам» [4, с. 81].

Поэтому неудивительно, что «принцип получения информации современных студентов отличается от классического дидактического подхода, студенты предпочитают использовать поисковые системы, настроенные на передачу кратких изложений учебного материала, передающего суть, но опускающих освещение многосторонних связей и причинно-следственных заключений развития, широты концепций изучения и объективных противоречий суждений поставленного вопроса. Таким образом, очевидно, что в отличие от принципа осмысления учебной информации студентами предыдущих поколений, у студентов Z-поколения отмечается тенденция так называемого «клипового мышления», не формирующего причинно-следственной логики, при которой процессы и явления окружающей действительности воспринимались бы не только как данность, но и поддавались бы управлению со стороны личности» [5, с. 3, 6–7].

«На основании проведенного эмпирического исследования получены следующие выводы: типичный представитель поколения Z начал использовать компьютер в 10 лет, в этом же возрасте он зарегистрировался в социальных сетях и начал использовать электронную почту. Телефон с доступом в Интернет у него появился в 12 лет, к этому же возрасту представитель поколения Z уже активно играл в онлайн-видеоигры на компьютере и в офлайн-игры на других устройствах. В 14 лет начал пользоваться мессенджерами. В настоящее время чаще всего представители поколения Z используют социальные сети «ВКонтакте» (60,07%), Instagram (47,65%) и мессенджер WhatsApp (44,63%). У 80% респондентов более 100 друзей и подписчиков в социальных сетях. При этом активно ведут свой блог в социальных сетях 15% представителей поколения Z, которых от 700 до 4000 «друзей»; 73,3% респондентов имеют два и более адресов электронной почты» [6, с. 288].

В отечественных исследованиях поколения Z «особое внимание уделяется социальному взаимодействию. В этом аспекте рассматриваются когнитивные способности, влияющие на отношение к совершению ими ошибок при выполнении функциональных обязанностей (клиповое мышление, дефицит внимания), личностные, обуславливающие специфику командного взаимодействия и мотивационных механизмов (высокая уверенность в своей уникальности, стремление к самосовершенствованию, ценность личного опыта, ориентация на настоящий момент, стремление к успеху, достижение быстрого результата) и социально значимые качества, проявляющиеся в противоречивой позиции деловых контактов поколения Z» [7, с. 389].

Социальные сети играют заметную роль в современной жизни, причем в условиях пандемии Ковид-19 индивиды стали еще больше времени проводить в социальных сетях.

Зависимость от социальных сетей, как одна из самых массовых немедицинских зависимостей, вызвала большое количество исследований этого феномена. В результате изучения личностных свойств и психических состояний у страдающих зависимостью от социальных сетей выявлено немало неблагоприятных последствий этой зависимости, негативно влияющих на психологическое благополучие жертв этой зависимости.

Так, «обнаружены положительные связи зависимости от социальных сетей с депрессией, тревожностью, стрессом, нейротизмом, эмоциональными проблемами, низкой самооценкой, кибервиктимизацией, проблемами физического здоровья, психическими расстройствами, одиночеством, прокрастинацией, зависимостью от смартфонов и интернета, а также с неверностью в отношениях. Выявлены отрицательные связи зависимости от социальных сетей с удовлетворенностью жизнью, успеваемостью школьников и студентов, производительностью труда и приверженностью организации ее работников, социальным капиталом, возрастом. Основной причиной зависимости от социальных сетей является потребность в общении, и женщины в целом активнее мужчин участвуют в социальных сетях» [8, с. 607].

В эмпирическом исследовании на русскоязычных выборках показано, что «зависимость от социальных сетей положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией и отрицательно связана с самооценкой, удовлетворенностью жизнью и возрастом. Зависимость от социальных сетей среди женщин статистически высокозначимо превосходит подобную зависимость среди мужчин» [9, с. 41].

В число неблагоприятных последствий зависимости от социальных сетей входят (кроме представленных выше) импульсивность, нарциссизм и неассертивность.

Согласно результатам исследований, *импульсивность* положительно связана с использованием Facebook, WhatsApp и Instagram [10], причем импульсивность прямо, положительно и достоверно предсказывает использование социальных сетей [11]. Однако в одном недавнем исследовании импульсивность оказалась не связанной с зависимостью от социальных сетей [12].

Выявлено также наличие взаимосвязи между зависимостью от социальных сетей и *нарциссизмом* [13]. Показано, что нарциссизм связан с более высокими показателями зависимости от социальных сетей [14] и в значительной степени предсказывает интенсивность использования социальной сети [15].

Систематический обзор эмпирических исследований по теме взаимосвязи между нарциссизмом и зависимостью от социальных сетей показал наличие статистически значимых положительных корреляций в пределах $0,13 < r < 0,32$ [16].

В исследовании М. Шин с соавторами по данным опроса 513 студентов колледжа построена модель зависимости от социальных сетей, включающая в себя скрытый нарциссизм [17].

В лонгитюдном исследовании показано, что нарциссические подростки, ищущие внимания в социальных сетях в качестве способа оправиться от социального отторжения, могут иметь неприятные последствия этой зависимости, негативно влияющие на их психологическое благополучие [18].

Зависимость от социальных сетей положительно (и достаточно высоко) коррелирует с межличностными проблемами ($r = 0,434, p < 0,001$) и отрицательно коррелирует с *ассертивностью* ($r = -0,148, p < 0,05$), которая высоко отрицательно коррелирует с проблемами межличностного общения ($r = -0,459, p < 0,001$) [19].

«Ассертивное поведение – наиболее конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам – манипуляции и агрессии. Основные, принципиальные положения понятий «ассертивность» и «ассертивное поведение» представлены в следующем определении: «Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [20, с. 35].

Установлено, что проявления зависимости от социальных сетей у женщин и мужчин отличаются [9].

В связи с вышеизложенным, *цель* данного исследования – выявить для юношей и девушек поколения Z предполагаемые связи зависимости от социальных сетей с импульсивностью, неассертивностью, зависимостью от социальных сетей, незащищенностью от манипуляций, проблемами со сном и настроением.

Методика. Участники исследования и сбор данных. В исследовании приняла участие группа испытуемых поколения Z, включающая 496 студентов в возрасте 17–22 лет ($M = 19,2$, $SD = 1,76$), в т.ч. 261 девушки ($M = 18,9$, $SD = 1,78$) и 235 юношей ($M = 19,6$, $SD = 1,73$). Часть данных получена при тестировании студенческих групп в аудитории, другая – через социальные сети студентов учреждений высшего образования из разных регионов республики. Специальности испытуемых – экономические, химические, культурология, печатное дело, информатика, медицина, спасатели (МЧС) и др.

Использованные методики. Зависимость от смартфона диагностировалась короткой версией САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которой доказана [21].

Психометрические характеристики опросника САС-16: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 447 женщин на 16 заданий опросника равна 0,749, для 243 мужчин – 0,746, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности САС-16 для женщин и мужчин; удаление любого задания приводит к ухудшению внутренней согласованности опросника. Его ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом равна 0,855 ($p \leq 0,001$) [21].

Ассертивность диагностировалась опросником А26, удовлетворяющим требованиям надежности и валидности; психометрические характеристики А26: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 26 заданий опросника равна 0,911 ($p \leq 0,001$), ретестовая надежность с интервалом в один месяц $R = 0,832$, $p \leq 0,001$ ¹.

Незащищенность от манипуляций измерялась опросником НЗМ «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий»; психометрические характеристики опросника НЗМ: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 20 заданий опросника равна 0,772 ($p \leq 0,001$), корреляция между первым и вторым тестом при тестировании четырех групп с интервалом в 4–8 недель находится в пределах $0,771 \leq R \leq 0,923$ ($p \leq 0,001$)².

Зависимость от социальных сетей измерялась авторским опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого доказана [9, с. 41–55]. Психометрические характеристики опросника ЗСС-15: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 514 испытуемых на 15 заданий опросника оказалась равной 0,858, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности теста. Ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом $r = 0,811$, $p \leq 0,001$.

Импульсивность оценивались с помощью «Методики диагностики потенциала коммуникативной импульсивности», предложенной В.А. Лосенковым [22].

Агрессивность измерялась методикой А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях» [23].

Испытуемым были заданы дополнительные вопросы:

– Были ли в последние несколько месяцев *проблемы со сном*? (Ответы: 1 – нет; 2 – есть небольшие; 3 – есть серьезные).

– Ваше *настроение* в последнее время чаще всего: 1 – плохое; 2 – скорее плохое, чем хорошее; 3 – скорее хорошее, чем плохое; 4 – хорошее.

Успеваемость оценивалась средним баллом по результатам экзаменов, а для первокурсников – по среднему баллу аттестата.

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты и их обсуждение. Для решения вопроса о том, какими критериями исследовать предполагаемые связи зависимости от социальных сетей, проверим изучаемые выборки на их соответствие нормальному закону распределения.

Проверка соответствия выборок нормальному распределению, проведенная с помощью одновыборочно-го критерия Колмогорова–Смирнова, показала, что часть выборок, представляющих изучаемые качества, распределены нормально (зависимость от смартфона, импульсивность, ассертивность, незащищенность от манипуляций), но распределение других отлично от нормального (зависимость от социальных сетей, агрессивность, возраст, средний балл успеваемости, настроение, проблемы со сном). Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от социальных сетей и свойствами личности вычисляем корреляции между ними по непараметрическому ранговому критерию Кендалла (таблицы 1–4).

В таблицах 1–3 представлены результаты вычисления соответствующих корреляций в выборках – в общей юношей и девушек, в выборках юношей и девушек.

Обозначения в таблицах 1–4: НЗМ – незащищенность от манипуляций, САС-16 – показатель опросника зависимости от смартфона.

