

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 и культурологии.

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 і культуралогіі.

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

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

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.
Редактор Т.А. Дарьянова.

Подписано к печати 22.06.2020. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 21,86. Тираж 100 экз. Заказ 355.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

КОГЕРЕНТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Раскрыта сущность сформулированного автором понятия «социально-экономическая компетентность специалиста образования» и обозначены общие контуры когерентно-пространственной технологии ее формирования. Обоснована целесообразность использования эффектов когерентности при формировании социально-экономической компетентности как сложного системного феномена, представляющего собой динамичную интегративную характеристику личности, обуславливающую готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг. Когерентно-пространственная технология включает 4 укрупненных этапа: первичный; когерентизации; резонансного согласования; оценочный. Данная технология позволяет задать когерентное (согласованное) состояние всех заинтересованных в подготовке педагогических кадров субъектов посредством организации совместной работы над общим продуктом с помощью объединения материальных, кадровых, интеллектуальных и иных ресурсов университета и организаций-заказчиков кадров в единое пространство, а также обеспечить формирующее влияние на обучающегося посредством механизмов резонанса (сонастройки) в его созидательном значении.

Ключевые слова: высшее образование, социально-экономическая компетентность специалиста образования, когерентно-пространственная технология.

Введение. В контексте проблемы совершенствования высшего педагогического образования в Республике Беларусь особенно важным представляется поворот к осознанию сущностной природы профессионально-трудовой деятельности специалиста образования, осваиваемой в процессе профессиональной подготовки в системе высшей школы и впоследствии реализуемой в условиях актуального социально-экономического пространства, как деятельности экономической, поскольку она, как и любая другая профессионально-трудовая деятельность, априори выступает проявлением экономической активности ее субъекта, направленной на удовлетворение своих потребностей посредством производства и обмена благами и услугами. Осмысление теории данного вопроса и реальной практики организации и содержательного наполнения образовательного процесса в высшей школе обратило нас к исследованию сущности феномена социально-экономической компетентности и особенностей его формирования у будущих специалистов образования.

Социально-экономическая компетентность специалиста образования представляет собой динамичную интегративную характеристику личности, обуславливающую готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг. Структурно социально-экономическая компетентность представлена пятью компонентами: аксиологическим (АК) (экзистенциальные и экономические смыслы, социальные ценности, ценностное отношение к профессиональной подготовке как к инструменту встраивания в социально-экономическое пространство); потребностно-мотивационным (ПМК) (потребность в социально значимой деятельности, готовность, стремление к преобразованию социально-экономической действительности посредством профессионально-трудовой деятельности); когнитивным (КК) (знание положений современной социально-экономической картины мира; элементы экономического мышления, обеспечивающие обнаружение нереализованных возможностей в профессионально-педагогической сфере и их реализацию; ориентация в нормах и этике трудовых взаимоотношений, осознание периода профессиональной подготовки как этапа будущей карьеры); деятельностным (ДК) (осуществление деятельности, направленной на планирование собственных стратегий экономического поведения, освоение различных экономических ролей и социальных функций); рефлексивным (РК) (осмысление, самооценка и самокоррекция профессиональной деятельности в ее социальном и экономическом аспекте). Социально-экономическая компетентность представляет собой синергизирующую надстройку над профессиональной компетентностью специалиста образования, поскольку априорно обращена к профессиональной самореализации личности, проявляясь в конкретной профессионально-трудовой деятельности специалиста [1].

Интегративная природа социально-экономической компетентности специалистов образования обуславливает необходимость технологической организации процесса ее формирования.

Основная часть. Замысел когерентно-пространственной технологии формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования основан на «понимании единой энергоинформационной волновой природы и причинно-следственного характера мира, человека, его ... процессов жизнедеятельности, что позволяет рассматривать образовательно-воспитательный процесс и его результаты с точки зрения резонанса в его положительном (созидательном) и отрицательном (разрушительном) проявлении» [2, с. 36]. Основываясь на рассмотрении функционирования образовательной системы и всех ее подсистем как волнового процесса, мы считаем целесообразным при формировании социально-экономической компетентности как сложного системного феномена использовать эффекты когерентности, понимаемой как «согласованное протекание во времени нескольких процессов, проявляющееся при их сложении» [3].

В контексте нашего исследования использование понятия «когерентность» весьма точно определяет технологический замысел согласования процессов функционирования университета и ряда организаций-заказчиков кадров по подготовке специалистов образования в формате специально созданного сетевого образовательно-профессионального пространства. Как отмечает В.А. Ясвин, «когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания. Когерентность характеризует образовательную среду по критерию «гармоничное – негармоничное». Это показатель степени согласованности всех локальных образовательных сред, функциональным субъектом которых выступает данная личность. Иными словами, когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности или она тесно с ней связана, высоко интегрирована в нее» [44, с. 90]. При этом тот же исследователь указывает, что «можно констатировать относительно низкий уровень когерентности современной образовательной среды в целом по отношению к сегодняшней, кардинально изменившейся, среде обитания» [4, с. 91]. Таким образом, конструируя сетевое образовательно-профессиональное пространство подготовки специалистов образования в нашем исследовании и обеспечивая его функционирование с помощью предлагаемой технологии, мы решаем проблему обеспечения высокой когерентности пространства подготовки специалистов образования по отношению к актуальному социально-экономическому пространству территории. Схематически когерентно-пространственная технология формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования представлена на рисунке.



Рисунок. – Схема когерентно-пространственной технологии формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования

Данная технология включает 4 укрупненных этапа: первичный; когерентизации; резонансного согласования; оценочный.

На *первичном этапе* осуществляется диагностика у будущих специалистов образования наличного уровня сформированности социально-экономической компетентности и ее структурных компонентов. При этом используется пятикомпонентный диагностический инструмент, включающий адаптированные нами потенциально пригодные для диагностики социально-экономической компетентности валидизированные методики, объединенные в комплексную диагностическую систему [5].

Этап когерентизации предполагает реализацию следующих направлений работы:

- организация сети: отбор сторонних организаций-заказчиков кадров для реализации задач подготовки кадров и формирования социально-экономической компетентности, подготовка ППС УВО и специалистов сторонних организаций к сетевому взаимодействию;
- создание интегративного образовательно-профессионального пространства: объединение ресурсов и распределение ответственности всех субъектов сетевого взаимодействия в решении задач формирования социально-экономической компетентности;
- экономизация содержания профессиональной подготовки специалистов образования: обогащение содержательного компонента учебных дисциплин, практик, НИРС.

Предлагаемая нами технология позволяет задать когерентное (согласованное) состояние всех заинтересованных в подготовке педагогических кадров субъектов (университета, обучающихся и организаций-заказчиков кадров) через целенаправленную совместную работу над общим продуктом с помощью объединения всех ресурсов (материальных, кадровых, интеллектуальных и др.) в единое пространство и через разделение ответственности за его подготовку, а также обеспечить формирующее влияние на обучающегося как агента взаимоотношений с данным пространством, посредством механизмов резонанса (сонастройки) в его созидательном значении.

Технологически распределение ответственности субъектов сетевого взаимодействия в подготовке специалистов образования производится по нижеследующим функциональным направлениям.

Специалист организации-заказчика кадров (куратор):

- организует ознакомление будущих специалистов образования с учреждением (организацией), с профессиональной деятельностью их работников;
- осуществляет помощь обучающимся при включении в профессиональное сообщество, помогает установить взаимодействие с разными категориями сотрудников учреждения (организации);
- демонстрирует образцы профессиональной деятельности специалиста образования, модели экономического поведения;
- консультирует по вопросам, проблемам, возникшим у будущих специалистов образования при наблюдении способов выполнения профессиональной деятельности, реализации моделей экономического поведения;
- осуществляет поддержку при планировании обучающимися способов самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, конструировании моделей экономического поведения;
- контролирует реализацию будущими специалистами образования способов профессиональной деятельности и моделей экономического поведения с последующим обсуждением их результативности;
- участвует в оценке и (или) оценивает степень овладения обучающимися заданными компетентностями.

Преподаватель УВО:

- организует аудиторную и самостоятельную учебную работу будущих специалистов образования; разрабатывает практико-ориентированные задания, организует их осмысление обучающимися;
- осуществляет подготовку будущих специалистов образования к включению в профессиональное сообщество стороннего учреждения (организации), реализующих образовательные услуги;
- проводит совместно с обучающимся анализ возникших у него проблем и затруднений при общении с воспитанниками, их родителями, сотрудниками стороннего учреждения (организации);
- помогает будущим специалистам образования обозначить проблематику для последующего изучения (в т. ч. самостоятельного) в теоретических областях учебных дисциплин;
- оценивает продукты самостоятельной работы будущих специалистов образования;
- консультирует обучающихся, оказывает помощь в подготовке к самостоятельному выполнению способов профессиональной деятельности, конструированию моделей экономического поведения;
- оценивает степень овладения обучающимися заданными компетентностями с учетом оценки специалистов стороннего учреждения (организации).

Этап резонансного согласования позволяет актуализировать механизм положительного резонирования индивидуального опыта обучающихся с реалиями социально-экономического пространства и его

действующих субъектов, т.е. обеспечить наличие резонансных внешних влияний, «соответствующих внутренней структуре субъекта, его тенденциям саморазвития», когда «суть педагогических действий сводится к переводу каждого учащегося или студента в нестабильное состояние, так называемый “режим с обострением”, связанный с преодолением противоречий, сомнений, неустойчивости, и требующий самоактуализации, саморазвития, активной мыслительной деятельности», поскольку в данном случае «педагогическая деятельность направлена на формирование многообразия интересов, мнений, интеллектуальных интенций учащихся или студентов» [6, с. 263–264]. Данный этап обеспечивается организацией групповой и индивидуальной учебной работы обучающихся в формате организованного на предыдущем этапе интегрированного образовательно-профессионального пространства с применением комплекса компетентностно-ориентированных методов и форм, интегрирующих социально-экономическое и профессионально-педагогическое содержание (педагогические бизнес-проекты, паспорта и портфели инновационных предложений для учреждений образования, проекты развития карьеры специалиста образования, личное портфолио карьерного продвижения, контекстные задачи, управленческие и маркетинговые кейс-ситуации для сферы образования, индивидуальная поддержка представителями заказчиков кадров самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов).

Технологическая организация формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования обеспечивает решение двух взаимосвязанных задач: поэтапное овладение заданной компетентностью и последовательный переход обучающихся на более высокие ступени ее продуктивности.

Обеспечение технологизации процесса формирования социально-экономической компетентности обучающихся предполагает выделение этапов ее становления в соответствии с уровнями опыта освоения будущими специалистами образования актуального социально-экономического пространства: 1 этап – ориентирование, в ходе которого обучающийся выступает субъектом отдельных экономических (профессионально-трудовых) действий, освоенных как норматив-образец; 2 этап – приобщение, в процессе которого обучающийся выступает субъектом осмысленной экономической (профессионально-трудовой) деятельности; 3 этап – закрепление, характеризующееся позицией обучающегося как саморегулируемого субъекта экономической (профессионально-трудовой) деятельности, способного к исследованию ситуаций реализации различных экономических ролей и социальных функций.

Этап ориентирования рассматривается нами как эмпирико-репродуктивный в процессе овладения социально-экономической компетентностью, где обучающиеся получают опыт освоения актуального социально-экономического пространства как стихийно, наблюдая деятельность специалистов образования в реальных условиях рабочего места, так и целенаправленно, через педагогически организованное постижение необходимых норм и правил, способов организации и осуществления профессионально-трудовой деятельности в сфере образовательных услуг.

Этап приобщения может быть обозначен как продуктивный для овладения социально-экономической компетентностью, характеризующаяся осмысленностью, гибкостью и ситуативной целесообразностью профессиональной деятельности, формированием собственных моделей экономического поведения.

Этап закрепления характеризует творческую ступень овладения социально-экономической компетентностью. Его отличает формирование индивидуальной стратегии экономического поведения, значительная степень осмысленности, активности и самостоятельности в приобретении опыта освоения актуального социально-экономического пространства.

Рассматривая перечисленные этапы в их последовательности и взаимосвязи как траекторию восхождения обучающегося по уровням социально-экономической компетентности, подчеркнем, что все уровни предполагают овладение ее структурными компонентами, но имеет место различная степень их полноты и проявления. С целью осуществления целостного формирования социально-экономической компетентности мы предлагаем комплекс базовых технологических схем организации овладения будущими специалистами образования заданной компетентностью, ориентированный на учет всех ее компонентов в структуре приобретаемого обучающимися опыта и реализуемых в условиях сетевого взаимодействия УВО и организаций-заказчиков кадров в контексте интегрированного образовательно-профессионального пространства [7]. Каждая из базовых схем содержит по три слоя организации образовательного процесса, предусматривающих поэтапное (уровневое) освоение будущими специалистами образования всех компонентов социально-экономической компетентности: аксиологического, потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

На *оценочном этапе* когерентно-пространственной технологии формирования социально-экономической компетентности осуществляется измерение итогового уровня сформированности социально-экономической компетентности уже упомянутым выше пятикомпонентным диагностическим инструментом.

Заключение. Таким образом, организационно-технологическая согласованность этапов формирования у будущих специалистов опыта навигации в социально-экономическом пространстве и становления компонентов их социально-экономической компетентности образует базис для обеспечения их логической взаимосвязи в образовательном процессе. Интегративный характер формирования социально-экономической компетентности обусловлен структурной целостностью ее компонентов и уровнем освоения будущими специалистами образования актуального социально-экономического пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чекина, Е.В. Социально-экономическая компетентность специалистов образования. Инновационная составляющая содержания профессиональной подготовки будущих педагогов / Е.В. Чекина // Нар. асвета. – 2017. – № 4. – С. 3–7.
2. Кузнецова, Н.А. Волновая концепция воспитания / Н.А. Кузнецова. – Екатеринбург : Ажур, 2012. – 191 с.
3. Затеева, Т.Г. Когерентность как условие качества образования в условиях компетентностной парадигмы [Электронный ресурс] / Т.Г. Затеева, В.С. Тоискин // Научный электронный архив Академии Естествознания. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2013/12/2988.pdf>. – Дата доступа: 09.03.2019.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
5. Чекина, Е.В. Конструирование комплексного инструмента оценки социально-экономической компетентности специалистов образования / Е.В. Чекина, Л.Д. Глазырина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 7. – С. 2–7.
6. Сандалова, С.Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности / С.Я. Сандалова // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Филология. Философия. – 2010. – № 15. – С. 262–266.
7. Чекина, Е.В. Технологические схемы организации овладения социально-экономической компетентностью будущими специалистами образования / Е.В. Чекина // Весн. Гродзен. дзярж. ўн-та імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2017. – № 3. – С. 80–86.

Поступила 31.01.2020

THE COHERENT-SPATIAL TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE IN FUTURE EDUCATION SPECIALISTS

A. CHEKINA

The article discloses the essence of the concept of «socio-economic competence of the education specialist» formulated by the author and identifies the general contours of coherent-spatial technology of its development. The author justifies the feasibility of using the effects of coherence in the development of the socio-economic competence as a complex systemic phenomenon, which is a dynamic integrative characteristic of the person, which makes it possible to design and implement professional and personal-effective economic activities in the field of educational services. The coherent-spatial technology includes four enlarged stages: primary; coherentization; resonant coordination; estimated. This technology allows to set the coherent (coordinated) state of all parties interested in training of pedagogical personnel by organization of joint work on the common product by means of combining material, personnel, intellectual and other resources of the university and organizations-customers of personnel into a single space, as well as to provide forming influence on students by means of resonance mechanisms (co-construction) in its creative value.

Keywords: higher education, socio-economic competence of education specialists, coherent-spatial technology.

УДК 378.015.31:159.93

**ПРОБЛЕМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ
ПО ИСТОРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

канд. пед. наук А.П. ГРИЦЕНКО
(Глуховский национальный педагогический университет
имени Александра Довженко, Украина)

Определены условия и особенности использования различных типов мультимедийных учебных средств по истории и общественно-гуманитарным дисциплинам в образовательном процессе. В результате были сформулированы основные дидактические и методические требования к внедрению информационно-справочных мультимедийных изданий по истории, мультимедийных энциклопедий, электронных исторических карт и атласов, мультимедийных учебно-развивающих игр, а также компьютерных тестовых программ как мультимедийных учебных средств, представлены основные подходы к их классификации и выявлены определенные трудности из-за недостаточного количества отечественной мультимедийной продукции, низкого уровня информационно-коммуникационной компетентности педагогов и неадекватного оснащения учебных заведений современным аппаратным обеспечением для внедрения мультимедийных учебных средств.

Ключевые слова: мультимедийные учебные средства, история, мультимедийные энциклопедии, электронные исторические карты, мультимедийные учебно-развивающие игры, компьютерные тестовые программы.

Введение. Исследование влияния мультимедийных технологий через сочетание текстов, цветов, картинок, звуков, компьютерной графики, видео, обучающих компьютерных игр на эффективность усвоения учебной информации в последнее время приобретает все большую актуальность в педагогике и психологии. Наглядность, особенно динамическая, играет важную роль в заинтересованности и понимании материала. Соответственно при наличии опыта и достаточного уровня мотивации возрастает эффективность внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс учителями и преподавателями, а также восприятие материала учащимися и студентами во время учебных занятий. Однако кроме готовности к освоению новых технологий необходимо учитывать имеющийся арсенал мультимедийных учебных средств и обоснованность применения тех или иных их типов на разных этапах занятия сообразно с задачами, которые ставятся в образовательной деятельности. Среди многих типов мультимедийных учебных средств по истории наиболее распространенными являются электронные учебники и пособия по истории и общественно-гуманитарным дисциплинам, а также другие виды мультимедийных учебных средств: мультимедийные энциклопедии по истории, виртуальные музеи, тестовые программы, детские игровые учебно-развивающие мультимедийные средства по истории.

Проблематика использования мультимедийных учебных средств по истории в образовательном процессе разрабатывалась рядом ученых: В. Агеевым, В. Беспалько, В. Быковым, Б. Гершунским, А. Ершовым, П. Ждановичем, М. Робертом, С. Свириденко, Г. Селезневой, А. Шестопалюком (разработка общих теорий использования мультимедиа в образовании); Н. Анисимовой, Н. Вороновой, Ю. Казаковым (применение мультимедиа в учебном процессе); А. Башмаковым, И. Башмаковым, В. Волынским, М. Жалдаком, А. Жосаном, В. Мадзигоном, А. Осиним, П. Полянским, А. Хуторским (исследование содержания, структуры, задач, дидактических функций электронных учебников), а также А. Тележинской, С. Телухой и др. (методические основы использования средств мультимедиа на уроке истории). Анализ данных научных исследований свидетельствует, что их тематика касается, главным образом, общих вопросов использования мультимедийных средств обучения и выработки определенных подходов к их классификации. Отдельного внимания заслуживает и определение условий использования разных видов мультимедиа технологий в процессе обучения истории студентов учреждений высшего педагогического образования. Исследование особенностей использования разных видов мультимедийных учебных средств в процессе обучения истории будущих учителей в современных условиях и является целью данной статьи.

Ведущими методами в реализации цели предлагаемого исследования выступают: теоретический анализ научной литературы с целью выяснения состояния рассматриваемой проблемы; определение особенностей использования мультимедийных учебных средств в процессе обучения истории студентов учреждений высшего педагогического образования путем разработки отдельных методических рекомендаций и выводы о перспективности внедрения сформулированных рекомендаций.

Основная часть. Среди ученых-методистов, как и в практической среде школьных учителей и вузовских преподавателей, нет единого мнения относительно эффективности использования средства мультимедийных технологий. Каждый выделяет среди множества типов мультимедийных учебных средств по истории те или иные дидактические преимущества. На наш взгляд, в условиях организации мультимедийного обучения можно говорить о возникновении особой междисциплинарной научной отрасли, которая обновляет и модернизирует процесс учения–обучения, повышает его эффективность за счет широкого доступа к информационным историческим источникам, обработки учебных задач, обеспечения обратной связи и т.д. [1, с. 71].

Определяя специфику каждого учебного предмета или образовательной сферы, в нашем случае истории и общественно-гуманитарных дисциплин, выделяя соответствие учебной программы по истории общедидактическим и специфическим обществоведческим принципам, мы считаем, что комплекс электронных учебников, пособий и других мультимедийных модулей, созданных для обучения, определяется термином «программно-педагогическое средство» (далее – ППС). Исследователь В. Круглик к современным ППС относит электронный учебник; электронный справочник; тренажерный комплекс (компьютерные модели, конструкторы и тренажеры), задачник; электронный лабораторный практикум; компьютерную тестирующую систему и систему планирования процесса обучения [6]. Однако эти компоненты приобретают обучающие функции при условии создания учителем педагогического сценария по конкретному учебному предмету.

К основным разновидностям информационно-справочных мультимедийных изданий по истории также принадлежат мультимедийные энциклопедии, виртуальные музеи, другие электронные ресурсы. В мультимедийных энциклопедиях по истории, как правило, размещаются теоретические, исторические, биографические, библиографические сведения об исторических событиях страны в прошлом, известные исторические персоналии и т.п.

По технологии распространения ППС их классифицируют как размещенные в сети Интернет (сетевые), на электронных носителях (локальные; считываются с помощью компьютерной техники) и комбинированные (локально-сетевые).

Ученые разделяют электронные энциклопедии по следующим характеристикам: по целевому назначению (научная, научно-популярная и популярная); по структуре основного текста (алфавитные и систематические); по характеру информации (универсальная или общая, отраслевая, региональная или краеведческая, специализированная); по форме представления информации (электронные копии бумажных и мультимедийные); по исполнению (локальные и в сети Интернет); по уровню активности виртуальной среды (пассивные и интерактивные) [5].

К преимуществам электронных энциклопедических изданий (веб-энциклопедии «Википедия» и ее сестринских проектов (русская, украинская, белорусская и др. – всего почти 300 языковых разделов) следует отнести использование технологии гипертекста, который обеспечивает мгновенный переход от одной статьи к другой, связанной с ней, а также легкость регулярного обновления устаревшей информации и обратную связь с читателем [2]. Причем Вики-энциклопедия дает возможность получить информацию по нужному читателю вопросу одновременно на нескольких языках. Г. Стеценко обращает внимание на принцип полилога – возможность сочетания в одной статье Википедии материалов нескольких справочных и энциклопедических изданий, благодаря чему достигается обучающий эффект, который обеспечивается педагогическим представлением материала, реализуемого соответствующими особенностями гипертекста. То есть разные трактовки одного и того же понятия в разных справочниках различных авторов можно связать гипертекстовыми ссылками. Эти сопоставления дополняют друг друга, углубляют понимание терминов и определений, подталкивают к самостоятельному анализу и осмыслению материала [11].

Бесспорно, в процессе изучения истории в учреждениях общего среднего и высшего образования уже накоплен определенный опыт применения электронных исторических карт и атласов. Это происходит благодаря развитию технических и системных средств, которые значительно повышают эффективность учебной деятельности. Поскольку исторические карты по тематике и хронологии продолжают друг друга, демонстрируя динамику исторического развития, их представление с помощью электронных средств обучения позволяет наглядно продемонстрировать ход какого-либо исторического события с высокой степенью наглядности.

Современные электронные картографические ресурсы по отечественной и всемирной истории являются атласными комплексными информационными системами о прошлом человечества в тот или иной период. Использование электронных атласов осуществляется в виде CD-атласов и файлов онлайн-доступа – сетевых ресурсов, хранящихся на носителях интернет-серверов или в файловых хранилищах, обеспечивающих навигацию по атласу, изменение масштаба отдельных фрагментов карты, вывод на экран дополнительной информации (текстов, графиков и диаграмм).

По мнению Л. Даценко [3, с. 79–80], учебная карта должна соответствовать программе и содержанию того раздела учебного курса, в котором излагается данная тема, а хронологические рамки карт – основным хронологическим разделам учебника. Содержание учебной карты, степень ее детализации и оформление легенды зависят также от возраста учащегося.

Детские игровые учебно-развивающие мультимедийные средства по истории разработаны с учетом возрастных особенностей и в интересной игровой форме привлекают школьников к ознакомлению с исторической информацией о прошлом человечества. Мультимедийные учебно-развивающие игры фактически являются компьютерными видеоиграми, которые создаются для детей и взрослых с учебными, развивающими, но и развлекательными целями. Они повышают заинтересованность историей и способствуют изучению предмета через погружение в колорит эпохи благодаря динамическим иллюстрациям, прекрасной графике и решению игровых ситуаций. Все это делает усвоение полученной информации о прошлом наиболее эффективной.

Т. Павлюк [8], А. Попова [9] среди компьютерных игр выделяют следующие жанровые группы: приключенческие (игры-приключения), стратегии (игры, созданные для развития навыков планирования и аналитических действий), аркады (игры, стимулирующие набирать максимальное количество баллов с переходом на следующий уровень), симуляторы (имитаторы); логические (квесты, головоломки), 3D Action (игры развлекательного содержания), а также азартные.

По целям создания игр их можно дифференцировать как учебно-исторические и развлекательно-исторические, а по сложности построения – игры для начинающих и для пользователей с определенными игровыми навыками.

Для оценки и контроля исторических знаний, проверки сформированности предметных (исторических) компетенций в последнее время разработан целый ряд тестов и тестовых заданий с использованием программных оболочек. В. Рахлецакая [10] обращает внимание на реализацию основных дидактических принципов контроля при помощи компьютерного измерения знаний: индивидуальный характер, системность проверки и оценки знаний, тематичность, дифференцированная оценка успеваемости, единообразие требований преподавателей к слушателям.

Рассматривая компьютерное тестирование исходя из методических аспектов контроля знаний, необходимо обратить внимание на определение задач для проверки знаний, умений и навыков; разработку требований и критериев к формированию комплекта вопросов и задач для опроса. Подобранные задания должны соответствовать цели обучения на конкретном этапе учебного процесса и быть последовательными, учитывать степени сложности, устанавливать целесообразный лимит времени на выполнение заданий и соблюдать другие требования к подобного рода педагогическим методам.

М. Захарчук и Р. Васкив [4, с. 92] выделяют пять основных требований к тестам: валидность или адекватность (соответствие содержанию учебного материала), определенность (один правильный ответ на вопрос), простота, однозначность и надежность. Автор разделяет мнение Ю. Малиенко, что одним из главных факторов актуальности использования тестов на уроках обществоведческих дисциплин является учебный – как элемент системы обобщения знаний учащихся [7, с. 26].

Компьютерные программы, при помощи которых создаются тесты, можно классифицировать по нескольким параметрам. Так, по виду технологии можно выделить оффлайн-, онлайн-ресурсы и комбинированные программы. По технологии проведения тестирования – локальные (на каждом компьютере отдельно), с помощью локальной сети (централизованное тестирование в компьютерном классе), а также через сеть Интернет. По количеству тестируемых можно выделить компьютерные тесты индивидуальные и групповые (для одновременной подачи идентичного материала на компьютерах, объединенных в локальную сеть).

Анализируя особенности конструирования и использования различных форм тестовых заданий, С. Терно выделяет семь основных форм тестовых заданий по истории: альтернативные; установление последовательности; установление соответствия между элементами двух списков; задачи с несколькими вариантами выбора; задачи с пробелами; задачи, требующие краткого ответа; задачи, требующие открытого ответа [12, с. 7].

Исходя из этого, основными типами тестовых заданий по истории могут быть определение исторических дат и персоналий; установление соответствия между датами, событиями, явлениями, историческими деятелями; историко-географические тесты; обработка терминологического аппарата; составление групп слов по сходству понятий и явлений и т.п.

Широкий спектр современных компьютерных тестовых программ (MyTestX, «АСТ-Тест», «Конструктор тестов. Версия 3.4», «UniTestSystem», «OpenTest», «Test-W2», «Online Test Pad», бесплатная

платформа Quizizz и т.д.), а также Google-формы позволяют создать комплекс тестов по истории с использованием в тестовых заданиях мультимедийного контента, включающего в тесты графическую, аудио- и видеoinформацию.

Заклучение. Проанализировав методическую, обществоведческую, психолого-педагогическую литературу по вопросам развития мультимедийных технологий, осуществив обзор мультимедийных учебных средств по истории, можно сделать следующие выводы.

Мультимедийные учебные средства по истории должны отвечать общедидактическим требованиям научности, системности, доступности, осознанности, прочности усвоения знаний, а также наглядности и интерактивности за счет динамического управления представлением учебного материала, что обеспечит их эффективное применение в практике исторического образования.

Преимуществом электронных энциклопедических изданий (веб-энциклопедии «Википедия» и ее сестринских проектов) является использование технологии гипертекста, которая обеспечивает мгновенный переход от одной статьи к другой, связанной с ней. Подобно этому, доступным является организация навигации по электронным атласам по истории с изменением масштаба отдельных фрагментов карт. Благодаря использованию мультимедийных технологий, компьютерные тестовые программы позволяют эффективно осуществлять контроль знаний учащихся, сочетая различные виды заданий и вопросов по теме занятия.

Важным аспектом, на наш взгляд, становится качественное определение различных подходов к классификации мультимедийных учебных средств в целом, а также их подвидов, относительно их эффективного подбора на том или ином этапе занятия в зависимости от тех задач, которые ставятся педагогами в процессе обучения истории.

Таким образом, проблематика использования мультимедийных учебных средств по истории в образовательном процессе нуждается в дальнейшем исследовании. Вместе с тем отдельные разработки в данном направлении достаточно эффективно используются в качестве программно-педагогических средств при условии гармоничного сочетания с другими средствами и методами обучения, а также сообразно целям и задачам занятия по какой-либо исторической тематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко, А.П. Основи використання мультимедіа технологій у процесі викладання історії / А.П. Гриценко // *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Пед. науки / за ред. проф. Т. Степанової.* – 2019. – № 2. – С. 69–73.
2. Гриценко, А.П. Формування медіаграмотності вчительства засобами «Вікіпедії» в умовах Нової Української школи / А.П. Гриценко // *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики.* – 2018. – С. 146–150. – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf/діяльність-кафедри/наукова-діяльність/1-всеукраїнська-науково-практична-конференція>. – Дата доступу: 15.02.2020.
3. Даценко, Л.М. Особливості проектування та укладання історичних карт для школи / Л.М. Даценко // *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії.* – 2009. – Вип. 9. – С. 78–85.
4. Захарчук, М. Комп'ютерне тестування як інноваційний засіб вимірювання знань англійської мови / М. Захарчук, Р. Васків // *Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Інформатизація вищого навчального закладу.* – 2015. – № 831. – С. 90–98.
5. Киньябулатов, А.У. Энциклопедистика: прошлое и настоящее / А.У. Киньябулатов // *Вестн. ВЭГУ. Сер. Науч. жизнь.* – 2007. – № 31/32. – С. 218–224.
6. Круглик, В.С. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу [Електронний ресурс] / В.С. Круглик. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/em3/content/07kvsspm.htm>. – Дата доступу: 15.02.2020.
7. Малієнко, Ю.Б. Поважати тести (З досвіду оптимального використання комп'ютерних тестових комплексів на підсумкових уроках з історії середніх віків). *Всесвітня історія. 7 клас / Ю.Б. Малієнко // Історія в школах України.* – 2005. – № 7. – С. 26–31.
8. Павлюк, Т. Використання комп'ютерних технологій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів України / Т. Павлюк // *Вісн. Ін-ту розвитку дитини.* – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15608-vikoristannya-komp-yuternix-technologij-u-praktici-roboti-doshkilnix-navchalnix-zakladiv-ukra%D1%97ni.html>. – Дата доступу: 15.02.2020.
9. Попов, О.А. Новая классификация компьютерных игр / О.А. Попов. – Режим доступа : <https://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30>. – Дата доступа: 15.02.2020.
10. Рахлецька, В.Я. Особливості використання комп'ютерного тестування у навчанні англійської мови в нефілологічному вищому навчальному закладі / В.Я. Рахлецька // *Вісн. Львів. держ. ун-ту безпеки життєдіяльності.* – 2010. – № 4. – С. 189–193.
11. Стеценко, Г.В. Педагогічний потенціал вікі-енциклопедії та її використання в навчально-виховному процесі / Г.В. Стеценко // *Наукові записки Тернопіл. держ. пед. ун-ту імені В. Гнатюка. Сер. Педагогіка.* – 2008. – № 7. – С. 53–57.

12. Терно, С. Тестові завдання з історії: формотворення та доцільність / С. Терно // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – № 10. – С. 23–27.

Поступила 17.02.2020

**PROBLEM OF USE OF MULTIMEDIA LEARNING FACILITIES
HISTORY IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

A. HRYTSENKO

The purpose of the article was to outline the conditions for using multimedia educational tools in the history teaching process in educational institutions. The author also describes the peculiarities of using different types of multimedia educational tools in history and social sciences in the educational process. The result was the definition of basic didactic and methodological requirements for the introduction of information and reference multimedia publication on history, multimedia encyclopedias, electronic maps and atlases of history, multimedia educational games, as well as computer test programs like multimedia the presentation of basic approaches to their classification and identification of certain contradictions due to the lack of distribution of domestic multimedia products, low level of information and communication skills of teachers and lack of education means.

Keywords: *multimedia learning tools; history; multimedia encyclopedias; electronic historical maps; multimedia educational games; computer test programs.*

УДК 372.881.111.22

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Е.Н. ДЖУХ

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Современное общество находится в условиях социально-экономической интеграции, активного формирования глобальной системы знаний. Процесс глобализации ведет к созданию и расширению общего образовательного пространства, которое, по сути, становится поликультурным. Одной из главных задач при обучении иностранному языку в вузе становится формирование социокультурной компетенции как одного из основных компонентов коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция личности в современном обществе – это не только готовность к участию в межкультурном общении, но и способность к продуктивному взаимопониманию с представителями других национальностей через сотрудничество в реалиях современного мира. В связи с этим меняются и требования к студентам языковых специальностей, которые должны быть способны осуществлять взаимодействие и выступать в роли медиаторов культур. Исходя из этого, приоритетными становятся такие образовательные технологии, которые ориентированы на личность студента, его интересы, потребности и возможности, а также на способы обучения, обеспечивающие высокий уровень самостоятельности студентов. Именно это позволяет считать, что эвристический подход эффективен для формирования социокультурной компетенции у студентов.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, диалог культур, эвристический подход, методы обучения, открытые эвристические задания, креативные способности студентов.*

Введение. Процесс интеграция в единое образовательное пространство, который охватил европейские страны, расширение международных политических и культурных контактов выдвигают новые требования в области языкового образования. В настоящее время цель обучения иностранному языку следует понимать, как формирование личности студента, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном или непосредственном) на межкультурном уровне и владеющей социокультурной компетенцией. Одной из важнейших особенностей современной вузовской системы является ориентация на подготовку студентов к решению сложных ситуаций и социальных изменений, готовность использовать межкультурный опыт для поддержания и воспроизведения существующей культуры, социального опыта и социальной системы. Благодаря изучению иностранного языка обучающийся имеет возможность приобщиться к концептуальной системе другого/иного социума, научиться распознавать мотивы и ценностные ориентации носителя другой картины мира. В данном случае мы ведем речь о проявлении вторичной языковой личности (И.И. Халеева) или поликультурной личности (В.В. Сафонова).

Социокультурная компетенция личности в современном обществе - это не только готовность к участию в межкультурном общении, но и способность к продуктивному взаимопониманию с представителями других национальностей через сотрудничество в реалиях современного мира. В связи с этим меняются и требования к студентам языковых специальностей, которые должны быть способны осуществлять взаимодействие и выступать в роли медиаторов культур, воспринимать действительность через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно и транслировать ценности данных культур ученикам. Изложенное выше позволяет утверждать, что в содержании обучения необходимо усилить его социокультурную составляющую, что в свою очередь влечет и обновление содержания в средствах обучения.

Для понимания структуры социокультурной компетенции требуется рассмотрение таких терминов, как «компетенция» и «компетентность». В нашем исследовании под компетентностью мы понимаем комплексный личностный ресурс. Наличие данного ресурса позволяет говорить об эффективном взаимодействии личности с окружающим миром (в нашем случае с носителями другой культуры) в профессиональной деятельности на основе приобретенных компетенций. Под компетенцией – способность и готовность личности к выполнению деятельности, основанной на совокупности определенных знаний, умений, навыков и практического опыта, приобретенных в процессе профессиональной подготовки.

Методологической основой статьи стали труды отечественных и зарубежных исследователей в лингвистической, культурологической и педагогической сферах. Важность и значимость высокого уровня сформированности коммуникативной культуры рассмотрены в фундаментальных трудах исследователей в разных областях науки: философии (Й. Хейзинга, Т.А. ван Дейк, Т.А. Флоренская, М.В. Силантьева, А.В. Шестопал), культурологии (В.В. Виноградов, М.М. Бахтин, В.В. Сафонова), психологии

(А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Б.В. Беляев, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн). Различные аспекты профессионально-ориентированной коммуникативной культуры специалистов исследованы рядом специалистов в области лингвистики (С.Г. Тер-Минасова, О.А. Леонтович, И.М. Румянцева), теории и методики преподавания иностранных языков (Е.И. Пассов, Р.З. Хайруллин, А.Н. Щукин, М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Н.П. Хомякова, В.Н. Загвязинский, И.Л. Бим, И.П. Подласый, И.И. Халеева, З.Н. Никитенко, Г.М. Фролова). Обучение языку во взаимосвязи с культурой страны изучаемого языка рассматривается в работах Р.П. Мильруд, И.Л. Бим, Г.В. Роговой, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Л. Бердичевского, Т.К. Цветковой, А.А. Миролюбова и др. Изучением культуры народа, отраженной в языке, занимались В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Г.В. Елизарова и др.

Теоретико-методологическую основу формирования социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей на основе эвристического образования составили научные труды в следующих областях: человекообразной педагогики и эвристического обучения (Сократ, Ж.Ж. Руссо, В.И. Андреев, А.В. Хуторской, А.Д. Король,); философско-методологических, дидактических и методических аспектов использования телекоммуникаций в обучении (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, И.В. Роберт, Е.Д. Патаркин, Е.С. Полат, А.В. Хуторской); самореализации учащегося в дистанционном обучении (Г.А. Андрианова, А.Б. Галанов, А.Д. Король, Г.М. Кулешова, С.В. Тришина, А.В. Хуторской).

Одна из тенденций повышения качества высшего педагогического образования сегодня – ориентация на развитие творческого потенциала студента на всех этапах обучения в вузе, его творческого мышления, направленного на решение нестандартных творческих задач. Исходя из этого, приоритетными становятся такие способы обучения, которые смогут обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и будут направлены на создание ими собственного образовательного продукта. Проведенный анализ теоретической литературы, а также анализ нормативных документов, учебных программ, реальной образовательной практики в педагогическом университете, показали, что формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей на основе эвристического подхода недостаточно изучено. Собственная педагогическая практика свидетельствует о том, что существует необходимость исследования данного вопроса для разработки педагогически обоснованного, научно-методического и прикладного инструментария процесса формирования социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей на занятиях по иностранному языку в рамках практико-ориентированного подхода, основанного на применении различных форм и методов эвристического подхода.

Цель данной публикации – рассмотреть формирование социокультурной компетенции в обучении иностранному языку с использованием эвристического подхода.

Материалами исследования явились работы известных отечественных и зарубежных ученых в области методики преподавания иностранного языка, лингвокультурологии и педагогики. Методами исследования – сравнительно-сопоставительный и контентный анализ научной социально-педагогической и методической литературы.

Основная часть. Анализ работ зарубежных и отечественных исследователей позволил выделить различные подходы к определению сущности социокультурной компетенции. Нет среди исследователей и единства во взглядах на структуру данной компетенции. Причиной являются постоянные изменения требований к содержанию обучения и коммуникативной и межкультурной коммуникациям, а это значит, и к пониманию социокультурной компетенции. Вхождение Республики Беларусь в Болонский процесс, а также современная международная обстановка позволяют говорить о подвижности структуры социокультурной компетенции, развивающейся в прямой зависимости от меняющегося менталитета. В этой связи нами был проведен анализ ряда психолого-педагогических концепций, рассматривающих социокультурную компетенцию и предлагающих различные подходы к ее интерпретации, разнообразные способы и методы формирования данной совокупности умений и навыков в процессе обучения.

Существует большое количество работ как зарубежных, так и отечественных специалистов, глубоко раскрывающих отдельные аспекты социокультурной коммуникации с философских, психолого-педагогических и акмеологических позиций. Проанализировав основные положения в научной и методической литературе, можно сделать вывод, что объективными условиями формирования и развития социокультурной компетенции студентов языковых специальностей являются:

- потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции;
- воспитание готовности специалиста к личностно-профессиональному развитию и самосовершенствованию в области межкультурной коммуникации;
- создание иноязычной развивающейся среды в рамках социокультурной и профессиональной деятельности;
- организация учебного процесса, предусматривающая введение диагностических и креативных форм занятий;

- организация образовательного процесса, стимулирующая развитие креативности в области межкультурной коммуникации;
- интернационализация научной работы и образования вследствие развития творческих, научных и деловых контактов между представителями различных стран;
- необходимость формирования и расширения возможностей самопознания и самореализации личности.

Таким образом, необходимы новые способы и методы, расширение и совершенствование известных способов формирования и развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку.

В условиях искусственного билингвизма формирование социокультурной компетенции приобретает особое значение и характеризуется рядом специфических особенностей, что требует от овладевающих иноязычной коммуникативной деятельностью не только высокого уровня владения иностранным языком, но и понимания содержания культурного контента. Данное знание позволит обучающимся с учетом определенного практического опыта, полученного в рамках образовательного процесса, осуществлять эффективную коммуникацию в различных сферах с представителями инокультур. Именно использование эвристического подхода в преподавании будет способствовать развитию у обучающихся гибкости мышления, лучшему пониманию менталитета представителей инокультур и дальнейшей их социализации, как в условиях искусственного билингвизма, так и в иноязычной среде.

В основе содержания термина социокультурной компетенции лежит формирование у обучающихся способностей и готовности участвовать в диалоге культур. Возникновение понятия «социокультурная компетенция» в белорусской методической науке связано с трудами ван Дейка и Совета Европы по культурному сотрудничеству. В данных работах этот термин является одним из компонентов коммуникативной компетенции и трактуется как «способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, установлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка» [1, с. 140].

Большой вклад в исследование феномена социокультурной компетенции в российской методической науке внесла В.В. Сафонова. Она разработала социокультурный подход к обучению иностранным языкам, в основе которого лежит диалог культур и ценностное отношение к национальной и международной культуре [2].

По мнению Е.Н. Соловова, социокультурная компетенция – это «инструмент воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Социокультурная компетенция пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Знание фоновой, безэквивалентной лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень независимого или компетентного пользования иностранным языком. Это поможет избежать недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей» [3, с. 8].

В культурологических исследованиях данного термина в основу этой компетенции легло осознанное восприятие родной культуры. Согласно таким ученым, как О.А. Захарова (4.) и А.П. Садохина [5], это помогает понять значимость собственной культуры и осознать отличие культуры носителя иностранного языка.

Исследования таких педагогов, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Т.А. Жукова, позволяют нам взглянуть по-новому не только на понятие социокультурной компетенции в целом, но и на ее компоненты. По И.А. Зимнему и А.В. Хуторскому, социокультурная компетенция не является ключевой компетенцией. И. А. Зимняя [6] выделяет только некоторые компоненты социокультурной компетенции и рассматривает их как составляющие эффективного социального взаимодействия между людьми и социумом. А.В. Хуторской включает социокультурную компетенцию в состав общекультурной компетенции [7].

Как уже отмечалось нами выше, единой точки зрения относительно компонентов структуры социокультурной компетенции нет, и в этой связи нами был изучен ряд психолого-педагогических концепций, рассматривающих социокультурную компетенцию и предлагающих различные подходы к ее интерпретации и соответственно разнообразные способы и методы формирования данной совокупности умений и навыков в процессе обучения.

Так, например, в работах А. Жуковой [7] и Е.А. Жежер [6], посвященных формированию социокультурной компетенции, она состоит из следующих компонентов [7]:

- когнитивный (знание, как собственной культуры, так и культуры изучаемого языка);
 - аксиологический (культурные ценности);
 - личностно-операционный (непосредственно навыки коммуникации, умение организовать межкультурный диалог);
 - оценочно-рефлексивный (самосознание, самооценка, любая рефлексия);
 - концептуальный (представления о социокультурной деятельности в профессиональной сфере)
- и др.

Ряд исследователей выделяют в структуре социокультурной компетенции компоненты, относящиеся к различным категориям:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национальной культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения – безэквивалентные слова, фоновые слова, реалии);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон – знание традиций, обычаев народа страны изучаемого языка, сведения о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках, умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры);
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: речевые стереотипы, ситуативные клише, коммуникативные клише, формулы речевого этикета, модели речевого поведения);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре).

В.В. Новикова предлагает представить структуру социокультурной компетенции в контексте сформированных знаний, умений, навыков [8].

Мы рассматриваем социокультурную компетенцию применительно к процессу обучения иностранному языку и соответствующей культуре как связующий компонент коммуникативной компетенции. Обобщая результаты исследования по проблеме определения компонентов коммуникативной компетенции, в качестве стратегического определения считаем целесообразным принять структуру данной компетенции, предложенную В.В. Сафоновой. Автор выделил следующие компоненты коммуникативной компетенции: языковой (грамматический, лингвистический); речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный); социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий). На наш взгляд, данная структура удачно сочетает существующие российские, отечественные и общеевропейские трактовки, определяющие основную суть данной компетенции [9].

В настоящей статье в качестве рабочего определения предлагается следующее: социокультурная компетенция – системная характеристика личности, проявляющаяся в процессе осознанной деятельности с целью созидательного взаимодействия с представителями другой культуры и позволяющая личности средствами иностранного языка осуществлять межкультурное взаимодействие, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме. Относительно структуры данной компетенции мы поддерживаем мнение исследователей, которые выделяют в ней следующие компоненты: 1) лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национальной культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения); 2) культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон – знание традиций, обычаев народа изучаемого языка, сведения о национальном характере, об основных ценностях, умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры);

3) социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений: речевые стереотипы, ситуативные клише, коммуникативные клише); 4) социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре). В.В. Новикова предлагает представить структуру социокультурной компетенции в контексте сформированных знаний, умений, навыков [10].

При отсутствии у студентов этих составляющих социокультурной компетенции процесс коммуникации значительно усложняется. Отсутствие навыков социокультурной компетенции инициирует ошибки в вербальном и невербальном поведении, приеме и передаче информации и в целом нарушает процесс коммуникации представителей разных культур.

В условиях реформирования системы высшего образования одним из ведущих направлений в методике преподавания иностранных языков на современном этапе является формирование у обучающихся умений самостоятельно спланировать, организовать учебную деятельность в рамках изучения иностранного языка, провести и оценить свой учебно-познавательный процесс. Таким образом, принципиальной становится задача научить студентов учиться, формировать у них умения автономной учебной деятельности, знакомить с учебными стратегиями, позволяющими рационально организовать свой учебный процесс. Исходя из этого, процесс подготовки специалистов должен быть направлен в первую очередь на развитие их личностных качеств. В данном случае получение знаний путем передачи накопленного опыта не может являться целью обучения, поскольку «подобная передача не учитывает ученический компонент: цели, смыслы, личностные, культурно-исторические особенности ученика» [11, с. 21].

Проанализировав научные труды в следующих областях: человекосообразной педагогики и эвристического обучения (Сократ, Ж.Ж. Руссо, В.И. Андреев, А.В. Хуторской, А.Д. Король.); философско-методологических, дидактических и методических аспектов использования телекоммуникаций в обучении (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, И.В. Роберт, Е.Д. Патаракин, Е.С. Полат, А.В. Хуторской); самореализации учащегося в дистанционном обучении (Г.А. Андрианова, А.Б. Галанов, А.Д. Король, Г.М. Кулешова, С.В. Тришина, А.В. Хуторской) можно сделать вывод, что эвристический подход эффективно способствует формированию компонентов структуры социокультурной компетенции и основан на следующих теоретических положениях.

– Студент выступает исследователем иноязычной культуры. Необходимо развивать умения студентов выявлять социокультурные факты в аутентичных документах, формулировать гипотезы по поводу различных культурных проявлений, анализировать и сопоставлять, конструировать социокультурное знание.

– Выявление скрытых смыслов и аллюзий позволяет приобщиться к культуре, рождает у студентов чувство сопричастности к иноязычной культуре. Требуется целенаправленная систематическая работа над преодолением культурных стереотипов, возникновение которых связано с особенностями восприятия человека.

– Исследование другой культуры соотносится с родной культурой студента. Необходимо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах иноязычной культуры, но и находить сходства культур. Знакомство с другой культурой становится возможностью обогатить свои собственные взгляды, убеждения, привычки, развить менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания. Реализация эвристического подхода к формированию структуры социокультурной компетенции предполагает учет характеристик и дидактического потенциала виртуальной среды, а также особенностей интеграции в нее студентов.

– Студент выступает активным участником образовательного процесса, определяет самостоятельно свою образовательную траекторию. Высшее образование должно быть направлено на развитие личности, ее интеллектуальных и творческих способностей, получение специальной подготовки.

Методика эвристического обучения имеет свои особенности. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая используется для другой цели – создания студентом собственного содержания образования в виде его личных продуктов творчества [12]. Важнейшим элементом эвристического образования является принцип личностного целеполагания. В эвристическом обучении целеполагание проходит через весь процесс образования, выполняя в нем функции мотивации деятельности студентов, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения [13. с. 88]. По мнению А.Д. Короля, «постановка целей в форме вопроса более эффективна в сравнении с используемой традиционной формой целеполагания, в которой ученику предлагается выбрать из перечня предложенных целей те, которые он считает важными. Подобный выбор внешне заданных целей представляет собой вопрос не самого ученика, а внешний вопрос ученику, что снижает эмоционально-ценностный компонент деятельности учащегося. В результате подобного отдаления знания от незнания обучающимся проводится глубокий рефлексивный анализ [11].

Проектирование, организация и проведение занятий по следующим предметам: «Межкультурная коммуникация и перевод», «Искусство Германии», «Литературные течения в Германии: история и современность», «Основы устного перевода», «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка», «Деловой немецкий» для студентов языковых специальностей филологического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы» осуществляется нами на основе эвристического обучения с учетом требований личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, когнитивного и социокультурного подходов в их единстве. Нами разработана авторская методика совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся, содержащая научно-обоснованные рекомендации, учебно-дидактические материалы, оформленные в формате открытых эвристических заданий, медиатексты и тестовые задания к ним, а также материалы для рефлексии. Как показал опрос и анкетирование студентов, использование названных заданий позволяет получить социальную эффективность от их внедрения. Каждое разработанное занятие по указанным дисциплинам сопровождается авторскими научно-методическими рекомендациями и новым учебно-дидактическим материалом, что способствует повышению мотивации студентов, овладению студентами опытом научного поиска и продуктивной организации взаимодействия в разных сферах общения. Разработанные материалы способствуют реализации компетентностного подхода в образовательной деятельности, индивидуализации обучения, развитию универсальных учебных действий студентов, их когнитивных, креативных и оргдеятельностных качеств.

Заключение. Теоретический анализ выбранной проблемы показывает, что понятие социокультурной компетенции студентов языковых специальностей должно быть рассмотрено как системная характеристика личности. Формирование этой компетенции требует дополнительной целенаправленной работы в

условиях высшей школы, а эвристическое подход может стать наиболее приемлемым для эффективной реализации компетентного подхода в образовательной деятельности, индивидуализации обучения, развитию универсальных учебных действий обучающихся, их когнитивных, креативных и организаторских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муравьева, Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева // Вестн. ТюмГУ. Педагогика. Психология. – 2011. – № 8, Ч. 1. – С. 136–142.
2. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 233 с. – (Сер. «О чем спорят в языковой педагогике»).
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие / Е.Н. Соловьёва. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Астафьева, О.Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества [Электронный ресурс] / О.Н. Астафьева, О.А. Захарова // Судьба России: вектор перемен : сб. материалов междунар. науч. конф., Ростов, 8–10 июля 2007 г. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2811615.html>. – Дата доступа: 16.11.2017.
5. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность / А.П. Садохин // Журн. социологии и соц. антропологии. – 2007. – Т. X, № 1. – С. 125–139.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Эйдос. – 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата доступа: 16.11.2017.
7. Хуторской, А.В. Определение обще-предметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 20.11.2017.
8. Новикова, В.В. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка / В.В. Новикова // Инновационные технологии в методике преподавания иностранных языков: социокультурная компетенция учителя иностранного языка : мат-лы IV Всерос. семинара, Екатеринбург, 9 нояб. 2009 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 106–117.
9. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
10. Новикова, В.В. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка / В.В. Новикова // Инновационные технологии в методике преподавания иностранных языков: социокультурная компетенция учителя иностранного языка : мат-лы IV Всерос. семинара, Екатеринбург, 9 нояб. 2009 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 106–117.
11. Король, А.Д. Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексии (Как разработать и провести эвристический урок) / А.Д. Король. – Минск : Выш. шк., 2017. – 223 с.
12. Король, А.Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / А.Д. Король ; под ред. А.В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 54 с.
13. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>. – Дата доступа: 16.11.2017.

Поступила 03.01.2020

FEATURES OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES ON THE BASIS OF A HEURISTIC APPROACH

E. JUKH

The article deals with problems of the formation of sociocultural competence as one of the main components of communicative competence. The purpose of the work is to give the main characteristics of the competence and describe the requirements of its formation based on heuristic approach. The article presents the experience of testing didactic materials by conducting the managed self-learning of students in a foreign language based on heuristic approach.

Keywords: *sociocultural competence, dialogue of cultures, heuristic approach, teaching methods, open heuristic tasks, creative abilities of students.*

УДК 376

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

И.А. КАРПОВИЧ

(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

Дан анализ понятия «критерий»; выделены предъявляемые в педагогических исследованиях требования к данному понятию; рассмотрены критерии сформированности деонтологической готовности будущих педагогов. Раскрывается структура, критерии и показатели деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных категорий (учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), одаренных, воспитывающихся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, инофонов и др.). Обоснование основных критериев и показателей деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, позволяет определить ее содержание (что диагностировать), уровни сформированности искомой готовности.

Ключевые слова: деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, структура, критерии, уровни, показатели готовности.

Введение. На современном этапе одной из актуальных профессионально-педагогических проблем становится проблема формирования деонтологической готовности будущих педагогов. Знание педагогической деонтологии особенно необходимо учителю, работающему с дезадаптированными учащимися, в частности, с детьми подросткового возраста.

Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками – интегральное образование, характеризующее активно-деятельностное состояние личности учителя, проявляющееся в общей способности к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, предполагающее сформированность у него профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий, обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии. В число дезадаптированных подростков могут попасть учащиеся различных категорий: с особенностями психофизического развития, подростки-инофоны, одаренные, с различными формами девиантного поведения, подростки из социально неблагополучных семей и др.

В нашем исследовании критерии выступают средством проверки результативности мероприятий по формированию искомой готовности, признаков, на основании которых можно оценить и сравнить ее эффективность и качество. В справочной литературе понятие «критерий» трактуется как мера для определения или оценки сдвигов, обусловленных экспериментальными условиями обучения или произошедших в развитии отдельных компонентов исследуемого явления [1].

Осуществляя выбор критериев деонтологической готовности, мы придерживались требований, предъявляемых к критериям в педагогических исследованиях:

- объективность и целостность в системно-функциональном смысле (критерий не должен быть функцией личностных характеристик субъекта);
- эффективность (критерий должен наиболее полно отражать факторы, влияющие на оцениваемый параметр педагогического процесса);
- адекватность (критерий должен адекватно отражать свойства и явления);
- надежность и высокая достоверность (достаточность статистических оценок по данному критерию);
- направленность (критерий должен быть направлен на управление деятельностью) [2].

Основная часть. На основании результатов теоретического анализа научных трудов отечественных и зарубежных ученых [3–5], в которых раскрываются проблемы показателей качества образования, мы определили требования, задающие критерии исследования уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками:

- минимизация количества критериев, которая обеспечивает простоту и прозрачность процедуры оценивания;
- максимальная информативность, т.е. система должна содержать такой набор критериев, который будет охватывать все составляющие деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, будет достаточным для того, чтобы осуществлять разносторонний анализ степени ее сформированности;

– адекватность задачам деонтологической подготовки будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, которая является составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов;

– сопоставимость критериев с международными стандартами, характеризующими качество профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием;

– легкость в измерениях, т.е. система критериев должна состоять как из количественных, так и из качественных показателей, исчисляемых с помощью объективных средств и инструментария;

– соблюдение морально-этических норм при отборе критериев и сбора информации, которая носит конфиденциальный характер.

По нашему мнению, структура деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает следующие компоненты: мотивационно-аксиологический, личностно-творческий, эмоционально-волевой, когнитивно-содержательный, процессуально-деятельностный (практический), рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет свои специфические характеристики. Выделение данных компонентов готовности условно; детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях гетерогенной образовательной среды.

Представленные выше требования к выделению и обоснованию критериев свидетельствуют о том, что с помощью критериев устанавливаются связи между всеми компонентами структуры исследуемой готовности. В связи с этим очевидна необходимость разработки критериев и показателей сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

Мотивационно-аксиологический компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками является одним из основных. Данный компонент включает систему мотивов, определяющих личностно-профессиональную позицию педагога, ценностные ориентации будущего учителя. Система ценностей и мотивов выполняет регулятивную функцию в процессе деонтологической подготовки будущего учителя к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных категорий; способствует формированию стойкого стремления учителя к профессиональному самосовершенствованию.

В основании диагностики мотивационно-аксиологического компонента деонтологической готовности будущих педагогов взаимодействию с дезадаптированными подростками находится *первый критерий* – «Система мотивов и ценностей». От сформированности мотивации и ценностей педагога зависит активность его личности, направленность деятельности. Данный критерий показывает наличие у будущего педагога ценностей и мотивов к реализации профессионально-нравственных норм, потребности к эффективному взаимодействию с дезадаптированными подростками, осознание значимости проблемы профессионального долга.

Критерий «Система мотивов и ценностей» является интегративным и определяется следующими показателями:

– сформированностью системы мотивов (мотива долженствования, мотива достижения успеха и др.);

– сформированностью системы ценностей (доброта, справедливость; самостоятельность, безопасность, традиции и др.);

– присвоение педагогом этических норм взаимодействия с дезадаптированными подростками;

– осознание своих профессиональных возможностей и ответственности за принятые в педагогической деятельности решения.

Личностно-творческий компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает:

– гуманистическую направленность личности педагога (профессионально-педагогическая направленность личности педагога), выражающуюся в любви к детям, принятии личностного своеобразия подростков-дезадаптантов различных категорий, в организации взаимодействия с ними на основе деонтологического принципа: «Не навреди психическому и физическому здоровью ученика»;

– убеждения, сформированность «деонтологического кредо» (системы этико-профессиональных убеждений педагога: «агрессивность подростка-дезадаптана продиктована внутренней психологической болью»; «дезадаптированный подросток в первую очередь нуждается в любви и понимании» и др.);

– деонтологические качества, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками различных категорий в соответствии с профессиональным долгом (жизнестойкость, доброжелательность, честность и др.);

– педагогические способности, являющиеся условием эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися (способность педагога к эмпатии, толерантному отношению к дезадаптированному подростку и др.)

Рассматривая *творческую составляющую* данного компонента деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, мы, прежде всего, ориентируемся на его способность создавать оригинальные идеи, принимать нестандартные решения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия с дезадаптированными подростками, выходить за пределы известного. Все названное составляет интегральное свойство личности, воплощающее ее творческие возможности, т.е. ее креативность.

Креативность деонтологически подготовленного педагога проявляется:

- в потребности творческого преобразования ситуаций педагогического взаимодействия;
- в интересе к поиску новых способов и средств развития личности дезадаптированного подростка, а также повышения его интереса к учебной и внеучебной деятельности.

В основании диагностики личностно-творческого компонента находится *второй критерий* деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками «*Собственная педагогическая философия*», который характеризует сформированность профессиональной деонтологической позиции педагога, отражающей гуманное отношение к личности дезадаптированного подростка; готовность к распространению гуманистических взглядов на проблемы данной категории детей; наличие творческой способности генерировать, реализовывать новые представления и идеи педагогического взаимодействия.

Показатели названного критерия следующие:

- сформированность гуманистической направленности личности педагога;
- сформированность деонтологического кредо (убеждений педагога);
- уровень развития деонтологических качеств;
- сформированность педагогических способностей, в том числе способности к проявлению эмпатии;
- уровень развития креативности как свойства личности педагога.

Эмоционально-волевой компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками отражает духовно-эмоциональную способность сопереживать проблемам подростка-дезадаптанта, внутреннюю деятельностную готовность к оказанию помощи, произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний в процессе профессионального взаимодействия.

В основании диагностики эмоционально-волевого компонента деонтологической готовности будущих педагогов взаимодействию с дезадаптированными подростками находится *третий критерий* – «*Управление эмоциональным состоянием*», отражающий осознанность проявления эмоциональных реакций, произвольность волевой саморегуляции.

Мы выделяем следующие показатели сформированности названного выше компонента деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками:

- эмоциональная устойчивость педагога;
- волевая саморегуляция в ситуациях межличностного взаимодействия.

Когнитивно-содержательный компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками отражает систему знаний в области психолого-педагогических дисциплин, педагогической деонтологии, нравственных норм и правил педагогической деятельности, нормативно-законодательных актов системы образования. Включает три составляющие: нормативно-правовую, психолого-педагогическую, деонтологическую.

В основании диагностики когнитивно-содержательного компонента деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками находится *следующий критерий* – «*Деонтологическая осведомленность и эрудиция (системность, полнота, глубина, прочность знаний)*».

Показатели критерия:

- нормативно-правовой аспект: совокупность знаний о нормативно-законодательных актах системы образования, регулирующих педагогическую деятельность; морально-этические знания о профессиональном долге педагога и профессиональных нормах взаимодействия с дезадаптированными подростками.
- психолого-педагогический аспект: теоретические, методологические, технологические знания общепедагогических и психологических дисциплин; знания нравственных норм и правил педагогической деятельности; знание закономерностей, целей, задач, методов и форм работы с дезадаптированными подростками; знание типологических особенностей учащихся подросткового возраста и специфических особенностей дезадаптированных подростков различных категорий; знание особенностей подростковых групп и внутригруппового взаимодействия в подростковой среде.
- деонтологический аспект: знание педагогической деонтологии; проявление познавательной активности в области профессиональной деонтологии.

Процессуально-деятельностный компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает различные группы умений:

- 1) креативно-гностические: аналитические, проектировочные, прогностические, креативные умения;
- 2) организационно-координирующие: организаторские, координирующие, корректирующие, развивающие умения;
- 3) коммуникативно-стимулирующие: коммуникативные, стимулирующие, управляющие умения.

Диагностика уровня сформированности процессуально-деятельностного компонента осуществляется на основе критерия «*Владение способами конструктивного взаимодействия с дезадаптированными подростками*» (умения и навыки педагога в выборе и реализации методических приемов психотерапевтического взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий).

Показатели критерия:

- умения организации и осуществления этического диалога в системе: «педагог – дезадаптированный подросток» на психотерапевтической основе;
- осуществление педагогического взаимодействия с учетом понимания нравственного уровня подростков-дезадаптантов;
- владение навыками подбора методов диагностики, соответствующих целям, задачам профилактики и коррекции дезадаптации;
- владение навыками оценивания психического состояния дезадаптированного подростка, оказания психологической помощи;
- владение навыками прогнозирования дальнейшего поведения детей с дезадаптированным поведением;
- владение навыками психогигиены общения; гибкость ролевой позиции педагога.

Рефлексивно-оценочный компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками выражает эмоционально-окрашенное отношение учителя к результатам взаимодействия в системах «педагог – дезадаптированный подросток», «педагог – родитель» (стыд, радость, сомнение и др.), адекватность самооценки особенностей своего поведения, осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением. В основе диагностики рефлексивно-оценочного компонента находится критерий «*Способность к самоанализу и самооценке*» (способность педагога анализировать, оценивать свои умения и навыки эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками в процессе реализации деонтологических знаний на практике).

Показатели критерия:

- адекватная оценка и самооценка взаимоотношений с дезадаптированными подростками;
- осознание значимости деонтологической подготовки педагога;
- способность к профессиональному саморазвитию.

Итак, обоснование критериев и показателей позволяет рассмотреть уровни сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. В этом отношении необходимо отметить следующее: уровневый подход составляет основу исследования любого процесса развития как переход от одной ступени развития к другой, более сложной и качественно отличной.

Как правило, уровень определяется как ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние, степень его развития. На этом основании показатели деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками нами были распределены по трем уровням: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками характеризуется недостаточным пониманием педагогом нормативности поведения учителя, осознанием профессионального долга. Гуманистические ценности частично сформированы. В педагогической деятельности преобладающим является мотив избегания неудачи.

Не сформирована собственная деонтологическая позиция педагога. Гуманистическая направленность личности будущего педагога сформирована на недостаточном уровне, проявляется эпизодически, лишь в ситуациях, затрагивающих его лично. Уровень развития профессионально значимых деонтологических качеств и способностей недостаточен. У будущего учителя, как правило, отсутствует проявление креативных решений в ситуациях взаимодействия с данной категорией учащихся.

Низкая эмоционально-психологическая устойчивость. Студент проявляет недостаточный произвольный контроль эмоциональных реакций в процессе взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Несформированность системы психолого-педагогических, нормативно-правовых и деонтологических знаний. Недостаточно полное (отрывочное) знание психологических особенностей учащихся подросткового возраста, специфических особенностей дезадаптированных подростков различных категорий,

и, как следствие, непонимание их поступков, затруднения в определении и формулировке признаков проблем, деструктивная критика поведения подростков-дезадаптантов, необъективная оценка возможностей дезадаптированного подростка.

Студент слабо владеет умениями и навыками деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками, не способен к самостоятельным, конструктивным решениям в конфликтных ситуациях, ситуациях выбора или риска. Часто не предвидит последствий своего профессионального поведения. Психотерапевтический характер взаимодействия и гибкость ролевой позиции педагога не сформированы.

Незрелость профессиональной рефлексии, недостаточная заинтересованность в профессиональном росте. Незнание средств и способов самовоспитания нравственных качеств, проявление интереса к нравственным проблемам взаимодействия только в виде любознательности. Отсутствует желание исследовать проблемы неэффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками на научном уровне.

Средний уровень деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками характеризуется осознанным отношением к профессиональному долгу, ценностным пониманием этической нормативности поведения педагога. Мотив достижения успеха и мотив избегания неудач в ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками проявляются попеременно.

В основном сформирована деонтологическая позиция педагога, собственное деонтологическое кредо. Способности, профессионально значимые качества развиты на достаточном уровне. Будущий педагог достаточно креативен в решении профессиональных задач на теоретическом уровне, но испытывает трудности при необходимости творческого решения проблемы в конфликтных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Достаточный уровень эмоционально-психологической устойчивости. Студент старается понять дезадаптированного подростка, увидеть в нем личность, но в случае нетипичного его поведения берёт верх авторитарность в поведении, повышается тревожность; не всегда возможно разрешение противоречий взаимодействия на конструктивном уровне.

Студент имеет систему сформированных психолого-педагогических, нормативно-правовых и деонтологических знаний, однако научные знания не всегда являются для него опорой в деятельности; часто полагается на интуицию.

Студент владеет умениями и навыками взаимодействия с дезадаптированными подростками на достаточном уровне. Проявляет гибкость ролевой позиции, общение с учащимися строит на психотерапевтической основе. В процессе деятельности самостоятельно справляется с решением педагогических задач, но в сложных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками ориентируются с трудом.

Для студента со средним уровнем деонтологической готовности характерен недостаточно критический анализ (педагогическая рефлексия) своих действий и поступков с нравственных позиций при наличии знаний средств и способов самовоспитания.

При *высоком уровне деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками* присутствует осознанное отношение к профессиональному долгу и профессиональным нормам. Мотивационная сфера личности характеризуется преобладанием мотива достижения успеха над мотивом избегания неудачи. Сформированы ценностные ориентации, необходимые для эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками на основе деонтологических принципов.

Студент имеет ярко выраженную гуманистическую направленность личности. Данный уровень характеризуется сформированностью деонтологических качеств, педагогических способностей, нравственного идеала и ярко проявляющимся стремлением ему соответствовать. Студент обладает духовно-эмоциональной способностью сопереживать проблемам подростка-дезадпанта, имеет внутреннюю деятельность готовность к оказанию помощи. Активно представлен творческий компонент деятельности, проявляемый через постоянный поиск новых возможностей для повышения эффективности взаимодействия с дезадаптированными подростками (особенно в ситуациях выбора, риска, конфликта).

Эмоционально-психологическая устойчивость проявляется в способности к произвольному контролю эмоциональных реакций и состояний в процессе взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Данный уровень характеризуется наличием системных (полных, глубоких) нормативно-правовых, психолого-педагогических знаний, а также знаний педагогической деонтологии.

У студента сформированы умения и навыки психогигиены взаимодействия с дезадаптированными подростками, гибкость ролевой позиции. Он владеет приемами и способами психотерапевтического взаимодействия с данной категорией учащихся.

Студент способен беспристрастно анализировать и оценивать свои поступки с нравственных позиций. Наличие педагогической рефлексии позволяет использовать средства самодиагностики и самокоррекции для профессионального роста.

Заключение. Определение критериев деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных категорий (учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), одаренных, воспитывающихся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, инофонов и др.) предполагает теоретическое осмысление сущности изучаемого явления. Создание системы показателей деонтологической готовности опирается на выявление объективных закономерностей профессионального развития педагога и четкое представление о структуре данной готовности. Представленные критерии раскрывают ключевые аспекты деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, определяют ряд показателей, которые характеризуют все структурные компоненты искомой готовности.

Определение диагностических критериев и показателей позволило обосновать уровни сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками (низкий, средний, высокий). Уровневая динамика отражает процесс становления данной готовности в образовательном процессе высшего учебного заведения.

Таким образом, использование в образовательной практике указанных выше критериев и показателей сформированности деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками дает возможность:

1. определить уровень сформированности искомой готовности;
2. сделать обоснованный вывод о качестве деонтологической подготовки студентов в высшем учебном заведении;
3. своевременно вносить коррективы в содержание, формы и методы общепрофессиональной подготовки студентов с учетом требований педагогической деонтологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 206 с.
2. Сысоева, С.А. Методология научно-педагогических исследований / С.А. Сысоева, Т.Е. Кристочук. – Ровно : Волын. обереги, 2013. – 245 с.
3. Анненкова, Н.А. К проблеме профессиональной подготовки PR-специалистов к работе в предвыборных компаниях / Н.А. Анненкова, В.М. Охота // Проблемы и перспективы внедрения инновационных телекоммуникационных технологий : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. очно-заоч. конф., 25 марта 2016 г. / Федер. агентство связи ; Поволж. гос. ун-т телекоммуникаций и информатики, Оренбург. фил. ; гл. ред. А.В. Кирьякова. – Оренбург : Ун-т, 2016. – С. 221–222.
4. Васильева, М.П. Теоретические основы деонтологической подготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.П. Васильева ; Харьков. гос. ун-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 2004. – 34 с.
5. Лукина, Т.А. Мониторинг качества образования: теория и практика / Т.А. Лукина. – Киев : Шк. мир, 2006. – 128 с.

Поступила 28.09.2019

MAIN CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF DEONTOLOGICAL READINESS FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS

I. KARPOVICH

The article analyzes the concept of "criterion"; the requirements to the criteria in pedagogical research are highlighted; the criteria of the formation of the deontological readiness of future teachers are considered.

The author reveals the structure, criteria and indicators of the deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents of various categories (students with special needs in psychophysical development (IDF), gifted adolescents, students who are brought up in dysfunctional, socially vulnerable and dysfunctional families, left without parental care, orphans, adolescents with deviant behavior, students-inophones, etc.).

Justification of the main criteria and indicators of the deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents allows us to determine its content (what to diagnose) and ways to evaluate the teacher's activity (how to diagnose); and the levels of formation of the desired readiness.

Keywords: *deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents, structure, criteria, levels, readiness indicators.*

УДК 378.159

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ
«САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ»
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

А.А. ПОЛУЯН

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассматривается практическая значимость данного семинара-практикума в обеспечении осознания слушателями значимости и сущностных особенностей профессиональной инициативности как интегративного качества личности, стимулировании их готовности к эффективной реализации своего профессионального потенциала, обучении техникам эффективной самопрезентации в пространстве профессионально-педагогической деятельности. Профессиональная инициативность специалиста образования (педагога) представлена как интегративное качество, включающее в себя ряд компонентов мотивационной, интеллектуальной и поведенческо-волевой сфер личности: стремление к новому в реализации профессионально-педагогических функций, проактивность, оперативность в принятии решений в профессиональном поле, умение оценить производственную ситуацию с точки зрения уместности инициатив, умение планировать и предвидеть результаты своей профессиональной деятельности. Раскрываются особенности становления инициативного поведения и профессиональной инициативности педагогов в условиях УДО, предлагает комплекс разноплановых заданий для развития творческих способностей педагогов и приводит результаты внедрения семинара-практикума в реальную образовательную работу с практикующими и будущими специалистами образования.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, профессиональная инициативность, самопрезентация педагога, семинар-практикум.*

Введение. На сегодня модернизация образования кардинально меняет статус педагога, его образовательные функции. Соответственно, изменениям подлежат и требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. В условиях непрерывно обновляющихся знаний, появления инновационных проектов и технологий большую актуальность приобретают такие личностные свойства педагога, как способность к преобразующему мышлению, активность и инициативность.

Анализ работ ряда исследователей позволяет констатировать наличие различных трактовок понятия «инициативность»: как устойчивого свойства индивида (А.И. Крупнов), как волевого свойства личности (С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов), как внутреннего побуждения к деятельности (О.А. Антонова), как формы самовыражения личности (К.А. Абульханова-Славская).

В частности, А.И. Крупновым инициативность исследуется как «относительно устойчивое свойство индивида, проявляющееся в высоком уровне интенсивности реализации поведения и деятельности, направленности, устойчивости и разнообразия того или иного взаимодействия, исходящего из внутренней инициативы самого человека» [1, с. 28]. О.А. Антонова предлагает рассматривать инициативность как «почин, внутреннее побуждение к деятельности, предприимчивость и их проявление в деятельности человека» [2, с. 12]. У С.Л. Рубинштейна в качестве основных признаков инициативности выделены такие как «обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально-привлекательные перспективы, которые инициатива может открыть» [3, с. 267]. В.И. Селиванов определяет инициативность как свойство, связанное с хорошо развитой общественной активностью, способностью и умением человека по собственному почину предпринимать действия и поступки [4, с. 11]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, инициативность представляет собой опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта, которая феноменологически выражается в починах, начинаниях личности [5, с. 208].

Современное состояние исследований по проблеме формирования профессиональной инициативности педагогов характеризуется отсутствием единства взглядов на сущность понятия, механизмы формирования этого свойства личности, факторы, влияющие на успешность протекания данного процесса. Однако в целом ученые сходятся во мнениях, что профессиональная инициативность может быть рассмотрена как черта личности, характеризующаяся предприимчивостью, способностью и склонностью к самостоятельным, активным действиям, приобретенным в результате специальной подготовки и опыта работы компетенциям и характеризующейся стремлением к начинаниям, инновациям и активным действиям без дополнительной внешней стимуляции. Поэтому, опираясь на ряд точек зрения, сложившихся в науке по данной проблеме, мы сочли возможным предложить контекстное содержательное определение профессиональной инициативности педагога как интегративного качества, включающего в себя компоненты

мотивационной, интеллектуальной и поведенческо-волевой сфер личности: стремление к новому в реализации профессионально-педагогических функций, проактивность, оперативность в принятии решений в профессиональном поле, умение оценить производственную ситуацию с точки зрения уместности инициатив, умение планировать и предвидеть результаты своей профессиональной деятельности [6, с. 8].

Взгляды ученых и современные реалии образовательной практики позволяют сделать вывод о востребованности ряда профессионально значимых личностных качеств будущих и практикующих педагогов, в т.ч. профессиональной инициативности, и о целесообразности организации работы по их формированию в рамках специально разработанных семинаров-практикумов.

Основная часть. На основе изученной проблемы и сделанных выводов нами разработан, коммерциализирован и внедрен в образовательные процессы учреждений дошкольного и высшего образования семинар-практикум для будущих и практикующих педагогов УДО «Самопрезентация педагога в профессиональном сообществе».

Однодневный семинар-практикум был реализован в ГУО «Ясли-сад № 1 г.п. Кореличи», ГУО «Ясли-сад № 85 г. Гродно» (с практикующими воспитателями), в УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (со студентами специальности 1-01 01 01 – дошкольное образование) и оказался высоко востребован как слушателями, так и работодателями (администрацией учреждений дошкольного образования) в связи с его способностью оптимизировать степень профессиональной инициативности у будущих и практикующих специалистов образования, обнаружить их субъектную позицию в поле реализации инициатив в образовании и возможный спектр последних, а также алгоритмы их возникновения и продвижения.

Как известно, «самопрезентация – это средство формирования собственного образа, демонстрация своей личности перед окружением» [7, с. 38]. Самореализация специалиста в профессиональном сообществе немислима без качественной самопрезентации. Основная задача самопрезентации специалиста в его профессиональном сообществе всегда состоит в том, чтобы продемонстрировать свой профессионализм, деловые качества и продуктивность, что в первую очередь апеллирует к инициативным проявлениям и наличию профессиональной инициативности как личностного качества.

Цель семинара-практикума состоит в том, чтобы обучая слушателей особенностям самопрезентации педагога в профессиональном сообществе, формировать у них профессиональную инициативность, совершенствовать творческие способности и исследовательские умения.

Задачи семинара-практикума:

- 1) обеспечить для слушателей овладение способами самопрезентации педагога в профессиональном сообществе;
- 2) создать возможности для освоения способов реализации профессиональной инициативности, самостоятельности и творческих способностей;
- 3) стимулировать профессионально-творческую активность, раскрытие внутреннего потенциала каждого педагога путем создания условий для индивидуальной и коллективной работы;
- 4) сформировать положительную мотивацию к устойчивому профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Ход семинара-практикума включал следующие композиционные части.

Приветствие «Сердечные пожелания»

Инструкция: участникам предлагается передать улыбку и говорить пожелания с той же теплотой, которая исходит от солнышка.

Работа с притчей «Педагогическая философия»

– Король предложил своим придворным испытание, чтобы выбрать из них достойного на важный пост при дворе. Множество сильных и мудрых людей собрались вокруг него. Он подвел всех собравшихся к двери в отдаленном уголке сада. Дверь была огромных размеров и, казалось, вросла глубоко в землю. «Кто из вас сможет открыть эту каменную громаду?» – спросил король. Один за другим его придворные выходили вперед, оценивающе оглядывали дверь, говорили «нет» и отходили в сторону. Другие, слыша, что говорят их предшественники, вообще не решались на испытание. Только один визирь подошел к двери, внимательно посмотрел на нее, потрогал ее руками, испробовал много способов сдвинуть ее и, наконец, дернул сильным рывком. И дверь открылась. Она была оставлена неплотно прикрытой, и необходимы были только желание осознать это и мужество действовать решительно. Король сказал: «Ты получишь пост при дворе, потому что ты не полагался только на то, что видел и слышал, ты привел в действие собственные силы и рискнул попробовать».