Приведенные в таблице 1 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости от социальных сетей: *отрицательных* – с возрастом, ассертивностью, агрессивностью, незащищенностью от манипуляций и настроением, и *положительных* – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона.

¹ Шейнов, В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности / В.П. Шейнов // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 109–110.

² Шейнов, В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий / В.П. Шейнов // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 151.

Таблица 1. – Корреляции зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности (юноши и девушки, $n = 496$)

	Корреляции Кенделла	Знач. (2-сторон)
Возраст	-,175**	,000
НЗМ	-,085**	,006
Импульсивность	,202**	,000
САС-16	,491**	,000
Ассертивность	-,178**	,000
Агрессия	-,145**	,000
Сон	,184**	,000
Настроение	-,127**	,000
Ср. балл	,002	,948

При объединении выборок девушек и юношей в единую выборку может случиться так, что связи, имеющие место в выборках, «растворятся» в общей выборке (например, если они разнонаправлены в них). Поэтому вычислим корреляции отдельно для выборок девушек и юношей.

Показываемые таблицей 2 результаты свидетельствуют о наличии статистически значимых связей зависимости *девушек* от социальных сетей: *отрицательных* – с возрастом, ассертивностью, агрессивностью и настроением, и *положительных* – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона.

Таблица 2. – Корреляции зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности (девушки, $n = 262$)

	Корреляции Кенделла	Знач. (2-сторон)
Возраст	-,130**	,005
НЗМ	,044	,306
Импульсивность	,138**	,000
САС-16	,515**	,000
Ассертивность	-,130**	,000
Агрессия	-,103*	,019
Сон	,156**	,002
Настроение	-,103*	,033
Ср. балл	,001	,990

Представленные в таблице 3 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости *юношей* от социальных сетей: *отрицательных* – с возрастом, ассертивностью, агрессивностью, незащищенностью от манипуляций и настроением, и *положительных* – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона.

Таблица 3. – Корреляции зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности (юноши, $n = 235$)

	Корреляции Кенделла	Знач. (2-сторон)
Возраст	-,107*	,026
НЗМ	-,115*	,012
Импульсивность	,172**	,002
САС-16	,361**	,000
Ассертивность	-,160**	,002
Агрессия	-,107*	,021
Сон	,191**	,000
Настроение	-,096*	,048
Ср. балл	-,083	,090

Таким образом, для *юношей и девушек* установлены статистически значимые связи зависимости от социальных сетей: *отрицательные* – с возрастом, ассертивностью, агрессивностью и настроением, и *положительные* – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона.

Отрицательная связь зависимости от социальных сетей с незащищенностью от манипуляций выявлена только для *юношей*.

Установленная отрицательная корреляция зависимости от социальных сетей с *ассертивностью* подтверждает в русскоязычном социуме выявленную ранее за рубежом аналогичную связь [19]. Подобная связь показывает, что ассертивные люди не стремятся в мир виртуального общения в качестве альтернативы общению реальному.

Полученная положительная связь зависимости от социальных сетей с *зависимостью от смартфонов* аналогична зарубежному результату [24]. Эта связь свидетельствует о том, что студенты для выхода в социальные сети чаще используют смартфон.

Положительная связь зависимости от социальных сетей с *импульсивностью* соотносится с тем, что импульсивность «прямо, положительно и достоверно предсказывает использование социальных сетей» [11], а положительная корреляция с нарциссизмом – с аналогичной связью, полученной в зарубежных исследованиях [13–18].

Обнаруженное зарубежными коллегами «снижение *успеваемости* учащихся и студентов» как следствие зависимости от социальных сетей в данном исследовании не нашло своего подтверждения.

В то же время данные таблицы 4 показывают, что имеет место влияние на успеваемость факторов, связанных с зависимостью от социальных сетей. В частности, выявлена положительная связь с возрастом и отрицательная – с импульсивностью, а также с незащищенностью от манипуляций.

Таблица 4. – Связи успеваемости студентов с импульсивностью, незащищенностью от манипуляций и возрастом

Корреляция	Возраст	НЗМ	Импульсивность
Кендалла	,154**	-,101**	-,082*
Значимость	,000	,003	,016

Положительная связь успеваемости студентов с возрастом и отрицательная – с импульсивностью и незащищенностью от манипуляций отражает вполне объяснимые факты: защищенность от манипуляций и меньшая импульсивность способствуют более высокой успеваемости, а последняя у студентов действительно возрастает при переходе на старшие курсы.

Проверка по *t*-критерию равенства средних показала, что зависимость девушек от социальных сетей ($M = 35,6$) высоко статистически значимо ($p = 0,000$) превосходит зависимость юношей от социальных сетей ($M = 29,1$). Этот результат вполне ожидаем, поскольку ранее установлено, что «зависимость от смартфона у женщин статистически значимо превосходит такую зависимость у мужчин» [9, с. 41].

В процессе обучения в целом происходит снижение уровня зависимости от социальных сетей, причем у юношей оно более выражено. Если у девушек 17–18 лет среднее значение зависимости, равное 37,15, уменьшается ($p \leq 0,042$) к старшим курсам (20–22 года) до 34,12, то у юношей соответственно – с 31,60 до 27,88 ($p \leq 0,004$).

Заключение. Для юношей и девушек выявлены статистически значимые связи зависимости от социальных сетей: *отрицательные* – с возрастом, ассертивностью, агрессивностью и настроением, и *положительные* – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона.

Только для юношей имеет место отрицательная связь зависимости от *социальных сетей* с незащищенностью от манипуляций.

Зависимость девушек от социальных сетей высоко статистически значимо превосходит зависимость юношей. Но в процессе обучения в учебном заведении происходит снижение степени зависимости от социальных сетей, причем у юношей – более выраженное.

Установленные отрицательная корреляция зависимости от социальных сетей с ассертивностью и положительная связь с импульсивностью и зависимостью от смартфонов подтверждают в белорусском социуме аналогичные связи, выявленные ранее в зарубежных исследованиях.

Не обнаружено прямого влияния зависимости от социальных сетей на успеваемость, но имеет место негативное влияние на успеваемость незащищенности от манипуляций и импульсивности, связанными с зависимостью от смартфона.

Полученные результаты свидетельствуют о негативном воздействии зависимости от социальных сетей на психологическое состояние жертв этой зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьева, Л.Э. Интернет-коммуникация «поколения Z» как базовая часть коммуникации молодого поколения в современном обществе / Л.Э. Кондратьева, А.Б. Довейко // XI Рязанские социологические чтения: развитие территории в условиях современных вызовов : материалы Нац. науч.-практ. конф., Рязань, 14–15 окт. 2021 г., – М., 2021. – С. 305–313.
2. Сапа, А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30.
3. Кучерихин, В.В. Поколение Z – поколение «прямого эфира» и «историй» / В.В. Кучерихин // Череповецкие научные чтения–2017 : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Череповец, 21–22 нояб. 2017 г. : в 4 ч. // отв. ред. Е.В. Целикова. – Череповец : ЧГУ, 2018. – С. 70–72.
4. Поколение Z – самое правильное поколение? // Аккредитация в образовании. – 2017. – № 8 (100). – С. 80–84.
5. Бейлина, Н.С. Особенности социально-психологической адаптации поколения девятидесятых годов («Z-поколение») [Электронный ресурс] / Н.С. Бейлина, Е.Ю. Двойникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – Т. 7. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN319.pdf>. – Дата доступа: 12.01.2022.
6. Лапидус, Л.В. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения / Л.В. Лапидус, А.О. Гостилович, Ш.А. Омарова // Гос. управление. Электрон. вестн. – 2020. – Декабрь, № 83. – С. 271–293. DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10119.
7. Поколение z: фиджитал-поколение сотрудников / О.В. Полянок [и др.] // Евраз. Юрид. журн. – 2019. – № 7 (134). – С. 389–393.

8. Шейнов, В.П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований / В.П. Шейнов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3>.
9. Шейнов, В.П. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей / В.П. Шейнов, А.С. Девицын // Системная психология и социология. – 2021. – № 2(38). – С. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>.
10. Sindermann, C. Predicting tendencies towards the disordered use of Facebook's social media platforms: On the role of personality, impulsivity, and social anxiety / C. Sindermann, J.D. Elhai, Ch. Montag // *Psychiatry Research*. – 2020. – № 285. [Online] Available at: <https://static1.squarespace.com/static/56916e4805f8e207077fb3ed/t/5e4411466bcb748330374d7b4/1581519177495/SindermannElhaiMontag2020.pdf> (accessed 14.01.2022).
11. Savci, M. Relationship between Impulsivity, Social Media Usage and Loneliness / M. Savci, F. Aysan // *Educational Process: International Journal*. – 2016. – № 5. – P. 104–115. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.52.2>.
12. The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia / K.L. Chung [et al.] // *Personality and Individual Differences*. – 2019. – № 1. – P. 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016>.
13. Choi, Y. Narcissism and Social Media Addiction in Workplace / Y. Choi // *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*. – 2018. – № 5(2). – P. 95–104. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95>.
14. Andreassen, C. S. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey / C.S. Andreassen, S. Pallesen, M.D. Griffiths. *Addictive behaviors*. – 2017. – № 64. – P. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>.
15. O'Sullivan, A. An Exploratory Study of Facebook Intensity and its Links to Narcissism, Stress, and Self-esteem / A. O'Sullivan, Z. Hussain // *Journal of Addictive Behaviors, Therapy & Rehabilitation*. – 2017. – № 06(01). [Online] Available at: <http://hdl.handle.net/10545/621865> (accessed 14.01.2022).
16. Casale, S. Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review / S. Casale, V. Banchi // *Addictive Behaviors Reports*. – 2020. – № 11. [Online] Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352853219302391> (accessed 14.12.2021).
17. Integrating psychosocial and cognitive predictors of social networking service addiction tendency using structural equation modeling / M. Shin [et al.] // *Psychologia*. – 2016. – № 59. – P. 182–201. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2016.182>.
18. Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress / S.T. Hawk [et al.] // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – № 92. – P. 65–75.
19. Gu, H. J. The relationship between SNS addiction tendency, self assertiveness, interpersonal problems and in college students / H.J. Gu, O.S. Lee, M.J. Hong // *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*. – 2016. – № 17. – Iss. 4. – P. 180–187.
20. Шейнов, В.П. Детерминанты асертивного поведения / В.П. Шейнов // *Психол. журн.* – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 28–37.
21. Шейнов, В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» / В.П. Шейнов // *Ин-т психологии Рос. акад. наук. Организац. психология и психология труда*. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005.
22. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 339 с.
23. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
24. What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games / S.H. Jeong [et al.] // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – V. 54. – P. 10–17.