Обсуждение:

- Почему другие претенденты отказались от возможности попробовать открыть?
- Какие черты характера характеризуют последнего претендента?

Вывод: инициативность не проявляется сама по себе, а формируется постепенно, отражает способности личности к самостоятельным начинаниям, обуславливает достижение социального успеха, характеризует творческое отношение человека к себе и своему бытию [8, с. 132]. Это качество основано на умении личности самостоятельно принимать решения, быть способной действовать за пределами поставленной задачи.

– Зачем нужна инициативность педагогу? Ответ на этот вопрос кажется тривиальным. В современном обществе давно сформировался запрос на инициативную, деятельную, свободную личность, важным аспектом которой является включение ее в социальную деятельность. А педагог должен этому содействовать.

Практическое задание «Наедине с собой»

– Какие ассоциации возникают у вас при слове «инициативность»? Выберите из предложенных или допишите свои.

- И – интерес, искусственность
- Н – новшество, нарушение
- И – исследование, нежелание
- Ц – целеустремленность, отказ
- И – игра, рутина
- А – активность, апатия
- Т – трудолюбие, лень
- И – инициатива, лидерство
- В – выдержка, выскочка
- Н – находчивость, наказуемость
- О – общение, организованность
- С – стремление, самообладание
- Т – творчество, терпение
- Б – дисциплинированность, настойчивость

– Однако часто бывает так, что чувства обманывают людей и тогда они не в состоянии сделать правильных логических выводов, правильно оценить свои возможности. Как же тогда быть? Ответ простой – нужно попробовать проверить свои ощущения и правильность выводов. Философское определение «Практика – критерий истины».

Тест «Профессиональная инициативность педагога»

Инструкция: перед вами несколько кругов разного размера, нарисованные на листе бумаги. Они расположены в произвольном порядке. Ваша задача – создать из этой беспорядочной, бессмысленной картинке что-то законченное.

Ключ к тесту:

Если Вы **СОЕДИНИЛИ КРУГИ МЕЖДУ СОБОЙ** и создали какую-то законченную, осмысленную картину, – Вы в меру инициативный человек. Вам присуще логическое мышление, здравый смысл, Вы ответственны, дисциплинированы и терпеть не можете хаоса и чужой необязательности.

Если, соединив круги между собой, Вы **СОЗДАЛИ ИЗ НИХ МАШИНУ, МЕХАНИЗМ** или какое-то еще **ТЕХНИЧЕСКОЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ**, – Вы активны, инициативны, решительны и устремлены вперед. Ваша неукротимая энергия и твердая воля – залог того, что из Вас может получиться настоящий лидер, который поведет людей за собой.

Если Вы соединили круги и кружки **БЕСПОРЯДОЧНЫМИ ЛИНИЯМИ**, и у Вас получилась **АБСТРАКТНАЯ КАРТИНА**, – Вы порой проявляете инициативу, у Вас много идей, но все они кажутся нереальными, оторванными от жизни и слишком абстрактными.

Если Вы **НЕ СОЕДИНИЛИ КРУГИ МЕЖДУ СОБОЙ**, – Вы творческий человек, которому трудно существовать в определенных рамках. Вы не хотели бы ни руководить, ни подчиняться, ни вести за собой. Вы терпеть не можете строгий режим и четкий распорядок. Если Вы к тому же **РАЗРИСОВАЛИ ОТДЕЛЬНО КАЖДЫЙ КРУЖОК**, – у Вас масса идей, но Вы не спешите ими делиться с коллективом. Словом, инициативу Вы проявляете исключительно для собственной выгоды.

Если Вы **РАЗРИСОВАЛИ КРУГИ УЗОРАМИ**, – это может говорить о Вашем желании преподнести себя в самом выигрышном свете. Вы любите быть в центре внимания и всячески этого добиваетесь.

Если Вы **СДЕЛАЛИ ИЗ КРУГОВ ЛИЦА ЛЮДЕЙ**, – это показатель неординарности Вашего мышления. Вы глубокий человек, которому интересны окружающие и Вы всегда готовы им помочь.

Если Вы нарисовали рядом с кругами треугольники и квадраты – словом, создали **КОМПОЗИЦИЮ, СОСТОЯЩУЮ ИЗ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР**, – Вас не назовешь инициативным человеком. Вы крайне редко проявляете активность, неохотно руководите людьми. Вы хотите, чтобы жизнь текла по привычному руслу без неожиданностей и сюрпризов [9, с. 121].

Известно, что сообщество педагогов УДО представляет собой «яркое разноцветье» квалификаций по полученному образованию, продолжительности трудового стажа, квалификационных категорий. Важно каждому специалисту помочь найти свое достойное место в развивающейся инновационной системе и самопрезентовать себя в профессиональном сообществе.

Упражнение «Портрет инициативного человека»

Инструкция: группа делится на две группы. На листах ватмана необходимо изобразить портрет инициативного человека. На создание образа дается пять минут. Каждой команде необходимо представить свой портрет.

Практическая работа «Впусти инициативу в свою жизнь...»

Инструкция: методом мозгового штурма сформировать перечень рекомендаций, которые позволят «сделать более инициативной собственную жизнь».

Пример рекомендаций:

- 1) овладевать техникой релаксации и медитации;
- 2) совершенствовать уверенность в себе;
- 3) вести дневник, делать зарисовки, писать стихи, короткие рассказы и песни;
- 4) читать литературу, развивающую воображение;
- 5) задуматься об альтернативных способах использования предметов, с которыми мы сталкиваемся в повседневности.

Упражнение «Мой звездный путь»

Инструкция: возьмите лист бумаги. Нарисуйте звезду и напишите в ней свое имя. Представьте, что каждый луч вашей звезды – это какой-то вид деятельности или какое-то дело, которое привлекает и нравится Вам больше других. Напишите между лучами области реализации своих способностей. Ваша задача состоит в том, чтобы назвать как можно больше областей, где Ваше «Я» может проявить себя, быть реализовано.

– Сколько областей Вы смогли выделить? Если Вам не хватило лучей, дорисуйте их. Хотелось бы Вам узнать мнения коллег, где Ваше «Я» может еще себя проявить, быть реализовано?

Упражнение «Покори вершины»

Инструкция: представьте, пожалуйста, что мы все приглашены на заседание Международной ассоциации педагогов. Используя те знания, которое Вы получили сегодня на семинаре-практикуме, подготовьте выступление-самопрезентацию по теме: «Почему именно я достойна получить титул “Лучший педагог”».

Рефлексия

Слушателям предлагается ответить на вопросы следующего порядка:

- Каковы были Ваши ожидания от семинара?
- Чем обогатил Ваш профессиональный багаж этот семинар?
- Как Вы сможете применить в Вашей практической работе то, что узнали на семинаре?
- Появились ли у Вас конкретные замыслы, связанные с возможностью представить свои имеющиеся или будущие профессиональные достижения в профессиональном сообществе?

В завершение ведущий предлагает выбрать одну из карточек: Пятачок, Винни-Пух, Кролик, Тигр.

Пятачок. Сегодня Вы так трогательны и обаятельны. Конечно, Вам не чужды страхи и сомнения, но верные друзья, ради которых Вы готовы на все, всегда могут оказать вам поддержку. Вы очень эмоционально воспринимаете мир. И мы надеемся, что будущее Вас порадует!

Винни-Пух. Вы само добродушие и открытость. Спокойны и уверены в себе. Вам хочется экспериментировать, и в Вашей голове великое множество идей. Сегодня Ваше обаяние не знает границ. Дерзайте, мечтайте, покоряйте всё новые вершины!

Кролик. Без сомнения, Вы эрудит и организатор. Вам по плечу любое задание, потому что Вы умеете планировать, мобилизоваться. Вы смотрите на чужие ошибки со снисхождением и умеете принимать окружающих такими, какие они есть. Желаем Вам удачи во всех начинаниях и оптимизма!

Тигр. Вашей жизнерадостности и энергичности сегодня можно позавидовать. Все свои проблемы Вы воспринимаете с легкостью и молниеносно находите выход из любого положения. Ну а способами решения жизненных неурядиц Вы всегда готовы поделиться с друзьями. Пусть источник Вашей энергии будет неисчерпаем!

В завершении хочу рассказать вам притчу:

– Жил мудрец, который знал все. Один человек захотел доказать, что мудрец знает не все. Зажав в ладонях бабочку, он спросил: «Скажи, мудрец, какая бабочка у меня в руках: мертвая или живая?» А сам думает: «Скажет живая – я ее умертвлю, скажет мертвая – выпущу». Мудрец, подумав, ответил: «Все

в твоих руках». Эту притчу мы взяли неслучайно. Ведь все действительно в наших руках, не бойтесь творить, искать что-то новое, познавать неизвестное. Спасибо за участие! Всего доброго!

По итогам проведения семинара-практикума в целях определения его эффективности и полезности было проведено анкетирование слушателей: (60 респондентов: 25 студентов разных курсов, 35 практикующих педагогов). Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица. – Результаты анкетирования слушателей семинара-практикума «Самопрезентация педагога в профессиональном сообществе»

Критерии оценки	Степень удовлетворенности		
	Удовлетворен в полной мере, %	Удовлетворен не в полной мере, %	Не удовлетворен, %
Новизна и насыщенность содержания семинара-практикума	85	15	0
Актуальность полученной информации	86,7	13,3	0
Практическая полезность семинара-практикума	100	0	0
Применение новых форм, методов, технологий	85	15	0
Интерактивность семинара-практикума (возможность общения слушателей друг с другом, выполнение творческих заданий, ведение дискуссии, работу в малых группах и др.)	91,7	8,3	0
Средний значение	89,7	10,3	0

Как показывают результаты анкетирования, показатель «удовлетворен в полной мере» составляет 89,7%, «удовлетворен не в полной мере» – 10,3%, «не удовлетворен» – 0%. В целом, по результатам анкетирования участников наблюдается тенденция удовлетворенности актуальностью полученной информации и практической значимости семинара-практикума.

Также участники семинара-практикума дали самооценку изменений, которые произошли с ними в процессе выполнения творческих заданий, выбрав варианты из перечня предложенных (рисунок):

- 1) познакомились со способами самопрезентации педагога в профессиональном сообществе;
- 2) освоили способы формирования профессиональной инициативности, самостоятельности, творческих способностей;
- 3) повысили свой профессиональный уровень;
- 4) появилось желание работать по-новому;
- 5) раскрыли свой внутренний потенциал;
- 7) появилось желание саморазвиваться и совершенствоваться.

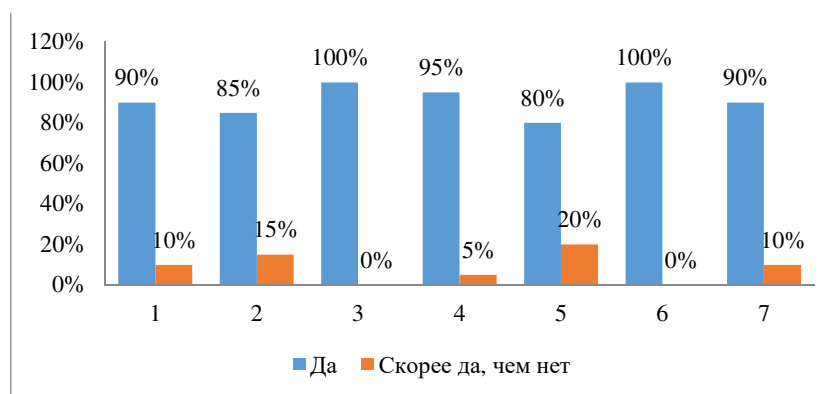


Рисунок. – Самооценка слушателями профессионально-личностных изменений

Заключение. Таким образом, современный специалист образования, стремясь к авторству своего собственного профессионального пути, должен уметь анализировать и проектировать свою деятельность, стремиться к саморазвитию и творческой самореализации, гибко адаптироваться, учиться на протяжении всей жизни. Практическая значимость семинара-практикума «Самопрезентация педагога в профессиональном сообществе» состоит в содержательном осознании слушателями значимости профессиональной инициативности педагога как интегративного качества, стимулировании их готовности к эффективной реализации своего профессионального потенциала, обучении их техникам эффективной самопрезентации

в пространстве профессионально-педагогической деятельности. Благодаря предложенному комплексу разноплановых заданий для развития творческих способностей и инициативного поведения участники семинара-практикума смогли продемонстрировать свой профессионализм, деловые качества, умение анализировать, а также выстроить алгоритм дальнейшего развития и самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А.И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М. : Изд-во УДН, 1988. – С. 28–39.
2. Антонова, О.А. Формирование активной жизненной позиции будущих педагогов-психологов / О.А. Антонова. – Казань : Познание, 2008. – 176 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 1973. – № 2. – С. 241–342.
4. Селиванов, В.И. Вопросы воли в советской педагогике / В.И. Селиванов // Вопросы психологии и педагогики воли. – 1969. – № 4. – С. 3–16.
5. Сафина, Р.Б. Особенности психологической структуры инициативности как системного свойства личности / Р.Б. Сафина, Э.И. Карамова // Вестн. Башкир. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 207–210.
6. Ковжуть, А.А. Профессиональная инициативность как значимое качество личности будущего педагога / А.А. Ковжуть, Е.В. Чекина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2019. – № 7. – С. 7–11.
7. Семенова, Л.Н. Технология самопрезентации / Л.М. Семенова ; под ред. К.В. Киуру. – Челябинск : Из-во ЮУрГУ, 2005. – 54 с.
8. Борисова, Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т.С. Борисова // Вестн. ТГПУ. – 2011. – Вып. 1 (103). – С. 132.
9. Королева, З. Говорящий рисунок: 100 графических тестов / З. Королева. – М. : У-Фактория, 2015. – 304 с.

Поступила 10.02.2020

THE EDUCATIONAL WORKSHOP “THE SELF-PRESENTATION OF THE TEACHER IN THE PROFESSIONAL COMMUNITY” WITHIN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INITIATIVE IN EDUCATION SPECIALISTS

A. POLUYAN

The article is devoted to the characterization of the author's educational workshop “The self-presentation of the teacher in the professional community” in terms of its potential in the development of professional initiative in future and practicing education specialists. The practical importance of this workshop is to provide students with awareness about the significance and essential features of professional initiative as an integrative quality of a person, stimulate their willingness to realize their professional capacity effectively, demonstrate techniques for the effective self-presentation in the space of professional-pedagogical activity. The professional initiative of the education specialist (teacher) is considered by the author of the article as an integrative quality, which includes a number of components of the motivational, intellectual and behavioral-volitional areas of the personality: striving for new things in the implementation of professional pedagogical functions, proactivity, efficiency in decision-making within the professional field, the ability to assess the production situation in terms of the appropriateness of initiatives, and the ability to plan and anticipate the results of their professional activities. The author reveals the features of the development of proactive behavior and professional initiative in specialists of kindergarten, offers a range of diverse tasks for the development of creative abilities in them and presents the results of the introduction of the workshop in real educational work with practicing and future educational specialists.

Keywords: higher pedagogical education, professional initiative, teacher's self-presentation, workshop.

МЕТОДИКА

УДК 37.0913

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА
(Белорусский государственный экономический университет)

Языковая компетенция определяется как совокупность языковых знаний, умений и навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычное общение устно и письменно в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в пределах определенных сфер и ситуаций общения и способствует развитию языковых и речевых способностей студентов неязыковых специальностей.

Лексико-грамматический компонент языковой компетенции рассматривается не изолированно, а в комплексе, поскольку если в основе обучения лежит функциональный подход, то для конкретных речевых функций отбор грамматических структур и их лексического наполнения происходит в единстве. В данном случае и лексика, и грамматика выступают скорее как единицы речи, чем как единицы языка. Грамматические и лексические единицы отдельно не рассматриваются, поскольку в рамках функционального подхода их трудно разделить.

Ключевые слова: *языковая компетенция, лексико-грамматический компонент, функциональный подход, обучение, упражнения.*

Введение. Современное развитие интеграционных процессов в европейском образовательном пространстве неизбежно влечет за собой изменения требований к системе обучения в вузах. И особые требования предъявляются к владению иностранным языком, основными составляющими изучаемого языка, к характеру отношения к этой системе в различных учебных заведениях. Социальный заказ в системе языкового образования сегодня предполагает формирование гибкого, адаптивного профессионала, способного эффективно участвовать в диалоге культур, мобилизуя свои языковые знания, навыки и умения в любой речевой ситуации. Иными словами, обществу нужны высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком и способные вступить в профессиональную интеркоммуникацию.

Под этим понимается, что любому обществу нужны не просто специалисты с высшим образованием, а образованные на самом высоком уровне, конкурентоспособные специалисты, которые смогут без всяких проблем вести переговоры с иностранными партнерами на любом уровне.

Основная часть. В настоящее время в вузовской системе языкового образования, в частности, в неязыковых вузах, где компетентный подход уже прочно завоевал свои позиции, активно ведется работа по формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих в процессе обучения иностранному языку студентов. Их содержание, функционирование и условия формирования анализируются в работах Н.И. Снытниковой, И.И. Опешанской, Г.К. Пендюховой, Т.Н. Крепкой, Л.К. Бободжановой, З.П. Пенской, К.И. Кубачевой, О.А. Каплун, Е.П. Потеряевой и других исследователей, занимающихся проблемами иноязычной подготовки студентов-нелингвистов.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является языковая компетенция (ЯК), которая по праву считается основополагающим компонентом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. Она представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику, фонетику, и готовность пользоваться ими в устном и письменном общении.

Вопросы, связанные с определением содержания понятия «языковая компетенция» и выявлением ее структуры, получили наибольшее освещение в исследованиях Е.Ф. Божович, И.Н. Горелова, Н.О. Епихиной, Н.Н. Прудниковой, И.В. Михалкиной, Е.В. Фроловой и др.

Традиционная интерпретация сущности ЯК позволяет рассматривать ее как некоторую совокупность определенных элементов, находящихся во взаимосвязи. Языковая компетенция, в понимании Н.О. Епихиной, представляется как совокупность знаний, умений, навыков, которые студент реализует в процессе деятельности, т.е. общения, и способности перерабатывать информацию в соответствии с личностными коммуникативными задачами [1, с. 5]. Согласно Н.Н. Прудниковой, ЯК – «совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, которые позволяют строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации» [2, с. 8].

Достаточно интересным является определение В.Г. Асеева, который сформулировал его следующим образом: «Языковая компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [3, с. 140].

По мнению известного российского ученого в области обучения иностранному языку Р.П. Мильруда, это «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте» [4, с. 11].

И.В. Михалкина определяет ЯК как «базисный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий знание категорий и единиц языка на всех уровнях» [5, с. 7]. Причем ею рассматриваются уровни не только фонетический, лексический и грамматический, но и словообразовательный, морфологический, синтаксический и текстовый. В данном исследовании отмечается необходимость знания правил оперирования языковыми единицами для собственного высказывания и их понимания на разных ступенях общения.

В качестве методологической основы при определении сущности ЯК единодушно используются идеи, которые раскрывают такие важные для феномена компетенции понятия, как способность к языку, знание языка, реализация языка в речи (Т.М. Дридзе, Ю.Н. Караулов, Н. Хомский и др.).

Проанализировав приведенные выше дефиниции ЯК и их особенности, можно сделать вывод, что они либо ярко выражены, либо представлены в слишком обобщенной форме, или содержат разный и несопоставимый перечень компонентов содержания. Однако нельзя утверждать, что данные взгляды на определение компонентов содержания ошибочны или некорректны. Напротив, каждый из них с разной точностью отражают те или иные аспекты понятия «языковая компетенция», несмотря на то, что не достигают того охвата, который позволил бы осветить все ключевые стороны этого многоаспектного понятия.

Исходя из вышесказанного, нами были выделены структурные компоненты ЯК.

Первым компонентом ЯК являются *знания*: знания о системе языка (фонетической, лексической и грамматической) и знание правил функционирования языковых явлений с учетом их речевых, а не только формально языковых функций.

Второй компонент ЯК – *навыки*: навыки автоматического правильного выбора и употребления языковых явлений в речи в соответствии с ситуацией общения и целями коммуникации, а также навыки узнавания и понимания языковых явлений в письменной и устной речи. Следует заметить, что языковые знания являются ориентировочной основой для формирования речевых навыков, которые входят автоматизированным компонентом в структуру умений в различных видах речевой деятельности.

Третьим компонентом ЯК назовем *умения* осознанно пользоваться языковыми знаниями и навыками в различных видах речевой деятельности с учетом специфики ситуации реального общения на иностранном языке.

Исследуя вопрос о путях и средствах обогащения ЯК студентов в образовательном процессе вуза, Н.О. Епихина опиралась на идеи Р. Белла о ЯК как врожденном знании, присущем идеальному говорящему или слушающему [6], а также идеи К. Дуайе о компонентах ЯК в виде говорения, письма, аудирования, чтения наряду с идеями о языковой грамотности [7].

Проведенный нами анализ научных взглядов ученых, связанный с интерпретацией ЯК, позволил утверждать, что нет единого мнения в понимании структуры и содержания ЯК, т.к. каждый, кто занимался данным вопросом, в своем исследовании уделяет внимание только значимой стороне собственной научной области (например, встречаются такие определения, как «идеальное знание о языке», «способность усваивать любую языковую систему», «овладение лексической стороной языка» и т.д.). Но, тем не менее, существующие разногласия в научном определении как структуры, так и содержания интересующего нас понятия, сходятся в одном: основополагающим элементом ЯК является знание изучаемого языка и, соответственно, умение использовать его языковые средства.

Если интерпретировать ЯК как некое качество, которым обладает личность, то Н.О. Епихина определяет данную компетенцию как ресурсное качество, обеспечивающее особый тип организации знаний и опыта личности, которые выступают в качестве основы для принятия эффективных решений. Это качество, по мнению Е.В. Фроловой, заключается «в профессионально-ориентированном интеллекте и проявляется в умении привлечения и соотнесения профессиональных филологических знаний применительно к предмету осмысления» [8, с. 12]. При этом речь идет о метаязыковом и терминологическом аспектах, характеризующих содержание рассматриваемой компетенции.

Характерологическими чертами ЯК выступают следующие аспекты:

- интеллектуальный;
- эмоционально-личностный;
- регулятивно-поведенческий.

А технология ее формирования и развития характеризуется уровневостью. В частности, учеными рассматриваются четыре уровня формирования ЯК. По нашему мнению, такой подход сохраняет свою актуальность в ситуации языковой подготовки студентов неязыкового профиля, а предлагаемые уровни могут быть скорректированы в зависимости от специфики образовательной ситуации в направлении диверсификации образования.

Рассмотрим подробнее вышеуказанные уровни.

Первый уровень определяется знаниями лексического грамматического и синтаксического аспектов языка, которые, как известно, рассматриваются как самостоятельные уровни языка как системы знаков.

Второй уровень представляет собой осмысление и понимание внутриуровневых отношений между элементами каждого уровня языка.

Третий уровень выглядит как осмысление межуровневых отношений между единицами языка.

Четвертый уровень выступает как осмысление сути языковых явлений.

Языковая компетенция выполняет ряд функций, их анализирует в основном Н.О. Епихина, которая указывает на профессионально-культурную функцию, обеспечивающую становление личности как носителя профессиональной и коммуникативной культуры. Проблемой функций в составе ЯК также занималась Н.Н. Прудникова. Она выделяет функцию потенциала лингвистических (языковедческих) знаний человека.

Таким образом, при рассмотрении феномена ЯК наибольшее внимание уделяется именно лексико-грамматической, а не фонологической стороне иноязычной речи. Выделение части из целого носит условный характер и оправдано теоретическими целями всестороннего изучения предмета исследования.

Хотя Н. Хомский рассматривает ЯК как «систему врожденного представления о грамматике языка, свойственную человеку как биологическому виду вне зависимости от опыта и среды обитания и т.д.» [9, с. 24]. Он понимает язык всего лишь как своеобразное идеальное грамматическое знание, которое можно соотносить со знанием языковой системы, и считает это соотношением состоянием, а не процессом.

Думается, что с данным положением можно и не согласиться, т.к. если анализировать обучение грамматике и лексике, то достаточно сложно определить, что из этих составляющих является приоритетным. Естественно, что без знания грамматической структуры иностранного языка невозможно решать коммуникативные задачи на изучаемом языке. Но усвоение грамматической системы языка происходит, как правило, только на основе знакомой лексики. Таким образом, обучение лексике и грамматике взаимосвязано и невозможно определить, что же является более важным.

Имея большой опыт преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей, хочется отметить, что достаточно часто в процессе обучения в неязыковом вузе делается акцент на сторону обучения только грамматике и выполнения большого количества грамматических упражнений на занятиях, то наоборот, внимание уделяется планомерному заучиванию лексики и проверяется затем ее знание при переводе текстов. Но есть и другой вариант. Некоторые преподаватели считают, что необходимо формировать речевую компетентность, которая является важнее языковой грамотности: при совсем небольшом запасе лексических единиц и знания только основных грамматических структур можно вполне адекватно решать любые коммуникативные задачи.

При традиционном обучении на занятиях по иностранному языку студентов учат правильно и адекватно сочетать слова друг с другом с целью получения словосочетаний, с помощью которых можно строить предложения, которые затем используются в ситуациях общения. Однако формирование умения грамотного построения словосочетаний на изучаемом языке никак не свидетельствует о том, что это даст возможность в будущем понимать высказывания людей, для которых данный язык является родным. Они свободно могут использовать в своей речи более сложные структурные конструкции, а это, в свою очередь, станет непреодолимым препятствием для понимания и успешного взаимодействия.

По нашему мнению, вышеуказанные подходы не являются эффективными и, как результат, студенты не овладевают иностранным языком в достаточной степени и не в состоянии общаться на уровне межкультурной коммуникации.

В «живой» речи грамматическое и лексическое неразсторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла, это является основой любой речевой деятельности. И при обучении языку эти аспекты органично связаны. Важно отдать должное специфике каждого аспекта, выявить и использовать его особый вклад в целостную коммуникативно-ориентированную систему обу-

чения. Роль лексики для овладения иностранными языками никак не менее значима, чем грамматики. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую.

Владение словом – важнейшая предпосылка говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно; здесь не меньшую роль выполняет владение связями слова и образование на их основе словосочетания.

Формирование лексического и грамматического навыков и их совершенствование неразрывно связаны. Нельзя развивать лексический навык в отрыве от грамматического, т.к. любое высказывание, в котором употребляются новые лексические единицы, мы правильно оформляем грамматически. Закрепление лексического и грамматического навыков идет при работе над текстом, в монологе, при чтении, письме, аудировании, т.е. во всех видах речевой деятельности.

Из вышесказанного следует, что именно это дает нам основание утверждать, что при недостаточно сформированном уровне лексико-грамматического компонента ЯК возникает непреодолимый барьер при общении с зарубежными коллегами, который свидетельствует о приобретении низкого уровня иноязычной коммуникативной компетенции в вузе, что недопустимо при современных требованиях к высшему образованию.

Поэтому мы утверждаем, что лексико-грамматический компонент ЯК можно назвать базовым при формировании коммуникативной компетенции. А сформированность данного компонента приведет к успешному участию в межкультурной коммуникации.

Учеными доказано, что в процессе обучения иностранному языку в любом учебном заведении все компоненты языка должны быть в неразрывном единстве и взаимосвязи между собой:

- лексика (ее можно рассматривать как соотношенность с языковой действительностью);
- грамматика (которая является организующим компонентом);
- фонетика (она участвует в звуковом оформлении высказывания).

И все это служит основополагающим элементом для успешного формирования речевых умений во всех видах речевой деятельности: монологической и диалогической речи, восприятию речи на слух, чтении, письме, переводе.

Нами в данной статье не рассматривается обучение фонетической стороне речи. Но, по нашему мнению, для студентов вузов этот аспект не является достаточно важным, т.к. для формирования ЯК все-таки наиболее существенным при обучении иностранному языку в неязыковом вузе является овладение лексико-грамматической стороной языка.

Не заявляя категорично о приоритете лексико-грамматических навыков над слухопроизносительными, мы считаем, что с психолингвистической точки зрения, овладение лексико-грамматической стороной языка является решающим для формирования ЯК.

При формировании лексико-грамматического компонента ЯК необходимо уделять внимание не только формальной стороне лексико-грамматического навыка, которая отвечает за правильное лексико-грамматическое оформление структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование лексико-грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Однако, как показал анализ учебников по английскому языку, используемых в неязыковых вузах, функциональный подход к тренировке лексико-грамматического материала не имеет широкого применения. Предлагаемые тренировочные упражнения могут не соотноситься с тематикой и проблематикой, ситуациями и речевыми задачами учебного общения, а также языковым материалом текстов учебника.

В данной статье исследование лексико-грамматического компонента ЯК рассматривается не изолированно, а в комплексе, поскольку если в основе обучения лежит функциональный подход, то для конкретных речевых функций отбор грамматических структур и их лексического наполнения происходит в единстве. В данном случае и лексика, и грамматика выступают скорее как единицы речи, чем как единицы языка. Мы не рассматриваем отдельно грамматические и лексические единицы, поскольку в рамках функционального подхода их трудно разделить.

В контексте нашего исследования лексико-грамматический компонент ЯК рассматривается как *интегральная общность лексических и грамматических единиц языка, где изменение одной из составляющих (лексической или грамматической) приводит к изменению другой в функционально-обусловленном контексте.*

В структуру данного компонента ЯК входят *лексико-грамматические знания, навыки и умения.* Под лексико-грамматическими знаниями мы понимаем совокупность языковых знаний в области лексики и грамматики изучаемого языка и правил оперирования ими в процессе общения. Под лексико-грамматическими навыками предлагаем понимать синтезированное действие по узнаванию и пониманию лексико-грамматических единиц языка в письменном и устном тексте и синтезированное действие по

выбору нужных лексико-грамматических единиц языка, адекватных коммуникативной задаче (или ситуации общения), и их правильному использованию в соответствии с нормами данного языка. Лексико-грамматические умения определяем как способность осуществлять речевые умения в условиях решения условно-коммуникативных и реально-коммуникативных задач на основе приобретенных лексико-грамматических знаний и сформированных лексико-грамматических навыков.

Необходимо остановиться на методике обучения ЯК в неязыковом вузе и на тех упражнениях, которые возможно использовать на занятиях по иностранному языку.

Как и в любом научном аспекте, в методике обучения иностранным языкам существует достаточное количество точек зрения на проблему комплекса упражнений (В.С. Цетлин, И.Ф. Комков, С.Ф. Шатилов и др.). Комплекс упражнений – категория объективная, связанная со спецификой изучаемого предмета. Из процесса усвоения принципиально нельзя вывести какие-то типы упражнений. Этапы усвоения предопределяют лишь возможную последовательность расположения и использования различных упражнений. Мы придерживаемся точки зрения Е.И. Пассова, который вслед за В.Д. Аракиным предложил подразделять упражнения на языковые и речевые.

В нашем случае мы будем рассматривать лексико-грамматические упражнения, которые являются языковыми, т.к. именно на их основе осуществляется формирование ЯК.

Данные упражнения обычно являются предтекстовыми и проверяются после выполнения студентами домашнего задания.

В начале занятия по определенной теме студентам предлагается следующее упражнение, в котором располагаются новые слова, необходимые для ознакомления и запоминания: *Study your active vocabulary*. Слова размещаются в двух колонках таблицы: *Match the English words with their Russian equivalents*.

Затем предлагается упражнение, которое в основном выполняется в письменном виде: *Make up your own sentences with the new words. Try to use as many new words as possible in one sentence*. Это достаточно эффективное упражнение, развивающее мышление студентов. Его можно проводить в форме игры, предупреждая заранее, что лучшим будет признан тот, кто использует большее количество новых слов в одном предложении и не сделает ошибок в грамматике. Он получит высший балл. На первых порах это не простое упражнение, т.к. нужно употребить как можно больше слов, при этом в предложении должен быть смысл и не должно быть ошибок. Вначале такое упражнение задается выполнить дома, а когда студенты научатся правильно составлять из новых слов только одно предложение, его можно выполнять и в аудитории без специальной подготовки, но с элементами обдумывания (2–3 минуты).

Затем предлагается: *Match these words with the definitions below*. Выносятся новые слова и к ним в разбросанном виде даются определения. Упражнение направлено на закрепление знания новых слов.

Следующее упражнение – *Combine the words and word combinations in the columns with the help of preposition of and then translate them*. Известно, в английском языке не существует падежей, поэтому этот факт и вызывает много ошибок при построении собственного высказывания. Предлог *of* участвует в передаче родительного падежа. Он указывает на то, что что-то принадлежит кому-то или чему-то и является наиболее употребительным в английской речи по сравнению с другими предлогами.

Студентам предлагается таблица, состоящая из двух частей, в которой располагаются слова. Студентам нужно правильно составить словосочетания и соединить предлагаемые слова предлогом *of*. Словосочетания берутся из текста, над которым будет вестись работа после выполнения предтекстовых упражнений. Данное упражнение снимает трудности при работе с текстом и дает возможность студентам избегать ошибок при построении собственных предложений.

Также можно предложить упражнение, в котором в предложениях пропущены и другие предлоги. Это в случае, если у преподавателя есть цель повторить употребление предлогов.

Упражнение *Write the derivatives of the following words and then translate them* дает возможность снимать трудности при работе с текстом, т.к. предлагаемые слова для подстановки производных являются простейшей формой тех, которые будут встречаться в тексте (а встречаться будут именно производные).

После работы с текстом студентам можно предложить самостоятельно составить вопросы к тексту, а также положения, которые могут быть и правильными и неправильными, а можно предложить составить план для будущего пересказа.

Все предлагаемые нами упражнения способствуют успешному формированию лексико-грамматического компонента ЯК. Правильное их выполнение будет благоприятно сказываться на развитии устной речи.

Заключение. Хочется отметить, что термин «языковая компетенция» первоначально появился и исследовался в лингвистике. Но с течением времени он постепенно начал проникать в методику обучения иностранным языкам. Это направление в настоящее время достаточно быстро развивается и обогащает современную методическую науку новыми знаниями, терминами, понятиями. Языковая компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексиче-

ском, синтаксическом. Студент обладает ЯК, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. Важность ЯК определяется не столько требованиями к языковой грамотности речи, сколько ее потенциальным влиянием на готовность к пониманию иноязычной речи в пределах обусловленной программными документами тематики и проблематики общения. Таким образом, нельзя научиться правильно изъясняться на любом иностранном языке, если не овладеть грамматикой и лексикой изучаемого языка на должном уровне, т.к. только в этом случае студент уже может самостоятельно анализировать и соотносить грамматические системы языков, их лексический состав и т.д.

И, соответственно, можно с уверенностью утверждать, что языковая компетенция является основополагающим компонентом коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епихина, Н.О. Обогащение языковой компетенции студентов в образовательном процессе вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.О. Епихина. – Красноярск, 2001. – 20 с.
2. Прудникова, Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Н. Прудникова. – Саратов, 2007. – 22 с.
3. Асеев, В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск : ИГПИ, 1989. – 194 с.
4. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
5. Михалкина, И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешне экономических связей : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Михалкина. – М., 2004. – 21 с.
6. Белл, Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы и проблемы / Р.Т. Белл. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 320 с.
7. Дуайе, П. Проблема обучения лексике / П. Дуайе. – М. : Прогресс, 1967. – 440 с.
8. Фролова, Е.В. Содержание, формы и реализация компьютерного обеспечения формирования языковой компетентности студентов : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Е.В. Фролова. – Тольятти, 2007. – 22 с.
9. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 129 с.

Поступила 20.03.2020

TO THE QUESTION OF FORMING LANGUAGE COMPETENCE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

A. KONYSHEVA

In the article, language competence is defined as a set of language knowledge, skills and habits, which allow to fulfill foreign language communication orally and in writing in accordance with the language norms of the language studied within certain areas and communication situations and promotes the development of language and speech abilities of non-language students.

The lexico-grammatical component of language competence is considered not in isolation, but in a complex, because if the training is based on a functional approach, then for specific speech functions the selection of grammatical structures and their lexical filling occurs in unity. In this case, both vocabulary and grammar act more as units of speech than as units of language. The article does not consider grammatical and lexical units separately because they are difficult to separate into parts in the frames of a functional approach.

Keywords: language competence, lexico-grammatical component, functional approach, teaching, exercises.

УДК 37.02:519.85

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ, СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

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

Раскрыты проблемы организации дистанционного обучения как учебного процесса со всеми присутствующими ему компонентами: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Рассмотрены методические подходы по организации дистанционного обучения математике студентов технических специальностей. Дан анализ форм и методов обучения, приведены основные направления развития дистанционного обучения. Выделены проблемы, решаемые студентами и преподавателями при дистанционном обучении. Определена направленность дистанционного обучения на развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности, формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, повышение собственной активности студентов, их мотивации к учебно-познавательной деятельности. Сделан вывод о том, что дистанционное обучение может рассматриваться как самостоятельная форма обучения и в сочетании с традиционной, т.к. обладает существенными отличиями, которые не могут быть реализованы в традиционной форме.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебно-методический комплекс, самостоятельная познавательная деятельность, форма, метод, средство.

Введение. Настоящее время характеризуется значительной степенью информатизации высшего образования, а также современной мировой пандемической проблемой, потребовавшей реализации обучения студентов в условиях удаления их друг от друга и от преподавателя. Указанные обстоятельства обуславливают необходимость решения задачи научно обоснованного внедрения новых образовательных интернет-технологий для формирования знаний, умений, навыков и ключевых компетенций специалиста. При этом дидактической системе дистанционного обучения, с одной стороны, должны быть присущи все основные компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. С другой – она должна быть ориентирована на инновационные образовательные технологии, которые обеспечат цельность и системность, эффективность, интенсивность, активизацию и оптимизацию обучения математике студентов технических специальностей в объективно сложившихся условиях.

Уточним понятие «дистанционное обучение». Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь, «дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий» [1, с. 7]. В исследованиях А. В. Хуторского, «это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования» [2]. Группа специалистов из МЭСИ утверждает, что «дистанционное обучение – это *технология обучения* на расстоянии, при которой преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Ранее дистанционное обучение означало заочное обучение. Сейчас это средство обучения, использующее кейс-, ТВ- и сетевые технологии обучения» [3]. По мнению Г.Г. Блоховцовой и ее коллег, «дистанционное обучение – совокупность технологий, которые позволяют обучаемым получить основной объем изучаемой информации, интерактивное общение обучаемых и преподавателей в ходе обучения, а также позволение обучаемым вести самостоятельную работу не только для освоения изучаемого материала после занятия, а также в процессе самого обучения» [4].

Очевидно, все уважаемые авторы правильно выделяют существенные и характерные особенности дистанционного обучения. Однако, на наш взгляд, дидактическая сущность выделенного к рассмотрению понятия наиболее точно отражена в определении авторского коллектива под редакцией Е.С. Полат: «дистанционное обучение – это *форма обучения*, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [5]. В приведенном определении акцентируется внимание на главных особенностях указанной категории: 1) это форма обучения, которая осуществляется на расстоянии; 2) она отражает все присущие

методической системе компоненты; 3) она реализуется современными интерактивными дидактическими средствами.

Считаем возможным обратить внимание на наличие противоречия между объективно существующим в теории и методике обучения теоретическим обоснованием необходимости проектирования дидактического процесса обучения, при котором студенты с помощью интерактивных средств обучения смогут получить основной объем учебной информации (включающей лекционный, практический и контролирующий компоненты), и недостаточным количеством таких проектов в практике обучения математике студентов технических специальностей. По нашему мнению, востребованная на сегодняшний день методическая система дистанционного образования (особенно в сложившихся условиях необходимости обучения математике на удалении его субъектов) должна сочетать в себе черты как традиционной, так и инновационной систем образования. Для эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности студентов технических специальностей, обучения их математике дистанционное обучение следует ориентировать на максимальное использование потенциальных возможностей интернет-технологий, а также разработанного нами методического инструментария УМК [6; 7]. При этом важно создать педагогические условия обязательного овладения студентами математикой на базовом уровне обучения, предоставив им возможность овладения ею также на прикладном и творческом уровнях.

Все приведенные выше аргументы обуславливают актуальность выделенной проблемы и позволяют поставить задачу: изучить возможность проектирования системы дистанционного обучения для формирования математических знаний, умений, навыков и указанных в учебной программе компетенций специалиста с целью максимального использования потенциальных возможностей интернет-технологий для обучения математике студентов технических специальностей, а также выявить составляющие организационно-методического, информационно-обучающего, контролирующего блоков представленного дидактического процесса, взаимосвязь которых может обеспечить студентам и преподавателям беспрепятственное научно обоснованное и инновационно ориентированное взаимодействие.

Основная часть. В представленном исследовании под дистанционным обучением будем понимать форму организации образовательного процесса, при которой интенсивное опосредованное или частично опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется через использование педагогически организованных информационных и коммуникационных технологий и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения). Одним из возможных подходов, в определенной мере обеспечивающим решение выделенных проблем, может быть применение УМК нового поколения и обеспечение его функционирования в рамках дистанционного обучения [6; 7; 11; 14; и др.].

Стратегические цели процесса обучения математике состоят в обучении студентов математическим знаниям и математической деятельности; в организации их самостоятельной познавательной деятельности; в формировании у них познавательной самостоятельности, указанных стандартом компетенций специалиста. Достижение указанных целей при дистанционном обучении реализуется систематическим применением интерактивных форм и методов обучения, спроектированных на основе компонентов УМК.

На основании определения, предложенного И.А. Новик [8, с. 63], под учебно-методическим комплексом по математике для студентов технических специальностей будем понимать систему учебных пособий, дидактических средств и методик, органически связанных между собой, спроектированных в соответствии с особенностями взаимосвязи содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин с курсом математики в подготовке студентов выбранной специальности, ориентированных на организацию разноплановой деятельности студентов и педагогов, позволяющих студентам с помощью современных форм и методов обучения овладеть содержанием дисциплины и служащих для эффективного решения ряда целей учреждения высшего образования.

В качестве методологической основы проектирования форм методов и средств дистанционного обучения может выступать полипарадигмальный подход, обеспечивающий, по словам О.Г. Стариковой, опережающий характер образовательной деятельности, поскольку «он обобщает потенциал ведущих парадигм для совершенствования стратегии развития высшего образования» [9, с. 15]. При этом следует учесть, что полипарадигмальный подход, согласно Л.С. Лихачевой, – это своего рода перекрестная интерпретация одного и того же объекта несколькими дополняющими друг друга источниками (исследовательскими парадигмами), комплексный подход, в котором реализуется «комплексность» как атрибут и «принцип социального познания».

«В этом отношении полипарадигмальный подход представляет собой открытое множество исследовательских парадигм, не надстраивающихся друг над другом, а сосуществующих, взаимодополняющих друг друга в раскрытии разных граней (сторон, аспектов) исследуемого объекта» [10, с. 28]. В соответствии с приведенными в [11] положениями полипарадигмальный подход в обучении математике студентов технических специальностей включает в себя системно-деятельностный, модульный, дифференцированный, когнитивно-визуальный и компетентностный подходы. Методический инструментарий УМК, созданный

на основе комплексного взаимодействия выбранных подходов, потенциально содержит переход от традиционных средств обучения к инновационным в условиях дистанционного обучения.

При выборе методов обучения в условиях дистанционного обучения мы разделяем подход М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой, что необходимо учитывать следующие критерии соответствия: целям и задачам обучения; принципам обучения; содержанию дисциплины; максимальному использованию потенциала цифровой образовательной среды в процессе обучения; условиям и времени, предусмотренным учебными программами на обучение [12]. Помимо общедидактических методов в дистанционном обучении математике студентов технических специальностей применяются методы, отличающие обучение в виртуальной среде от аудиторной.

Методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых. Эти методы при дистанционном обучении могут быть реализованы посредством компонентов УМК: спроектированные лекционные и практические занятия, которые представлены в электронном виде, а также информационные таблицы, графические схемы, приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры, тесты, нулевые варианты контрольных работ и т.п. [6; 7; 11; и др.]. Необходимые учебные и информационные материалы можно размещать на интерактивных площадках Google Classroom, Moodle и Microsoft Teams. Студенты получают к ним непрерывный доступ и возможность ознакомиться с ними в удобное для них время. Следует подчеркнуть, что применение этих методов и соответствующих средств обучения усиливает в процессе дистанционного обучения влияние на развитие навыков организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Методы, построенные на интерактивном взаимодействии между всеми участниками учебного процесса. Указанные методы получают свое развитие и совершенствование при проведении лекционных и практических занятий online. Возможности Microsoft Teams позволяют студентам и преподавателям присоединиться к собранию online для проведения занятия. При этом созданы все условия, чтобы в процессе его организации преподаватель мог демонстрировать и комментировать всем собравшимся лекционный материал, представленный презентацией и документом. В Microsoft Teams удобно решать математические задачи в реальном времени с помощью Microsoft Whiteboard и графического планшета, отвечать студентам на вопросы, возникающие в процессе самостоятельного изучения материала.

Выделим особенности методов дистанционного обучения: участники такого занятия отделены пространством друг от друга, соответственно никто никому не мешает. Студенты могут работать в привычной для себя обстановке и режиме, могут работать в режиме online, вместе с преподавателем, или offline, ознакомиться с записью занятия позже. При изучении дисциплины «Численные методы» студенты могут демонстрировать и защищать свои лабораторные работы, выполненные в Excel, Mathcad, Maple или других программах. Особое место занимают эти методы при работе в командах или парах при подготовке выступлений на конференциях или решениях задач профессионально ориентированного характера. Члены команды могут самостоятельно организовать дискуссию и разработать оптимальное решение задачи. Таким образом, интерактивные взаимодействия между самими студентами, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником формирования и развития навыков познавательной самостоятельности и компетенций.

Методы индивидуализированного преподавания, обучения и взаимодействия, применяемые в цифровой образовательной среде. Благодаря возможностям Microsoft Teams, реальны индивидуальные консультации студентам. Студент может позвонить и в режиме online получить рекомендацию преподавателя по выполнению учебных заданий. Также методы индивидуального обучения могут быть реализованы посредством таких современных средств, как Skype, Viber, Telegram, голосовая почта, электронная почта, электронные книги и т.д. Следует подчеркнуть важность такого взаимодействия, т.к. при этом со стороны преподавателя есть возможность оказать психолого-методическую поддержку каждому студенту на всех этапах обучения.

Для организации дистанционного обучения основными формами обучения являются лекции, практические занятия, консультации, контрольные работы, тестирование, устный опрос, экзамены, самостоятельная работа. Кроме того, применяются комбинированные занятия, когда происходит сочетание различных форм организации обучения на одном занятии, если такой подход методически целесообразен.

Особой формой представления математической информации являются комбинированные лекции. Анализ, методическое проектирование, учет особенностей ее представления в системе дистанционного обучения позволили разработать структуру и выделить этапы таких лекций. В основу были положены результаты исследований проектирования лекционных занятий как компонента УМК [13].

В зависимости от цели применения лекции внутри конкретного изучаемого модуля преподаватель определяет, какого формата необходимо представить лекцию: лекция-информация, проблемная лекция, лекция-визуализация. Однако ни один из указанных видов лекций отдельно, сам по себе, не дает достаточно высоких результатов в обучении студентов математике и развитии их навыков самостоятельной работы. Поэтому представляется целесообразным применять комбинированное занятие с элементами

названных лекций в пропорциях, учитывающих параметры, определенные Б.Ц. Бадмаевым в [13]. Выделим основные этапы проектирования интерактивной лекции, расширив и дополнив основные этапы проектирования лекционных занятий в процессе обучения математике на технических специальностях, сформулированные в исследовании [14]:

1. Учебный материал лекции следует разделить на логически завершенные фрагменты.
2. Для каждого фрагмента следует выбрать наиболее эффективную форму подачи материала: презентация, видеолекция, работа с Microsoft whiteboard или pdf документом.
3. Выбрать временной регламент для каждого фрагмента с учетом кризисов внимания: 15–20 мин.
4. Внутри фрагмента рекомендуется предложить студентам ссылки на другие информационные ресурсы, которые могут помочь в углубленном изучении материала: видеолекции, учебные пособия, решенные примеры.
5. После каждого фрагмента запланировать время для обсуждения изученного материала и возможности у студентов задать вопросы.

Разрабатывая дистанционный учебный курс по математике для студентов технических специальностей, необходимо продумывать форму контроля над работой студентов, учитывающую не только особенности обучения математике, но и специфику специальности. Решение указанной важной задачи может быть реализовано посредством компонента УМК «Систематический педагогический контроль» [15]. При этом его следует скорректировать для организации дистанционного обучения: часть заданий внеаудиторной контрольной работы следует представить в системах компьютерной алгебры с последующей защитой online, часть должна быть выслана преподавателю в виде фотографий рукописного текста, часть аудиторных контрольных следует заменить тестами на базе Moodle и среды Айрен, следует использовать устный опрос при включенных камерах у преподавателя и студента на общих собраниях online. С помощью обратной связи, полученной при применении этого компонента, можно провести диагностику уровня обученности по конкретной теме модуля, изучить внимательность студентов (устный опрос, индивидуальные консультации, вопросы студентов), исследовать познавательный интерес (решение задач профессионально ориентированного характера, применение систем компьютерной алгебры при решении заданий) и др.

Практические занятия являются традиционной формой аудиторных учебных занятий и широко используются при дистанционном обучении. В соответствии с особенностями опосредованного или частично опосредованного взаимодействия студентов и преподавателя выявлены этапы проведения выделенных занятий: преподаватель публикует тему занятия и выкладывает необходимые учебные материалы; в начале занятия организует устный опрос ключевых понятий; комментирует домашние работы студентов, выявляя и разбирая типичные ошибки; объясняет новую тему при помощи презентации или Microsoft Whiteboard и графического планшета; отвечает на вопросы студентов по новой теме и по уже изученному материалу; выдает индивидуальные задания и указывает время их выполнения; по мере поступления исправляет ошибки студентов, дает советы по их решению или исправлению ошибок на общем собрании, при индивидуальной консультации; подводит итоги занятия; выдает домашнее задание, оговаривает сроки выполнения; выкладывает запись проведенного практического занятия. Подчеркнем, что целесообразно сохранять все версии домашнего задания студентов, чтобы фиксировать типичные ошибки и прогресс их обучения математике.

Следует отметить, что для успешной организации дистанционного обучения важной составляющей являются навыки самостоятельной познавательной деятельности студентов, сформированные на достаточном уровне в аудиторных формах обучения математике. При этом при опосредованном или частично опосредованном взаимодействии необходимо постоянно координировать самостоятельную работу студента путем индивидуальных консультаций (анализировать ошибки в работе, намечать план дальнейшего изучения дисциплины, делать исторические экскурсы и т.д.).

В качестве дополнительных дидактических средств обучения математике студентов технических специальностей, кроме УМК, используются электронные учебно-методические комплексы, системы компьютерной алгебры, видеолекции, презентации, лабораторные практикумы, тренажеры и т.д.

Таким образом, разработанное дидактическое обеспечение для реализации дистанционного обучения математике студентов технических специальностей включает: организационно-методический блок (цели и задачи обучения математике, сформулированные в образовательном стандарте специальности, междисциплинарные связи математики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, учебная программа дисциплины, порядок и рекомендации по изучению модулей дисциплины, формы отчетности и контроля, порядок организации взаимодействия с преподавателем); информационно-обучающий блок (модули, по объему равные учебной теме, – каждый модуль сопровождается тестами для самопроверки, практическими заданиями, решенными обучающимися примерами, 0-вариантами контрольных работ и др.); контролирующий блок с использованием различных цифровых инструментов.

Основываясь на исследовании М.В. Кларина, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой [12], укажем, что признаками дистанционного обучения являются: воспроизводимость учебного процесса в условиях расширяющихся возможностей цифрового инструментария при опосредованном или частично опосредованном взаимодействии студентов и преподавателей; обоснованность выбора форм, методов, средств, учитывающих специфику обучения математике студентов технических специальностей при дистанционном обучении, эффективность цифровых средств для организации коммуникации; качественность оценки результатов обучающей деятельности преподавателей и развития навыков самостоятельной познавательной деятельности; оперативность обратной связи; цифровые следы как результат процесса обучения.

Остановимся далее на организации дистанционного обучения по высшей математике. В начале года, благодаря методическому инструментарию УМК, разработанному на кафедре высшей математики Полоцкого государственного университета, была интегрирована очная форма с дистанционной. В соответствии с изучаемым модулем на интерактивных площадках Google Classroom и Moodle размещались необходимые учебные и информационные материалы: УМК (пособие), информационные таблицы, графические схемы, фонд профессионально ориентированных задач, приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры. При этом в аудиториях проходили занятия, на которых студентам объяснялся теоретический и практический материал, они получали опыт создания и работы со специальными средствами обучения математике на основе УМК. Согласно учебно-методической карте после прохождения модуля проводился контроль знаний. Если это был тест, он размещался на интерактивных площадках, и студенты отправляли результаты своей работы в электронном виде. При этом для них осуществлялись online и offline консультации. Фактически обучение математике осуществлялось с применением возможностей дистанционного обучения. Таким образом, полный переход, сложившийся позднее в силу объективной необходимости, на дистанционную форму обучения оказался для кафедры и студентов в определенной мере методически обеспеченным и подготовленным. Наиболее эффективным оказалось обучение математике на базе корпоративной платформы Microsoft teams с включением возможностей Viber, интерактивных площадок Google Classroom и Moodle.

Обобщая полученный в сложившихся обстоятельствах педагогический опыт и результаты проведенного исследования, уверены, что дистанционная форма обучения не может полностью заменить личностное общение субъектов обучения в аудитории, сформированную при этом благоприятную обучающую среду, но она может эффективно решать задачи обучения математике студентов технических специальностей при разумном, дозированном, интегральном ее применении в сочетании с другими формами. В особых условиях, когда объективно исключено непосредственное общение студентов и педагогов, студентов между собой, выделенная к рассмотрению форма дает студентам возможность ликвидировать пробелы в знаниях, получить знания, умения и навыки в соответствии с учебной программой по дисциплине, углубить свои знания в интересующих их областях.

Закключение. Методически системная организация дистанционного обучения математике студентов технических специальностей с учетом выделенных педагогических особенностей опосредованного или частично опосредованного взаимодействия студентов и преподавателя, взаимосвязи содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин с курсом математики в подготовке студентов выбранной специальности, направлений в преподавании математики позволяет оказывать существенное влияние на степень реализации и обучающей, и развивающей функций обучения, способствует повышению эффективности математической подготовки студентов в сложных условиях.

Целенаправленное внедрение предлагаемой методики организации дистанционного обучения, которое органично сочетает современные достижения информационных технологий и программного обеспечения с традиционными и инновационными методиками чтения лекций и проведения практических занятий, лабораторных работ, позволяет сформировать на базовом и выше уровнях знания, умения и навыки по математике, указанные в образовательном стандарте специальности, навыки познавательной самостоятельности (умение задавать вопросы по недостаточно изученным темам, кратко излагать ход решения, представлять частные алгоритмы решения задач, применять системы компьютерной алгебры для выполнения базовых и творческих заданий, представлять лабораторную работу и осуществлять ее защиту, аргументировать свою позицию, работать над ошибками), способности работать в ситуации многозадачности (слушать лектора и выполнять краткие записи в непривычной обстановке, фиксировать вопросы, работать самостоятельно и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : Кодекс вступает в силу с 1 сент. 2011 г. – Минск : Амалфея, 2011. – 489 с.

2. Хуторской, А.В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Е.С. Полат. – Режим доступа: <http://www.ioso.ru/ioso/senatus/meeting280900.htm>. – Дата доступа: 02.05.2020.
3. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. Открытое образование. Термины и определения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>. – Дата доступа: 02.05.2020.
4. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
5. Блоховцова, Г.Г. Перспективы развития дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Г.Г. Блоховцова, Т.Л. Маликова, А.А. Симоненко // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118, ч. 3. – С. 89–92. – Режим доступа: <http://elibrary.ru>, регламентир. – Дата доступа: 02.03.2019.
6. Вакульчик, В.С. УМК как средство формирования познавательной самостоятельности в контексте компетентной модели подготовки выпускника вуза / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. СПГУТД. – 2018. – № 2. – С. 90–98.
7. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования учебно-методического комплекса для процесса обучения математике студентов технических специальностей на технологическом уровне / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2018. – № 15. – С. 26–33.
8. Новик, И.А. Практикум по методике обучения математике : учеб. пособие / И.А. Новик, Н.В. Бровка. – М. : Дрофа, 2008. – 236 с.
9. Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О.Г. Старикова ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2011. – 49 с.
10. Лихачева, Л.С. Проблема полипарадигмальности в методологии социального познания / Л.С. Лихачева // Толерантность в контексте многоукладности российской культуры : тез. междунар. науч. конф., Екатеринбург, 29–30 мая 2001 г. – Екатеринбург, 2001. – С. 27–29.
11. Вакульчик, В.С. Разработка и реализация УМК в обучении математике студентов технических специальностей с позиций полипарадигмального подхода / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 64–68.
12. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Концептуальные подходы к организации многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 60, ч. IV. – С. 71–74.
13. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 300 с.
14. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования лекционных занятий как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле) для процесса обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 39–49.
15. Вакульчик, В.С. Содержательно-методический и оргуправленческий аспекты проектирования и функционирования систематического контроля как важной компоненты УМК в процессе обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. ВГУ им П. М. Машерова. – 2015. – № 2–3 (86–87). – С. 108–117.

Поступила 14.05.2020

ISTANCE TEACHING OF MATHEMATICS TO ENGINEERING STUDENTS: PROBLEMS AND WAYS OF SOLVING

A. MATELYONOK, V. VAKULCHIK

The article reveals the problems of organizing distance learning as an educational process with all its inherent components: goals, content, methods, organizational forms, training resources. Methodological approaches to the organization of distance learning of engineering students in mathematics are considered. The analysis of forms and methods of teaching is given, the main directions of distance learning development are given. The problems solved by students and teachers in distance learning are singled out. The article determines the focus of distance learning to the development of independent cognitive skills, the formation of academic, social-personal and professional competencies, increasing students' own activity, their motivation for educational and cognitive activities. It is concluded that distance learning can be considered as an independent form of education and in combination with the traditional form as it has significant differences that cannot be implemented in the traditional form.

Keywords: distance learning, teaching materials, independent cognitive activity, form, method, training resources.

УДК 75.03

**СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА
В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ***канд. пед. наук, доц. Д.С. СЕНЬКО**(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова),**О.Д. КУЗЬКОВА**(Полоцкий государственный университет)*

Анализируется становление научно-методических основ преподавания рисунка как учебной дисциплины. Накопленные исследователями-художниками в период эпохи Возрождения знания образуют прочный базис, на основе которого можно совершенствовать систему отечественного академического образования. В этой связи важное значение приобретает рисунок как системообразующая дисциплина в формировании практических умений и навыков будущего художника, дизайнера, мастера декоративно-прикладного искусства. Опыт в теоретических исследованиях художников эпохи Возрождения и практиков академической школы недостаточно изучен, что требует его переосмысления, обобщения и систематизации с целью актуализации в ходе обучения студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: *академический рисунок, эпоха Возрождения, академическая система образования, становление методов преподавания рисунка.*

Введение. Современные методы преподавания академического рисунка формировались в течение продолжительного времени. Началом становления теоретических основ академического рисунка можно считать эпоху Раннего Возрождения. Начиная с XV в. рисунок был признан основой различных видов изобразительных искусств и, соответственно, возникла необходимость его серьезного изучения художниками, скульпторами и архитекторами [1].

Подготовка художников в эпоху Возрождения была связана с деятельностью боттегов (художественных мастерских) – своеобразных культурно-образовательных и технологических центров, объединяющих художников, культивирующих определенные знания, идеи, стилистические позиции, творческий метод мастера. Боттеги осуществляли множество функций, среди которых была и подготовка высокопрофессиональных художников. Примером такой универсальной художественной мастерской может служить мастерская Андреа дель Верроккьо (1435–1488) во Флоренции, где обучались Сандро Боттичелли, Пьетро Перуджино, Леонардо да Винчи и другие известные художники.

Многофункциональность и практическая ориентированность мастерской приводила к тому, что ученик набирал значительный объем умений и навыков, в то время как теоретическая подготовка не обладала должной системообразующей основой. Создание высокотехнологичных и высокохудожественных произведений требовало анализа и обобщения знаний из различных наук: оптики, геометрии, математики, перспективы, анатомии и др. Обучение начинающих художников в мастерских стало самостоятельным видом деятельности, требовавшей серьезной теоретической подготовки. Знания, умения и навыки передавались от учителя к ученику опытным путем, без подкрепления научной теорией [1; 2].

Основная часть. *Вклад художников эпохи Возрождения.* Многие известные мастера эпохи Возрождения стремились систематизировать накопленный практический опыт, теоретически обосновать методику преподавания рисунка, живописи, композиции. В результате мы имеем ряд письменных источников – трактатов, дневников, писем, содержащих ценные сведения о становлении системы художественного образования в эпоху Возрождения [3–7; 9]. До нас дошли труды Ченнино Ченнини, Л.-Б. Альберти, Пьеро делла Франчески, Леонардо да Винчи, А. Дюрера и др., которые, благодаря фундаментальности изложенных фактов, активно использовались их современниками и сейчас представляют несомненный научный интерес.

Одним из первых, кто в теоретической форме изложил свой практический опыт, был Ченнино Ченнини (вторая пол. XIV в.). В «Книге об искусстве или трактате о живописи» он излагает свод правил по технологии живописи, полученных опытным путем. Автор описывает, как подготовить материалы для живописи, делать рисунки на доске и стене, рисовать разными способами, выполнять фреску, писать миниатюру и т.д. Эти сведения являются ценным источником сегодняшних знаний о средневековых технологиях производства живописи. Среди основных методов обучения он выделяет:

- копирование работ великих мастеров. Одним из способов копирования Ч. Ченнини называет перевод через прозрачную кальку работы, выполненной «рукою большого мастера»;
- работа с натуры. Причем «постоянное рисование с натуры и непрерывное в этом упражнении важнее копирования произведений мастеров» [3].

Среди советов Ч. Ченнини есть множество, посвященных рисунку. Один из них – систематичность и регулярность проведения занятий, «поступайте под руководство учителя для учения как можно раньше и расставайтесь с ним как можно позже» [3].

Теоретик ренессансного искусства Леон Баттиста Альберти (1404–1471) в своих трудах (среди которых «Три книги о живописи») уделил большое внимание методике преподавания рисунка. Практические советы, используемые при выполнении живописи или рисунка, как то: глядя на работу, периодически прищуриваться для видения более цельной, обобщенной картины в цвете и тоне; рассматривать свою работу в зеркале для выявления допущенных ошибок, принадлежат Альберти [4].

Для Л.Б. Альберти рисование – это серьезная научная дисциплина, требующая такой же точности при изучении, как и математика: рисунок – «это упражнение для ума». Он первым стал разрабатывать теорию рисунка, положив в ее основу законы природы и законы науки. Причем важную роль Л.Б. Альберти отводил рисунку с натуры. Рисунок Альберти предлагал выполнять при помощи завесы как способа, позволяющего максимально точно найти любую точку изображаемого объекта. Данный метод впоследствии изложил в своем «Трактате о живописи» Леонардо да Винчи, а Альбрехт Дюрер в «Руководстве для измерений циркулем и правилом» обосновал использование завесы и показал на рисунках-гравюрах различные способы построения перспективы. Данные способы построения перспективного изображения, несомненно, оказали большое влияние на развитие и становление перспективы как самостоятельной дисциплины [1; 4].

Большой вклад сделал Альберти в разработку теории теней. Он предлагал разбить поверхность предмета на отдельные плоскости, отделенные тончайшей линией (данный способ позднее развил и усовершенствовал Альбрехт Дюрер) [4].

Высокую оценку трактату Альберти дал Джорджо Вазари в «Жизнеописаниях», где он поставил значимость его теоретического труда выше практики современных ему мастеров, видя в нем возможность дальнейшей передачи знаний и практического опыта [5].

Делая обзор трудов мастеров эпохи Раннего и Высокого Возрождения, оказавших значительное влияние на становление рисунка как академической дисциплины, нельзя не отметить труды Леонардо да Винчи (1452–1519). Им впервые был серьезно исследован вопрос соединения практики и теории. Леонардо да Винчи, разрабатывая теоретические основы, участвовал в становлении перспективы, рисунка, живописи и композиции как научных дисциплин [1; 6; 7]. Основным методом обучения рисунку Он полагал рисование с натуры. В рукописях, дошедших до нас как «Трактат о живописи», Леонардо да Винчи детально, методически грамотно рассматривает особенности воздушной и линейной перспектив, теорию теней, анатомическое строение человека, систему пропорционирования человеческого тела, роль мимики в создании образа, особенности рисования деревьев, облаков, воды и т.д.

Повествуя об обучении рисунку, Леонардо да Винчи дает уже не отдельные советы и рекомендации, а предлагает упорядоченную методику подготовки художника:

- «Юноша должен, прежде всего, учиться перспективе».
- «Потом пропорциям каждой вещи».
- «Потом ему следует копировать рисунки хорошего мастера, чтобы привыкнуть к хорошим формам тела».
- «Потом рисовать с натуры, чтобы утвердиться в основах изученного».
- «Потом необходимо изучать произведения рук различных мастеров».
- В заключение «закрепить и использовать на практике изученное в работе и в искусстве» [7].

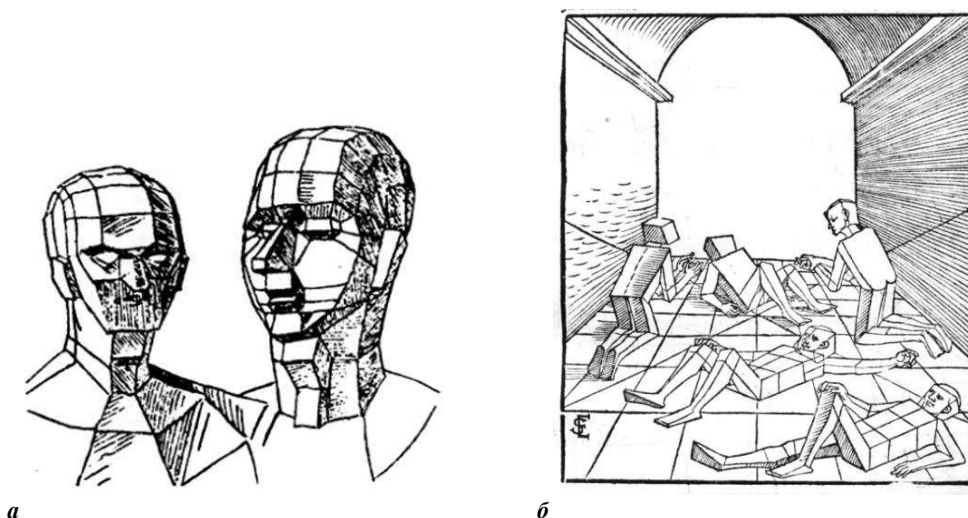
Леонардо да Винчи считал важным последовательность в обучении, построенном по принципу от простого к сложному, не переходя к следующему этапу до тех пор, пока не будет усвоен предыдущий [7, с. 120]. При обучении рисованию для тренировки глазомера, который должен помогать оценивать пропорции и линейные размеры предмета на расстоянии, он рекомендовал использовать различные игры. Суть одной из них заключалась в том, что ученики должны были, глядя на линию, проведенную на стене, оценить ее размеры и отрезать соломинку (или прут) нужной длины. Или на определенном расстоянии от зрителя в землю втыкалась трость. Необходимо было определить, сколько раз ее высота уложится в расстоянии, отделявшее зрителя от трости [7, с. 123].

Большое внимание в его рукописях уделяется развитию памяти и воображения. Леонардо да Винчи предлагает многократно нарисованный предмет с натуры рисовать без образца, повторять в воображении очертания форм, изученные ранее [7, с. 122–123]. Для этого он советовал выполнять краткосрочные наброски, видя в них возможность закрепления в памяти разнообразия природных форм в их постоянной изменчивости [11, с. 200]. Надо отметить, что подобные упражнения почти не используются в современной педагогической практике подготовки художников.

Среди художников эпохи Возрождения, которые изучали проблемы обучения, значимое место принадлежит Альбрехту Дюреру (1471–1528). Труды А. Дюрера внесли значимый вклад в область научно-теоретического обоснования и способствовали дальнейшему развитию методики преподавания рисунка. Анализируя вопросы творчества, Дюрер, как и Леонардо да Винчи, считал, что в искусстве нельзя полагаться только на чувства и зрительное восприятие, необходимы и точные, научно обоснованные знания. Он исследовал законы перспективы, результаты чего представил в трактате «Наставления в измерении циркулем и линейкой».

Книга состоит из четырех частей. Первая часть посвящена линиям, вторая – плоскостям, третья – геометрическим телам, четвертая часть содержит краткое учение о перспективе, где даются рекомендации об использовании завесы при рисовании, упомянутой в трудах Л.Б. Альберти [9].

Один из значимых трактатов А. Дюрера – «Четыре книги о пропорциях», в котором собраны и обобщены многочисленные исследования по изображению человека. Трактат сопровождается большим количеством авторских рисунков, схем и чертежей, различные варианты построения фигуры человека (например, при помощи циркуля). В отличие от других мастеров, А. Дюрер с одинаковым вниманием рассматривал пропорции мужской, женской и детской фигур различного телосложения. И сегодня в практике создания изображения используется метод обобщения формы – «обрубковка», разработанный Дюрером. Если обобщить при изображении сложные формы до простых геометрических фигур, то справиться с задачей можно намного легче и быстрее. Данный метод он предлагал использовать при изображении головы и фигуры человека (рисунок) [1; 9].



а

б

а – голова человека; б – фигуры людей

Рисунок. – Метод «обрубковки» при построении рисунка

Становление академической системы образования. Начало развития рисунка как учебной дисциплины тесно связано со становлением академической системы образования, которая начала формироваться в XVI в. в Италии. В этот период происходит утверждение рисунка как базового учебного предмета в новой академической системе преподавания. Изучая наследие художественной культуры прошлого, добавляя лучшие традиции современности, академическая система образования стала примером высокопрофессиональной подготовки художников. Именно в ней нашло отражение органичное сочетание планомерной разработки научных принципов художественного обучения и воспитания и методологии преподавания рисунка в процессе длительной педагогической практики [1; 2].

Одна из первых академий «Академия и братство рисунка», открытая в 1563 г. во Флоренции, была основана тремя известными художниками: Джорджо Вазари (1511–1574), Аньоло Бронзино (1503–1572 или 1563) и Бартоломео Амманати (1511–1592). В академии была сформулирована обязательная программа обучения, предполагавшая теоретическое и практическое изучение различных наук, среди которых кроме рисунка и живописи преподавались арифметика, геометрия, перспектива, анатомия. Методика обучения рисунку предполагала работу с живой натурой, копирование известных произведений искусства и штудии с античных скульптур. Джорджо Вазари организовал проведение дискуссий на базе академии по различным темам: о превосходстве интеллектуального начала над

простым ремеслом, о проблемах искусства, признавая необходимость теоретического обоснования практического обучения.

Важной частью становления академического движения стало собрание античной скульптуры и рисунков для нужд академии. В результате Джорджо Вазари был создан огромный методический фонд, состоявший из учебных и предварительных рисунков, копий произведений живописи, различных проектов художественного оформления, многочисленных полотен известных художников из его личной коллекции. Собрание лучших учебных, академических работ, произведений известных мастеров является неотъемлемой частью деятельности любой современной академической художественной школы [1; 2].

Еще одной художественной школой стала Болонская академия, или «Академия вступивших на правильный путь», основанная в 1585 г. двоюродными братьями Лодовико (1555–1619), Агостино (1557–1602) и Аннибале (1560–1609) Карраччи. Она считается самой известной среди академий того времени. Академия была открыта на основе уже существующей, достигшей значимых высот Болонской художественной школы. Одной из целей создания академии было изучение и обобщение опыта мастеров Высокого Возрождения [1; 2].

Братья Карраччи, объединив теорию и практику, представили стройную, методически грамотную, последовательную и эффективную педагогическую систему художественного образования, заложив принципы академической европейской школы XVII–XVIII вв. Они старались собрать, сохранить и передать дальше лучшие академические традиции своего времени. По их мнению, художник должен опираться на научные знания в большей степени, чем на свои ощущения. Большое внимание уделялось эстетическому и художественному воспитанию учащихся.

Для преподавания приглашались известные европейские специалисты. Обучение проводилось в строгом соответствии с тщательно разработанными программами по следующим дисциплинам: перспектива, архитектура, анатомия, черчение, история, мифология, рисование, живопись и скульптура [1; 2].

Братья Карраччи считали рисунок основой изобразительного искусства. Методика преподавания рисунка была продумана и строилась по принципу от простого к сложному. Сочетание копирования с работой с натурой было одним из основных методов обучения, о чем мы можем судить по дошедшей до нас книге под названием «Scuola Perfetta» [2].

На первом этапе обучения воспитанники академии знакомились с простейшими приемами рисования, перспективой, затем им предлагалось рисовать копии с образцов, выполненных тем или иным мастером. Технология создания копии предполагала вначале нанесение линейного контура, затем тона путем растушевки или штриховки. Такое положение дел привело к внедрению методов линейного и контурного рисования в практику академического рисунка и способствовало их развитию и применению в дальнейшем. Прежде всего, молодые люди должны были развить руку и глаз, а этого, полагали Карраччи, можно было добиться только путем постоянных упражнений. Также широко применялась в академии методика краткосрочного рисунка. Для подобной системы обучения были составлены специальные методические пособия. Следующий этап – рисование гипсов, затем рисование живой природы – человека. Тщательно изучалась в рисунке пластическая анатомия человека [1].

Карраччи впервые в истории обучения рисунку стали награждать за лучшее исполнение учебной работы, полагая, что такая мотивация подтолкнет менее успевающих учащихся к более плодотворной работе. Впоследствии учрежденные государственные академии художеств утвердили большие и малые золотые и серебряные медали, тем самым переняв опыт работы братьев Карраччи.

Академия братьев Карраччи стала прообразом будущих академий, открытых в разных странах. Некоторое время академии и художественные мастерские отдельных художников продолжали существовать параллельно. Однако академическая система образования доказала свою эффективность и состоятельность по ряду причин:

- подготовка большого количества профессиональных специалистов;
- стабильное финансирование, позволявшее содержать специальные помещения для проведения занятий и проживания учащихся;
- большой и качественный методический фонд;
- приглашение в качестве преподавателей лучших специалистов различных художественных направлений;
- принципиальные требования к качеству исполнения работ и, как результат, качественная подготовка;
- опора на научные основы, знания, передовые взгляды, технологии, опыт предшественников;

– целостный характер учебного процесса, охватывающего все стороны жизни учащихся, определял распорядок дня, общение, отношение к работе.

Таким образом, в результате анализа процессов формирования системы преподавания рисунка в эпоху Возрождения был выявлен ряд исторически сложившихся методов, обуславливающих эффективность подготовки специалистов художественного, архитектурного и дизайнерского профиля на современном этапе:

- метод эмпирического изучения природы, который опирается на чувства и зрительное восприятие объекта;
- метод научно-обоснованного изучения природы на основе знаний перспективы, пластической анатомии, теории теней и др.;
- копировальный метод, т.е. метод рисования с изображения, взятого за образец, с целью приобретения необходимых знаний и практических умений;
- работа с натурой: штудирование (изучение, освоение, постижение) античных слепков, живой природы;
- краткосрочные наброски и зарисовки;
- рисунок по памяти, воображению, представлению;
- метод последовательного, поэтапного, логически обоснованного построения изображения;
- применение принципов от простого к сложному, от общего к частному и от частного к общему;
- метод обобщения формы («обрубковка»);
- метод словесного описания;
- педагогический рисунок, когда учитель исправляет ошибки ученика прямо на работе, рисунок на доске;
- иллюстративный метод, основанный на использовании наглядного материала, демонстрационных рисунков, моделей.

Современная практика преподавания академического рисунка в значительной степени основана на сформированных в эпоху Возрождения методических приемах и принципах преподавания. Однако в настоящее время структура и содержание практических заданий, предлагаемых студентам в процессе обучения, требует существенных преобразований. Например, копировальный метод, будучи ведущим методом обучения в эпоху Возрождения и позднее в Академиях художеств XVII–XIX вв., в настоящее время не используется. Специалисты художественного профиля занимаются копированием работ мастеров с целью изучения их графической техники на последующих стадиях своей подготовки. Долгосрочные штудии у студентов архитектурных специальностей заменяются учебными заданиями на линейно-конструктивное построение объекта.

Наибольшее распространение при обучении рисунку в современной системе высшего художественного образования получил принцип, основанный на методе поэтапного, последовательного, обоснованного изучения природы и построения изображения с использованием принципа обрубковки формы. Разработанная в эпоху Возрождения данная методика обучения рисованию головы и фигуры человека применяется в следующих случаях: как самостоятельное практическое задание при изучении пропорций головы человека, парных опорных точек; на начальных этапах построения головы и фигуры человека; при обучении студентов распределению света и тени на поверхности объекта. Эффективность этого метода объясняется врожденным свойством мозга узнавать, воспринимать и анализировать геометрические формы. Методика использования данного подхода предполагает синтез различных методов, приемов и изобразительно-выразительных средств в зависимости от поставленной учебной (или творческой) задачи.

Изучение природы на основе знаний законов линейной перспективы используется при выполнении всех долгосрочных постановок на начальном этапе их построения при изучении конструкции, формообразования, расположения объектов в пространстве, анализе взаимного расположения частей объекта относительно друг друга. Все построения объекта в рисунке способом линейной перспективы в настоящее время основаны на знании теории и выполняются посредством визуальных измерений при помощи подручных средств (карандаша) без использования завесы (неподвижно зафиксированного стекла с нанесенной на него сеткой), упомянутой раньше. Вместе с тем частичное использование принципа завесы применяется при необходимости точного переноса изображения на другую поверхность или его увеличении, например, при создании монументального произведения.

Метод создания изображения с помощью завесы может быть использован также в случае, если студент не получил достаточной базовой художественной подготовки. Он не в состоянии видеть перспективные сокращения или не может их правильно оценить. Проблема заключается в том, что со-

знание студента уже зафиксировало ранее воспринятый устойчивый вторичный образ объекта, основанный на представлении, без поправок на его линейное сокращение при восприятии с различных точек обзора. В сознании отсутствует связь между первичным восприятием объекта (тем, что действительно видят глаза и что формирует первичный образ объекта в сознании студента) и его представлением об объекте (созданным ранее вторичным образом), т.е. не происходит его корректировки в соответствии с точкой зрения. В этом случае использование завесы может убедить студента в том, что объект или его часть находится в более сильном ракурсе, чем он предполагал. Это открывает путь к формированию в сознании студента пластичных вторичных образов, соответствующих меняющимся точкам зрения. Но постоянное использование завесы как основного метода обучения построению объекта в пространстве быстро приводит к практике срисовывания.

Такие процессы в рисунке, как анализ (мысленное разъединение частей объекта) и синтез (мысленный поиск закономерностей формы и логики ее формообразования), реализуются в практике рисования недостаточно. Поэтому рисунок по памяти, представлению, воображению так же, как и раньше, используется для развития зрительной, долговременной памяти, закрепления в сознании вторичных образов, основанных на представлении и воображении, для активизации творческого мышления, способного создавать новые образы и ими оперировать. В современной практике задания такого рода применяются на различных этапах формирования профессиональных навыков в зависимости от специализации студента, однако, считаем, что их потенциал еще не задействован в полной мере.