REFERENCES

1. Kondrat'eva, L.E. & Dovejko, A.B. (2021). Internet-kommunikaciya «pokoleniya Z» kak bazovaya chast' kommunikacii molodogo pokoleniya v sovremennom obshchestve [Internet communication of «generation Z» as a basic part of the communication of the younger generation in modern society]. *XI Ryazanskiye sotsiologicheskiye chteniya: razvitiye territorii v usloviyakh sovremennykh vyzovov : materialy Natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ryazan', 14–15 oktyabr' 2021 g.* [XI Ryazan sociological readings: development of the territory in the face of modern challenges: materials of the National Scientific and Practical Conference, Ryazan, October 14–15, 2021], 305–313. (In Russ.).
2. Sapa, A.V. (2014). Pokolenie Z – pokolenie epohi FGOS [Generation Z is the generation of the GEF era]. *Innovacionnye Proekty i Programmy v Obrazovanii [Innovative Projects and Programs in Education]*, (2), 24–30. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kucherihin, V.V. (2018). Pokolenie Z – pokolenie «pryamogo efira» i «istorij» [Generation Z – the generation of «live» and «stories»]. *Cherepovetskiye nauchnyye chteniya–2017 : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., Cherepovets, 21–22 noyab. 2017 g.: v 4 ch.* [Cherepovets Scientific Readings–2017: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cherepovets, November 21–22, 2017 (in 4 parts)], 70–72. (In Russ.).
4. Pokolenie Z – samoe pravil'noe pokolenie? [Generation Z is the right generation?] (2017). *Akkreditaciya v Obrazovanii [Accreditation in Education]*, 8(100), 80–84. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Bejlina, N.S. & Dvojnjkova, E.Yu. (2019). Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii pokoleniya devyanostykh godov («Z-pokolenie») [Features of socio-psychological adaptation of the generation of the nineties («Z-generation»)]. *Mir Nauki. Pedagogika i Psihologiya [The World of Science. Pedagogy and Psychology]*, 3(7). (In Russ., abstr. in Engl.). <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN319.pdf>
6. Lapidus, L.V., Gostilovich, A.O. & Omarova SH.A. (2020). Osobennosti proniknoveniya cifrovyyh tekhnologiy v zhizn' pokoleniya Z: cennosti, povedencheskie patterny i potrebitel'skie privyчки internet-pokoleniya [Features of the penetration of digital technologies into the life of generation Z: values, behavioral patterns and consumer habits of the Internet generation]. *Gosudarstvennoe Upravlenie. Elektronnyj Vestnik [Public Administration. Electronic Messenger]*, (83). Dekabr', 271–293. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10119

7. Polyanok, O.V., Abramov, S.M., Akulov, S.A. & Zhelezniukova, A.V. (2019). Pokolenie z: fidzhitral-pokolenie sotrudnikov [Generation z: the digital generation of employees]. *Evrasijskij Juridicheskij Zhurnal [Eurasian Law Journal]*, 7(134), 389–393. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Shejnov, V.P. (2021). Zavisimost' ot sotsial'nykh setej i kharakteristiki lichnosti: obzor issledovanij [Social Media Addiction and Personality Characteristics: A Review of Research.]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 18(3), 607–630. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3
9. Shejnov, V.P. & Devitsyn, A.S. (2021). Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setej [Development of a reliable and valid social media addiction questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya [Systems psychology and sociology]*, 2(38), 41–55. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI:10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
10. Sindermann, C., Elhai, J.D. & Montag, Ch. (2020). Predicting tendencies towards the disordered use of Facebook's social media platforms: On the role of personality, impulsivity, and social anxiety. *Psychiatry Research*, 285. <https://static1.squarespace.com/static/56916e4805f8e207077fb3ed/t/5e441146bc748330374d7b4/1581519177495/SindermannElhaiMontag2020.pdf>
11. Savci, M. & Aysan, F. (2016). Relationship between Impulsivity, Social Media Usage and Loneliness. *Educational Process: International Journal*, 5, 104–115. DOI: 10.12973/edupij.2016.52.2
12. Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L.C. & Thian, K.N. (2019). The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences*, 1, 62–67. DOI: 10.1016/j.paid.2019.02.016.
13. Choi, Y. (2018). Narcissism and Social Media Addiction in Workplace. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 5(2), 95–104. DOI: 10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95
14. Andreassen, C.S., Pallesen, S. & Griffiths, M.D (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287–293. DOI:10.1016/j.addbeh.2016.03.006
15. O'Sullivan, A. & Hussain, Z. (2017). An Exploratory Study of Facebook Intensity and its Links to Narcissism, Stress, and Self-esteem. *Journal of Addictive Behaviors, Therapy & Rehabilitation*, 06(01). <http://hdl.handle.net/10545/621865>.
16. Casale, S. & Banchi, V. (2020). Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review. *Addictive Behaviors Reports*, 11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352853219302391>.
17. Shin, M., Lee, J., Chung, Y.J., Kim, P.W. & Jung S.Y. (2016). Integrating psychosocial and cognitive predictors of social networking service addiction tendency using structural equation modeling. *Psychologia*, 59, 182–201. DOI:10.2117/psysoc.2016.182
18. Hawk, S.T., van den Eijnden, R.J.J M., van Lissa, C.J & ter Bogt, T.F.M. (2019). Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress. *Computers in Human Behavior*, 92, 65–75.
19. Gu, H.J., Lee, O.S. & Hong, M.J. (2016). The relationship between SNS addiction tendency, self assertiveness, interpersonal problems and in college students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 17(4), 180–187.
20. Shejnov, V.P. (2015). Determinanty assertivnogo povedeniya [Determinants of assertive behavior]. *Psikhologicheskij zhurnal (Institut psikhologii RAN) [Psychological Journal (Institute of Psychology RAS)]*, 36(3), 28–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Sheinov, V.P. (2021). Korotkaya versiya oprosnika «Shkala zavisimosti ot smartfona» [Short version of the questionnaire «Smartphone Addiction Scale»]. *Institut Psikhologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizatsionnaya Psikhologiya i Psikhologiya Truda [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]*, 6(1), 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005. (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. & Manujlov, G.M. (2002). *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]*. Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii Publ. (In Russ.).
23. Raigorodskii, D.Ya. (2002). *Prakticheskaya Psikhodiagnostika. Metodiki i Testy [Practical Psychodiagnosics. Methods and Tests]*. Samara: BAKhRAKh-M Publ. (In Russ.).
24. Jeong, S.H., Kim, H.J., Yum, J.Y. & Hwang, Y. (2016). What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, 54, 10–17.

Поступила 15.03.2022

DEPENDENCE ON SOCIAL NETWORKS AND THE PSYCHOLOGICAL STATE OF BELARUSIAN YOUNG MANS AND GIRLS OF GENERATION Z

V. SHEINOV, V. KARPIYEVICH

Social media addiction is highly prevalent among Generation Z members. For young mans and girls, statistically significant relationships were found for dependence on social networks: negative – with age, assertiveness, aggressiveness and mood, and positive – with impulsivity, sleep problems and dependence on a smartphone. In the process of studying at a university, there is a gradual decrease in the degree of dependence on social networks. The established negative correlation of dependence on social networks with assertiveness and a positive correlation with impulsiveness and dependence on smartphones confirm in the Belarusian society similar connections previously identified in foreign studies. No direct impact of social media addiction on academic performance was found, but exposure to manipulation and impulsivity associated with smartphone addiction was negatively impacted on academic performance. The results obtained indicate the negative impact of smartphone addiction on the psychological state of the victims of this addiction.

Keywords: addiction to social networks, generation Z, psychological state, impulsiveness, assertiveness, exposure to manipulation, dependence on a smartphone.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 355.233.231.1:930.1

**ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ
УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ***канд. социол. наук, доц. Д.И. НАУМОВ**(Академия управления при Президенте Республики Беларусь)*

Рассматривается проблематика формирования исторической памяти учащейся и студенческой молодежи средствами военно-исторической реконструкции. Сущность и содержание данного процесса представлены в контексте теоретических положений концепции жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности и реальной практики развития движения военно-исторической реконструкции в стране.

Ключевые слова: историческая память, молодежь, военно-историческая реконструкция, патриотизм, государственная молодежная политика.

Введение. Достижение и поддержание на практике инклюзивного устойчивого развития белорусского общества предполагает значительное возрастание роли социального фактора в социально-экономическом развитии страны. Это актуализирует повышение роли молодежи в различных социальных процессах, т.к. именно от степени поддержки целевых и ценностных приоритетов социума со стороны представителей этой социально-демографической группы в значительной мере зависит как динамика социетального развития, так и сохранение стабильных параметров функционирования общественного организма. Именно поэтому одним из важных направлений реализации государственной политики в области образования и государственной молодежной политики становится гражданско-патриотическое воспитание молодого поколения, что акцентирует внимание к проблематике параметров и качества формирования исторической памяти учащейся и студенческой молодежи. Акцент на проблематике формирования дидактическими и воспитательными средствами исторической памяти учащейся и студенческой молодежи обусловлен необходимостью сохранения культурной преемственности поколений. В данном случае историческая память выступает в качестве фактора, который не только ее обеспечивает, но и позволяет сохранять этнокультурную специфику общества, в определенной мере отвергая навязываемые глобализацией унифицированные потребительские модели социального поведения.