Следующий метод, основанный на принципе эмпирического изучения природы, опирающийся на чувства и зрительное восприятие, применяется при выполнении краткосрочных набросков и зарисовок. Он способствует постановке глазомера, развитию моторной памяти и координации движения руки в соответствии с направлением взгляда, поиску и выявлению характерных качеств модели.

Метод словесного описания, иллюстративный метод, метод рисунка на доске – востребованы в процессе постановки целей и объяснения задач предстоящей работы. При ее выполнении рисунок преподавателя на полях листа необходим для пояснения студенту формы объекта и его расположения в пространстве. Сегодня этот метод, используемый в сочетании со словесными разъяснениями, получил эффективное применение на практике [10; 11].

Заключение. Накопленный в теоретических исследованиях художников эпохи Возрождения и практиков академической школы опыт не достаточно изучен. Требуется его переосмысление, обобщение и систематизация с целью актуализации в ходе обучения студентов высших учебных заведений. Ведущим методом обучения рисунку является выполнение практических заданий и упражнений, содержание которых для разных специальностей не имеет принципиальных различий. В связи с этим необходимо проведение дальнейших исследований, направленных на разработку и внедрение в учебный процесс системы упражнений, направленных на развитие графических компетенций студентов с учетом осваиваемой специальности, развития необходимых психофизических качеств содержания будущей профессиональной деятельности, специфики решаемых художественно-творческих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ростовцев, Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка : учеб. пособие / Н.Н. Ростовцев. – М. : Изобраз. искусство, 1983. – 288 с., ил.
2. Дубова, О.Б. Становление академической школы в западноевропейской культуре / О.Б. Дубова. – М. : Памятники истор. мысли, 2009. – 276 с.
3. Ченнини, Ченнино. Книга об искусстве или Трактат о живописи / Ченнино Ченнини ; под ред. Ю.И. Гринберга. – СПб. : Библиополис, 2016. – 272 с.
4. Альберти, Леон Баттиста. Десять книг о зодчестве : в 2 т. / Леон Баттиста Альберти ; под ред. А.Г. Габричевского. – М. : Изд-во Всесоюз. акад. архитектуры, МСМXXXVII, 1937. – Том II. – 798 с., ил.
5. Вазари, Джорджио. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. Полное издание в одном томе / Джорджио Вазари ; пер. с итал. А.Г. Габричевского, А.И. Бенедиктова. – М. : АЛЬФА-КНИГА, 2008. – 1278 с., ил.
6. Леонардо да Винчи. Избранные произведения : в 2 т. / Леонардо да Винчи ; пер. А.А. Губера [и др.] ; под ред. А.К. Дживелегова, А.М. Эфроса. – М. : Изд-во студии Артемия Лебедева, 2010. – Т. 2. – 480 с., 58 ил.
7. Леонардо да Винчи. Избранные произведения: в 2 т./ пер. А. А. Губера, В. П. Зубова, В. К. Шилейко, А. М. Эфроса; под ред. А. К. Дживелегова, А. М. Эфроса — М. : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2010. – Т. 1. – 444 с., 109 ил.
8. Демидов, А.Б. Философия и методология науки / А.Б. Демидов. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2009. – 102 с.
9. Дюрер, Альбрехт. Дневники и письма / пер. с нем. Ц. Нессельштраус. – М. : АСТ, 2020. – 352 с., ил.

10. Сенько, Д.С. Содержание и специфика основных компонентов учебно-методического комплекса по рисунку для студентов художественных специальностей / Д.С. Сенько, И.А. Савченко // Искусство и культура. – 2015. – № 2. – С. 116–122.
11. Сенько, Д.С. Особенности преподавания рисунка в системе подготовки дизайнера / Д.С. Сенько // Искусство и культура. – 2013. – № 1. – С. 94–101.

Поступила 25.03.2020

THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ACADEMY FIGURE IN THE RENAISSANCE

D. SENKO, O. KUZIANKOVA

The article is devoted to the analysis of the formation of the scientific and methodological foundations of the academy figure teaching as an academic discipline. The knowledge accumulated by researchers and artists during the Renaissance period forms a solid foundation on the basis of which it is possible to improve the academic education system in Belarus. In this regard, drawing gains its importance as a system-forming discipline in the formation of practical skills of the future artist, designer, master of decorative and applied arts. The accumulated experience found in theoretical studies of Renaissance artists and practitioners of the academic school has not been sufficiently studied, which requires its rethinking, generalization and systematization in order to make it relevant enough to be used during the training of students of higher educational institutions.

Keywords: *academy figure, the Renaissance, academic system of education, the formation of the teaching methodology of artistic drawing.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.613.42

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УКРАИНСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

*д-р психол. наук, доц. Т.В. ДАНИЛЬЧЕНКО**(Академия государственной пенитенциарной службы, Чернигов)*

Рассматриваются особенности личностного благополучия украинских и белорусских студентов (N = 200) как целостного образования, включающего такие составляющие, как психологическое (эвдемоническое), эмоциональное (гедонистическое) и социальное благополучие. Субъективно личность ощущает себя «благополучной» или «неблагополучной», не рефлексируя критерии, по которым производила оценку. Не выявлено значимых отличий между студентами разных стран и разного пола по показателям личностного благополучия. У всех студентов выявлен средний уровень личностного благополучия. Отдельные составляющие личностного благополучия варьируются. Уровень психологического благополучия – ниже среднего, эмоционального благополучия – средний, социального благополучия – выше среднего. Показано, что наиболее значимым фактором личностного благополучия студентов является признание высокого статуса в значимых группах.

Ключевые слова: личностное благополучие, психологическое (эвдемоническое) благополучие, эмоциональное (гедонистическое) благополучие, субъективное социальное благополучие.

Изучение благополучия и эмоциональной жизни личности стало мировым трендом. При сравнительном анализе стран использование различных индексов благополучия и счастья стали распространенной практикой. Интерес к индивидуальным переживаниям обусловлен распространением экзистенциальных ценностей и смещением акцентов с коллективной к индивидуальной составляющей социальной жизни.

В данном исследовании сравниваются показатели личностного благополучия студентов двух стран, которые имеют сходную историю (бывшие советские республики) и территориальную близость. Однако в данный момент в Украине ведутся боевые действия, что отражается как на эмоциональном фоне населения в целом, так и на эмоциональной жизни студентов, а также оценках их благополучия.

В работе был использован интегративный подход к определению благополучия как личностного образования. Термин «личностное благополучие» ввели в научный лексикон Н. Батурич, С. Башкатов, Н. Гафарова (2012) в связи с широкомасштабными дискуссиями по поводу разведения феноменов субъективного благополучия, психологического благополучия, процветания и счастья. Данные авторы рассматривают личностное благополучие как специфическое сочетание свойств темперамента, личности и позитивных черт характера, обеспечивающих условия для позитивных действий, благополучных межличностных отношений, формирования позитивного отношения к себе и миру [1, с. 7]. Личностное благополучие включает эмоциональное (субъективное, гедонистическое), психологическое (эвдемоническое) и социальное благополучие.

Эмоциональное благополучие, в трактовке Эда Динера, – удовольствие, соотношение позитивного и негативного аффекта, позитивная оценка собственной жизни, удовлетворенность базовых потребностей [2].

Психологическое благополучие – потенциал человека вести значимую жизнь и справляться с повседневными проблемами, согласование психических процессов и функций, гармония личности, чувство целостности и внутреннего равновесия (К. Рифф [3], П. Фесенко [4]).

Субъективное социальное благополучие – осознание и оценка социального функционирования на основе соотношения между уровнем притязаний и степенью удовлетворенности социальных потребностей субъекта (Т. Данильченко [5]).

Цель исследования – сопоставить украинских и белорусских студентов по показателям личностного благополучия.

Методы исследования. В исследовании принимали участие украинские и белорусские студенты, при этом в каждой выборке равное количество юношей и девушек. Украинская выборка представлена студентами Национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко (50 юношей и 50 девушек), из них представители психолого-педагогического факультета – 50 студентов, факультетов физического воспитания – 38 студентов, дошкольного образования – 12 студентов. Белорусская выборка включает студентов гуманитарных и технических специальностей Полоцкого государственного университета (50 юношей и 50 девушек)¹.

¹ Исследование проведено совместно с И.Н. Андреевой, Полоцкий государственный университет.

В ходе исследования были использованы следующие методики: для измерения эмоционального благополучия – Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д. Леонтьева и Е. Осина (2008) [6], психологического благополучия – Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. Жуковской и Е. Трошихиной (2011) [7], социального благополучия – Опросник параметров субъективного социального благополучия Т. Данильченко (2015) [8].

Статистический анализ данных проводился при помощи программы SPSS Statistics 22.0 с использованием дисперсионного, регрессионного, факторного и кластерного анализа.

Результаты и их обсуждение. В целом особо значимых различий по показателям личностного благополучия между украинскими и белорусскими студентами не выявлено (основные результаты приведены в таблице 1).

Так, не обнаружено достоверных отличий между украинскими и белорусскими студентами по показателям субъективного (эмоционального) благополучия. Диапазон разброса показателей по этому параметру неширок: от 20,40 баллов у белорусских юношей до 22,66 баллов у украинских девушек. Данные результаты в целом соответствуют российским (21,9 баллов в исследовании Е. Осина, 2008) и украинским данным (20,68 баллов, 2017) [9].

Таблица 1. – Показатели личностного благополучия у белорусских и украинских студентов (М / стенов)

Показатели личностного благополучия	Беларусь		Украина		Значимость различий* между	
	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщинами и мужчинами Беларуси	мужчинами Беларуси и женщинами Украины
Социальная заметность	41,18 / 5	40,0 / 5	43,74 / 6	40,14 / 5	–	–
Социальная дистантность	19,14↓ / 5	23,14↑ / 6	18,48↓ / 5	20,64 / 5	0,05	0,014
Эмоциональное принятие	38,90 / 5	7,40 / 5	40,06 / 6	39,66 / 6	–	–
Социальное одобрение	34,60 / 6	31,82 / 5	36,0 / 6	32,62 / 6	–	0,009
Позитивные социальные суждения	18,38 / 6	17,46 / 6	19,92 / 7	17,82 / 6	–	–
Субъективное социальное благополучие	113,92 / 5	102,60↓ / 5	120,54↑ / 6	109,60 / 6	–	0,006
Автономия	30,44 / 5	30,82 / 5	29,82 / 5	30,80 / 5	–	–
Компетентность	29,56 / 5	28,20 / 5	28,92 / 5	28,96 / 5	–	–
Личностный рост	34,10 / 5	32,88 / 4	34,12 / 5	34,32 / 5	–	–
Позитивные отношения	33,30 / 4	29,34↓ / 3	34,30↑ / 5	32,24 / 4	0,009	0,000
Жизненные цели	31,82 / 4	31,46 / 4	30,28 / 3	30,62 / 3	–	–
Самопринятие	31,08 / 4	29,62 / 4	31,68 / 4	31,38 / 4	–	–
Психологическое благополучие	189,22 / 4	182,98 / 4	189,30 / 4	188,32 / 4	–	–
Субъективное (эмоциональное благополучие)	21,92	20,40	22,66	21,42	–	–

* по остальным показателям статистически значимых различий между группами не выявлено.

Уровень субъективного социального благополучия (ССБ) и у украинских, и у белорусских студентов в целом выше, чем психологического благополучия. Так, средние показатели ССБ составляют 5 стенов у белорусских студентов и 6 у украинских (выше среднего). Тогда как общий уровень психологического благополучия составляет 4 стенов (ниже среднего).

Абсолютные показатели социального благополучия украинских студентов выше, чем у белорусских, однако этого недостаточно, чтобы подтвердить статистическую достоверность различий. Достоверных различий не обнаружено по шкале «позитивные социальные суждения» ($p < 0,05$). Таким образом, представления о моральных предпосылках социальных отношений у студентов разных стран во многом сходны.

Статистически достоверных различий не обнаружено по такому параметру, как эмоциональное принятие. Хотя средние показатели у белорусских студентов попадают в диапазон 5 стенов, а украинских – 6. Данная шкала отражает уровень удовлетворенности отношениями в семье (в данном случае родительской, поскольку большинство студентов не находятся в брачных отношениях) и дружеских группах. Обратим внимание, что сходный показатель – шкала позитивных отношений по методике К. Рифф – еще ниже. Так, самая низкая удовлетворенность отношениями у белорусских юношей (3 стенов), самая высокая – у украинских девушек (5 стенов). Остальные категории респондентов (белорусские девушки и украинские юноши) занимают промежуточную позицию (4 стенов). Различия статистически достоверны ($p \leq 0,01$).

Не обнаружено статистически значимых различий по шкалам удовлетворенности отдельными видами отношений, но определенные тенденции в этом плане выявлены. Так, наиболее удовлетворены отношениями с родителями украинские юноши (4,26 по 5-балльной шкале), наиболее не удовлетворены – белорусские юноши (соответственно 3,82 балла). Отношения с друзьями все студенты оценили высоко: от 4,08 балла у белорусских юношей до 4,24 балла у украинских девушек. Ниже, но тоже с незначительным разбросом, были оценены отношения в студенческом коллективе: от 3,68 балла у украинских юношей до 3,84 балла у украинских девушек. Оценки удовлетворенности отношениями в студенческой группе белорусскими студентами заняли промежуточную позицию – 3,72 балла. Наибольший разброс в оценках удовлетворенности отношений с родственниками и знакомыми наблюдается в женской части выборки: 3,68 и 3,70 балла соответственно у белорусок и 4,10 (для оценок удовлетворенности отношениями с родственниками и знакомыми) у украинок.

Таким образом, когда даются прямые оценки удовлетворенности разными отношениями (декларируемая удовлетворенность), показатели высокие. Однако когда для респондентов неочевидна цель опроса (реальная удовлетворенность), оценки намного ниже.

Социальная связность – важный параметр переживания благополучия. Поскольку связность – артефакт социальных отношений, факт ее наличия, как правило, редко носит осознанный характер и обычно не поддается эмоциональному оцениванию. Обычно люди не обдумывают факт существования социальных связей с другими, но в то же время дистанцированность воспринимается болезненно, как нарушение социально-психологического пространства и вызывает негативные переживания. Именно поэтому в методике предусмотрено измерение социальной дистантности, а не связности. Важно отметить, что стоит различать автономию, которая апеллирует к возможности субъекта ориентироваться на собственные правила принятия решений и нести ответственность за них, и связность как признак социальных отношений. Дистанцированность связывается с социальными ограничениями, предлагаемыми социальной системой, которые субъект переживает как отчуждение.

Социальная дистантность обычно выше оценивается мужчинами, что подтверждается полученными данными: у юношей ее показатели выше, чем у девушек ($p \leq 0,01$). Также более дистанцированными оказались белорусские студенты по сравнению с украинскими (6 стенов против 5). Для косвенной оценки социальной связности/дистантности также был использован графический метод «Круги». Мы предлагали студентам выбрать из графических изображений то, которое лучше всего описывает их ощущения относительно себя и других людей. Использовались семь парных окружностей, из которых первая пара была объединена одной точкой, а седьмая имела 90% совпадения площади. При такой процедуре оценивания социальной связности были получены несколько другие результаты. Наименьшую связность продемонстрировали белорусские юноши ($M = 2,7$), а наибольшую – белорусские девушки (3,72) (различия статистически достоверны на уровне 0,012). Украинские студенты заняли промежуточную позицию, статистических различий между юношами и девушками не выявлено (3,38 и 3,2 соответственно). Наиболее часто респонденты выбирали третью позицию, которая отражает оценку «немного ниже среднего»: белорусские юноши – 36%, украинские – 24%, белорусские девушки – 22%, украинские – 24%. Отметим, что украинские юноши на том же уровне (24%) отметили пятую позицию, которая описывает связность на уровне «немного выше среднего».

Переживание социальной заметности в противовес социальным стереотипам более выражено у женщин [5]. Данный показатель свидетельствует, что человек активно принимает участие в жизнедеятельности группы и общности, имеет возможность влияния на внутригрупповые процессы и отвечает общепринятым параметрам социальной успешности. К социальной мимикрии более склонны, согласно результатам исследования, юноши. Ощущают низкую возможность повлиять на групповые процессы (1–2 стена) 12% белорусских юношей и 10% девушек. У украинских респондентов половая дифференциация более выражена: низкий уровень социальной заметности зафиксирован у 10% юношей и 2% девушек. Высокий уровень оценки собственной влиятельности показали одинаковое количество украинских студентов разного пола – по 22%; но белорусские юноши считают себя менее социально заметными (18% с высоким уровнем – более 8 стенов), чем девушки (24% соответственно).

По показателям социального одобрения, которое отражает результаты социального сравнения, достоверных различий между белорусскими и украинскими студентами различий не выявлено. Показатели находятся в диапазоне 32...36 баллов, что соответствует 4 стенам и свидетельствует о достаточно низкой социальной зависимости студентов. Однако очень интересны межполовые сравнения. Традиционно утверждается, что женщины более склонны искать социальное одобрение [10; 11]. Эти данные подтвердились и в нашем исследовании: высокий уровень социального одобрения (более 8 стенов) продемонстрировали 28% белорусок и 26% украинок (при 8% у юношей обеих стран), тогда как студенты-юноши менее чувствительны к одобрению окружающих. Его низкий уровень (меньше 2 стенов) зафиксирован у 18% белорусов и 16% украинцев.

Подтверждают эту тенденцию и средние (5 стенойнов) показатели автономии по всей выборке. Среди украинских студенток по этому параметру более выражена поляризация: с низким уровнем автономии выявлено 28%, с высоким – 24%. Среди белорусок смещение наблюдается в сторону большей автономии (18% и 32% соответственно). Та же ситуация наблюдается и среди мужской части выборки: поляризация в группе украинских юношей (20% с низким уровнем автономии и 26% с высоким) и смещение в сторону большей автономности, хотя и менее выраженное, чем у женщин, у белорусских юношей (12% и 22% соответственно).

Среди остальных характеристик психологического благополучия наименее выраженными были оценки достижения жизненных целей (3 стенойна), что свидетельствует о недостатке целей и чувства направленности (и соответствует возрастной норме). Для всех студентов характерен ниже среднего (4 стенойна) уровень самопринятия, что отражает обеспокоенность личностными качествами и неудовлетворенность собой. По нашему мнению, особое внимание психологическим службам педагогического сопровождения следует уделить тому факту, что у значительной части опрошенных выявлен низкий уровень самопринятия (1–3 стенойна). В группе белорусских юношей – 68%, среди украинских юношей таковых половина. Несколько меньше недовольных собой среди женской части выборки, однако их количество тоже значительно (40% украинок и 48% белорусок). Отметим, что с высоким уровнем самопринятия (выше 7 стенов) количество опрошенных невелико: по 14% среди белорусских студенток и украинских студентов, тогда как среди белорусских юношей – 6%, а среди украинских девушек – всего 4%. Данный параметр обеспечивает существенный вклад в общий уровень психологического благополучия, который в целом оказался невысоким.

Итак, уровень психологического благополучия у украинских, и белорусских студентов ниже среднего. Так, меньше всего с высоким уровнем психологического благополучия (1–3 стенойна) среди юношей-белорусов (8%), незначительно выше (12%) среди украинских студентов, как юношей, так и девушек. Наибольшее количество психологически благополучных (7–9 стенойнов) зафиксировано среди девушек-белорусок (22%). Людей психологически неблагополучных опять же больше половины (54%) среди студентов-белорусов, приблизительно треть среди студентов-украинцев (30%) и студенток-белорусок (34%). Меньше четверти неблагополучных среди студенток-украинок (24%).

Для оценки как социального, так и психологического благополучия важным является характер межличностных отношений. Для их оценки использовался однополюсный семантический дифференциал (таблица 2).

Таблица 2. – Особенности эмоциональной жизни у студентов с разным типом личностного благополучия (*M*)

Параметры межличностных отношений	<i>p</i>	Беларусь		Украина	
		женщины	мужчины	женщины	мужчины
Успех	–	3,22	3,34	3,42	3,44
Положение в обществе (статус)	–	3,58	3,54	3,70	3,70
Отношения с родителями	–	4,20	3,82	4,06	4,26
Отношения со знакомыми	–	3,70	3,78	4,10	3,98
Отношения с родственниками	–	3,68	3,80	4,10	4,08
Личная жизнь	0,05	3,46	2,98↓	3,70↑	3,41
Собственная социальная ситуация (межличностный статус)	–	3,54	3,38	3,56	3,48
Отношения с друзьями	–	4,14	4,08	4,24	4,12
Отношения с соседями	–	3,58	3,66	3,48	3,28
Отношения с коллегами	–	3,72	3,72	3,84	3,68

Ожидаемо, наиболее комфортными для опрошенных оказались отношения с друзьями и членами семьи. Значимых отличий ни по полу, ни по странам не выявлено, за исключением отношений с близким партнером. Более довольны этими отношениями украинские студентки, менее – белорусские студенты. Чуть выше оценки давали украинские респонденты, однако отличия статистически не значимы.

Для изучения влияния отношений на параметры личностного благополучия был проведен линейный регрессионный анализ, где зависимой переменной были поочередно различные показатели личностного благополучия, а независимыми – оценки удовлетворенности разных видов отношений. Так, в процессе пошаговой множественной регрессии ($R^2 = 0,669$) достижение жизненных целей (оценка успешности) оказалась наиболее важной переменной в уравнении и объяснила приблизительно 29,9% дисперсии эмоционального благополучия ($\beta = 0,342$, $p \leq 0,001$; β – стандартизированный коэффициент регрессии). Отношения с родственниками были второй переменной и объясняли дополнительные 8,2% ($\beta = 0,220$, $p \leq 0,001$). Оценка собственной социальной ситуации выступала третьей переменной ($\beta = 0,199$, $p \leq 0,01$) и объясняла

4,8% дисперсии. И последней переменной в уравнении были отношения с интимным партнером – 1,8% ($\beta = 0,156, p \leq 0,05$).

При построении регрессионной модели психологического благополучия ($R^2 = 0,611$) наиболее важной переменной также оказался межличностный статус, оценка которого объяснила 25,4% дисперсии ($\beta = 0,252, p \leq 0,001$). Второй по значимости была оценка отношений с близким партнером (5,4% дисперсии, $\beta = 0,222, p \leq 0,001$). Третьей переменной была оценка отношений с другими студентами своей группы (3,9% дисперсии, $\beta = 0,206, p \leq 0,001$). И последней переменной оказалась оценка успешности (2,6% дисперсии, $\beta = 0,193, p \leq 0,01$).

При изучении влияния оценок отношений на субъективное социальное благополучие были получены такие данные ($R^2 = 0,689$). На первом месте – межличностный статус (33,3% дисперсии, $\beta = 0,223, p \leq 0,01$), на втором – отношения со знакомыми (6,1% дисперсии, $\beta = 0,271, p \leq 0,001$), на третьем – личная свобода (4,1% дисперсии, $\beta = 0,182, p \leq 0,01$), на четвертом – отношения со студентами в группе (2,9% дисперсии, $\beta = 0,181, p \leq 0,01$), на последнем – достижение жизненных целей (успешность) (1,1% дисперсии, $\beta = 0,130, p \leq 0,05$).

Таким образом, личностное благополучие в целом зависит от оценки респондентом собственной социальной ситуации, а также качества отношений с близким партнером. Выявленная закономерность может объяснить популярность среди студенческой молодежи использования социальных сетей как мерила личных достижений. Современной молодежи для ощущения психологического комфорта мало только достичь цели, важно, чтобы успех был оценен окружающими. Возможно, для студенческой молодежи актуальным механизмом определения эффективности социального функционирования является социальное сравнение.

Отметим, что детско-родительские отношения в данном исследовании не стали фактором влияния, что можно объяснить особенностями взросления. Известно, что в юношеском возрасте жизненной задачей, по Э. Эриксону, является установление близких отношений, поиск брачного партнера [12].

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют, что личностное благополучие – системный феномен, который, хотя и имеет несколько измерений, является целостным образованием. Соответственно, несмотря на огромное множество критериев, предложенных учеными для определения уровня благополучия, их нельзя рассматривать изолированно, линейно, поскольку в каждом конкретном случае они могут иметь для субъекта разный удельный вес. Субъективно личность ощущает себя «благополучной» или «неблагополучной», не всегда рефлексируя критерии, по которым производила оценку.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что личностное благополучие студентами оценивается как среднее. Однако уровень психологического благополучия студентов – ниже среднего, эмоционального благополучия – средний, социального благополучия – выше среднего.

В переживании личностного благополучия больше проявляются не столько этнические, сколько половые различия. Так, субъективное социальное благополучие выше у украинских студенток, а ниже у белорусских студентов.

На переживание личностного благополучия оказывают влияние оценка собственной социальной ситуации как удовлетворительной (высокий статус признается значимыми людьми) и отношения с интимным партнером.

Дальнейшие перспективы исследования предполагаем в изучении факторов личностного благополучия и разработке программ психологического сопровождения студентов для повышения отдельных составляющих, прежде всего психологической (эвдемонической), личностного благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батулин, Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батулин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. – 2012. – Т. 6, № 4. – С. 4–14.
2. Diener, E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95. – P. 542–575.
3. Ryff, C.D. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being / C.D. Ryff, B. Singer // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9 (1). – P. 13–39.
4. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / П.П. Фесенко. – М., 2005. – 24 с.
5. Данильченко, Т.В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір / Т.В. Данильченко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 544 с.
6. Осин, Е.Н. Апробация русско-язычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Материалы III Всерос. социол. конгресса / Ин-т социологии РАН ; Рос. о-во социологов. – 2008. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/78753837>. – Дата доступа: 06.01.2020.
7. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психол. журнал. – 2011. – № 2, Т. 32. – С. 82–93.
8. 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.

9. Данильченко, Т.В. Особливості суб'єктивного соціального благополуччя у студентської молоді / Т.В. Данильченко // Сучасна молодь у соціально-психологічному вимірі: здобутки чернігівських психологів. – Чернігів : Десна Поліграф, 2017. – С. 287–304.
10. Nolen-Hoeksema, S. Gender differences in well-being / S. Nolen-Hoeksema, C. Rusting ; D. Kahneman, E. Diener, N. Schwartz (Eds.) // Well-being: The foundations of hedonic psychology. – 1999. – P. 330–352.
11. Ильин, Е.А. Пол и гендер / Е.А. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
12. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Поступила 17.03.2020

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PERSONAL WELL-BEING OF UKRAINIAN AND BELARUSIAN STUDENTS

T. DANYLCHENKO

The article discusses the characteristics of the personal well-being of Ukrainian and Belarusian students (N = 200). Personal well-being is considered as a holistic &&, including such components as psychological (eudaimonic) well-being, emotion (hedonistic) well-being and subjective social well-being. The person feels himself “happy” or “unhappy”, without reflecting the criteria by which he made the assessment. There were no significant differences between students from different countries and different gender in terms of personal well-being. In general, all students showed an average level of personal well-being. The individual components of personal well-being were different. The level of psychological well-being is below average, emotion well-being is average, and subjective social well-being is above average. It is shown that the most significant factor in the personal well-being of students is the recognition of high status in significant groups.

Keywords: *personal well-being, psychological (eudaimonic) well-being, emotion (hedonistic) well-being, subjective social well-being.*

УДК 316.613.4

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА

канд. психол. наук, доц. С.П. ДЕРЕВЯНКО

(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)

Важнейшими характеристиками психологического благополучия личности являются преобладание позитивного эмоционального самочувствия, позитивные межличностные отношения, что обусловлено высоким уровнем развития эмоционального интеллекта (как способности к пониманию и управлению своими эмоциями). Ролевая виктимность как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях может иметь форму игровую (с прагматической направленностью) или социальную (с аутсайдерскими тенденциями). В проведенном эмпирическом исследовании были выявлены статистически достоверные различия в показателях эмоционального интеллекта и психологического благополучия между представителями с различной выраженностью ролевой виктимности, а именно: способность к управлению собственными эмоциями, эмоциональная осведомленность (показатели эмоционального интеллекта), самопринятие, управление окружением (показатели психологического благополучия) оказались достаточно низкими у представителей с выраженной игровой и социальной ролевой виктимностью. Полученные в эмпирическом исследовании данные способствовали разработке и презентации методики тренинга эмоционального интеллекта, направленного на повышение показателей психологического благополучия – самопринятия, позитивных отношений с другими, личностного роста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, ролевая виктимность, игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность, эмпирическое исследование, тренинговая программа.

Введение. Проблема тренингового (целенаправленного) развития эмоционального интеллекта основательно рассматривается как отечественными [1; 2], так и зарубежными учеными [3; 4]. Неоднократно эмпирическим путем было показано, что эмоциональный интеллект способствует повышению у лиц разного возраста субъективной оценки физического и психического здоровья, позитивности мировосприятия [5; 6], поэтому актуальность заявленной проблематики не вызывает сомнений – разработка различных способов целенаправленного развития эмоционального интеллекта может в значительной степени облегчить работу практических психологов относительно психологического сопровождения лиц, находящихся в неблагоприятных, стрессогенных обстоятельствах жизни. В то же время недостаточно изученными в данном контексте являются вопросы, связанные с подготовкой тренинговых программ развития эмоционального интеллекта для лиц виктимной направленности, которые склонны попадать в стрессовые жизненные ситуации, что и обуславливает тематику нашей работы.

Цель исследования – методологическое и эмпирическое обоснование программы тренингового развития эмоционального интеллекта виктимной личности.

Задачи исследования: (1) эмпирическое исследование комплекса взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием лиц с разным типом ролевой виктимности; (2) презентация программы тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью.

Психологическое благополучие, по мнению ученых, отражается в переживаниях человеком счастья или несчастья, общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью, преобладании позитивного эмоционального тона [7].

Тренинговое развитие эмоционального интеллекта с целью повышения психологического благополучия личности рассматривалось в работах многих ученых [5; 6]. В результате накоплены данные, указывающие на возрастные, половые [6; 8], профессиональные [9], личностные [10] аспекты целенаправленного развития эмоционального интеллекта. К примеру, А. Весли с соавторами [9] предложили программу тренингового развития эмоционального интеллекта «Управление профессиональным стрессом посредством специального обучения через развитие эмоционального интеллекта», предназначенную для учителей, и доказали эффективность ее применения экспериментальным путем. Испанский ученый Д. Руиз-Аранда с коллегами [8] разработали двухлетнюю учебную программу, включающую 24 занятия по развитию эмоционального интеллекта для подростков, и проанализировали краткосрочные и долговременные психологические эффекты проведения тренинга. Украинская исследовательница А. Бантышева посредством внедрения тренинга эмоционального интеллекта в учебный процесс вузовской подготовки проанализировала эффективность тренингового воздействия на лиц юношеского возраста с учетом их виктимной направленности [10]. Однако ни в одной из названных выше работ не учитывается такая важная личностная предпосылка психологического неблагополучия, как негативный выбор субъектом позиции быть жертвой,

т.е. ролевая виктимность. В некоторых случаях такой выбор является добровольным и тогда используется самим человеком в корыстных целях, в иных случаях этот выбор навязывается определенному лицу другими людьми (как правило из ближайшего окружения) в силу неуверенности в себе будущей жертвы. В любом случае позиция жертвы является психологически нездоровой и свидетельствует о внутренних проблемах личности, связанных со слабой рефлексией и регуляцией собственных эмоций и чувств [11].

В литературе феномен ролевой виктимности был тщательно изучен М. Одинцовой [12] и охарактеризован как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях. В повседневной жизни виктимная личность может проявлять как игровую (рациональный выбор роли жертвы с манипулятивными целями), так и социальную ролевую виктимность (навязанная социумом роль жертвы в силу личностной слабости ее владельца).

Участники исследования. С целью изучения взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием лиц с разным типом ролевой виктимности было проведено исследование, в котором приняли участие 80 человек (студенты гуманитарных факультетов национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко очной и заочной форм обучения), из них 30 представителей мужского пола и 50 – женского. Возраст испытуемых варьируется от 18 до 40 лет (средний возраст опрошенных – 29,6 лет).

Методики. В качестве исследовательского инструментария в эмпирической части работы были применены: методика эмоционального интеллекта Н. Холла (основные шкалы: «эмоциональная осведомленность», «управление собственными эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций»); методика В. Бойко «Диагностика эмпатических способностей» (основные шкалы: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, пронизательность в эмпатии, идентификация); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Д. Паркера в адаптации Т. Крюковой (основные шкалы: эмоционально-ориентированные стратегии, проблемно-ориентированные стратегии, избегание, отвлечение, социальное отвлечение); Шкалы психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. Пергаменщика и Н. Лепешинского (основные шкалы: «позитивные отношения с другими», «самопринятие», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни»); опросник «Тип ролевой виктимности» М. Одинцовой (основные показатели: игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность).

К полученным в результате исследования данным были применены следующие методические процедуры: (1) формирование групп испытуемых с разным типом ролевой виктимности (посредством кластерного анализа, метод *K*-средних); (2) сравнение выделенных групп испытуемых с разными типами ролевой виктимности по показателям психологического благополучия и эмоционального интеллекта (сравнение данных посредством использования *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок); (3) анализ комплекса взаимосвязей между основными показателями эмоционального интеллекта, психологического благополучия и ролевой виктимности личности (факторный анализ данных).

Основная часть. Посредством кластеризации данных нами были сформированы группы лиц, которые характеризуются разным типом ролевой виктимности – с выраженной социальной ролью жертвы ($n = 34$), с игровой ролью жертвы ($n = 14$), и группа лиц с невыраженной ролевой виктимностью ($n = 32$). Статистическая достоверность различий между кластерами – на высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$).

Сравнение средних значений показателей психологического благополучия в выделенных группах показало наличие статистически достоверных различий, а именно: в группе испытуемых с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие психологического благополучия (позитивные отношения с другими, самопринятие, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни) оказались более сформированными, чем у лиц с игровой и социальной ролью жертвы ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что психологический комфорт и общее позитивное восприятие собственной жизни преобладает преимущественно у лиц, не склонных к осознанному или навязанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях. Также были установлены существенные различия в показателях психологического благополучия между группами лиц с игровой и социальной ролью жертвы: позитивные отношения с другими, самопринятие и общий показатель психологического благополучия преобладают в группе испытуемых с игровой направленностью роли жертвы ($p \leq 0,01$). Таким образом, недовольство другими людьми, собой и жизнью в целом наиболее свойственны лицам, которые занимают аутсайдерские позиции в отношениях с другими людьми.

Факторный анализ позволил выделить и описать комплекс взаимосвязей между составляющими эмоционального интеллекта, психологического благополучия и ролевой виктимностью в каждой группе испытуемых (с невыраженной ролевой виктимностью, с игровой ролью жертвы, с социальной ролью жертвы).

В выборке лиц с *невыраженной ролевой виктимностью* исследуемые переменные группируются в модель с решением в шесть факторов (объясняют 78,3% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый фактор (28,8%) представлен следующими переменными: «психологическое благополучие» (факторная нагрузка – 0,916), «самотивация» (0,870), «эмпатийность» (0,849), «распознавание эмоций» (0,836), «управление окружением» (0,802), «автономия» (0,737), «самопринятие» (0,735), «эмоциональная осведомленность» (0,719), «управление собственными эмоциями» (0,712), «цель в жизни» (0,699), «личностный рост» (0,568), «позитивные отношения с другими» (0,545). Фактор был назван как «Общее психологическое благополучие», поскольку именно этот фактор включает в себя основные сферы жизнедеятельности,

в которых человек может чувствовать себя счастливым. Также этот фактор отражает комплекс тесных взаимосвязей между составляющими психологического благополучия и эмоционального интеллекта – полученные данные свидетельствуют о том, что психологический комфорт лиц с невыраженной ролевой виктимностью поддерживается наличием способностей эмоционального интеллекта.

Второй фактор (13,2%) включает такие переменные, как «общий показатель эмпатии» (0,842), «проницательность в эмпатии» (0,782), «интуитивный канал» (0,767), «эмоциональный канал» (0,534), «личностный рост» (0,522). Этот фактор был интерпретирован как «Эмпатийное отношение к другим». Фактор презентует способности личности к проявлениям эмпатии, среди которых проводными являются спонтанный интерес к другому человеку и приобретение эмоционального опыта в общении. Также содержание фактора отражает связь между эмпатическими способностями лиц с невыраженной ролевой виктимностью и их личностным ростом.

Третий фактор (10,4%) состоит из следующих переменных: «идентификация в эмпатии» (0,757), «эмпатия» (0,751), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,688). Данный фактор показывает, что у лиц с невыраженной ролевой виктимностью применение эмоционально-ориентированного копинга в стрессовых ситуациях связано опять-таки с их эмпатическими способностями, точнее с умением поставить себя на место другого. Содержание фактора было обобщено нами как «Эмпатический копинг».

Четвертый фактор (9,8%) состоит из двух полюсов со следующими переменными: позитивный полюс – «рациональный канал эмпатии» (0,760), «автономия» (0,541), «проблемно-ориентированный копинг» (0,526); негативный полюс – «игровая роль жертвы» (-0,717). Фактор назван нами «Рациональное решение проблем». Данный фактор показывает связь между рациональным выражением эмоций и разрешением проблемных ситуаций (посредством логического объяснения ситуации и контроля эмоций). Также содержание фактора отражает связь между избеганием манипулятивного взаимодействия с другими людьми (что предполагает игровая роль жертвы) в сложных жизненных ситуациях посредством сохранения автономии своей личности.

Пятый фактор (9,6%) презентован такими переменными: «копинг, ориентированный на избегание» (0,832), «отвлечение» (0,786). Фактор был обозначен нами как «Отдых от проблем». Этот «отдых» выражается в отвлечении от стрессовой ситуации и проявляется в стремлении получать позитивные эмоции от всего, что не имеет отношения к конкретной стрессовой ситуации (посредством шопинга, употребления вкусной еды, чтения и т.д.), попыток побыть наедине с самим собой, отдалиться эмоционально от создавшейся ситуации.

Шестой фактор (6,6%) также имеет два полюса: негативный – «социальное отвлечение» (-0,853), позитивный – «социальная роль жертвы» (0,590), «проблемно-ориентированный копинг» (0,575). Эти переменные мы объединили названием «Отмежевание от других людей». Данный фактор показывает, что у лиц с невыраженной ролевой виктимностью аутсайдерство может иметь место в случае их добровольной социальной изоляции, когда в сложных жизненных ситуациях они отказываются от вероятной помощи других людей и пытаются разрешить проблемы самостоятельно.

Для лиц с *игровой ролью жертвы* нами была сформирована пятифакторная модель (объясняет 80,6% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый фактор (22,1%) состоит из двух полюсов и содержит следующие переменные: позитивный полюс – «игровая роль жертвы» (0,881); негативный полюс – «эмоциональная осведомленность» (-0,817), «самопринятие» (-0,798), «распознавание эмоций других» (-0,767), «идентификация в эмпатии» (-0,503). Фактор был обозначен как «Игровая виктимность», поскольку факторные данные предоставляют возможность охарактеризовать предпосылки сознательного выбора человеком роли жертвы при взаимодействии с другими людьми. Это прежде всего эмоциональная неграмотность, неспособность ориентироваться в реальных эмоциональных переживаниях других людей, неумение поставить себя на их место в эмоционально-насыщенных ситуациях, а также неудовлетворенность собственной персоной (по сути «несамопринятие»).

Второй фактор (18,8%) представлен такими переменными, как «копинг, ориентированный на избегание» (0,944), «отвлечение» (0,827), «социальное отвлечение» (0,825), «личностный рост» (0,734), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,516). Этот фактор мы назвали «Избегание проблем», поскольку его содержание свидетельствует об использовании лицами с игровой ролью жертвы стратегий отвлечения от проблем с целью самосохранения и фиксирования позитивных личностных изменений.

Третий фактор (14%) включает переменные: «управление окружением» (0,857), «автономия» (0,788), «цель в жизни» (0,530), и обозначен нами «Управление собственной жизнью». Этот фактор содержит данные относительно такой характеристики игровой роли жертвы, как пластичность, которая проявляется в быстрой и эффективной адаптации к окружающей среде.

Четвертый фактор (13,6%) содержит следующие переменные: «эмоциональный канал эмпатии» (0,805), «управление собственными эмоциями» (0,757), «позитивные отношения с другими» (0,755), «проблемно-ориентированный копинг» (0,600), «эмпатия» (0,588). Содержание фактора указывает на вероятный способ разрешения проблем лицами с игровой ролью жертвы посредством их эмоциональной подстройки относительно настроения других людей и эмпатического отношения к ним, поэтому данный фактор был интерпретирован нами как «Эмпатическое взаимодействие с другими людьми».

Пятый фактор (12,1%) состоит из двух полюсов: позитивного – «интуитивный канал эмпатии» (0,829), «проблемно-ориентированный копинг» (0,486); негативного – «социальная роль жертвы» (-0,697), «рациональный канал эмпатии» (-0,461), «позитивные отношения с другими» (-0,460). Данный фактор мы назвали «Вынужденное аутсайдерство», поскольку в соответствии с факторными данными игровая роль жертвы исследуемых лиц может сочетаться с социальной ролью жертвы, вероятно, при обстоятельствах, связанных с невозможностью интуитивно сориентироваться относительно выбора собственного адекватного поведения в сложившейся сложной ситуации взаимодействия с другими людьми и неумением самостоятельно разрядить напряженную атмосферу. В данном случае аутсайдерство может угрожать этим лицам даже при внимательном отношении к другим людям и вероятном позитивном взаимодействии с ними.

Для лиц с *социальной ролью жертвы* нами была избрана пятифакторная модель (объясняет 74,4% суммарной дисперсии). Первый фактор, состоящий из двух полюсов (25,6 %), вместил в себя следующие переменные: позитивный полюс – «социальная роль жертвы» (0,445); негативный полюс – общий показатель психологического благополучия (-0,920), «управление окружением» (-0,890), «цель в жизни» (-0,878), «управление собственными эмоциями» (-0,841), «самопринятие» (-0,811), «личностный рост» (-0,721), «самотивация» (-0,701), «автономия» (-0,686), «проблемно-ориентированный копинг» (-0,601). Содержание данного фактора было обобщено нами в названии «Контроль своей жизни». Этот фактор отражает предпосылки успешного избегания социальной роли жертвы испытуемыми посредством четкого контроля своей жизни, управления ближайшим окружением и контроля собственных эмоциональных проявлений. Именно эти способы будут содействовать большему психологическому комфорту, позитивной самооценке и сохранению собственной личностной независимости.

Второй фактор (16,9%) включает следующие переменные: «эмпатия» (0,835), «эмоциональная осведомленность» (0,827), «распознавание эмоций других» (0,760), «эмоциональный канал эмпатии» (0,721), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,627), «идентификация в эмпатии» (0,576). Именно поэтому фактор был назван нами как «Эмпатийность» – отражение совокупности эмпатических способностей, которые лица с социальной ролью жертвы могут проявлять при применении эмоционально-ориентированного копинга в стрессовых ситуациях жизни.

Третий фактор (12,4%) состоит из двух полюсов: позитивного – «социальное отвлечение» (0,841), «копинг, ориентированный на избегание» (0,704), «отвлечение» (0,513), «проблемно-ориентированный копинг» (0,509), «самотивация» (0,478); негативного – «автономия» (-0,449). Фактор отражает информацию относительно важной роли в жизни лиц с социальной ролью жертвы социальных копингов, которые они активно применяют в стрессовых ситуациях жизни, но которые, вместе с тем, мешают установлению их личностной независимости. Содержание фактора было обобщено нами как «Социальная зависимость».

Четвертый фактор (10,2%) содержит следующие переменные: «проницательность в эмпатии» (0,759), «позитивные отношения с другими» (0,667), «идентификация в эмпатии» (0,665), «рациональный канал эмпатии» (0,517). Этот фактор отражает значимость эмпатии для сохранения позитивных отношений с другими людьми. Особое значение для положительного межличностного взаимодействия лиц с социальной ролью жертвы имеет способность к установлению доверительных отношений с другими и умение поставить себя на место другого человека. В связи с последним данный фактор получил название «Доверительные отношения».

Пятый фактор состоит из двух полюсов (9,2%) и включает: позитивный полюс: «игровая роль жертвы» (0,933), «социальная роль жертвы» (0,710); негативный полюс: «интуитивный канал эмпатии» (-0,420). Фактор был обозначен нами как «Мнимое аутсайдерство». Считаем, что лица с выраженной социальной ролью жертвы приобретают такую жизненную позицию вследствие недостаточно развитой интуиции относительно выбора подходящего эмоционального поведения при взаимодействии с другими. Несовершенные коммуникативные навыки, неумелое манипулятивное влияние на других могут спровоцировать реальное отторжение со стороны других людей.

Таким образом, факторный анализ показал, по сути, структуру психологического благополучия лиц с разным типом ролевой виктимности (наглядно это представлено на рисунках 1–3).

Для лиц с невыраженной ролевой виктимностью (рисунок 1) характерным является «рациональное» психологическое благополучие, которое проявляется в сформированности конкретного способа достижения своего психологического комфортного состояния – это эмоциональный интеллект как способность понимать эмоции и управлять ими.

Для лиц с игровой ролью жертвы характерным является «ложное» психологическое благополучие (рисунок 2), поскольку при явном предпочтении эмпатических способностей как способа достижения психологического комфорта (см. данные факторного анализа, фактор 4) эти лица в реальности не демонстрируют такового, а также характеризуются неудовлетворенностью собой в целом.

Для лиц с социальной ролью жертвы характерно «иррациональное» психологическое благополучие (рисунок 3), поскольку эти лица прикладывают слишком много усилий, чтобы достичь психологического комфорта, но делают это неэффективно, «иррационально», т.к. не понимают особенностей управления ни собственными, ни эмоциональными состояниями других людей, вероятно, вследствие недостаточно сформированных коммуникативных способностей.

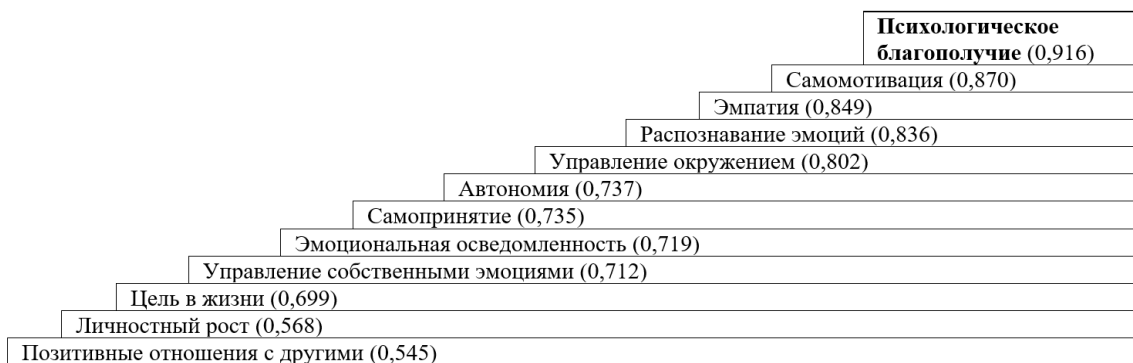


Рисунок 1. – «Рациональное» психологическое благополучие лиц с невыраженной ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 28,8% дисперсии)



Рисунок 2. – «Ложное» психологическое благополучие лиц с игровой ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 22,1% дисперсии)

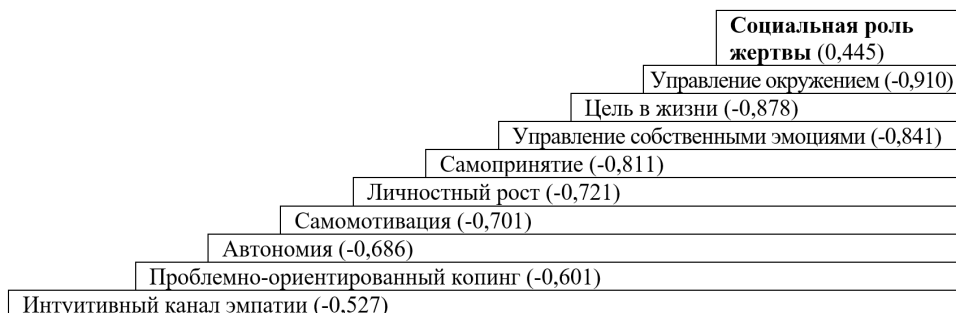


Рисунок 3. – «Иррациональное» психологическое благополучие лиц с социальной ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 25,6% дисперсии)

Полученные данные указывают на необходимость развития способностей эмоционального интеллекта у лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью, а именно эмоциональной осведомленности (у испытуемых, которые сознательно выбирают роль жертвы в отношениях с другими) и эмоциональной саморегуляции (у испытуемых с навязанным статусом жертвы).

Сравнение средних значений показателей эмоционального интеллекта в выделенных группах испытуемых показало наличие статистически достоверных различий: в группе лиц с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, управление собственными эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций) значительно выше, чем в группе лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью ($p \leq 0,001$).

Таким образом, данные эмпирического исследования позволили нам конкретизировать способы достижения психологического благополучия лицами различной виктимной направленности и показать необходимость разработки тренинговой программы развития эмоционального интеллекта лиц с выраженной ролевой виктимностью.

Тренинговая программа развития эмоционального интеллекта. В современной психологической литературе представлен ряд результатов экспериментальных исследований, которые подтверждают продуктивность целенаправленного развития эмоционального интеллекта [13; 14] посредством тренингового воздействия. Подчеркивается, что презентация тренинговых программ развития эмоционального интеллекта должна базироваться на основательной методологической и технологической базе [14]. Разработанная нами тренинговая программа основана на ведущем принципе психологической тренинговой практики,

который предполагает включенность субъекта в процесс тренингового взаимодействия, при этом задействованы три основные сферы (когнитивная, эмоциональная, поведенческая) – позитивные изменения в одной из сфер способствуют положительным результатам в других сферах [15].

Программа тренинга направлена на стимулирование участников к рефлексии и саморазвитию. При составлении программы мы ориентировались на рефлексивный принцип – переживанию эмоционального благополучия существенно способствует рефлексия, в частности, глубокое осознание индивидом развития своего эмоционального интеллекта [16].

В то же время по своим основным характеристикам тренинг принадлежит к тренингам навыков и умений. Наиболее продуктивным методом развития эмоционального интеллекта был выделен базовый методический прием социально-психологического тренинга – ролевая игра [15].

Основные этапы тренинга (знакомство, основная часть, обратная связь) и общая структура тренинговых занятий (разминка, активные упражнения, релаксация, рефлексия) соответствуют классической схеме проведения тренингов. Программа тренинга состоит из девяти занятий (таблица).

Таблица. – Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта» для лиц с выраженной ролевой виктимностью

Тематика занятий (количество часов)	Цель	Содержание (психологические упражнения [14])
Занятие 1. Знакомство (2 ч)	Знакомство участников. Ознакомление с правилами работы в тренинговой группе	Упражнения: «Презентация», «Эпиграф»
Занятие 2. Рефлексия эмоций (2 ч)	Расширение эмоционального тезауруса; развитие навыков эмоциональной рефлексии	Упражнения: «Синестезия», «Фокусирование актуального эмоционального состояния», «Эмоциональный словарь»
Занятие 3. Вербализация эмоций (2 ч)	Развитие навыков невербальной коммуникации	Упражнения: «Эмоциональные ассоциации», «Контраст», «Пустые стулья»
Занятия 4–5. Управление собственными эмоциями (4 ч)	Развитие навыков саморегуляции; осознание предпосылок собственной неуверенности	Упражнения: «Мышечные зажимы», «Пять колонок», «Страх и неуверенность», «Мои позитивные эмоции»
Занятие 6. Развитие умения слушать партнера (2 ч)	Развитие способности понимать невербальные проявления эмоций других людей	Упражнения: «Телефон», «Манипуляционная разминка», «Волшебные превращения»
Занятие 7. Распознавание эмоций (2 ч)	Развитие наблюдательности относительно экспрессии	Упражнения: «Наблюдение за асимметрией», «Опорные сигналы», «Позы»
Занятие 8. Развитие эмпатии (2 ч)	Развитие эмпатических способностей; формирование позитивного отношения к себе и другим	Упражнения: «Эпитеты», «Идентификация с ролью клиента», «Ситуации сочувствия»
Занятие 9. Прощание (2 ч)	Рефлексия собственного опыта	Упражнения: «Эмоциональный цвет», «Спасибо Вам за то, что Вы...», «Три желания»
Всего: 18 ч		

Общей целью представленной тренинговой программы является формирование ассертивности посредством развития эмоционального интеллекта. Рабочие (частные) цели тренинговых занятий: развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, способностей к пониманию эмоций других людей, способности к фасилитативному влиянию на других людей в противовес манипулятивному воздействию. Предполагается, что развитие обозначенных выше эмоциональных способностей будет содействовать повышению показателей психологического благополучия лиц с выраженной ролевой виктимностью – их более позитивному самопринятию, личностному росту.

Основное содержание тренинговой программы составили следующие типы упражнений: задания, ориентированные на вербализацию чувств и эмоциональную саморегуляцию; задания, направленные на воспроизведение конфликтных ситуаций и анализ выхода с них, отстаивание своей точки зрения; упражнения, направленные на формирование уверенности в себе и развитие ассертивности.

Заключение. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило наличие позитивной корреляции между составляющими эмоционального интеллекта и психологического благополучия: сформированность способности к пониманию и управлению эмоциями способствует повышению удовлетворенности собой и отношениями с другими людьми. Данные факторного анализа показали необходимость развития эмоционального интеллекта у лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью: эмоциональной осведомленности у лиц, которые сознательно выбирают роль жертвы в межличностных отношениях, эмоциональной саморегуляции у лиц с навязанным со стороны социального окружения статусом жертвы.

На основе данных анализа эмпирической части исследования нами была разработана тренинговая программа развития эмоционального интеллекта, направленная на обучение виктимной личности

эмоциональной рефлексивности и саморегуляции, что предположительно будет способствовать повышению ее психологического благополучия.

Перспективы изучения обозначенной выше проблематики связаны с апробацией презентовой тренинговой программы развития эмоционального интеллекта и тщательным изучением тренинговых эффектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарицька, В.В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки / В.В. Зарицька. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – 304 с.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Nelis, D. Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? / D. Nelis, J. Quoidbach, M. Mikolajczak // Personality and individual differences. – 2009. – Vol. 47. – P. 36–41.
4. Dulewicz, V. Can emotional intelligence be developed? / V. Dulewicz, M. Higgs // International journal of human resource management. – 2004. – Vol. 15. – P. 95–111.
5. Slaski, M. Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance / M. Slaski, S. Cartwright // Stress and health. – 2003. – Vol. 19. – P. 233–239.
6. Nelis, D. Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability / D. Nelis, I. Kotsou, J. Quoidbach // Emotion. – 2011. – Vol. 11. – P. 354–366.
7. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
8. Ruiz-Aranda, D. Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health / D. Ruiz-Aranda, R. Castillo, J. Martin Salguero // Journal of adolescent health. – 2012. – Vol. 51. – P. 462–467.
9. Vesely, Ashley K. Emotional intelligence training and pre-service teacher wellbeing / Ashley K. Vesely, D.H. Saklofske, D.W. Nordstokke // Personality and individual differences. – 2014. – Vol. 65. – P. 81–85.
10. Бантишева, О.О. Емоційний інтелект як чинник попередження схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку та особливий чинник якісного існування особистості // О.О. Бантишева, О.І. Бондарчук. – Geneva (Switzerland) : Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists Science, 2014. – P. 107–114.
11. Андронникова, О.О. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации / О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2016. – № 1. – С. 72–76.
12. Одинцова, М.А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции: система работы, диагностика, тренинги : учеб. пособие / М.А. Одинцова. – М. : Флинта ; МПСИ, 2010. – 256 с.
13. Березовская, Т.П. Эмоциональное развитие старшеклассников в условиях общеобразовательной школы с театральным уклоном : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.П. Березовская. – Минск, 2004. – 24 с.
14. Дерев'яно, С.П. Феноменологія емоційного інтелекту / С.П. Дерев'яно. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 312 с.
15. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.
16. Андреева, И.Н. Психологические особенности индивидов с рефлексивными и нерефлексивными видами эмоционального интеллекта // И.Н. Андреева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 94–101.

Поступила 12.01.2020

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PERSON WITH A VICTIM IDENTITY: EMPIRICAL RESEARCH AND TRAINING

S. DEREVYANKO

The prevalence of a positive emotional well-being and positive interpersonal relationships are the most important characteristics of a person's psychological well-being, owing to the high level of emotional intelligence development (as the ability to understand and control your emotions). Victim role-playing as a person's propensity to consciously or unconsciously choose the role of a victim in interpersonal relationships can be in the form of a game (with a pragmatic orientation) or have a social form (with outsider tendencies). An empirical research demonstrated statistically reliable differences in indicators of emotional intelligence and psychological well-being between representatives with varying degrees of victim role-playing, namely the ability to control own emotions, emotional awareness (indicators of emotional intelligence), self-acceptance, relationship management (indicators of psychological well-being) were significantly lower among representatives with a determined victim role-playing and a social victim role-playing. The data obtained from an empirical research contributed to the development and presentation of techniques for training emotional intelligence, aimed at improvement of indicators of psychological well-being, such as self-acceptance, positive relationships with others, and personal growth.

Keywords: *emotional intelligence, psychological well-being, person with a victim identity, victim role-playing, social victim role-playing, empirical research, training program.*

УДК 159.99

**СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ:
КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД**

*канд. психол. наук, доц. Л.Г. СТЕПАНОВА
(Белорусский государственный университет)*

Рассматриваются теоретические основания конструктивистского подхода к оказанию психологической помощи, который в большей степени опирается на социальный конструктивизм – иной способ мышления о мире и человеке. К его важнейшим особенностям можно отнести релятивизм, критическую позицию и значимость языка во взаимодействии людей, с помощью которого они конструируют опыт и знания о мире. Дается краткое описание основных конструктивистских подходов, таких как нарративная практика, краткосрочная терапия, ориентированная на решение, терапия возможностей, коллаборативная терапия, когерентная терапия, и рассматриваются некоторые отличительные особенности конструктивистского подхода.

Ключевые слова: *конструктивистский подход, психологическая помощь, социальный конструкционизм, нарративная практика, краткосрочная терапия, ориентированная на решение, терапия возможностей, коллаборативная терапия, когерентная терапия.*

Введение. В настоящее время в социально-гуманитарных науках существуют несколько различных и в некоторой степени оппозиционных парадигм, основанных на определенных подходах к изучению человека. Наиболее открытое противостояние сегодня происходит между сторонниками позитивистской и конструктивистской парадигм. В частности, в психологии иногда это противопоставление называют оппозицией «новой» и «старой» (или традиционной) парадигм.

Сегодня в психологии принято говорить не о «конструктивистском подходе», а о «конструктивистских подходах», поскольку на данный момент конструктивизм «не сложился как единая, последовательная, теоретически непротиворечивая ориентация» [1, с. 7]. А.М. Улановский [2] делит совокупность теорий, образующих идеологическое пространство конструктивистской парадигмы, на три направления, или ветви: конструктивизм в узком смысле слова (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Бергер, Т. Лукман); радикальный конструктивизм (П. Ватцлавик, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Фёрстер); социальный конструкционизм (К. Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер, Т. Сарбин, Г. Херманс). Все три исторически развивались во многом независимо друг от друга, опираясь на различные постулаты, традиции и исследования, и имеют особый подход к тому, что считается реальным и существующим. Конструктивистский подход к оказанию психологической помощи в большей степени опирается на социальный конструкционизм, который представляет собой не новую концепцию окружающего мира (в т.ч. и устройства человека), а это иной способ мышления о мире и человеке. Новая парадигма предлагает признать, что объяснение окружающего мира может быть только соглашением между людьми, которые вступают в определенные отношения друг с другом; слова, используемые для этих объяснений, имеют смысл в контексте существующих отношений. Поэтому для социального конструкционизма ключевыми понятиями являются сообщества, отношения между людьми, социальные конвенции, язык, дискурс, нарратив, диалог, социальные практики. А к наиболее важным признакам относят релятивизм, критическую позицию и значимость языка во взаимодействии людей, с помощью которого они конструируют опыт и знания о мире [3]. Реальности конструируются людьми посредством языка, организуются и поддерживаются посредством историй.

Идеи социальных конструкционистов в психологии были учтены и интегрированы другими подходами, так что сегодня даже психоаналитики и когнитивные психологи, анализируя проблемы психологии личности и познания, делают сноску на язык, культуру и условности существующих психологических сообществ. Конструктивизм выполняет важную рефлексивную и критическую функции в психологии и социальных науках. Это требует понимания влияния собственной (исторической, расовой, национальной, половой, гендерной) принадлежности, развенчания дискриминирующих концепций, взглядов и подходов, стремления к большей свободе и самоопределению [4].

Следствием применения этих идей в рамках психологической помощи является отказ от экспертной позиции психолога как носителя неких «объективных» знаний и ориентация на сотрудничество с самим клиентом как экспертом в своей жизни, обладающим наиболее полной информацией о своей проблеме и способах ее решения. Работа психолога в первую очередь направлена на выявление, поддержку и закрепление позитивных изменений, которые уже происходят в жизни клиента. В процессе работы исследуется жизненная ситуация, которая больше устраивает клиента, а также имеющиеся ресурсы и его сильные стороны. Конструктивистская направленность в оказании психологической помощи проявляется также в акцентировании внимания на взаимосвязи между поведением человека и тем, как он видит свою жизненную ситуацию. То есть как человек воспринимает себя и как обстоятельства его жизни влияют на его поступки,

а опыт, полученный в результате совершенных действий, влияет на представления человека о себе и событиях, происходящих с ним [5]. В связи с этим процесс оказания психологической помощи понимается как совместное конструирование с клиентом нового «беспроблемного» описания его жизненной ситуации.

Основная часть. Существует не менее пяти конструктивистских подходов к оказанию психологической помощи.

Нарративная практика. Основоположниками нарративного подхода являются австралийский психотерапевт Майкл Уайт и новозеландский психотерапевт Дэвид Эпстон. В 1979 г. М. Уайт начал работать в психиатрическом отделении детской больницы Аделаиды и вскоре обратил внимание на идеи Мишеля Фуко, которые помогли ему полностью понять проявления постмодернизма в мире. Эти мысли легли в основу создания терапии, которая могла бы отражать современные тенденции. Практическим подтверждением этих идей стала работа с подростками, страдающими хроническим энкопрезом. Кстати, именно в этот период М. Уайт разработал метод экстернализации, который стал «визитной карточкой» нарративной практики. М. Уайту удавалось избавлять детей от энкопреза за 4–5 встреч [6].

В 1982 г. М. Уайт стал сотрудничать с Д. Эпстоном, который с энтузиазмом воспринял идеи нарративной практики. В свою очередь он познакомил М. Уайта с теорией Джерома Брунера, автора нарративной метафоры. Нарративная практика также базируется на идеях Л.С. Выготского, в частности на представлениях о зоне ближайшего развития. По аналогии с идеей о зоне ближайшего развития М. Уайт создал практику «простраивания опор», которая заключалась в создании насыщенных историй, помогающих людям преодолеть разрыв между тем, что им привычно и знакомо, и тем, что является новым знанием об их жизни. Сейчас вместе с Д. Эпстоном продолжает дело М. Уайта Джонелла Берд, которая исследует и развивает идеи конструктивистской терапии, а также американские психотерапевты Джилл Фридман и Джин Комбс, которые используют нарративную практику в семейной терапии.

Такой подход привлекателен тем, что не верит в то, что проблемы в человеке и чтобы справиться с проблемами, необходимо «бороться с собой». Напротив, это помогает взглянуть на свою жизнь с ресурсной точки зрения, дистанцироваться от непосредственно переживаемого травматического опыта и сделать осознанный выбор, изменив свою жизнь в нужном направлении.

В нарративном подходе особое внимание уделяется контекстуальному процессу взаимодействия, формирующим фактором которого является язык. Идентичность понимается как нарратив, история, рассказанная о себе в процессе жизни. Человек заимствует повествовательные мотивы, ценности и нормы, существующие в культуре, трансформируя их в свои собственные жизненные истории. Идентичность человека формируется из субъективно отобранных биографических фактов своей жизни.

Нарративная практика основывается на двух основных принципах:

- все человеческие мысли и поступки существуют в культурных контекстах, которые придают им особый смысл и значение;
- взгляд человека на мир формируется через сложные, как правило, бессознательные процессы «проецирования», через опыт и выбор тех его элементов, которые наиболее соответствуют истории жизни [7].

Поскольку люди являются интерпретирующими существами, то в самом широком смысле нарративная практика – это беседа, в которой люди пересказывают, т.е. рассказывают, истории своей жизни по-другому. В нарративной практике считается, что жизнь человека мультиисторична. В ней разные истории соревнуются за привилегированное положение, и в конце концов одна из них становится доминирующей. Если доминирующая история закрывает человеку возможности развития, то можно говорить о существовании проблемы. Каждый момент содержит пространство для существования множества историй, и одни и те же события в зависимости от приписываемых им значений и характера связей складываются в различные нарративы. Исходя из этого, целью нарративной психологической помощи является создание новых историй, открытие пространства для широкого поля альтернатив, переживания чувства выбора; а позиция нарративного психолога – неэкспертность, «незнание», уважение, заинтересованность, сотрудничество и прозрачность [8; 9]. Кстати, М. Уайт не называл клиентов клиентами, он говорил – люди, которые столкнулись с трудностями.

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение (Solution-Focused Brief Therapy – SFBT), или в русскоязычном варианте *ориентированная на решение краткосрочная терапия – ОРКТ* была разработана в конце 1970-х гг. в Стивом де Шейзером и Инсу Ким Берг совместно с коллегами из Центра краткосрочной семейной психотерапии в США. Как следует из названия, этот подход ориентирован на будущее, сконцентрирован на цели и фокусируется на решениях, а не на самой проблеме, которая привела клиента на терапию. Само направление как особый подход в психотерапии обычно датируется 1982 г. – лозунг Центра звучал как «Solutions since 1982» («Решения с 1982 года»). Подход SFBT предполагает, что все клиенты имеют некоторое представление о том, что сделает их жизнь лучше, даже если им может понадобиться помощь в описании деталей их лучшей жизни, и что каждый, кто ищет помощи, уже имеет, по крайней мере, минимальные навыки, необходимые для создания решений.

С. де Шейзер и И. Берг опирались на взгляды Пола Вацлавика, всемирно известного исследователя коммуникации, Джона Уикленда, проводившего исследования шизофрении совместно с Грегори Бейтсоном, и Джона Хейли, который всегда подчеркивал важность системного подхода и писал об особых прин-

ципах функционирования и существования систем, а также на идеи Сальвадора Минухина, основоположника структурной семейной терапии, который предложил рассматривать семью как систему и использовать изменения, происходящие в системе, в терапевтических целях. В частности, С. де Шейзер взял в свой методический арсенал метод наблюдения малых изменений и расширения небольших положительных изменений. Другим всемирно известным психотерапевтом, внесшим большой вклад в развитие краткосрочной терапии, ориентированной на решение, является Милтон Эриксон, который всегда подчеркивал, что клиент – это эксперт, который определенно знает, как работать со своей проблемой, но нуждается в помощи, чтобы увидеть, открыть это знание [10].

В то же время С. де Шейзер предложил несколько положений, отличающих его подход от других:

- клиенты приходят с жалобами, но не с проблемами;
- жалоба – это проявление поведения (которое вытекает из восприятия и интерпретации клиентом окружающего мира);
- проблема не является симптомом какой-либо скрытой системной дисфункции;
- акцент делается не на обсуждение проблем, а на будущее, которое не содержит проблемы, т.е. ориентированный на решение подход основан на поиске и создании решений, а не анализе и поиске причин проблем;
- решение может быть связано или не связано с проблемой, поскольку оно может проявляться в другой области поведения [11].

С. де Шейзер акцентировал внимание на важности построения решений, а не на решение проблем, и отводил клиенту роль эксперта. Поэтому в ходе терапевтического процесса акцент делается на решениях, надеждах, ресурсах, сильных сторонах клиента и положительных исключениях из его опыта. Психолог характеризуется исключительно позитивным отношением, которое определяется «видением» только конструктивных, ресурсных возможностей и принципиальным «невидением» проблемы. Задача психолога состоит не в том, чтобы выявить «недостатки» в жизни клиента, а в том, чтобы актуализировать имеющийся у клиента потенциал, поддержать и развить уже имеющиеся у него ресурсы. Поэтому любое проблемное прошлое воспринимается исключительно как полезный опыт, позволяющий сделать важные позитивные выводы на будущее и двигаться дальше к достижению желаемого результата. Результат определяется таким образом, чтобы он был максимально реалистичным, измерим и достижимым.

Терапия возможностей (Possibility Therapy) была разработана Биллом О'Хэнлоном и Мишель Вайнер-Дэвис. Это одна из разновидностей краткосрочной терапии, ориентированной на решение (SFBT). Изначально в 1955 г. Б. О'Хэнлон свой подход назвал ориентированной на решение терапией (*Solution-Oriented Therapy – SOT*), а в 1961 г. он изменил название на терапию возможностей, чтобы уменьшить путаницу с SFBT [12]. Терапия возможностей больше ориентирована на ресурсы клиента и гораздо больше фокусируется на эмоциональных аспектах проблем, чем SFBT, разработанная С. де Шейзером.

Терапия возможностей находится под влиянием не только работ Института психических исследований и Центра краткосрочной семейной психотерапии, но и опирается на идеи К. Роджерса, М. Эриксона и нарративных практиков (М. Уайт, Д. Эпстон). Терапия возможностей фокусируется на возможности клиентов и психологов совместно создавать решения, на будущих целях и достижениях небольших, но положительных результатов для клиентов, а также уделяет большое внимание внутреннему опыту клиентов и подчеркивает, что клиенты должны быть услышаны и поняты, чтобы произошли эти изменения. В терапии возможностей психологи считают, что клиенты застряли не столько на том, как они решают проблему, сколько на том, как они ее видят. Поэтому взгляды, действия и контекст становятся решающими [13].

Терапия возможностей решает три основные задачи:

- проверить опыт и идеи клиента;
- поощрить клиентов смотреть на вещи с новой точки зрения;
- получить доступ к сильным сторонам и ресурсам для достижения решения.

Терапевты помогают людям увидеть возможности в трудностях. Они часто работают над изменением негативных и саморазрушительных моделей мышления, заменяя их надеждой на большие возможности. Например, психолог может предложить рассмотреть проблему как мимолетную и изменчивую, а не постоянную и неуправляемую, или как нечто пережитое, а не как характеристику личности клиента, или как периодически повторяющуюся, а не как жизнь, пронизанную проблемами. Соответственно, цель состоит в том, чтобы помочь клиентам определить возможности, а не проблемы, использовать то, что происходит правильно, а не фокусироваться на том, что происходит неправильно. Психологи, работающие в рамках терапии возможностей, используют истории, анекдоты, притчи и юмор, чтобы помочь клиентам измениться. Это похоже на то, что делают нарративные психологи, помогая клиентам перейти от проблемных историй к более обнадеживающим альтернативным. Нарративные психологи также считают, что клиент никогда не является проблемой, проблема – это проблема.

Коллаборативная терапия (Collaborative Therapy), или в русскоязычном варианте *совместная терапия* была разработана в 1980-х гг. Харлин Андерсон и ее коллегой Гарольдом А. Гулишианом как постмодернистский подход к творческой коммуникации, основанный на решениях. В 1997 г. Х. Андерсон опубликовала свою первую книгу «Разговор, язык и возможность: постмодернистский подход к терапии».

в которой изложила свою теорию коллаборативной терапии, при которой психологи сотрудничают со своими клиентами без осуждения, чтобы клиент был точно понят. Кстати, Х. Андерсон, так же как и М. Уайт, не называет клиента клиентом, а говорит – человек в терапии [14]. Вне терапевтических сессий психологи должны постоянно проходить через процесс саморефлексии и самосознания, чтобы избежать врожденной осуждающей природы людей. Этот подход позволяет клиенту контролировать терапевтическую сессию, а психологу – сосредоточиться на ней и игнорировать любые предубеждения. Коллаборативная терапия фокусируется на развитии совместных и равноправных отношений между клиентом и психологом, рассматривается как партнерство, которое позволяет психологу и клиенту объединить свои знания, облегчая взаимодействие и приводя к позитивным изменениям. Клиентам предлагается активно участвовать в процессе, предоставляя обратную связь о самом процессе. Близкие люди в жизни клиента не подвергаются стигматизации и не считаются вмешивающимися, но их также приглашают принять участие в терапевтическом процессе.

Коллаборативная терапия основана на постмодернистском скептицизме к знанию и убеждению, что знание – это социально сконструированная концепция, а не универсальная истина. Таким образом, Х. Андерсон подчеркивает важность избегания чрезмерной патологизации нормальных характеристик и поведения клиента. Например, можно предположить, что у каждого клиента среднего возраста обязательно будет кризис среднего возраста. В то время как коллаборативный психотерапевт будет стремиться позволить клиентам включить их собственное любопытство, интерес и творческие способности. В основе лежит идея, что нет единственного правильного способа увидеть ситуацию. В коллаборативной терапии точка зрения клиента считается равной точке зрения психолога. Х. Андерсон рассматривает коллаборативную терапию как философию, а не модель, и выделяет два ключевых принципа этого подхода: развитие отношений сотрудничества между психологом и клиентом и участие в диалогах, которые поощряют рост и изменения. И подчеркивает, что коллаборативная терапия способствует трансформации как для клиента, так и для психолога. По мере проведения содержательных бесед и изучения различных точек зрения обе стороны могут получить новые знания и понимание. Психолог не действует как авторитетная фигура или как будто у него больше знаний или понимания, не использует диагностические ярлыки, потому что за ними могут стоять предвзятые представления и мнения, и рассматривает как эксперта в разговоре клиента, а не себя [15].

Когерентная терапия (Coherence Therapy, или в русскоязычном варианте терапия согласованности) была разработана в начале 1990-х гг. Брюсом Экером и Лорел Халли и в настоящее время считается одним из наиболее уважаемых конструктивистских подходов к оказанию психологической помощи. Первоначально Б. Экер и Л. Халли назвали свой подход глубинно-ориентированной краткой терапией (*Depth-oriented brief psychotherapy – DOBT*), а в 2005 г. переименовали его в когерентную терапию, обосновывая такое переименование тем, что оно, во-первых, более четко отражает центральный принцип подхода, а во-вторых, «краткая терапия» часто ассоциируется с методами избегания глубины и поверхностностью, что, по мнению авторов, было в корне неверно [16]. Когерентная терапия признает, что и бессознательное, и сознание играют определенную роль в эмоциональном и психологическом здоровье. Когерентная терапия основана на принципах конструктивизма и нейробиологии и предлагает эмпатический, непатологизирующий подход, который может быть использован для решения многих проблем.

Б. Экер и Л. Халли заметили, что во время некоторых психотерапевтических сессий клиент переживает глубоко прочувствованный трансформационный сдвиг, который рассеивает его негативные эмоциональные паттерны и приводит к немедленному прекращению симптомов. Они стали изучать такие трансформирующие сессии и пришли к выводу, что во время этих сессий психолог воздерживался от любых действий, направленных на противодействие симптому, а клиент получал мощный, чувственный опыт некой ранее неосознанной «эмоциональной истины», которая делала наличие симптома необходимым. Подавляющее большинство укоренившихся негативных реакций, нежелательных паттернов поведения, настроений, эмоций и мыслей, рассматриваемых в терапии, порождается эмоциональной памятью. Убеждения, конструкты, сформированные в детстве под влиянием интенсивных эмоций (эмоциональное обучение), как бы «запираются» в мозгу сильными синапсами и становятся неизгладимыми на всю жизнь человека, а психологи и клиенты часто чувствуют, что они борются с какой-то неумолимой, но невидимой силой.

Кроме того, Б. Экер и Л. Халли обнаружили, что большинство их клиентов могут начать испытывать глубинную связь своих симптомов уже с первой сессии. В дополнение к созданию методики быстрого извлечения эмоциональных схем они также определили процесс, посредством которого восстановленные схемы затем претерпевают глубокие изменения (или растворение), – восстановленная эмоциональная схема должна быть активирована, и в тоже время клиент ярко переживает что-то, что резко противоречит ей. Позже нейробиологи установили, что именно эти шаги открывают и удаляют нейронную цепь в имплицитной памяти, которая хранит эмоциональное обучение, – процесс реконсолидации (переуплотнения), т.е. долгорочные нейробиологические изменения могут привести к глубокому эмоциональному сдвигу. Новое обучение всегда создает новые нейронные цепи, происходят трансформационные изменения, и это именно то, чего достигает терапевтический процесс восстановления. Этот процесс отвечает требованиям мозга, позволяющим новому обучению переписывать и стирать старое, нежелательное обучение, а не просто подавлять и конкурировать с ним. Результатом является трансформационное изменение.

Клиент поощряется в использовании своих собственных ресурсов, чтобы найти и развеять те эмоциональные истины, которые обычно формируются в детстве и являются причинами проявления симптомов в настоящем. В основе когерентной терапии лежит принцип когерентности симптомов. Согласно этой точке зрения, любая реакция системы «головной мозг – сознание – тело» является выражением когерентных (согласованных) личностных конструктов (или схем), которые являются не вербально-когнитивным, а невербальным (на телесном уровне и уровне эмоций и ощущений) знанием. Принцип когерентности симптомов утверждает, что кажущиеся иррациональными, неконтролируемыми симптомами человека на самом деле разумные, убедительные, упорядоченные выражения существующих у человека конструкций себя и мира [17]. Другими словами, симптомы вызваны тем, как человек стремится, не осознавая этого, реализовать самозащитные или самоутверждающие цели, сформированные в течение жизни. Конечная цель когерентной терапии заключается в том, чтобы клиент осознал, что его симптомы – это просто способы, с помощью которых он пытается либо самоутвердиться, либо защитить себя в своей повседневной жизни.

Это согласуется с конструктивистской теорией, согласно которой поведение и опыт формируются частично самим человеком. Сторонники этого подхода предполагают, что эти симптомы «решают» проблему расстройства человека или эмоциональных истин, и когда истины раскрываются и симптомы признаются как форма защиты, симптомы исчезнут, как только начнется исцеление.

Заключение. В заключение хотелось бы остановиться на нескольких проблемах, с которыми сталкивается современный конструктивистский подход к психологической помощи, и на особенностях, отличающих его от традиционных подходов.

Во-первых, высокое уважение к миру смысла клиента в сочетании с относительным отсутствием какой-либо фиксированной внешней точки отсчета, позволяющей патологизировать и стигматизировать клиента. Конструктивистский подход утверждает, что люди являются создателями смысла в своей жизни и, по существу, строят свои собственные реальности. В различных конструктивистских подходах к оказанию психологической помощи клиент рассматривается как активный участник, который сам создает и определяет свой жизненный путь.

Во-вторых, необходимость ставить личные проблемы клиента в более широкие рамки социальных контекстов в соответствии с общим акцентом на культурно-языковые особенности проблемного конструирования, представленные в модели эпигенетических систем (особенно это касается повествования, феминистского или культурно информированного типа). В конструктивистской теории смысл не обязательно создается одним человеком, поскольку смыслы возникают в результате взаимодействия между людьми. Следовательно, реальность социально сконструирована. Другими словами, мы есть то, что мы есть, как мы есть по отношению к другому [18].