Основная часть. В социогуманитарном знании историческая память интерпретируется по-разному: «как способ сохранения и трансляции прошлого в эпоху утраты традиции, как индивидуальная память о прошлом, как коллективная память о прошлом, как социальная память о прошлом и, наконец, просто как синоним исторического сознания» [1, с. 32]. С одной стороны, историческая память выступает как устойчивая система представлений и оценок о прошлом, существующая в общественном сознании определенного сообщества. Они характеризуются различной степенью рационализма и субъективизма, выступая по отношению к историческому процессу в качестве комплекса оценочных критериев, дифференцирующих исторических деятелей и события на хорошие и плохие. Именно поэтому «историческая память – это мощный регулятор общественного сознания» [2, с. 37], нормативно-ценностное содержание которого «является мощным регулятором общественного сознания людей» [3, с. 10]. С другой – историческая память обеспечивает сохранение этнокультурной идентичности сообщества, социокультурную преемственность поколений и непрерывность его социального бытия во времени и пространстве. Она аккумулирует информацию о значимых для истории сообщества событиях и процессах, об исторических травмах, исторических героях и антигероях, о культурных достижениях народа в контексте его вклада в развитие мировой цивилизации.

Приоритетной задачей государственной политики в области образования и государственной молодежной политики является воспитание гражданственности и патриотизма у современной белорусской учащейся и студенческой молодежи. В содержательном аспекте гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование у молодых людей чувства гордости за исторические традиции и достижения национальной государственности, гражданской ответственности, уважения к историко-культурному наследию белорусского народа. В функциональном аспекте такое воспитание ориентирует на формирование прочной гражданской идентичности современной белорусской молодежи, которая обеспечивает аксиологическое и нормативное основание социального поведения индивида и прочную связь между ним и государством. При этом основой воспитательной и идеологической работы, нацеленной на сохранение исторической памяти белорусской нации и укрепления государственности, являются результаты объективных научных исследований исторических процессов, осуществляемых белорусскими специалистами из академических научных институтов и учреждений высшего образования, и лучшие достижения отечественной педагогической практики. Кроме того, формирование исторической памяти учащейся и студенческой молодежи не только актуализирует образовательно-технологические

аспекты, но и требует системной работы в данном направлении всех государственных институтов, средств массовой информации и общественных объединений.

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание учащейся и студенческой молодежи правомерно рассматривать в контексте процесса формирования исторической памяти, в котором в современном белорусском обществе одну из ключевых ролей играет система образования. Такая установка релевантна современному пониманию истории, которая «является и наукой, и полем взаимодействия современного общества со своим прошлым и будущим, в котором прошлое постоянно вопрошается и переосмысливается, а будущее постоянно конструируется исходя из вопросов современности получаемых у прошлого ответов» [4, с. 156]. Более того, в белорусском обществе сформировался запрос на сохранение и защиту исторической памяти, на противодействие экстремизму, недопущению героизации нацизма и нацистских преступников, что обуславливает усиление гражданско-патриотического воспитания молодежи в дидактическом и образовательно-технологическом ракурсах.

Данная задача закреплена в основополагающих нормативных правовых актах Республики Беларусь, регламентирующих общественные отношения в сфере образования и молодежной политики. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося, а важнейшей задачей – формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии¹. В свою очередь, Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» определяет, что одним из основных направлений государственной молодежной политики является гражданское и патриотическое воспитание молодежи². Согласно данному законодательному акту, гражданское и патриотическое воспитание молодежи направлено на усвоение молодежью общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и идеологии белорусского государства, формирование готовности к исполнению гражданского долга.

Необходимость своевременного учета, оценки и минимизации рисков и угроз в данной сфере ориентирует государство на постоянное совершенствование теоретических и методических основ и организационных форм гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи. Именно поэтому в Беларуси создана межведомственная рабочая группа для выработки концептуальных подходов к созданию Республиканского центра патриотического воспитания молодежи, в деятельности которого должны быть отражены современные подходы к данному направлению воспитательной работы³. Как представляется, это актуализирует выявление и характеристику наиболее эффективных в педагогическом аспекте форм организации гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи, среди которых особое место занимают историческая реконструкция в целом и военно-историческая реконструкция в частности.

Соотношение понятий «историческая реконструкция» и «военно-историческая реконструкция» можно рассматривать сквозь призму взаимоотношений таких философских категорий, как общее и особенное. Так, историческую реконструкцию можно трактовать как совокупность социальных практик, направленных на воссоздание материальной и духовной культуры прошлого определенного региона, сообщества или профессиональной группы в целях сохранения и воспроизводства коллективной идентичности. Например, Н.С. Божок рассматривает историческую реконструкцию как молодежное движение и как специфичное социальное действие, направленное именно на воссоздание материальной и духовной культуры прошлого [5]. При этом историческую реконструкцию отличает эксплицитно комплиментарное отношение практически к любым аспектам исторического прошлого, независимо от оценок исторических фактов, процессов и персонажей в научной литературе профессиональными исследователями.

Популярность данного движения в молодежной среде определяется тем, что оно в формате игровых практик позволяет молодым людям достаточно легко реализовать свои интеллектуальные запросы и духовные потребности в творчестве, самоидентификации и культурной социализации. Ведь восстановление внешнего облика и структуры какого-либо исторического объекта или моделирование какого-либо события прошлого, практикуемое в исторической реконструкции, не предполагает жесткого следования художественным канонам или исторической правде. Фактически для молодежи движение исторической реконструкции выступает как агент социализации, эксплицирующий морально-нравственные ориентиры социальной деятельности. Это позволяет

¹ Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Кодекс Респ. Беларусь от 13 янв. 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23 июля 2019 г. № 231-3 // Эталон (6.1). Законодательство Республики Беларусь / Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

² Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 07.12.2009 г., № 65-3 : принят Палатой представителей 26 июня 2015 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 2015 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

³ О создании межведомственной рабочей группы [Электронный ресурс] : распоряжение Премьер-министра Респ. Беларусь, 30 июня 2021 г., №163р // КонсультантПлюс. Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

его рассматривать в качестве эффективного инструмента гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи (прежде всего, в рамках неформального и информального образования).

В теоретическом плане данный момент может быть раскрыт, если обратиться к основным положениям концепции жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности. В рамках данной концепции понятие «стиль жизни» рассматривается как совокупность устойчиво воспроизводимых паттернов социального поведения индивида, обусловленных его социально-психологическими, социально-статусными и социокультурными характеристиками, посредством которых он обеспечивает личностное самовыражение и самопрезентацию. Фактором, определяющим стилевое разнообразие жизни молодых людей, является изменение функционирования подсистем трансформирующегося общества, в том числе под воздействием глобализации, а также связанное с этим разрушение сложившихся традиций, традиционных форм жизни, ролевых моделей поведения, идеологических представлений. Ситуация изменения потребностей, ценностей, убеждений, представлений об успехе обусловила превращение стиля жизни в один из значимых социальных ресурсов формирования идентичности и самореализации личности.

В социальном ракурсе стиль жизни предполагает автономное, свободное, индивидуализированное существование человека, который в условиях атомизированного пространства современного социума обязан адекватно отвечать на «вызовы» времени и непрерывно самосовершенствоваться, опираясь исключительно на себя, чтобы поддерживать свою персональную конкурентоспособность. В социальном пространстве он объективируется в виде серии последовательных осознанных и совершаемых индивидом выборов, основанных на соотношении своих ресурсов с существующим социальным контекстом. Таким образом, в современном обществе жизненный стиль выступает и как способ самоидентификации личности с конкретной социальной общностью, и как показатель индивидуальности и социальной зрелости индивида, необходимое условие для определения своей позиции по отношению к потребительским стандартам, религиозным догмам и конфессиональным группам, ценностям и идеологиям.

Методологическая значимость и эвристический потенциал данной концепции в условиях неопределенности и быстрых социальных перемен современного общества заключается в том, что, поместив «в центр внимания изучение молодежной повседневности в контексте жизненно-стилевых стратегий, она исходит из наличия множественности современных стилей жизни и формирования индивидуальных и групповых стратегий их реализации» [6, с. 115]. Соответственно, такой подход акцентирует внимание, во-первых, на культурных интересах молодежи и досуговых практиках, которые, с одной стороны, из-за своей внешней открытости, креативности и плюралистичности форм делают молодежь особой социальной группой в глазах окружающих, но, с другой, – являются значимым и наиболее доступным пространством формирования идентичности молодых людей. Во-вторых, внимание уделяется адаптационным моделям и индивидуальным способам решения молодежью различных социальных проблем, обусловленных структурными факторами.

Для молодежи стиль жизни, выступающий как социокультурный инструмент структурирования мира молодежной повседневности, представляет собой важный социокультурный ресурс, эквивалентный экономическим или властным ресурсам, который она в условиях ограниченного доступа к ним активно использует в конструировании жизненных и профессиональных стратегий на различных этапах своей жизни. Стиль жизни является значимым фактором индивидуальных выборов молодежи, будь то конструирование различий в трудовых стратегиях на современном рынке труда, выбор и реализация образовательных траекторий, деятельность в сфере социально-политических отношений, или выбор конкретных досуговых практик (например, той же исторической реконструкции). Значительную ценность данный ресурс представляет в качестве эффективного инструмента, обеспечивающего вхождение молодого человека на рынок труда и определяющего карьерную траекторию индивида посредством выбора значимых в данном контексте позиций и параметров социальной и профессиональной деятельности.

Индивидуализированные жизненно-стилевые стратегии позволяют молодому человеку не воспринимать свою социальную жизнь в качестве детерминированной социальными институтами, способствуют преодолевать чувства неопределенности и страха, порождаемые в современном обществе процессом деструкции базовых социальных институтов. Необходимость их использования обусловлена тем, что в современном глубоко индивидуалистичном глобализованном обществе рыночные отношения пронизывают все сферы социальной жизни, структурируют опыт повседневности и специфически социализируют молодежь. Они постоянно навязывают ему посредством средств массовой коммуникации образцы глобальных потребительских смыслов, достижений и имиджей, для доступа к которым необходимо быть социально компетентным, то есть являться актором. Для молодежи разнообразные формы прямого и символического потребления играют роль маркера, определяющего социокультурные позиции представителей данной социальной группы, невзирая на социально-экономические и политические ограничения или состояние депривации. Например, позволяют символически поддерживать принадлежность к референтным группам, занимающим привилегированные статусные позиции в обществе (как представляется, это является достаточно эвристичным аргументом, объясняющим популярность военно-исторической реконструкции эпохи Наполеона с ее сословными реминисценциями в современном белорусском или российском обществе).

Омельченко Е.Л., характеризуя нестабильную и динамичную природу жизни современной молодежи, акцентирует внимание на жизненно-стилевых стратегиях данной социальной группы, подчеркивая тем самым

множественность современных стилей жизни, вариативность формирования индивидуальных и групповых комбинаций их активного, гибкого и мобильного использования. Это предполагает целостный взгляд на жизнь молодежи и определение общезначимых для нее стандартов жизни, абстрагируясь от социокультурных или структурных характеристик, от сохраняющейся зависимости молодежи от институтов семьи и образования, социального слоя и места работы [7]. Однако современные молодые люди используют жизненно-стилевые стратегии, наполняя собственными смыслами мир повседневности, для реального освобождения от структурных зависимостей и завоевания собственных автономных пространств. Так, примером этого в моральном аспекте выступает работа поисковых отрядов по местам боевой славы, которая придает деятельности ее участников фундаментальное нравственное измерение.

В целом, теоретико-методологический подход, в центре которого находится анализ жизненно-стилевых стратегий мира молодежной повседневности, позволяет учитывать процессуальный характер стиля жизни современной молодежи, специфичные параметры формирования индивидуальных и групповых идентичностей, их функциональную нагрузку в обществе, актуализировать смысл использования стилиевых ресурсов в деле преодоления структурных барьеров неравенства [8]. Полученные на основе данного подхода теоретические и практические результаты учитывают влияние глобализационного контекста на различные молодежные суб- и контркультурные группы, позволяют определять механизмы их формирования и тенденции развития, что имеет безусловную значимость для современного социогуманитарного знания. Таким образом, концепция жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности позволяет добиться не только более глубокого понимания разнородных проблем современной молодежи, но и выявить функциональное значение конструируемых представителями данной группы различных субкультурных форм жизнедеятельности (в т.ч. практик исторической и военно-исторической реконструкции).

Практика развития движения исторической реконструкции в современном мире позволяет выделить два его основных направления, которые существенно различаются между собой: «живая история» («Living History») и военно-историческая реконструкция [9, с. 46].

В первом случае речь идет о практике воссоздания образа жизни и материальной культуры людей какой-либо местности в определенный исторический период, которая традиционно реализуется в формате культурных фестивалей, ремесленных ярмарок или неформальных музейных выставок под открытым небом. Основная задача реконструкторов в рамках формата «живой истории» («Living History») заключается в том, чтобы создать ситуацию погружения в конкретную историческую эпоху, используя для этого максимально аутентичные реплики предметов материальной культуры (костюмов, украшений, оружия, предметов быта и т.д.) и практики жизнедеятельности (приготовление пищи, создание артефактов и т.д.). Свидетельством популярности в Беларуси движения «живой истории» («Living History») является деятельность мастерской «Зброевы фальварак», которая представляет собой культурно-исторический проект, объединяющий многих белорусских ремесленников занимающихся изготовлением различных предметов для участников исторического и ролевого движения (доспехов, холодного оружия, исторических костюмов и предметов быта)⁴. В аспекте гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи такой формат выступает в качестве эффективного инструмента как государственной молодежной политики, так и формирования исторической памяти молодых людей посредством передачи ощущения повседневной жизни определенного периода истории сообщества [10].

Во втором – о социальном движении, предметом которого является возрождение культурно-исторических традиций прошлого, «сохранение исторической памяти, культурного наследия и следов военной культуры прошлого, популяризация знаний в области военной истории, а также воспитание на данной основе подрастающего поколения» [11, с. 31]. Соответственно, военно-историческая реконструкция «как оригинальный вид деятельности и как движение имеет дело с технологиями прошлого, связанными с воссозданием вооружения и других предметов материальной культуры» [11, с. 31]. В качестве наиболее популярных форматов реализации данного направления движения исторической реконструкции выступают турниры и так называемые бутурты (массовые полевые сражения). Однако существуют и более современные варианты военно-исторической реконструкции: на территории историко-культурного комплекса «Линия Сталина» проводятся Белорусская пейнтбольная игра «Операция Багратион» и военный праздник, традиционно организуемый силами Министерства обороны Республики Беларусь, ДОСААФ и фонда «Память Афгана».

Следует отметить, что военно-историческая реконструкция в современном мире достаточно неплохо институционализована, свидетельством чего является деятельность таких известных общественных организаций реконструкторов, как Международная военно-историческая ассоциация (МВИА) и Международная ассоциация исторических средневековых боев (Historical Medieval Battle International Association, НМВИА)^{5,6}. Так, Международная военно-историческая ассоциация (МВИА) в честь годовщины Бородинского сражения 1812 г. в Можайском районе Подмосквы ежегодно проводит Международный военно-исторический фестиваль,

⁴ Мастерская «Зброевы фальварак» [Электронный ресурс]. URL: <https://zbroevy-falvarak.by/>

⁵ Международная военно-историческая ассоциация (МВИА) группы [Электронный ресурс]. URL: <http://imha.ru/>

⁶ Historical Medieval Battle International Association (НМВИА) [Электронный ресурс]. URL: <https://hmbia.info/>

в котором принимают участие тысячи реконструкторов из разных стран мира (в т.ч. из Беларуси). По традиции основным событием фестиваля является масштабная реконструкция сражения этого знаменитого военного сражения Отечественной войны 1812 г. при деревне Бородино, а также последующие мемориальные мероприятия у главного монумента на Батарее Раевского и памятника «Мертвым Великой армии» в Шевардине, Подобные мемориальные мероприятия не только актуализируют историческую память народа, но и получают прикладное значение в аспекте развития в стране военно-исторического туризма, когда места памяти становятся основой его инфраструктуры.

В свою очередь, Международная ассоциация исторических средневековых боев, чья штаб-квартира находится в Лихтенштейне, занимается продвижением и популяризацией в масштабах всего мира исторического средневекового боя (ИСБ) как уникального вида спорта и культурного движения. При этом задача заключается не только в том, чтобы сделать ИСБ-единоборства всемирно признанным видом спорта, но и с его помощью оживить культурные традиции и практики эпохи средневековья, ввести историю в повседневность человека глобального и урбанизированного мира. Именно для этого ежегодно проводится мировой чемпионат по ИСБ «Битва Наций», в котором принимают участие сотни бойцов и тысячи поклонников ИСБ со всего мира. Кроме того, еще одним брендовым проектом данной ассоциации является Бугуртская лига (Buhurt League), который объединяет все турниры и соревнования по ИСБ в категории 5×5 по всему миру и позволяет организаторам и участникам таких культурно-спортивных мероприятий стать частью глобального сообщества.

Следует подчеркнуть, что в Республике Беларусь движение военно-исторической реконструкции достаточно популярно среди различных групп молодежи, представители которой активно участвуют в работе различных клубов данного профиля (например, таких военно-исторических клубов, как «Северный Вепрь» при Брестском государственном техническом университете, «Княжий Гуф», «Солдаты Победы», «Волат», «Люцерн», «Секерж» и др.). Так, представители нескольких десятков отечественных клубов военно-исторической реконструкции обеспечивают организацию и проведение военно-патриотического слета «Бобруйский котел», предметом которого является реконструкция захвата и удержания переправы и плацдарма на западном берегу Березины в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В этом же ряду находится ежегодная военно-историческая реконструкция боевой операции по освобождению Гомеля в ходе Гомельско-Речицкой операции советских войск (10–30 ноября 1943 г.), посвященная очередной годовщине освобождения города от немецко-фашистских захватчиков. Традиционно одной из самых известных является международная военно-историческая реконструкция, посвященная годовщине героической обороны советскими пограничниками Брестской крепости летом 1941 г. Активно занимаются белорусские реконструкторы и воссозданием отдельных исторических событий партизанского движения в период войны. Так, члены трех клубов военно-исторической реконструкции из Калинковичей и Минска накануне 23 февраля 2021 г. при поддержке Мозырского объединенного краеведческого музея воссоздали возле деревни Романовка противостояние партизанского батальона немецко-фашистским захватчикам.