В-третьих, оценка эффективности. Большинство современных конструктивистских подходов к психологической помощи не в меньшей степени, чем сторонники, например, когнитивно-поведенческого подхода, поддерживают возможность оценки уровня эффективности своей работы, но они отличаются по своим предпочтительным подходам к этому вопросу. Так, конструктивисты серьезно относятся к растущему консенсусу в том, что большинство форм обязательной психотерапии пользуются значительной поддержкой, но существует очень мало доказательств превосходства одной школы или подхода над другой. Однако в настоящее время нет сомнений, что львиная доля положительных результатов в психотерапии обусловлена переменными клиента (например, особенностями мышления) и факторами, общими для всех видов терапии (например, качеством терапевтического альянса). А обзоры исследований эффективности различных школ и направлений психотерапии показывают, что если принять во внимание точку зрения, которой придерживается исследователь, то очевидные различия в пользу эффективности одного подхода по сравнению с другим исчезают. Например, было установлено, что более 70% различий в эффективности разных школ и направлений обусловлено защитой интересов исследователя по отношению к одному терапевтическому подходу над другим [19]. Подчеркивая этот вывод, тщательно рандомизированные сравнительные исследования, в которых не отдавались предпочтения какому-либо виду психотерапии, сообщают об отсутствии таковых различий [20]. В соответствии с этой растущей доказательной базой исследователи эффективности конструктивистского подхода ориентированы на проведение фундаментальных исследований психологических структур и процессов изменений, имеющих отношение к развитию любой терапии, независимо от ее теоретической ориентации.

В-четвертых, конструктивистский подход предлагает перейти от традиционного в психологии фокуса на том, что не так с конкретным клиентом, ко вниманию к сильным сторонам клиента. Этот подход более оптимистичен и заботится о ресурсах, целях, надеждах и мечтах клиента, который считается активным создателем реальности.

В-пятых, роль психолога, работающего в конструктивистском ключе, отличается от классической роли «доктора», в которой психолог должен «лечить» клиента. Конструктивный психолог не рассматривается в качестве объективного эксперта. Конструктивизм имеет глубокое понимание субъективности, которая есть у всех, включая психологов. Психолог и клиент – участники сотрудничества, они вместе помогают клиенту в создании его лучшей реальности. Конструктивный психолог рассматривает свою работу с клиен-

том как совместное конструирование смысла посредством беседы. Психолог не ищет болезни или недостатка, а скорее акцентирует внимание на ресурсах, сосредотачивается на сильных сторонах клиента и его будущем, полон надежд и оптимизма относительно способности клиента внести позитивные изменения в свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Raskin, J.D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism / J.D. Raskin // *American Communication Journal*. – 2002. – V. 5, Iss. 3. – P. 7–24.
2. Улановский, А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 2. – С. 35–45.
3. Барр, В. Социальный конструкционизм и психология / В. Барр // *Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода*. – 2004. – № 1. – С. 29–44.
4. Neimeyer, R.A. Constructivist psychotherapy: distinctive features. The CBT distinctive features series / R.A. Neimeyer. – Hove, East Sussex : Routledge, 2009.
5. Будинайте, Г.Л. Ориентированная на решение краткосрочная терапия / Г.Л. Будинайте // *Системная семейная терапия: Классика и современность* / под ред. А.В. Черникова. – М. : Класс, 2005. – С. 233–269.
6. Уайт, М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М. : Генезис, 2010. – 328 с.
7. Степанова, Л.Г. Нарративный подход в консультировании и психотерапии: теоретическое основание / Л.Г. Степанова // *Семейная психология и семейная психотерапия*. – 2014. – № 2. – С. 5–15.
8. Степанова, Л.Г. Психологическое консультирование / Л.Г. Степанова. – М. : Выш. шк., 2017. – 334 с.
9. Степанова, Л.Г. Нарративная практика – современное направление психологической помощи / Л.Г. Степанова // *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: сб. тез. IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г.* / Белорус. гос. ун-т ; под ред. И.А. Фурманова. – Минск : БГУ, 2015. – С. 434–437.
10. Михальский, А.В. SFBT: Ориентированная на решение краткосрочная терапия / А.В. Михальский. – М. : Форум, 2015. – 96 с.
11. Shazer, S. Constructing solutions / S. Shazer, I.K. Berg // *Family Therapy Networker*. – 1993. – V. 2. – P. 42–43.
12. O'Hanlon, V. In Search of Solutions: Creating a Context for Change / V. O'Hanlon, M. Weiner-Davis. – New York : Norton, 1988. – 224 p.
13. O'Hanlon, V. Thriving Through Crisis: Turn Tragedy and Trauma Into Growth and Change / V. O'Hanlon. – New York : Norton, 2004. – 224 p.
14. Anderson, H. Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to therapy / H. Anderson. – New York : Basic Books, 1997. – 336 p.
15. Anderson, H. Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference Routledge / H. Anderson, D. Gehart. – New York, London, 2012. – 472 p.
16. Ecker, B. Coherence therapy: Swift change at the roots of symptom production / B. Ecker, L. Hulley // *Studies in Meaning* / eds. J.D. Raskin, S.K. Bridges. – New York : Pace University Press, 2008. – Vol. 3. – P. 57–84.
17. Ecker, B. Unlocking the emotional brain: eliminating symptoms at their roots using memory reconsolidation / B. Ecker, R. Ticic, L. Hulley. – New York ; London : Routledge, 2012. – 264 p.
18. Mascolo, M.F. The construction of meaning and action in development and psychotherapy: An epigenetic systems approach / M.F. Mascolo, L. Craig-Bray, R.A. Neimeyer // *Advances in Personal Construct Psychology* / eds. G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer. – Greenwich, CT : JAI Press, 1997. – Vol. 4. – P. 3–38.
19. Messer, S.B. Let's face facts: Common factors are more important than specific therapy ingredients / S.B. Messer, B.E. Wampold // *Clinical Psychology: Science and Practice*. – 2002. – V. 9. – P. 21–25.
20. Bright, J.I. Professional and paraprofessional group treatments for depression: A comparison of cognitive-behavioral and mutual support interventions / J.I. Bright, K.D. Baker, R.A. Neimeyer // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1999. – V. 67. – P. 491–501.

Поступила 30.03.2020

MODERN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL HELP AND SUPPORT: CONSTRUCTIVIST APPROACH

L. STEPANOVA

The article discusses the theoretical foundations of the constructivist approach to the provision of psychological assistance, which relies more on social constructivism, which is another way of thinking about the world and man. The most important features of social constructionism include relativism, the critical position and importance of language in the interaction of people, with the help of which they construct experience and knowledge about the world. The article also provides a brief description of the main constructivist approaches, such as narrative practice, solution-focused brief therapy; possibility therapy, collaborative therapy and coherent therapy, and discusses some of the distinctive features of the constructivist approach.

Keywords: *constructivist approach; psychological help; social constructionism, narrative practice; Solution-Focused Brief Therapy; Possibility Therapy; Collaborative Therapy; Coherence Therapy.*

УДК 159.99

**КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА
У СТУДЕНТОК С ТИПАМИ ВНЕШНОСТИ «ГАМИН» И «НАТУРАЛ»
(ПО Д. КИББИ)**

**М.В. КУБЛИЦКАЯ, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)**

Представлена типология внешности по Д. Кибби. В процессе эмпирического исследования сравнивались выраженность типа мышления, креативности и личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Установлено, что у девушек с типом внешности «натурал» показатели общительности и напряженности достигают более высокого уровня, чем у респонденток с типом «гамин»; показатель чувствительности находится на более высоком уровне у испытуемых с типом внешности «гамин».

Ключевые слова: внешность, мышление, креативность, личностные качества, типология Д. Кибби.

Введение. Внешность – это совокупность характерных особенностей человеческого облика, лицо человека, его фигура и его одежда [1]. В психологии считается, что внутренний мир человека всегда находит проявление в его внешнем облике и особенностях поведения.

На рубеже XIX–XX вв. сформировались концепции, свидетельствовавшие в пользу связи между свойствами темперамента и конституцией тела человека. К наиболее известным конституциональным концепциям относятся теории Э. Кречмера и У. Шелдона, которые опираются на наглядно различимые признаки строения человеческого тела [2].

Однако проблема типирования внешности лучше разработана стилистами, чем психологами. Так, Дэвид Кибби, стилист из Нью-Йорка, в 1982 г. выпустил книгу «Метаморфозы», в которой представил известную и практикуемую по сей день систему типирования внешности. В зависимости от баланса проявлений инь/ян Д. Кибби в книге выделяет 13 типажей: «мягкий натурал», «чистый натурал», «яркий натурал», «чистый драматик», «драматический классик», «чистый классик», «мягкий классик», «чистый романтик», «мягкий гамин», «чистый гамин», «яркий гамин», «театральный романтик», «мягкий драматик». Типажи «гамин» и «натурал» рассмотрим более подробно, т.к. в процессе эмпирического исследования будут сопоставлены их типы мышления, креативность и личностные качества.

Для типа «гамин» характерны деликатные, некрупные черты лица, большие глаза, тонкие губы. Рост – от 165 см и ниже. Костное строение – плечи квадратные, с тенденцией к узости, длинные руки, длинные или очень длинные ноги, ладони и ступни – от среднего до маленького размера, скорее немного узкие. Тело гибкое и худое, как правило, с жилистой мускулатурой. При отсутствии лишнего веса у «гамин» подтянуты грудь и бедра. Талия может быть высокой.

У типа «натурал» черты лица немного широкие, угловатые, со скругленными углами. Глаза от среднего размера до небольших, щеки подтянутые, слегка тонковатые губы. Рост – до 173 см. Костная структура слегка прямая и квадратная, с притупленными краями. Фигура «натурала» прямая и мускулистая, худощавая. Слегка прямые бедра и подтянутая грудь, удлиненные руки и ноги. При наборе веса фигура у представительниц данного типажа становится очень коренастой [3].

В современной психологии не изучались личностные характеристики указанных типов, что и определило актуальность данного исследования. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на современной выборке было проведено изучение различий в выраженности когнитивных свойств (типов мышления, уровня креативности), а также в проявлении личностных качеств у девушек с типами внешности, выделенными на основе теории Д. Кибби.

Основная часть. *Цель исследования* – определить различия в выраженности типа мышления, креативности и личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал» (по Д. Кибби).

Гипотеза исследования – тип мышления, уровень креативности и проявление личностных качеств различаются в зависимости от типа внешности девушек («гамин» или «натурал»).

Выборка испытуемых составила 40 девушек в возрасте 18–20 лет ($M = 18,97$; $SD = 0,69$), студенток Полоцкого государственного университета.

Методы исследования: организационный метод – сравнительный; эмпирический – опрос; методы обработки эмпирических данных – U -критерий Манна–Уитни и критерий χ^2 Пирсона; интерпретационный метод – структурный.

Методики исследования: Многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personafility Factor Questionnaire, 16PF) Р.Б. Кэттелла [4], Опросник на определение типов мышления и уровня креативности (творческих способностей) Дж. Брунера [5], Тест определения типа внешности Д. Кибби [3].

Результаты и их обсуждение. На первом этапе определены различия по выраженности типа мышления у девушек в зависимости от типа внешности. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязь типов внешности и мышления

Переменные	Значение χ^2	Уровень значимости p
Тип внешности / Тип мышления	5,83	0,11

Примечание: χ^2 – критерий согласия Пирсона.

Как видно из таблицы, уровень значимости по критерию χ^2 Пирсона выше 0,05 (0,11), что свидетельствует о незначимости корреляции между типами внешности и мышления.

На втором этапе проведен анализ различий в выраженности креативности у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Различия в выраженности креативности у «гаминов» и «натуралов»

Переменные	Сумма рангов у типа «гамин»	Сумма рангов у типа «натурал»	U -критерий	Уровень значимости p
Креативность	408,50	452,50	198,50	0,75

Примечание: U -критерий – критерий Манна–Уитни.

Согласно приведенным данным, уровень значимости по U -критерию Манна–Уитни выше 0,05 (0,75), поэтому значимых различий по уровню креативности между «гаминами» и «натуралами» не выявлено.

На третьем этапе проанализированы различия в выраженности личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Различия в выраженности личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал»

Переменные	Сумма рангов у типа «гамин»	Сумма рангов у типа «натурал»	U -критерий	Уровень значимости p
<i>A</i>	338,00	523,00	128,00	0,03
<i>B</i>	412,00	449,00	202,00	0,83
<i>C</i>	480,00	381,00	150,00	0,11
<i>E</i>	387,50	473,50	177,50	0,39
<i>F</i>	467,00	393,50	162,50	0,21
<i>G</i>	428,50	432,50	201,50	0,82
<i>H</i>	464,50	396,50	165,50	0,24
<i>I</i>	360,00	501,00	150,00	0,11
<i>L</i>	476,50	384,50	153,50	0,14
<i>M</i>	368,00	493,00	158,00	0,17
<i>N</i>	380,50	480,50	170,50	0,30
<i>O</i>	420,50	440,50	209,50	0,98
<i>Q1</i>	414,50	446,50	204,50	0,88
<i>Q2</i>	434,50	426,50	195,50	0,70
<i>Q3</i>	495,50	365,50	134,50	0,07
<i>Q4</i>	322,50	538,50	112,50	0,01
<i>F1</i>	366,50	494,50	156,50	0,16
<i>F2</i>	445,50	415,50	184,50	0,50
<i>F3</i>	522,00	339,00	108,00	0,00
<i>F4</i>	401,50	459,50	191,50	0,62

Примечание: *A* – общительность; *B* – интеллектуальность; *C* – эмоциональная устойчивость; *E* – доминантность; *F* – беспечность; *G* – моральная нормативность; *H* – смелость; *I* – эмоциональная чувствительность; *L* – подозрительность; *M* – мечтательность; *N* – дипломатичность; *Q1* – восприимчивость к новому; *Q2* – самостоятельность; *Q3* – самодисциплина; *Q4* – напряженность; *F1* – тревожность; *F2* – интроверсия-экстраверсия; *F3* – чувствительность; *F4* – конформность.

Как представлено в таблице, достоверных различий по показателям интеллектуальности, эмоциональной устойчивости, доминантности, беспечности, моральной нормативности, смелости, эмоциональной чувствительности, подозрительности, мечтательности, дипломатичности, восприимчивости к новому, самостоятельности, самодисциплине, тревожности, экстраверсии/интроверсии и конформности между «гаминами» и «натуралами» не обнаружено ($p > 0,05$).

Уровень значимости по фактору *A* ниже 0,05 (0,03), что указывает на наличие различий по показателю общительности (см. таблицу 3, рисунок 1). Показатель общительности у респонденток с типом «натурал» более выражен, чем у девушек с типом «гамин», что означает, что для «натуралов» более характерны такие качества, как общительность и непринужденность, они более открыты к сотрудничеству и совместной работе. Кроме этого, «натуралам» в отличие от «гаминов» свойственны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность, чуткое, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие.

Как отмечают В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский, индивидов с высокими оценками по фактору *A* отличают «яркие, трепещущие эмоции» [6, с. 31]. Их настроение в течение дня может значительно изменяться, эмоциональные переживания интенсивные, но необязательно искренние [6]. «Гамини» при межличностном взаимодействии ведут себя более сдержанно и обособленно, предпочитают работать в одиночку, характеризуются большей «вялостью аффекта» [6, с. 31]. Такие люди формальны в контактах, предпочитают «общаться» с книгами и вещами, чуждаются людей. В делах точны, обязательны, но им не хватает гибкости [6].

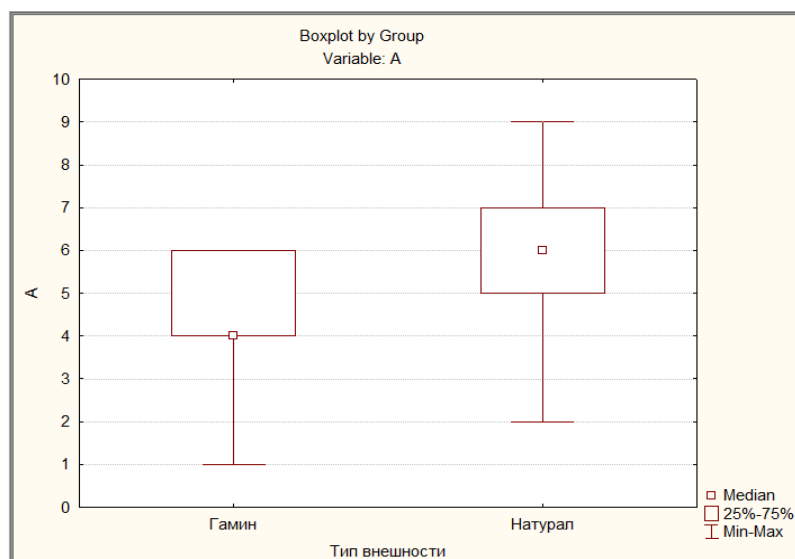


Рисунок 1. – Различия между «гамини» и «натуралами» по уровню общительности

Из таблицы 3 видно, что выявлены значимые различия по показателю напряженности *F1* ($p = 0,01$). Интерпретируя полученные данные, можно сделать вывод, что для девушек с типом внешности «натурал» в большей степени характерны беспокойство и неусидчивость, чем для испытуемых с типом внешности «гамин». Даже когда «натуралы» чувствуют себя разбитыми, усталыми, они не могут остаться без дела. У «натуралов» более выражены лидерские качества, доминирует мотивация достижения (рисунок 2).

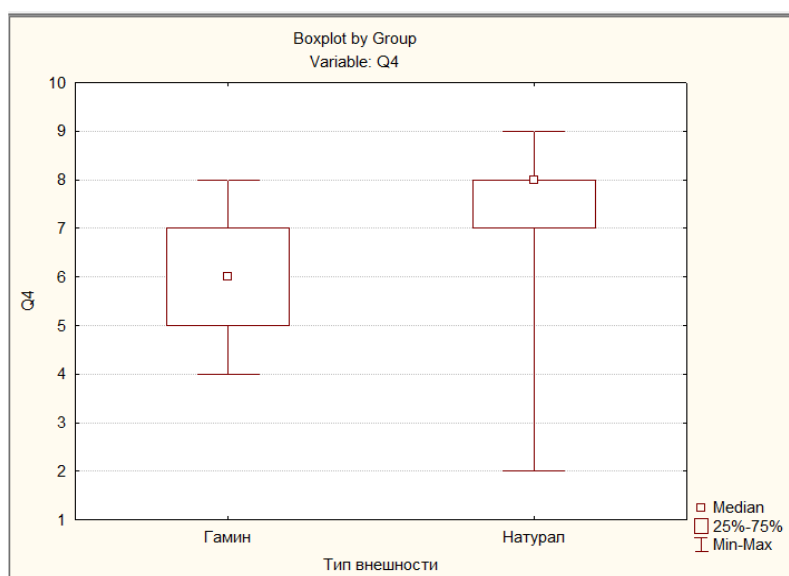


Рисунок 2. – Различия между «гамини» и «натуралами» по уровню напряженности

Необходимо отметить, что уровень значимости по фактору *F3* ниже 0,05 (0,00), что означает наличие различий по показателю чувствительности.

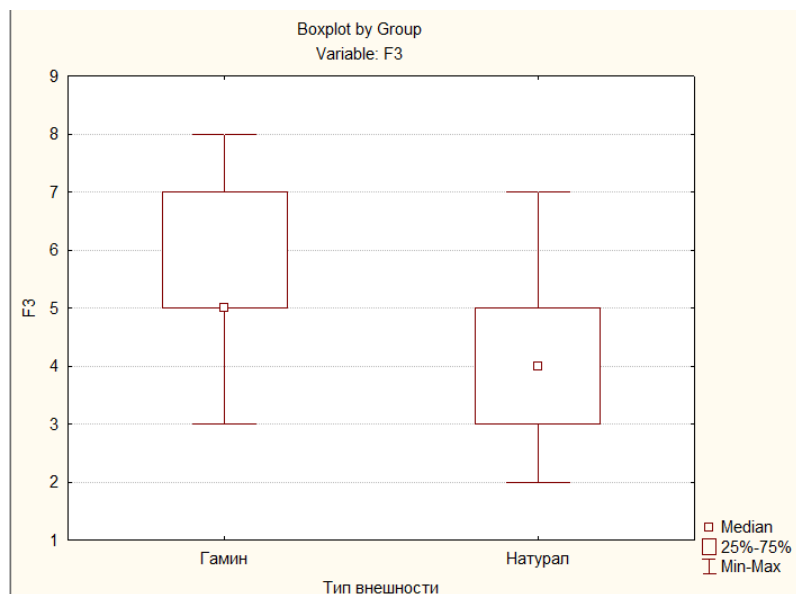


Рисунок 3. – Различия между «гаминами» и «натуралами» по уровню чувствительности

«Гамины» в большей степени склонны не замечать жизненных нюансов, направляя свое поведение на слишком явное и очевидное (см. таблицу 3, рисунок 3). Если возникают трудности, то они вызывают быстрое действие без достаточного размышления [6].

Полученные результаты подтверждают теорию Д. Ларсон, согласно которой «натуралы» целеустремленные и властные, они нацелены на результат, у них ярко выражены лидерские качества [7]. Представительницы данного типажа редко проявляют эмоции. Для «гаминов» характерны спокойствие, тактичность, артистические наклонности и мягкость.

С точки зрения фенотипологии различия по уровню общительности, напряженности и чувствительности между «гамином» и «натуралом» могут быть связаны со строением лица. Широкий нос, которым обладают «натуралы», является признаком хорошей рассудительности и надежности, закругленная форма лица – признак дружелюбия и общительности, а широкая форма лица свидетельствует о решительности и властности. В то же время стремление «гаминов» работать в одиночку и сдержанность в общении объясняется узкой формой лица, однако такое объяснение не является научно обоснованным [8].

С нашей точки зрения, причиной различий в личностных чертах может служить наличие в обществе феномена физиогномической редукции [9]. Согласно В.С. Агееву, физиогномическая редукция – это социально-психологический феномен восприятия, основанный на существовании в каждой культуре специфических эталонов для восприятия и оценки внешности другого человека, позволяющих интерпретировать его как определенный тип личности [10]. Люди издавна пытались найти связующие звенья между внешностью и характером человека, вследствие чего закрепились физиогномические стереотипы, например, высокий лоб – признак интеллектуальности. Влияние стереотипов может изменять представление человека о самом себе. Д. Кибби подчеркивал, что типаж «натурал» воспринимается как надежный, открытый и склонный к лидерству и такое представление окружающих о человеке начинает им присваиваться. Девушки с типом внешности «натурал» под влиянием окружения сами начинают считать себя решительными и надежными, а девушки с типом внешности «гамин» присваивают себе спокойствие и тактичность.

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования достоверных различий между девушками с типами внешности «гамин» и «натурал» по выраженности когнитивных свойств (типа мышления и уровня креативности) на достоверном уровне не выявлено. У девушек с типом внешности «натурал» показатели общительности и напряженности достигают более высокого уровня, чем у респонденток с типом «гамин». Показатель чувствительности находится на более высоком уровне у девушек с типом внешности «гамин». В отношении остальных личностных качеств по Р. Кеттеллу значимых различий между студентками с данными типами внешности не выявлено. Таким образом, гипотеза частично подтвердилась.

Практическая значимость исследования состоит в том, что по его результатам мы разработали следующие рекомендации для имиджмейкеров и стилистов по работе с клиентками с типами внешности «гамин» и «натурал».

– Предлагая услуги для «натуралов», в большей степени следует воздействовать на их эмоциональность. Речь должна быть активной, насыщенной яркими эпитетами и описаниями, сопровождаться открытыми жестами.

– Необходимо учитывать склонность «натуралов» к колебаниям настроения, предлагая услуги и товары, когда клиент позитивно настроен.

– С «гаминами» общение следует выстраивать в спокойной и сдержанной манере, не быть навязчивым. Предпочтительнее предлагать им наиболее важную информацию не в устной, а в письменной форме.

– Рекламируя товар для «гаминов», в большей степени рекомендуется опираться на факты и точные данные. Следует привлекать внимание такого клиента, задавая вопросы информативного характера, стимулирующие вопросы, выясняя, что интересует лично его.

– В общении с «натуралами» следует быть энтузиастами, т.к. клиенты данного типа любят общаться с позитивно настроенными и энергичными людьми.

Перспективы исследования заключаются в изучении когнитивных и личностных свойств у представительниц остальных типажей по Д. Кибби.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – Кюрины : Гегель-Фонд, 2004. – 318 с.
2. К вопросу учения о конституции человека / Н.Н. Кляк [и др.] // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Медицина. – 2011. – № 16. – С. 33–39.
3. Кибби, Д. Теория типажей [Электронный ресурс] / Д. Кибби. – Режим доступа: <http://kibbe.ru/описание-типов>. – Дата обращения: 10.11.2019.
4. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2007. – 84 с.
5. Резапкина, Г.В. Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. – М. : Генезис, 2006. – 124 с.
6. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский ; под ред. В.М. Мельникова. – М. : Просвещение, 1985. – 153 с.
7. Ларсон, Д. 20 типов красоты / Д. Ларсон. – М. : Свое Лицо, 2012. – 18 с.
8. Джонатан, Д. Как узнать характер человека / Д. Джонатан. – М. : Мир книги, 2007. – 195 с.
9. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 158 с.
10. Агеев, В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.

Поступила 02.04.2020

COGNITIVE AND PERSONAL PROPERTIES OF STUDENTS WITH BODY TYPES “GAMIN” AND “NATURAL” (ACCORDING TO D. KIBBY)

M. KUBLITSKAYA, I. ANDREYEVA

The article presents a typology of body according to D. Kibby. In the process of empirical research, the severity of the type of thinking, creativity and personal qualities of students with the body types “gamin” and “natural” was compared. It was established that in girls with the “natural” body type, the indicators of sociability and tension reach a higher level than in respondents with the “gamin” type, the sensitivity indicator is at a higher level in subjects with the body type of “gamin”.

Keywords: appearance, thinking, creativity, personal qualities, D. Kibby's typology.

УДК 316.752

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ****Ю.О. БРИКСА***(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрены понятия социализации, идентичности, военной идентичности, профессиональной идентификации, которые влияют на гендерную идентичность женщины-военнослужащей. Актуальность темы вызвана увеличением числа женщин в армейской профессиональной сфере и необходимостью исследования влияния этого факта на успешность осуществления военной деятельности как таковой. Выявлено, что присутствие женщин на военной службе позволяет гармонично дополнять недостатки сугубо «мужского» стиля ведения дел, однако изменение гендерного типа женщины в сторону маскулинности неизбежно в силу особых условий работы в органах Вооруженных сил.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, гендерная идентичность, женщины-военнослужащие, военная служба.

Введение. Вступление человечества в век информационных технологий принесло множество перемен, оказав влияние на все сферы жизни, в т.ч. на характер взаимоотношений между людьми. Появилось множество новых профессий, расширились, или вовсе исчезли, рамки, которые ранее сдерживали творческий потенциал личности. Технический прогресс, обусловивший развитие и совершенствование техники и оружия, в военном деле, также повлиял на характер взаимодействия военнослужащих. Кадровая политика, некогда направленная на то, чтобы на основные должности призывались лица мужского пола, постепенно изменяет свой вектор, ориентируясь в первую очередь на призыв специалистов высокого класса независимо от половой принадлежности.

Изменение кадровой политики, согласно современным веяниям, способствовало появлению нового пласта военнослужащих, состоящего из женщин, включая офицерские должности. Несмотря на традиционное разделение военных специалистов не столько по должности, сколько по принадлежности к определенному чину, женщины-военнослужащие, испытывая объективные затруднения в процессе социализации, представляют собой отдельное сообщество, где формируются свои традиции и правила поведения, привнесенные, как правило, из гражданской жизни.

Согласно исследованиям Л.А. Холодковой, Д.Р. Худайназаровой [18], С.Л. Рыкова [12], З.П. Ватуриной [4] и др., в этой области существует множество мнений, обосновывающих выбор женщиной военной профессии. Рассмотрим самые распространенные и предложим свое суждение по этому поводу.

Включение женщин во все большее количество профессий «мужской» направленности продиктовано, во-первых, современными тенденциями, стирающими грань между «мужскими» и «женскими» профессиями, а во-вторых – желанием самих женщин не уступать по активности мужчинам в секторе занятости. Военная служба не стала исключением. Так, на 2018 год в белорусской армии насчитывалось более 4 000 военнослужащих-женщин, из них свыше 650 – офицеры. С каждым годом количество женщин-военнослужащих увеличивается, а военная служба становится одним из привлекательных видов профессиональной деятельности. На сегодняшний момент женщины в основном заняты в подразделениях обеспечения (продовольственные, медицинские, вещевые службы), в военных учреждениях образования, а также на должностях психологов, юристов, экономистов, переводчиков [2; 6].

Тем не менее, история армии, уходящая корнями в специфику культуры и характера ведения боя, несмотря на активное включение женщин в свои ряды, подразумевает «мужские» условия труда, не предусматривающие физиологические особенности женского организма. В этой связи достаточно актуален анализ процесса социализации женщин в армейской среде, имеющей свою специфику, оказывающую значительное влияние на внешний облик и психологическое состояние женщин-военнослужащих.

Основная часть. На современном этапе изучением гендерных особенностей в военно-профессиональной деятельности занимаются Н.В. Шумакевич [20], В.В. Овчинникова [14], Н.И. Непочетая [13]. Ученые уделяют особое внимание исследованиям взаимоотношений между мужчинами и женщинами-военнослужащими в процессе профессионального развития. Так, Н.В. Шумакевич [20] в своих изысканиях делает акцент на гендерных взаимоотношениях между военнослужащими, рассматривая их через призму статусных положений имеющихся в армии традиций и социальных норм. По мнению В.В. Овчинниковой [14], на характер взаимоотношений между военнослужащими влияют гендерные установки, определяющие в конечном счете статус военного профессионала в коллективе.

В рамках анализируемой темы интерес представляют результаты исследования Н.И. Непочетой [13], что взаимоотношения между военнослужащими обоего пола определяются нормами и ценностями профессии, которые оказывают существенное влияние на гендерную динамику военных специалистов.

Для того чтобы в полной мере раскрыть все аспекты процесса социализации женщин-военнослужащих, необходимо обратиться к сути термина «социализация». Вслед за Г. Тардом [15, с. 265] под этим понятием стали подразумевать процесс приобретения определенных навыков поведения через освоение ценностных ориентаций, мировоззрения, установок, принятых в определенном обществе, с которым человек активно взаимодействует, решая повседневные задачи.

Процесс социализации женщин-военнослужащих неравномерен, многообразен и теснейшим образом связан с процессом идентификации, который выражается тремя основными составляющими: профессиональным самовыражением, гендерной аутентичностью, процессом личностного сознания. Он имеет матричный характер, где все составляющие связаны между собой и находятся в постоянном движении и развитии.

На примере женщин-военнослужащих можно еще раз убедиться в том, что процесс социализации – это многообразие форм и структур, результатом взаимодействия которых является социальная идентичность. В этой связи возникают вопросы: что означает понятие «идентичность», как это понятие можно связать с военной деятельностью? Впервые раскрытая в работах Э. Эриксона [22] военная идентичность понималась с точки зрения рассмотрения человека в экстремальных условиях труда. Э. Эриксон установил, что военно-профессиональная деятельность влияет не только на женщин, но и на мужчин-военнослужащих, т.к. при вхождении в военное сообщество человек подвергается опасности, что связано со спецификой выполнения профессиональных задач. Процесс идентификации для обоих полов носит сложный противоречивый характер, наполнен новыми смыслами, где служебный долг превышает соображения собственной безопасности и семейные интересы [21, с. 352].

В свою очередь, классический подход к рассмотрению понятия идентичности изучает его с точки зрения единства осознания человеком уникальности своей личности. Являясь основой для развития различных научных направлений в изучении понятия «идентичность», он породил две значимые в научном мире тенденции:

- первая склоняется к классической версии, подчеркивая персонифицированный характер понятия, отражающего способность к сохранению личности, несмотря на влияния извне;
- вторая разделяет социальную и личностную стороны процесса идентичности, акцентируя внимание на том, что человек может измениться под влиянием социума, если в этом появляется потребность.

Так, примыкание к определенной группе, вызванное необходимостью в поддержке социальной общностью, с одной стороны, запускает процесс социальной идентичности, который, по мнению В.А. Ядова, помогает человеку ориентироваться в общественном пространстве, разделяя людей на «своих» и «чужих». С другой – выбор общности происходит исходя из личностных предпочтений и преобладания общих для индивида и группы мировоззренческих установок и ценностных ориентаций [23, с. 158–181].

По П. Бергеру и Т. Лукману, идентичность – это непрерывный процесс, подверженный изменениям на различных стадиях социализации [3, с. 126].

Если объединить имеющиеся мнения ученых о процессе идентичности, то можно сделать вывод, что идентичность – процесс, позволяющий наиболее эффективно взаимодействовать с той или иной общественной группой за счет расширения сферы личностных контактов, которые естественным образом влияют на развитие самосознания, ценностных установок, а значит, и на саму личность.

Существует большое количество форм процесса идентичности (более 400 наименований), и, по мнению Р. Дженкинса [25], они все социально обусловлены и взаимосвязаны. При этом часть этих форм наиболее существенно влияет на процесс идентичности и позволяет личности успешно адаптироваться в социуме. Среди них можно отметить когнитивную, поведенческую, ценностную, эмоциональную формы. В зависимости от ситуации один из элементов становится активным, что помогает личности легче социализироваться в новой для нее ситуации.

Иначе этот процесс можно описать как усвоение определенных норм поведения, ценностных установок, моделей поведения определенного социума или группы. Важно понимать, что человек перенимает определенные образцы поведения, сопоставляя их с внутренними установками и ценностными ориентациями. При этом сам процесс, как указывалось ранее, неустойчив и подвержен изменениям в зависимости от ситуации и жизненных обстоятельств человека. Однако развитие какой-либо идентичности обычно обусловлено вхождением человека в определенную общность. Попадая в новый социум, человек перенимает манеру поведения, взаимодействия, внешние атрибуты социальной среды, ценностные

ориентации общества, в которое входит. Процесс идентификации завершается полной рефлексией личности в новом социуме путем осознанного уподобления себя членам группы и принятия ее идеалов.

Успешность идентификации выражается в саморазвитии и самоактуализации.

Профессиональная идентификация выражается в развитии способности к самоопределению, организации своей деятельности и ведет к личностному развитию [19, с. 4]. Этот процесс затрагивает творческий потенциал и способности человека, сводящиеся к выработке нестандартных решений при выполнении поставленных задач, способности взять на себя ответственность за полученный результат. Определяющими факторами выступают условия профессиональной деятельности, что для женщины, в силу физиологических особенностей и социально обусловленной роли жены и матери, наиболее важно, какой бы деятельностью она не занималась. В таком аспекте на первый план выступает гендерная составляющая процесса идентификации.

Гендерная идентичность выражается, главным образом, не столько принадлежностью к какому-либо биологическому полу, сколько соотношением себя с определенным полом. В работах отечественных ученых (В.С. Агеев [1]; Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас [10]; В.И. Хасин, Ю.А. Тюменев [17]), занимавшихся вопросами гендера, идентичность чаще ассоциировалась с поло-ролевыми взаимоотношениями. Однако, как показали дальнейшие исследования в этой области, эти понятия не тождественны.

Гендер по своей сути оказался более всеобъемлющим понятием при изучении как человека, так и человеческих отношений, в результате чего его начали рассматривать с точки зрения социальных ролей, которые выполняет человек в обществе, социально-культурных стереотипов, сложившихся в социуме и т.д. Выступая как важная составляющая социальных процессов в 80-е годы XX в., это понятие наряду с другими включили в структуру социальной идентичности.

Е. Гофман [5, с. 48] определяет гендер как общественное положение, которое определяет деятельность человека во всех областях человеческой жизни: образовании, семейной жизни, политике и т.д. Гендер находит свое выражение через выработку поведения и приобретение характерных черт личности, по которым общество соотносит человека с тем или иным полом, а также приписывает общественные роли, которые должен выполнять человек в соответствии со своими гендерными особенностями. Таким образом происходит стереотипизация личности на общественном уровне.

Необходимо отметить, что в современных исследованиях жесткого разграничения людей на две противоположные стороны, которые противоречат друг другу во всех аспектах жизни и психики, нет.

Так, если речь заходит о биологических гранях, то используют понятие «пол человека», если личность рассматривают с точки зрения общества и взаимоотношений, которые там происходят, то используют более широкий термин «гендер» [11, с. 78]. При этом зачастую понятие «гендер» раскрывается без связи с половой принадлежностью, т.к. человек в зависимости от складывающейся ситуации может использовать различные способы поведения, характерные для обоих полов. Это положение особенно распространяется на специфику профессиональной деятельности военнослужащих, поскольку поведение женщин в этих условиях претерпевает значительные изменения, в связи с чем вопрос о гендерной идентификации в военной среде носит особо актуальный характер.

Если исходить из того, что гендерная идентификация – это не просто наложение определенных социальных ролей, но и проектирование несвойственного (или противоположного) человеку образа, то необходимо обратить внимание, что в армейской жизни женщине-военнослужащей приходится не только перенимать элементы поведения мужчин, проявляющиеся, в первую очередь, через уставной порядок, субординацию и т.д., но и внешний вид, который должен соответствовать «мужским» канонам. Например, военная форма одежды предполагает отсутствие ярких атрибутов женственности: каблуки, макияж, украшения. Она не должна привлекать внимания, а иногда наличие подобного рода «украшений» и вовсе недопустимо.

Иначе воспринимается женщинами и сама служба в армии. Если у большинства мужчин сложилось ценностное отношение к военной службе в юношеские годы, при выборе места получения специального образования, то женщины чаще поступают на службу сформированными личностями и специалистами, многие из которых имеют стаж работы в гражданских учреждениях, что не дает им в полной мере понять особенности восприятия мужчинами своей профессии и смысла, который они вкладывают в это понятие. Мужчины, изначально выбирая будущую профессию, исходят из романтических представлений подросткового периода или выступают как продолжатели военной династии. В основном ими движут культурно-нравственные ценности и сложившиеся на их основе стереотипы: мужчина – это воин и защитник [6, с. 162–179].

Женщин, по результатам исследований многих ученых (Ю.П. Коломейцев [9], И.А. Ковалева [8] и др.), привлекает материально-экономическая сторона, а также относительная стабильность, которую гарантирует служба в армии. Возрастающая конкуренция на рынке труда вынуждает женщину

искать различные способы самореализации. Даже в таких профессиях, как парикмахер, повар, где раньше были заняты в основном женщины, мужчины начали составлять женщине значительную конкуренцию, что вынуждает «слабый» пол реализовываться в профессиях с мужской направленностью. Наряду с отрицательными сторонами военной службы (заступление в наряды, поднятие по тревоге, поверхностный учет непосредственными начальниками семейных проблем, отсутствие достаточного времени на воспитание детей и т.д.), которые немаловажны для женщины, прослеживаются значительные плюсы, выражающиеся в вещевом обеспечении, равнозначном с военнослужащими-мужчинами денежном довольствии и возможностью реализовать свои способности в общественно значимом труде, что существенно повышает социальный статус женщины по сравнению с ее коллегами, занятыми в гражданских отраслях профессиональной деятельности.

Важность гендерной идентичности в процессе социализации женщины-военнослужащей играет конкретную роль, которая заключается в возможности успешно функционирования в «мужской» профессии и мужском коллективе. Принимая гендерную роль маскулинной направленности, женщина в процессе продолжительной военной службы начинает идентифицировать себя с противоположным полом [24]. Это проявляется в способах общения, поведении и действиях в различных ситуациях, которые изначально вырабатывает военная служба: действовать решительно, слаженно; когда нужно, проявлять жесткость; быть дисциплинированными; решать возникающие и личные вопросы по команде и т.д. Все эти элементы и специфика военного труда отражаются на мышлении и оказывают влияние на жизненные установки. Если абстрагироваться от культурно-исторических, экономических, политических условий, которые по мнению многих авторов (З.П. Ватурина [4], И.А. Ковалева [8], С.Л. Рыков [12]), являются для женщины основными факторами вступления в ряды Вооруженных сил, то можно отметить, что служба, в какой-то степени заменяет мужское начало: защищает и обеспечивает. Это важно, т.к. современные женщины стали более независимыми, даже в сравнении с женщинами, жившими 20 лет назад, не говоря уже о более давних периодах истории. Перед современной женщиной открыто больше возможностей, и она не просто знает или не знает о них, а вполне осознает, что может сделать в данных обстоятельствах или добиться большего при реализации своих прав. Вопрос о вынужденном выборе женщины-военнослужащей, которая подчиняется обстоятельствам, исходя из получения материальных благ и финансовой независимости, возможных при поступлении на военную службу, на наш взгляд, был бы односторонним, т.к. приобретая финансовую независимость, женщина отдает гораздо больше. Это и общение с семьей, и полноценное воспитание ребенка, и время на себя (этот список можно продолжать). Но уже из перечисленного можно сделать вывод, что женщина готова подчиниться общественным условиям и требованиям (идентифицировать себя с профессиональной средой), если ей обеспечат стабильность и безопасность, готова пожертвовать временем и частью своего личного пространства, если это будет оправдано ее душевным комфортом.

В подтверждение данного вывода можно привести высказывание Э. Фромма, который раскрывает профессиональную форму идентичности в единении человека с избранным делом: «Я – то, что я делаю» [16, с. 211]. Процесс социальной идентичности женщины-военнослужащей также нельзя рассматривать только со стороны материальной заинтересованности. Это сложная многоуровневая система включает, по крайней мере, два активных компонента: профессиональную и гендерную идентичность. Посредством первой женщина реализует себя как личность, что связано не просто с обретением определенного социального статуса, но и обновлением своего Я-образа, нахождением новых смыслов, развитием ценностной системы, уважением к себе через успешное выполнение трудной профессиональной задачи. В свою очередь, гендерная составляющая процесса идентичности позволяет вычлнить индивидуальное в общей деятельности и, не теряя своеобразие, усвоить социальную роль, несущую противоположный характер.

Заключение. Исторически сложившийся образ военного воплощает в себе идеалы общества о настоящем мужчине и защитнике Отечества. Армия стала тем социальным институтом, который пропагандирует ценности высшего порядка, направленные на развитие высоких морально-нравственных качеств. Тем не менее, в частном рассмотрении отдельное подразделение представляет собой эквивалент общества с его особенностями, укладом, порядками, распределением социальных ролей. И все изменения, касающиеся общества в целом, отражаются на повседневности армейской жизни. Одним из таких моментов на сегодня является преодоление гендерных стереотипов путем призыва женщин на военную службу и обучения их военной специальности несмотря на то, что женщины испытывают тяготы от специфических бытовых условий и затруднения при взаимодействии с коллегами-мужчинами.

Мужчины-военнослужащие, обладая определенной мобильностью, опытом, быстротой реакции, во взаимоотношениях друг с другом подвержены исполнению определенных ритуалов, что не всегда позитивно отражается как на взаимоотношениях в коллективе, так и на эффективности профессиональной дея-

тельности. Женщины, как показывает практика, быстрее адаптируются к новой обстановке, контактны, усидчивы. Там, где мужчины проявляют импульсивность, женщина-военнослужащая проявит гибкость и дипломатичность. Данные психологических исследований показывают, что женщины и мужчины и в жизни в целом, и в процессе военной службы взаимно дополняют друг друга, обеспечивая успех всей деятельности. Однако гендерная идентичность женщин, связавших свою жизнь с армейской средой, претерпевает неизбежные изменения в сторону маскулинности.

Необходимо отметить, что несмотря на то, что гендерная и профессиональная идентичность – понятия различные, в вопросе адаптации женщин к военной службе они отражают единый смысл, т.к. идентичность представляет собой результат активного процесса упорядочения представлений субъекта о себе, который развивается и обогащается с приобретением нового опыта и знаний. Военная служба для женщины становится не просто профессией, а новым жизненным периодом, где женщина осваивает навыки, которые на протяжении всех исторических периодов были привилегией мужчин. В процессе преодоления внутренних и внешних стереотипов, чем и является гендерная идентичность (социально навязанная роль), изменяется и отношение женщины к себе, определяется не только новый социальный статус, но и новая форма принятия себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев, В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–158.
2. Батракова, Л.Г. Гендерная структура занятости в вооруженных силах стран мира / Л.Г. Батракова, Г.Н. Краснова // Ярослав. пед. вестн. – 2013. – № 2. – Т. I. – С. 81–85.
3. Бергер, П. Личностно-ориентированная социология / П. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз. – М. : Академ. проект, 2004. – 608 с.
4. Ватурина, З.П. Нужны ли женщины в армии: историко-социологический анализ / З.П. Ватурина // Гендерный баланс в политике безопасности Европы в XXI веке. – М. : Конверсия и женщины, 2002. – С. 140–143.
5. Гофман, И. Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман ; пер. с англ. Р.Е. Бумагина [и др.] ; под ред Г.С. Батыгина и Л.А. Козловой. – М. : Ин-т социологии РАН ; ФОМ, 2004. – 752 с.
6. Клещина, И.С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И.С. Клещина // Мир психологии. – 2001. – № 4 (28). – С. 162–179.
7. Женщины в армиях мира [Электронный ресурс] // РИА Новости. – Режим доступа: <https://ria.ru/20120427/636757446.html>. – Дата обращения: 28.11.2020.
8. Ковалева, И.А. Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере / И.А. Ковалева // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. науч. конф., Москва, февр. 2012 г. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 50–52.
9. Коломейцев, Ю.П. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности / Ю.П. Коломейцев // Проблемы управления. – 2008. – № 1 (26). – С. 207–215.
10. Коломинский, Я.Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 165–171.
11. Римашевская, Н.М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений / Н.М. Римашевская // Гендерные стереотипы в современной России. – М. : МАКС Пресс, 2007. – 306 с.
12. Рыков, С.Л. Гендерный баланс в военно-профессиональной среде: проблемы и пути решения / С.Л. Рыков // Гендерный баланс в управлении – основа безопасного социально-политического развития на европейском континенте (опыт России, Германии и Болгарии) : материалы междунар. науч. семинара. – М, 2002. – С. 146.
13. Непочетая, Н.И. Гендерный контракт женщин на военной службе в России: история и современность в социологическом освещении : дис... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н.И. Непочетая. – СПб, 2004. – 255 с.
14. Овчинникова, В.В. Влияние гендерных установок на взаимоотношения в разнополых воинских коллективах (на примере вузов ФСБ России пограничного профиля) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.В. Овчинникова. – Голицыно, 2006. – 213 с.
15. Тард, Г. Мнение и толпа / Г. Тард // Психология толп. – М. : Ин-т психологии РАН ; КСП+, 1998. – 416 с.
16. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2016. – 320 с.
17. Хасин, В.И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / В.И. Хасин, Ю.А. Тюменева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 32–39.
18. Худайназарова, Д.Р. Военнослужащие – женщины в инновационном процессе военного вуза: гендерный аспект / Д.Р. Худайназарова, Л.А. Холодкова. – СПб., 2010. – 216 с.
19. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.
20. Шумакевич, Н.В. Гендерный аспект военной реформы : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н.В. Шумакевич. – Саратов: СГТУ, 2002. – 125 с.
21. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : [пер. с англ.] / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ ; Прогресс. – 2006. – 352 с.
22. Эриксон, Э. Кризис идентичности в автобиографической перспективе / Э.Г. Эриксон // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10, вып. 1.

23. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3–4. – С. 158–181.
24. Deaux, K. Sex and Gender / K. Deaux // Annual Review of Psychologie. –1985. – № 36. –P. 49–81.
25. Jankins, R. Social identity / R. Jankins. – L., New York, NY : Routledge, 1996.

Поступила 16.12.2019

**TO FORPROS ABOUT THE PROFESSIONAL AND GENDER IDENTITY
FEMALE MILITARY PERSONNEL**

YU. BRIKSA

Using the theoretical and practical approaches, the article reveals the specifics of the relationship between gender identification and the value orientations of female military personnel. A theoretical review of the issue of the professional formation of women in the military professional environment reveals the features of adaptation to the conditions and specifics of performing professional tasks. The relevance of the topic is underlined by changes in the gender structure of the army in which there is an increase in the female contingent. In addition, by examining the specifics of gender identification and the value orientations of women military personnel, one can trace changes in the roles of men and women in modern society and how these transformational processes can affect the professional formation of the individual.

Keywords: *professional identity, gender identity, female military personnel, military service.*

УДК 316.613.4

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА

канд. психол. наук, доц. С.П. ДЕРЕВЯНКО

(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)

Важнейшими характеристиками психологического благополучия личности являются преобладание позитивного эмоционального самочувствия, позитивные межличностные отношения, что обусловлено высоким уровнем развития эмоционального интеллекта (как способности к пониманию и управлению своими эмоциями). Ролевая виктимность как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях может иметь форму игровую (с прагматической направленностью) или социальную (с аутсайдерскими тенденциями). В проведенном эмпирическом исследовании были выявлены статистически достоверные различия в показателях эмоционального интеллекта и психологического благополучия между представителями с различной выраженностью ролевой виктимности, а именно: способность к управлению собственными эмоциями, эмоциональная осведомленность (показатели эмоционального интеллекта), самопринятие, управление окружением (показатели психологического благополучия) оказались достаточно низкими у представителей с выраженной игровой и социальной ролевой виктимностью. Полученные в эмпирическом исследовании данные способствовали разработке и презентации методики тренинга эмоционального интеллекта, направленного на повышение показателей психологического благополучия – самопринятия, позитивных отношений с другими, личностного роста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, ролевая виктимность, игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность, эмпирическое исследование, тренинговая программа.

Введение. Проблема тренингового (целенаправленного) развития эмоционального интеллекта основательно рассматривается как отечественными [1; 2], так и зарубежными учеными [3; 4]. Неоднократно эмпирическим путем было показано, что эмоциональный интеллект способствует повышению у лиц разного возраста субъективной оценки физического и психического здоровья, позитивности мировосприятия [5; 6], поэтому актуальность заявленной проблематики не вызывает сомнений – разработка различных способов целенаправленного развития эмоционального интеллекта может в значительной степени облегчить работу практических психологов относительно психологического сопровождения лиц, находящихся в неблагоприятных, стрессогенных обстоятельствах жизни. В то же время недостаточно изученными в данном контексте являются вопросы, связанные с подготовкой тренинговых программ развития эмоционального интеллекта для лиц виктимной направленности, которые склонны попадать в стрессовые жизненные ситуации, что и обуславливает тематику нашей работы.

Цель исследования – методологическое и эмпирическое обоснование программы тренингового развития эмоционального интеллекта виктимной личности.

Задачи исследования: (1) эмпирическое исследование комплекса взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием лиц с разным типом ролевой виктимности; (2) презентация программы тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью.

Психологическое благополучие, по мнению ученых, отражается в переживаниях человеком счастья или несчастья, общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью, преобладании позитивного эмоционального тона [7].

Тренинговое развитие эмоционального интеллекта с целью повышения психологического благополучия личности рассматривалось в работах многих ученых [5; 6]. В результате накоплены данные, указывающие на возрастные, половые [6; 8], профессиональные [9], личностные [10] аспекты целенаправленного развития эмоционального интеллекта. К примеру, А. Весли с соавторами [9] предложили программу тренингового развития эмоционального интеллекта «Управление профессиональным стрессом посредством специального обучения через развитие эмоционального интеллекта», предназначенную для учителей, и доказали эффективность ее применения экспериментальным путем. Испанский ученый Д. Руиз-Аранда с коллегами [8] разработали двухлетнюю учебную программу, включающую 24 занятия по развитию эмоционального интеллекта для подростков, и проанализировали краткосрочные и долговременные психологические эффекты проведения тренинга. Украинская исследовательница А. Бантышева посредством внедрения тренинга эмоционального интеллекта в учебный процесс вузовской подготовки проанализировала эффективность тренингового воздействия на лиц юношеского возраста с учетом их виктимной направленности [10]. Однако ни в одной из названных выше работ не учитывается такая важная личностная предпосылка психологического неблагополучия, как негативный выбор субъектом позиции быть жертвой,

т.е. ролевая виктимность. В некоторых случаях такой выбор является добровольным и тогда используется самим человеком в корыстных целях, в иных случаях этот выбор навязывается определенному лицу другими людьми (как правило из ближайшего окружения) в силу неуверенности в себе будущей жертвы. В любом случае позиция жертвы является психологически нездоровой и свидетельствует о внутренних проблемах личности, связанных со слабой рефлексией и регуляцией собственных эмоций и чувств [11].

В литературе феномен ролевой виктимности был тщательно изучен М. Одинцовой [12] и охарактеризован как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях. В повседневной жизни виктимная личность может проявлять как игровую (рациональный выбор роли жертвы с манипулятивными целями), так и социальную ролевую виктимность (навязанная социумом роль жертвы в силу личностной слабости ее владельца).

Участники исследования. С целью изучения взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием лиц с разным типом ролевой виктимности было проведено исследование, в котором приняли участие 80 человек (студенты гуманитарных факультетов национального университета «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко очной и заочной форм обучения), из них 30 представителей мужского пола и 50 – женского. Возраст испытуемых варьируется от 18 до 40 лет (средний возраст опрошенных – 29,6 лет).

Методики. В качестве исследовательского инструментария в эмпирической части работы были применены: методика эмоционального интеллекта Н. Холла (основные шкалы: «эмоциональная осведомленность», «управление собственными эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций»); методика В. Бойко «Диагностика эмпатических способностей» (основные шкалы: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, пронизательность в эмпатии, идентификация); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Д. Паркера в адаптации Т. Крюковой (основные шкалы: эмоционально-ориентированные стратегии, проблемно-ориентированные стратегии, избегание, отвлечение, социальное отвлечение); Шкалы психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. Пергаменщика и Н. Лепешинского (основные шкалы: «позитивные отношения с другими», «самопринятие», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни»); опросник «Тип ролевой виктимности» М. Одинцовой (основные показатели: игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность).

К полученным в результате исследования данным были применены следующие методические процедуры: (1) формирование групп испытуемых с разным типом ролевой виктимности (посредством кластерного анализа, метод *K*-средних); (2) сравнение выделенных групп испытуемых с разными типами ролевой виктимности по показателям психологического благополучия и эмоционального интеллекта (сравнение данных посредством использования *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок); (3) анализ комплекса взаимосвязей между основными показателями эмоционального интеллекта, психологического благополучия и ролевой виктимности личности (факторный анализ данных).

Основная часть. Посредством кластеризации данных нами были сформированы группы лиц, которые характеризуются разным типом ролевой виктимности – с выраженной социальной ролью жертвы ($n = 34$), с игровой ролью жертвы ($n = 14$), и группа лиц с невыраженной ролевой виктимностью ($n = 32$). Статистическая достоверность различий между кластерами – на высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$).

Сравнение средних значений показателей психологического благополучия в выделенных группах показало наличие статистически достоверных различий, а именно: в группе испытуемых с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие психологического благополучия (позитивные отношения с другими, самопринятие, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни) оказались более сформированными, чем у лиц с игровой и социальной ролью жертвы ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что психологический комфорт и общее позитивное восприятие собственной жизни преобладает преимущественно у лиц, не склонных к осознанному или навязанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях. Также были установлены существенные различия в показателях психологического благополучия между группами лиц с игровой и социальной ролью жертвы: позитивные отношения с другими, самопринятие и общий показатель психологического благополучия преобладают в группе испытуемых с игровой направленностью роли жертвы ($p \leq 0,01$). Таким образом, недовольство другими людьми, собой и жизнью в целом наиболее свойственны лицам, которые занимают аутсайдерские позиции в отношениях с другими людьми.

Факторный анализ позволил выделить и описать комплекс взаимосвязей между составляющими эмоционального интеллекта, психологического благополучия и ролевой виктимностью в каждой группе испытуемых (с невыраженной ролевой виктимностью, с игровой ролью жертвы, с социальной ролью жертвы).

В выборке лиц с *невыраженной ролевой виктимностью* исследуемые переменные группируются в модель с решением в шесть факторов (объясняют 78,3% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый фактор (28,8%) представлен следующими переменными: «психологическое благополучие» (факторная нагрузка – 0,916), «самотивация» (0,870), «эмпатийность» (0,849), «распознавание эмоций» (0,836), «управление окружением» (0,802), «автономия» (0,737), «самопринятие» (0,735), «эмоциональная осведомленность» (0,719), «управление собственными эмоциями» (0,712), «цель в жизни» (0,699), «личностный рост» (0,568), «позитивные отношения с другими» (0,545). Фактор был назван как «Общее психологическое благополучие», поскольку именно этот фактор включает в себя основные сферы жизнедеятельности,

в которых человек может чувствовать себя счастливым. Также этот фактор отражает комплекс тесных взаимосвязей между составляющими психологического благополучия и эмоционального интеллекта – полученные данные свидетельствуют о том, что психологический комфорт лиц с невыраженной ролевой виктимностью поддерживается наличием способностей эмоционального интеллекта.

Второй фактор (13,2%) включает такие переменные, как «общий показатель эмпатии» (0,842), «проницательность в эмпатии» (0,782), «интуитивный канал» (0,767), «эмоциональный канал» (0,534), «личностный рост» (0,522). Этот фактор был интерпретирован как «Эмпатийное отношение к другим». Фактор презентует способности личности к проявлениям эмпатии, среди которых проводными являются спонтанный интерес к другому человеку и приобретение эмоционального опыта в общении. Также содержание фактора отражает связь между эмпатическими способностями лиц с невыраженной ролевой виктимностью и их личностным ростом.

Третий фактор (10,4%) состоит из следующих переменных: «идентификация в эмпатии» (0,757), «эмпатия» (0,751), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,688). Данный фактор показывает, что у лиц с невыраженной ролевой виктимностью применение эмоционально-ориентированного копинга в стрессовых ситуациях связано опять-таки с их эмпатическими способностями, точнее с умением поставить себя на место другого. Содержание фактора было обобщено нами как «Эмпатический копинг».

Четвертый фактор (9,8%) состоит из двух полюсов со следующими переменными: позитивный полюс – «рациональный канал эмпатии» (0,760), «автономия» (0,541), «проблемно-ориентированный копинг» (0,526); негативный полюс – «игровая роль жертвы» (-0,717). Фактор назван нами «Рациональное решение проблем». Данный фактор показывает связь между рациональным выражением эмоций и разрешением проблемных ситуаций (посредством логического объяснения ситуации и контроля эмоций). Также содержание фактора отражает связь между избеганием манипулятивного взаимодействия с другими людьми (что предполагает игровая роль жертвы) в сложных жизненных ситуациях посредством сохранения автономии своей личности.

Пятый фактор (9,6%) презентован такими переменными: «копинг, ориентированный на избегание» (0,832), «отвлечение» (0,786). Фактор был обозначен нами как «Отдых от проблем». Этот «отдых» выражается в отвлечении от стрессовой ситуации и проявляется в стремлении получать позитивные эмоции от всего, что не имеет отношения к конкретной стрессовой ситуации (посредством шопинга, употребления вкусной еды, чтения и т.д.), попыток побыть наедине с самим собой, отдалиться эмоционально от создавшейся ситуации.

Шестой фактор (6,6%) также имеет два полюса: негативный – «социальное отвлечение» (-0,853), позитивный – «социальная роль жертвы» (0,590), «проблемно-ориентированный копинг» (0,575). Эти переменные мы объединили названием «Отмежевание от других людей». Данный фактор показывает, что у лиц с невыраженной ролевой виктимностью аутсайдерство может иметь место в случае их добровольной социальной изоляции, когда в сложных жизненных ситуациях они отказываются от вероятной помощи других людей и пытаются разрешить проблемы самостоятельно.

Для лиц с *игровой ролью жертвы* нами была сформирована пятифакторная модель (объясняет 80,6% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый фактор (22,1%) состоит из двух полюсов и содержит следующие переменные: позитивный полюс – «игровая роль жертвы» (0,881); негативный полюс – «эмоциональная осведомленность» (-0,817), «самопринятие» (-0,798), «распознавание эмоций других» (-0,767), «идентификация в эмпатии» (-0,503). Фактор был обозначен как «Игровая виктимность», поскольку факторные данные предоставляют возможность охарактеризовать предпосылки сознательного выбора человеком роли жертвы при взаимодействии с другими людьми. Это прежде всего эмоциональная неграмотность, неспособность ориентироваться в реальных эмоциональных переживаниях других людей, неумение поставить себя на их место в эмоционально-насыщенных ситуациях, а также неудовлетворенность собственной персоной (по сути «несамопринятие»).

Второй фактор (18,8%) представлен такими переменными, как «копинг, ориентированный на избегание» (0,944), «отвлечение» (0,827), «социальное отвлечение» (0,825), «личностный рост» (0,734), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,516). Этот фактор мы назвали «Избегание проблем», поскольку его содержание свидетельствует об использовании лицами с игровой ролью жертвы стратегий отвлечения от проблем с целью самосохранения и фиксирования позитивных личностных изменений.

Третий фактор (14%) включает переменные: «управление окружением» (0,857), «автономия» (0,788), «цель в жизни» (0,530), и обозначен нами «Управление собственной жизнью». Этот фактор содержит данные относительно такой характеристики игровой роли жертвы, как пластичность, которая проявляется в быстрой и эффективной адаптации к окружающей среде.

Четвертый фактор (13,6%) содержит следующие переменные: «эмоциональный канал эмпатии» (0,805), «управление собственными эмоциями» (0,757), «позитивные отношения с другими» (0,755), «проблемно-ориентированный копинг» (0,600), «эмпатия» (0,588). Содержание фактора указывает на вероятный способ разрешения проблем лицами с игровой ролью жертвы посредством их эмоциональной подстройки относительно настроения других людей и эмпатического отношения к ним, поэтому данный фактор был интерпретирован нами как «Эмпатическое взаимодействие с другими людьми».

Пятый фактор (12,1%) состоит из двух полюсов: позитивного – «интуитивный канал эмпатии» (0,829), «проблемно-ориентированный копинг» (0,486); негативного – «социальная роль жертвы» (-0,697), «рациональный канал эмпатии» (-0,461), «позитивные отношения с другими» (-0,460). Данный фактор мы назвали «Вынужденное аутсайдерство», поскольку в соответствии с факторными данными игровая роль жертвы исследуемых лиц может сочетаться с социальной ролью жертвы, вероятно, при обстоятельствах, связанных с невозможностью интуитивно сориентироваться относительно выбора собственного адекватного поведения в сложившейся сложной ситуации взаимодействия с другими людьми и неумением самостоятельно разрядить напряженную атмосферу. В данном случае аутсайдерство может угрожать этим лицам даже при внимательном отношении к другим людям и вероятном позитивном взаимодействии с ними.

Для лиц с *социальной ролью жертвы* нами была избрана пятифакторная модель (объясняет 74,4% суммарной дисперсии). Первый фактор, состоящий из двух полюсов (25,6 %), вместил в себя следующие переменные: позитивный полюс – «социальная роль жертвы» (0,445); негативный полюс – общий показатель психологического благополучия (-0,920), «управление окружением» (-0,890), «цель в жизни» (-0,878), «управление собственными эмоциями» (-0,841), «самопринятие» (-0,811), «личностный рост» (-0,721), «самотивация» (-0,701), «автономия» (-0,686), «проблемно-ориентированный копинг» (-0,601). Содержание данного фактора было обобщено нами в названии «Контроль своей жизни». Этот фактор отражает предпосылки успешного избегания социальной роли жертвы испытуемыми посредством четкого контроля своей жизни, управления ближайшим окружением и контроля собственных эмоциональных проявлений. Именно эти способы будут содействовать большему психологическому комфорту, позитивной самооценке и сохранению собственной личностной независимости.

Второй фактор (16,9%) включает следующие переменные: «эмпатия» (0,835), «эмоциональная осведомленность» (0,827), «распознавание эмоций других» (0,760), «эмоциональный канал эмпатии» (0,721), «эмоционально-ориентированный копинг» (0,627), «идентификация в эмпатии» (0,576). Именно поэтому фактор был назван нами как «Эмпатийность» – отражение совокупности эмпатических способностей, которые лица с социальной ролью жертвы могут проявлять при применении эмоционально-ориентированного копинга в стрессовых ситуациях жизни.

Третий фактор (12,4%) состоит из двух полюсов: позитивного – «социальное отвлечение» (0,841), «копинг, ориентированный на избегание» (0,704), «отвлечение» (0,513), «проблемно-ориентированный копинг» (0,509), «самотивация» (0,478); негативного – «автономия» (-0,449). Фактор отражает информацию относительно важной роли в жизни лиц с социальной ролью жертвы социальных копингов, которые они активно применяют в стрессовых ситуациях жизни, но которые, вместе с тем, мешают установлению их личностной независимости. Содержание фактора было обобщено нами как «Социальная зависимость».

Четвертый фактор (10,2%) содержит следующие переменные: «проницательность в эмпатии» (0,759), «позитивные отношения с другими» (0,667), «идентификация в эмпатии» (0,665), «рациональный канал эмпатии» (0,517). Этот фактор отражает значимость эмпатии для сохранения позитивных отношений с другими людьми. Особое значение для положительного межличностного взаимодействия лиц с социальной ролью жертвы имеет способность к установлению доверительных отношений с другими и умение поставить себя на место другого человека. В связи с последним данный фактор получил название «Доверительные отношения».

Пятый фактор состоит из двух полюсов (9,2%) и включает: позитивный полюс: «игровая роль жертвы» (0,933), «социальная роль жертвы» (0,710); негативный полюс: «интуитивный канал эмпатии» (-0,420). Фактор был обозначен нами как «Мнимое аутсайдерство». Считаем, что лица с выраженной социальной ролью жертвы приобретают такую жизненную позицию вследствие недостаточно развитой интуиции относительно выбора подходящего эмоционального поведения при взаимодействии с другими. Несовершенные коммуникативные навыки, неумелое манипулятивное влияние на других могут спровоцировать реальное отторжение со стороны других людей.

Таким образом, факторный анализ показал, по сути, структуру психологического благополучия лиц с разным типом ролевой виктимности (наглядно это представлено на рисунках 1–3).

Для лиц с невыраженной ролевой виктимностью (рисунок 1) характерным является «рациональное» психологическое благополучие, которое проявляется в сформированности конкретного способа достижения своего психологического комфортного состояния – это эмоциональный интеллект как способность понимать эмоции и управлять ими.

Для лиц с игровой ролью жертвы характерным является «ложное» психологическое благополучие (рисунок 2), поскольку при явном предпочтении эмпатических способностей как способа достижения психологического комфорта (см. данные факторного анализа, фактор 4) эти лица в реальности не демонстрируют такового, а также характеризуются неудовлетворенностью собой в целом.

Для лиц с социальной ролью жертвы характерно «иррациональное» психологическое благополучие (рисунок 3), поскольку эти лица прикладывают слишком много усилий, чтобы достичь психологического комфорта, но делают это неэффективно, «иррационально», т.к. не понимают особенностей управления ни собственными, ни эмоциональными состояниями других людей, вероятно, вследствие недостаточно сформированных коммуникативных способностей.

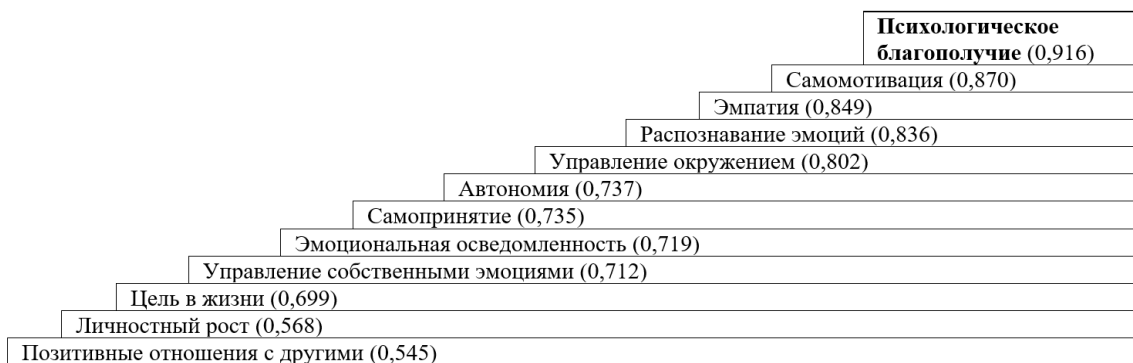


Рисунок 1. – «Рациональное» психологическое благополучие лиц с невыраженной ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 28,8% дисперсии)



Рисунок 2. – «Ложное» психологическое благополучие лиц с игровой ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 22,1% дисперсии)

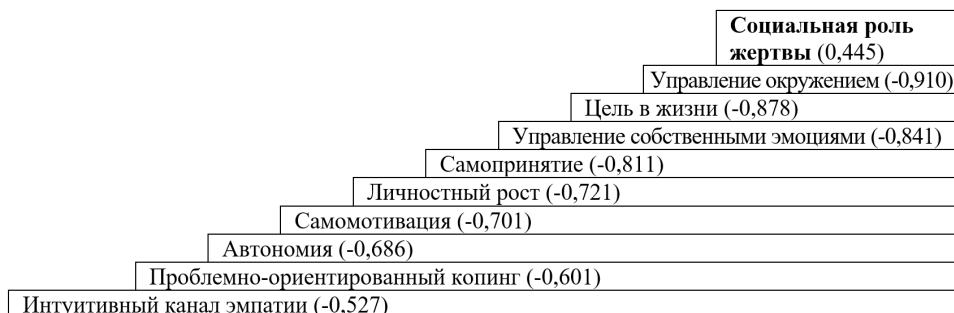


Рисунок 3. – «Иррациональное» психологическое благополучие лиц с социальной ролевой виктимностью (на основе данных факторного анализа, фактор 1 – 25,6% дисперсии)

Полученные данные указывают на необходимость развития способностей эмоционального интеллекта у лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью, а именно эмоциональной осведомленности (у испытуемых, которые сознательно выбирают роль жертвы в отношениях с другими) и эмоциональной саморегуляции (у испытуемых с навязанным статусом жертвы).

Сравнение средних значений показателей эмоционального интеллекта в выделенных группах испытуемых показало наличие статистически достоверных различий: в группе лиц с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, управление собственными эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций) значительно выше, чем в группе лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью ($p \leq 0,001$).

Таким образом, данные эмпирического исследования позволили нам конкретизировать способы достижения психологического благополучия лицами различной виктимной направленности и показать необходимость разработки тренинговой программы развития эмоционального интеллекта лиц с выраженной ролевой виктимностью.

Тренинговая программа развития эмоционального интеллекта. В современной психологической литературе представлен ряд результатов экспериментальных исследований, которые подтверждают продуктивность целенаправленного развития эмоционального интеллекта [13; 14] посредством тренингового воздействия. Подчеркивается, что презентация тренинговых программ развития эмоционального интеллекта должна базироваться на основательной методологической и технологической базе [14]. Разработанная нами тренинговая программа основана на ведущем принципе психологической тренинговой практики,

который предполагает включенность субъекта в процесс тренингового взаимодействия, при этом задействованы три основные сферы (когнитивная, эмоциональная, поведенческая) – позитивные изменения в одной из сфер способствуют положительным результатам в других сферах [15].

Программа тренинга направлена на стимулирование участников к рефлексии и саморазвитию. При составлении программы мы ориентировались на рефлексивный принцип – переживанию эмоционального благополучия существенно способствует рефлексия, в частности, глубокое осознание индивидом развития своего эмоционального интеллекта [16].

В то же время по своим основным характеристикам тренинг принадлежит к тренингам навыков и умений. Наиболее продуктивным методом развития эмоционального интеллекта был выделен базовый методический прием социально-психологического тренинга – ролевая игра [15].

Основные этапы тренинга (знакомство, основная часть, обратная связь) и общая структура тренинговых занятий (разминка, активные упражнения, релаксация, рефлексия) соответствуют классической схеме проведения тренингов. Программа тренинга состоит из девяти занятий (таблица).

Таблица. – Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта» для лиц с выраженной ролевой виктимностью

Тематика занятий (количество часов)	Цель	Содержание (психологические упражнения [14])
Занятие 1. Знакомство (2 ч)	Знакомство участников. Ознакомление с правилами работы в тренинговой группе	Упражнения: «Презентация», «Эпиграф»
Занятие 2. Рефлексия эмоций (2 ч)	Расширение эмоционального тезауруса; развитие навыков эмоциональной рефлексии	Упражнения: «Синестезия», «Фокусирование актуального эмоционального состояния», «Эмоциональный словарь»
Занятие 3. Вербализация эмоций (2 ч)	Развитие навыков невербальной коммуникации	Упражнения: «Эмоциональные ассоциации», «Контраст», «Пустые стулья»
Занятия 4–5. Управление собственными эмоциями (4 ч)	Развитие навыков саморегуляции; осознание предпосылок собственной неуверенности	Упражнения: «Мышечные зажимы», «Пять колонок», «Страх и неуверенность», «Мои позитивные эмоции»
Занятие 6. Развитие умения слушать партнера (2 ч)	Развитие способности понимать невербальные проявления эмоций других людей	Упражнения: «Телефон», «Манипуляционная разминка», «Волшебные превращения»
Занятие 7. Распознавание эмоций (2 ч)	Развитие наблюдательности относительно экспрессии	Упражнения: «Наблюдение за асимметрией», «Опорные сигналы», «Позы»
Занятие 8. Развитие эмпатии (2 ч)	Развитие эмпатических способностей; формирование позитивного отношения к себе и другим	Упражнения: «Эпитеты», «Идентификация с ролью клиента», «Ситуации сочувствия»
Занятие 9. Прощание (2 ч)	Рефлексия собственного опыта	Упражнения: «Эмоциональный цвет», «Спасибо Вам за то, что Вы...», «Три желания»
Всего: 18 ч		

Общей целью представленной тренинговой программы является формирование ассертивности посредством развития эмоционального интеллекта. Рабочие (частные) цели тренинговых занятий: развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, способностей к пониманию эмоций других людей, способности к фасилитативному влиянию на других людей в противовес манипулятивному воздействию. Предполагается, что развитие обозначенных выше эмоциональных способностей будет содействовать повышению показателей психологического благополучия лиц с выраженной ролевой виктимностью – их более позитивному самопринятию, личностному росту.

Основное содержание тренинговой программы составили следующие типы упражнений: задания, ориентированные на вербализацию чувств и эмоциональную саморегуляцию; задания, направленные на воспроизведение конфликтных ситуаций и анализ выхода с них, отстаивание своей точки зрения; упражнения, направленные на формирование уверенности в себе и развитие ассертивности.

Заключение. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило наличие позитивной корреляции между составляющими эмоционального интеллекта и психологического благополучия: сформированность способности к пониманию и управлению эмоциями способствует повышению удовлетворенности собой и отношениями с другими людьми. Данные факторного анализа показали необходимость развития эмоционального интеллекта у лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью: эмоциональной осведомленности у лиц, которые сознательно выбирают роль жертвы в межличностных отношениях, эмоциональной саморегуляции у лиц с навязанным со стороны социального окружения статусом жертвы.

На основе данных анализа эмпирической части исследования нами была разработана тренинговая программа развития эмоционального интеллекта, направленная на обучение виктимной личности

эмоциональной рефлексивности и саморегуляции, что предположительно будет способствовать повышению ее психологического благополучия.

Перспективы изучения обозначенной выше проблематики связаны с апробацией презентовой тренинговой программы развития эмоционального интеллекта и тщательным изучением тренинговых эффектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарицька, В.В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки / В.В. Зарицька. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – 304 с.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Nelis, D. Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? / D. Nelis, J. Quoidbach, M. Mikolajczak // Personality and individual differences. – 2009. – Vol. 47. – P. 36–41.
4. Dulewicz, V. Can emotional intelligence be developed? / V. Dulewicz, M. Higgs // International journal of human resource management. – 2004. – Vol. 15. – P. 95–111.
5. Slaski, M. Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance / M. Slaski, S. Cartwright // Stress and health. – 2003. – Vol. 19. – P. 233–239.
6. Nelis, D. Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability / D. Nelis, I. Kotsou, J. Quoidbach // Emotion. – 2011. – Vol. 11. – P. 354–366.
7. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
8. Ruiz-Aranda, D. Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health / D. Ruiz-Aranda, R. Castillo, J. Martin Salguero // Journal of adolescent health. – 2012. – Vol. 51. – P. 462–467.
9. Vesely, Ashley K. Emotional intelligence training and pre-service teacher wellbeing / Ashley K. Vesely, D.H. Saklofske, D.W. Nordstokke // Personality and individual differences. – 2014. – Vol. 65. – P. 81–85.
10. Бантишева, О.О. Емоційний інтелект як чинник попередження схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку та особливий чинник якісного існування особистості // О.О. Бантишева, О.І. Бондарчук. – Geneva (Switzerland) : Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists Science, 2014. – P. 107–114.
11. Андронникова, О.О. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации / О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2016. – № 1. – С. 72–76.
12. Одинцова, М.А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции: система работы, диагностика, тренинги : учеб. пособие / М.А. Одинцова. – М. : Флинта ; МПСИ, 2010. – 256 с.
13. Березовская, Т.П. Эмоциональное развитие старшеклассников в условиях общеобразовательной школы с театральным уклоном : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.П. Березовская. – Минск, 2004. – 24 с.
14. Дерев'яно, С.П. Феноменологія емоційного інтелекту / С.П. Дерев'яно. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 312 с.
15. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.
16. Андреева, И.Н. Психологические особенности индивидов с рефлексивными и нерефлексивными видами эмоционального интеллекта // И.Н. Андреева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 94–101.

Поступила 12.01.2020

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PERSON WITH A VICTIM IDENTITY: EMPIRICAL RESEARCH AND TRAINING

S. DEREVYANKO

The prevalence of a positive emotional well-being and positive interpersonal relationships are the most important characteristics of a person's psychological well-being, owing to the high level of emotional intelligence development (as the ability to understand and control your emotions). Victim role-playing as a person's propensity to consciously or unconsciously choose the role of a victim in interpersonal relationships can be in the form of a game (with a pragmatic orientation) or have a social form (with outsider tendencies). An empirical research demonstrated statistically reliable differences in indicators of emotional intelligence and psychological well-being between representatives with varying degrees of victim role-playing, namely the ability to control own emotions, emotional awareness (indicators of emotional intelligence), self-acceptance, relationship management (indicators of psychological well-being) were significantly lower among representatives with a determined victim role-playing and a social victim role-playing. The data obtained from an empirical research contributed to the development and presentation of techniques for training emotional intelligence, aimed at improvement of indicators of psychological well-being, such as self-acceptance, positive relationships with others, and personal growth.

Keywords: *emotional intelligence, psychological well-being, person with a victim identity, victim role-playing, social victim role-playing, empirical research, training program.*

УДК 159.99

**СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ:
КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД**

*канд. психол. наук, доц. Л.Г. СТЕПАНОВА
(Белорусский государственный университет)*

Рассматриваются теоретические основания конструктивистского подхода к оказанию психологической помощи, который в большей степени опирается на социальный конструктивизм – иной способ мышления о мире и человеке. К его важнейшим особенностям можно отнести релятивизм, критическую позицию и значимость языка во взаимодействии людей, с помощью которого они конструируют опыт и знания о мире. Дается краткое описание основных конструктивистских подходов, таких как нарративная практика, краткосрочная терапия, ориентированная на решение, терапия возможностей, коллаборативная терапия, когерентная терапия, и рассматриваются некоторые отличительные особенности конструктивистского подхода.

Ключевые слова: *конструктивистский подход, психологическая помощь, социальный конструкционизм, нарративная практика, краткосрочная терапия, ориентированная на решение, терапия возможностей, коллаборативная терапия, когерентная терапия.*

Введение. В настоящее время в социально-гуманитарных науках существуют несколько различных и в некоторой степени оппозиционных парадигм, основанных на определенных подходах к изучению человека. Наиболее открытое противостояние сегодня происходит между сторонниками позитивистской и конструктивистской парадигм. В частности, в психологии иногда это противопоставление называют оппозицией «новой» и «старой» (или традиционной) парадигм.