В аспекте рассматриваемой темы особенно следует остановиться на деятельности военно-исторического клуба «Солдаты Победы», созданном в сентябре 2002 г. при фонде помощи воинам-интернационалистам «Память Афгана»⁷. Благодаря помощи фонда члены клуба были обеспечены военной формой образцов Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и охолощенным оружием, а летом 2004 г. они приняли участие в автопробеге на ретротехнике по маршруту Минск – Брест, организованном в честь 60-летия освобождения Беларуси. В этом же году в клуб «Солдаты Победы» вошла группа военно-исторической реконструкции «Товарищи по оружию», что расширило общий состав клуба до 178 членов и его географические рамки. Весной 2009 г. в клубе была создана группа военно-исторической реконструкции «Эпоха», а летом 2014 г. клуб пополнился группой «Шурави», члены которой занимаются воссозданием эпизодов «афганской войны». В 2016 г. с целью унификации и повышения управляемости была проведена реорганизация клуба «Солдаты Победы», в результате чего были упразднены прежние секции и группы военно-исторической реконструкции (кроме группы «Шурави»). В настоящее время деятельность клуба сконцентрирована на собственно военно-исторической реконструкции (в первую очередь, реализуемой в различных мероприятиях на «Линии Сталина» и в международных слетах военно-исторических клубов в стране и за рубежом), а также на участие в съемках художественных и документальных фильмов на военную тематику. Одновременно военно-исторический клуб «Солдаты Победы» активно занимается гражданско-патриотическим воспитанием учащейся молодежи посредством проведения ежегодных международных фестивалей военно-исторических клубов периода Великой Отечественной войны (начало июля) и периода Афганской войны (начало августа), а также тематических экскурсий на ИКК «Линия Сталина». Благодаря медийной поддержке этих мероприятий и аутентичной инфраструктуре, созданной на ИКК «Линия Сталина», деятельность данного клуба становится общественно значимой.

Заключение. Как показывает опыт развития движения военно-исторической реконструкции, воспитание социально зрелой и морально ответственной личности молодого человека осуществляется по следующим основным направлениям:

⁷ Военно-исторический клуб «Солдаты Победы» при фонде «Память Афгана» [Электронный ресурс]. URL: <https://stalin-line.by/nashi-proekty/klub-soldaty-pobedy/klub-soldaty-pobedy>

- общекультурное образование – ознакомление с памятниками историко-культурного наследия и воспитание молодежи на лучших образцах мировой и отечественной культуры;
- специальное образование – изучение военного дела в исторической ретроспективе со всеми его организационными и техническими аспектами;
- морально-психологическая подготовка молодежи к защите Отечества в случае непосредственной военной угрозы и к службе в армии в мирное время;
- общефизическая подготовка и формирование культуры здорового образа жизни в молодежной среде.

Важно отметить, что значительный воспитательный и идеологический потенциал военно-патриотического воспитания в целом и военно-исторической реконструкции в частности определяется его аксиологическим базисом, который составляет «множество нравственных моментов, среди которых наиболее значимыми являются идеалы мужества и воинской доблести, а также идея защиты родной земли» [11, с. 32]. Это обусловило необходимость образовательной инновации, связанной с введением с 1 сентября 2021 г. в белорусских школах должности руководителя военно-патриотического воспитания. В его компетенции будет находиться проведение работы по патриотическому воспитанию учащихся, допризывной подготовке и профориентации для желающих стать кадровыми военными, а также организация и проведения игр и конкурсов военно-патриотической направленности. Как представляется, это значительно усилит эффективность гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи, сделает его более современным и гибким по форме, учитывающим специфику духовных потребностей современных молодых людей.

Таким образом, военно-историческая реконструкция является действенным инструментом формирования исторической памяти учащейся и студенческой молодежи, который гармонично соединяет образование и воспитание подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова, К.С. Дискурсы исторической памяти / К.С. Романова // Дискурс-Пи. – 2016. – № 3–4 (24–25). – С. 31–36.
2. Романова, К.С. Дискурсы исторической памяти (окончание) / К.С. Романова // Дискурс-Пи. – 2017. – № 1 (26). – С. 36–42.
3. Воденко, К.В. Историческая память в социально-гуманитарном дискурсе: многообразие мнений и подходов / К.В. Воденко // Вестн. ЮРГТУ (НПИ). Сер. Социал.-экон. науки. – 2020. – № 4. – С. 5–13.
4. Курилла, И.И. История, или Прошлое в настоящем / И.И. Курилла. – СПб. : Изд-во Европ. ун-та, 2017. – 168 с.
5. Божок, Н.С. Социологическое содержание понятия «Историческая реконструкция» / Н.С. Божок // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. – 2013. – № 3 (72). – С. 181–185.
6. Зубок, Ю.А. Становление и развитие отечественной социологии молодежи / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социол. исслед. – 2008. – № 7. – С. 108–117.
7. Омельченко, Е.Л. Молодежь: открытый вопрос / Е.Л. Омельченко. – Ульяновск : Симб. кн., 2004. – 184 с.
8. Омельченко, Е. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Омельченко. – М. : Ин-т социологии РАН, 2000. – 264 с.
9. Демина, А.В. Движение исторической реконструкции: пути и решения / А. В. Демина // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 5. – С. 45–48.
10. Божок, Н.С. Метод «Living History» («живая история») как инновационный фольклорно-этнографический компонент исторической реконструкции в контексте молодежной политики / Н.С. Божок // Инновац. деятельность. – 2013. – № 2 (25). – С. 162–169.
11. Богданов, С.В. Инженерия духа: движение военно-исторической реконструкции и формирование ценностей современного общества // С.В. Богданов, А.В. Волошинов / Обсерватория культуры. – 2014. – № 6. – С. 30–35.

REFERENCES

1. Romanova, K.S. (2016). Diskursy istoricheskoy pamyati [Discourses of historical memory]. Diskurs-Pi [Discourse-Pi], 3–4(24–25), 31–36. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Romanova, K.S. (2017). Diskursy istoricheskoy pamyati (okonchaniye) [Discourses of historical memory (end)]. Diskurs-Pi [Discourse-Pi], 1 (26), 36–42. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vodenko, K.V. (2020). Istoricheskaya pamyat' v sotsial'no-gumanitarnom diskurse: mnogoobraziye mneniy i podkhodov [Historical memory in social and humanitarian discourse: diversity of opinions and approaches]. Vestnik YURGTU (NPI). Seriya Sotsialno-ekonomicheskiye nauki [Bulletin of SRSTU (NPI). Series Social and economic sciences], (4), 5–13. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Kurilla, I.I. (2017). Istoriya, ili Proshloye v nastoyashchem [History, or the Past in the present]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Yevropeyskogo universiteta. (In Russ.).
5. Bozhok, N.S. (2013). Sotsiologicheskoye sodержaniye ponyatiya «Istoricheskaya rekonstruktsiya» [Sociological content of the concept of “Historical reconstruction”]. Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta [Bulletin of the Saratov State Technical University], 3(72), 181–185. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zubok, Yu.A. (2008). Stanovleniye i razvitiye otechestvennoy sotsiologii molodezhi [Formation and development of domestic sociology of youth]. Sotsiologicheskoye issledovaniya [Sociological research], (7), 108–117. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Omel'chenko, Ye.L. (2004). Molodezh': otkrytyy vopros [Youth: an open question]. Ulyanovsk: Simbirskaya kniga. (In Russ.).
8. Omel'chenko, Ye. (2000). Molodezhnyye kul'tury i subkul'tury [Youth cultures and subcultures]. Moscow: Institut sotsiologii RAN. (In Russ.).

9. Demina, A.V. (2012). Dvizheniye istoricheskoy rekonstruktsii: puti i resheniya [Movement of historical reconstruction: ways and solutions]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [*Bulletin of KSU im. N.A. Nekrasov*], (5), 45–48. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Bozhok, N.S. (2013). Metod «Living History» («zhivaya istoriya») kak innovatsionnyy fol'klorno-etnograficheskiy komponent istoricheskoy rekonstruktsii v kontekste molodezhnoy politiki [Method “Living History” (“living history”) as an innovative folklore and ethnographic component of historical reconstruction in the context of youth policy]. *Innovatsionnaya deyatel'nost'* [*Innovative activity*], 2(25), 162–169. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Bogdanov, S.V. & Voloshinov, A.V. (2014). Inzheneriya dukha: dvizheniye voyenno-istoricheskoy rekonstruktsii i formirovaniye tsennostey sovremennogo obshchestva [Engineering of the spirit: the movement of military-historical reconstruction and the formation of the values of modern society]. *Observatoriya kul'tury* [*Observatory of Culture*], (6), 30–35. (In Russ., abstr. in Engl.).

Поступила 15.03.2022

**RECONSTRUCTION OF MILITARY HISTORY
AS A TOOL FOR FORMING THE HISTORICAL MEMORY
OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENT YOUTH: A PHILOSOPHICAL ASPECT**

D. NAUMOV

The article discusses the problems of forming historical memories of schoolchildren and student youth through military-historical reconstruction. It is analyzed in the light of theoretical formulations of the concept of styles and principles of youth everyday life and its practical implementation of the development of military-historical reconstructions in the country so that it reflects both the essence and content of this process.

Keywords: *historical memory, youth, military-historical reconstruction, patriotism, state youth policy.*

УДК 130.2, 141.319.8, 101.1:316

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДРАМЫ
В КОНТЕКСТЕ СРЕЖИССИРОВАННОГО СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА**

канд. филос. наук, доц. **О.Л. ПОЗНЯКОВА**
(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8489-654X>

Цель статьи – эксплицировать теоретический и практический потенциал драмы в условиях срежиссированного социально-политического конфликта. Задачи: а) проанализировать теоретический потенциал драмы как алгоритма развития конфликта; б) выявить практическую значимость драмы как средства подмены сознания у индивида и социума. Выводы: теоретическая реконструкция стратегии вовлечения в развитии драмы позволяет выделить основные ее этапы, которые одновременно выступают этапами социально-политического конфликта; драматург, используя структуру драмы и соответствующую ей стратегию вовлечения, способен разрушать традиционные ценности, стирать национальную память и привносить в сознание зрителя новые идеалы, нормы и убеждения, тем самым создавая почву для социально-политического конфликта. В статье раскрывается истинное предназначение драмы как инструмента управления социальными процессами взамен искаженного, метафорического восприятия драмы как банального развлечения.

Ключевые слова: драма, алгоритм развития конфликта, провокация, сакральная жертва, подмена сознания, катарсис, фрустрация.