Сегодня в психологии принято говорить не о «конструктивистском подходе», а о «конструктивистских подходах», поскольку на данный момент конструктивизм «не сложился как единая, последовательная, теоретически непротиворечивая ориентация» [1, с. 7]. А.М. Улановский [2] делит совокупность теорий, образующих идеологическое пространство конструктивистской парадигмы, на три направления, или ветви: конструктивизм в узком смысле слова (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Бергер, Т. Лукман); радикальный конструктивизм (П. Ватцлавик, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Фёрстер); социальный конструкционизм (К. Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер, Т. Сарбин, Г. Херманс). Все три исторически развивались во многом независимо друг от друга, опираясь на различные постулаты, традиции и исследования, и имеют особый подход к тому, что считается реальным и существующим. Конструктивистский подход к оказанию психологической помощи в большей степени опирается на социальный конструкционизм, который представляет собой не новую концепцию окружающего мира (в т.ч. и устройства человека), а это иной способ мышления о мире и человеке. Новая парадигма предлагает признать, что объяснение окружающего мира может быть только соглашением между людьми, которые вступают в определенные отношения друг с другом; слова, используемые для этих объяснений, имеют смысл в контексте существующих отношений. Поэтому для социального конструкционизма ключевыми понятиями являются сообщества, отношения между людьми, социальные конвенции, язык, дискурс, нарратив, диалог, социальные практики. А к наиболее важным признакам относят релятивизм, критическую позицию и значимость языка во взаимодействии людей, с помощью которого они конструируют опыт и знания о мире [3]. Реальности конструируются людьми посредством языка, организуются и поддерживаются посредством историй.

Идеи социальных конструкционистов в психологии были учтены и интегрированы другими подходами, так что сегодня даже психоаналитики и когнитивные психологи, анализируя проблемы психологии личности и познания, делают сноску на язык, культуру и условности существующих психологических сообществ. Конструктивизм выполняет важную рефлексивную и критическую функции в психологии и социальных науках. Это требует понимания влияния собственной (исторической, расовой, национальной, половой, гендерной) принадлежности, развенчания дискриминирующих концепций, взглядов и подходов, стремления к большей свободе и самоопределению [4].

Следствием применения этих идей в рамках психологической помощи является отказ от экспертной позиции психолога как носителя неких «объективных» знаний и ориентация на сотрудничество с самим клиентом как экспертом в своей жизни, обладающим наиболее полной информацией о своей проблеме и способах ее решения. Работа психолога в первую очередь направлена на выявление, поддержку и закрепление позитивных изменений, которые уже происходят в жизни клиента. В процессе работы исследуется жизненная ситуация, которая больше устраивает клиента, а также имеющиеся ресурсы и его сильные стороны. Конструктивистская направленность в оказании психологической помощи проявляется также в акцентировании внимания на взаимосвязи между поведением человека и тем, как он видит свою жизненную ситуацию. То есть как человек воспринимает себя и как обстоятельства его жизни влияют на его поступки,

а опыт, полученный в результате совершенных действий, влияет на представления человека о себе и событиях, происходящих с ним [5]. В связи с этим процесс оказания психологической помощи понимается как совместное конструирование с клиентом нового «беспроблемного» описания его жизненной ситуации.

Основная часть. Существует не менее пяти конструктивистских подходов к оказанию психологической помощи.

Нарративная практика. Основоположниками нарративного подхода являются австралийский психотерапевт Майкл Уайт и новозеландский психотерапевт Дэвид Эпстон. В 1979 г. М. Уайт начал работать в психиатрическом отделении детской больницы Аделаиды и вскоре обратил внимание на идеи Мишеля Фуко, которые помогли ему полностью понять проявления постмодернизма в мире. Эти мысли легли в основу создания терапии, которая могла бы отражать современные тенденции. Практическим подтверждением этих идей стала работа с подростками, страдающими хроническим энкопрезом. Кстати, именно в этот период М. Уайт разработал метод экстернализации, который стал «визитной карточкой» нарративной практики. М. Уайту удавалось избавлять детей от энкопреза за 4–5 встреч [6].

В 1982 г. М. Уайт стал сотрудничать с Д. Эпстоном, который с энтузиазмом воспринял идеи нарративной практики. В свою очередь он познакомил М. Уайта с теорией Джерома Брунера, автора нарративной метафоры. Нарративная практика также базируется на идеях Л.С. Выготского, в частности на представлениях о зоне ближайшего развития. По аналогии с идеей о зоне ближайшего развития М. Уайт создал практику «простраивания опор», которая заключалась в создании насыщенных историй, помогающих людям преодолеть разрыв между тем, что им привычно и знакомо, и тем, что является новым знанием об их жизни. Сейчас вместе с Д. Эпстоном продолжает дело М. Уайта Джонелла Берд, которая исследует и развивает идеи конструктивистской терапии, а также американские психотерапевты Джилл Фридман и Джин Комбс, которые используют нарративную практику в семейной терапии.

Такой подход привлекателен тем, что не верит в то, что проблемы в человеке и чтобы справиться с проблемами, необходимо «бороться с собой». Напротив, это помогает взглянуть на свою жизнь с ресурсной точки зрения, дистанцироваться от непосредственно переживаемого травматического опыта и сделать осознанный выбор, изменив свою жизнь в нужном направлении.

В нарративном подходе особое внимание уделяется контекстуальному процессу взаимодействия, формирующим фактором которого является язык. Идентичность понимается как нарратив, история, рассказанная о себе в процессе жизни. Человек заимствует повествовательные мотивы, ценности и нормы, существующие в культуре, трансформируя их в свои собственные жизненные истории. Идентичность человека формируется из субъективно отобранных биографических фактов своей жизни.

Нарративная практика основывается на двух основных принципах:

- все человеческие мысли и поступки существуют в культурных контекстах, которые придают им особый смысл и значение;
- взгляд человека на мир формируется через сложные, как правило, бессознательные процессы «проецирования», через опыт и выбор тех его элементов, которые наиболее соответствуют истории жизни [7].

Поскольку люди являются интерпретирующими существами, то в самом широком смысле нарративная практика – это беседа, в которой люди пересказывают, т.е. рассказывают, истории своей жизни по-другому. В нарративной практике считается, что жизнь человека мультиисторична. В ней разные истории соревнуются за привилегированное положение, и в конце концов одна из них становится доминирующей. Если доминирующая история закрывает человеку возможности развития, то можно говорить о существовании проблемы. Каждый момент содержит пространство для существования множества историй, и одни и те же события в зависимости от приписываемых им значений и характера связей складываются в различные нарративы. Исходя из этого, целью нарративной психологической помощи является создание новых историй, открытие пространства для широкого поля альтернатив, переживания чувства выбора; а позиция нарративного психолога – неэкспертность, «незнание», уважение, заинтересованность, сотрудничество и прозрачность [8; 9]. Кстати, М. Уайт не называл клиентов клиентами, он говорил – люди, которые столкнулись с трудностями.

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение (Solution-Focused Brief Therapy – SFBT), или в русскоязычном варианте *ориентированная на решение краткосрочная терапия – ОРКТ* была разработана в конце 1970-х гг. в Стивом де Шейзером и Инсу Ким Берг совместно с коллегами из Центра краткосрочной семейной психотерапии в США. Как следует из названия, этот подход ориентирован на будущее, сконцентрирован на цели и фокусируется на решениях, а не на самой проблеме, которая привела клиента на терапию. Само направление как особый подход в психотерапии обычно датируется 1982 г. – лозунг Центра звучал как «Solutions since 1982» («Решения с 1982 года»). Подход SFBT предполагает, что все клиенты имеют некоторое представление о том, что сделает их жизнь лучше, даже если им может понадобиться помощь в описании деталей их лучшей жизни, и что каждый, кто ищет помощи, уже имеет, по крайней мере, минимальные навыки, необходимые для создания решений.

С. де Шейзер и И. Берг опирались на взгляды Пола Вацлавика, всемирно известного исследователя коммуникации, Джона Уикленда, проводившего исследования шизофрении совместно с Грегори Бейтсоном, и Джона Хейли, который всегда подчеркивал важность системного подхода и писал об особых прин-

ципах функционирования и существования систем, а также на идеи Сальвадора Минухина, основоположника структурной семейной терапии, который предложил рассматривать семью как систему и использовать изменения, происходящие в системе, в терапевтических целях. В частности, С. де Шейзер взял в свой методический арсенал метод наблюдения малых изменений и расширения небольших положительных изменений. Другим всемирно известным психотерапевтом, внесшим большой вклад в развитие краткосрочной терапии, ориентированной на решение, является Милтон Эриксон, который всегда подчеркивал, что клиент – это эксперт, который определенно знает, как работать со своей проблемой, но нуждается в помощи, чтобы увидеть, открыть это знание [10].

В то же время С. де Шейзер предложил несколько положений, отличающих его подход от других:

- клиенты приходят с жалобами, но не с проблемами;
- жалоба – это проявление поведения (которое вытекает из восприятия и интерпретации клиентом окружающего мира);
- проблема не является симптомом какой-либо скрытой системной дисфункции;
- акцент делается не на обсуждение проблем, а на будущее, которое не содержит проблемы, т.е. ориентированный на решение подход основан на поиске и создании решений, а не анализе и поиске причин проблем;
- решение может быть связано или не связано с проблемой, поскольку оно может проявляться в другой области поведения [11].

С. де Шейзер акцентировал внимание на важности построения решений, а не на решение проблем, и отводил клиенту роль эксперта. Поэтому в ходе терапевтического процесса акцент делается на решениях, надеждах, ресурсах, сильных сторонах клиента и положительных исключениях из его опыта. Психолог характеризуется исключительно позитивным отношением, которое определяется «видением» только конструктивных, ресурсных возможностей и принципиальным «невидением» проблемы. Задача психолога состоит не в том, чтобы выявить «недостатки» в жизни клиента, а в том, чтобы актуализировать имеющийся у клиента потенциал, поддержать и развить уже имеющиеся у него ресурсы. Поэтому любое проблемное прошлое воспринимается исключительно как полезный опыт, позволяющий сделать важные позитивные выводы на будущее и двигаться дальше к достижению желаемого результата. Результат определяется таким образом, чтобы он был максимально реалистичным, измерим и достижимым.

Терапия возможностей (Possibility Therapy) была разработана Биллом О'Хэнлоном и Мишель Вайнер-Дэвис. Это одна из разновидностей краткосрочной терапии, ориентированной на решение (SFBT). Изначально в 1955 г. Б. О'Хэнлон свой подход назвал ориентированной на решение терапией (*Solution-Oriented Therapy – SOT*), а в 1961 г. он изменил название на терапию возможностей, чтобы уменьшить путаницу с SFBT [12]. Терапия возможностей больше ориентирована на ресурсы клиента и гораздо больше фокусируется на эмоциональных аспектах проблем, чем SFBT, разработанная С. де Шейзером.

Терапия возможностей находится под влиянием не только работ Института психических исследований и Центра краткосрочной семейной психотерапии, но и опирается на идеи К. Роджерса, М. Эриксона и нарративных практиков (М. Уайт, Д. Эпстон). Терапия возможностей фокусируется на возможности клиентов и психологов совместно создавать решения, на будущих целях и достижениях небольших, но положительных результатов для клиентов, а также уделяет большое внимание внутреннему опыту клиентов и подчеркивает, что клиенты должны быть услышаны и поняты, чтобы произошли эти изменения. В терапии возможностей психологи считают, что клиенты застряли не столько на том, как они решают проблему, сколько на том, как они ее видят. Поэтому взгляды, действия и контекст становятся решающими [13].

Терапия возможностей решает три основные задачи:

- проверить опыт и идеи клиента;
- поощрить клиентов смотреть на вещи с новой точки зрения;
- получить доступ к сильным сторонам и ресурсам для достижения решения.

Терапевты помогают людям увидеть возможности в трудностях. Они часто работают над изменением негативных и саморазрушительных моделей мышления, заменяя их надеждой на большие возможности. Например, психолог может предложить рассмотреть проблему как мимолетную и изменчивую, а не постоянную и неуправляемую, или как нечто пережитое, а не как характеристику личности клиента, или как периодически повторяющуюся, а не как жизнь, пронизанную проблемами. Соответственно, цель состоит в том, чтобы помочь клиентам определить возможности, а не проблемы, использовать то, что происходит правильно, а не фокусироваться на том, что происходит неправильно. Психологи, работающие в рамках терапии возможностей, используют истории, анекдоты, притчи и юмор, чтобы помочь клиентам измениться. Это похоже на то, что делают нарративные психологи, помогая клиентам перейти от проблемных историй к более обнадеживающим альтернативным. Нарративные психологи также считают, что клиент никогда не является проблемой, проблема – это проблема.

Коллаборативная терапия (Collaborative Therapy), или в русскоязычном варианте *совместная терапия* была разработана в 1980-х гг. Харлин Андерсон и ее коллегой Гарольдом А. Гулишианом как постмодернистский подход к творческой коммуникации, основанный на решениях. В 1997 г. Х. Андерсон опубликовала свою первую книгу «Разговор, язык и возможность: постмодернистский подход к терапии».

в которой изложила свою теорию коллаборативной терапии, при которой психологи сотрудничают со своими клиентами без осуждения, чтобы клиент был точно понят. Кстати, Х. Андерсон, так же как и М. Уайт, не называет клиента клиентом, а говорит – человек в терапии [14]. Вне терапевтических сессий психологи должны постоянно проходить через процесс саморефлексии и самосознания, чтобы избежать врожденной осуждающей природы людей. Этот подход позволяет клиенту контролировать терапевтическую сессию, а психологу – сосредоточиться на ней и игнорировать любые предубеждения. Коллаборативная терапия фокусируется на развитии совместных и равноправных отношений между клиентом и психологом, рассматривается как партнерство, которое позволяет психологу и клиенту объединить свои знания, облегчая взаимодействие и приводя к позитивным изменениям. Клиентам предлагается активно участвовать в процессе, предоставляя обратную связь о самом процессе. Близкие люди в жизни клиента не подвергаются стигматизации и не считаются вмешивающимися, но их также приглашают принять участие в терапевтическом процессе.

Коллаборативная терапия основана на постмодернистском скептицизме к знанию и убеждению, что знание – это социально сконструированная концепция, а не универсальная истина. Таким образом, Х. Андерсон подчеркивает важность избегания чрезмерной патологизации нормальных характеристик и поведения клиента. Например, можно предположить, что у каждого клиента среднего возраста обязательно будет кризис среднего возраста. В то время как коллаборативный психотерапевт будет стремиться позволить клиентам включить их собственное любопытство, интерес и творческие способности. В основе лежит идея, что нет единственного правильного способа увидеть ситуацию. В коллаборативной терапии точка зрения клиента считается равной точке зрения психолога. Х. Андерсон рассматривает коллаборативную терапию как философию, а не модель, и выделяет два ключевых принципа этого подхода: развитие отношений сотрудничества между психологом и клиентом и участие в диалогах, которые поощряют рост и изменения. И подчеркивает, что коллаборативная терапия способствует трансформации как для клиента, так и для психолога. По мере проведения содержательных бесед и изучения различных точек зрения обе стороны могут получить новые знания и понимание. Психолог не действует как авторитетная фигура или как будто у него больше знаний или понимания, не использует диагностические ярлыки, потому что за ними могут стоять предвзятые представления и мнения, и рассматривает как эксперта в разговоре клиента, а не себя [15].

Когерентная терапия (Coherence Therapy, или в русскоязычном варианте терапия согласованности) была разработана в начале 1990-х гг. Брюсом Экером и Лорел Халли и в настоящее время считается одним из наиболее уважаемых конструктивистских подходов к оказанию психологической помощи. Первоначально Б. Экер и Л. Халли назвали свой подход глубинно-ориентированной краткой терапией (*Depth-oriented brief psychotherapy – DOBT*), а в 2005 г. переименовали его в когерентную терапию, обосновывая такое переименование тем, что оно, во-первых, более четко отражает центральный принцип подхода, а во-вторых, «краткая терапия» часто ассоциируется с методами избегания глубины и поверхностностью, что, по мнению авторов, было в корне неверно [16]. Когерентная терапия признает, что и бессознательное, и сознание играют определенную роль в эмоциональном и психологическом здоровье. Когерентная терапия основана на принципах конструктивизма и нейробиологии и предлагает эмпатический, непатологизирующий подход, который может быть использован для решения многих проблем.

Б. Экер и Л. Халли заметили, что во время некоторых психотерапевтических сессий клиент переживает глубоко прочувствованный трансформационный сдвиг, который рассеивает его негативные эмоциональные паттерны и приводит к немедленному прекращению симптомов. Они стали изучать такие трансформирующие сессии и пришли к выводу, что во время этих сессий психолог воздерживался от любых действий, направленных на противодействие симптому, а клиент получал мощный, чувственный опыт некой ранее неосознанной «эмоциональной истины», которая делала наличие симптома необходимым. Подавляющее большинство укоренившихся негативных реакций, нежелательных паттернов поведения, настроений, эмоций и мыслей, рассматриваемых в терапии, порождается эмоциональной памятью. Убеждения, конструкты, сформированные в детстве под влиянием интенсивных эмоций (эмоциональное обучение), как бы «запираются» в мозгу сильными синапсами и становятся неизгладимыми на всю жизнь человека, а психологи и клиенты часто чувствуют, что они борются с какой-то неумолимой, но невидимой силой.

Кроме того, Б. Экер и Л. Халли обнаружили, что большинство их клиентов могут начать испытывать глубинную связь своих симптомов уже с первой сессии. В дополнение к созданию методики быстрого извлечения эмоциональных схем они также определили процесс, посредством которого восстановленные схемы затем претерпевают глубокие изменения (или растворение), – восстановленная эмоциональная схема должна быть активирована, и в тоже время клиент ярко переживает что-то, что резко противоречит ей. Позже нейробиологи установили, что именно эти шаги открывают и удаляют нейронную цепь в имплицитной памяти, которая хранит эмоциональное обучение, – процесс реконсолидации (переуплотнения), т.е. долгорочные нейробиологические изменения могут привести к глубокому эмоциональному сдвигу. Новое обучение всегда создает новые нейронные цепи, происходят трансформационные изменения, и это именно то, чего достигает терапевтический процесс восстановления. Этот процесс отвечает требованиям мозга, позволяющим новому обучению переписывать и стирать старое, нежелательное обучение, а не просто подавлять и конкурировать с ним. Результатом является трансформационное изменение.

Клиент поощряется в использовании своих собственных ресурсов, чтобы найти и развеять те эмоциональные истины, которые обычно формируются в детстве и являются причинами проявления симптомов в настоящем. В основе когерентной терапии лежит принцип когерентности симптомов. Согласно этой точке зрения, любая реакция системы «головной мозг – сознание – тело» является выражением когерентных (согласованных) личностных конструктов (или схем), которые являются не вербально-когнитивным, а невербальным (на телесном уровне и уровне эмоций и ощущений) знанием. Принцип когерентности симптомов утверждает, что кажущиеся иррациональными, неконтролируемыми симптомы человека на самом деле разумные, убедительные, упорядоченные выражения существующих у человека конструкций себя и мира [17]. Другими словами, симптомы вызваны тем, как человек стремится, не осознавая этого, реализовать самозащитные или самоутверждающие цели, сформированные в течение жизни. Конечная цель когерентной терапии заключается в том, чтобы клиент осознал, что его симптомы – это просто способы, с помощью которых он пытается либо самоутвердиться, либо защитить себя в своей повседневной жизни.

Это согласуется с конструктивистской теорией, согласно которой поведение и опыт формируются частично самим человеком. Сторонники этого подхода предполагают, что эти симптомы «решают» проблему расстройства человека или эмоциональных истин, и когда истины раскрываются и симптомы признаются как форма защиты, симптомы исчезнут, как только начнется исцеление.

Заключение. В заключение хотелось бы остановиться на нескольких проблемах, с которыми сталкивается современный конструктивистский подход к психологической помощи, и на особенностях, отличающих его от традиционных подходов.

Во-первых, высокое уважение к миру смысла клиента в сочетании с относительным отсутствием какой-либо фиксированной внешней точки отсчета, позволяющей патологизировать и стигматизировать клиента. Конструктивистский подход утверждает, что люди являются создателями смысла в своей жизни и, по существу, строят свои собственные реальности. В различных конструктивистских подходах к оказанию психологической помощи клиент рассматривается как активный участник, который сам создает и определяет свой жизненный путь.

Во-вторых, необходимость ставить личные проблемы клиента в более широкие рамки социальных контекстов в соответствии с общим акцентом на культурно-языковые особенности проблемного конструирования, представленные в модели эпигенетических систем (особенно это касается повествования, феминистского или культурно информированного типа). В конструктивистской теории смысл не обязательно создается одним человеком, поскольку смыслы возникают в результате взаимодействия между людьми. Следовательно, реальность социально сконструирована. Другими словами, мы есть то, что мы есть, как мы есть по отношению к другому [18].

В-третьих, оценка эффективности. Большинство современных конструктивистских подходов к психологической помощи не в меньшей степени, чем сторонники, например, когнитивно-поведенческого подхода, поддерживают возможность оценки уровня эффективности своей работы, но они отличаются по своим предпочтительным подходам к этому вопросу. Так, конструктивисты серьезно относятся к растущему консенсусу в том, что большинство форм обязательной психотерапии пользуются значительной поддержкой, но существует очень мало доказательств превосходства одной школы или подхода над другой. Однако в настоящее время нет сомнений, что львиная доля положительных результатов в психотерапии обусловлена переменными клиента (например, особенностями мышления) и факторами, общими для всех видов терапии (например, качеством терапевтического альянса). А обзоры исследований эффективности различных школ и направлений психотерапии показывают, что если принять во внимание точку зрения, которой придерживается исследователь, то очевидные различия в пользу эффективности одного подхода по сравнению с другим исчезают. Например, было установлено, что более 70% различий в эффективности разных школ и направлений обусловлено защитой интересов исследователя по отношению к одному терапевтическому подходу над другим [19]. Подчеркивая этот вывод, тщательно рандомизированные сравнительные исследования, в которых не отдавались предпочтения какому-либо виду психотерапии, сообщают об отсутствии таковых различий [20]. В соответствии с этой растущей доказательной базой исследователи эффективности конструктивистского подхода ориентированы на проведение фундаментальных исследований психологических структур и процессов изменений, имеющих отношение к развитию любой терапии, независимо от ее теоретической ориентации.

В-четвертых, конструктивистский подход предлагает перейти от традиционного в психологии фокуса на том, что не так с конкретным клиентом, ко вниманию к сильным сторонам клиента. Этот подход более оптимистичен и заботится о ресурсах, целях, надеждах и мечтах клиента, который считается активным создателем реальности.

В-пятых, роль психолога, работающего в конструктивистском ключе, отличается от классической роли «доктора», в которой психолог должен «лечить» клиента. Конструктивный психолог не рассматривается в качестве объективного эксперта. Конструктивизм имеет глубокое понимание субъективности, которая есть у всех, включая психологов. Психолог и клиент – участники сотрудничества, они вместе помогают клиенту в создании его лучшей реальности. Конструктивный психолог рассматривает свою работу с клиен-

том как совместное конструирование смысла посредством беседы. Психолог не ищет болезни или недостатка, а скорее акцентирует внимание на ресурсах, сосредотачивается на сильных сторонах клиента и его будущем, полон надежд и оптимизма относительно способности клиента внести позитивные изменения в свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Raskin, J.D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism / J.D. Raskin // *American Communication Journal*. – 2002. – V. 5, Iss. 3. – P. 7–24.
2. Улановский, А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 2. – С. 35–45.
3. Барр, В. Социальный конструкционизм и психология / В. Барр // *Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода*. – 2004. – № 1. – С. 29–44.
4. Neimeyer, R.A. Constructivist psychotherapy: distinctive features. The CBT distinctive features series / R.A. Neimeyer. – Hove, East Sussex : Routledge, 2009.
5. Будинайте, Г.Л. Ориентированная на решение краткосрочная терапия / Г.Л. Будинайте // *Системная семейная терапия: Классика и современность* / под ред. А.В. Черникова. – М. : Класс, 2005. – С. 233–269.
6. Уайт, М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М. : Генезис, 2010. – 328 с.
7. Степанова, Л.Г. Нарративный подход в консультировании и психотерапии: теоретическое основание / Л.Г. Степанова // *Семейная психология и семейная психотерапия*. – 2014. – № 2. – С. 5–15.
8. Степанова, Л.Г. Психологическое консультирование / Л.Г. Степанова. – М. : Выш. шк., 2017. – 334 с.
9. Степанова, Л.Г. Нарративная практика – современное направление психологической помощи / Л.Г. Степанова // *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: сб. тез. IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г.* / Белорус. гос. ун-т ; под ред. И.А. Фурманова. – Минск : БГУ, 2015. – С. 434–437.
10. Михальский, А.В. SFBT: Ориентированная на решение краткосрочная терапия / А.В. Михальский. – М. : Форум, 2015. – 96 с.
11. Shazer, S. Constructing solutions / S. Shazer, I.K. Berg // *Family Therapy Networker*. – 1993. – V. 2. – P. 42–43.
12. O'Hanlon, V. In Search of Solutions: Creating a Context for Change / V. O'Hanlon, M. Weiner-Davis. – New York : Norton, 1988. – 224 p.
13. O'Hanlon, V. Thriving Through Crisis: Turn Tragedy and Trauma Into Growth and Change / V. O'Hanlon. – New York : Norton, 2004. – 224 p.
14. Anderson, H. Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to therapy / H. Anderson. – New York : Basic Books, 1997. – 336 p.
15. Anderson, H. Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference Routledge / H. Anderson, D. Gehart. – New York, London, 2012. – 472 p.
16. Ecker, B. Coherence therapy: Swift change at the roots of symptom production / B. Ecker, L. Hulley // *Studies in Meaning* / eds. J.D. Raskin, S.K. Bridges. – New York : Pace University Press, 2008. – Vol. 3. – P. 57–84.
17. Ecker, B. Unlocking the emotional brain: eliminating symptoms at their roots using memory reconsolidation / B. Ecker, R. Ticic, L. Hulley. – New York ; London : Routledge, 2012. – 264 p.
18. Mascolo, M.F. The construction of meaning and action in development and psychotherapy: An epigenetic systems approach / M.F. Mascolo, L. Craig-Bray, R.A. Neimeyer // *Advances in Personal Construct Psychology* / eds. G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer. – Greenwich, CT : JAI Press, 1997. – Vol. 4. – P. 3–38.
19. Messer, S.B. Let's face facts: Common factors are more important than specific therapy ingredients / S.B. Messer, B.E. Wampold // *Clinical Psychology: Science and Practice*. – 2002. – V. 9. – P. 21–25.
20. Bright, J.I. Professional and paraprofessional group treatments for depression: A comparison of cognitive-behavioral and mutual support interventions / J.I. Bright, K.D. Baker, R.A. Neimeyer // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1999. – V. 67. – P. 491–501.

Поступила 30.03.2020

MODERN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL HELP AND SUPPORT: CONSTRUCTIVIST APPROACH

L. STEPANOVA

The article discusses the theoretical foundations of the constructivist approach to the provision of psychological assistance, which relies more on social constructivism, which is another way of thinking about the world and man. The most important features of social constructionism include relativism, the critical position and importance of language in the interaction of people, with the help of which they construct experience and knowledge about the world. The article also provides a brief description of the main constructivist approaches, such as narrative practice, solution-focused brief therapy; possibility therapy, collaborative therapy and coherent therapy, and discusses some of the distinctive features of the constructivist approach.

Keywords: *constructivist approach; psychological help; social constructionism, narrative practice; Solution-Focused Brief Therapy; Possibility Therapy; Collaborative Therapy; Coherence Therapy.*

УДК 159.99

**КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА
У СТУДЕНТОК С ТИПАМИ ВНЕШНОСТИ «ГАМИН» И «НАТУРАЛ»
(ПО Д. КИББИ)**

**М.В. КУБЛИЦКАЯ, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)**

Представлена типология внешности по Д. Кибби. В процессе эмпирического исследования сравнивались выраженность типа мышления, креативности и личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Установлено, что у девушек с типом внешности «натурал» показатели общительности и напряженности достигают более высокого уровня, чем у респонденток с типом «гамин»; показатель чувствительности находится на более высоком уровне у испытуемых с типом внешности «гамин».

Ключевые слова: внешность, мышление, креативность, личностные качества, типология Д. Кибби.

Введение. Внешность – это совокупность характерных особенностей человеческого облика, лицо человека, его фигура и его одежда [1]. В психологии считается, что внутренний мир человека всегда находит проявление в его внешнем облике и особенностях поведения.

На рубеже XIX–XX вв. сформировались концепции, свидетельствовавшие в пользу связи между свойствами темперамента и конституцией тела человека. К наиболее известным конституциональным концепциям относятся теории Э. Кречмера и У. Шелдона, которые опираются на наглядно различимые признаки строения человеческого тела [2].

Однако проблема типирования внешности лучше разработана стилистами, чем психологами. Так, Дэвид Кибби, стилист из Нью-Йорка, в 1982 г. выпустил книгу «Метаморфозы», в которой представил известную и практикуемую по сей день систему типирования внешности. В зависимости от баланса проявлений инь/ян Д. Кибби в книге выделяет 13 типажей: «мягкий натурал», «чистый натурал», «яркий натурал», «чистый драматик», «драматический классик», «чистый классик», «мягкий классик», «чистый романтик», «мягкий гамин», «чистый гамин», «яркий гамин», «театральный романтик», «мягкий драматик». Типажи «гамин» и «натурал» рассмотрим более подробно, т.к. в процессе эмпирического исследования будут сопоставлены их типы мышления, креативность и личностные качества.

Для типа «гамин» характерны деликатные, некрупные черты лица, большие глаза, тонкие губы. Рост – от 165 см и ниже. Костное строение – плечи квадратные, с тенденцией к узости, длинные руки, длинные или очень длинные ноги, ладони и ступни – от среднего до маленького размера, скорее немного узкие. Тело гибкое и худое, как правило, с жилистой мускулатурой. При отсутствии лишнего веса у «гамин» подтянуты грудь и бедра. Талия может быть высокой.

У типа «натурал» черты лица немного широкие, угловатые, со скругленными углами. Глаза от среднего размера до небольших, щеки подтянутые, слегка тонковатые губы. Рост – до 173 см. Костная структура слегка прямая и квадратная, с притупленными краями. Фигура «натурала» прямая и мускулистая, худощавая. Слегка прямые бедра и подтянутая грудь, удлиненные руки и ноги. При наборе веса фигура у представительниц данного типажа становится очень коренастой [3].

В современной психологии не изучались личностные характеристики указанных типов, что и определило актуальность данного исследования. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые на современной выборке было проведено изучение различий в выраженности когнитивных свойств (типов мышления, уровня креативности), а также в проявлении личностных качеств у девушек с типами внешности, выделенными на основе теории Д. Кибби.

Основная часть. *Цель исследования* – определить различия в выраженности типа мышления, креативности и личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал» (по Д. Кибби).

Гипотеза исследования – тип мышления, уровень креативности и проявление личностных качеств различаются в зависимости от типа внешности девушек («гамин» или «натурал»).

Выборка испытуемых составила 40 девушек в возрасте 18–20 лет ($M = 18,97$; $SD = 0,69$), студенток Полоцкого государственного университета.

Методы исследования: организационный метод – сравнительный; эмпирический – опрос; методы обработки эмпирических данных – U -критерий Манна–Уитни и критерий χ^2 Пирсона; интерпретационный метод – структурный.

Методики исследования: Многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personafility Factor Questionnaire, 16PF) Р.Б. Кэттелла [4], Опросник на определение типов мышления и уровня креативности (творческих способностей) Дж. Брунера [5], Тест определения типа внешности Д. Кибби [3].

Результаты и их обсуждение. На первом этапе определены различия по выраженности типа мышления у девушек в зависимости от типа внешности. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязь типов внешности и мышления

Переменные	Значение χ^2	Уровень значимости p
Тип внешности / Тип мышления	5,83	0,11

Примечание: χ^2 – критерий согласия Пирсона.

Как видно из таблицы, уровень значимости по критерию χ^2 Пирсона выше 0,05 (0,11), что свидетельствует о незначимости корреляции между типами внешности и мышления.

На втором этапе проведен анализ различий в выраженности креативности у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Различия в выраженности креативности у «гаминов» и «натуралов»

Переменные	Сумма рангов у типа «гамин»	Сумма рангов у типа «натурал»	U -критерий	Уровень значимости p
Креативность	408,50	452,50	198,50	0,75

Примечание: U -критерий – критерий Манна–Уитни.

Согласно приведенным данным, уровень значимости по U -критерию Манна–Уитни выше 0,05 (0,75), поэтому значимых различий по уровню креативности между «гаминами» и «натуралами» не выявлено.

На третьем этапе проанализированы различия в выраженности личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал». Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Различия в выраженности личностных качеств у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал»

Переменные	Сумма рангов у типа «гамин»	Сумма рангов у типа «натурал»	U -критерий	Уровень значимости p
<i>A</i>	338,00	523,00	128,00	0,03
<i>B</i>	412,00	449,00	202,00	0,83
<i>C</i>	480,00	381,00	150,00	0,11
<i>E</i>	387,50	473,50	177,50	0,39
<i>F</i>	467,00	393,50	162,50	0,21
<i>G</i>	428,50	432,50	201,50	0,82
<i>H</i>	464,50	396,50	165,50	0,24
<i>I</i>	360,00	501,00	150,00	0,11
<i>L</i>	476,50	384,50	153,50	0,14
<i>M</i>	368,00	493,00	158,00	0,17
<i>N</i>	380,50	480,50	170,50	0,30
<i>O</i>	420,50	440,50	209,50	0,98
<i>Q1</i>	414,50	446,50	204,50	0,88
<i>Q2</i>	434,50	426,50	195,50	0,70
<i>Q3</i>	495,50	365,50	134,50	0,07
<i>Q4</i>	322,50	538,50	112,50	0,01
<i>F1</i>	366,50	494,50	156,50	0,16
<i>F2</i>	445,50	415,50	184,50	0,50
<i>F3</i>	522,00	339,00	108,00	0,00
<i>F4</i>	401,50	459,50	191,50	0,62

Примечание: *A* – общительность; *B* – интеллектуальность; *C* – эмоциональная устойчивость; *E* – доминантность; *F* – беспечность; *G* – моральная нормативность; *H* – смелость; *I* – эмоциональная чувствительность; *L* – подозрительность; *M* – мечтательность; *N* – дипломатичность; *Q1* – восприимчивость к новому; *Q2* – самостоятельность; *Q3* – самодисциплина; *Q4* – напряженность; *F1* – тревожность; *F2* – интроверсия-экстраверсия; *F3* – чувствительность; *F4* – конформность.

Как представлено в таблице, достоверных различий по показателям интеллектуальности, эмоциональной устойчивости, доминантности, беспечности, моральной нормативности, смелости, эмоциональной чувствительности, подозрительности, мечтательности, дипломатичности, восприимчивости к новому, самостоятельности, самодисциплине, тревожности, экстраверсии/интроверсии и конформности между «гаминами» и «натуралами» не обнаружено ($p > 0,05$).

Уровень значимости по фактору *A* ниже 0,05 (0,03), что указывает на наличие различий по показателю общительности (см. таблицу 3, рисунок 1). Показатель общительности у респонденток с типом «натурал» более выражен, чем у девушек с типом «гамин», что означает, что для «натуралов» более характерны такие качества, как общительность и непринужденность, они более открыты к сотрудничеству и совместной работе. Кроме этого, «натуралам» в отличие от «гаминов» свойственны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность, чуткое, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие.

Как отмечают В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский, индивидов с высокими оценками по фактору *A* отличают «яркие, трепещущие эмоции» [6, с. 31]. Их настроение в течение дня может значительно изменяться, эмоциональные переживания интенсивные, но необязательно искренние [6]. «Гамини» при межличностном взаимодействии ведут себя более сдержанно и обособленно, предпочитают работать в одиночку, характеризуются большей «вялостью аффекта» [6, с. 31]. Такие люди формальны в контактах, предпочитают «общаться» с книгами и вещами, чуждаются людей. В делах точны, обязательны, но им не хватает гибкости [6].

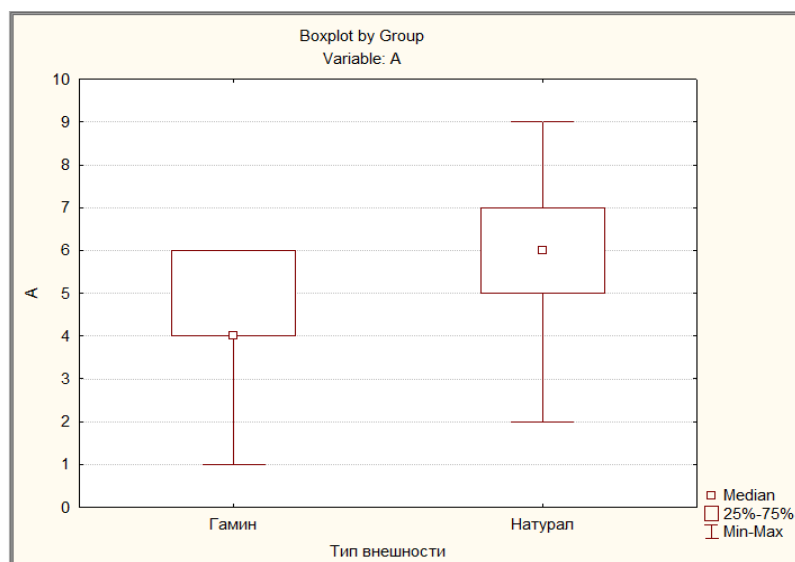


Рисунок 1. – Различия между «гамини» и «натуралами» по уровню общительности

Из таблицы 3 видно, что выявлены значимые различия по показателю напряженности *F1* ($p = 0,01$). Интерпретируя полученные данные, можно сделать вывод, что для девушек с типом внешности «натурал» в большей степени характерны беспокойство и неусидчивость, чем для испытуемых с типом внешности «гамин». Даже когда «натуралы» чувствуют себя разбитыми, усталыми, они не могут остаться без дела. У «натуралов» более выражены лидерские качества, доминирует мотивация достижения (рисунок 2).

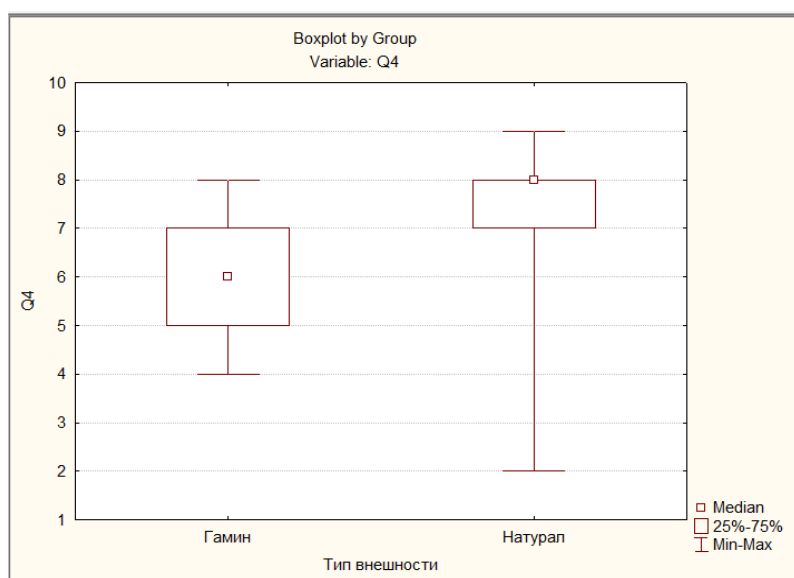


Рисунок 2. – Различия между «гамини» и «натуралами» по уровню напряженности

Необходимо отметить, что уровень значимости по фактору *F3* ниже 0,05 (0,00), что означает наличие различий по показателю чувствительности.

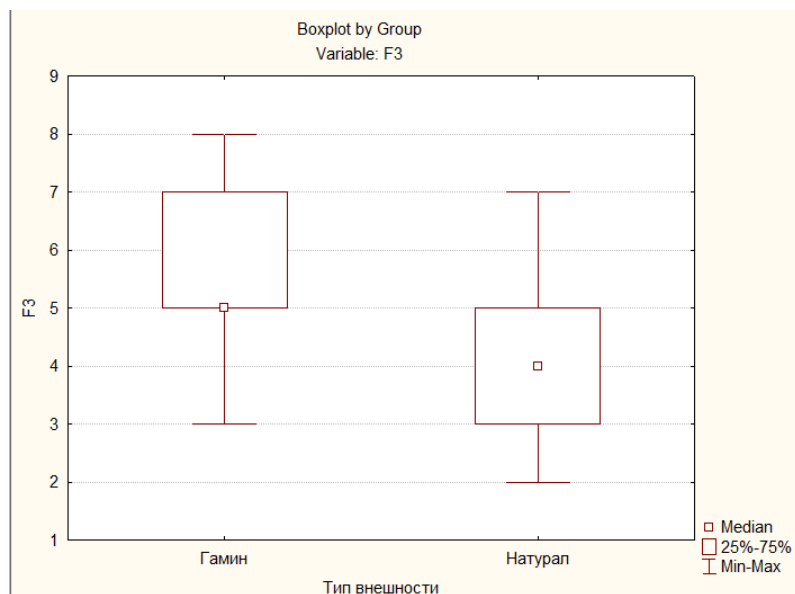


Рисунок 3. – Различия между «гаминами» и «натуралами» по уровню чувствительности

«Гамины» в большей степени склонны не замечать жизненных нюансов, направляя свое поведение на слишком явное и очевидное (см. таблицу 3, рисунок 3). Если возникают трудности, то они вызывают быстрое действие без достаточного размышления [6].

Полученные результаты подтверждают теорию Д. Ларсон, согласно которой «натуралы» целеустремленные и властные, они нацелены на результат, у них ярко выражены лидерские качества [7]. Представительницы данного типажа редко проявляют эмоции. Для «гаминов» характерны спокойствие, тактичность, артистические наклонности и мягкость.

С точки зрения фенотипологии различия по уровню общительности, напряженности и чувствительности между «гамином» и «натуралом» могут быть связаны со строением лица. Широкий нос, которым обладают «натуралы», является признаком хорошей рассудительности и надежности, закругленная форма лица – признак дружелюбия и общительности, а широкая форма лица свидетельствует о решительности и властности. В то же время стремление «гаминов» работать в одиночку и сдержанность в общении объясняется узкой формой лица, однако такое объяснение не является научно обоснованным [8].

С нашей точки зрения, причиной различий в личностных чертах может служить наличие в обществе феномена физиогномической редукции [9]. Согласно В.С. Агееву, физиогномическая редукция – это социально-психологический феномен восприятия, основанный на существовании в каждой культуре специфических эталонов для восприятия и оценки внешности другого человека, позволяющих интерпретировать его как определенный тип личности [10]. Люди издавна пытались найти связующие звенья между внешностью и характером человека, вследствие чего закрепились физиогномические стереотипы, например, высокий лоб – признак интеллектуальности. Влияние стереотипов может изменять представление человека о самом себе. Д. Кибби подчеркивал, что типаж «натурал» воспринимается как надежный, открытый и склонный к лидерству и такое представление окружающих о человеке начинает им присваиваться. Девушки с типом внешности «натурал» под влиянием окружения сами начинают считать себя решительными и надежными, а девушки с типом внешности «гамин» присваивают себе спокойствие и тактичность.

Заключение. В результате проведенного эмпирического исследования достоверных различий между девушками с типами внешности «гамин» и «натурал» по выраженности когнитивных свойств (типа мышления и уровня креативности) на достоверном уровне не выявлено. У девушек с типом внешности «натурал» показатели общительности и напряженности достигают более высокого уровня, чем у респонденток с типом «гамин». Показатель чувствительности находится на более высоком уровне у девушек с типом внешности «гамин». В отношении остальных личностных качеств по Р. Кеттеллу значимых различий между студентками с данными типами внешности не выявлено. Таким образом, гипотеза частично подтвердилась.

Практическая значимость исследования состоит в том, что по его результатам мы разработали следующие рекомендации для имиджмейкеров и стилистов по работе с клиентками с типами внешности «гамин» и «натурал».

– Предлагая услуги для «натуралов», в большей степени следует воздействовать на их эмоциональность. Речь должна быть активной, насыщенной яркими эпитетами и описаниями, сопровождаться открытыми жестами.

– Необходимо учитывать склонность «натуралов» к колебаниям настроения, предлагая услуги и товары, когда клиент позитивно настроен.

– С «гаминами» общение следует выстраивать в спокойной и сдержанной манере, не быть навязчивым. Предпочтительнее предлагать им наиболее важную информацию не в устной, а в письменной форме.

– Рекламируя товар для «гаминов», в большей степени рекомендуется опираться на факты и точные данные. Следует привлекать внимание такого клиента, задавая вопросы информативного характера, стимулирующие вопросы, выясняя, что интересует лично его.

– В общении с «натуралами» следует быть энтузиастами, т.к. клиенты данного типа любят общаться с позитивно настроенными и энергичными людьми.

Перспективы исследования заключаются в изучении когнитивных и личностных свойств у представительниц остальных типажей по Д. Кибби.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – Кюрины : Гегель-Фонд, 2004. – 318 с.
2. К вопросу учения о конституции человека / Н.Н. Кляк [и др.] // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Медицина. – 2011. – № 16. – С. 33–39.
3. Кибби, Д. Теория типажей [Электронный ресурс] / Д. Кибби. – Режим доступа: <http://kibbe.ru/описание-типов>. – Дата обращения: 10.11.2019.
4. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2007. – 84 с.
5. Резапкина, Г.В. Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. – М. : Генезис, 2006. – 124 с.
6. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский ; под ред. В.М. Мельникова. – М. : Просвещение, 1985. – 153 с.
7. Ларсон, Д. 20 типов красоты / Д. Ларсон. – М. : Свое Лицо, 2012. – 18 с.
8. Джонатан, Д. Как узнать характер человека / Д. Джонатан. – М. : Мир книги, 2007. – 195 с.
9. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 158 с.
10. Агеев, В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.

Поступила 02.04.2020

COGNITIVE AND PERSONAL PROPERTIES OF STUDENTS WITH BODY TYPES “GAMIN” AND “NATURAL” (ACCORDING TO D. KIBBY)

M. KUBLITSKAYA, I. ANDREYEVA

The article presents a typology of body according to D. Kibby. In the process of empirical research, the severity of the type of thinking, creativity and personal qualities of students with the body types “gamin” and “natural” was compared. It was established that in girls with the “natural” body type, the indicators of sociability and tension reach a higher level than in respondents with the “gamin” type, the sensitivity indicator is at a higher level in subjects with the body type of “gamin”.

Keywords: appearance, thinking, creativity, personal qualities, D. Kibby's typology.

УДК 316.752

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Ю.О. БРИКСА

(Полоцкий государственный университет)

Рассмотрены понятия социализации, идентичности, военной идентичности, профессиональной идентификации, которые влияют на гендерную идентичность женщины-военнослужащей. Актуальность темы вызвана увеличением числа женщин в армейской профессиональной сфере и необходимостью исследования влияния этого факта на успешность осуществления военной деятельности как таковой. Выявлено, что присутствие женщин на военной службе позволяет гармонично дополнять недостатки сугубо «мужского» стиля ведения дел, однако изменение гендерного типа женщины в сторону маскулинности неизбежно в силу особых условий работы в органах Вооруженных сил.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, гендерная идентичность, женщины-военнослужащие, военная служба.

Введение. Вступление человечества в век информационных технологий принесло множество перемен, оказав влияние на все сферы жизни, в т.ч. на характер взаимоотношений между людьми. Появилось множество новых профессий, расширились, или вовсе исчезли, рамки, которые ранее сдерживали творческий потенциал личности. Технический прогресс, обусловивший развитие и совершенствование техники и оружия, в военном деле, также повлиял на характер взаимодействия военнослужащих. Кадровая политика, некогда направленная на то, чтобы на основные должности призывались лица мужского пола, постепенно изменяет свой вектор, ориентируясь в первую очередь на призыв специалистов высокого класса независимо от половой принадлежности.

Изменение кадровой политики, согласно современным веяниям, способствовало появлению нового пласта военнослужащих, состоящего из женщин, включая офицерские должности. Несмотря на традиционное разделение военных специалистов не столько по должности, сколько по принадлежности к определенному чину, женщины-военнослужащие, испытывая объективные затруднения в процессе социализации, представляют собой отдельное сообщество, где формируются свои традиции и правила поведения, привнесенные, как правило, из гражданской жизни.

Согласно исследованиям Л.А. Холодковой, Д.Р. Худайназаровой [18], С.Л. Рыкова [12], З.П. Ватуриной [4] и др., в этой области существует множество мнений, обосновывающих выбор женщиной военной профессии. Рассмотрим самые распространенные и предложим свое суждение по этому поводу.

Включение женщин во все большее количество профессий «мужской» направленности продиктовано, во-первых, современными тенденциями, стирающими грань между «мужскими» и «женскими» профессиями, а во-вторых – желанием самих женщин не уступать по активности мужчинам в секторе занятости. Военная служба не стала исключением. Так, на 2018 год в белорусской армии насчитывалось более 4 000 военнослужащих-женщин, из них свыше 650 – офицеры. С каждым годом количество женщин-военнослужащих увеличивается, а военная служба становится одним из привлекательных видов профессиональной деятельности. На сегодняшний момент женщины в основном заняты в подразделениях обеспечения (продовольственные, медицинские, вещевые службы), в военных учреждениях образования, а также на должностях психологов, юристов, экономистов, переводчиков [2; 6].

Тем не менее, история армии, уходящая корнями в специфику культуры и характера ведения боя, несмотря на активное включение женщин в свои ряды, подразумевает «мужские» условия труда, не предусматривающие физиологические особенности женского организма. В этой связи достаточно актуален анализ процесса социализации женщин в армейской среде, имеющей свою специфику, оказывающую значительное влияние на внешний облик и психологическое состояние женщин-военнослужащих.

Основная часть. На современном этапе изучением гендерных особенностей в военно-профессиональной деятельности занимаются Н.В. Шумакевич [20], В.В. Овчинникова [14], Н.И. Непочетая [13]. Ученые уделяют особое внимание исследованиям взаимоотношений между мужчинами и женщинами-военнослужащими в процессе профессионального развития. Так, Н.В. Шумакевич [20] в своих изысканиях делает акцент на гендерных взаимоотношениях между военнослужащими, рассматривая их через призму статусных положений имеющихся в армии традиций и социальных норм. По мнению В.В. Овчинниковой [14], на характер взаимоотношений между военнослужащими влияют гендерные установки, определяющие в конечном счете статус военного профессионала в коллективе.

В рамках анализируемой темы интерес представляют результаты исследования Н.И. Непочетой [13], что взаимоотношения между военнослужащими обоего пола определяются нормами и ценностями профессии, которые оказывают существенное влияние на гендерную динамику военных специалистов.

Для того чтобы в полной мере раскрыть все аспекты процесса социализации женщин-военнослужащих, необходимо обратиться к сути термина «социализация». Вслед за Г. Тардом [15, с. 265] под этим понятием стали подразумевать процесс приобретения определенных навыков поведения через освоение ценностных ориентаций, мировоззрения, установок, принятых в определенном обществе, с которым человек активно взаимодействует, решая повседневные задачи.

Процесс социализации женщин-военнослужащих неравномерен, многообразен и теснейшим образом связан с процессом идентификации, который выражается тремя основными составляющими: профессиональным самовыражением, гендерной аутентичностью, процессом личностного сознания. Он имеет матричный характер, где все составляющие связаны между собой и находятся в постоянном движении и развитии.

На примере женщин-военнослужащих можно еще раз убедиться в том, что процесс социализации – это многообразие форм и структур, результатом взаимодействия которых является социальная идентичность. В этой связи возникают вопросы: что означает понятие «идентичность», как это понятие можно связать с военной деятельностью? Впервые раскрытая в работах Э. Эриксона [22] военная идентичность понималась с точки зрения рассмотрения человека в экстремальных условиях труда. Э. Эриксон установил, что военно-профессиональная деятельность влияет не только на женщин, но и на мужчин-военнослужащих, т.к. при вхождении в военное сообщество человек подвергается опасности, что связано со спецификой выполнения профессиональных задач. Процесс идентификации для обоих полов носит сложный противоречивый характер, наполнен новыми смыслами, где служебный долг превышает соображения собственной безопасности и семейные интересы [21, с. 352].

В свою очередь, классический подход к рассмотрению понятия идентичности изучает его с точки зрения единства осознания человеком уникальности своей личности. Являясь основой для развития различных научных направлений в изучении понятия «идентичность», он породил две значимые в научном мире тенденции:

- первая склоняется к классической версии, подчеркивая персонифицированный характер понятия, отражающего способность к сохранению личности, несмотря на влияния извне;
- вторая разделяет социальную и личностную стороны процесса идентичности, акцентируя внимание на том, что человек может измениться под влиянием социума, если в этом появляется потребность.

Так, примыкание к определенной группе, вызванное необходимостью в поддержке социальной общностью, с одной стороны, запускает процесс социальной идентичности, который, по мнению В.А. Ядова, помогает человеку ориентироваться в общественном пространстве, разделяя людей на «своих» и «чужих». С другой – выбор общности происходит исходя из личностных предпочтений и преобладания общих для индивида и группы мировоззренческих установок и ценностных ориентаций [23, с. 158–181].

По П. Бергеру и Т. Лукману, идентичность – это непрерывный процесс, подверженный изменениям на различных стадиях социализации [3, с. 126].

Если объединить имеющиеся мнения ученых о процессе идентичности, то можно сделать вывод, что идентичность – процесс, позволяющий наиболее эффективно взаимодействовать с той или иной общественной группой за счет расширения сферы личностных контактов, которые естественным образом влияют на развитие самосознания, ценностных установок, а значит, и на саму личность.

Существует большое количество форм процесса идентичности (более 400 наименований), и, по мнению Р. Дженкинса [25], они все социально обусловлены и взаимосвязаны. При этом часть этих форм наиболее существенно влияет на процесс идентичности и позволяет личности успешно адаптироваться в социуме. Среди них можно отметить когнитивную, поведенческую, ценностную, эмоциональную формы. В зависимости от ситуации один из элементов становится активным, что помогает личности легче социализироваться в новой для нее ситуации.

Иначе этот процесс можно описать как усвоение определенных норм поведения, ценностных установок, моделей поведения определенного социума или группы. Важно понимать, что человек перенимает определенные образцы поведения, сопоставляя их с внутренними установками и ценностными ориентациями. При этом сам процесс, как указывалось ранее, неустойчив и подвержен изменениям в зависимости от ситуации и жизненных обстоятельств человека. Однако развитие какой-либо идентичности обычно обусловлено вхождением человека в определенную общность. Попадая в новый социум, человек перенимает манеру поведения, взаимодействия, внешние атрибуты социальной среды, ценностные

ориентации общества, в которое входит. Процесс идентификации завершается полной рефлексией личности в новом социуме путем осознанного уподобления себя членам группы и принятия ее идеалов.

Успешность идентификации выражается в саморазвитии и самоактуализации.

Профессиональная идентификация выражается в развитии способности к самоопределению, организации своей деятельности и ведет к личностному развитию [19, с. 4]. Этот процесс затрагивает творческий потенциал и способности человека, сводящиеся к выработке нестандартных решений при выполнении поставленных задач, способности взять на себя ответственность за полученный результат. Определяющими факторами выступают условия профессиональной деятельности, что для женщины, в силу физиологических особенностей и социально обусловленной роли жены и матери, наиболее важно, какой бы деятельностью она не занималась. В таком аспекте на первый план выступает гендерная составляющая процесса идентификации.

Гендерная идентичность выражается, главным образом, не столько принадлежностью к какому-либо биологическому полу, сколько соотношением себя с определенным полом. В работах отечественных ученых (В.С. Агеев [1]; Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас [10]; В.И. Хасин, Ю.А. Тюменев [17]), занимавшихся вопросами гендера, идентичность чаще ассоциировалась с поло-ролевыми взаимоотношениями. Однако, как показали дальнейшие исследования в этой области, эти понятия не тождественны.

Гендер по своей сути оказался более всеобъемлющим понятием при изучении как человека, так и человеческих отношений, в результате чего его начали рассматривать с точки зрения социальных ролей, которые выполняет человек в обществе, социально-культурных стереотипов, сложившихся в социуме и т.д. Выступая как важная составляющая социальных процессов в 80-е годы XX в., это понятие наряду с другими включили в структуру социальной идентичности.

Е. Гофман [5, с. 48] определяет гендер как общественное положение, которое определяет деятельность человека во всех областях человеческой жизни: образовании, семейной жизни, политике и т.д. Гендер находит свое выражение через выработку поведения и приобретение характерных черт личности, по которым общество соотносит человека с тем или иным полом, а также приписывает общественные роли, которые должен выполнять человек в соответствии со своими гендерными особенностями. Таким образом происходит стереотипизация личности на общественном уровне.

Необходимо отметить, что в современных исследованиях жесткого разграничения людей на две противоположные стороны, которые противоречат друг другу во всех аспектах жизни и психики, нет.

Так, если речь заходит о биологических гранях, то используют понятие «пол человека», если личность рассматривают с точки зрения общества и взаимоотношений, которые там происходят, то используют более широкий термин «гендер» [11, с. 78]. При этом зачастую понятие «гендер» раскрывается без связи с половой принадлежностью, т.к. человек в зависимости от складывающейся ситуации может использовать различные способы поведения, характерные для обоих полов. Это положение особенно распространяется на специфику профессиональной деятельности военнослужащих, поскольку поведение женщин в этих условиях претерпевает значительные изменения, в связи с чем вопрос о гендерной идентификации в военной среде носит особо актуальный характер.

Если исходить из того, что гендерная идентификация – это не просто наложение определенных социальных ролей, но и проектирование несвойственного (или противоположного) человеку образа, то необходимо обратить внимание, что в армейской жизни женщине-военнослужащей приходится не только перенимать элементы поведения мужчин, проявляющиеся, в первую очередь, через уставной порядок, субординацию и т.д., но и внешний вид, который должен соответствовать «мужским» канонам. Например, военная форма одежды предполагает отсутствие ярких атрибутов женственности: каблуки, макияж, украшения. Она не должна привлекать внимания, а иногда наличие подобного рода «украшений» и вовсе недопустимо.

Иначе воспринимается женщинами и сама служба в армии. Если у большинства мужчин сложилось ценностное отношение к военной службе в юношеские годы, при выборе места получения специального образования, то женщины чаще поступают на службу сформированными личностями и специалистами, многие из которых имеют стаж работы в гражданских учреждениях, что не дает им в полной мере понять особенности восприятия мужчинами своей профессии и смысла, который они вкладывают в это понятие. Мужчины, изначально выбирая будущую профессию, исходят из романтических представлений подросткового периода или выступают как продолжатели военной династии. В основном ими движут культурно-нравственные ценности и сложившиеся на их основе стереотипы: мужчина – это воин и защитник [6, с. 162–179].

Женщин, по результатам исследований многих ученых (Ю.П. Коломейцев [9], И.А. Ковалева [8] и др.), привлекает материально-экономическая сторона, а также относительная стабильность, которую гарантирует служба в армии. Возрастающая конкуренция на рынке труда вынуждает женщину

искать различные способы самореализации. Даже в таких профессиях, как парикмахер, повар, где раньше были заняты в основном женщины, мужчины начали составлять женщине значительную конкуренцию, что вынуждает «слабый» пол реализовываться в профессиях с мужской направленностью. Наряду с отрицательными сторонами военной службы (заступление в наряды, поднятие по тревоге, поверхностный учет непосредственными начальниками семейных проблем, отсутствие достаточного времени на воспитание детей и т.д.), которые немаловажны для женщины, прослеживаются значительные плюсы, выражающиеся в вещевом обеспечении, равнозначном с военнослужащими-мужчинами денежном довольствии и возможностью реализовать свои способности в общественно значимом труде, что существенно повышает социальный статус женщины по сравнению с ее коллегами, занятыми в гражданских отраслях профессиональной деятельности.

Важность гендерной идентичности в процессе социализации женщины-военнослужащей играет конкретную роль, которая заключается в возможности успешно функционирования в «мужской» профессии и мужском коллективе. Принимая гендерную роль маскулинной направленности, женщина в процессе продолжительной военной службы начинает идентифицировать себя с противоположным полом [24]. Это проявляется в способах общения, поведении и действиях в различных ситуациях, которые изначально вырабатывает военная служба: действовать решительно, слаженно; когда нужно, проявлять жесткость; быть дисциплинированными; решать возникающие и личные вопросы по команде и т.д. Все эти элементы и специфика военного труда отражаются на мышлении и оказывают влияние на жизненные установки. Если абстрагироваться от культурно-исторических, экономических, политических условий, которые по мнению многих авторов (З.П. Ватурина [4], И.А. Ковалева [8], С.Л. Рыков [12]), являются для женщины основными факторами вступления в ряды Вооруженных сил, то можно отметить, что служба, в какой-то степени заменяет мужское начало: защищает и обеспечивает. Это важно, т.к. современные женщины стали более независимыми, даже в сравнении с женщинами, жившими 20 лет назад, не говоря уже о более давних периодах истории. Перед современной женщиной открыто больше возможностей, и она не просто знает или не знает о них, а вполне осознает, что может сделать в данных обстоятельствах или добиться большего при реализации своих прав. Вопрос о вынужденном выборе женщины-военнослужащей, которая подчиняется обстоятельствам, исходя из получения материальных благ и финансовой независимости, возможных при поступлении на военную службу, на наш взгляд, был бы односторонним, т.к. приобретая финансовую независимость, женщина отдает гораздо больше. Это и общение с семьей, и полноценное воспитание ребенка, и время на себя (этот список можно продолжать). Но уже из перечисленного можно сделать вывод, что женщина готова подчиниться общественным условиям и требованиям (идентифицировать себя с профессиональной средой), если ей обеспечат стабильность и безопасность, готова пожертвовать временем и частью своего личного пространства, если это будет оправдано ее душевным комфортом.

В подтверждение данного вывода можно привести высказывание Э. Фромма, который раскрывает профессиональную форму идентичности в единении человека с избранным делом: «Я – то, что я делаю» [16, с. 211]. Процесс социальной идентичности женщины-военнослужащей также нельзя рассматривать только со стороны материальной заинтересованности. Это сложная многоуровневая система включает, по крайней мере, два активных компонента: профессиональную и гендерную идентичность. Посредством первой женщина реализует себя как личность, что связано не просто с обретением определенного социального статуса, но и обновлением своего Я-образа, нахождением новых смыслов, развитием ценностной системы, уважением к себе через успешное выполнение трудной профессиональной задачи. В свою очередь, гендерная составляющая процесса идентичности позволяет вычлнить индивидуальное в общей деятельности и, не теряя своеобразия, усвоить социальную роль, несущую противоположный характер.

Заключение. Исторически сложившийся образ военного воплощает в себе идеалы общества о настоящем мужчине и защитнике Отечества. Армия стала тем социальным институтом, который пропагандирует ценности высшего порядка, направленные на развитие высоких морально-нравственных качеств. Тем не менее, в частном рассмотрении отдельное подразделение представляет собой эквивалент общества с его особенностями, укладом, порядками, распределением социальных ролей. И все изменения, касающиеся общества в целом, отражаются на повседневности армейской жизни. Одним из таких моментов на сегодня является преодоление гендерных стереотипов путем призыва женщин на военную службу и обучения их военной специальности несмотря на то, что женщины испытывают тяготы от специфических бытовых условий и затруднения при взаимодействии с коллегами-мужчинами.

Мужчины-военнослужащие, обладая определенной мобильностью, опытом, быстротой реакции, во взаимоотношениях друг с другом подвержены исполнению определенных ритуалов, что не всегда позитивно отражается как на взаимоотношениях в коллективе, так и на эффективности профессиональной дея-

тельности. Женщины, как показывает практика, быстрее адаптируются к новой обстановке, контактны, усидчивы. Там, где мужчины проявляют импульсивность, женщина-военнослужащая проявит гибкость и дипломатичность. Данные психологических исследований показывают, что женщины и мужчины и в жизни в целом, и в процессе военной службы взаимно дополняют друг друга, обеспечивая успех всей деятельности. Однако гендерная идентичность женщин, связавших свою жизнь с армейской средой, претерпевает неизбежные изменения в сторону маскулинности.

Необходимо отметить, что несмотря на то, что гендерная и профессиональная идентичность – понятия различные, в вопросе адаптации женщин к военной службе они отражают единый смысл, т.к. идентичность представляет собой результат активного процесса упорядочения представлений субъекта о себе, который развивается и обогащается с приобретением нового опыта и знаний. Военная служба для женщины становится не просто профессией, а новым жизненным периодом, где женщина осваивает навыки, которые на протяжении всех исторических периодов были привилегией мужчин. В процессе преодоления внутренних и внешних стереотипов, чем и является гендерная идентичность (социально навязанная роль), изменяется и отношение женщины к себе, определяется не только новый социальный статус, но и новая форма принятия себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев, В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–158.
2. Батракова, Л.Г. Гендерная структура занятости в вооруженных силах стран мира / Л.Г. Батракова, Г.Н. Краснова // Ярослав. пед. вестн. – 2013. – № 2. – Т. I. – С. 81–85.
3. Бергер, П. Личностно-ориентированная социология / П. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз. – М. : Академ. проект, 2004. – 608 с.
4. Ватурина, З.П. Нужны ли женщины в армии: историко-социологический анализ / З.П. Ватурина // Гендерный баланс в политике безопасности Европы в XXI веке. – М. : Конверсия и женщины, 2002. – С. 140–143.
5. Гофман, И. Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман ; пер. с англ. Р.Е. Бумагина [и др.] ; под ред Г.С. Батыгина и Л.А. Козловой. – М. : Ин-т социологии РАН ; ФОМ, 2004. – 752 с.
6. Клещина, И.С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И.С. Клещина // Мир психологии. – 2001. – № 4 (28). – С. 162–179.
7. Женщины в армиях мира [Электронный ресурс] // РИА Новости. – Режим доступа: <https://ria.ru/20120427/636757446.html>. – Дата обращения: 28.11.2020.
8. Ковалева, И.А. Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере / И.А. Ковалева // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. науч. конф., Москва, февр. 2012 г. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 50–52.
9. Коломейцев, Ю.П. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности / Ю.П. Коломейцев // Проблемы управления. – 2008. – № 1 (26). – С. 207–215.
10. Коломинский, Я.Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 165–171.
11. Римашевская, Н.М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений / Н.М. Римашевская // Гендерные стереотипы в современной России. – М. : МАКС Пресс, 2007. – 306 с.
12. Рыков, С.Л. Гендерный баланс в военно-профессиональной среде: проблемы и пути решения / С.Л. Рыков // Гендерный баланс в управлении – основа безопасного социально-политического развития на европейском континенте (опыт России, Германии и Болгарии) : материалы междунар. науч. семинара. – М, 2002. – С. 146.
13. Непочетая, Н.И. Гендерный контракт женщин на военной службе в России: история и современность в социологическом освещении : дис... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н.И. Непочетая. – СПб, 2004. – 255 с.
14. Овчинникова, В.В. Влияние гендерных установок на взаимоотношения в разнополых воинских коллективах (на примере вузов ФСБ России пограничного профиля) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.В. Овчинникова. – Голицыно, 2006. – 213 с.
15. Тард, Г. Мнение и толпа / Г. Тард // Психология толп. – М. : Ин-т психологии РАН ; КСП+, 1998. – 416 с.
16. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2016. – 320 с.
17. Хасин, В.И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / В.И. Хасин, Ю.А. Тюменева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 32–39.
18. Худайназарова, Д.Р. Военнослужащие – женщины в инновационном процессе военного вуза: гендерный аспект / Д.Р. Худайназарова, Л.А. Холодкова. – СПб., 2010. – 216 с.
19. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.
20. Шумакевич, Н.В. Гендерный аспект военной реформы : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н.В. Шумакевич. – Саратов: СГТУ, 2002. – 125 с.
21. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : [пер. с англ.] / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ ; Прогресс. – 2006. – 352 с.
22. Эриксон, Э. Кризис идентичности в автобиографической перспективе / Э.Г. Эриксон // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10, вып. 1.

23. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3–4. – С. 158–181.
24. Deaux, K. Sex and Gender / K. Deaux // Annual Review of Psychologie. –1985. – № 36. –P. 49–81.
25. Jankins, R. Social identity / R. Jankins. – L., New York, NY : Routledge, 1996.

Поступила 16.12.2019

**TO FORPROS ABOUT THE PROFESSIONAL AND GENDER IDENTITY
FEMALE MILITARY PERSONNEL**

YU. BRIKSA

Using the theoretical and practical approaches, the article reveals the specifics of the relationship between gender identification and the value orientations of female military personnel. A theoretical review of the issue of the professional formation of women in the military professional environment reveals the features of adaptation to the conditions and specifics of performing professional tasks. The relevance of the topic is underlined by changes in the gender structure of the army in which there is an increase in the female contingent. In addition, by examining the specifics of gender identification and the value orientations of women military personnel, one can trace changes in the roles of men and women in modern society and how these transformational processes can affect the professional formation of the individual.

Keywords: *professional identity, gender identity, female military personnel, military service.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 510.2 + 101.1

ФИЛОСОФИЯ МАТЕМАТИКИ ЛЕЙБНИЦА, КОНЦЕПЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

канд. филос. наук, доц. Н.В. МИХАЙЛОВА
(Белорусский национальный технический университет, Минск)

Работа посвящена философско-методологическому анализу философии математики Готфрида Лейбница, который пытался реализовать грандиозную идею – навести порядок в профессионально близкой ему математике и во всем человеческом познании. Лейбницевское выражение «давайте посчитаем» опиралось на идею универсального исчисления. В фразе «все можно вычислить!» содержался подлинный пафос замысла Лейбница, имеющий отношение к фундаментальному математическому образованию.

Ключевые слова: философия математики, концепция универсальной характеристики, математическое образование.

Введение. С точки зрения математического образования знаковым событием XVII века стало зарождение математического анализа, способствовавшего формированию математического естествознания и созданию новых разделов, объединяемых под общим названием высшей математики. Без преувеличения, XVII век стал также веком расцвета аксиоматического метода благодаря универсальному гению Лейбница, который отдал много труда и сил составлению «Алфавита человеческого мышления», с помощью которого можно было бы получить все истинные высказывания. Немецкий философ, математик и физик Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716) был одним из тех гениальных людей, которые в культурной и интеллектуальной атмосфере своего времени встречались довольно часто и которых теперь почти нет. Его философское учение по заложенным в нем потенциям выходит далеко за пределы не только XVIII столетия, но и всего Нового времени. Поэтому в 2016 г. просвещенное человечество отмечало 370-летие со дня рождения Г.В. Лейбница – наиболее яркого представителя философии рационализма. Как математик, он мечтал о применении математических принципов к любой области знания и о построении логики по образу и подобию «Начал» Евклида. Кроме того, Лейбниц видел в логике возможность создания «всеобщего алфавита» человеческого мышления, но круг вопросов был необъятен, поэтому, как сам он с горечью заметил, по существу прав был древнеримский поэт Овидий, восклицая: «Изобилие делает меня нищим».

Для философии познания Готфрида Лейбница может подойти формула «многое в едином» или «единое во многом». Но в отличие от платоновской линии познания она предполагает более радикальное противопоставление понятий множества и единства через постулирование теории «двух миров». Лейбниц мечтал об универсальном синтезе всей науки. Именно этому и должны были способствовать его «максимы искусства открытия». Максима – это правило или принцип, которая читается за несколько секунд, но дает богатую пищу для философских размышлений на несколько часов. В рукописном наброске «О мудрости» Готфрид Лейбниц дал свое определение: «Принципами я называю все фундаментальные истины, достаточные для того, чтобы в случае необходимости получить из них все заключения, после того как мы с ними немного поупражнялись и некоторое время их применяли» [1, с. 97]. Среди максим познания он формулирует «признак совершенного знания», который означает, что не остается ничего, чему нельзя было бы дать объяснения и что нельзя было бы предугадать заранее. Но, говоря об анализе вещей или разделении трудностей на части, откровенно замечает, что еще никто не научил искусству того, как это можно сделать. В максиме, вставленной им позднее, поясняется, что не так уж трудно завершить анализ истин в отличие от окончательного анализа вещей, поскольку анализ истины завершен, когда найдено ее удовлетворительное доказательство.

Основная часть. Язык математики служит не только для выражения мыслей, но и создает условия для возникновения мысли, и в этом смысле язык, однажды возникнув, приобретает особый вид автономии. В теоретической математике начинают с простых предложений, доступных нашему пониманию, а затем с помощью определенных правил вывода, называемых логическими, строятся все более сложные символические предложения, которые предполагаются истинными, если были истинны исходные положения. Французский мыслитель Блез Паскаль утверждал, что долг математика – определять все мало-мальски сомнительные истины. Готфрид Лейбниц по этому поводу заметил, что он бы хотел, чтобы

Паскаль указал также, как определить границы, за которыми понятия и высказывания перестают быть «темными» или сомнительными. В современной математике критерий истины выступает в своеобразной форме, т.к. нельзя доказать истинность математического утверждения, основываясь на практике, как в других науках. Сложность этой проблемы состоит в том, что понятие истины в математике зависит от абстрактных понятий и не всегда связано с фактами. Даже если предположить, что философско-математическое мышление характеризуется незавершенностью и открытостью, то высказываются и такие мнения, что «абсолютная научная истина» существует, поскольку она содержится в строгих дедуктивных выводах математики. В противоположность Рене Декарту, отвергавшему любой метод определения истины, который не отталкивается от очевидного, Лейбниц считал возможным постепенное продвижение к истине, когда не все очевидно или не сводится к очевидному. Даже если признать, что абсолютность истины в науке нигде не достигается, тем не менее, именно математические истины признаются в математическом образовании все же ближе к абсолютным, чем истины других естественно-научных и гуманитарных наук.

За всю многовековую историю математики неоднократно осуществлялись попытки создания универсального языка. Высшим искусством во всем, что относится к мышлению, Лейбниц как философ математики считал экономичное употребление человеческого разума с помощью символов и знаков. «Согласно основополагающему логическому принципу Лейбница, каждое понятие может быть сведено к фиксированному набору простых (неразлагаемых далее) понятий» [2, с. 183]. Но набор простых понятий должен удовлетворять критерию непротиворечивости. Совокупность правил вывода и логических операций на символическом языке Лейбниц называл универсальным исчислением. Такому исчислению нужна хорошая символика новых определений и понятий математики, чтобы избежать, как говорил сам Лейбниц, наиболее ощутимого злоупотребления, состоящего в том, что со словами не связывают никакой ясной идеи. В философии математики Готфрид Лейбниц различал «символическое и интуитивное познание». Символическое познание он называл демонстративным, поскольку мысль, не удерживающая всей природы предмета сразу, замещает признаки, входящие в содержание предмета, символами и знаками, поэтому символ выступает вместо адекватного представления. Ученые до XIX века не пытались определить сложение и умножение натуральных чисел иначе, чем с помощью прямого обращения к интуиции, и только Лейбниц, верный своим методологическим принципам, утверждал, что «очевидные истины», как $2 + 2 = 4$, нуждаются в доказательствах. Более того, когда Лейбниц опирался в доказательствах на метод «интеллектуальной интуиции» как единения, следуя Декарту, всех форм разума в ясном и понятном импульсе, у него уже разрабатывались философско-методологические предпосылки чисто логического обоснования математического знания.

Восхищаясь последовательностью выводов и практических приложений великих математиков, Готфрид Лейбниц говорил, что они рассуждают настолько просто, точно и ясно, что своей находчивостью «могут посрамить философов» в самых глубокомысленных вопросах. В природе есть порядок соответствия между математикой и метафизикой, т.е. порядок соответствия начальных и целевых причин, который Лейбниц называл «системой предустановленной гармонии». Заметим, что в связи с этим, благодаря принципу «предустановленной гармонии», для Лейбница не существовало проблемы применимости математики. По поводу предустановленной гармонии философ математики В.Я. Перминов замечает: «Тезис Лейбница о предустановленной гармонии, царящей в мире и согласующей все его части в едином потоке совершенствования, обладает привлекательностью для философского ума, но он слишком абстрактен для того, чтобы быть базой объяснения методологических закономерностей» [3, с. 46]. В теории познания Готфрида Лейбница предустановленная гармония по существу выполняла теологическую функцию, поскольку с необходимостью вела математику к идеализированным представлениям, т.е. если нельзя пройти всю бесконечную последовательность действий, можно методологически попытаться к этому приблизиться.

Дифференциальное и интегральное исчисление Лейбниц рассматривал как шаг к универсальному методу в математике, а методология Лейбница интегрирования – не просто функции f . Выражение $f(x)dx$ намного опередило свое время, поскольку точный смысл выражению $f(x)dx$ и понятию дифференциала был придан лишь в XX веке. Кроме того, Лейбниц полагал, что человеческое рассуждение совершенствуется применением некоторого рода знаков, или «характеров». С помощью характеров, т.е. оптимальных обозначений и знаков, моделируются определенные процессы и ситуации. Идеалом «искусства характеристики» Лейбниц считал математику, поскольку в ней реализована функциональная простота обозначений. Лейбниц стремился создать символический язык, с помощью которого можно было бы избежать подобных трудностей, а также двусмысленного или неточного толкования. «Согласно Лейбницу, всеобщая характеристика должна стать источником истинной логической алгебры, приложимой к различным родам познания, преемницей потерпевшей неудачу схоластической логики» [4, с. 12]. С точки зрения философии современной математики идея универсальной характеристики Лейбница состояла в сопоставлении понятий числовых значений, т.е. характеров. А в философии математического образо-

вания одной из прагматических целей проекта универсальной характеристики Готфрида Лейбница было стремление научить обращаться с бесконечными рядами.

Наше сознание апеллирует к коллективному разуму именно тогда, когда ему нужен источник знаний, не зависящий от произвола личных мнений и интерпретаций. Именно этим обстоятельством стимулировались попытки создания «идеального или универсального языка», на котором может говорить только истина, т.е. гарантирующего правильность мысли в силу своей знаковой формы, а не за счет «героических усилий сознания». В этом и состояла важнейшая идея философии познания Готфрида Лейбница – решать споры с помощью вычислений на универсальном языке в подходящей символической системе. Для Лейбница каждое логическое рассуждение является специфически особым вычислением, которое производится над символами и комбинациями символов. Пользуясь этим, Лейбниц философски конструировал физический мир как «мир монад», в котором есть внутренне активная сущность – монада. Готфрид Лейбниц, исходя из своего математического опыта, чувствовал, что можно изобрести «всеобщий символический язык», который позволил бы свести работу к логическим вычислениям. В частности, он поясняет, что, с одной стороны, никакой научный прогресс не в состоянии сделать вполне совершенным человеческое познание, поскольку по своей природе оно ограничено и поэтому не может охватить все возможные дефиниции, число которых по сути бесконечно, т.е. это доступно лишь бесконечной субстанции.

Но, с другой, в силу своей ограниченности человеческие знания поддаются исчислению, поскольку они выражаются с помощью конечного набора букв алфавита, который дает конечное число их возможных комбинаций. Склонность к анализу языка математики Готфрид Лейбниц имел в связи с разработкой собственной концепции языка и символического исчисления. Язык математики пользуется терминами, не входящими в математический язык, поэтому они не определяются и не уточняются в той степени, какой требуется для языка математического. Необходимым условием лейбницева *philosophia reipennis*, называемой «философией истины», была *characteristica universalis* – «универсальная характеристика» – искусственный универсальный язык, свободный от неточностей и двусмысленностей разговорных языков, который по существу состоит в искусстве хорошо употреблять применяемые знаки. Проект универсальной характеристики возник в противовес неопределенному характеру обычных языков, не пригодных для способа выражения научных понятий. «Последующее развитие науки показало также принципиальную неосуществимость проекта создания "универсальной характеристики", т.е. несводимость всего содержания мышления человека к конечному числу формальных математических исчислений» [5, с. 85]. Однако цель Готфрида Лейбница по созданию универсального метода познания сейчас начинает осуществляться в связи с развитием компьютерных технологий.

Можно сказать, что гениальная идея Лейбница заключалась в построении новой концепции логического исчисления, т.е. такой аксиоматико-дедуктивной системы, которая оперировала бы символическими обозначениями, заменившими бы собой логические понятия, хотя сам Лейбниц не осуществил намеченной им программы. Универсальная характеристика Лейбница в содержательном плане есть некое «универсальное вместилище» для языка всех его высказываний. Формальный язык, в котором все вопросы можно было бы решать вычислением, остался лишь мечтой, а после логических достижений и продвижений XX века математический язык сам стал частью математики. Лейбниц предполагал, что нашел универсальное средство для ответов на многие вопросы, но именно в логических работах Курта Гёделя была доказана принципиальная неосуществимость лейбницева идеи универсальной формализации мышления. И хотя идея универсального языка математики в течение долгого времени была в ходу, она оказалась порочной. Знаменитое лейбницево выражение «давайте посчитаем» опиралось на идею универсального средства для ответа на все вопросы. «Все можно вычислить!» – вот подлинный пафос замысла Лейбница. То, что мы способны априори знать и понимать высказывания, демонстрирует нам возможности «инфинитезимального исчисления», представляющего в математике, например, образец истинного высказывания о математическом многообразии бесконечных рядов, в отличие от опытных заключений, предсказательная сила которых ограничена.

Если говорить об алгоритмизации инфинитезимальных приемов, выполненных Ньютоном и Лейбницем при создании дифференциального и интегрального исчисления, то исчисление Лейбница было более алгоритмизированным. Именно Лейбниц призывал вычислять вместо того, чтобы рассуждать. «Призыв "давайте посчитаем!" предполагает бытие считаемого, каковое принуждает к коммуникации и к прояснению, к пересчету воспринятого, так что счет есть не принуждение к порядку восприятия, но к правильной коммуникации: коль скоро ты решился заговорить на всеобщем языке, ты уже не сможешь настаивать на том, что очевидно прежде всего для тебя» [6, с. 29]. Цель математики, в соответствии с программой универсального исчисления Лейбница, состоит в том, чтобы заменить идеи вычислениями, хотя работающие в анализе математики предпочли бы заменить вычисления идеями. Развитие математической логики, востребованной в математическом образовании, которое стимулировалось новыми идеями Лейбница, не оправдало надежд на замену рассуждений вычислениями, т.к. не все рассуждения

сводятся к дедуктивным рассуждениям, которые поддаются формализации. В 60-е годы XX столетия, когда появились «настоящие» компьютеры, было осознано, что одни алгоритмы могут быть лучше других, и была понята необходимость построения математической теории сложности вычислений. Вопрос «Как считать?» – всегда сопутствовал теоретико-числовым исследованиям, а принципы философии математики Лейбница таковы, что они согласуются и дополняют друг друга, что было для философии XVII века явным новшеством. Новое математическое исчисление – нестандартный анализ – логически строго вводит гипервещественные числа, включающие вещественные числа и бесконечно малые, которые определяются практически так же, как и у Лейбница. Бесконечно малые в нестандартном анализе представляются как фиксированные числа, а не как переменные величины в смысле Лейбница.

Один из принципиальных моментов современного нестандартного анализа, в который наиболее существенный вклад внес известный математик и логик Абрахам Робинсон, состоит в том, что бесконечно малые рассматриваются не как переменные величины, т.е. функции, стремящиеся к нулю, а как величины постоянные. Готфрид Лейбниц яснее других ощущал бесконечно малые величины постоянными, хотя и воображаемыми или идеальными, величинами особого рода. Он сформулировал основные понятия дифференциального и интегрального исчисления. «Созданные Лейбницем исчисления, вскоре объединенные общим названием "анализ бесконечно малых величин", давали возможность более просто решать рассматриваемые ранее задачи, а также получать новые результаты» [7, с. 173]. В своих работах Готфрид Лейбниц утверждал, что бесконечно малые подчиняются тем же правилам арифметики, что и обычные числа, и сформулировал правила оперирования с ними в виде исчисления. Такой подход согласуется с интуицией естествоиспытателя, поскольку бесконечно малые приращения, бесконечно малые объемы и тому подобные величины мыслятся не как переменные, а как очень малые, почти равные нулю. Строгое логическое обоснование исчисления бесконечно малых интуитивные рассуждения Лейбница получили спустя почти триста лет. Деятельность Робинсона по созданию нестандартного анализа является не только оправданием, но и обоснованием этих философских представлений. Сам термин «нестандартный анализ» возник более пятидесяти лет назад, точнее, когда Абрахам Робинсон доказал, что представления об актуальных бесконечно малых величинах и бесконечно больших математически не противоречат.

В логике Лейбниц развил философское учение об анализе и синтезе, сформулировав принцип достаточного основания и принятый в современной логике закон тождества, считая его «великой основой математики», – положение о том, что суждение не может быть истинным и ложным одновременно. «Принцип достаточного основания требует, с одной стороны, указывать основания для любого утверждения, а с другой – не отвергать ничего без достаточных на то оснований. Последнее требование предполагает учет всех мнений по тому или иному вопросу» [8, с. 206]. Суть принципа достаточного основания состоит в том, что истинность или ложность утверждения могут иметь место на определенном основании. Например, в исчислении бесконечно малых Лейбниц увидел реальные основания для разработки физических проблем. С одной стороны, как философ Лейбниц стремился извлечь выводы из фактов, говорящих о неисчерпаемости многообразия «чувственно наблюдаемых явлений». С другой, как математик Готфрид Лейбниц был рационалистом, например, он использовал аналитический способ отображения механического движения с помощью практической формализации системы математических понятий и выявления всех возможных операций между ними.

Вообще говоря, всегда существовало глубокое методологическое различие между тем, что можно сделать в математической теории в принципе, и тем, что можно реализовать на практике. Именно это и было сделано в китайской классической «Книге перемен», построенной по принципу, открытому позднее Лейбницем. В великих открытиях не всегда удается провести грань между теоретическим и практическим знанием. Речь идет о знакомстве Готфрида Лейбница с двоичной системой древнекитайской математики, в понимании важности которой проявилась органичная связь Лейбница-философа и Лейбница-математика. По этому методу все числа записываются с помощью соединения единицы и нуля. Для подлинного признания этого открытия, в котором он увидел «*Imago creationis*», т.е. «Образ творения», и указал на применимость двоичного исчисления для счетных машин, необходимо не только понять, но и осознать, что было известно о системе знаков до Лейбница. Поясняя математическую суть двоичного исчисления подобно тому, как это принято пользоваться прогрессией из десятков, он решил исследовать прогрессию, являющуюся самой простой из всех возможных, а таковой будет «двоичная, или двойная геометрическая» прогрессия.

Парадокс заключается еще и в том, что большинство людей, признательных Лейбницу за его замечательное открытие, не стремятся выражать эту признательность, поскольку по самой своей природе это исчисление не может принадлежать кому-либо одному. Готфрид Лейбниц в новогоднем послании герцогу Рудольфу-Августу в Брауншвейге и Лüneбурге назвал свое открытие «Тайной творения». Аргументация идеи творения из ничего опирается на то, что Бог не был бы столь велик, если бы использовал уже имеющийся материал и был бы похож на «мастерового человека». Его величие в том, что он творит

из ничего. Но хочется обратить внимание не на эти сентенции, а на следующее важное обстоятельство. «Дело в том, что так или иначе поиск универсальной системы знания, которому посвятил себя Лейбниц, продолжается. Кто в самом деле не теряет надежды систематизировать представление об "И-цизне", должен будет признать, что ключ к этой книге есть у Лейбница, и это ключ старинный – философский и математический одновременно, относящийся и к математике, и к философии как по существу, так и по символике» [9, с. 185]. Возникновение чисел, представленных Лейбницем с помощью единиц и нулей, как он говорил, «ничем», выразит этот процесс как ничто на свете наилучшим образом. В математике и философии, по его мнению, трудно найти «лучший образец этой тайны». Инновационная сущность этого философско-математического открытия состоит в том, что, в отличие от обычного написания чисел, в их двоичном исчислении при преподавании математики обнаруживается превосходный порядок и даже некая гармония в смене событий-знаков.

Если для Декарта очевидные положения недоказуемы, то для Лейбница их можно доказывать. В математических работах Лейбниц проводил мысль, что всякое положение должно быть доказано, акцентируя внимание на двух тезисах: во-первых, «ни одного слова» не утверждать без определения, а во-вторых, «ни одно суждение» не принимать без доказательства. Известно, что первый шаг в этом направлении был сделан Декартом, показавшим преимущество математической дедукции, который стремился с помощью своих четырех правил установить универсальный путь познания. Лейбниц делает следующий шаг, уточняя с помощью своих известных максим принципы научного познания с помощью искусства «хорошо судить или рассуждать», искусства «открывать новые истины» и искусства «применять уже известное» тогда, когда это нужно. Даже в области алгебры Лейбниц пошел дальше Декарта, создав алгебраический вариант дифференциального и интегрального исчисления и глубокой «алгебраизации геометрии», что способствовало возникновению новой математической дисциплины – топологии. В работе «О мудрости» Готфрид Лейбниц пишет: «Искусство хорошо рассуждать состоит в следующих максимах.

1. Истинным следует всегда признавать лишь столь очевидное, в чем невозможно было бы найти ничего, что давало бы какой-либо повод для сомнения. Вот почему хорошо в начале таких изысканий вообразить себе, что ты заинтересован придерживаться обратного, ибо такой прием смог бы побудить тебя найти нечто основательное для обнаружения его несостоятельности: ведь надо избегать предрассудков и не приписывать вещам того, чего они в себе не содержат. Но никогда не следует и упорствовать.

2. Если нет возможности достичь такой уверенности, приходится довольствоваться вероятностью в ожидании большей осведомленности. Однако следует различать степени вероятности и следует помнить о том, что на всем, что нами выводится из лишь вероятного принципа, лежит отпечаток несовершенства его источника, в особенности, когда приходится предполагать несколько вероятностей, чтобы прийти к заключению: ведь оно становится еще менее достоверным, чем любая вероятность, служащая для него основой.

3. Для того чтобы выводить одну истину из другой, следует сохранять их некое неразрывное сцепление. Ибо как нельзя быть уверенным, что цепь выдержит, если нет уверенности, что каждое звено сделано из добротного материала, что оно обхватывает оба соседних звена, если неизвестно, что этому звену предшествует и что за ним следует, точно так же нельзя быть уверенным в правильности умозаключения, если оно не добротно по материалу, т. е. содержит в себе нечто сомнительное, и если его форма не представляет собой непрерывную связь истин, не оставляющую никаких пустот» [1, с. 97–98].

Можно сказать, что математические изыскания Лейбница являются по сути философскими как в плане философии познания, так и в формировании своей философии математики. Более того, Лейбниц по существу вводит в философию математики новые свежие идеи, переводя предшествующую пифагорейскую традицию «первоначальных истин» на проблемы чистой математики. Современные математики стараются придерживаться следующих правил: во-первых, строго отделять в своих рассуждениях логическое от психологического; во-вторых, спрашивать о значении слова не в его философской обособленности, а в контексте доказываемого утверждения; в-третьих, не терять из виду методологическое различие между самим понятием и предметом. Только теперь в противоположность знаменитому девизу Лейбница: «Давайте посчитаем!» современная математика, учитывая уровень ее математической строгости и философской обоснованности, больше склоняется к другой популярной максиме: «Будем рассуждать!». Это правило остается основным подходом к пониманию теории бесконечных множеств и связанных с ними философско-методологических и математических проблем теории познания.

Заключение. Источником достоверного знания в математике для Лейбница оставался чистый разум, поэтому он отделял чувственный опыт от познания, что является подтверждением того, что философия познания выведена из методов чистой математики. Философские исследования Лейбница подготовили почву для понимания, что математика, интерпретируемая как язык природы, стала рассматриваться как специфический искусственный язык, в котором она становится совокупностью непротиворечивых формальных систем. Особенность философско-математического творчества Готфрида Лейбница в том, что для прояснения философской мысли он использовал математический метод, при этом пони-

мая, что никакой научный прогресс не сможет сделать человеческое познание совершенным. В силу самой природы человеческого интеллекта он ограничен и поэтому не может охватить все бесконечное многообразие когнитивных терминов и дефиниций.

Однако из-за своей «ограниченности» человеческие знания, как истинные, так и ложные, поддаются исчислению, поэтому Лейбниц несбыточно мечтал об универсальном языке науки, несмотря на то, что каждый фрагмент современной математики предполагает и практически требует «своего» языка, наиболее подходящего для решения определенных задач и проблем. Современная математика является мощным средством решения практических прикладных задач и важнейшим символическим языком науки, но в контексте понимания трудностей при изучении высшей математики нужен не универсальный, а «проблемно-ориентированный» строгий математический язык науки, востребованный в профессиональном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лейбниц, Г.В. Сочинения : в 4 т. : [пер. с лат. и фр.] / Г.В. Лейбниц. – М. : Мысль, 1984. – Том 3. – 734 с.
2. Тульчинский, Г.Л. Логические идеи Лейбница и современность / Г.Л. Тульчинский // Философский век. Альманах «Г.В. Лейбниц и Россия». – СПб. : С.-Петербург. науч. центр, 1996. – С. 182–187.
3. Перминов, В.Я. «Предустановленная гармония» Лейбница и системный подход к обоснованию практической эффективности математики / В.Я. Перминов // Рос. гуманитар. журн. – 2012. – № 1. – С. 42–52.
4. Алексеев, И.А. Философия Г.В. Лейбница в основании философии науки / И.А. Алексеев // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 3–15.
5. Клюева, Н.Ю. Влияние идей Г. Лейбница на развитие компьютерных наук и исследования в области искусственного интеллекта / Н.Ю. Клюева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. – 2017. – № 4. – С. 79–92.
6. Малышкин, Е.В. Универсальная характеристика Лейбница как мнемонический проект / Е.В. Малышкин // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 27–36.
7. Панов, В.Ф. Ньютон и Лейбниц – творцы математического анализа / В.Ф. Панов // Математика древняя и юная. – 2-е изд., испр. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – С. 172–177.
8. Огороков, В. Логика, математика или метафизика: так достаточно ли основательности в концепции Лейбница? / В. Огороков // Sententiae. – 2013. – № 2. – С. 204–219.
9. Яковлев, В.М. «Тайна творения» Г.В. Лейбница / В.М. Яковлев // Ист.-филос. ежегодник, 1991. – М. : Наука, 1991. – С. 182–185.

Поступила 04.02.2020

LEIBNIZ 'S MATHEMATICAL PHILOSOPHY, CONCEPT OF UNIVERSAL CHARACTERISTIC AND MATHEMATICAL EDUCATION

N. MIKHAILOVA

The article is devoted to the philosophical-methodological analysis of Gottfried Leibniz 's mathematical philosophy, he tried to realize the grand idea of bringing order in the mathematics professionally close to him and in all human knowledge. Leibniz 's expression "let 's count" relies on the idea of universal calculus. The phrase "everything can be calculated!" contains the genuine pathos of Leibniz 's intent, that is relevant to fundamental mathematical education.

Keywords: *philosophy of mathematics, concept of universal characteristic, mathematical education.*

УДК 113(430)(091)

НАТУРФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ В ДОКРИТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД ТВОРЧЕСТВА И. КАНТА

*Н.В. ПУХОВА**(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

В ранний период творчества И. Канта интересуют главным образом проблемы «описательного естествознания»: теории происхождения материи (механика), происхождение Солнечной системы, соотношение пространства и времени и т.д. Только в критический период он осознает ограниченность механистической трактовки природных процессов, с чем и связано ограничение способности рассудка в «Критике чистого разума». Анализируемые в статье ранние работы философа не представляют собой целостной натурфилософской системы, скорее, мыслитель осуществляет здесь попытку синтезировать и философски обосновать некоторые спорные точки зрения ученых второй половины XVIII века относительно естественных наук. Тем не менее, своим «описательным естествознанием» философ добился больших успехов. Очерчивая границы механистического понимания природы, он задался вопросом, что является предметом изучения чистой философии, и разработал методологию, ставшую основой для решения ряда спорных проблем в современной физике и математике (например, программа конструктивизма и интуиционизма Я. Брауэра в математике и др.).

Ключевые слова: *И. Кант, немецкая классическая философия, натурфилософия, докритический период И. Канта, телеология, естествознание, история науки.*

Введение. Ранние философские и естественнонаучные работы И. Канта актуальны для нас сегодня по целому ряду причин. В первую очередь, они интересны для современных философов науки. Дело в том, что философ пытается разработать философскую систему, которая бы создала условия для подлинно научного познания мира, сохраняя при этом автономию отдельных наук: «Кант же решил вопрос в пользу философии: ей остается самое важное – то, что лежит за пределами возможностей всех частных наук в отдельности и вместе взятых, но имеет высшую познавательную и моральную ценность. А именно то, что первоначально лежит и в основе возможности самих наук, самой возможности учиться из опыта, получать эмпирическое знание. И безотносительное, или безусловное, открывается не вне конкретно-научного исследования, не независимо от частных наук, но в них самих» [1, с. 32].

В частности, философ развивает такую концепцию философии науки, которая отходит от (1) теории Г. Лейбница (рационализм); (2) и от теорий материалистического толка (эмпиризм). Он пытается объединить два центральных теоретико-познавательных течения своей эпохи и полагает, что (1) научные законы действительно связаны с необходимостью, но что (2) эта необходимость основана не на чисто метафизических и, следовательно, недоступных отношениях между универсалиями, а на определенных субъективных, априорных условиях, при которых и возможен опыт объектов в пространстве и времени. Об этой проблеме «явления как объекта» и «явления как обозначения объекта» подробно упоминает в своей статье российский исследователь в области философии математики С.Л. Катречко: «Во-первых, Кант отличает явление от вещи самой по себе и критикует предшествующую метафизику за ее наивный реализм, не проводящий трансцендентального различия между вещью самой по себе и данным нам в опыте ее явлением ... Во-вторых, не менее важным является также различие между явлением и представлением, ибо только объективированный статус явления, его отличие от субъективного представления гарантирует объективный характер нашего знания ... Мы не должны забывать, что под явлением Кант понимает не какие-то ментальные сущности, а то, что в докритической мысли рассматривалось как реально существующие вещи. Маркировку в качестве явлений физические объекты (уже как предметы опыта) приобретают лишь в ходе трансцендентальной рефлексии нашего «способа познания», однако это не отменяет реального статуса существования являющихся нам в опыте вещей» [2, с. 34–35].

Однако научно-теоретические работы И. Канта представляют интерес не только для философов науки, но, конечно, и для историков философии, историков науки, историков философии науки. Историки философии заинтересованы в определении того, как научные взгляды мыслителя могут дополнять или разъяснять его метафизические и эпистемологические идеи, сформулированные в «Критике чистого разума».

Историки науки размышляют о том, как позиция И. Канта вписывается во взгляды других философов того периода, таких как И. Ньютон и Г. Лейбниц, включая его космогоническую гипотезу, основанную на ньютоновских принципах: «Название главного труда Ньютона, например, в котором физика отождествляется с натуральной философией, – это не отражение устаревшего духа эпохи, а выражение

истинной сути физики как науки. Ньютон не собирался схематизировать, идеализировать и моделировать эксперименты, он хотел, как и Эйнштейн, понять мысли Бога, устройство мира» [1, с. 32–33].

Историки философии науки исследуют, среди прочего, работы И. Канта применительно к основам физики – в частности, его теорию материи (например, бесконечную делимость материи, силы притяжения и силы отталкивания, инерцию, атомы и пустоту), теорию движения и комментарии по поводу законов механики. Наиболее влиятельной в современной философии науки и естествознании признана работа И. Канта «Метафизические основы естествознания» (1786). Известный французский философ российского происхождения А. Койре отмечает влияние, которое оказала эта работа на разработку его собственных философских размышлений. При анализе понятия «движение» он использует понятие «фрoномическое движение», которое кенигсбергский мыслитель вводит в «Метафизических основах естествознания»: «парадоксы не обладают чисто фрoномическим смыслом и значением. Сфера их действия является гораздо более обширной; можно констатировать, что, в сущности, они в скрытом виде коренятся во всякой геометрической теореме, во всякой алгебраической формуле, во всяком арифметическом предложении» [3, с. 38].

Основная часть. Докритический период особенно важен при рассмотрении влияния философии И. Канта на становление научного знания середины и второй половины XVIII в. Публикации философа, сделанные им в докритический период (1746–1770) творчества, посвящены, прежде всего, решению широкого круга космологических проблем и разработке такой метафизической системы, которая бы учитывала теорию материи, необходимую для решения всех этих проблем.

В первой своей публикации под названием «Мысли об истинной оценке живых сил» (1746) И. Кант пытается разрешить противоречие «*vis viva*» («*живых сил*»), которое горячо обсуждалось с тех пор, как Г. Лейбниц раскритиковал законы движения Р. Декарта в «Acta Eruditorum» («Краткое доказательство достопамятной ошибки Декарта ...») в 1686 г. Он попытался занять промежуточную точку зрения между позициями Р. Декарта и Г. Лейбница, утверждая, что как mv , так и mv^2 могут быть сохранены в разных контекстах. Особенно важно то, что его решение в главах II и III основывается на концепции силы, развитой в главе I. Согласно этой концепции, сила понимается в терминах активности: «Говорят, что тело, находящееся в движении, обладает силой. Ибо преодолевать препятствия, натягивать пружины, перемещать массы – это все называют действовать» [4, с. 62]. И. Кант использует такую формулировку для объяснения того, как генерируются движения тел, фактически существуют миры и трехмерность пространства: «Трехмерность происходит, по-видимому, оттого, что субстанции в существующем мире действуют друг на друга таким образом, что сила действия обратно пропорциональна квадрату расстояния» [4, с. 70].

Его решение спора «*vis viva*» особенно интересно, потому что оно иллюстрирует отношение И. Канта и к другим философским спорам, т.е. вместо того, чтобы предлагать неоспоримый аргумент в пользу одной позиции, он стремится к объединению обеих сторон – Г. Лейбница и Р. Декарта. Он утверждает, что каждая мера силы правильна, но в разных контекстах. И. Кант выделяет два способа изучения тел: «математический» и «метафизический», и утверждает, что они предполагают различные представления о телах. Данный подход к изучению тел схож с новой концепцией гносиотопа, которую ввел доктор философских наук из США Hans Adler. Согласно данной концепции понятие гносиотопа является неологизмом, составленным из греческих слов *gnōsis* (познание, знание, понимание) и *topos* (место, область, сфера). Таким образом, гносеотоп – это сфера знания или сфера познания, т.е. область, в которой мы разбираемся и ориентируемся [5, с. 43], которая находится в рамках нашего контроля. Соответственно в кантовской трактовке это будет являться «математическим подходом» в отличие от «метафизического подхода», где и в отношении влияния на тело имеется в виду сила, которая выходит за сферу нашего контроля и сферу упорядоченного знания. Другими словами, тело не может ускоряться, если на него не воздействует внешняя причина. По этой причине И. Кант заявляет, что декартова величина mv является единственной подходящей мерой силы в этом контексте. «Естественные тела», напротив, имеют черты, которые являются скобками математики. Одна из таких особенностей – способность к «оживлению», при которой тело само по себе увеличивает силу движения, вызываемого внешней причиной: «Однако я утверждаю, что когда телу приписывают сущностную движущую силу (*vim motricem*), дабы иметь ответ на вопрос о причине движения, то этим в известной мере допускают ту уловку, которой пользуются школьные учителя» [4, с. 63].

Свою концепцию о природе вещества И. Кант более подробно раскрывает в «Новом освещении первых принципов метафизического познания» (1755). В первых двух разделах этой работы пересматриваются взгляды Х. Вольфа, касающиеся принципа противоречия и принципа достаточного основания, в третьем утверждаются два основных метафизических принципа, которые следуют из принципа определяющего основания, а именно принципы преемственности и сосуществования. Принцип преемственности направлен против предустановленной гармонии Г. Лейбница, который утверждает, что только каузальные связи между веществами могут приводить к изменениям в их состояниях. Позиция И. Канта,

по-видимому, предназначена для учета, прежде всего, изменений состояния организма (психических): «Мой принцип совершенно опрокидывает и предустановленную гармонию Лейбница ... Ибо из доказанного выше непосредственно следует, что человеческая душа, лишенная реальной связи с внешними вещами, совершенно не способна изменить свое внутреннее состояние» [6, с. 304]. Таким образом, кенигсбергский философ утверждает, что взаимные изменения состояния субстанций требуют взаимных действий, т.е. изменения в движении, – это и есть взаимные действия: «Поэтому в мире, лишенном какого бы то ни было движения (ведь движение есть явление измененной связи), нельзя будет встретить решительно никакой последовательности даже во внутреннем состоянии субстанций» [6, с. 301]. Принцип сосуществования утверждает, что гармоничное причинное взаимодействие между изолированными, независимо существующими субстанциями возможно только посредством координации Бога: «...лишь в силу связи, которой они (субстанции – П.Н.) соединены между собой в представлении бесконечного существа, то все определения и изменения, которые имеют место в какой-либо из этих субстанций, всегда относятся к внешней стороне, а так называемое физическое влияние, напротив, исключается и между вещами существует всеобщая гармония. Но здесь получается не та *предустановленная гармония* Лейбница, которая, собственно говоря, вводит *согласованность*, а не взаимную *зависимость* субстанций, ибо для создания согласованности между субстанциями Бог пользуется вовсе не искусственными средствами ...» [6, с. 310].

В «Физической монадологии» (1756) И. Кант берет на себя задачу примирения бесконечной делимости пространства в геометрии с простыми субстанциями (монадами), которые, по его мнению, необходимы в метафизике. Как и в случае с более ранними работами, существенная черта его примирения заключается в том, что теория происхождения материи основана на метафизических объяснениях. В частности, И. Кант утверждает, что простые субстанции заполняют пространство не посредством их простого существования, а скорее в силу их сфер деятельности: «Монада определяет область (spatiolum) своего присутствия не множественностью своих субстанциальных частей, но сферой деятельности, которая удерживает внешние монады, находящиеся с обеих сторон от нее, от дальнейшего приближения к ней за эту сферу» [7, с. 321]. В результате любое разделение соответствующих сфер деятельности не ставит под угрозу простоту самих субстанций, поскольку пространственные свойства субстанций (или монад) (включая бесконечную делимость пространства) возникают благодаря взаимодействию их деятельности, а не в силу их внутренних особенностей. В этой ранней работе немецкий мыслитель также утверждает, что необходимость сил притяжения и отталкивания играет значительную роль для силы инерции. Принятие им таких ньютоновских принципов представляет собой важное изменение позиции по сравнению с более ранней работой «Истинная оценка живых сил», где философ отвергает принцип инерции и развивает динамическую теорию в соответствии с взглядами Г. Лейбница: «Двинутое тело, набегающее на другое, не было бы в силах ни к какому действию и приводилось бы в покой любым бесконечно малым препятствием, если бы не обладало силой инерции, которая побуждает его пребывать в состоянии движения» [7, с. 329]. Можно отметить, что взгляды И. Канта («монады как психические состояния, зависящие от реальной связи с внешними вещами») вдохновили уже позже движение нелейбницианства в России: «В основе монадологических проектов Бугаева и Астафьева лежали сходные методологические принципы аритмологии (от др. греч. *ἀριθμός* – число) и теории психического ритма» [8, с. 89].

В дополнение к этим работам, в которых как бы преодолевается разрыв между физикой и метафизикой, в этот период кенигсбергский мыслитель интересуется и серией конкретных проблем по космологии. Например, И. Кант пишет несколько коротких, исключительно научных, эссе, в т.ч. «Исследование вопроса, претерпела ли Земля в своем вращении вокруг оси ... некоторые изменения со времени своего возникновения» (1754), «Вопрос о том, стареет ли Земля с физической точки зрения» (1754), а также три статьи о землетрясениях.

Гораздо большее значение имеет его большая работа под названием «Всеобщая естественная история и теория неба» (1755), которая представляет важный вклад в науку как таковую. Именно здесь философ объясняет образование Солнечной системы из начального состояния, в котором вещество рассеивается подобно облаку только благодаря взаимодействию сил притяжения и отталкивания: «Я полагаю, что вся материя, из которой состоят небесные тела нашей Солнечной системы, т.е. все планеты и кометы, была в начале всех вещей разложена на свои элементарные составляющие, заполнявшие все мировое пространство, в котором ныне обращаются эти уже сложившиеся тела ... В то время все было еще бесформенно. Образование обособленных друг от друга небесных тел, их удаленность в зависимости от притяжения, их форма, определяемая равновесием сгустившейся материи, – все это уже позднейшее состояние» [9, с. 153–154]. В 1796 г. П.-С. Лаплас, не подозревая о доводах И. Канта, пришел к схожим выводам, в результате чего эта гипотеза теперь обычно упоминается как небулярная гипотеза Канта–Лапласа. Историк науки Ф. Даннеман справедливо отмечает: «В действительности гипотеза Канта не объясняет происхождения вращательного движения планет. Лаплас признает недостаточность своей

гипотезы в этом пункте. Он не дает никакого объяснения возникновению вращения, а исходит из газового шара, находящегося уже во вращательном движении, и получает при этом в существенном те же результаты, что и Кант. У Канта его гипотеза возникла под влиянием сочинения англичанина Райта (Wright). По-видимому, Райт же сделал наблюдение, что неподвижные звезды не рассеяны беспорядочно в пространстве, а находятся в известном отношении к некоторой плоскости» [10, с. 222]. Однако широко известные рассуждения философа о планетарном образовании были доминирующей гипотезой с момента появления других небулярных гипотез происхождения Солнечной системы в 1970-х гг.

Некоторые из ранних взглядов немецкого философа принесли и долгосрочный вклад в развитие системы научных знаний. Например, в работе «Исследование вопроса, претерпела ли Земля ...» (1754) его предположение, что приливы со временем замедляют вращение Земли, оказалась верна: «Мореплаватели на своем опыте давно уже убедились, что такое общее движение (океана – П.Н.) существует; наиболее отчетливо оно наблюдается в проливах и заливах, где воды Океана, проходя через узкое пространство, увеличивают свою скорость. Так как направление этого течения прямо противоположно вращению Земли, то мы имеем здесь причину, относительно которой можем с полной уверенностью сказать, что она со своей стороны непрерывно стремится ослабить и уменьшить вращение Земли» [11, с. 86].

В своей работе «Новые замечания для пояснения теории ветров» (1756) И. Кант правильно объяснил, что северные и южные ветра в нашем полушарии зависят от параметра Кориолиса из-за вращения Земли: «Земля вращается вокруг своей оси с запада на восток. Каждая точка на ее поверхности имеет поэтому тем большую скорость, чем ближе она к экватору, и тем меньшую, чем дальше она от него отстоит. ... Для того чтобы составить себе представление о степени этого бокового движения, возьмем северный ветер, дующий с широты $23\frac{1}{2}^\circ$ по направлению к экватору. Этот ветер, если он начался на указанном градусе широты, движется со скоростью, равной скорости движения места его возникновения, с запада на восток. Приблизившись на 5° к кругу равноденствия, он наталкивается на местность, движущуюся в названном направлении с большей скоростью. ... Точно так же южный ветер, перешедший с этой же скоростью с 18° на 23° , перейдет на этом последнем градусе в юго-западный ветер, потому что с тем же превышением скорости движения с запада на восток, какое мы вычислили выше, он перемещается в медленнее движущийся параллельный круг» [12, с. 349–350].

После прочтения «Вопроса о человеческом понимании» Д. Юма в переводе на немецкий язык, И. Кант проводит различие между реальными и логическими основаниями: «Если одно упраздняет то, что другое полагает, то они противоположны друг другу. Эта противоположность может быть двойкой: или логической, через противоречие, или реальной, т.е. без противоречия» [13, с. 46]. В работе «Опыт введения в философию понятия отрицательных величин» (1763) он подчеркивает тот факт, что нет логического противоречия в существовании одной вещи, не связанной с существованием другой: «Допустим, что есть +8 капиталов и –8 долга; тогда нет никакого противоречия в том, что и то и другое относится к одному лицу. А между тем одно исключает сумму, равную той, которую полагает другое, и следствием будет нуль ... Так как, далее, все это обозначение всегда указывает лишь на отношение тех или иных вещей друг к другу, без которого и само понятие [отрицательных величин] тотчас же теряет всякий смысл, то было бы нелепо мыслить при этом особый род вещей и называть их отрицательными вещами, ведь даже выражение математиков отрицательные величины не очень точное. В самом деле, отрицательные вещи означали бы отрицания вообще (negationes), что, однако, вовсе не есть то понятие, которое мы хотим установить» [13, с. 50]. Но в этой работе видна его заинтересованность и в более глубоком изучении понятия реального основания, в его более широком применении, например, к телам, психическим состояниям и т.д.: «... например, при ударе одного тела о другое порождение нового движения происходит одновременно с устранением равного ему движения, бывшего раньше. И точно так же никто не может, находясь в лодке, толкнуть какое-либо другое плавающее тело в том или другом направлении, не получив при этом толчок в противоположном направлении» [13, с. 73]. Об этой работе высказались известные еще в советское время исследователи немецкой классической философии А. Арсеньев и А. Гулыга: «Мы видим здесь и поиски диалектики, и неспособность Канта выйти за пределы механистического миропонимания. Единство противоположностей понимается Кантом всего лишь как математическая сумма противоположных величин. Здесь еще нет идеи взаимного проникновения противоположностей, составляющего суть диалектического противоречия. Другая слабость, которой страдает кантовский «Опыт введения...», состояла во все более усиливающейся тенденции агностицизма» [14, с. 29].

Также уместно упомянуть работу И. Канта «О первом основании различия сторон в пространстве» (1768), где становятся заметны изменения в его ранних представлениях о пространстве. Немецкий философ полагает, что некоторые пространственные свойства – а именно, «хиральность» (отсутствие симметрии относительно правой и левой стороны) – не могут быть полностью объяснены отношениями между материальными субстанциями: «Так как, однако, в отношении частей этой руки друг к другу нет никакого различия – будь то правая или левая, то, следовательно, было бы совершенно неопределенным свойство этой руки – правая она или левая, т.е. рука подходила бы к любой стороне человеческого тела, что

невозможно. Отсюда ясно, что не определения пространства – суть следствия положений частей материи относительно друг друга, а, наоборот, эти положения – суть следствия определений пространства, и, следовательно, тела могут иметь различия в свойстве и притом подлинные различия, которые относятся лишь к абсолютному и первоначальному пространству» [15, с. 275]. И. Кант в этой работе определяет пространство как «абсолютное, первоначальное пространство», так же как его понимают и геометры. Благодаря такому пространству возможно взаимное отношение телесных вещей, т.е. оно представляет собой некое внешнее вместилище телесных вещей, которые в нем взаимодействуют между собой. Когда человек, внутренне созерцая такое понятие пространства, пытается его постигнуть разумом, возникают трудности: «однако трудность эта имеется во всех случаях, когда хотят философствовать о первых данных нашего познания, но она особенно велика, когда следствия, вытекающие из принятого понятия, противоречат совершенно очевидному опыту» [15, с. 276].

Известный российский исследователь творчества И. Канта Т.Б. Длугач отмечает, что с самых ранних работ мы видим значительное влияние на немецкого философа естественно-научного мышления того периода. Вместе с тем И. Кант достиг успеха и в другой отрасли естествознания, которую сам называл «описательным естествознанием». Здесь еще окончательно не утвердился экспериментальный метод, и именно поэтому кенигсбергский мыслитель достиг в этой отрасли больших успехов. Такое теоретическое изучение и помогло ему осознать ограниченность механики. Хотя в то же самое время сама интеллектуальная эпоха XVIII в. говорила о ее безграничных возможностях: «Мысль об ограниченности человеческого знания, как это ни парадоксально, в значительной мере имела своим истоком успехи «описательного естествознания» – как раз потому, что Кант отождествил механическое естествознание с наукой как таковой, неспособность последнего объяснить явления жизни, было воспринято и как доказательство ограниченности познания вообще» [16, с. 19].

Заключение. При изучении ранних натурфилософских работ И. Канта можно прийти к выводам, что в первые годы своего творчества он был сильно увлечен «описательным естествознанием» и достиг в нем больших успехов. В этих работах кенигсбергский мыслитель очертил границы механистического объяснения природных явлений и выявил, что механика ограничена в своем способе объяснения мироустройства.

Кенигсбергский философ справедливо предвосхищает проблему позитивистского периода развития в философии: ведь если философия начинает отождествляться с наукой и, более того, становится наукой, то какая область знания остается *чисто* философской? Позитивисты ответят, что «никакая», но позже осуществится реабилитация метафизических универсалий в науке и интерес к знаменитому мыслителю снова возрастет. Ведь именно И. Кант уже в ранних работах намечает путь философии как системы, которая вырабатывает методы анализа и самоанализа для точных наук. Для него важным становится то, что лежит за пределами частных наук, но имеет при этом высшую познавательную ценность. И. Кант понимал ограниченность механистической математики и естествознания. Именно поэтому в ранних работах он и не пытается занять позицию ведущего ученого (или ученых), а стремится независимо объединить и философски обосновать существующие позиции в естественнонаучных дисциплинах. Со временем он постепенно уходит от проблем естествознания, понимая важность в этой сфере экспериментального метода. Тем не менее, И. Кант своим «описательным естествознанием» добивается больших успехов: очерта границы механистического понимания природы, он задается вопросом, что является предметом изучения собственно философии, и разрабатывает такую философскую методологию, которая становится основой для решения спорных проблем современной физики и математики (например, программа конструктивизма и интуиционизма Я. Брауэра в математике).

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернов, С.А. Метафизика науки / С.А. Чернов // Кант. сб. – 2016. – № 2. – С. 30–48.
2. Катречко, С.Л. Природа явления в трансцендентализме Канта: семантико-когнитивный анализ / С.Л. Катречко // Кант. сб. – 2018. – № 3. – С. 31–55.
3. Койре, А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий / А. Койре. – М.: Прогресс, 1985. – 288 с.
4. Кант, И. Мысли об истинной оценке живых сил / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб.: Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 52–82.
5. Адлер, Х. Что означает прогресс в знании? Гносеотопические рассуждения о Просвещении и его влиянии / Х. Адлер // Кант. сб. – 2018. – № 1. – С. 40–61.
6. Кант, И. Новое освещение первых принципов метафизического познания / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб.: Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 262–312.
7. Кант, И. Физическая монадология / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб.: Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 314–332.
8. Бердникова, А.Ю. Неолейбницеанство в России: два проекта монадологии / А.Ю. Бердникова // История философии. – 2016. – № 1. – С. 87–96.
9. Кант, И. Всеобщая естественная история и теория неба / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб.: Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 114–312.

10. Даннеман, Ф. История естествознания / Ф. Даннеман // Соч. : в 3 т. – М. : ГОНТИ, 1938. – Т. 3. – 358 с.
11. Кант, И. Исследование вопроса претерпела ли Земля в своем вращении вокруг оси, благодаря которому происходит смена дня и ночи, некоторые изменения со времени своего возникновения / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб. : Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 84–90.
12. Кант, И. Новые замечания для пояснения теории ветров / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб. : Чоро, 1994. – Т. 1. – С. 344–358.
13. Кант, И. Опыт введения в философию понятия отрицательных величин / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб. : Чоро, 1994. – Т. 2. – С. 42–142.
14. Арсеньев, А. Ранние работы Канта / А. Арсеньев, А. Гулыга // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 5–38.
15. Кант, И. О первом основании различия сторон в пространстве / И. Кант // Соч. : в 8 т. – СПб. : Чоро, 1994. – Т. 2. – С. 268–276.
16. Длугач, Т.Б. И. Кант: от ранних произведений к «Критике чистого разума» / Т.Б. Длугач. – М. : Наука, 1990. – 136 с.

Поступила 10.01.2020

NATURAL PHILOSOPHICAL IDEAS IN THE PRE-CRITICAL PERIOD OF CREATIVITY I. KANT

N. PUKHAVA

In the early period of Kant's work he was mainly interested in the problems of "descriptive natural science": the theory of the origin of matter (mechanics), the origin of the Solar System, the ratio of space and time, etc. Only in the critical period he realizes the limitations of the mechanistic interpretation of natural processes, which is associated with the limitation of the ability of reason in the "Criticism of Pure Reason". The early works of the philosopher analyzed in the article do not represent an integral natural philosophy system, rather, the thinker makes an attempt to synthesize and philosophically substantiate some controversial points of view of scientists of the second half of the XVIII century with respect natural sciences. However in "descriptive natural science" philosopher has achieved great success. Outlining the boundaries of the mechanistic understanding of nature, he wondered what is the subject of pure philosophy and developed a methodology that became the basis for solving a number of controversial problems in modern physics and mathematics (for example, the program of constructivism and Brauer's intuitionism in mathematics, etc.).

Keywords: I. Kant, German classical philosophy, natural philosophy, the subcritical period of I. Kant, teleology, natural science, history of science.

УДК 297.17 (091)

**ОБРЯДЫ И ПАЛОМНИЧЕСТВО В СИКХИЗМЕ:
ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ**

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

Рассматриваются поклонение и обряды в сикхизме как важнейшая часть религиозной жизни жителей северо-западной Индии и других регионов, где проживают адепты данного вероисповедания. Анализируются вопросы возникновения и развития этих явлений. Отмечается, что деятельность и наследие странников являются значимым материалом для изучения культуры Индии. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты, в первую очередь, священные города, гурдвары. Для миллионов сикхов трепетное отношение к объекту поклонения служит исполнением воли десяти гуру, основателей религии.

Цель исследования – выявить особенности паломничества и обрядов в религии сикхов, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование.

Ключевые слова: сикхизм, Индия, паломничество, обряд, ритуал, гурдвара, Ади Грантх, гуру.

Введение. Сикхизм является пятой по величине религией с 25 миллионами приверженцев по всему миру. Данная религия появилась на севере Индии в конце XV в. гуру Нанак и в дальнейшем распространилась благодаря деятельности его последователей, девяти других гуру. Всех десятиерых человеческих гуру, предполагается, объединял один дух. После смерти десятого гуру, Гобинд Сингха, дух вечного гуру перенес себя в священное писание сикхизма Грантх Сахиб, также известное как Ади Грантх, которое затем считалось единственным гуру, поскольку только в нем содержится божественное откровение и знание о том, как достичь освобождения.

Сикхизм называют самой индийской религией на том основании, что индуизм – это во многом принесенная извне религия индоариев, ислам – арабская религия, зародившаяся на Ближнем Востоке, а религия сикхов возникла в Пенджабе, т.е. на территории исторической Индии. Значение сикхов в социальной жизни Индии велико, о чем свидетельствует, например, тот факт, что многие сикхи занимали и занимают ключевые посты в политической иерархии Индии, а Манмохан Сингх смог стать даже премьер-министром страны [1].

В переводе сикх означает «ученик», т.е. ищущий духовного руководства. Адепты данной религии называют свое исповедание гурматом («путь гуру»). Сикхи верят в единого Бога, подчеркивают равенство всех мужчин и женщин и поддерживают свободу вероисповеданий. Хотя сикхизм и допускает самооборону, он учит быть свободными от ненависти, не искать мести или возмездия. Сикхи придерживаются трех основных принципов: медитировать и молиться Богу, зарабатывать на жизнь честным путем и делиться результатами своего труда с другими. Сикхизм отвергает кастовые и классовые системы и делает упор на служение человечеству. Права человека и справедливость являются краеугольным камнем веры сикхов, а история содержит бесчисленные примеры того, как сикхские гуру и их сторонники приносили огромные жертвы ради религиозной свободы и правды.

Основная часть. В 1699 г. десятый сикхский гуру Гобинд Сингх написал символ веры, согласно которому каждый адепт должен не стричь волосы, как дар Бога, а закреплять их гребнем, помогающим сохранять энергию в голове; носить короткие шаровары; при себе иметь стальной браслет, который означает реальность без начала и конца и напоминает совершать добрые дела, и меч, свидетельствующий о решимости и приверженности справедливости [2, с. 13].

Учителя сикхов и не настаивают на принципиальном значении обрядов и церемоний, но все же считают их важными для сплочения общины, изучения традиций и священного писания, для взаимопомощи в раскрытии внутренней любви. Сикхизм исповедует, что каждая душа индивидуально неповторима и ритуалы должны ее питать и поддерживать. Сикхов также не обязывают идти в паломничество. Гуру Нанак заявляет: «Я хотел бы пойти в паломничество, только если это угодно Богу... Ни одно место паломника не равно гуру. Гуру – это река, в воде которой грязь греха и злые мысли смываются» [3, с. 158]. Однако, по мнению некоторых авторитетных гуру, посещение исторических мест, связанных с деятельностью святых людей, имеет полезность. Они напоминают людям о добре и обычаях. И несмотря на отсутствие религиозного требования совершать религиозное путешествие, многие сикхи отправляются в путь. Очевидно, люди посещают центры паломничества по разным причинам: некоторые из-за религиозных формальностей, другие для развлечения либо отдыха, но большинство странников – это все-таки искренне верующие пилигримы [4].

Средоточие религиозной и светской власти у сикхов находится в пяти Тахтах, «престолах». Если пять Тахтов принимают решение, то оно становится законом для всех сикхов. Все эти «престола» – Тахт Сахиб, Харимандир, Акал Тахт, Кешгарх Сахиб, Шри Патна Сахиб – почитаемы, и неудивительно, что они являются объектами паломничества.

Сикхский храм называют гурдвара, что в переводе означает «дверь, вход к гуру». Традиционно гурдвара находится в центре поселения либо квартала в городе. Отличительными признаками здания считается наличие высокого флагштока с треугольным желтым знаменем, на котором изображены металлическое кольцо с кинжалом и два меча. В храме имеются входы/выходы со всех четырех сторон, а также наличествуют портреты гуру. Место для священной книги Грантх Сахиб – самое почитаемое в храме. Ежедневное чтение гимнов из Ади Грантх – обязательная процедура для членов общины.

В гурдваре ничто не может быть зарезервировано или отведено для какого-либо высокопоставленного лица, поскольку все люди считаются равными. Традиционная служба обычно состоит из пения литургии, а также экспозиции сикхской истории, традиций и богословских речей. Сикхские гурдвары по всему миру, как правило, имеют бесплатные общественные кухни, которые предоставляют еду всем желающим. Эти кухни управляются и финансируются добровольцами. Удивительно, но во время приготовления еды повара обычно молятся, разговаривать им запрещается, т.к. разговорами можно осквернить еду [5].

В гурдваре нет действий, разрешенных для мужчины, но запрещенных для женщины, либо наоборот. Представители других религий здесь всегда приветствуются. Сикхи одинаково уважительны ко всем конфессиям и с пониманием принимают другие образы жизни и убеждения. Обычно они просят не-сикхов раскрыть сущность и смысл своей собственной религии и жить в ней, чтобы христианин мог стать лучшим христианином, еврей – лучшим евреем, индус – лучшим индуистом.

Сикхский храм – это не только место общинной молитвы, но и центр как религиозной, так и социальной жизни, где происходят собрания, на которых принимаются решения и даются наставления. При гурдваре обычно имеются школа, гостиница для паломников, приют для немощных и стариков [6, с. 363].

Перед тем, как войти в храм, верующий (как мужчина, так и женщина) снимает обувь, по возможности оmyвает ноги и покрывает голову. Согласно поверью, на пороге храма оседает пыль с ног паломников, оттого это место топтать нельзя, а некоторые верующие еще и собирают эту пыль, чтобы намазать ею свой лоб. Далее прихожанин проходит внутрь храма к священной книге, жертвует деньги, опускается на колени и начинает молиться, касаясь головой пола. После этого ритуала верующий присоединяется к другим людям в храме.

Большинство священных мест сикхи так или иначе связывают с деятельностью одного или нескольких гуру. Также и ритуалы большинства праздников напоминают о событиях, в которых принимал участие тот или иной гуру. Во время таких торжеств оглашаются изречения из священной книги Ади Грантх [5].

Наиболее чтимым и священным городом сикхи называют Амритсар, в переводе означающий «нектарный водоем». Сам город по сути возник вокруг почитаемого пруда. Индуисты называют это место тиртха – местом паломничества, т.к. по легенде, тут жил Рама и его семья. Считается, что автор эпоса «Рамаяна» написал его именно здесь.

Рам Дас, третий гуру сикхов, в 1574 г. на месте, где росла трава куша, исцелившая гуру Ангада, приказал построить первый дом, а уже в 1588 г. при гуру Арджуна был воздвигнут храм, получивший название Харимандир, что значит «храм Бога». К храму изначально для поклонения направлялись тысячи людей со всех мест, где проживали сикхи [7]. В здании традиционно в соответствии со сторонами света сделаны четыре двери, которые являются четырьмя входами в храм. Это символизирует и подчеркивает веру сикхов в равенство и показывает, что откуда бы люди ни пришли сюда, они все приветствуются в этом святом месте [7]. Примечательно, но данный храм был построен сикхами с использованием только ручного труда, что говорит об овеществленной любви к Богу и поклонении Ему. О красоте и величественности храма свидетельствуют слова гуру Арджуны: «Нет ничего равного ему в трех мирах. Один взгляд на него смывает все грехи» [6, с. 355–356].

Махараджа Ранджит Сингх, правитель Пенджаба и Кашмира, в 1802 г. украсил купол храма золотом. С этого момента в обиход вошло название Золотой Храм. В храме хранятся наиболее почитаемые у сикхов предметы: оригинал Ади Грантх, составленный гуру Арджуном; оружие различных гуру и Ранджит Сингха, создателя независимого сикхского государства; драгоценные реликвии и ритуальные предметы, используемые в богослужениях.

На берегу священного пруда как часть Золотого Храма возвышается Акал Тахт, в прошлом оборонная башня, а ныне символ светской власти сикхских гуру, где решаются мирские дела и вершится правосудие. Здесь также хранятся многие реликвии, в т.ч. личные вещи гуру, документация общины.

Именно перед Акал Тахтом проводятся собрания и праздники, церемонии посвящения в хальсу, благословение воинов перед битвой.

Ежедневно накануне рассвета из Акал Такта в Золотой Храм главным священнослужителем на голове выносятся Священная книга сикхов. Ади Грантх помещают в Палки Сахиб, серебряный с позолотой паланкин. Сопровождают процессию верующие и служители храма, поющие гимны. Вечером, когда книгу возвращают обратно, подобное действие повторяется. Священная книга при выполнении определенных ритуалов читается непрерывно, причем каждое полное чтение всей Ади Грантх занимает 48 часов. Сикхи посещают Харимандир, в т.ч. и для того, чтобы услышать чтение этого важного живого Гуру.

Недалеко от Золотого Храма находится почитаемая башня Баба Атал Сахиб, которую также используют как гурдвару. Башня была построена в честь легендарного сына гуру Харгобинда Атала, пожертвовавшего собой ради искупления вины перед отцом [8].

О важности для сикхов святынь в Амритсаре свидетельствует следующий факт. В 1984 г. сикхский фундаменталист Бхиндранвале и его вооруженные соратники заняли Акал Тахт в комплексе Золотой Храм. В ответ премьер-министр Индии Индира Ганди приказала совершить военное нападение на комплекс, что привело к серьезному повреждению некоторых зданий. Позже в том же году Ганди была убита двумя ее сикхскими телохранителями в отместку за нападение на святыню [1].

Город Анандпур, родина хальсы, – второе после Амритсара священное место у сикхов. Здесь в гурдваре Кешгарх, основанной гуру Гобинд Сингхом, произошла первая инициация, совершенная с помощью воды с сахаром, размешанной мечом, над пятью избранными, организовавшими общину. В гурдваре до сих пор хранятся личные вещи Гобинд Сингха, в т.ч. и тот самый меч.

С рождением десятого гуру Гобинд Сингха связан Тахт Шри Патна Сахиб. На месте появления на свет будущего гуру было возведено великолепное здание, к которому постоянно направляются странники. Также и комплекс Дамдама Сахиб известен тем, что именно здесь гуру Гобинд Сингхом была составлена каноническая версия книги Ади Грантх. С тех пор Дамдама Сахиб стал местом, куда направлялись те, кто хотел научиться толковать и комментировать книгу, правильно произносить и петь ее тексты.

Не забываются и города, связанные с жизнью основателя религии. С именем гуру Нанака увязывают такие священные пункты, как Нанкана Сахиб, место его рождения, и гурдвана Хасан Абдал. Весьма почитаются и место истязания двух маленьких сыновей гуру Гобинд Сингха в Патиале, и место убийства девятого гуру Тегх Бахадура в Дели [6, с. 361]. Сикхи активно посещают и другие исторические гурдвары в Индии и Пакистане. К ним относятся Нандед Сахиб в Махараштре, где гуру Гобинд Сингх провел последние дни своей жизни; Хемкунд Сахиб, расположенное высоко в горах место, где Гуру Гобинд Сингх медитировал в прошлой жизни; Маникаран Сахиб, славящаяся своими целебными горячими источниками; Бари Сангат, гурдвара, где определенное время проживали гуру Нанака Дев и гуру Тегх Бахадур; места рождения и деятельности других почитаемых Учителей [4].

Сикхи любят повторять, что их религия ориентирована на практику, и каждый человек понимает и осознает нравственные заповеди как служение Богу в простоте будничных дел. Вера в сверхъестественные существа, добрых или злых духов почти отсутствует, также, как и сословие священников. Участие сикха в массовых мероприятиях и праздниках восходит, в первую очередь, к традиции собираться вокруг своего гуру для общения и получения наставлений [1].

Сикхи отмечают восемь основных праздников, а также несколько других менее значимых. Четыре главных праздника – это гурпурабы, посвященные важным событиям в жизни гуру, таким как дни рождения Нанака и Гобинд Сингха и мученичества Арджана и Тех Бахадура. Остальные четыре – установление гуру Грантх Сахиб, новогодний фестиваль Байсакхи, Дивали и Хола Махалла. Некоторые праздники имеют определенную дату, основанную на солнечном календаре, тогда как другие меняют свои даты каждый год на основе лунного календаря. Праздники сопровождаются шествиями по улицам и посещением гурдваров, особенно тех, которые связаны с одним из гуру или с важным историческим событием. Традиционно почтенными сикхами произносятся речи перед толпами молящихся [1].

Один из самых почитаемых праздников – пенджабский Новый год Вайсакхи. С утра сикхи отправляются к ближайшему водоему для омовения, чтобы очиститься от грехов. Затем, нарядившись в новые чистые одежды, они идут в гурдвару, чтобы совершить там пожертвования. И только после этих обязательных ритуалов начинается веселье.

Самые значительные торжества совершаются на родине хальсы в городе Анандпуре. После традиционного проноса священной книги Ади Грантх, ее окропления молоком и водой, начинается «Панч пир» – прохождение по улице города пятерых сикхов, одетых в средневековые одежды и символизирующих первых пятерых членов хальсы, принявших посвящение у Гобинд Сингха. Затем сикхи поздравляют друг друга с праздником, угощают сладостями. Вечером зажигаются костры, символизирующие победу добра над злом, весны над зимой, сбор старого урожая и приготовление к новому сельскохозяйственному циклу [2].

Несмотря на то, что сикхи всячески отрешиваются от религии индусов, в сикхских празднествах заметно влияние индуизма. Вместе с индусами сикхи активно участвуют в праздновании Холи. В этот день сжигается чучело демоницы Холики и разбрасывается сухая краска «гулал», устраивается парад сикхских воинов, а члены военного ордена ниханги инсценируют исторические битвы [8]. В середине января отмечаются дни памяти сорока «освобожденных» – павших воинов, защищавших гуру Гобинд Сингха от мусульман. Осенью сикхи празднуют Дивали: зажигают светильники, украшают дома, надевают новые одежды, угощают гостей. Особенностью этого праздника является объявление амнистии. Во время праздников Гурпурб вспоминаются памятные даты из жизни гуру.

Как уже было отмечено, большинство сикхских ритуалов сопровождается чтением Ади Грантх, в котором заключено Божественное Слово. В это время можно наблюдать постоянно кланяющихся, выражающих свое почтение гуру, приносящих пожертвование, получающих наставление в поведении, вкушающих освященную жертвенную пищу.

Особенностью сикхских ритуалов можно считать то, что совместную молитву может проводить любой сикх, даже женщина. Это подчеркивает равенство мужчины и женщины, а также связано с тем, чтобы не создавать сословие претендующих на власть священников. Очень популярна предрассветная молитва киртан, когда сикхи приветствуют наступление нового дня и благодарят Бога за спокойную ночь. Всего за день обычно проводится пять служб, согласно священному в сикхизме числу. В молитвенном ритуале ардас обязательно произносятся знаменитое изречение: «Да пребудет хальса Великого Гуру, да пребудет слава Великого Гуру» [6, с. 371–372].

Одно из важнейших событий в жизни сикха – церемония амрита-санскар, посвящение в хальсу, сикхскую общину. Эта церемония проводится в храме в присутствии членов общины, родственников и знакомых одновременно для десятков мальчиков и девочек соответствующего возраста. Сам ритуал повторяет тот, который совершил, основывая хальсу, десятый гуру Гобинд Сингх. Пятеро наиболее почитаемых членов общины, имеющие при себе традиционные пять символов сикхов, руководят процессом. Посвящаемые, одетые в чистое, совершают омовение, слушают молитву, по очереди читают гимны из Ади Грантх и пьют особый ритуальный напиток, символ бессмертия. Напитком окропляют пять раз волосы и глаза посвященных. После того, как новообращенный соглашается с правилами поведения сикха и указаниями гуру, он становится членом хальсы. Автоматически к имени неопита добавляется для мужчин слово Сингх, что значит «Лев», а для женщин Каур, в переводе «Принцесса». С этого момента новый член общины имеет право посещать собрания, святыни и вступать в брак, но в то же время на него налагаются обязанности: ежедневно совершать молитвы; отдавать десятую часть своего дохода на нужды общины; носить атрибуты хальсы; не стричь волосы; не употреблять мясо, приготовленного по правилам мусульманского халяля или еврейской кошерной кухни, и табак; блюсти супружескую верность [6, с. 375].

Хотя основатель сикхизма гуру Нанак и не создал особых ритуалов, тем не менее, третий гуру Амар Дас разработал обряды, которые сопровождают человека в ключевые моменты его жизни: рождение, бракосочетание, похороны.

Когда в семье сикха рождается ребенок, то практически сразу совершается обряд. Под чтение молитвы в рот новорожденного кладется капля меда с кончика кирпана, сикхского кинжала, это предвещает ребенку сладкую жизнь в будущем. Чуть позже совершается обряд наречения имени. Случайным образом открывается и читается гимн из Ади Грантх, а первая буква на этой странице выбирается в качестве инициала имени ребенка. В частности, если выпадает буква «С», то родители могут выбрать любое имя, как, например, Суриндер, Сурджит, Сухдев, Сатнам, Сарабджит, Сатвант, Сухвиндер.

Обряд бракосочетания проводится на рассвете, сопровождается чтением Ади Грантх и специального свадебного гимна Лаван в присутствии членов общины. Молодожены и их родители совместно молятся и просят о божественных благословениях для торжественного брака. Жених и невеста обязаны четыре раза пройти вокруг гуру Грантх Сахиб, чередуя каждый круг произнесением определенных цитат из священного писания.

Похоронный обряд обычно совершается около постели усопшего, читаются специальные молитвы. Традиция оплакивать покойного у сикхов отсутствует, т.к. смерть воспринимается не как трагедия, а как возможность душе воссоединиться с Богом. Сикхская вера предполагает, что как только душа человека покинула тело, останки должны быть возвращены природе. Не обряды, которые совершают близкие после смерти, а действия человека в жизни и божественная благодать определяют то, что произойдет с его душой в будущем. Омытое и наряженное тело сикха вместе с пятью атрибутами хальсы подвергаются кремации на берегу водоема. Вечерняя литургическая молитва, которую сикхи часто читают на похоронах, называется «Сошила». Она состоит из сочинений гуру Нанак, гуру Рамдаса и гуру Арджана. На десятый день после смерти друзья и родственники покойника устраивают поминальную трапезу. Сикхи верят в бессмертие души и перерождение, поэтому и памятник умершему никто не ставит [6, с. 378–379].

Заключение. Таким образом, религия сикхов – это не смесь индуистских и мусульманских идей, как утверждают некоторые авторы, а оригинальное вероучение, которое имеет свою историю, традиции и особенности. В подтверждение этих слов можно процитировать гуру Говинд Сингха: «Обряды мусульман и индусов бесполезны, чтение Корана и пуран – дело пустое, а поклонники идолов и почитатели мертвых никогда не получают блаженства» [2, с. 118]. Главными принципами жизни сикхи определяют следующие: быть довольным тем, что имеешь; развиваться духовно; помогать людям независимо от национальности и религии.

Несмотря на отсутствие строгого указания к выполнению, сикхи разработали определенную систему обрядов, празднований и духовных путешествий. Причем ритуальные действия активно выполняют не только жители Пенджаба и сопредельных штатов, но и члены сикхских общин за пределами Индии: в США, Канаде, Великобритании, Малайзии, Таиланде, Австралии, России и других странах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сикхизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/Sikhism>. – Дата доступа: 10.03.2020.
2. Кочнев, В.И. Гуру Говинд Сингх – реформатор сикхизма / В.И. Кочнев // Мифология и верования народов Восточной и Южной Азии. – М. : Наука, 1973. – 224 с.
3. Гуру Нанак. Сборник статей / Гуру Нанак ; под ред. И.С. Рабиновича. – М. : Наука, 1972. – 200 с.
4. Sikh Pilgrimage to Pakistan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Sikh_Pilgrimage_to_Pakistan. – Дата доступа: 10.03.2020.
5. Dilgeer, Dr. Harjinder Singh (2005), Dictionary of Sikh Philosophy, publisher Sikh University Press & Singh Brothers Amritsar, 2005.
6. Успенская, Е.Н. Сикхизм / Е.Н. Успенская, И.Ю. Котин. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 384 с.
7. Pilgrimage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/z3b42hv/revision/1>. – Дата доступа: 10.03.2020.
8. Индуизм. Джайнизм. Сикхизм : словарь / под общ. ред. М.Ф. Альбедиль и А.М. Дубянского. – М. : Респ., 1996. – 576 с.
9. Семенова, Н.И. История сикхского движения в Индии / Н.И. Семенова. – М. : Изд-во вост. лит., 1963. – 136 с.

Поступила 25.03.2020

rites and Pilgrimage in Sikhism: Origins, Tradition, Features

D. ZAITSEV

The article discusses worship and rites in Sikhism as an important part of the religious life of residents of northwestern India and other regions where adherents of this religion live. The questions of the origin and development of these phenomena are analyzed. Numerous examples show the diversity and importance of the system of rites and rituals in ancient and modern society. It is noted that the activities and heritage of wanderers are significant material for studying the culture of India. The most visited religious objects are distinguished: first of all, sacred cities, gurdwaras. For millions of Sikhs, a reverent attitude towards the object of worship serves as the fulfillment of the will of ten gurus, the founders of religion.

The purpose of the study is to identify the features of pilgrimage and rituals in the Sikh religion, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation.

Keywords: Sikhism, India, pilgrimage, rite, observance, gurdwara, Adi Granth, guru.

УДК 369.032.2

НАЦИОНАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВО В КОНЦЕПЦИИ «КОНЦА ИСТОРИИ» Ф. ФУКУЯМЫ

Н.И. ЗАЙЦЕВА, С.А. ЖУК

(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Рассматриваются аспекты национально-государственного строительства в контексте концепции «конца истории» Ф. Фукуямы. Исследуется роль государства как института в процессе достижения «конца истории», определяется структура конца истории и вводится концепт «государство свободы». Раскрывается объем и содержание концепта «сильное государство». Осмысливается в контексте «конца истории» матрица силы (эффективности) и сферы влияния государственных институтов. Оцениваются эмпирические данные в целях обоснования корреляция политической свободы, эффективности государственных институтов и уровня экономического развития. Анализируются рекомендации Ф. Фукуямы по построению («state building») «сильного государства».

Ключевые слова: «конец истории», модернизация, государственное администрирование, политическая философия, национальное государство, «сильное государство», «failed state», «государство свободы».

Введение. В конце 1980-х гг. в условиях глобальных геополитических трансформаций Ф. Фукуямой была разработана концепция «конца истории», которая изначально сводилась к формуле «либеральная демократия – есть венец идеологической эволюции человечества, а, значит, смысл и результат всемирно-исторического процесса» [1; 2]. Однако постулирование проблемы в гегельянской парадигме как наиболее последовательном и развитом варианте линейной сверхпарадигмы времени («стрела времени») во всемирно-историческом процессе не могло быть полностью успешным в условиях существования нелинейных («ризомных», «хаосных») постмодернистских моделей [3–6]. Вместе с тем концепция «конца истории» сыграла важную роль в развитии общественных и гуманитарных наук на рубеже веков. Дискуссия способствовала определенному переосмыслению и доработке Ф. Фукуямой собственной теории, которая стала значительно более эклектичной, сочетающей в себе элементы как идеалистической, так и материалистической методологии. Поэтому американский ученый обращается к природе национального государства, особенностям функционирования экономических систем, проблемам научно-технологического прогресса и др. Несмотря на определенную противоречивость взглядов, Ф. Фукуяму представляется возможным отнести к либеральному спектру ученых, исследующих общество и человека. Тем интереснее его видение роли национального государства в формировании постисторической цивилизации. В связи с этим целью данной статьи является определение роли национального государства в процессе достижения и в эпоху «конца истории» в понимании Ф. Фукуямы. Для достижения цели предполагается решить следующие задачи:

1. Выявить роль национального государства, а также процесс «state building» в контексте «конца истории» Ф. Фукуямы.
2. Определить объем и содержание концепта «сильное государство».
3. Проанализировать основные пути модернизации «слабого государства».

Основная часть. *Национальное государство и «state building» в контексте «конца истории» Ф. Фукуямы.* Системное исследование роли национального государства в достижении и сохранении состояния «конца истории» необходимо рассматривать в контексте системы взглядов Ф. Фукуямы, причем наибольшую релевантность имеют подходы, разработанные философом в начале 2000-х гг. Этот взгляд Ф. Фукуямы на конец истории может быть определен как парадигма модернизации, которая может быть описана следующей формулой: универсально желание жить в современном мире, а стремление к либеральной демократии, а значит, и концу истории, возникает на одном из этапов модернизации [7].

Действительно оригинальным методологическим решением стало рассмотрение процесса формирования постисторического общества и постисторической цивилизации как результата модернизации. Философ отмечает, что «Конец истории и последний человек (название первой книги Ф. Фукуямы – С.Ж., Н.З.) – это разговор о модернизации. Изначально универсально не устремление к либеральной демократии, а желание жить в современном обществе с его технологиями, высокими жизненными стандартами, здравоохранением и доступом к окружающему миру» [7, с. 135]. Экономическая модернизация, если она проходит успешно, как правило, требует участия в политической жизни, а значит, создания среднего класса (он имеет собственность, которую нужно охранять, и высокий уровень образования и др.) и большей требовательности граждан к признанию их индивидуальности.

В контексте рассматриваемой проблематики представляется целесообразным рассмотреть аргументацию Ф. Фукуямы о соотношении концептов «модернизация» и «либеральная демократия», иными словами, ответить на вопрос, почему модернизированное общество должно стремиться к либеральной демократии.

Первый аргумент, по мнению Фукуямы, функциональный. Здесь очевидно влияние социологической теории Т. Парсонса. Демократия и только демократия может быть посредником в сложной паутине взаимных интересов, создаваемых современной экономикой. Таким образом, демократия лучше всего приспособлена для работы с быстро возникающими групповыми интересами, порождаемыми процессом модернизации.

Второй аргумент – диктатуре или однопартийному правлению приходится управлять передовым технологическим обществом. Действительно, эти режимы могут оставаться легитимными в первые годы существования (харизматический тип политического лидерства, по М. Веберу), но позднее начинают вырождаться.

Третий аргумент – успешная индустриализация порождает общества среднего класса, а этот средний класс требует участия в политике и равенства прав. Несмотря на то, что на ранних стадиях индустриализации часто возникает неравенство в распределении доходов, экономическое развитие имеет тенденцию, в конечном счете, распространять широкое равенство условий и возможностей, поскольку порождает огромный спрос на массовую и образованную рабочую силу.

Также, рассматривая концепцию «конца истории» Ф. Фукуямы, возможно выявить структуру «конца истории»:

- государство свободы;
- либерально-демократическая политическая система;
- экономика свободного рынка;
- эффективные институты;
- либеральная идентичность;
- институты гражданского общества;
- метаидеология «конца истории».

В рамках рассматриваемой темы особый интерес вызывает конструкт «государство свободы». Ф. Фукуяма в концепции «конца истории» многократно подчеркивает важную роль национального государства в формировании и развитии постисторической цивилизации. Необходимо отметить, что вводя этот конструкт для характеристики сущности государства в «конце истории», сознательно использован оксюморон, чтобы подчеркнуть как определенную роль постмодернизма в концепции Ф. Фукуямы, так и внутреннюю противоречивость взглядов философа. Позитивная оценка роли государства в процессе достижения свободы не является характерной для либеральной философской и общественно-политической мысли. Практически весь XX в. существовало «большое государство». Во-первых, в странах Запада с конца Великой депрессии (или послевоенного восстановления и модернизации конца 1940-х гг.) до неоконсервативной волны 1980-х гг. Во-вторых, «тоталитарное государство» (данный конструкт введен З. Бжезинским в работах 1960-х гг.) существовало в СССР и Третьем рейхе. Именно «большое государство» являлось альтернативной моделью развития, которое показывало определенную эффективность, но только до определенных пределов. Однако альтернативные магистрали развития «коммунизм» и «фашизм» не смогли выдержать конкуренцию и оказались «на обочине мировой истории» [2, с. 57]. Кейнсианская модель не смогла адекватно ответить на вызовы 1970-х гг., ее эффективность неуклонно снижалась, что стало одной из причин формирования «фронта» неоконсервативной волны.

Таким образом, государство является необходимым институтом, однако оно должно быть комплиментарным либерально-демократическому духу «конца истории». Иначе говоря, государство в «конце истории» должно быть государством свободы, которое институционально и функционально укрепляет либерально-демократический строй. Вместе с тем Ф. Фукуяма не разделяет мнения о растворении государства в институтах гражданского общества или в международных институтах, характерное для неолибералов. Также Фукуяма не соглашается с мнением ряда исследователей глобализации, в т.ч. З. Баумана о сокращении функций государства до «полицейского участка». В понимании Ф. Фукуямы государство свободы должны выполнять все функции государства как института (с учетом политической культуры общества).

Как известно, в политической науке существует дискуссия о ведущей функции государства: репрессивная либо интегрирующая. Такая двойственная природа государства позволяет ему, с одной стороны, защищать права собственности, а с другой, дает право реквизировать частную собственность и ущемлять права граждан в интересах обеспечения общественной безопасности. Таким образом, государство являлось одним из акторов, активно направлявших всемирно-исторический процесс в «конец истории» и одним из феноменов «мира истории». Тем не менее, Ф. Фукуяма считает государство универсальным институтом. Исходя из этого, в концепции «конца истории» государству для укрепления этого

состояния во всемирно-историческом процессе необходимо смягчение репрессивной функции, соблюдение принципа верховенства права, в регулировании властных полномочий в соответствии с законом.

«Сильное государство» в концепции «конца истории». «Государство свободы» в целях собственного сохранения должно быть «сильным государством». Конструкт «сильное государство» в общественных и гуманитарных дисциплинах может быть определен как идеологема, т.к. его объем и содержание в разных дисциплинах и школах отличны, а также имеет яркую, часто противоположную коннотацию. Для Ф. Фукуямы «сильное государство» – это, прежде всего, эффективное государство. Более того, может быть назван очень широкий диапазон, зависящий от исторических, культурных, институциональных, геополитических и иных факторов. Это и характеризует специфику функций государства, которые могут быть рассмотрены в диапазоне от необходимого и важного до всего лишь желательного и необязательного и, в некоторых случаях, непродуктивного или даже деструктивного. Ф. Фукуяма, основываясь на Докладе Всемирного банка (1997), говорит о следующих уровнях функций государства: «минимальный», «умеренный» и «энергичный» [8, с. 14]. Для визуализации построена модель уровней функций государства (рисунок 1).

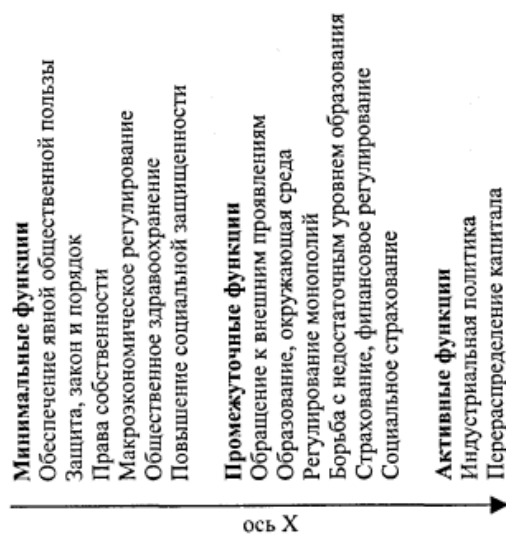


Рисунок 1. – Модель уровней функций государства в концепции Ф. Фукуямы

Любая из этих функций может реализовываться «государством свободы», но только в той степени, которая позволяет укреплять состояние «конца истории». «Сильное государство» и «государство свободы» не являются конструктами, полностью совпадающими по объему и содержанию. «Государство свободы» – это государство, существующее в эпоху «конца истории» вне зависимости от его эффективности, т.е. прежде всего, оно комплиментарно либерально-демократической парадигме, а не эффективному управлению, хотя большинство «государств свободы» являются эффективными институтами. «Сильное государство» – это эффективный институт государственного управления, который не обязательно функционирует в эпоху «конца истории», однако, как считает ученый, оно играет важную роль в достижении «конца истории».

Именно активные функции являются наибольшей угрозой для «конца истории», т.к. создают ряд «искушений» авторитаризмом и тоталитаризмом. Таким образом, первой проблемой «сильного государства» является определение оптимальной сферы деятельности государственных институтов. Но сфера деятельности государственных институтов, определяемая их компетенцией, сама по себе только создает условия для эффективного или неэффективного управления. Следовательно, второй проблемой «сильного государства» является повышение эффективности и качества деятельности государственных институтов.

Анализ эффективности и качества государственных институтов является чрезвычайно сложным. По мнению Ф. Фукуямы, наиболее эффективным инструментом измерений являются различные международные индексы, рассчитываемые международными институтами. Например, это индекс восприятия коррупции (Corruption Perception Index), разработанный «Transparency International» [9], который основан на обзоре данных, поступающих из деловых сообществ, действующих в этих странах, что позволяет определять, насколько созданы условия для ведения бизнеса и насколько соблюдается принцип верховенства права в данной сфере. Еще один пример – индекс риска по странам, который разделен на отдельные системы оценки коррупции, законности, порядка и качества государственного управления [state administration]. Отдельно необходимо сказать об индексах, в которых анализируется сфера деятельности государственных институтов, например, индекс политических и гражданских свобод

агентства «Freedom House». На наш взгляд, наиболее полные характеристики представляются в исследованиях Всемирного банка. Это прежде всего показатели управления (governance indicators), которые были разработаны в начале 2000-х гг. Кауфманом, Креем и Мастрucci [10]. Также важной характеристикой для определения эффективности управления является показатель ВВП по ППС на душу населения, который также рассчитывается для каждого государства. На основе вышеобозначенных подходов Ф. Фукуямы разработана специальная матрица, в которой представлены две характеристики власти: сфера влияния государственных институтов и их сила («эффективность»). Матрица четко делится на четыре квадранта, которые создают различные перспективы для экономической и политической модернизации, а следовательно, для достижения и сохранения «конца истории» [8, с. 64]. На графике (рисунок 2) обозначим цифрами 1–3 зоны, «критические» для «конца истории».



Рисунок 2. – Матрица силы (эффективности) и сферы влияния государственных институтов

Зона 1 – «малое» неэффективное государство, которое не может существовать в «конце истории» из-за неэффективности принятия и реализации управленческих решений. Оно не может ни создать, ни реализовать условия для ведения бизнеса, функционирования системы социальной защиты, образования и др. Зона 2 – «failed state» («провалившееся государство»), в котором вне зависимости от выбранной модели развития (либерально-демократической, авторитарной, тоталитарной) не может выполнять даже минимальный набор функций (защита национального суверенитета, выполнение полицейских функций и обеспечение порядка и законности и др.). Это государство не в состоянии определять и реализовывать приоритетные направления социально-экономического, культурного и политического развития. Часто они теряют все признаки государственности, в т.ч. и территорию, за исключением членства в ООН. Зона 3 показывает авторитарную и тоталитарную магистраль развития с различной степенью эффективности государственного управления. Согласно Ф. Фукуяме, СССР в период «застоя» находился в рамках этой зоны на границе квадрантов III и IV [8, с. 67]. Именно зона 3 в квадранте IV вызывает наибольшие опасения у философа. Это эффективное государственное управление в условиях огромной сферы влияния государственных институтов. В наибольшей степени это соответствует современной «китайской модели». В ряде работ ученых, постоянно полемизируя со сторонниками путей развития, альтернативных либеральной демократии, вынужден согласиться с их жизнеспособностью. Например, Фукуяма в апреле 2011 г. во время презентации новой книги «The Origins of Political Order» на вопрос из аудитории о том, сможет ли китайская модель развития составить конкуренцию западной, ответил: «Да, но я бы поставил деньги на либеральную демократию» [11, с. 8]. В связи с этим необходимо отметить, что еще в 1968 г. известный политолог С. Хантингтон в работе «Политический порядок в меняющихся обществах» рассматривал возможности успешной политической и экономической модернизации авторитарных режимов («авторитарная модернизация») [12, с. 59, 107].

Таким образом, для государств «конца истории» необходимо находиться вне рамок этих зон. Однако, что с точки зрения экономической эффективности более важно – уменьшение сферы влияния государства или увеличение силы государства? Ф. Фукуяма рекомендует опираться на исторические и культурные особенности государства, возможности институциональных трансформаций, а также учитывать «множество других факторов». По его мнению, сила государственных институтов более важна, чем сфера влияния государственных функций. Сфера государственных институтов больше укоренена в истории и культуре, а сила – в институциональной основе («эффективность институтов»). Например, европейские государства создавались в эпоху становления наций, что исторически и культурно предопределило довольно значительную сферу влияния государственных институтов, причем максимально они распространены в германо-романском ареале, а минимально – в англосаксонской Европе. В США, которые создавались в результате «бунта» против метрополии, сфера влияния государственных институтов ниже, чем Западной Европе.