Введение. В современном обществе слово «драма» приобрело специфическое полисемантическое звучание и чаще всего используется в речи либо как метафора, например, драма человеческих отношений, либо как понятие, означающее культурный феномен, функция которого заключается в том, чтобы развлекать публику. Традиционно понятие драмы представлено в эстетическом, культурологическом, филологическом, художественном, литературном контекстах с целью более детального изучения ее формы, сущности и содержания на различных исторических этапах. Как правило, исследователей интересуют проблемы родовых литературных различий драмы, эпоса и лирики, трудности выявления содержания трагедии, драмы и комедии, состояние этих проблем в истории мировой эстетической и литературной мысли, и др. [1; 2]. Драма всегда была объектом исследования в прикладных узкопрофильных дисциплинах и никогда не становилась предметом метатеоретического анализа. Другими словами, драма никогда не использовалась как методологический инструмент исследования социальных макроструктурных процессов.

К сожалению, незнание и непонимание концептуально-методологических основ драмы делает обывателя беспомощным и слепым участником срежиссированных социальных конфликтов. И напротив, понимание драмы как алгоритма развития конфликта, фундирующего принцип социальной драматизации, позволяет прогнозировать направления развития общества, в т.ч. и в Республике Беларусь, и минимизировать риски при разрешении социальных противоречий.

Основная часть. К определению понятий. Итак, в данной статье используется два ключевых понятия: драма и срежиссированный социально-политический конфликт.

На первый взгляд, возникает вопрос: что может быть общего между драмой как феноменом культуры и оранжевой революцией как политтехнологией? Ведь драма – это развлечение, связанное с кино, театром, музыкой... Драма – это предмет изучения узкопрофильных эстетических, культурологических, филологических дисциплин, в то время как оранжевая революция и технология ее проведения – предмет анализа социально-политических наук.

Сразу следует провести грань между драмой как феноменом культуры, т.е. понятием, которое филология классифицирует наряду с эпосом и лирической поэзией как род литературы, образующий корневую триаду эпос-драма-лирика¹, – и драмой как метафорой, которая используется для сравнения двух объектов на основе их общих признаков (например, мы говорим драма (театр) военных действий, драма человеческих отношений, и пр., где общим признаком выступает конфликтность действий).

Интерес представляет драма-концепт, который организует в своей целостности определенный способ видения реальности. В качестве теоретического наполнения драмы-концепта выступают философские, лингвистические и драматургические обоснования. А именно: в контексте философского аспекта мы говорим, что диалектика конфликта – это основополагающий принцип построения и развития драмы. Действие через конфликт создает динамику развития драмы и является ее основополагающим принципом развития. На основании этого можно констатировать, что драма – это алгоритм развития конфликта. Лингвистический аспект раскрывает

¹ Михайлов, М.И. Эпос, драма, лирика как роды литературы (сущность, специфика, соотношение) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.08 / М.И. Михайлов. – М., 2006. – 302 с.

смысл заимствованного из древнегреческого языка слово «драма», которое означает «действие». Очевидно, что действие в данном контексте – это не просто проявление какой-либо энергии, деятельности. Это также не часть драматического произведения. Действие – это целенаправленный, мотивированный поступок участников конфликта (драмы), направленный на достижение и реализацию собственных интересов. **Драматургический аспект:** структурно-функциональный анализ драмы позволяет реконструировать методологический потенциал драмы, а именно – стратегию вовлечения и основные стадии развития драмы, которые одновременно выступают этапами в алгоритме развития конфликта [3, с. 29–30].

Итак, мы говорим, что **драма – это концепт, который организует в своей целостности определенный способ видения реальности сквозь призму конфликта, срежиссированного в соответствии с методологией построения драмы (стратегия вовлечения и структура драмы).**

Стратегия вовлечения – управление эмоциональным состоянием зрителя (наблюдателя, участника конфликта) от любопытства до катарсиса с целью транслирования ему определенных идей и ценностных установок и в конечном счете – подмены сознания. Основными стадиями стратегии вовлечения выступают любопытство, симпатия, интерес, сочувствие, сопереживание, сострадание, самоидентификация, саспенс; катарсис, умиротворение.

Структура драмы – этапы в алгоритме развития конфликта: исходное событие; экспозиция; драматическая ситуация; перипетия 1; завязка; перипетия 2; мидпоинт; перипетия 3; кульминация; развязка.

Теперь попытаемся дать определение срежиссированному социально-политическому конфликту. Мы говорим, что **срежиссированный социально-политический конфликт – это проявление и результат внешне-го воздействия на суверенное государство по сценарию, соответствующему стратегии вовлечения и структуре драмы, для разрушения его внутренних скреп (традиций, уклада жизни, идеологии) с целью захвата властных ресурсов, полномочий, благ.**

Подмена сознания – это результат разрушения национальных традиций, уклада жизни, национальной идеологии в контексте реализации срежиссированного социально-политического конфликта. Такой способ управления направлен на психические структуры большого количества людей (коллективы, сообщества и т.д.), осуществляется скрытно и ставит своей задачей установить контроль над поведением народонаселения, лишить свободы выбора посредством изменения представлений, мнений, побуждений и целей людей в нужном некоторой группе направлении.

Важно отметить, что технология осуществления срежиссированных социально-политических конфликтов связана с пониманием драмы как инструмента управления социальными противоречиями.

Историческая справка. Известно, что еще классики древнегреческой драматургии – Аристофан, Софокл, Еврипид – довели до совершенства не только идейное содержание, но и стратегию вовлечения и структуру драмы, отразив в ней все этапы развития конфликта. В современном мире, как и в другие острые моменты истории, становится актуальным сакральное знание древних греков о драме как об алгоритме развития конфликта и как об инструменте трансфера идей в сознание человека. Известно, что впервые официально применить матрицу теории драмы к анализу политических процессов и их феноменов попытался Найджел Ховард (1934–2008), американский аналитик, автор теории анализа и управления конфликтами, который участвовал в переподготовке высшего командного состава США, за что Министерство обороны США наградило его в 2007 г. специальной наградой за выдающийся научный вклад в разработку концепции проведения миротворческих операций [4, с. 49]. При сотрудничестве с Джином Шарпом была разработана теория цветных революций, которую США успешно реализовали в различных точках геополитической карты мира (Сирия, Египет, Ливия, Югославия, Грузия, Украина, и др.). Следует отметить, что теория драмы Н. Ховарда выполнена с поверхностным отношением к драме без учета ее определяющих признаков, без отсылки к ее теоретическим основаниям, а также без внимания к ее онтологической и диалектической сущности. Вероятно, с этим связаны некоторые неудачи Соединенных штатов Америки на политической арене мира конца XX – начала XXI вв.

Теоретический потенциал драмы в контексте срежиссированного социально-политического конфликта. Рассмотрим, как реконструированная модель классической драмы выглядит в пределах срежиссированного социально-политического конфликта.

1. Исходное событие. Как правило, это событие происходит за пределами страны, в которой намечается срежиссированный социально-политический конфликт. Это нечто, что предвещает глобальный экономический кризис, который естественным образом ведет к кризису социальному, политическому, культурному. Некое государство-агрессор нуждается в подпитке (финансы, ресурсы, рабочая сила), чтобы сохранить свое лидирующее положение в мировой экономике, и, как настоящий хищник, намечает себе жертву: из всех возможных способов подпитаться он избирает самый простой – пограбить.

2. Экспозиция. Все начинается с пропаганды. В стране-жертве тиражируются фрустрирующие сознание продукты медиаиндустрии, СМИ, культуры и искусства, формируются неправительственные организации, деятельность которых направлена на разрушение традиционных ценностей и противоречит национальным интересами страны. Таким образом создается основа электората недовольных существующей экономической и социально-политической системой, проще сказать, - властью. (Этой части соответствует часть стратегии вовлечения – любопытство и симпатия.)

3. Драматическая ситуация. Создается прецедент (например, судебный), широко освещаемый в прессе и обсуждаемый в обществе, раскрывающий противоречие интересов, целей двух потенциально конфликтующих сторон – недовольных и власти. Таким образом, в сознание еще сомневающихся людей внедряется мысль о необходимости что-то менять. (Здесь на смену любопытству и симпатии приходит интерес.)

4. Перипетия 1. Активное распространение фрустрирующей информации о продуктах медиаиндустрии, подмена позитивной тематики на негативную (фрустрирующую), в новостных лентах СМИ. Открытая пропаганда со стороны якобы благотворительных неправительственных организаций, мирные акции, митинги в пользу противоречащих законодательству групп и сообществ с целью втянуть власть в противодействие. Столкновение противоборствующих сторон пока не выходит за рамки правового поля, но электорат «недовольных» расширяется. (Здесь простой интерес становится насущной необходимостью получить ответ на главный драматический вопрос: возможно что-то изменить или нет?)

5. Завязка – несанкционированный митинг или иная акция – провокация с целью вывести конфликт за правовое поле, который заканчивается насильственным подавлением митингующих. Недовольные достигают цели: власть действует жестко, организаторы оказываются под арестом. (Здесь насущный интерес превращается в сочувствие к несправедливо обиженным.)

6. Перипетия 2. Усугубление конфликта. Осуществленная провокация переводит конфликт в форму открытой борьбы. Начинаются судебные тяжбы, активное обсуждение проблемы в СМИ, в социальных сетях, активизируются движения митингующих. Определяется четкая граница между электоратом довольных и недовольных. Происходит определение слабых мест противника, накопление сил, пропаганда и агитация, создание негативного образа врага, формирование антагонистических блоков. (Здесь, поскольку весь процесс связан с глубокими переживаниями для слабой стороны, сочувствие трансформируется в сопереживание.)