Эмпирически проверим выводы Ф. Фукуямы, а также рассмотрим их в контексте процессов 2010-х гг. Построим диаграмму на основании данных Всемирного банка по 6 показателям управления (2017) и данных ВВП по ППС на душу населения (2017). В концепции Ф. Фукуямы очевидна высокая корреляция между высоким уровнем политических свобод, экономического развития и эффективностью государственного управления. В рамках статьи мы не будем останавливаться на причинах «тактических» различий, нам интересен общий тренд. Это связано с довольно широко определяемыми коридорами достижения «конца истории». Еще в книге «Конец истории и последний человек» Ф. Фукуяма отмечал: «Некоторые повозки будут двигаться к городу («концу истории» – Н.З., С.Ж.) быстро и резко, другие встанут на отдых. Кое-кто из погонщиков, оглушенный битвой, потеряет чувство направления и какое-то время будет гнать фургон не туда... Но подавляющее большинство фургонов медленно будет продвигаться к городу, и почти все они в конце концов туда приедут. Фургоны все подобны друг другу: пусть они выкрашены по-разному и сделаны из разных материалов. Очевидную разницу в положении фургонов не следует считать за отражение перманентных и неизбежных отличий между людьми, которые в них едут, а лишь следствием разных позиций, которые они занимают на дороге» [2, с. 347].

Таким образом, на диаграмме будут отражены следующие показатели: право голоса и подотчетность по стране (voice and accountability), политическая стабильность и отсутствие конфликтов (political stability and absence of violence), эффективность работы правительства (government effectiveness), качество регулирования (regulatory quality), верховенство права (rule of law), уровень противодействия коррупции (control of corruption) (все от 1 до 100 баллов), а также показатель ВВП по ППС на душу населения на 2017 г., рассчитанный по СНС-2008 (в этой методике дополнительно учитывается интеллектуальная собственность, производные финансовые инструменты и др.) [10; 13]. На диаграмме отразим данные по следующим государствам: США, ФРГ, Япония (ядро «конца истории»), КНР, РФ (альтернативные модели развития, претендующие на глобальную роль), Сингапур (пример «авторитарной глобализации»), ОАЭ (пример ресурсного хаба), Ирак (пример failed state), Беларусь (пример модернизирующегося государства) (рисунок 3).

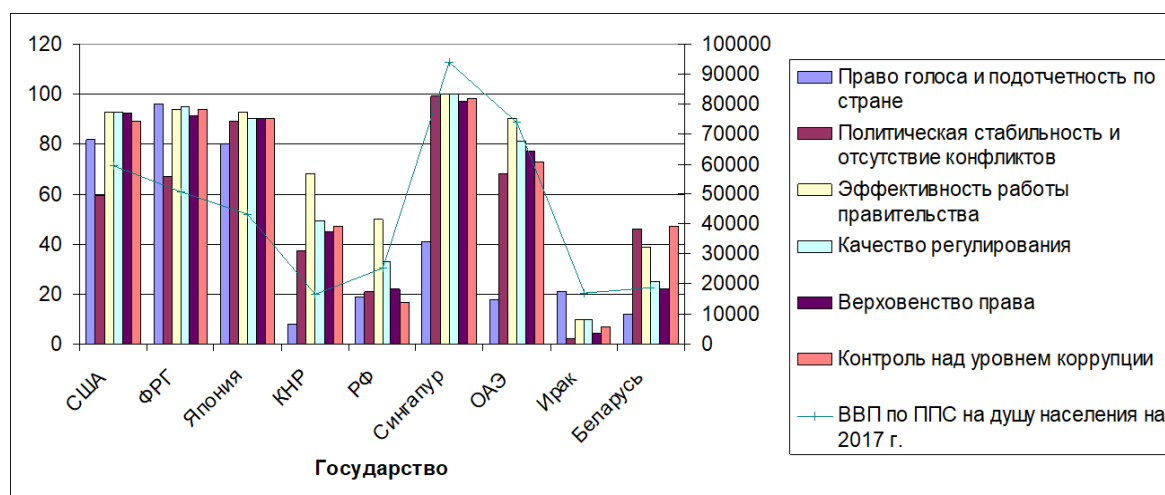


Рисунок 3. – Корреляция параметров по политическим свободам, уровню экономического развития и эффективности государственных институтов

Исходя из данных второй половины 2010-х гг., эмпирически может быть обоснована высокая корреляция между уровнем экономического развития, эффективностью государственного управления и политическими свободами. Три этих компонента обеспечивают государству устойчивость, позитивную программу развития и др., что создает условия для перехода к «концу истории» в понимании Ф. Фукуямы. Более того, даже в «токсичных» условиях эти общества остаются довольно устойчивыми. Например, понижение уровня политической стабильности, связанное как с внутренними (США), так и внешними причинами (ФРГ), не вызывает мощной цепной реакции, которая приводит к понижению других показателей. Отраженные на диаграмме данные по государствам, претендующим на глобальные альтернативные модели развития, позволяют согласиться с мнением Ф. Фукуямы о преждевременности паники относительно замены либерально-демократической магистрали развития на авторитарную. Также на диаграмме представлены данные по государствам, которые можно назвать «парадоксами» концепции «конца истории». В-первых, это государства «ресурсной подсистемы» Запада, в которых высокие показатели ВВП по ППС на душу населения из-за специфики структуры и объемов экспорта, но низкий уровень политических свобод и невысокий уровень эффективности государственных институтов. Однако в этих

государствах обеспечивается чрезвычайно высокий уровень стабильности. Во-вторых, это государства, в которых была проведена в 1970-е – 1990-е гг. «авторитарная модернизация», что определяет высокий уровень экономического развития и эффективные государственные институты, но низкий уровень политических свобод. Сам Ф. Фукуяма говорит о высокой вероятности превращения этой парадигмы в «азиатскую ветвь» постисторической цивилизации: мягкий авторитаризм часто в условиях экономического роста и достижения развитой индустриальной стадии совершает демократический транзит. Республика Беларусь представляет собой пример модернизирующегося государства, в котором поэтапно повышаются все три рассматриваемых показателя.

Пути модернизации «слабого государства». «Слабое государство» («неэффективное государство») является угрозой «концу истории» по причине своей неэффективности. Вопрос формирования «сильного государства» является предметом различных дисциплин, которые делают акценты на культурную традицию, институты, общественный или государственный сектор и др. Ф. Фукуяма выделяет три стадии (фазы) построения национального государства: постконфликтная перестройка (после выхода из конфликта осуществляется коренная перестройка государственных институтов, государству оказывается международная помощь в целях восстановления критической инфраструктуры), создание жизнеспособных государственных институтов, готовых к выполнению функций без международной помощи и, наконец, создание «сильного государства» [8, с. 178–179].

Основное направление создания «сильного государства» – создание эффективных государственных институтов. При их создании необходимо учитывать следующие аспекты: достижения в области организационного проектирования и менеджмента, конструирование оптимальной политической системы, базирование на демократической легитимности, а также культурные и структурные факторы. Государственные институты импортируются из наиболее развитых стран Запада, причем наиболее эффективно они создаются в условиях, когда существует достаточная внутренняя потребность государства в модернизации. Недостаточная внутренняя потребность в государственных учреждениях или реформах внутригосударственных отношений в бедных странах превращается в главное препятствие для создания таких структур. При отсутствии внутренней потребности импорт учреждений может быть осуществлен как в рамках программ международной помощи, так в результате прямого политического регулирования. Вместе с тем различные компоненты, необходимые для формирования «сильного государства», могут передаваться с различной скоростью и интенсивностью. Наиболее высокая степень передачи – в области организационного проектирования менеджмента, средняя – в области конструирования политической системы и демократической легитимности, а наименьшая – в области социальных и культурных факторов.

Вторым важным элементом создания «сильного государства» является неукоснительное следование принципу верховенства права. Резкое усиление (повышение эффективности) создаваемых и модернизируемых государственных институтов создает условия для выхода институтов за свои полномочия, а значит, для коррупции и ослабления институтов. И, как результат, ресурсы расходуются неэффективно и «сильное государство» по-прежнему будет оставаться недостижимым ориентиром.

Третьим элементом модернизации, необходимой для формирования «сильного государства», является создание условий для эффективного развития бизнеса. Экономика свободного рынка создает наибольшие возможности для экономического развития (в понимании Й. Шумпетера). Ф. Фукуяма следует за выводами Ф. фон Хайека относительно необходимости децентрализации экономической системы, более того, он обосновывает и необходимость децентрализации процессов управления корпорацией. Создание условий для честной конкуренции в экономике, таким образом, позволяет эффективно саморегулироваться сложным экономическим системам. Фукуяма соглашается с мнением Хайека относительно того, что экономическая свобода является предпосылкой любой другой свободы. Экономическая свобода – это «свобода экономической деятельности, неизбежно влекущая за собой риск и ответственность, связанные с правом выбора. Вместе с тем, либерализм не является системой правил и норм, которые не могут быть изменены. Очевиден, исходя из этого, принцип, что государству необходимо опираться на стихийные силы общества и как можно меньше прибегать к принуждению [14, с. 68].

Четвертый аспект создания «сильного государства» – необходимость эффективного производства продукта, имеющего невысокий уровень специфичности, например, среднее образование. Подобным продуктам довольно часто в модернизирующихся обществах не уделяется достаточного внимания, что приводит к диспропорции в модернизации. Именно в сфере продуктов, имеющих низкую или среднюю специфичность, создается большая часть ВВП государства. Если правительство не следует этой рекомендации, может сформироваться парадоксальная ситуация, когда государство способно в краткосрочной перспективе создавать и обслуживать такие сложные сектора промышленности, как авиастроение, но не готово обеспечить устойчивое функционирование и развитие, например, системе подготовки квалифицированных кадров для образования, здравоохранения и др. Подобный подход к модернизации приводит к изменениям, которые, правда, не могут иметь институциональную природу, а значит, и быть устойчивыми.

Выводы. Результаты исследования национального государства в контексте концепции «конца истории» позволяют сделать следующие выводы:

1. Государство играет важную роль в достижении и укреплении состояния «конца истории» во всемирно-историческом процессе.
2. Конструкт «сильное государство», в понимании Ф. Фукуямы, характеризует государство, которое эффективно принимает, реализовывает политические и управленческие решения, а также грамотно их анализирует.
3. Государство «свободы» – это государство, существующее в эпоху «конца истории» вне зависимости от его эффективности, т.е. прежде всего, оно комплиментарно либерально-демократической парадигме, а не эффективному управлению.
4. Существует корреляция между политическим свободами, уровнем экономического развития и эффективностью государственных институтов.
5. Наиболее важными рекомендациями по построению «сильного государства» являются создание эффективных государственных институтов, следование принципу верховенства права, рецепты экономической модернизации Ф. фон Хайека, приоритетное внимание сферам производства товаров и услуг, имеющих низкую специфичность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фукуяма, Ф. Конец истории? / Ф. Фукуяма // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148.
2. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М.Б. Левина. – М. : АСТ, 2007. – 588 с.
3. Бодрийяр, Ж. Дух терроризма. Войны в Заливе не было / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – М. : Рипол-классик, 2016. – 418 с.
4. Негри, А. Империя / А. Негри, М. Хардт. – М. : АСТ, 2000. – 424 с.
5. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Ин-т эксперимент. социологии, 1998. – 160 с.
6. Бодрийяр, Ж. В тени молчаливого большинства, или конец / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Н.В. Суслова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 341 с.
7. Фукуяма, Ф. Америка на распутье: демократия, власть и неоконсервативное наследие / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. А. Георгиева. – М. : АСТ, 2007. – 282 с.
8. Фукуяма, Ф. Сильное государство: управление и мировой порядок в XXI веке / Ф. Фукуяма – М. : АСТ, 2006. – 220 с.
9. Corruption Perception Index [Electronic resource] // Transparency International. – Mode of access: <https://www.transparency.org/research/cpi/overview>. – Date of access: 12.11.2018.
10. Worldwide Governance Indicators (WGI) [Electronic resource] // The World Bank. – Mode of access: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>. – Date of access: 12.11.2018.
11. Фукуяма, Ф. Угасание государственного порядка / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. К.М. Королева. – М. : АСТ, 2017. – 702 с.
12. Хантингтон, С. Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.
13. GDP per capita, PPP (current international \$) [Electronic resource] // The World Bank. – Mode of access: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD>. – Date of access: 12.11.2018.
14. Хайек, Фридрих Август фон. Дорога к рабству : [пер. с англ.] / Фридрих Август фон Хайек. – М. : Новое изд-во, 2005. – 264 с.

Поступила 29.01.2020

NATIONAL STATE IN THE CONCEPT OF THE “END OF HISTORY” F. FUKUYAMA

N. ZAITSEVA, S. ZHUK

The article analyzes the aspects of nation - building in the context of the concept of "the end of history" by F. Fukuyama. The role of the state in the process of achieving the «end of history» is studied, the structure of the end of history is determined and the concept of «state of freedom» is introduced. The volume and content of the concept «strong state» is revealed. The matrix of power (efficiency) and the sphere of influence of state institutions is interpreted in the context of the «end of history». Empirical data are analyzed to substantiate the correlation of political freedom, efficiency of state institutions and the level of economic development. Analyzes recommendations Fukuyama building («state building») of the «strong state».

Keywords: «End of history», modernization, state administration, political philosophy, national state, «strong state», «failed state», «state of freedom».

УДК 321.7+004.738.5

ПРОБЛЕМА ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В.О. СТАШИС

(Белорусский государственный университет, Минск)

Исследуется феномен сети Интернет как особого социально-политического пространства. Рассматривается проблема формирования цифровой культуры в условиях экспоненциального развития информационно-коммуникационных технологий. Пользователи сети Интернет формируют специфическую область социальных отношений, анализ которой способен не только показать эклектичный набор доменов (автономных областей) внутри виртуальной реальности, но также вскрыть иерархичность и, что не менее важно, коллективные ценностные ориентиры интернет-среды. Социальная, экономическая и политическая важность цифровой среды не вызывает сомнений, из-за чего она становится местом борьбы за влияние со стороны агентов, имеющих различную степень идеологической ангажированности. Ключевым аспектом данной статьи является изображение цифровой культуры как сформированной и обладающей собственными атрибутами системы, без учета ценностей которой Интернет предстает в качестве вещи самой по себе.

Ключевые слова: цифровая культура, киберпространство, информационное общество, Интернет, демократия, приватность.

Введение. Анализ социального пространства не может считаться полным без исследования политики, выступающей механизмом его функционирования. Античная максима, что человек – это «животное политическое», находит подтверждение, как только люди вступают в коммуникацию. Без конструирования институциональных отношений (семья, собственность, власть и др.) человеческое взаимодействие остается неорганизованным, а в такой форме оно не способно привести к продуктивным результатам. Как отмечал Б. Спиноза, рассуждая о природе естественного права в «Политическом трактате», «люди едва ли могли бы без взаимной помощи поддерживать жизнь и совершенствовать свой дух» [1, с. 295]. Этот фактор, а также рост проявляющейся в человеческом единстве мощи, могут свидетельствовать, зачем люди собираются с целью «жить по общему решению всех» [1, с. 295]. Сам феномен государства может быть оценен как наиболее естественный способ движения к тому, что «здравый разум признает полезным для всех людей» [1, с. 302].

Любопытной является сама постановка проблемы естественного права, т.е. права как чего-то неотъемлемого и присущего от самой природы (или Бога). *Jus naturale* как философская концепция может рассматриваться в качестве утверждения, что человеческая природа не может быть ограничена в понятиях физикализма (вспомним, что юснатуристы противопоставляли свой подход позитивизму). И тогда в качестве органичной (естественно присущей) для человека среды, вне которой человека представить невозможно, могут (и должны) быть рассмотрены не только географические и биологические условия, но также социальная и культурная сферы. Так, в ряде философских исследований предлагается использовать метафору природы при рассуждении о категории социальной реальности. Отдельно выделим посвященную этой проблеме книгу «Третья природа. Размышления о культуре и цивилизации» М. Уварова. Советский и российский философ предложил выделить четыре типа природы, деление которой коррелирует с разными типами реальности: биологическая, социальная, культурная, виртуальная [2]. В контексте нашего исследования важно заметить, что государство работает со всеми уровнями реальности. При этом оно не существует автономно, а само инкорпорировано в мир рядом сильных и слабых связей, и потому проблемы и веянья, возникающие на уровне «первой» природы, «второй» природы и т.д., не могут не отражаться в его развитии.

Основная часть. Проблема взаимодействия виртуальной среды, характеризующейся постоянным ростом и сопутствующими этому росту изменениями, и государства как социально-политического института сегодня активно обсуждается в пространстве гуманитарных исследований. Учитывая взаимность влияния «четвертой» природы и государства, попробуем сосредоточиться на Интернете как особом культурном пространстве, чтобы иметь возможность выделить его социально-политическую специфику. При этом нас не столько интересуют конкретные стратегии взаимодействия и влияния государственной политики на интернет-среду, сколько те общие характеристики культурного феномена сети Интернет, которые могут быть выделены в связи со сложившимися техническими и социальными особенностями коммуникации внутри виртуального пространства.

В статье «Краткий курс истории Интернет» авторы, участвовавшие в разработке и проектировании архитектуры компьютерных сетей на ранних этапах развития современных информационных технологий, указывают, что «первый росток Интернет» вззошел в 1969 г. после успешного объединения четырех

компьютеров в конфигурацию ARPANET [3]. Даже принимая столь отдаленное от современной нам Глобальной сети событие за точку отсчета, нельзя не признать, что Интернет был инкорпорирован в повседневность мгновенно, опередив своим экспоненциальным ростом возможную реакцию со стороны социальных институтов (научных, правовых, государственных и др.). В результате уже организованные и сложившиеся комплексы социальных взаимодействий оказались внутри реальности, для ответа на запросы и вызовы которой им необходимо было трансформироваться.

Преодолев ограниченное пространство научных лабораторий и дойдя до простого потребителя, Интернет позволил расширить границы общения и тем самым ускорил обмен самым ценным ресурсом постиндустриального общества – информацией. Став широкодоступными, новые возможности, полученные в процессе освоения современных информационно-коммуникативных технологий, заново актуализировали дискуссии о «ноосфере» и изменениях в образовании, стали основанием для концепций «электронной демократии» и «электронного государства». Парадоксальным образом Интернет как феномен стал поводом для обсуждения вызванных им социальных перемен в контексте тех ценностей, которые были характерны для Интернета как для активного общественного пространства – в контексте цифровой культуры. В определенной степени это служит подтверждением ставшей афоризмом сентенции М. Маклюэна: «Средство коммуникации есть сообщение» [4, с. 9].

Российский исследователь и теоретик цифровой культуры Д. Галкин предлагает в качестве одного из рабочих определений этого комплексного феномена информационной эпохи следующее: цифровой культурой являются «ценности современных капиталистических обществ, воплощенные в артефактах и технических системах, обеспечивающих заданный уровень социальной и экономической эффективности институциональной системы, ее символические и коммуникативные механизмы, а также установки и поведенческие привычки людей» [5, с. 16]. При этом исследователь отмечает, что предикат «цифровая» указывает не на информационные технологии сами по себе, а на их апроприацию социумом, на неотделимость новых способов коммуникации от современного образа жизни [5]. На основании этого можно заключить, что с развитием и распространением информационных технологий разница между понятием «цифровая культура» и самим термином «культура» нивелируется. Заметим, что английский исследователь Ч. Гир, автор работы «Цифровая культура», уже в предисловии ко второму изданию книги (2008) делает намек на то, что термин «цифровая культура» становится тавтологичным, избыточным, в случае его употребления по отношению к современности, настолько прочно цифровые технологии оказались вплетены в структуру социальной жизни [6].

В свою очередь, существующее в современном политическом дискурсе понятие «демократия» также можно назвать проблемным. За определение этого термина идет активная идеологическая борьба, в процессе которой до сих пор проявляют себя коннотации, приобретенные этим понятием в эпоху Просвещения. Австрийский и американский экономист Й. Шумпетер в работе «Капитализм, социализм и демократия» (1942) суммирует представления демократической философии XVIII в. следующим образом: «демократический метод есть такая совокупность институциональных средств принятия политических решений, с помощью которых осуществляется общее благо путем предоставления самому народу возможности решать проблемы через выборы индивидов, которые собираются для того, чтобы выполнить его волю» [7, с. 647]. Подобный взгляд на политику идеалистичен, если не сказать наивен, и сам Й. Шумпетер подвергает критике идеи «общего блага» и «всеобщей воли», тем самым доказывая несостоятельность как этих концепций, так и базирующейся на них классической демократической доктрины [7]. Этот иррациональный элемент, присутствующий в фундаментальных принципах политической теории, сторонники которой отстаивали антирелигиозные и просвещенческие взгляды, Й. Шумпетер связывает с эгалитарным духом христианства. В качестве примера, подтверждающего этот тезис, можно вспомнить таких ярких сторонников демократии, как Д. Джефферсон и А. Линкольн, на которых не мог не сказаться факт воспитания в протестантских семьях. Рассуждая о духе протестантизма в демократии, австрийский экономист напоминает: «Спаситель умер за всех: он не делал различия между людьми различного социального статуса» [7, с. 664]. Й. Шумпетер не выдвигает этот аргумент как универсальное объяснение внутренней противоречивости классической доктрины демократии. Однако он делает предположение, что если воспринимать отношение сторонников демократии не как агентов рационального выбора, а как верующих, то тем самым мы получаем возможность объяснить их отношение к политическим оппонентам – «фундаментальные расхождения во взглядах расцениваются не как ошибка, а как грех; они вызывают не просто логические контраргументы, но моральное осуждение» [7, с. 664].

Й. Шумпетер не ограничивается критикой классической демократической мысли, но сам предлагает реалистичное и функциональное определение того, что является демократическим методом: «это такое институциональное устройство для принятия политических решений, в котором индивиды приобретают власть принимать решения путем конкурентной борьбы за голоса избирателей» [7, с. 667]. Это процедурное определение демократии точно ухватывает суть соответствующей правительственной системы, не пытаясь скрыть возможные изъяны ее функционирования (делегирующие народом власти

по молчаливому согласию, *quasi per inspirationem et cet.*). Но в рамках нашего исследования необходимо указать не столько на сам принцип функционирования демократии как метода, сколько на те атрибутивные признаки, по которым можно определить, является ли то или иное общество демократическим. Это важно сделать по той причине, что хотя сам по себе феномен цифровой культуры вносит изменения в ход политических процессов, люди, вступающие внутри пространства сети Интернет в коммуникацию, оказываются частью общества с уже сложившимися ценностями. Эти ценности могут отличаться, как они отличаются в разных типах «доцифровой» культуры, но остается существенным и важным принцип индивидуальной свободы, что мы так же отметим как ключевой атрибут демократии. Й. Шумпетер справедливо указывает на то, что «ни одно общество не терпит абсолютной свободы сознания или слова, и ни одно общество не ограничивает ее до нуля» [7, с. 670]. Тем не менее, именно наличие индивидуальных свобод (включающих политические, религиозные и свободу самовыражения) является гарантом самой возможности функционирования демократического метода, т.к. в случае авторитаризма и тоталитаризма человек отчужден от них – их подменяют прямые указания.

Говоря об индивидуальных свободах, нельзя забывать, что концепция демократии также сопряжена с понятиями права и ответственности (добровольный отказ от этих атрибутов в античном полисе был характерен для лиц, обозначаемых как *ἰδιώτης*). По мнению американского политолога Н. Урбинати, согласно современной теории демократии она начинается действовать в тот момент, как только люди заявляют о своих неотчуждаемых правах, т.е. когда применяют право для решения общественных вопросов: «У нас не может быть демократии, которая бы не зависела от индивидуальной свободы и того, что мы называем основными правами» [8, с. 148]. При этом условием демократии является то, что никакая индивидуальная свобода не может быть выше закона, именно закон обеспечивает функционирование общественного союза, обозначаемого как «государство».

Вернемся к цифровой культуре. Современный Интернет является плюралистичным пространством, что не означает, будто внутри него индивид обретает полную вседозволенность самовыражения. Не углубляясь в анализ структуры полилогической интернет-коммуникации, укажем на то обстоятельство, что использование доменного имени (служащего для идентификации ресурса уникального набора символов) предполагает наличие как минимум двух субъектов. Это регистратор (в случае с доменом в национальном сегменте Республики Беларусь это «юридическое лицо Республики Беларусь, оказывающее услуги по регистрации доменных имен в национальном сегменте сети Интернет» [9]) и администратор домена («физическое лицо, индивидуальный предприниматель, юридическое лицо, заключившие договор на регистрацию доменного имени и осуществляющие администрирование домена» [9]). Администратор доменного имени является лицом, *de jure* осуществляющим контроль над использованием ресурса. Значит, что даже в случае анонимной интернет-площадки все равно существует определенная иерархия, т.к. есть фактический владелец этого сайта, который может в одностороннем порядке удалить или запретить определенный тип информации. Администратор может установить правила сайта и делегировать некоторой части пользователей контроль по их соблюдению, расширив возможности этих, немногих, пользователей по управлению сайтом. При этом стоит обозначить, что в ряде случаев администратор домена обязан следить за тем, чтобы содержимое ресурса не нарушало закон страны, в национальной доменной зоне которого расположен сайт, т.к. несет за это юридическую ответственность. Нами использовано выражение «в ряде случаев», поскольку не все участники развития Глобальной сети являются сторонниками национального регулирования и «деления» Интернета. Тем не менее, как отмечается в статье российских исследователей К. Ивановой и Е. Немчиновой «Трансформация права на свободу слова в сети Интернет как инструмента развития демократии», несмотря на то что глобальное информационное пространство Интернет не очерчено границами, в ряде стран его «границы» устанавливаются и регулируются принятыми законами о киберсуверенитете [10].

Это удачно выразили российские исследователи экономики: «Вокруг доменов и доменных имен в Интернет-пространстве складывается специфическая область отношений» [11, с. 86]. Однако первоначально доменное имя служило лишь механизмом, позволяющим представить адрес сайта в удобной для человека форме, и его правовой статус не был в центре дискуссий. Уже на ранних этапах разработки сети Интернет специалистов беспокоил другой вопрос – проблема защиты данных. Существующее в дорефлективных формах коллективного знания отождествление вседозволенности и свободы и последующее утверждение пространства сети Интернет как пространства именно этой свободы-вседозволенности во многом обязаны успехам в этой области (шифрования и защиты информации). Но и возможность осуществления валютных операций или ведения бизнеса в пространстве Интернет также является следствием успехов криптографии в области цифровых технологий. Этот аспект имеет значения как для цифровой культуры вообще, так и для отдельной субкультуры в ее рамках, которую можно обозначить как шифропанк или криптоанархизм. Один из идеологов этого движения Т. Мэй в 1994 г. писал, что криптоанархия должна пониматься как отсутствие государства в пространстве Интернет, а не как хаос и беззаконие [12]. Развитие Глобальной сети показало утопичность такой эскапистской модели развития вирту-

альной реальности. Тем не менее, главная цель этого движения – гарантия приватности данных человека оказавшегося в пространстве сети Интернет – стала важным мотивом в развитии цифровой культуры. В качестве конкретного примера последствий этого влияния стоит привести иск Д. Бернштейна против Государственного департамента США, в результате которого было установлено, что запрет на экспорт программного обеспечения для шифрования является не конституционным, а сам исходный код программного обеспечения защищается Первой поправкой (о свободе слова) [13]. В составлении иска помогали юристы из Electronic Frontier Foundation (некоммерческой организации, основанной шифропанками Дж. Барлоу и М. Капором).

Демократический характер цифровой культуры проще всего обнаружить через анализ ее инклюзивности. Инклюзивность не является родовым атрибутом демократии, классические виды которой не предусматривали участия в политике женщин, детей, рабов и иностранцев. Однако, как замечают российские исследователи, инклюзивность есть продолжение и абсолютизация принципов рыночности, либерализма и демократии, реализующие их «в абсолютном масштабе» [14]. Из инклюзивности цифровой среды следует характерная эклектичность информационного ландшафта Интернета.

Речь идет не о том, что сегодня для выхода в Интернет необходимы особые технические навыки или знания, программное обеспечение, а также выход в сеть, на что можно было указать еще в конце XX в. О широкой доступности выхода в Глобальную сеть может говорить тот факт, что на 30 июня 2019 г. было зафиксировано свыше 4,5 млрд интернет-пользователей [15]. Информационные технологии оказались настолько инкорпорированы в нашу повседневность, что на смену дискуссиям о «цифровом разрыве» и «цифровом неравенстве» приходит мнение, что большее потребление цифровых услуг характеризует бедных, а меньшее – богатых. Как пишет журналист The New York Times Н. Боулз: «В то время как богатые дети растут, проводя меньше времени за экранами, у бедных детей это время только увеличивается. То, насколько комфортно кому-то будет взаимодействовать с человеком, может стать новым классовым признаком» [16].

В той же статье автор упоминает демократическую природу «интернет-революции» и ту радость, которая была сопряжена с фактом этой демократичности. «Facebook остается тем же самым Facebook независимо от того богат ты или беден. Gmail – это тот же самый Gmail. И все это бесплатно» [16]. Несмотря на характерный для публицистики провокативный характер высказываний Н. Боулза, отметим, что бесплатный доступ и единый функционал сервисов, предназначенных для коммуникации, – подтверждение инклюзивности интернет-среды. Важным следствием инклюзивности и широкой доступности является то, что в результате развития информационно-коммуникационных технологий более половины населения планеты оказалось вовлеченным в производство информации, имеющей открытый доступ. Это не могло не сказаться на самом характере информации в пространстве сети Интернет. Как отмечает белорусский исследователь Д. Доброродный, касаясь в статье «Интернет как технологическая основа культуры постмодерна: философия интернета Л. Ропольи», темы плюральности интернет-пространства: «Интернет содержит все виды информации (ценная и бесплатная, правдивая и ложная, традиционная и современная и т.д.), которые смешались между собой в несистемную совокупность равнозначных знаний» [17, с. 35]. Возникает вопрос: как ориентироваться посреди такого информационного шума? Ответ на него ведет нас к описанию организации социальных механизмов Глобальной сети.

Мы уже отмечали роль доменных имен, однако не уделили внимание тому, что доменное имя является иерархичным и определяет уровень автономии интернет-ресурса. Полное доменное имя в формате google.com обозначает домен второго уровня (google), входящий в домен верхнего уровня (com), а тот входит в безымянный корневой домен (точка). При этом адрес com указывает на доменную зону, не являющуюся собственностью компании Google и доступную для регистрации других доменных имен. Эти зоны могут отсылать к территориально-языковым границам (домены uk, рф, бел и пр.), а могут указывать на тематическую направленность портала (домены gov, jobs, edu и др.). Заметив определенную закономерность внутри адресной строки, пользователь сети получает базовые ориентиры внутри цифрового пространства. Существование автономных областей уже указывает на то, что цифровая культура стремится к удобной и понятной для человека организации пространства. Информация, доступная на домене edu и gov, должна вызвать у пользователя большее доверие, чем информация, полученная с доступных для неограниченной регистрации доменов org, com или net.

Интернет многомерен, но нельзя забывать, что сегодня он для многих ассоциируется (и отождествляется) с социальными сетями. Согласно данным оксфордского исследователя Э. Ортис-Оспина, в Facebook, самой популярной социальной сети, зарегистрировано 2 млрд 300 тыс. активных пользователей [18]. Эти данные не учитывают то, что пользователи могут использовать другие социальные сервисы не только вместе, но и вместо Facebook (среди них Youtube, Whatsapp et cet.). При этом исследователь указывает на важную тенденцию – то, каким образом социальные сети меняют мир: «Быстрое и повсеместное внедрение этих технологий изменяет то, как мы находим себе партнеров, как мы получаем доступ к информации из новостей и как мы организуемся, чтобы требовать политических

изменений» [18]. Популярность и востребованность этих сервисов говорит о том, что они отвечают на определенный общественный запрос – через социальные сети человек подтверждает собственное присутствие в пространстве сети Интернет. Фрагментарный (пунктирный) характер бытийности внутри Глобальной сети облегчает самопрезентацию, делает проще конструирование рассказа о себе, своего образа (транслируемый время от времени, в виде коротких информационных сигналов, этот образ может представляться как существенная характеристика человека, по сути своей являясь лишь случайным перечнем его акциденций).

Так же, как случайный пользователь в процессе самопрезентации не характеризует себя, а транслирует историю о себе, в пространстве социальных сетей выстраивают свой рассказ коллективы. Это могут быть коммерческие компании, независимые объединения, государственные предприятия и пр. Социальные сети аккумулируют истории, из которых пользователи сервиса путем подписки конструируют свой личный нарратив. Рассказ не должен быть выстроен исключительно средствами текста для того, чтобы в нем присутствовала выделяемая литературоведом В. Тюпой в качестве специфической черты нарратива «двойная событийность» [19]. Более того, двойная событийность (событие рассказа и событие самого рассказывания) не исчезает даже в момент прямой трансляции, т.к. человек опосредован от самого события через средство рассказа – экран телефона, планшета и т.д. Таким образом, виртуальное присутствие не делает мир ближе, а скорее отчуждает его. Эта проблема обнаруживает себя в тот момент, когда рассказ начинает восприниматься как факт. Корректней будет сказать, что в него начинают верить как в факт.

Не менее важную роль в том, какие трансформации текст претерпевает в условиях информационного общества, играют лидеры мнений – «инфлюенсеры». Чаще всего под определение «инфлюенсер» попадают блогеры (под блогом мы будем понимать не только специализированные интернет-дневники, но шире – личные страницы в социальных сетях) с миллионом или сотней тысяч подписчиков, хотя сегодня выделяют также «микроинфлюенсеров» (от десяти до сотни тысяч подписчиков) и «наноинфлюенсеров» (несколько тысяч подписчиков). Феномен «инфлюенсеров» описывает российский исследователь А. Шантуров в статье «Виртуальные инфлюенсеры как объект исследования»: «Течение, начавшееся как способ поделиться собственными жизнью и мнением с окружающими, переросло в целую индустрию личного влияния. На сегодняшний день один человек способен указывать десяткам тысяч, что они должны есть, как одеваться и что делать в повседневной жизни. Таким образом, создается новый вид коммуникации. Человек, смотрящий видео или читающий пост в социальной сети, чувствует сопричастность с автором контента, представляет, что находится рядом с ним. С точки зрения философии здесь формируется целый пласт передачи эмпирического опыта между людьми» [20, с. 64]. Согласно этому описанию, специфической чертой общепопулярных блогеров с аудиторией является их «открытость» и высокий уровень эмпатии, характеризующий подобный тип коммуникации. Важным элементом, дополняющей эту картину, является «монетизация» блога – внедрение в него механизмов для извлечения прибыли. Чаще всего это происходит через внедрение в блог сторонней рекламы, хотя сама популярность является достаточным ресурсом для того, чтобы, например, задействовать ее в продвижении личного бизнеса или политической карьеры. В контексте же рассматриваемой нами проблемы важнее будет отметить, что материал, подаваемый через «ощущение сопричастности», не может служить подходящим ни для конструирования целостного политического мышления, ни для развития критического мышления вообще. Особенно, если он ангажирован и/или преследует коммерческие цели.

Гераклит Эфесский язвительно замечал: «Многознание уму не научает, иначе Гесиода бы научило и Пифагора, а также Ксенофана и Гекатея» [21, с. 31]. Оставив в стороне данную философом оценку конкретных исторических фигур, согласимся с самим фактом того, что обилие информации не ведет само по себе к тому, что характеризуется как ум или мудрость. То, что современные практики поведения в Глобальной сети подразумевают преимущественно опосредованное восприятие информации, подтверждает провидческий тезис М. Маклюэна об обществе «глобальной деревни» – тесном и взаимозависимом мире. При этом нельзя утверждать, что цифровая культура, в фундаменте которой заложены ценностные установки ученых на распространение знания и защиту личной информации, изначально ориентировалась на приоритет в выражении чувственным или развлекательным формам. Логично предположить, что по мере развития сети Интернет появление в ее структуре новых технологий и инвесторов спровоцировали трансформации цифровой культуры. Повсеместное внедрение «умных алгоритмов», помогающих пользователю в формировании его индивидуального нарратива, не призваны обеспечивать его объективной информацией; они созданы, чтобы увеличить время пользования сервисом и тем самым максимизировать прибыль компании. Для этого «нежелательная» и «неприятная» пользователю информация отсеивается, еще больше запутывая представление жителя Глобальной сети о реальном мире. При этом происходит и обратный процесс – критически мыслящий пользователь в целом утрачивает доверие к источникам информации.

Сказываются ли эти трансформации, происходящие внутри Глобальной сети, на эффективности демократии как политической системы? Даже если ограничиться процедурным определением демократии, мы не сможем свести ее социальную роль исключительно к развитию политических институтов. Выступая организующим фактором общественной жизни, демократия становится пространством социальной связи, действие и принятие решений в котором вынуждает индивида обращаться к собственным личностным качествам (правосознанию, этике, морали), но также иметь в виду фигуру «другого», носителя противоположных интересов. В этом конфликте мнений формируется как гражданственность, так и индивидуальность, а значит, невозможно разделить демократию и культуру, взаимосвязанные и взаимно определяющие явления. Цифровая культура, в свою очередь, является не только выражением нового способа коммуникации или обозначением общечеловеческой информационной библиотеки, но и самостоятельным явлением с уникальными свойствами, изменения которых способны отразиться на экономических, политических и социальных сторонах общественной жизни. Внутри цифровой среды происходит не только производство информации и дезинформации, но и важные общественные явления – организуются волонтерские группы, устраиваются общественные опросы, распространяются научные знания и др. По причине того, что все труднее становится различить границу между цифровой культурой и культурой вообще, нельзя утверждать, что те проблемы, которые выявлены при анализе коммуникации в сети Интернет (а это преобладание эмоциональной сферы над рациональной и делегирование выбора лидерам мнений, своеобразное «бегство от свободы»), не связаны с теми проблемами, которые сегодня наблюдаются в пространстве глобальной политики. Это звенья одной цепи, так что отражения кризиса в сфере цифровой культуры мы с неизбежностью наблюдаем в современной повседневности.

Заключение. Таким образом, проблема демократии в контексте цифровой культуры может быть представлена как:

– проблема функционирования демократического способа управления в условиях информационного общества (дезинформация, манипуляции общественным мнением, подмена активного участия в политической жизни страны интернет-активизмом и др.);

– кризис демократических ценностей внутри пространства самой цифровой культуры (пассивная включенность пользователей в общее информационное пространство, делегирование выбора алгоритмам, признание авторитета агентов влияния на основании их символического капитала (количество подписчиков или просмотров) и пр.).

Именно эти два аспекта, выделяемые на фоне комплексных социальных движений внутри цифровой культуры, представляют наибольший интерес и могут стать предметом дальнейших исследований в сфере социально-гуманитарных наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спиноза, Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. – М. : Изд-во полит. лит., 1957. – Т. II. – 728 с.
2. Уваров, М.С. Третья природа: размышления о культуре и цивилизации. / М.С. Уваров. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – 252 с.
3. Краткий курс истории Интернет / Б. Лейнер [и др.] // Jet Info. – 1997. – № 14. – С. 4–18.
4. Маклюэн, М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М. : Кучково поле, 2014. – 464 с.
5. Галкин, Д.В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей / Д.В. Галкин // Междунар. журн. исслед. культуры. – 2012. – № 3 (8). – С. 11–16.
6. Gere, C. Digital Culture / C. Gere. – London : Reaction Books, 2008. – 240 p.
7. Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Й.А. Шумпетер. – М. : Эксмо, 2008. – 864 с.
8. Урбинати, Н. Искаженная демократия. Мнение, истина и народ / Н. Урбинати. – М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. – 448 с.
9. Инструкция о порядке регистрации доменных имен в пространстве иерархических имен национального сегмента сети Интернет [Электронный ресурс] : приказ Оператив.-аналит. центра при Президенте Респ. Беларусь, 18 июня 2010 г., № 47 : в ред. приказа Оператив.-аналит. центра при Президенте Республики Беларусь, 28 нояб. 2016 г., № 85. – Режим доступа: <https://cctld.by/documents/instruction-on-the-procedure-of-registration-of-domain-names-in-the-space-of-hierarchical-names-of-t/>. – Дата доступа: 25.01.2020.
10. Иванова, К.А. Трансформация права на свободу слова в сети Интернет как инструмента развития демократии / К.А. Иванова, Е.В. Немчинова // Вестн. ун-та им. О.Е. Кутафина. – 2019. – № 9 (61). – С. 134–139.
11. Моисеева, М.Б. Технологическая основа социальных взаимодействий в Интернет-пространстве / М.Б. Моисеева, Д.Н. Дорофеев, М.С. Матвеев // Проблемы науки. – 2018. – № 1 (25). – С. 85–87.
12. May, T.C. Crypto Anarchy and Virtual Communities [Electronic resource] / T.C. May. – Mode of access: <https://nakamotoinstitute.org/virtual-communities>. – Date of access: 06.01.2020.
13. Encyclopedia Britannica [Electronic resource] / K. Featherly // Bernstein v. the U.S. Department of State., May 20, 2016. – Mode of access: <https://www.britannica.com/event/Bernstein-vs-the-US-Department-of-State>. – Date of access: 06.01.2020.

14. Прусова, В.И. Влияние рынка ценных бумаг на инклюзивное развитие общества [Электронный ресурс] / В.И. Прусова, В.В. Безновская, М.А. Коньшева // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2019. – № 3–2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-rynka-tsennyh-bumag-na-inklyuzivnoe-razvitie-obschestva>. – Дата доступа: 25.01.2020.
15. Internet World Stats [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. – Date of access: 06.01.2020.
16. Bowles, N. Human Contact Is Now a Luxury Good [Electronic resource] / N. Bowles // The New York Times. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2019/03/23/sunday-review/human-contact-luxury-screens.html>. – Date of access: 06.01.2020.
17. Добродорный, Д.Г. Интернет как технологическая основа культуры постмодерна: философия интернета Л. Ропольи / Д.Г. Добродорный // Журн. Белорус. гос. ун-та. Сер. Философия. Психология. – 2019. – № 2. – С. 32–38.
18. Ortiz-Ospina, E. The Rise of Social Media. Our World in Data [Electronic resource] / E. Ortiz-Ospina. – Mode of access: <https://ourworldindata.org/rise-of-social-media>. – Date of access: 06.01.2020.
19. Тюпа, В.И. Очерк современной нарратологии / В.И. Тюпа // Критика и семиотика. – № 5. – 2002. – С. 5–31.
20. Шантуров, А.В. Виртуальные инфлюенсеры как объект исследования / А.В. Шантуров // Третья зимняя школа по гуманитарной информатике. – 2019. – С. 63–66.
21. Гераклит Эфесский. Все наследие: на языках оригинала и в русском переводе / Гераклит Эфесский ; подгот. С.Н. Муравьев. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2012. – 416 с.

Поступила 04.03.2020

THE CHALLENGE OF DEMOCRATIC FOUNDATIONS OF DIGITAL CULTURE

V. STASHIS

The article deals with the phenomenon of the Internet as a special social and political space. The problem of digital culture formation in conditions of exponential development of information and communication technologies is considered. Internet users form a specific area of social relations, the analysis of which can show not only the eclectic set of domain names (autonomous regions) within the virtual reality, but also reveal the hierarchy and, what is equally important, the collective values of the Internet environment. The social, economic and political importance of the digital environment is undeniable, making it a place of struggle for influence by agents with varying degrees of ideological engagement. A key aspect of this article is the representation of digital culture as a system formed and having its own attributes, without taking into account the values of which the Internet appears as a thing-in-itself.

Keywords: digital culture, cyberspace, information society, Internet, democracy, privacy.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008(510)+221

КИТАЙСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУШЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПУ СУНЛИНА

М.А. ИСАЧЕНКОВА

(Белорусский государственный университет, Минск)

Рассматриваются представления традиционной китайской духовной культуры о душе. В качестве источника использованы произведения одного из самых известных писателей Китая Пу Сунлина (XVII в.). Предпринята попытка систематизации сведений из «Рассказов Ляо Чжэя о необычайном» о душах человека при жизни и их посмертной судьбе, сделаны выводы об изменениях традиционных верований китайцев.

Ключевые слова: традиционная китайская культура, Пу Сунлин, «Рассказы Ляо Чжэя о необычайном», душа, хунь, шэнь, гуи.

Введение. В религиозных воззрениях китайцев чрезвычайно сложными выглядят представления о душе, скорее, душах человека, при жизни и их посмертной судьбе. Средневековая китайская литература насыщена историями о существовании души вне физической оболочки как при жизни хозяина, так и после смерти. Помимо фольклора традиционные народные верования находят отражение в художественной литературе. В российском Китаеведении есть исследования, обобщающие сведения по этому поводу.

В книге «Бесы, лисы, духи в текстах Сунского Китая» И.А. Алимов один из разделов посвящает анализу мотивов, связанных с душами умерших, в антологии «Тай-пин гуан цзи» («Обширные записки годов Тай-пин»), которая включает 343 прозаических сборника, относящихся ко времени с эпохи Хань по начало династии Сун (с 206 г. до н.э по 977 г.) [1, с. 10–46].

Рассматривая материал, касающийся исключительно душ умерших (鬼 *гуи*), И.А. Алимов пришел к выводу, что «в обыденном сознании китайцев главной и характерной особенностью души умершего считалась самая ее способность к возвращению» [1, с. 43]. На основе исследования ученого можно сформулировать следующее. Души умерших могут возвращаться в земной мир и вступать в контакт с живыми людьми во сне и наяву, в облике видимом или незримом. Чаще они возвращаются к родным или друзьям, чтобы предсказать какие-то события, оказать помощь или наказать за невыполненное обещание. Их приход может быть связан и с желанием рассказать о загробном существовании, предупредить о необходимости соблюдать буддийские заповеди и предписания. Важными причинами появления души может стать состояние тела умершего, если оно не погребено, или захоронение совершено не по правилам, или могила по каким-то причинам повреждена. Чаще всего, посещение это ограничено во времени.

На долгое время души умерших могут возвращаться, став призраком. Их цель – получение жертвоприношений. Деятельность одних призраков ограничивается нанесением вреда живым людям, незначительными проделками. Есть призраки, которые могут влиять на судьбу человека. Души умерших, чаще мужчин, могут входить в контакт с незнакомыми им при жизни людьми, обладающими определенными талантами или добродетелями. Большое количество произведений посвящено любовным отношениям между живым мужчиной и умершей женщиной. Истории такого рода основаны на представлениях о том, что мужская жизненная энергия, содержащая светлое начало *ян*, способствует усилению сверхъестественных свойств призрака, приобретению им устойчивой человеческой формы. В результате мужчина начинает болеть, но умершие женщины, как правило, не имеют злого умысла, а поступают так в силу присущего им естественного свойства стихии *инь*, поэтому сами оставляют своих возлюбленных и даже помогают им [1, с. 45].

В целом, «к X в. образы злобных, вредоносных призраков в сюжетной прозе уступают место душам умерших, не несущим зло без разбора, самим фактом своего появления» [1, с. 44].

На основании внешних различий И.А. Алимов выделяет три устойчивые группы: «Первая: души умерших, являющиеся в человеческом облике (великаном или карликом), но с каким-либо необычным свойством: черты лица, хвост, лапы тигра и пр. Вторая: души, являющиеся в звероподобном облике, ино-

гда с элементами человеческого тела. Третья: души умерших, являющиеся в нормальном человеческом обличье. Душам умерших женщин свойственна, как правило, неземная красота» [1, с. 46]. В заключение ученый делает вывод о синкретичности понятия *зуй*, что является следствием его «функциональной неразделенности».

В статье «Представление о человеческих душах в китайской новелле VII–X веков» А.Г. Сторожук рассматривает описания духовной субстанции, пребывающей вне физического тела, и разделяет их на три группы: «1. Описание души, покинувшей тело с помощью магических манипуляций. 2. Описание души, покинувшей тело во время сна или болезни или в результате необыкновенно сильного переживания. 3. Описание души, покинувшей тело в результате преждевременной, то есть не определенной волей Неба, смерти» [2, с. 249]. Автор анализирует описания состояния души не только после смерти, но и временного пребывания вне тела при жизни героев. По поводу внешних характеристик ученый отмечает: «Покинувшая тело духовная сущность может изображаться как совершенный аналог человеческому телу, как некоторая эфирная субстанция, способная трансформироваться, изменяться в размере и переселяться в другие тела, и как совокупность множества эфирных субстанций, соответствующих количеству эфирных составляющих тонкого тела» [2, с. 250].

Наше исследование посвящено вопросу, насколько изменились представления спустя века. Для анализа использованы «Рассказы Ляо Чжяя о необычном» (《聊齋誌異》), законченные приблизительно в 1679 г. и созданные на широко известных народных легендах и преданиях. Действие в произведениях Пу Сунлина (蒲松齡) разворачивается преимущественно в Шаньдуне, поэтому, предположительно, в них отражены традиционные представления этого региона.

Основная часть. Сведения из рассказов Пу Сунлина систематизировать трудно. В основание классификации могут быть положены разные признаки: душа покидает тело временно или навсегда, во сне или наяву, по собственному желанию или подчиняясь воле мага и т.д. Часто эти признаки смешиваются.

Сначала остановимся на описаниях *временного* ухода души.

Душа может путешествовать *во время сна*. В произведении «Оживший Ван Лань» (《王蘭》)¹ есть эпизод, рассказывающий, как девушке была возвращена душа (魂 *хунь*), похищенная во время ее прогулки в саду. После выздоровления девушка вспоминает, как некий молодой человек загородил ей дорогу: «Юноша дал мне лук и велел стрелять. Я застыдилась и закричала на него, но он сейчас же схватил меня и посадил на лошадь, сел со мной, и мы поскакали. «Я люблю с тобой играть, – говорил он мне, – не стыдись!» Через несколько верст мы въехали в горы. Я сидела на коне, кричала и бранилась, юноша рассердился и столкнул меня так, что я упала у дороги. Хотела идти домой, но не знала куда. Но вот идет какой-то человек, берет меня за руку, и мы быстро мчимся, словно скачем на коне... И в мгновение ока мы дома. Все это произошло быстро, словно во сне, от которого просыпаюсь» [3, с. 110]. Прогулка происходила во время путешествия души во сне, когда она и была похищена злым призраком. Помощь оказывает умерший Ван Лань, ставший бессмертным в загробном мире (鬼仙 *гуйсянь*). Интересно, что свою путешествующую душу героиня воспринимает как целостную личность, наделенную физическим телом.

Молодой человек, герой рассказа «Красавица Цинфэн» (《青鳳》), объясняется поразившей его своей красотой девушке: «Я мечтал о тебе, я думал о тебе целые дни. И ночами во сне с тобой была слита моя душа» [3, с. 76] (“日切懷思，系于魂夢”², букв. ‘днями душа думала, связывалась в сновидениях’).

Наяву, как правило, душа покидает тело *вследствие психического потрясения*. Например, в рассказе «Смешливая Иннин» (《嬰寧》) душа (神魂 *шэньхунь*) покидает молодого человека, покоренного красотой девушки (“神魂喪失”, букв. ‘душа потерялась/исчезла’). Герой «перестал говорить и даже есть, чем сильно встревожил мать, которая позвала монахов, служила молебны, но больному стало еще хуже – у него заострились кости, обтянулась кожа, и стал он скелет скелетом» [3, с. 21]. Из этого состояния он выходит самостоятельно, без посторонней помощи, когда отправляется на поиски и находит понравившуюся красавицу. В литературе более раннего периода в таких случаях, как правило, было необходимо вмешательство колдуна или монаха.

В новелле «Нежный красавец Хуан Девятый» (《黃九郎》) описывается ситуация, когда студент Хэ, взволнованный встречей с необычным молодым человеком, «стал смотреть на юношу, душа его вы-

¹ Названия рассказов Пу Сунлина на русском языке приводятся в переводе В.М. Алексеева [3]. В скобках даны оригинальные названия.

² Фрагменты оригинального текста рассказов Пу Сунлина приводятся по [4].

шла из своего, так сказать, жилища и он, поднявшись на цыпочки, провожал юношу глазами до тех пор, пока не исчез его силуэт. Только тогда он вернулся к себе»³ [3, с. 662].

Душа может перемещаться *наяву* в другое тело для выполнения определенной миссии. Когда герой повествования «Сян Гао в тигре» (《向杲》) хочет отомстить за брата, даос перемещает его душу в тело тигра. Исполнив мечь, тигр погибает, а душа возвращается в собственное бездыханное тело, которое оживает [3, с. 186–188].

Навсегда душа уходит со смертью человека. Чаще истории повествуют о судьбе души, покинувшей тело в результате преждевременной смерти.

«Ван Лань из Лициня скоропостижно умер» – так начинается рассказ «Оживший Ван Лань» (《王蘭》) [3, с. 108]. Судья мертвых Яньван обнаружил, что это произошло по ошибке одного из бесов, и приказал вернуть Вана к жизни. Оказалось, что труп уже разложился. Тогда бес украл у лисицы во время ее практики самокультивации пилюлю бессмертия и отдал молодому человеку, чтобы загладить свою вину по поводу преждевременной смерти героя и сделать его святым среди бесов (鬼仙 *гуйсянь*). За лечение людей в новом статусе Владыка (帝 *Ди*) присвоил Ван Ланю «титул вестника Чистого Дао» (清道使 *циндаоши*). Создается впечатление, что облик и поведение душ умерших передается непоследовательно, нелогично, но автора это не смущает. Жена, дети, ближайший друг умершего Вана видят его как живого, но для других людей он незрим. Так, когда Ван хочет помогать больным, а для этого необходимо общаться с людьми, посредником выступает его друг Чжан: «Я могу лечить без лекарства <...>. Решать будущее без гаданья. Я хотел бы принять свой вид, но боюсь, что те, кто меня знает, испугаются меня как наваждения» [3, с. 108]. В новом облике он встречается с умершим земляком Хэ Цаем. Они оба остаются невидимыми, но крики Цая слышит проезжающий мимо цензор. Чиновник обнаруживает на месте только Чжана, которого и вынуждает рассказать правду. Ночью во сне к нему является человек в золотых латах, который подтверждает истинность слов Чжана [3, с. 111]. Итак, в новелле раскрывается мотив преждевременной смерти, не определенной волей Неба. В загробном мире умерший становится бессмертным призраком, приносящим пользу людям.

Чиновник Ван Юньцан, герой рассказа «Бог града» (《雹神》), по дороге к месту службы в Чу попадает на аудиенцию к Небесному Учителю – магу, имеющему власть над силами природы и пребывающему на горе Дракона и Тигра⁴. Там он встречается с Богом града, который оказывается его бывшим земляком Ли Цзочэ. По приказу Верховного Владыки тот должен сыпать град недалеко от родины Вана. Чиновник молитвенно просит о помощи. Небесный Учитель не может отменить «яшмовый указ», но дает Градовику наставление: «сыпь в горы и доли, не вреди посевам». Позже Ван Юньцан узнает, что в этот день в его родных местах действительно был град, который, однако, не нанес ущерб полям [3, с. 628–629]. Автор не раскрывает, почему человек становится Градовиком, но отражает известный для традиционной культуры Китая мотив пополнения и обновления пантеона из числа реально живших людей. Если в рассказе «Оживший Ван Лань» герой в потустороннем мире становится бессмертным бесом (鬼 *гуй*), то Ли Цзочэ удостоивается там титула божества (神 *шэнь*).

«Рассказы Ляо Чжая» отражают и самый, пожалуй, популярный традиционный мотив – состояние неуспокоенной души после смерти.

Одна из героинь рассказа «Чародейка Ляньсян» (《蓮香》) умерла ребенком, однако у нее, «как у тутового червя, несмотря на смерть, остатняя нить еще не оборвалась» [3, с. 45]. Она вступает в интимную связь с молодым человеком Саном, что приводит его к тяжелому недугу. Ляньсян, фея-лиса, по этому поводу замечает: «бесов, не вредящих людям, конечно, нет, ибо мрачный могильный дух в них слишком уж силен». Девушка-призрак, чтобы спасти возлюбленного, покидает его [3, с. 40–51].

Плотник Фэн Мин-хуань («Плотник Фэн» 《馮木匠》) тайно встречается с девушкой, но когда приводит домой свою возлюбленную, никто ее не видит. Молодой человек понимает, что она не человек. Из-за связи с бесом силы его оставляют, он обращается к магу с просьбой изгнать нечистую силу, но тот не может помочь. Дева сама приходит проститься, заявляя, что «всякая связь в этом мире имеет свой срок» [3, с. 112].

Это универсальный мотив, отражающий представления об «неизжитом» веке, когда смерть настигает молодого человека или того, кто не завершил важные дела на земле. Героини этих рассказов – рано

³ “何生素有幽神之癖 睹之 神出於舍 翹足目送 影滅方歸”。 (“神出於舍”, букв. ‘душа вышла из жилища’).

⁴ Небесный Учитель – Чжан Даолин, основатель первой даосской школы. Горы Дракона и Тигра (龙虎山, Лунхушань, совр. пров. Цзянси) считаются родиной даосизма и центром Школы Небесных Наставников.

умершие, а потому неуспокоенные девушки, становятся призраками и в силу своей природы пытаются питать силы за счет мужской энергии, но они испытывают искренние чувства, и когда предмет их привязанности начинает болеть, добровольно уходят, не желая приносить страдания.

Душа может быть похищена и подчинена желаниям мага. В новелле «Девушка из Чанчжи» (《長治女子》) описывается, как даос, вырезав девушке сердце, пытается ею манипулировать: «И вот девушка чувствует, как ее душа взлетела, вспорхнула, отошла от своей оболочки и так осталась⁵. <...>. Взглянула на даоса. Он взял кровь ее сердца и кропил на деревянную куклу. Вслед за этим он сложил пальцы и стал творить заклятие. Девушка почувствовала, что теперь деревянный человек с ней сливается» [3, с. 168]. Даос приказывает служить ему и дает первое задание, при этом ставит условие вернуться в заданное время: «Если опоздаешь на четверть часа, я возьму иглу и уколю твое сердце, чтобы причинить тебе живую боль. Опоздаешь на две четверти, уколю двумя иглами. Если ж на три четверти часа опоздаешь, я доведу твою душу до полного уничтожения» [3, с. 168]. Девушка не успела точно выполнить наказ, и тело ее стало тяжелым; как можно понять, она частично «приобрела» физические свойства, стала слышима для окружающих людей, но невидима. Чиновник понял, что это обиженный бес (冤鬼 *юаньгуй*), и «тоном заклинания» приказал изложить, что случилось, пообещав помочь. Девушка рассказала правду. Даос был схвачен и наказан, а девушка попросилась остаться у начальника канцелярии и скрылась в его покоях. Чиновник был очень удивлен, но потом узнал, что жена родила девочку. Таким образом душа обиженной девушки из Чанчжи нашла новое пристанище, новую телесную оболочку [3, с. 167–170].

В этом рассказе, помимо мотива ухода души в результате внешнего воздействия (колдовства), показан особый мотив – вселение души после физической смерти в новое тело. Данная тема встречается у Пу Сунлина в разных вариантах.

Например, в уже упомянутом рассказе «Нежный красавец Хуан Девятый» (《黃九郎》) погибший студент Хэ «вернулся своей душой в чужое, заимствованное тело» [3, с. 666–668] (“其借軀返魂”). Он не захотел остаться в новом доме и «побежал в свое старое жилище» [3, с. 668].

В «Чародейке Ляньсян» (《蓮香》) повествуется, как «дочь одного богача, Чжана, по имени Яньэр заболела <...> и умерла пятнадцати лет от роду. Но вот в конце ночи она вдруг оживает, встает, озирается и хочет убежать. Чжан запер дверь и не позволил ей выходить. Девушка же говорила, что она душа дочери судьбы и что она тронута любовью студента Сана: даже башмачок ее у него оставлен» [3, с. 48]. Так нашла пристанище бесприютная душа девушки-беса, о которой мы уже писали выше.

Все истории такого типа отражают идею, что оживающий человек имеет только прежнее тело, но его душа, его внутренний мир, характер, привычки приходят со вселившейся душой, демонстрирующей, помимо прочего, степень духовной зрелости. В новелле «Душа чанцинского хэшана»⁶ (《長清僧》) рассказывается, как умер буддийский монах, а его душа *хунь* выпорхнула (“魂飄去”, букв. ‘унеслась’) и вселилась в тело только что погибшего молодого человека. Очнувшись, герой долго не понимает, почему он, хэшан, находится в богатом доме в Хэнани далеко от своего чунцинского монастыря. Воскресший монах помнит, «как вернулась к жизни его душа, что и как он делал всю свою жизнь» [3, с. 141–143]. В послесловии к новелле автор рассуждает: «Человек умирает – душа исчезает. Если же она не исчезает, промчавшись тысячи верст, это значит, что нравственная ее природа совершенно утвердилась. Я удивляюсь не тому, что этот хэшан дважды родился, а тому, что он, очутившись в месте, где царили красота и роскошь, сумел отрешиться от людей и убежать» [3, с. 143] (“人死則魂散，其千里而不散者，性定故耳。余于僧，不異之乎其再生，而異之乎其入紛華靡麗之鄉，而能絕人以逃世也”).

Обилие мотивов и тем, связанных с поведением души при жизни и судьбой после смерти, раскрывается в рассказе «Воскресший Чжур» (《珠兒》). У богатой немолодой пары Ли умирает единственная дочь, но через некоторое время у наложницы рождается сын. Мальчик, которого назвали Чжур, оказывается очень здоровым физически, но слабоумным. Родители души в нем не чают, но кривой хэшан, которому отец не дал денег, отнимает колдовством жизнь сына. Уездный начальник наказывает монаха, после чего в доме Ли появляется мальчик семи-восьми лет. Старик обращает внимание, что «мальчик то скрывается из глаз, то вновь появляется и, вообще, виден в каком-то тумане, неясной мгле, словно кажется темному сознанию» [3, с. 174]. Мальчик-призрак легко преодолевает любые препятствия. Он рас-

⁵“女覺魂飄飄離殼而立”。 Душа (覺魂 *цзюэхунь*) легко вознеслась (飄飄 *пяопяо*).

⁶ Буддийский монах.

сказывает, что жил в Сучжоу в семье Чжань, но рано осиротел. Однажды злой хэшан «околдовал и убил меня под тутовым деревом. Потом стал мной помыкать, как тигр бесом. Обида моя была заперта в родниках могилы⁷; сам я не мог высвободиться и превратиться в живого, но вот, к моему счастью, благодаря тебе, дедушка, начисто смыта несправедливость, и я хочу стать твоим сыном» [3, с. 174]. Ли удивляется: «Человек

и мертвый дух <...> идут разными путями. Разве могут они жить друг с другом?» Но мальчик настаивает и остается. Узнав, что прошло восемь дней после смерти Чжура, он предлагает открыть гроб и посмотреть, начал ли разлагаться труп. Когда тело достали, мальчик исчез, а через некоторое время Чжур ожил да к тому же стал гораздо умнее. «Однако ночью он опять лежал вытянувшись и без малейшего дыхания. Вокруг него стояли и смотрели: он был темен и суров, словно мертвец. Думая, что он опять умер, дались диву. Однако, как только стало светать, он проснулся, как будто от какого-то сна» [3, с. 176]. «Новый» Чжур обладает способностью к сношению с загробным миром, рассказывает, что умершая сестра – Хуэй – на том свете вышла замуж за младшего сына Чуцзянского князя, и ее жизнь благополучна: «Раз человек умер <...> у него вообще с родными по крови не остается никаких связей. Однако если с ней немного поговорить о том, что было в ее прежней жизни, то она словно проясняется и начинает вспоминать и задумываться» [3, с. 176]. Сестра принимает решение посетить близких ей людей. Сначала с ней может общаться только брат, для остальных родственников она остается невидимой, поэтому она входит на время в тело своей подруги, предварительно предупредив ее об этом во сне. Во время разговора с матерью девушка ведет себя, как Хуэй при жизни. Когда заболевает старый Ли, ему на помощь из потустороннего мира является зять. Чертей, посланных за душой Ли, он привязывает к седлу и увозит, обещая просить у Великого царя по сто лет для родителей жены. Болезнь старика уходит. Чжур растет умным и добрым. Используя свои возможности видеть скрытый мир, он помогает людям, что не нравится бесам, которые насылают болезнь, и Чжуру приходится отказаться от деятельности.

Как видим, в рассказе переплетено большое количество мотивов, которые по отдельности встречаются в других произведениях Пу Сунлина: 1) монах колдовством отнимает жизнь мальчиков, манипулирует их душами; 2) умерший мальчик из семьи Чжань становится призраком, пытающимся материализовать тело; 3) его призрак входит в тело умершего Чжура, который оживает, но имеет способности и привычки прежнего обладателя души; 4) душа Чжура на том свете перерождается; 5) в этот мир его душа приходила потребовать долг: раньше она принадлежала кредитору его отца; 6) «новый» Чжур обладает способностями к сношению с загробным миром, к врачеванию; 7) умершие имеют разную посмертную судьбу: могут быть бедными и богатыми, успешными и несчастными; 8) умершие могут проникать в мир людей, по-разному проявляя себя и др.

Заключение. Проанализировав основные темы и мотивы, связанные с представлениями о душе в «Рассказах Ляо Чжяя о необычном», можно сформулировать следующее. При всем том, что «все рассказы Ляо Чжяя занимают исключительно сношением видимого мира с невидимым при посредстве бесов, оборотней, лисиц, сновидений и т.д.» [3, с. 17], заметно, что данных конкретно о душах в них меньше по сравнению с литературой предшествующего периода, однако перечень тем и мотивов отличается мало. Наиболее часто встречается мотив, связанный с поведением персонажа после физической смерти. Иной свет описывается похожим на земной: там усыновляют детей, выходят замуж, женятся. Грань между мирами такая тонкая, что возможно даже перемещение вещей. При определенных обстоятельствах умерший может получить божественный статус (鬼仙 *гуйсянь*, 神 *шэнь*) или стать демоном (鬼 *гуй*). Призраки рисуются антропоморфными, лишены той монструозности, о которой упоминает И.А. Алимов. Практически исчезает и демонизм в их характере и поведении. Манеры, привычки (神情 *шэньцин*) пришедшего призрака проявляются как при жизни. Как правило, люди не видят призрак, но могут его слышать. Призрак способен к «материализации», когда ведет жизнь «земную»: ест пищу, спит, вступает в сексуальные отношения с живым партнером. При этом он наделен способностями, превышающими возможности человека. Как правило, бесы Пу Сунлина не хотят приносить несчастья людям, но могут это делать в силу своей природы. Так сохраняются представления о *гуй*, свойственные архаической эпохе, когда дух умершего мыслился беспокойным, мятежным [5]. Тем не менее, есть изменения в оценке и описании призраков, которые намечаются еще в танскую эпоху. Это уже не просто «записки о необычном», а настоящие литературные произведения с разработанными фабулой и образами героев. Образы вполне «очеловеченные», что заставляет читателя сопере-

⁷ «В родниках могилы» – 泉冢 *цюань* – в мире мертвых. Древнейший китайский образ загробного мира.

живать герою. Указанные изменения происходили постепенно и связаны с изменениями модели мира в ходе эволюции китайского этноса.

В целом, и во второй половине XVII века представления традиционной китайской культуры о духовной субстанции, имеющей возможность существовать самостоятельно, переноситься на любые расстояния и с большой скоростью, оказывать влияние на состояние здоровья человека, его судьбу, были достаточно распространены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов, И.А. Души умерших в «Тай-пин гуан цзи» / И.А. Алимов // Бесы, лисы, духи в текстах сунского Китая. – СПб. : Наука, 2008. – С. 10–46.
2. Сторожук, А.Г. Представление о человеческих душах в китайской новелле VII–X веков [Электронный ресурс] / А.Г. Сторожук // Электронная библиотека Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН. – Режим доступа: http://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-141-1/978-5-88431-141-1_19.pdf. – Дата доступа: 20.10.2019.
3. Пу, Сунлин. Странные истории из Кабинета Неудачника / Пу Сунлин ; пер. с кит., предисл., ст., коммент. акад. В.М. Алексеева. – СПб. : Петербург. востоковедение, 2000. – 784 с.
4. 蒲松齡 聊齋誌異 // 维基文库 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zh.wikisource.org/wiki/%E8%81%8A%E9%BD%8B%E5%BF%97%E7%95%B0>. – Дата доступа: 09.01.2020.
5. Исаченкова, М.А. Формирование понятий 神 *шэнь* и 鬼 *гуи* в свете бинарных представлений древних китайцев / М.А. Исаченкова // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов. – Гомель : ГГУ им Ф.Скорины, 2019. – С. 91–96.

Поступила 07.04.2020

CHINESE SHOWS ABOUT THE SOUL IN THE WORKS OF PU SUNLIN

M. ISACHENKOVA

The article considers the ideas of traditional Chinese spiritual culture about the soul. The works of one of the most famous writers of China – Pu Songling (XVII century) are used as the source of the study. The author tried to systematize information from «Strange Tales from Liaozhai» about human souls during life and their posthumous fate, made conclusions about changes in the traditional Chinese beliefs.

Keywords: traditional Chinese culture, Pu Songlin, «Strange Tales from Liaozhai», Soul, Hun, Po, Shen, Gui.

УДК 008:316.3

МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБЩНОСТЬ

А.В. БУГАЕНКО

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Рассматриваются проблемы молодежи как социально-демографической и социокультурной когорты: место молодежи в обществе, ее влияние на процессы, происходящие в жизни социума. Обосновывается идея, что молодежь является движущей силой любого общества, его проводником в новые технические, экономические и культурные эпохи и тем социальным и историческим звеном, через которое общество реализует преемственность поколений – именно молодежное поколение центрирует на себе особенности конкретной культурной эпохи.

Ключевые слова: общество, социально-демографическая структура, когорта, молодежь, ценности, ценностная ориентация молодежи, отношение общества к молодежи, поколение.

Введение. Любое общество характеризуется своей социальной структурой. В структуре социума отражается сложная система взаимоотношений между людьми, деление их по полу и возрасту. Среди демографических групп в обществе выделяются дети, подростки, молодежь и взрослое население. Каждая из возрастных групп имеет свои особенности, показатели, место и значение в жизни общества. Молодежь является отдельной социально-демографической группой, отличающейся возрастными рамками и статусом. Это поколение людей проходит стадию взросления и становления личности – от детства и юности к социальной ответственности. Молодежь выступает не только как определенная возрастная группа, но и как важнейшая социокультурная общность, от которой в огромной степени зависит развитие общества в целом. В фокусе гуманитарных исследований молодежи как особой социально-демографической группы находятся: положение молодежи в обществе, ее ценностные ориентации и их влияние на молодежные установки, личная и профессиональная самоидентификация молодых людей, государственная молодежная политика и пути ее реализации в различных социумах.

Большой вклад в изучение и анализ белорусской молодежи как особой группы, ее ценностных ориентиров и динамики внес центр социологических исследований Белорусского государственного университета. Социологический портрет поколения белорусской молодежи в экономическом, политическом, культурном, аксиологическом и религиозном ракурсах представили в работах «Ценностный мир современного человека: Беларусь в проекте “Исследование европейских ценностей”», а также «Молодежь суверенной Беларуси: штрихи к портрету» Д. Булышко, Н. Веремеева, А. Воднева, И. Жакуть, О. Иванюто, А. Кулешов, Е. Лукашевич, С. Морозова, А. Посталовский, В. Правдивец, И. Расолько, Д. Ротмана, Н. Савич, Л. Соглаева, Л. Филинская. Проблемы социализации молодежи рассматривали в своих работах российские ученые Н. Андреевская, Ю. Зубок, С. Иконникова и И. Кон. Интересы и ценностные ориентации представителей молодежной когорты исследовали А. Здравомыслов, Д. Константиновский, В. Лисовский, О. Раковская. Положение молодежи в социальной структуре общества анализировали И. Ильинский, В. Кузьмин, В. Лисовский и И. Кон. Фундаментальными исследованиями проблем молодежи и взаимосвязей между поколениями являются труды Н. Хоува и У. Штрауса «Generations», «The Fourth Turning: An American Prophecy» и «Millennials Rising: The Next Great Generation». Проблемы молодежи как социальной группы рассматривались также в работах Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, П. Сорокина, К. Мангейма, М. Мид, Э. Фромма.

Основная часть. Культурный опыт различных сообществ, противоречия между широтой охвата эмпирических явлений и многообразием подходов к изучению молодежи могут приводить к некоторым отличиям в характеристике данного феномена. В 1978 г. социолог, этнолог и философ Пьер Бурдьё сказал: «la «jeunesse» n'est qu'un mot» («молодость – это просто слово»). Но как показывает культурно-историческое развитие, любое обсуждение деятельности молодежи, молодежной политики или исследований молодежных групп поднимает сложные вопросы. В их числе значение понятия «молодежь», социально-культурное и историческое восприятие молодежи, а также влияние культурных, социальных и политических процессов и их следствий на наше понимание жизни молодежи. Исследуя амбивалентность и изменения молодежи в различных культурных, социальных и политических условиях, рассмотрим и проиллюстрируем некоторые из проблем, лежащие в основе этого понятия. Сложность социальных, культурных, политических и исторических процессов привела к пониманию молодежи в качестве отдельной социокультурной категории, динамику социального конструирования которой необходимо изучать [6, с. 12]. В данном исследовании молодежь рассматривается как одна из важнейших частей социума.

Согласно закону Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» (07.12.2009 г. № 65-З), к молодежи относят людей в возрасте от 14 до 31 года (в других странах существуют несколько иные возрастные рамки, незначительно отличающиеся друг от друга), которые являются самой активной и динамичной частью общества. Именно представители молодежи продвигают инновационные идеи своего времени и способствуют изменениям, происходящим в обществе.

Одной из важнейших характеристик молодежи является то, что люди этой категории находятся в репродуктивном возрасте и могут существенно влиять на демографическую ситуацию в стране. Демографическое поведение молодых людей отражается на многих социальных процессах. Например, при демографическом подъеме или спаде существенно изменяется ситуация на рынке труда. От количества претендентов на рабочие места зависят востребованность и занятость самой активной и работоспособной части населения – молодежи.

Несмотря на то, что в Беларуси молодежью принято считать людей определенного возраста, очень сложно выделить их общие четкие параметры. Проблема в том, что в когорту молодежи входят индивиды, имеющие принципиально разные социальные статусы: 14–15-летние школьники, учащиеся средних учебных заведений, 24-летние студенты, трудящиеся предприятий и организаций, 25–30-летние высококвалифицированные специалисты. Следует учитывать, что целостный процесс социализации и индивидуализации молодежи распадается еще и на временные этапы, в соответствии с которыми молодежь обычно делят: на подростков (до 18-ти лет), собственно молодежь (18–24 года) и молодых взрослых (25–30 лет) (могут быть и другие градации молодых людей). Еще одна сложность – в наличии абсолютно разного социального статуса молодых людей в одном возрасте. Например, в 25 лет кто-то может быть студентом университета, а кто-то – руководителем отдела в крупной компании. Именно поэтому такие критерии, как занятость, уровень знаний и дохода, проживание отдельно от родственников и многие другие, нельзя выделить и объединить в отдельную конкретную структуру.

К тому же часть молодых людей, которые еще не определились со своим положением в обществе, имеют особые социально-психологические качества. У них нет четких жизненных целей, они отличаются внутренней противоречивостью, низким уровнем толерантности и компетентности в различных социальных и культурных вопросах, а также некоторой неустойчивостью психики, что не обязательно и не всегда является негативным качеством. Молодые люди в целом склонны острее и эмоциональнее реагировать на изменения, происходящие в обществе и мире, чем старшие представители социума.

Возникают трудности и при классификации молодежи по семейному положению. Несмотря на то, что в иерархии ценностей белорусской молодежи традиционно доминирует семья, институт семьи и брака в последнее время претерпевает значительные изменения. Среди возникших альтернатив браку наиболее широкое распространение сегодня получил так называемый гражданский брак. Он увеличивает количество официально неполных семей и детей, родившихся у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке [4, с. 168], хотя на самом деле родители живут вместе и вместе воспитывают своих детей. В данном случае гражданский брак расценивается как сожительство, т.е. он официально не зарегистрирован в государственных органах.

Молодежная культура всегда оказывала влияние на культурно-историческое развитие общества. Однако со временем меняется не только социально-демографическая ситуация в обществе, а и само общество, его ценности, традиции и нормы, стереотипы мышления, сознание отдельно взятого человека и самосознание нации. Если смотреть в исторической ретроспективе, то мы убеждаемся на примере нашей страны, что молодежь эпохи коллективизации и индивидуализации страны, довоенная и послевоенная молодежь, молодежь так называемых периодов «хрущевской оттепели», «брежневского застоя», «горбачевской перестройки» и постсоветская молодежь – все они существенно отличаются друг от друга своими ценностными ориентациями, социальной активностью, социальными и духовными потребностями, оценками прошлого, настоящего и будущего, способами жизнедеятельности в целом. Эти различия достаточно четко проявляются при взаимодействии представителей разных поколений: дедушек, отцов и детей, и зачастую служат основой конфликта поколений. Представители одного поколения с полным на то основанием могут заявить представителям других поколений, что и они в молодости были другими и нравы в обществе царили совершенно иные, чем сегодня [2, с. 10].

Молодежь отличается от других демографических групп креативным подходом к решению поставленных задач. Именно эта часть общества вынуждена брать на себя последствия ранее принятых решений предыдущих поколений и находить новые решения возникающих проблем. Практически во всех сферах социальной деятельности молодежь проявляет свою креативность – неординарный, творческий подход. В истории есть много примеров креативного подхода молодых людей к привычным вещам, в т.ч. завершившихся выдающимися открытиями.

Например, Никола Тесла, обучаясь на первом курсе университета, негативно высказался по поводу привычного способа использования машины Грамма, за что его разбил преподаватель. Это был его

первый судьбоносный подход к инновационному использованию электроэнергии. Ученый утверждал, что для познания секретов вселенной нужно мыслить единицами измерения энергии, частоты и вибрации. Теслу критиковали за неординарный подход к проблемам физики. Однако позже его труды были использованы в коммерческой электроэнергии, внесли свой значимый вклад в робототехнику, дистанционное управление и информатику.

Примером силы молодого духа и ответственного подхода к социальным вызовам является наша современница Малала Юсуфзай – лауреат Нобелевской премии (2014). Малала родилась 12 июля 1997 г. и стала первой пакистанской девочкой-подростком, которая выступила за доступность образования для женщин всего мира и начала вести свой блог на сайте BBC. Несмотря на то, что за свои просветительские идеи девушка пострадала (она была тяжело ранена), Малала до сих пор продолжает правозащитную деятельность и старается изменить мир к лучшему. Ее пример подтверждает, что молодежь – самая активная часть любого общества.

Именно молодежь инициирует основную общественную деятельность, использует и внедряет современные технологии, а также наиболее остро реагирует на все изменения в обществе. Молодежь – чуткий индикатор происходящих в обществе перемен, а ее ценностные ориентации непосредственно влияют на обновление и модификацию общественной жизни. Поэтому при существенной важности ценностных ориентаций в жизнедеятельности всех поколений людей особую значимость их изучение приобретает в процессе выработки и реализации жизненных планов именно молодежи (Е.М. Бабосов) [1, с. 10]. Молодежь составляет значительную часть мирового населения; именно она принимает решения, согласно которым развивается и будет развиваться современный мир; ей предстоит столкнуться с последствиями как прошлых, так и нынешних проблем. Она в буквальном смысле определяет настоящее и будущее любого общества.

Назовем несколько глобальных проблем, которые поднимает и к которым привлекает внимание общественности современная молодежь. Большую актуальность и всеобщий интерес в мировом цифровом пространстве имеют политика (призыв к отмене боевых действий в ряде государств мира, борьба с домашним насилием на законодательном уровне), проблемы экологии, экономики, культуры (продвижение национальной культуры, развитию театров и свободного искусства), психологического здоровья людей (самоопределение личности в социуме), благотворительности и многие другие.