7. Мидпойнт. Сакральная жертва – убийство мирных граждан. Сторона угнетенных открывает якобы звериное лицо власти путем провоцирования ее на проявления нечеловеческой жестокости, подталкивая мирных сограждан перейти на сторону преступников и врагов Отечества. (Это поворотная точка, ключ для перехода от эмпатии к более сильным чувствам.)

8. Перипетия 3. Благодаря сочувствию сакральной жертве происходит активное наращивание электората зоны недовольных. Конфликт переходит в открытое противостояние. Люди начинают жить измененным сознанием, сочувствуя убийце, а не его жертве. Ожесточаются тактика и стратегия ведения открытого столкновения. В какой-то момент отношения между сторонами полностью разрываются, и все дело доходит до кульминации. (Здесь для расширения электората недовольных и призыва к радикальным действиям уже используется сострадание.)

9. Кульминация. Решительное столкновение противоборствующих сторон с использованием всех имеющихся ресурсов. В результате противоречия окончательно разрешаются в ту или иную сторону. Как правило, это война – политическая, экономическая, гражданская и т.д. (Здесь происходит главное – подмена сознания, беспроясненная и окончательная, посредством саспенса и катарсиса.)

10. Развязка. Одна сторона побеждает, а другая терпит поражение. В большинстве случаев цена конфликта или конфронтации несоизмеримо выше тех предпочтений, которые обе стороны могут получить. Возможные варианты исхода: конструктивное разрешение конфликта, компромисс интересов сторон; деструктивное разрешение, связанное с подавлением и подчинением воли и интересов одной из сторон конфликта; гибель обеих сторон конфликта. (Умиротворение – главная задача этой части процесса, т.е. разгоряченные массы нужно вернуть к прежнему состоянию.)

Таким образом, теоретический потенциал драмы позволяет выстроить модель срежиссированного социально-политического конфликта, в основе которого заложен сценарий, подготовленный по соответствующей стратегии вовлечения и структуре драмы.

Практический потенциал драмы в контексте срежиссированного социально-политического конфликта. Специфику практического потенциала драмы в контексте постановочных социально-политических конфликтов можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, драма как культурный феномен – это мощное средство воздействия на сознание людей. Драматург с помощью стратегии вовлечения и соответствующей ей драматической структуры способен на эмоциональном уровне внедрить идеи в сознание зрителя и сделать их приемлемыми и желанными для человека. Это происходит из-за чувств, которые зритель испытывает в развязке, ведущей к моральному очищению и эмоциональному освобождению.

Во-вторых, драма как культурный феномен способна разрушать традиционные ценности, стирать национальную память и вносить в сознание зрителя новые идеалы, нормы и убеждения. На всех этапах развития социально-политического конфликта драма как продукт медиаиндустрии используется как инструмент для подготовки благоприятной почвы для последующей подмены сознания у людей, для расширения электората недовольных граждан, для создания негативного образа врага, и т.д. Поверхностное отношение к драме как к развлечению обезоруживает читателя, зрителя перед теми взглядами, которые внедряются в сознание без его ведома.

Социальная эффективность использования результатов данной разработки заключается в возможности внесения предложений по конкретизации работы СМИ, общественных организаций и социально-политических

объединений, министерств и ведомств культуры и образования. Хотелось бы подчеркнуть, что исчерпывающие знания по структуре драмы и стратегии вовлечения могут быть применены для анализа как ситуации в целом, так и всякого события в цепи конфликтных столкновений для сознательного управления конфликтом, что обеспечивает безопасность страны, стремящейся сохранить свою национальную идентичность, традиции, образ жизни.

Заключение. Незнание и непонимание концептуально-методологических основ драмы делает обывателя беспомощным и слепым участником срежиссированных социальных конфликтов. И напротив, понимание драмы как идеи, которая несет в себе моделирующее начало и содержит в своей инвариантной структуре все аспекты социальной драматизации, становится возможным, прежде всего, *соблюдать информационную гигиену относительно продуктов медиа индустрии, распознавать признаки каждого события и его функциональности, давать оценку множеству исторических фактов как прошлого, так и настоящего, а также спрогнозировать направленность развития общественных процессов с целью минимизации рисков в разрешении социальных противоречий.* Такой многогранный подход в осмыслении драмы позволяет принимать участие в разработке продуктивных стратегий осмысления и решения глобальных проблем современности и отвечает критериям значимости, в т.ч. и для перспектив развития белорусского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сазонова, Е.В. История драмы и основы сценарного мастерства: теория драмы : учеб. пособие / А.В. Сазонова. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2012. – 135 с.
2. Катышева, Д.Н. Вопросы теории драмы: действие, композиция, жанр : учеб. пособие / Д.Н. Катышева. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2016. – 256 с.
3. Познякова, О.Л. Концептуализация понятия драмы в социокультурном знании XXI века / О.Л. Познякова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. А, Гуманитар. науки. – 2022. – № 2 (64). – С. 27–32.
4. Семенов, В.А. «Drama Technology» – технология анализа социально-политических конфликтов / В.А. Семенов // Управленч. консультирование. – 2012. – № 2. – С. 48–67.

REFERENCES

1. Sazonova, E.V. (2012). Istoriya dramy i osnovy scenarnogo masterstva: teoriya dramy [History of Drama and Screenwriting Fundamentals: Drama Theory: textbook]. Barnaul : Izdatel'stvo Altayskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv. (In Russ.).
2. Katysheva, D.N. (2016). Voprosy teorii dramy: dejstvie, kompoziciya, zhanr: Uchebnoe posobie [Questions of the theory of drama: action, composition, genre: textbook]. St. Petersburg: Lan'; Planeta muzyki. (In Russ.).
3. Poznjakova, O.L. (2022). Konceptualizaciya ponyatiya dramy v sociokul'turnom znanii XXI veka [Conceptualization of the notion of drama in sociocultural knowledge of the XXI century]. Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A, Gumanitarnye nauki [Bulletin of Polotsk State University. Series A, Humanities], 2(64), 27–32. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Semenov, V.A. (2012) «Drama Technology» – tekhnologiya analiza social'no-politicheskikh konfliktov [“Drama Technology” as a technology for socio-political conflicts analysis]. Upravlencheskoe konsul'tirovanie [Management consulting], (2), 48–67. (In Russ., abstr. in Engl.)

Поступила 31.03.2022

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF DRAMA IN THE CONTEXT OF DIRECTED SOCIO-POLITICAL CONFLICT

O. POZNJAKOVA

The purpose of the article is to explicate the theoretical and practical potential of drama in the context of a directed socio-political conflict. Tasks: a) to analyze the theoretical potential of drama as an algorithm for the development of conflict; b) to reveal the practical significance of drama as a means of individual and social consciousness substitution. Conclusions: the theoretical reconstruction of the strategy of involvement in the development of drama allows to identify its main stages, which simultaneously act as stages of a socio-political conflict; the playwright, using the structure of the drama and the strategy of involvement is able to destroy traditional values, erase national memory and bring new ideals, norms and beliefs into the mind of the viewer, thereby creating the ground for socio-political conflict. The article reveals the true purpose of drama as a tool for managing social processes instead of a distorted, metaphorical perception of drama as a banal entertainment.

Keywords: drama, conflict development algorithm, provocation, sacred sacrifice, substitution of consciousness, catharsis, frustration.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Грынко С.Д.</i> Тэарэтыка-метадалагічныя асновы фарміравання асобных кампетэнцый будучых педагогаў сродкамі адукацыйнай дзейнасці музея	2
<i>Лухверчик В.Н.</i> Актуализация проблем адаптации начинающих педагогов.....	8
<i>Протас О.С.</i> Метакогнитивные навыки как условие профессионального саморазвития будущего педагога.....	11
<i>Бураченко И.Б., Мателенок А.П., Вакульчик В.С.</i> Интерактивные формы и методы обучения студентов на примере их реализации в лекции «Базовые механизмы манипулирования данными»	14
<i>Рассохина И.М.</i> Построение чертежа общего вида с натуры сборочной единицы с применением трехмерного моделирования.....	21
<i>Сафронова Е.В., Спиридонов А.В.</i> К методике реализации проектного метода в обучении студентов дисциплине «Машины и аппараты химических производств»	25
<i>Шифрон-Борейко И.</i> Генезис исследовательских подходов к изучению стратегий овладения иностранными языками в рамках стратегической психолингвистики и лингводидактики	30
<i>Гришанова Н.В., Цзян Вэньцян</i> Использование функционального скрининга движений в художественной гимнастике с целью профилактики травматизма.....	35
<i>Логвина Т.Ю., Прокопкина С.В.</i> Система дополнительных физкультурно-оздоровительных мероприятий в работе с часто и длительно болеющими детьми 6–7 лет	39
<i>Руденик В.В., Гавроник В.И.</i> Обучение гандболистов технико-тактическим действиям.....	47
<i>Трофимович И.И.</i> Использование стандартизированной десятибалльной шкалы для оценки специальной физической подготовленности юных легкоатлетов, занимающихся в условиях специализированного по спорту класса.....	53

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Остапчук С.В., Крылова А.С.</i> Оценка эффективности семинара для родителей по ненасильственным методам воспитания	58
<i>Партасевич А.В., Андреева И.Н.</i> Различия в уровнях счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленных наличием у них близких отношений	64
<i>Пантюк И.В.</i> Уровень волевой саморегуляции – индикатор поведенческих компетенций культуры безопасности и здорового образа жизни студентов	73
<i>Шейнов В.П., Карпиевич В.А.</i> Зависимость от социальных сетей и психологическое состояние белорусских юношей и девушек поколения Z	78

ФИЛОСОФИЯ

<i>Наумов Д.И.</i> Военно-историческая реконструкция как инструмент формирования исторической памяти учащейся и студенческой молодежи: философский аспект.....	85
<i>Познякова О.Л.</i> Методологический потенциал драмы в контексте срежиссированного социально-политического конфликта	92