В последнее время одним из самых распространенных и эффективных каналов по привлечению внимания общественности стали социальные сети – место молодежной коммуникации. Здесь, например, большую популярность имеют *экоблогеры* – люди, освещающие современные экологические проблемы. В социальных сетях на популярных площадках Instagram и YouTube блогеры предлагают своим подписчикам способы ведения экологически чистого образа жизни. Именно молодые люди организуют и проводят акции и мероприятия, привлекающие внимание общественности к проблемам окружающей среды. Причем экологические проблемы – это лишь одно из множества направлений деятельности в современной молодежной культуре.

Молодежная культура – это специфический мир артефактов, алгоритмов креативной деятельности, ценностей, моральных и эстетических норм, которые создаются в молодежной среде для регуляции поведения индивидов, принадлежащих к данной социально-демографической группе [5, с. 310]. Благодаря продуманной молодежной политике в государстве энергию молодых людей можно направить на решение задач для успешного развития общества.

Заключение. Молодежью называется социально-демографическая группа, находящаяся в репродуктивном возрасте, имеющая свои социальные, культурные и психологические черты, обусловленные возрастными особенностями, местом молодых людей в обществе, а также особенностями среды, в которой они росли. Согласно законодательству Республики Беларусь, это люди в возрасте от 14 до 31 года. Эта социокультурная группа играет определяющее значение в социально-демографической структуре общества, влияет на процессы, происходящие во всех сферах общественной жизни: производстве, науке, литературе, искусстве, физической культуре и спорте.

Молодежь – самая активная и инициативная часть общества, связующее звено, так называемый «мост», через который практически осуществляется преемственность поколений. Посредством молодых людей в социуме накапливается, анализируется, а затем реализуется интеллектуальный, культурный и производственный опыт и потенциал. В переходном периоде от детско-юношеского возраста к зрелости устанавливается связь в социально-демографических процессах, происходящих в обществе. Молодежь разных поколений и разных культур отличается друг от друга по своим ценностным ориентациям, социальной активности, образу жизни и мышления, по оценкам опыта прошлого, конструирования настоящего и прогнозирования будущего из-за различия в историческом, географическом, политическом, социальном и культурном опытах. Однако именно молодежное поколение центрирует на себе особенности

конкретной культурной эпохи, поэтому исследование динамики этой социокультурной общности имеет научный интерес и социальную значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Динамика ценностных ориентаций молодежи в трансформирующемся обществе / Е. М. Бабосов [и др.] ; под общ. ред. Е.М. Бабосова. – Минск : Совр. слово, 2001. – 160 с.
2. Левко, А.И. Молодежь и ее жизненные проблемы в различном социально-культурном выражении / А.И. Левко // Современная молодежь и общество : сб. науч. ст. – Минск : РИВШ, 2014. – С. 8–18.
3. Молодежь суверенной Беларуси: штрихи к портрету / Д.М. Булышко [и др.] ; под ред. Д.М. Булышко, О.В. Иванюто, Д.Г. Ротмана. – Минск : БГУ, 2012. – 192 с.
4. Ценностный мир современного человека: Беларусь в проекте «Исследование европейских ценностей» / Д.Г. Ротман [и др.] ; под ред. Д. М. Булышко, А.Н. Данилова, Д.Г. Ротмана. – Минск : БГУ, 2009. – 231 с.
5. Шендрик, А.И. Социология культуры : учеб. пособие для студентов / А.И. Шендрик. – Минск : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
6. European youth studies: Integrating research, policy and practice / ed. by Lynne Chisholm, SiykaKovacheva, Maurizio-Merico. – Innsbruck : M.A. EYS Consortium, 2011. – 371 p.
7. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/>. – Дата доступа: 11.12.2019.
8. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 7 дек. 2009 г. № 65-З : с изм. и доп. от 10 янв. 2011 г. № 242-З : с изм. и доп. от 10 июля 2012 г. № 426-З. – Режим доступа: https://kodeksy.by.com/zakon_rb_ob_osnovah_gosudarstvennoj_molodezhnoj_politiki/download.htm. – Дата доступа: 13.01.2020.

Поступила 03.03.2020

YOUTH AS A SOCIOCULTURAL COMMUNITY

H. BUHAYENKA

This article represents the conclusions of a study the purpose of which is to consider the problem of youth as a socio-demographic and socio-cultural cohort. The main aspects considered in the study are the place of youth in society and its influence on the processes occurring in the life of society. The main theses of the article are conclusions indicating that youth is the driving force of any society and its guide to new technical, economic and cultural eras, as well as the fact that youth is the social link through which society implements the continuity of generations.

Keywords: *society, socio-demographic structure, cohort, youth, values, value orientation of youth, the attitude of society to youth, generation.*

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 796.43

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ МЕТАТЕЛЕЙ МОЛОТА В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ

И. Г. ТИХОН

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

В целях повышения эффективности подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона исследовались факторы их соревновательной деятельности, а также методические основы достижения параметров таких факторов в годичном цикле. В результате исследований определены внешние факторы целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота во время выполнения бросков молота, в процессе состязаний между попытками, вне спортивных состязаний, а также двигательные способности и (или) компоненты функционирования организма спортсменов, характеризующие обеспеченность внешних факторов (внутренние факторы целевой соревновательной деятельности). Разработана методика подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле. Достижение параметров соревновательной деятельности к моменту главных стартов спортивного сезона осуществляется на основе планирования величин и направленности нагрузок на этапах подготовительного и соревновательного периодов и их реализации и коррекции в процессе годичного цикла подготовки высококвалифицированного метателя молота. Разработана методика планирования годичного цикла подготовки метателей молота, в основе которой – логическая последовательность принятия решений при программировании тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов.

Ключевые слова: *метание молота, высококвалифицированные спортсмены, факторы и параметры соревновательной деятельности, подготовка спортсменов, планирование тренировочного процесса.*

Введение. Метание молота – олимпийский легкоатлетический вид спорта, в котором белорусские спортсмены более полувека традиционно занимают ведущие позиции в мире. На Олимпийских играх метателями молота (мужчинами) было завоевано 9 медалей (1 золотая, 6 серебряных и 2 бронзовых), на чемпионатах мира – 6 медалей (3 золотые и 3 серебряные). Сохранить и приумножить достижения белорусских метателей молота – сложнейшая задача, решение которой взаимосвязано с умением высококвалифицированных метателей молота эффективно использовать двигательный потенциал в условиях главных соревнований спортивного сезона. Для повышения эффективности подготовки спортсменов к таким соревнованиям Л.П. Матвеев разработал и теоретически обосновал модельно-целевой подход, который представляет собой систему операций теоретического, проектировочного и практического моделирования процессов, развертывающихся в процессе подготовительной и соревновательной деятельности спортсменов [1; 2]. Теоретический аспект моделирования основывается на развивающейся концепции структуры циклов спортивной деятельности спортсменов [1–3], в основе которой выявление взаимосвязей между тренировочными и соревновательными воздействиями на организм спортсмена, с одной стороны, и количественными и качественными изменениями в его организме, с другой. Установлено [1; 2], что общие положения теоретического моделирования необходимо конкретизировать в процессе проектировочного и практического моделирования с учетом многочисленных факторов (вида двигательной деятельности, продолжительности этапов подготовки, исходного уровня подготовленности спортсмена, его адаптационных возможностей и др.), влияющих на процесс и результат подготовки спортсменов.

Таким образом, совершенствование подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле на основе модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности позволяет установить факторы и определить параметры деятельности спортсменов во время проведения главных стартов спортивного сезона, оптимизировать направленность средств, их объемы и интенсивность выполнения в процессе их подготовки к таким соревнованиям.

Актуальность проблемы и ее значимость для высококвалифицированных спортсменов, а также недостаточность исследований в области подготовки метателей молота обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования – разработка и обоснование методики совершенствования подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле на основе модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи.

1. Определить факторы целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота.

2. Разработать методические основы достижения высококвалифицированными метателями молота параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки.

3. Разработать методику подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле и обосновать ее эффективность.

Объект исследования – процесс подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле.

Предмет исследования – достижение высококвалифицированными метателями молота параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки.

Методы исследования. Методологической основой исследования явились положения модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности спортсменов, разработанные Л.П. Матвеевым [1; 2].

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, педагогическое моделирование, методы математико-статистического анализа.

Научная новизна и значимость полученных результатов. Впервые установлены внешние факторы целевой соревновательной деятельности метателей молота (факторы деятельности спортсменов во время соревновательных бросков молота, в процессе состязаний между попытками и факторы деятельности спортсменов вне спортивных состязаний), а также внутренние факторы целевой соревновательной деятельности (двигательные способности и компоненты функционирования организма спортсменов, характеризующие обеспеченность внешних факторов).

Разработаны теоретико-методические положения планирования годичного цикла подготовки высококвалифицированных метателей молота как основа достижения параметров соревновательной деятельности к моменту главных стартов спортивного сезона.

Теоретическая значимость работы заключается в определении факторов соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в условиях проведения главных стартов спортивного сезона и в разработке алгоритма принятия решений при программировании годичного цикла подготовки высококвалифицированных метателей молота.

Практическая значимость полученных результатов. Определены и обоснованы теоретико-методические положения, являющиеся основой для разработки и реализации индивидуальных методик подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследований (сентябрь 2014 – сентябрь 2015 гг.) проводился анализ научно-методической литературы, анализ протоколов соревнований высококвалифицированных метателей молота для установления научной проблемы; были определены актуальность, цель, задачи и сформулирована рабочая гипотеза исследования.

Установлено, что в процессе подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона решается общая задача: повысить до необходимого уровня эффективность системы движений при выполнении основного соревновательного упражнения и научиться ее реализовывать в условиях проведения главных стартов спортивного сезона [4–7].

Частные задачи процесса подготовки [4–7]:

1) повысить двигательный потенциал к моменту главных стартов спортивного сезона до уровня, который позволит реализовать соответствующую систему движений;

2) научиться эффективно использовать двигательный потенциал в условиях конкретной соревновательной деятельности (в условиях проведения главных стартов спортивного сезона).

Вторая частная задача подготовки высококвалифицированных метателей молота имеет две взаимосвязанные составляющие:

– научиться с должной эффективностью использовать двигательный потенциал в относительно стандартных условиях внешней среды и внутреннего состояния организма (прикидки, контрольные старты, отборочные соревнования и др.);

– научиться эффективно использовать двигательный потенциал в условиях проведения главных стартов спортивного сезона.

Анализ соревновательной деятельности белорусских высококвалифицированных метателей молота в предолимпийском цикле (2013–2015 гг.) показал (таблица 1), что спортсмены относительно эффективно решают первую частную задачу подготовки и первую составляющую второй частной задачи подготовки, доказательством чему являются их результаты в соревнованиях, предшествующих главным стартам спортивного сезона, а также результаты соревнований, которые проводятся после главных стартов спортивного сезона. В тоже время в процессе подготовки к главным стартам спортивного сезона белорусские высококвалифицированные метатели молота не смогли с достаточной эффективностью подготовиться к определенным особенностям проведения главных легкоатлетических форумов. Задача научиться эффективно использовать двигательный потенциал в условиях конкретной соревновательной деятельности (в условиях проведения главных стартов спортивного сезона) стала одной из важнейших задач подготовки белорусских высококвалифицированных метателей молота, которую предстояло решить во время подготовки к Олимпийским играм в Рио-де-Жанейро (2016).

На основе результатов анализа литературных источников был сделан вывод, что эффективность соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в главных стартах спортивного сезона может быть существенно повышена, если подготовка спортсменов будет осуществляться на основе модельно-целевого подхода [1; 2].

Таблица 1. – Результаты соревновательной деятельности белорусских высококвалифицированных метателей молота в предолимпийском цикле 2013–2015 гг.

Спортсмены (фамилия, имя)	2013		2014		2015	
	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м
Тихон Иван	–	–	–	–	77,46	71,88
Борейша Павел	75,62	–	76,86	74,73	77,03	71,41
Коломоец Сергей	75,66	–	76,55	72,14	77,43	–
Шаюнов Юрий	78,99	73,68 (в квал. – 75,18)	77,46	–	76,85	72,87
Дубицкий Олег	73,40	–	75,56	–	76,67	–
Махросенко Захар	76,08	–	75,56	–	74,28	–
Кривицкий Павел	79,36	74,45	79,39	78,50	76,20	–
Святохо Валерий	79,16	72,05	75,55	–	72,84	–

На втором этапе исследований (сентябрь 2014 – сентябрь 2015 гг.) проводился констатирующий педагогический эксперимент: определялась эффективность существующих методик подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона.

В ходе констатирующего педагогического эксперимента, на основе использования педагогического тестирования, методов математико-статистического анализа подтверждено существование научной проблемы:

- в процессе подготовки высококвалифицированных метателей молота необходимо учитывать факторы соревновательной деятельности спортсменов в главных стартах спортивного сезона;
- не все факторы соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в условиях проведения главных стартов спортивного сезона (чемпионаты мира, Европы, Олимпийские игры) имеют теоретико-методические обоснование для их учета в процессе подготовки спортсменов.

Определены внешние факторы целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота во время выполнения бросков молота, в процессе состязаний между попытками, вне спортивных состязаний, а также двигательные способности и (или) компоненты функционирования организма спортсменов, характеризующие обеспеченность внешних факторов (внутренние факторы целевой соревновательной деятельности) [8].

Разработаны методические основы достижения высококвалифицированными метателями молота параметров целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки [8].

Достижение параметров соревновательной деятельности к моменту главных стартов спортивного сезона осуществляется на основе планирования величин и направленности нагрузок на этапах подготовительного и соревновательного периодов и их реализации и коррекции в процессе годичного цикла подготовки высококвалифицированного метателя молота. Разработана методика планирования годичного цикла подготовки метателей молота, в основе которой логическая последовательность принятия решений при программировании тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов (рисунок).

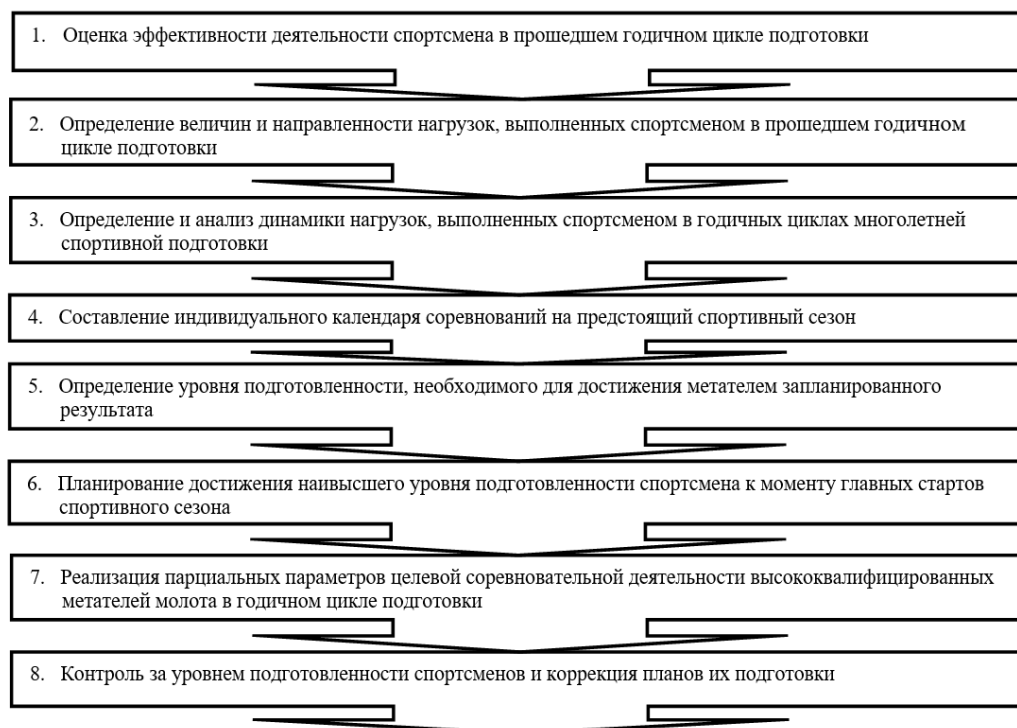


Рисунок. – Логическая последовательность принятия решений при программировании тренировочного процесса высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле

На основе модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности разработана методика подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле, которая включает:

- теоретико-методические основы определения параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле подготовки;

- методические основы достижения высококвалифицированными метателями молота параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки.

На третьем этапе исследований (сентябрь 2015 – сентябрь 2016 гг.) проводился формирующий педагогический эксперимент в виде автоэксперимента. Динамика достижений участников эксперимента представлена в таблице 2.

Таблица 2. – Динамика достижений белорусских метателей молота в 2015–2016 гг.

Спортсмены (фамилия, имя)	2015			2016				
	Лучший результат отборочных соревнований, м	Результат на чемпионате мира, м	Отличие результатов, %	Лучший результат отборочных соревнований, м	Результат на чемпионате Европы, м	Отличие результатов, %	Результат на Олимпийских играх, м	Отличие результатов, %
Борейша Павел	77,03	71,41	7,3	78,60	72,19	8,14	73,33	6,7
Коломоец Сергей	77,43	–	–	76,00	74,66	1,8	74,22	2,3
Тихон Иван	77,46	71,88	7,2	80,04	78,84	1,5	77,79	2,8
Шаюнов Юрий	76,85	72,87	5,18	75,74	–	–	–	–

На основе анализа, обобщения и систематизации данных, полученных в результате формирующего эксперимента, а также на основе анализа многолетней авторской соревновательной деятельности, используя педагогическое тестирование и методы математико-статистического анализа, эксперимен-

тально подтверждена эффективность разработанных теоретико-методических положений, являющихся основой для разработки индивидуальных методик подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле [8].

В процессе разработки и реализации индивидуальной методики подготовки высококвалифицированного метателя молота к главным стартам спортивного сезона необходимо максимально учесть особенности деятельности спортсмена во время проведения конкретных спортивных форумов – от момента их прибытия на форум и до момента выполнения последней попытки в метании молота.

Нами определены внешние факторы целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота во время выполнения бросков молота, в процессе состязаний между попытками, вне спортивных состязаний, а также двигательные способности и (или) компоненты функционирования организма спортсменов, характеризующие обеспеченность внешних факторов (внутренние факторы целевой соревновательной деятельности).

К внешним и внутренним факторам деятельности спортсменов во время выполнения бросков молота отнесены: 1) высота точки выброса снаряда (*оптимизация высоты точки выброса молота основывается на развитии специфических координационных способностей спортсмена*); 2) угол вылета молота (*оптимизация угла вылета молота основывается на развитии специфических координационных способностей спортсмена*); 3) сопротивление воздушной среды (*оптимизация действий основана на оптимизации угла вылета молота, которая основывается на развитии специфических координационных способностей спортсмена*); 4) начальная скорость вылета молота (*повышение начальной скорости вылета снаряда осуществляется за счет увеличения двигательного потенциала спортсмена и его умения использовать возросший двигательный потенциал в конкретных условиях спортивных соревнований*); 5) направление вылета молота (*оптимизация направления вылета молота основывается на развитии специфических координационных способностей спортсмена*); 6) соответствие действий спортсмена во время метания спортивного снаряда правилам соревнований (*основывается на развитии специфических координационных способностей спортсмена, на технической подготовленности и на уровне развития двигательного потенциала метателя молота*); 7) специальная соревновательная выносливость (*основывается на уровне развития двигательного потенциала спортсмена*).

К внешним и внутренним факторам деятельности спортсменов в процессе состязаний между попытками отнесены: 1) интервалы отдыха между попытками (*оптимизация деятельности основывается на скорости восстановления систем организма, обеспечивающих проявление двигательного потенциала и умения его реализовывать в процессе выполнения соревновательного упражнения*); 2) продолжительность спортивных состязаний (*оптимизация деятельности основывается на уровне развития специальной соревновательной выносливости*); 3) судейский фактор (*оптимизация деятельности основывается на умении спортсмена выполнять соревновательное упражнение в условиях уменьшения сектора для метания молота и взаимосвязан с другим внешним фактором – направлением вылета молота*); 4) климатические и географические условия проведения соревнований (*оптимизация деятельности основывается на адаптационных возможностях организма спортсмена и на его умении выполнять соревновательное упражнение в различных условиях внешней среды*); 5) тактика соревновательной борьбы (*оптимизация деятельности основывается на эффективности индивидуальной тактической схемы действий, выработанной в процессе многолетней подготовки и на умении спортсмена корректировать ее в процессе подготовительной и соревновательной деятельности*).

К внешним и внутренним факторам деятельности спортсменов вне спортивных состязаний отнесены: 1) восстановление организма после переезда (*оптимизация деятельности основывается на умении спортсмена оперативно и с необходимой эффективностью корректировать план восстановления организма после прибытия на соревнования до квалификационных соревнований*); 2) акклиматизация (*оптимизация деятельности основывается: на уровне развития устойчивости организма к неблагоприятным факторам внешней среды; умении использовать закономерности акклиматизации при планировании даты приезда на соревнования; знании и учете индивидуальных особенностей акклиматизации организма спортсмена к конкретным климатогеографическим условиям; медицинском обеспечении процесса акклиматизации*); 3) время начала разминки перед квалификационными соревнованиями (включая регистрацию участников соревнований и время, отведенное на подготовительные попытки) (*оптимизация деятельности основывается на формировании двигательных и вегетативных компонентов двигательного навыка*); 4) время проведения квалификационных соревнований (*оптимизация деятельности основывается на формировании вегетативных компонентов двигательного навыка*); 5) время проведения основных (финальных) соревнований (*оптимизация деятельности основывается на формировании вегетативных компонентов двигательного навыка*); 6) продолжительность между квалификационными и основными (финальными) соревнованиями (*оптимизация*

ция деятельности основывается на формировании вегетативных компонентов двигательного навыка); 7) допинг-контроль во время проведения спортивного форума (оптимизация деятельности основывается на осознании спортсменом данной процедуры как неотъемлемого фактора соревновательной деятельности и на умении оперативно корректировать план подготовки к состязаниям в связи с необходимостью сдачи допинг-проб); 8) питание (умение организовать питание во время спортивного форума в соответствии с рекомендациями специалистов).

Параметры внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности высококвалифицированного метателя молота разрабатываются с учетом продолжительности подготовки к главным стартам спортивного сезона и индивидуальных особенностей, обусловленных состоянием и динамикой двигательных и функциональных возможностей спортсмена.

Нами разработаны методические основы достижения высококвалифицированными метателями молота параметров целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки.

Достижение параметров соревновательной деятельности к моменту главных стартов спортивного сезона осуществляется на основе планирования величин и направленности нагрузок на этапах подготовительного и соревновательного периодов и их реализации и коррекции в процессе годичного цикла подготовки высококвалифицированного метателя молота. Разработана методика планирования годичного цикла подготовки метателей молота, в основе которой – логическая последовательность принятия решений при программировании тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов: 1) оценка эффективности деятельности спортсмена в прошедшем годичном цикле подготовки; 2) определение величин и направленности нагрузок, выполненных спортсменом в прошедшем годичном цикле подготовки; 3) определение и анализ динамики нагрузок, выполненных спортсменом в годичных циклах многолетней спортивной подготовки; 4) составление индивидуального календаря соревнований на предстоящий спортивный сезон; 5) определение уровня подготовленности, необходимого для достижения метателем запланированного результата; 6) планирование достижения наивысшего уровня подготовленности спортсмена к моменту главных стартов спортивного сезона; 7) реализация парциальных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле подготовки; 8) контроль за уровнем подготовленности спортсменов и коррекция планов их подготовки.

Достижение параметров внешних факторов целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота основывается на достижении параметров внутренних факторов. Для этого определены средства и методы достижения параметров внутренних факторов целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, а также разработаны методические рекомендации, направленные на повышение эффективности распределения соответствующих средств на этапах подготовки спортсменов.

Заключение. На основе модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности разработана методика подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле, которая включает:

– теоретико-методические основы определения параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле подготовки;

– методические основы достижения высококвалифицированными метателями молота параметров внешних и внутренних факторов целевой соревновательной деятельности в годичном цикле подготовки.

Эффективность методики подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле, разработанной на основе модельно-целевого подхода к соревновательной, подтверждена:

– результатами многолетней авторской спортивной деятельности;

– сравнительным анализом главных показателей эффективности подготовительной и соревновательной деятельности высококвалифицированных спортсменов – результатов в метании молота, показанных ими в отборочных соревнованиях и в главных стартах спортивного сезона (чемпионат Европы по легкой атлетике (2016) и Олимпийские игры в Рио-де-Жанейро (2016));

– сравнительным анализом результатов в метании молота, показанных высококвалифицированными спортсменами в предолимпийском цикле подготовки 2013–2015 гг., и результатов, показанных ими в главном старте олимпийского цикла подготовки – на Олимпийских играх в Рио-де-Жанейро.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. – М. : Изв., 2001. – 333 с.
2. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник / Л.П. Матвеев. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.

3. Верхошанский, Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
4. Бондарчук, А.П. Метание молота / А.П. Бондарчук. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 111 с.
5. Верхошанский, Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
6. Войнар, Ю. Теория спорта – методология программирования / Ю. Войнар, С.Д. Бойченко, В.А. Барташ. – Минск : Харвест, 2001. – 312 с.
7. Шукевич, Е.М. Метание молота / Е.М. Шукевич, М.П. Кривонос. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 63 с.
8. Руденик, В.В. Подготовка метателя молота / В.В. Руденик, И.Г. Тихон. – Гродно : ЮрСаПринт, 2018. – 128 с.

Поступила 24.01.2020

TRAINING IMPROVEMENT OF HIGHLY QUALIFIED HAMMER THROWERS IN THE ANNUAL CYCLE

G. TIKHON

In order to increase the efficiency of training highly qualified hammer throwers for the main starts of the sports season, the factors of their competitive activity were studied, as well as the methodological basis for achieving the parameters of such factors in the annual cycle. As a result of the studies, external factors of the target competitive activity of highly qualified hammer throwers were determined during the execution of hammer shots, during the competition between attempts, outside of sports, as well as motor abilities and (or) components of the functioning of the athlete's body that characterize the supply of external factors (internal factors target competitive activity). A methodology for the training of highly qualified hammer throwers in the annual cycle has been developed. The achievement of the parameters of competitive activity at the time of the main starts of the sports season is carried out on the basis of planning the magnitude and direction of the loads at the stages of the preparatory and competitive periods and their implementation and correction in the course of the annual training cycle of a highly skilled hammer thrower. A methodology has been developed for planning a one-year training cycle for hammer throwers, which is based on the logical sequence of decision-making when programming the training process of highly qualified athletes.

Keywords: *hammer throwing, highly qualified athletes, factors and parameters of competitive activity, training athletes, planning the training process.*

УДК 796.078

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
С ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

канд. филол. наук, доц. М.М. КРУТАЛЕВИЧ,¹ канд. пед. наук, доц. С.С. ОГОРОДНИКОВ,²
канд. пед. наук, доц. О.Н. ОНИЩУК,¹ В.А. МАКАРЕНКО,²

¹(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск)

²(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)

На основе изучения специальной литературы, опыта преподавательской деятельности, мнения работников физкультурно-спортивной отрасли, студентов профильного учреждения высшего образования и факультетов физического воспитания анализируется проблема совершенствования подготовки высококвалифицированных специалистов с физкультурным образованием в Республике Беларусь. Выявлены и изложены наиболее существенные черты модели подготовки специалистов с физкультурным образованием, а также подходы и принципы, которые регулируют имеющиеся детерминанты образовательного процесса в Беларуси. Рассмотрена современная дескриптивная (описательная) модель подготовки специалиста с физкультурным педагогическим образованием, которая представлена в образовательных стандартах Республики Беларусь. Обсуждается вопрос о необходимости внесения возможных дополнений в варианты формирования модели профессиональной подготовки специалистов для сферы физической культуры и спорта.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка, образовательный процесс, физическая культура, спорт, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, образовательная система.

Введение. Отечественная подготовка специалистов с высшим образованием на разных этапах развития общества базировалась на определенных моделях, позволяющих достаточно качественно решать поставленные задачи. При этом в основе образовательного процесса всегда были факторы, определяющие специфику и уровень довузовской подготовки, общественную значимость и потребность в специалистах того или иного профиля и учитывающие другие многочисленные обстоятельства [2, с. 56]. Однако в быстро изменяющемся мире подготовка высококвалифицированных специалистов порой требует корректировки сложившейся образовательной системы, учета современных достижений, в т.ч. инновационных педагогических технологий, способствующих более качественной организации учебного процесса. Такой подход и определяет актуальность обозначенной проблемы.

В контексте рассматриваемого вопроса необходимо отметить значительное количество разрабатываемых моделей в области профессионального образования по физической культуре и спорту, моделирование образовательных процессов в указанной области как в рамках отдельных учебных дисциплин, видов спорта, так и физического воспитания в целом с учетом конкретного контингента занимающихся.

Цель статьи – в краткой форме изложить результаты теоретического анализа по проблеме формирования модели подготовки специалистов с физкультурным образованием в Республике Беларусь.

Основная часть. Анализ отдельных публикаций по данной проблеме дает возможность определить некоторые закономерности построения образовательного процесса и при подготовке высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта. Эти закономерности, как правило, представляют собой целостную совокупность действий, операций и процедур, поэтапно осуществляемых по соответствующему алгоритму [6, с. 19], предусматривающему в качестве составных частей социальный заказ, цель, концептуальную основу, педагогические условия, уровни, критерии и прогнозируемый результат [1, с. 11] с выделением педагогической, управленческой, коммуникационной и информационной составляющих. При этом А. Хайруллина и Э.И. Михайлова отмечают, что в структуре модели профессиональной компетентности критериями педагогической составляющей являются владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, способность использовать нормативные правовые документы в сфере образования, физической культуры и спорта. По их мнению, коммуникационная составляющая представлена способностью логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владением профессиональной терминологией в области педагогики, физической культуры и спорта, готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе [8, с. 20]. В литературе отмечается, что содержание высшего профессионального образования обусловлено потребностями общества и выражается не только в требованиях к системе знаний и умений, но и к мировоззренческим, гражданским и профессиональным качествам выпускника [5, с. 22].

В качестве одного из компонентов модели подготовки специалиста по физической культуре и спорту, согласно некоторым исследователям, немаловажно использовать базу данных межпредметных связей, т.е. учитывать значимость конкретного блока знаний той или иной учебной дисциплины с точки зрения ее необходимости в будущей профессии и востребованность этого блока в процессе изучения остальных дисциплин [7, с. 71]. Исследователями выделяются и некоторые другие частные компоненты модели подготовки специалиста в области физической культуры и спорта.

Например, в монографии В.А. Шишкиной представлена структура модели физического воспитания дошкольника, в которой выделяются четыре взаимообусловленных и дополняющих друг друга блока: базовые компоненты, научно-методический базис, основные характеристики педагогического процесса и области взаимодействия субъектов реализации модели. Отмечая определенные схожие с другими элементы предлагаемой автором структуры базовой модели (нормативные правовые документы, междисциплинарный подход и др.), следует отметить привнесенные в нее и собственные компоненты: базисно-значимые научные исследования в области физического воспитания, личностно-ориентированная образовательная парадигма, индивидуализация педагогических воздействий, ориентир на индивидуальный результат и т.п. Эффективность реализации модели, по мнению автора, во многом определяется высоким уровнем подготовки специалиста дошкольного образования в области физического воспитания [9].

Но в таком случае что является регулирующими детерминантами образовательного процесса, определяя образовательную программу как систему целей, задач и содержание образования?

Анализ содержания публикаций свидетельствует о достаточно большом интересе к обозначенной проблеме и широкой спектральности разработок этого направления. Вместе с тем актуальность данного вопроса в последнее время стала более очевидной и требует дальнейших исследований в связи с интеграцией образовательного процесса в Республике Беларусь в европейское образовательное пространство и созданием образовательных стандартов нового поколения первой ступени высшего образования.

Учитывая рекомендации европейского сообщества, осуществляющего координацию в области образования, в т.ч. и подготовке высококвалифицированных специалистов на первой ступени высшего образования, нам представляется, что необходимо более детально проанализировать существующие модели подготовки специалиста с физкультурным педагогическим образованием не только в отечественной системе, но и мировые тенденции построения соответствующих моделей. При этом стоит обратить внимание на разные трактовки определения модели специалиста, которые порождают неодинаковые подходы (принципы) к ее формированию.

Само понятие «моделирование» означает способ изучения объектов на их моделях. Моделирование образовательного процесса в таком случае является способом его изучения. Педагогическое моделирование предполагает разработку модели изучаемого объекта. В педагогической литературе можно найти различные определения понятия «модель»:

- любой образ (мысленный или условный; изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя»;
- система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала;
- аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности [1, с. 11];
- материальный объект, система математических зависимостей или программа, имитирующая структуру или функционирование исследуемого объекта [4, с. 323].

Сегодня дескриптивная (описательная) модель подготовки специалиста с физкультурным педагогическим образованием представлена в образовательных стандартах Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-88 01 01 «Физическая культура (по направлениям)»; специальности 1-88 01 02 «Оздоровительная и адаптивная физическая культура (по направлениям)»; 1-88 01 03 «Физическая реабилитация и эрготерапия (по направлениям)»; 1-88 02 01 «Спортивно-педагогическая деятельность (по направлениям)»; 1-89 02 01 «Спортивно-туристская деятельность (по направлениям)» и 1-03 02 01 «Физическая культура», утвержденных и введенных в действие Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88. В настоящее время готовится новая версия образовательных стандартов первой ступени для учреждений высшего образования Республики Беларусь.

Указанные стандарты базируются на компетентностном подходе к подготовке специалиста, определяют общие цели, включающие:

- формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- формирование профессиональных компетенций для работы в области физической культуры и спорта.

Данные стандарты содержат характеристику профессиональной деятельности специалиста с указанием на сферу, объекты, виды и задачи такой деятельности; устанавливают требования к отмеченным компетенциям специалиста, учебно-программной документации, организации образовательного процесса и итоговой аттестации. В соответствии с действующими образовательными стандартами первой ступени высшего образования специальностей (направлений специальностей, специализаций) по физической культуре выпускник должен быть компетентен решать профессиональные задачи в области физического воспитания различных возрастных групп населения. Знания и умения приводятся в требованиях к обязательному минимуму содержания учебных программ и компетенциям по дисциплинам.

Таким образом, предложенная структура модели, состоящая из академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, на данном этапе не противоречит общепринятым подходам к подготовке специалистов и находится в русле международных нормативных требований в сфере высшего образования, соответствует в общих чертах принципу интеграции концепции преподавания в общеевропейское образовательное пространство. Ведь действующие документы так называемого Болонского процесса ориентируют на интегрированные характеристики качества подготовки специалистов, именно на качественный результат образовательного процесса. Однако до сих пор остается вопрос по формированию отмеченных компетенций, по специфике подготовки специалистов разного профиля, направления специальности, специализации.

В рассматриваемых в стандартах требованиях ничего напрямую не говорится о структуре личности специалиста, на которых основывается успешность выполнения той или иной продуктивной деятельности. Только в требованиях к социально-личностным компетенциям косвенно по отношению к способностям и качествам указывается, что выпускник данной специальности (направления специальности, специализации) должен обладать качествами гражданственности, быть способным к социальному взаимодействию, обладать способностью к межличностным коммуникациям [3, с. 8]. Следовательно, сделан акцент на то, что сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата подготовки специалиста в учреждениях высшего образования.

Тем не менее, на наш взгляд, в данных стандартах не в полной мере учитываются наиболее значимые концептуальные подходы к формированию модели специалиста. В частности, деятельностно-прогностический подход, базирующийся не на существующих реалиях, а на прогнозируемой ближайшей и отдаленной перспективе, не получил должной реализации в существующих стандартных требованиях к подготовке высококвалифицированных специалистов для сферы физической культуры и спорта. При многообразии требований к формированию социально-личностных компетенций в процессе обучения и воспитания не раскрывается содержательная часть так называемой внеаудиторной работы даже в общем виде. Понятно, что многообразие форм и средств проведения такой работы, отмеченных в стандарте, различное ее содержание, меняющиеся реалии не позволяют достаточно определенно установить приоритеты, расставить акценты в формировании содержания внеучебной работы. В то же время относительно стабильная ее часть, сравнительно устойчивое и мало изменяемое ядро системы, которое отражает накопленный человечеством социокультурный опыт определенной деятельности, при создании модели специалиста может быть представлено соответствующим минимумом содержания. Динамическая, наиболее подвижная ее часть, связанная с перспективными изменениями в целостной системе деятельности специалиста, может формироваться по ходу подготовки в учреждениях высшего образования в зависимости от изменяющейся ситуации, с учетом современных достижений на основе концептуальных подходов. Такая возможность реализации перспективных изменений должна быть предусмотрена в образовательных стандартах нового поколения, чтобы не оставаться консервативной, а отвечать новым запросам общества и науки о физической культуре.

Обеспечение академической мобильности, демократизации системы образования и индивидуализация процесса обучения при этом не должны ограничиваться сугубо профессиональной подготовкой (практико-ориентированное образование), изучением исключительно профильных предметов, а предусматривать возможность общего интеллектуального и физического формирования личности. Именно поэтому правомерно ставить в приоритет не саму форму образования, а его содержание. Практика показывает, что результаты учебной деятельности напрямую зависят от содержательного компонента этого процесса. Сбалансированное сочетание в учебном плане профильных (практико-ориентированных), социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин обеспечат качественную подготовку специалистов с высшим образованием при условии разработки программ, основанных на междисциплинарных связях и системном представлении о предметной области профессиональной деятельности выпускника, в т.ч. и в сфере физической культуры и спорта. Содержание учебных программ по всем дисциплинам учебных планов специальностей (направлений специальностей, специализаций) в каждом конкретном случае должно быть сориентировано на возможность его имплементации (практической реализации с учетом международных образовательных тенденций) при сохранении своей специфичности и рассчитано

на конечный результат. Это позволит сформировать гибкую, хорошо адаптируемую к быстро изменяющимся мировым условиям и адекватную современному этапу международного развития экономических и социально-политических отношений, систему высшего образования в Беларуси. Следовательно, такой подход к подготовке высококвалифицированных специалистов будет способствовать повышению качества и конкурентоспособности национального образования, расширению сферы трудоустройства выпускников белорусских учреждений высшего образования. Тем не менее, сближение и гармонизация системы высшего образования Республики Беларусь с образовательными системами европейских стран не должно и не будет являться их копированием.

Заключение. Изложенный выше материал показывает актуальность решения проблем формирования модели профессиональной подготовки специалистов с физкультурным образованием. Отсюда естественен вывод о необходимости научного обоснования и экспериментальной проверки дидактических нововведений при разработке, в т.ч. и содержания образовательного процесса, и использовании дополнительных средств, методов, направлений проектирования, создающего условия подготовки к педагогической деятельности, формирования профессионально важных качеств и способностей, обеспечивающих профпригодность выпускника. В итоге, по мнению авторов, применительно к подготовке высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта наиболее перспективной из моделей «будет только вариант, состоящий из синтеза известных концепций» [2, с. 56].

ЛИТЕРАТУРА

1. Коновалова, И.А. Моделирование процесса становления культуры здоровья будущих педагогов по физической культуре / И.А. Коновалова, А.М. Кузьмин // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 2. – С. 10–13.
2. Круталевич, М.М. Концептуальные подходы к формированию модели специалиста с физкультурным педагогическим образованием / М.М. Круталевич, В.А. Макаренко // Пути повышения качества профессиональной подготовки педагога : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 29–30 марта 2012 г. – Мозырь : ЦО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2012. – С. 56–57.
3. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-03 02 01 «Физическая культура», 2013.
4. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Совр. шк., 2010. – 720 с.
5. Сазонов, Ю.И. Основные направления решения проблемы профессиональной подготовки преподавателя физической культуры / Ю.И. Сазонов, Р.А. Айдемиров // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 2. – С. 21–24.
6. Тихонов, А.М. Модель процесса профессионального образования по физической культуре в системе базовых дисциплин предметной подготовки / А.М. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 5. – С. 17–21.
7. Фендель, Т.В. База данных межпредметных связей как компонент подготовки специалиста по физической культуре и спорту / Т.В. Фендель // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 4. – С. 71.
8. Хайруллина, А. Способ определения и повышения компетентности учителя физической культуры (на примере оздоровительной аэробики и ритмической гимнастики) / А. Хайруллина, Э.И. Михайлова // Физическая культура: образование, воспитание, тренировка. – 2010. – № 6. – С. 19–22.
9. Шишкина, В.А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь / В.А. Шишкина. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 264 с.

Поступила 10.02.2020

THE MAIN DIRECTIONS OF FORMING A MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS WITH PHYSICAL EDUCATION

M. KRUTALEVICH, S. OGORODNIKOV, O. ONISHCHUK, V. MAKARENKO

This article examines the problem of improving the training of highly qualified specialists with physical education in the Republic of Belarus based on the study of special literature, teaching experience, opinions of employees of the sports industry, students of specialized institutions of higher education and faculties of physical education. The most significant features of the model of training specialists with physical education, as well as approaches and principles that regulate the existing determinants of the educational process in Belarus, are identified and outlined. The article considers a modern descriptive model of training a specialist with a physical education teacher, which is presented in the educational standards of the Republic of Belarus. The question of the need to make possible additions to the options for forming a model of professional training for specialists in the field of physical culture and sports is discussed.

Keywords: model, professional training, educational process, physical culture, sport, educational standard, professional competence, educational system.

УДК 796.012

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА СПОРТСМЕНА
ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ПОЛУМАРАФОНСКОЙ ДИСТАНЦИИ****канд. пед. наук, доц. Л.И. ШИРОКАНОВА**
(Международный университет «МИТСО», Минск)

Представлены результаты исследования по уточнению динамики преодоления полумарафона в тренировочных и соревновательных условиях как степени реализации тренировочного и соревновательного потенциала спортсмена, специализирующегося в триатлоне. Дан сравнительный анализ динамики передвижения в тренировочных и соревновательных условиях, анализ длительности нагрузки в зоне ПАНО (АнП) с разрешением противоречий, резерв повышения соревновательных результатов.

Ключевые слова: полумарафон, спортсмены, бег, время на километр, динамика, частота пульса, гликоген, длительность, зона ПАНО (АнП), тренировка, соревнования.

Введение. Половина марафонской дистанции, полумарафон, является популярной дистанцией в шоссейном беге, на которой проводятся отдельные забеги, чемпионаты мира и фиксируются мировые рекорды. Мировые рекорды и другие высшие достижения регистрируются с точностью до секунды. Рекомендуемый перепад высот на дистанции, сертифицированной международной ассоциацией легкоатлетических федераций (IAAF), не должен превышать 1/1000, т.е. один метр на один километр дистанции. Полумарафонские дистанции бега набирают популярность в республике. Так, регулярно стали проводиться соревнования «Минский марафон». Для рационального планирования спортивной подготовки, конкретнее, физической нагрузки, и реализации плана направленного развития выносливости у студентов, курсантов и спортсменов требуется уточнить динамику преодоления полумарафона, выявить особенности организменных проявлений человека при преодолении дистанции 21 км 100 м.

Цель исследования – уточнение динамики преодоления полумарафонской дистанции как степени реализации тренировочного и соревновательного потенциала спортсмена, специализирующегося в триатлоне.

Методы исследования: логические и аппаратурные (электронные) методы замера физиологических и временных параметров спортсмена при преодолении полумарафона, методы математической статистики.

Основная часть. Для решения обозначенной цели рассмотрим временные показатели преодоления полумарафона и физиологические параметры спортсмена, обеспечивающие данную деятельность. В связи с тем, что одним из главных объектов управления в спортивной подготовке является состояние спортсмена (его изменение), рассматриваются физиологические показатели в сопоставлении со временем преодоления стандартных отрезков дистанции (или скоростью бега) как средство для понимания того, каким образом можно достичь рациональной методики спортивной подготовки спортсменов в полумарафонском беге.

Спортсмен в тренировочных условиях на первых 15 км полумарафона каждый километр в среднем преодолевал за $X = 4,45,066 \pm 0,039$ мин/км ($\sigma = 0,147$ мин, или $\sigma = 14,697$ с) (рисунок, ряд 1); (на первых 10 км – $X = 4,39,2 \pm 0,043$ мин/км ($\sigma = 0,132$ мин/км, или $\sigma = 13,201$ с/км)), при этом затратил на 15 км – 71 мин 16 с.

Начиная со старта, время преодоления каждого последующего километра дистанции с некоторыми колебаниями, в той или иной степени, увеличивалось. Вместе с тем с 16 по 20-й км скорость бега резко снизилась в связи с физической невозможностью ее поддержать. Вышеприведенный факт свидетельствует о резком, с 16-го км, нарушении равномерности в передвижении по дистанции при данной его интенсивности (рисунок, ряд 1).

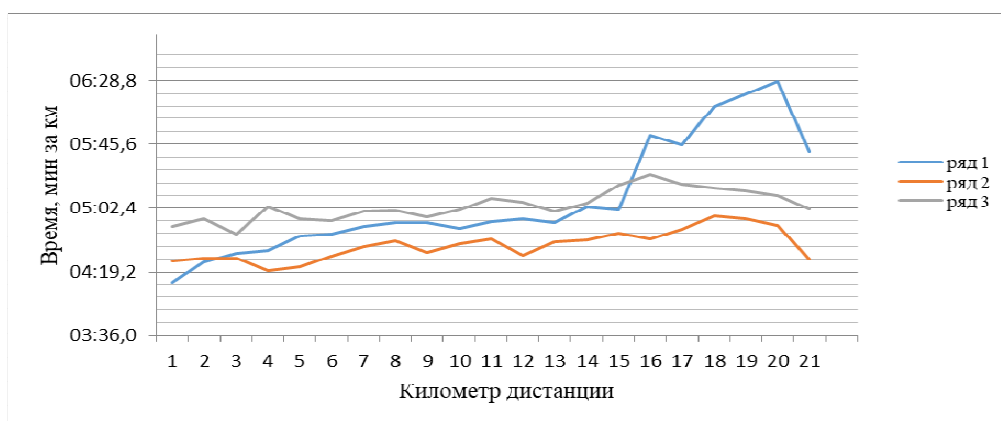
Среднее время преодоления километровых отрезков целостной дистанции полумарафона составило $X = 5,08 \pm 0,128$ мин/км ($\sigma = 0,571$ мин/км, или $\sigma = 35,979$ с/км).

Отметим, в динамике работоспособности при выполнении длительной физической нагрузки выделяют фазы: устойчивой работоспособности, и при развитии утомления: фазы компенсированного утомления, декомпенсированного и полного утомления.

Физиологические показатели, определяемые по частоте пульса, зафиксированы в процессе преодоления полумарафона. Отмечалась устойчивость физиологических функций, обеспечивающих непрерывный бег, в течение первых 10 км бега (на которые было затрачено 46 мин 32 с). Физиологическая стоимость непрерывного бега постепенно повышалась с 11-го по 15-й км (на фоне колеблющейся тенденции некоторого снижения и увеличения времени прохождения километровых отрезков) и пик подъема частоты пульса (до 183 уд/мин) наступил на 15-м км передвижения (фаза компенсированного утомления), после которого произошел резкий вынужденный сброс скорости бега (фаза декомпенсированного утомления). Эта фаза

компенсированного утомления продолжалась 5 км и длилась 24 мин 44 с с 11 по 15 км (с 46 мин 32 с до 71 мин 16 с). Общее время относительно равномерного бега составило 15 км, или 71 мин 16 с, при средней частоте пульса $X = 173,3$ уд/мин. Значительно уменьшилась частота пульса (до 120–100 уд/мин и ниже) в процессе вынужденного низкоинтенсивного передвижения на 16–19-х км дистанции. Наблюдаемая фаза декомпенсированного утомления и, в сущности, восстановления, длилась 25 мин 21 с. Следовательно, частота пульса постоянно колебалась и была устойчивой в течение 10 км бега (169–172 уд/мин) (фаза устойчивой работоспособности) с последующим постепенным ее увеличением от 173 до 178 уд/мин и выше (до 183 уд/мин) (15 км) (фаза компенсированного утомления) и последовательным снижением до 120–100 уд/мин и ниже на 16–19-м км (ввиду вынужденного резкого снижения скорости бега) (фаза декомпенсированного утомления) и подъемом до 170 уд/мин на километровом финише.

Средняя частота пульса при преодолении полумарафона с резким перепадом скорости бега на дистанции составила $X = 159$ уд/мин и максимальная частота пульса 183 уд/мин при среднем времени пробега километра за $X = 5,08$ мин/км и лучшим – 3,57 мин/км.



ряд 1 и 3 – тренировочные условия; ряд 2 – соревновательные условия

Рисунок. – Динамика преодоления полумарафона 21 100 м (результат бега в минутах по километровым отрезкам)

С 70-й мин бега отмечался подъем трассы. При последовательном увеличении физиологической стоимости бега и подъеме трассы, вероятно, произошло исчерпание углеводного топлива (на данной интенсивности обеспечение энергией происходит за счет окисления преимущественно углеводов). Можно предположить, что спортсмен имел резерв углеводного топлива на 15 км бега (на длительность деятельности в 71 мин 16 с) с данной интенсивностью «до отказа», при средней частоте пульса $X = 173,3$ уд/мин (79,5% от максимального).

Этот факт и предположение объясняется резким увеличением времени преодоления 16–20 км дистанции ввиду снижения скорости бега, и, соответственно, снижения частоты пульса до 120–100 уд/мин и ниже (что, вероятно, объясняется необходимостью перевода на липидный источник энергии, при котором замедляется быстрота выработки АТФ и уменьшается количество производимого АТФ в единицу времени). Данный факт резкого снижения скорости бега, очевидно, не связан с нарушением водно-солевого баланса в организме спортсмена, т.к. на дистанции спортсмен потреблял «изотоник» общим объемом 0,55 л – несколько глотков по мере потребности. На полумарафонах спортсмену можно восполнить потери влаги даже обычной водой. Вероятно, резкое снижение скорости бега в большей степени связано с исчерпанием углеводного топлива и необходимостью перевода на липидный источник энергии. Расход энергии и энергетических субстратов зависит от скорости, с которой бежит спортсмен. По-видимому, в тренировочных условиях преодоления полумарафона требуется большее накопление гликогена в организме спортсмена, или применение питания на дистанции бега, или снижение тренировочной скорости на первых 15 км полумарафона.

Рассмотрим другой вариант преодоления полумарафона в тренировочных условиях (рисунок, ряд 3) при более низкой начальной скорости и относительно равномерном беге. Здесь отмечалась волнообразная динамика передвижения, резких перепадов времени бега по километровым отрезкам или скорости бега (по сравнению с первым вариантом) не наблюдалось. На первых 10 км дистанции время бега по километровым отрезкам было в диапазоне (составляло) 4,44–5,01 мин/км, что больше, чем в варианте 1 (где на первых 10 км на каждый километр затрачивалось 4,12–4,52 мин/км). Первые 14 км полумарафона преодолевались за 4,44–5,09 мин/км. Более низкий, худший результат за километр, отмечался на 15–17 км дистанции с некоторым уменьшением времени преодоления каждого последующего километра к финишу.

Среднее время преодоления километровых отрезков целостной дистанции составило $X = 5,04 \pm 0,024$ мин/км ($\sigma = 0,108$ мин/км, или $\sigma = 10,847$ с/км).

Физиологические функции, обеспечивающие данную деятельность, характеризовались тем, что средняя частота пульса составила $X = 157$ уд/мин при максимальной частоте пульса 166–167 уд/мин при среднем времени за километр бега $X = 5,04$ мин/км (частота пульса была ниже, чем в первом варианте, где $X = 159$ уд/мин и максимальная частота пульса 183 уд/мин). В динамике пульса отмечались постоянные колебания и тенденции его роста по мере увеличения времени бега. Так, в продолжение 40 мин (8 км) показатели частоты пульса находились ниже 157 уд/мин (колебались в рамках от 140 до 155 уд/мин). В течение следующих 47 минут бега (от 41 до 87 мин – 17 км) показатели колебались в границах выше и ниже средней величины пульса и составили от 150 до 164 уд/мин с эпизодическим всплеском частоты пульса в течение 1,18 мин на показателях 165–167 уд/мин. К завершению дистанции в течение 22 мин бега частота пульса устойчиво была выше среднего его уровня (колебались от 160 до 164 уд/мин – 4 км (18–21 км)), где спортсмен проявлял усилия выше предыдущего, что позволило ему последовательно на несколько секунд уменьшить время преодоления километровых отрезков и, соответственно, несколько повысить скорость бега. Вместе с тем усиливающаяся функциональная активность организма наблюдалась с 41 мин деятельности с последующим колебанием частоты пульса и с уменьшением величины колебания на финишных километрах с 87 до 109 мин (с западением скорости бега с 15 по 17 км и финишным 4-километровым ускорением). Поэтому можно выделить фазу относительно устойчивой работоспособности в течение 40 мин (8 км) и фазу компенсированного утомления с 41 мин деятельности до линии финиша, до 109 мин (с 9 до 21,1 км).

Таким образом, в тренировочных условиях во время пробега полумарафона при экономном функционировании организма (преимущественно на частоте пульса 157–164 уд/мин) и без резких всплесков частоты пульса средний результат преодоления километровых отрезков оказался выше, чем в первом варианте (где частота пульса колебалась в рамках 100–183 уд/мин).

Результаты преодоления полумарафона в соревновательных условиях сентября (минский полумарафон) (рисунок, ряд 2) характеризовались следующими особенностями. Динамика бега на дистанции носила волнообразный характер с тенденцией постепенного увеличения времени преодоления километровых отрезков в диапазоне 4,20–4,57 мин/км. Некоторое увеличение времени пробега километра имело место на 18–20 км (в диапазоне 4,57–4,50 мин/км при увеличении частоты пульса выше средней) с финишным ускорением на 21-м км. Фаза устойчивой работоспособности сохранялась в течение 16–17 км целостной дистанции (на 17 км частота пульса снизилась ниже средней, соответственно снизилась и скорость бега в течение 1,5 км). Фаза компенсированного утомления имела место с 18 км до линии финиша (в течение 4 км при устойчивом увеличении частоты пульса выше средней на дистанции).

Среднее время бега по километровым отрезкам целостной дистанции полумарафона составило $X = 4,38 \pm 0,022$ мин/км ($\sigma = 0,098$ мин/км, или $\sigma = 9,788$ с/км); лучшее – 3,36 мин/км.

Частота пульса в среднем равнялась $X = 173$ уд/мин с постоянными ее колебаниями на протяжении всей дистанции в рамках ниже и выше ее средней (163–176 уд/мин); на первой половине дистанции чаще ниже средней и на второй половине – чаще выше средней ее величины; на последних 3,07 км – устойчиво выше средней, где отмечался короткий эпизод всплеска частоты пульса до 200–218 уд/мин (субмаксимальная мощность и мощность МПК), вероятно, ввиду прикладываемых усилий к тому, чтобы удержать снижающуюся скорость бега и успешно завершить дистанцию. Следует отметить, что двигательная активность на пульсе 190–200–218 уд/мин допустима в течение 30 (45) с, не более (Е.Б. Мякинченко, 2019) во избежание «дефекта диастолы» (термин З. Меерсона) (при уменьшении длительности диастолы нарушается кровоснабжение миокарда, вследствие чего спортсмен может получить дистрофию миокарда). Эти данные следует учитывать в тренерской работе. Следовательно, на дистанции резких перепадов скорости не имело места, и потребности в углеводном источнике энергии в той или иной степени удовлетворялись на протяжении всей дистанции. Физиологическая стоимость бега особо увеличивалась, начиная с 79–80 мин непрерывного передвижения (с 18 км до линии финиша). Следовательно, фаза компенсированного утомления имела место с 79–80 мин, с 18 км до линии финиша (в течение 4 км при устойчивом увеличении частоты пульса выше средней на дистанции и снижении скорости передвижения на 18–20 км с финишным ускорением).

Итак, в динамике передвижения на дистанции (как в тренировочных, так и в соревновательных условиях) по мере увеличения длительности бега отмечалась тенденция неуклонного колеблющегося повышения времени преодоления километра (мин/км) с финишным километровым ускорением. На представленном фоне динамики бега физиологические функции организма постепенно, с постоянными колебаниями, усиливали свою активность до линии финиша (за исключением случая с резким снижением скорости бега и переходом в восстановительный аэробный (липидный) режим бега).

Углеводное топливо. Аэробная работоспособность в режиме порога анаэробного обмена (его емкости) находится в прямой зависимости от исходных запасов гликогена в мышцах и печени и уровня тренированности человека. По мере уменьшения содержания гликогена в рабочих мышцах они все

в большей степени используют глюкозу крови, которая служит энергетическим источником для нервной системы. Из-за увеличения использования глюкозы работающими мышцами уменьшаются запасы гликогена в печени, расщепление которого обеспечивает поступление глюкозы в кровь. Поэтому по мере выполнения упражнений в режиме порога анаэробного обмена снижается содержание глюкозы в крови (развивается гипогликемия), что может привести к нарушению деятельности ЦНС и утомлению [1, с. 38–43].

Спортсмену в непрерывном режиме выполнения аэробной нагрузки (в режиме порога анаэробного обмена) на частоте пульса $X = 173,3$ уд/мин в тренировочных условиях хватило углеводного топлива на 71 мин 16 с (на 15 км бега); на частоте пульса $X = 157$ уд/мин – на 109 мин 32,6 с (на 21,1 км). В соревновательных условиях нагрузки в зоне анаэробного порога на частоте пульса $X = 173$ уд/мин углеводного топлива было достаточно на 98 мин 50 с (на 21,1 км), т.к. накопления гликогена в рабочих мышцах и печени, вероятно, было больше. Заметим, на полумарафоне питание спортсменом не применялось.

Исходя из представленных выше фактических данных преодоления полумарафона в тренировочных условиях, можно заключить, что расход энергии и энергетических субстратов зависит от скорости передвижения спортсмена.

Исследованиями в сфере спорта (I. Jacobs и др., 1990; Fox at al., 1993; P. Мохан с соавт., 2001) установлено, что углеводного топлива хватает на 90 мин физической работы. Например, у спортсменов средняя предельная продолжительность упражнения (с интенсивностью на уровне около 75% от МПК) составила около 90 мин с истощением гликогена на 80% (Fox at al., 1993) [2]; у футболистов в течение двух таймов игры (90 мин) происходит исчерпание гликогена (I. Jacobs и др., 1990). Восстановление гликогена в мышцах и печени происходит в течение суток и восстановление с избытком наступает через 2–3 суток (I. Jacobs и др., 1983; Фролькис и Янанис, 1955). Кроме того, запасы гликогена у тренированного спортсмена повышаются в 2,5 раза по сравнению с нетренированным лицом или слабо тренированным (Н.И. Волков с соавт., 2000). Более того, к преодолению полумарафона надо накапливать гликоген в мышцах и печени в результате спланированной мозаики тренировочных воздействий с исчерпанием гликогена и созданием условий для последующего накопления его запасов в мышцах и печени с избытком в течение 2–3 суток в процессе применения специализированного рациона питания, где углеводы составляют 50% (первые сутки), затем последовательно 60–70% и 70% рациона на вторые и третьи сутки или 50%, 70%, 70% рациона соответственно. В этом случае гликогена может хватить на 120 мин и при низком содержании гликогена – только на 60 мин деятельности [1, с. 43]. Исходный запас гликогена в мышцах и печени имеет значение для продолжительности двигательной активности в режиме порога анаэробного обмена (в режиме его емкости).

Вместе с тем применение во время бега маленькими порциями (несколько глотков) легкоусвояемого питания (в виде соков, чая, витаминизированных напитков и т.д., не требующих обильного питья, по вкусовым предпочтениям и потребностям организма спортсмена) решит проблему углеводного топлива. Легкоусвояемое питание легко всасывается в кровь из кишечника, поэтому является ценным продуктом питания спортсменов во время соревнований. Велосипедисты в многодневной гонке по 2–3 недели едут по 200 км в день (5–6 ч) и не испытывают истощения гликогена, т.к. питаются по ходу соревнований [3, с. 46–48]. Организация легкоусвояемого питания в процессе продолжительных тренировочных занятий в футболе, плавании и других видах спорта будет не лишней.

Прием углеводов непосредственно перед стартом вызывает активность продуцирования инсулина, что приводит к более быстрому исчерпанию углеводов. Поэтому [1] не рекомендуют непосредственно перед стартом принимать углеводы.

Когда надо применять легкоусвояемое питание в полумарафоне? Когда глюкоза крови начинает использоваться в метаболизме для образования АТФ. Данные исследования показали, что с 9–10 км дистанции (с 41–46,5 мин) отмечается более активное повышение частоты пульса (увеличивается функциональная активность организма) в тренировочных условиях и спустя 17 км, на 18 км (с 79–80 мин) – в соревновательных условиях. Согласно данным (Ш.К. Агеев, 2012) питание в ходе соревнований вызывает снижение ЧСС при одинаковой внешней нагрузке; улучшается физическая работоспособность спортсменов при проявлении выносливости. Кроме того, по данным [1], при низком содержании гликогена в рабочих мышцах спортсменов, углеводов хватает на 60 мин двигательной активности; при высоком содержании гликогена – на 90–120 и более мин деятельности. Можно предположить, учитывая данные исследования, что с 41–46,5 мин и с 79–80 мин можно начинать применять легкоусвояемое питание, соответственно при низком и высоком содержании гликогена в организме (вероятно, исходя из индивидуальных организменных потребностей спортсмена с упреждением негатива).

Применение в ходе длительного бега легкоусвояемого питания решит проблему углеводного топлива для продуцирования энергии.

Сравнительный анализ забегов полумарафона в тренировочных и соревновательных условиях показал, что среднее время бега по километровым отрезкам в тренировочных условиях больше на 26–29 с/км по сравнению с соревновательными нагрузками. Так, среднее время бега по километровым

отрезкам в тренировочных условиях составило $5,08 \pm 0,128$ мин/км ($\sigma = \pm 0,571$ мин/км, или $\sigma = \pm 35,979$ с/км) и $5,04 \pm 0,024$ мин/км ($\sigma = \pm 0,108$ мин/км, или $\sigma = \pm 10,847$ с/км); в соревновательных условиях – $4,38 \pm 0,022$ мин/км ($\sigma = \pm 0,098$ мин/км, или $\sigma = \pm 9,788$ с/км). Следовательно, в тренировочных условиях по сравнению с соревновательными ситуациями на прохождение километра затрачивалось в среднем на 26–29 с (9–11%) больше времени. Этот факт следует учитывать при программировании тренировочной скорости бега спортсменов данного уровня подготовленности (с соревновательным результатом 1:38).

Сравнение времени пробега километра (X мин/км) на первых 15 км полумарафона в тренировочных и соревновательных условиях показало, что в среднем на 11 и 26 с тренировочный результат хуже (больше по времени) соревновательного. На преодоление первых 15 км было затрачено 71 мин 16 с («до отказа»); 74 мин 59,8 с в тренировочных условиях и 68 мин 33,5 с в соревновательных.

Кроме того, затраты времени на километр бега свидетельствуют о существенных их колебаниях на протяжении всей соревновательной дистанции (соответственно и скорости бега) и о некотором неуклонном их повышении по мере увеличения продолжительности бега (за исключением финишного километра).

Выделим колебания времени преодоления километровых отрезков полумарафона по отношению к средней на дистанции: в тренировочных условиях они составили от $-18,897\%$ до $+23,622\%$ (ряд 1); от $-6,579\%$ до $+6,908\%$ (ряд 3); в соревновательных условиях – от $-6,475\%$ до $+6,835\%$ (ряд 2). Колебания времени пробега километровых отрезков на дистанции по отношению к средней свидетельствует о наличии резерва для улучшения спортивного результата: он состоит в овладении регулированием скоростью бега на дистанции.

К равномерному передвижению на дистанции относят колебания времени преодоления километровых отрезков (или скорости бега) в $\pm 3\%$ от среднего. Фундаментальные исследования В.В. Михайлова о стационарных и нестационарных режимах циклической работы, в которых на основании газометрических методик была показана неэкономичность нестационарных режимов (к нестационарным режимам относится циклическая деятельность с отклонением скоростей от средней более чем на $\pm 3\%$) по отношению к стационарным (равномерным передвижениям с колебанием скорости не более $\pm 3\%$). При колебании скорости передвижения на $\pm 10\text{--}15\%$ от средней отмечается повышение физиологической стоимости такой работы, ее функциональная неэкономичность. Фактически все спортсмены преодолевают волнообразно как короткие спринтерские, средние, длинные, так и марафонские дистанции. Повторим, в равномерном передвижении допускаются колебания скорости передвижения в $\pm 3\%$ от средней скорости на дистанции. С физиологических позиций работоспособность не может непрерывно удерживаться на своем максимальном уровне. Вероятно, по причине последовательной индукции – смены процессов возбуждения и торможения в нервных центрах – происходят непрерывные колебания работоспособности. Колебания работоспособности проявляются в динамике скорости бега по дистанции (после некоторого спада скорости отмечается ее увеличение и опять последующее уменьшение и т.д.). Колебания работоспособности сказываются в неравномерности толчковых усилий ног, отчего длины последовательных беговых шагов непостоянны, длинный шаг сменяется более коротким шагом. Тенденция динамики колеблющейся работоспособности, проявляемой в скорости или времени бега по отрезкам целостной дистанции, объясняется и закономерностями механизмов энергообеспечения мышечной деятельности, что доказано биохимическими исследованиями.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Время преодоления каждого километра полумарафона в среднем на 26 секунд (9%) больше в тренировочных условиях по сравнению с соревновательными на данном уровне подготовленности атлета, имеющего результат в полумарафоне порядка 1:38. В тренировочных условиях на дистанции 15 км время преодоления километра в среднем на 11 с (3,95%) больше по сравнению с соревновательными – на полумарафоне. Представленные данные позволяют программировать тренировочную среднюю скорость равномерного преодоления полумарафона, исходя из соревновательных результатов или в соответствии с требуемой соревновательной скоростью бега.

2. Предельная длительность физического упражнения в зоне порога анаэробного обмена обусловлена в большей степени интенсивностью упражнения, содержанием гликогена в рабочих мышцах и печени, и уровнем тренированности человека. Интенсивность упражнения в данной зоне мощности соответствует величине лактата в периферической крови в 2,1–4 ммоль/л (вершина – 4 ммоль/л) (Н.И. Волков с соавт., 2000) и частоте пульса 140–150 – 165–175 (180) уд/мин в зависимости от уровня тренированности человека (у высокоотренированных на выносливость ЧСС нагрузки в зоне порога анаэробного обмена приближается к максимальной ее величине, к уровню максимального потребления кислорода ([3]; В.Н. Платонов, 1986).

Широко обсуждаемый вопрос о предельной длительности двигательной активности в зоне порога анаэробного обмена: до 90 мин с интенсивностью на уровне около 75% от МПК [2]; до 60 мин – при низком содержании гликогена и до 90–120 и более мин при высоком его накоплении в организме (ввиду тренированности и/или в связи с предварительным специализированным рационом питания) [1]; до 5–6 часов и более у велосипедистов в связи с питанием по ходу соревнований [3] – нашел подтвер-

ждение. При относительно низком содержании гликогена в мышцах и печени тренированного спортсмена (данного уровня подготовленности), длительность его истощения составила 71 мин 16 с непрерывной мышечной деятельности на частоте пульса $X = 173,3$ уд/мин (что составило 79,5% от максимального). Накопление гликогена в организме было больше в соревновательных условиях полумарафона, где интенсивность бега соответствовала частоте пульса в $X = 173$ уд/мин (79,4% от максимального), запасов гликогена рабочих мышц и печени было достаточно на 98,8 мин преодоления полумарафона.

Таким образом, предельная продолжительность упражнения в зоне порога анаэробного обмена величина непостоянная и составляет до 60–99 (120) мин (до 60–70 мин при низком уровне накопления гликогена, до 90–99 (120) мин при высоком уровне его содержания в рабочих мышцах и печени и более 120 мин в связи питанием по ходу деятельности (даже 5–6 ч у велосипедистов при питании по ходу соревновательной гонки).

3. Колебания времени пробега каждого километровой отрезка полумарафона в соревновательных условиях по отношению к среднему составили $\pm 6,75\%$, что свидетельствует о наличии резерва для улучшения спортивного результата: он состоит в овладении регулированием скоростью бега на дистанции с колебанием затраченного времени на километр бега в рамках 3% (и, таким образом, в повышении экономичности функционирования организма на дистанции бега).

Для равномерного преодоления дистанции с заданной скоростью требуется знать и владеть скоростью бега на уровне порога анаэробного обмена, верхней и нижней его границах; скоростью на уровне максимального потребления кислорода; на уровне порога аэробного обмена, доступной средней скоростью бега на дистанции в тренировочных и соревновательных условиях, владеть тонкой калибровкой самоощущений при беге на дистанции, что обеспечивается в процессе направленного формирования координационных способностей. Формировать способность тонко дифференцировать скорость передвижения и прикладываемые при этом усилия по кинематическим, динамическим, ритмическим характеристикам техники бега при преодолении полумарафона, а также при преодолении дистанций различной длины. В этом случае спортсмен сможет равномерно преодолевать соревновательную дистанцию в соревновательных условиях с естественными колебаниями скорости бега в рамках $\pm 3\%$.

Кроме того, резерв для улучшения спортивного результата на полумарафоне состоит в коррекции работоспособности в ходе деятельности. Проведенные исследования показали, что фаза компенсированного утомления наступает при повышении функциональной активности организма на фоне относительно равномерного или несколько снижающегося результата (мин/км), что имеет место на 41–47 мин деятельности со средней частотой пульса в 72–79,5% от максимального в тренировочных условиях (вероятно с низким содержанием гликогена) и на 79–80 мин со средней частотой пульса в 79,4 % – в соревновательных условиях (вероятно с высоким содержанием гликогена), требующая коррекции состояния работоспособности за счет применения питания по ходу деятельности, начиная в указанных выше временных точках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спортивная физиология : учебник / под ред. Я.М. Коца. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 240 с.
2. Мохан, Р. Биохимия мышечной деятельности и физической тренировки / Р. Мохан, М. Глессон, П.Л. Гринхафф. – Киев: Олимп. лит., 2001. – 295 с.
3. Селуянов, В.Н. Футбол: проблемы физической и технической подготовки / В.Н. Селуянов, К.С. Сарсания, В.А. Заборова. – Долгопрудный : Интеллект, 2012. – С. 66.

Поступила 02.03.2020

SPORTSMEN CAPACITY FULFILLMENT IN OVERCOMING A HALF-MARATHON DISTANCE

L. SHIROKANOVA

The article reflects the results of a study to clarify the dynamics of overcoming the half marathon in training and competitive conditions as the degree of training and competitive capacity fulfillment of an athlete specializing in triathlon. Here is given a comparative analysis of movement dynamics in training and competitive conditions, an analysis of the duration of the load in the ANSP (AnP) zone, a reserve for competitive results increasing.

Keywords: half marathon, athletes, running, time per kilometer, dynamics, pulse rate, glycogen, duration, ANSP (AnP) zone, training, competitions.

УДК 796.83.012.2

КООРДИНАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ БОКСЕРОВ-ВETERАНОВ

Л.В. БОЛЬШАКОВ

*(Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет)*

Представлены результаты изучения координационных способностей, обеспечивающих поддержание устойчивого положения тела боксеров. С помощью стабилотрии обследованы боксеры-ветераны, молодые боксеры и лица, занимающиеся цигун. Скорость перемещения центра давления у ветеранов при пробе Ромберга с открытыми глазами статистически достоверно выше, чем у молодых боксеров ($p = 0,0001$), что указывает на тренированность спортсмена. Метод стабилотрии можно использовать для диагностики травм головы и контроля проводимых впоследствии реабилитационных мероприятий, ориентируясь на изменения показателей площади стабิโลграммы, колебаний в плоскостях. Совершенствование дыхательных практик как в процессе тренировок, так и при реабилитации ускоряют процессы стабилизации поз организма.

Ключевые слова: боксер, стабилотрия, равновесие, скорость, дыхание.

Введение. Бокс – это сложный и опасный вид спортивных единоборств. Он требует от бойца физической силы и выносливости, превосходной реакции координации, отменной техники. Физической подготовке в профессиональном боксе уделяется очень много внимания. Она считается базовой для достижения высоких спортивных результатов. Без хорошей физической подготовки в бою невозможно эффективно и длительно использовать технические и тактические навыки, психологические приемы. Как правило, все начинают с пробежек в невысоком темпе с акцентом на ритмичное дыхание, затем работа на снарядах [1; 2].

Техническая подготовка боксера, его умение быстро передвигаться играют важную роль в исходе поединка. Обладая хорошей техникой передвижений, боксер имеет возможность решать довольно широкий круг тактических задач. При наблюдении в видеозаписи за перемещением Мохаммеда Али создается впечатление, что он движется во все стороны одновременно. Абсолютный чемпион мира Джин Тани практиковал многокилометровые кроссы ... спиной назад. Защита передвижением назад позволяет быстро выйти из контакта с противником и полностью контролировать его действия [1]. Скорость маневрирования, стремительная перемена и стабилизация позы – залог успеха.

Боксер в процессе занятий и соревнований подвержен определенной травматизации, не исключая получение ударов в голову, например, в результате нокдауна или нокаута. Данные травмы нередко сопряжены с нарушением сознания и практически всегда влекут за собой дефекты двигательной функции, в т.ч. нарушение контроля позы.

В связи с вышеизложенным актуальным является исследование показателей баланса боксеров. Причем стабилотрическое исследование пациентов с травмой головы показало, что колебания центра давления (ЦД) у них более чем на 50% выше как для фронтальной, так и для сагиттальной плоскости [3; 4]. Французская школа постурологии выделяет синдром последствия сотрясения головного мозга, который регистрируется посредством стабилотрии. Его характерным стабилотрическим симптомом является увеличение площади статокинезиограммы свыше 200 мм² [5; 6].

Цель работы – изучить координационные способности у боксеров-ветеранов.

Материал и методы: 14 боксеров в возрасте $64,4 \pm 8,3$ лет (ветераны), занимавшихся боксом 7–12 лет. Рост $166,6 \pm 2,3$ см, вес $79,9 \pm 9,2$ кг. Из них 7 кандидатов в мастера спорта (КМС), 8 мастеров спорта СССР.

Группы сравнения. 14 боксеров в возрасте $20,9 \pm 2,3$ лет, занимающихся боксом не менее 5 лет в школе бокса г. Витебска. Рост $168,9 \pm 0,73$ см, вес $66,35 \pm 18,1$ кг. Из них 6 КМС. В стабилотрии антропометрические значения напрямую влияют на измеряемые параметры, поэтому группы сравнения стратифицированы по росту ($t = 0,56$; $p = 0,64$) и весу ($t = 1,38$; $p = 0,177$).

И группа из 14 женщин в возрасте $58,4 \pm 8,1$ лет, занимающихся дыхательными практиками цигун в течение 6 месяцев. Рост $167,4 \pm 2,3$ см, вес $82,9 \pm 11,7$ кг. Группа стратифицированы по росту ($t = 0,56$; $p = 0,57$) и весу ($t = 0,41$; $p = 0,67$).

Критерии исключения: патология зрения и вестибулярного аппарата.

Для исследования состояния вертикальной устойчивости применялся компьютерный стабилотрический комплекс ST-150 (ООО «Мера-ТСП», Россия). Методика компьютерной стабิโลграфии включала в себя тесты в европейском стандарте – пробу с открытыми глазами (тест Ромберга) [4–6]. Стабилотрическое исследование проводилось в утреннее время в кабинете, изолированном от посторонних

шумов и других отвлекающих факторов, которые могли бы влиять на объективность получаемых данных. Постановка стоп на стабиллоплатформу осуществлялась по «европейскому» типу (стопы развернуты под углом 30° , пятки на расстоянии 2 см). Продолжительность проб с открытыми (о) и закрытыми (з) глазами составила по 30 с каждая.

Основными показателями, которые использовали для оценки функции равновесия с открытыми и закрытыми глазами, являются: амплитуда колебаний ЦД (ЦД принято называть проекцию центра тяжести тела на площадь опоры) относительно фронтальной (по оси X , мм) и сагитальной (по оси Y , мм) плоскостей; площадь статокинезиограммы (S , мм²); скорость перемещения центра давления (V , мм/с); работа скорости перемещения ЦД (Av , мДж/с); параметр 60% энергии спектра частот во фронтальной (Fx 60, Гц) и сагитальной (Fy 60, Гц) плоскостях; угол направления плоскости колебаний ЦД (град.), (L , мм) – длина траектории; (S , мм²) – площадь статокинезиограммы с 95% доверительным интервалом; LFS – комплексный коэффициент; (A , Дж) – механическая работа, $Kэ$ – коэффициент эффективности; нормативные данные, полученные французским постурологическим обществом в 1985 г. (Normes 85, 1985) [4; 5].

Статистическая обработка результатов произведена с помощью пакетов прикладных программ Microsoft Exel (2003), STATGRAFICS (2007). Результаты представлены: среднее значение, среднеквадратичное отклонение (σ), медиана (интерквартильный интервал) (Me , H , L). Статистический анализ результатов начинали с проверки на нормальность распределения методом Колмогорова–Смирнова. При выявлении признаков отличия распределения от нормального применяли непараметрические методы статистического анализа. При нормальном распределении признака для проверки нулевой гипотезы применяли параметрический критерий (t) Стьюдента. Для оценки равенства дисперсий использовали метод Зигеля–Тьюки. При неравенстве дисперсий для дальнейшего анализа двух независимых выборок применяли двухвыборочный критерий Уилкоксона (Wilcoxon) (W). Различия считали достоверными при вероятности 95% ($p < 0,05$).

Результаты. При спокойном стоянии боксеров положение ЦД относительно осей X и Y находится в пределах нормы (таблица 1).

Таблица 1. – Стабилометрические показатели молодых боксеров и боксеров-ветеранов (Me , H , L)

Показатели	Молодые боксеры ($n = 14$)		W/W_0	p/P_0	Боксеры-ветераны ($n = 14$)		W/W_3	p/P_3
	о	з			о	з		
X (мм)	-0,3 [-2,2; 2,4]	-0,15 [-4,6; 2,3]	91,5 101,0	0,78 0,908	-1,25 [-2,7; 6,8]	2,8 [-3,6; 8,1]	111,0 78,5	0,565 0,382
Y (мм)	15,05 [-13,6; 25,8]	13,8 [-6,9; 28,3]	104,0 109,0	0,8 0,629	-23,2 [-31,5; -4,5]	-15,2 [-25,7; 0,8]	112,5 95,0	0,51 0,908
V (мм/с)	7,85 [7,3; 9,1]	13,0 [10,2; 14,7]	181,5 24,0	0,0001* 0,0001*	11,6 [11,0; 14,6]	21,0 [13,4; 37,1]	177,0 81,0	0,0017* 0,09
S (мм ²)	104,15 [67,8; 187,0]	154,3 [131,6; 294,7]	140,0 51210	0,056 0,298	147,6 [98,9; 369,7]	288,9 [161,7; 371,0]	139,0 84,0	0,143 0,114
$Fx60$ (Гц)	0,8 [0,7; 1,2]	1,15 [0,8; 1,6]	133,5 59,5	0,105 0,011*	1,0 [0,9; 1,5]	1,3 [1,1; 1,4]	118,5 114,5	0,356 0,007
$Fy60$ (Гц)	1,35 [1,2; 1,6]	1,05 [1,0; 1,2]	55,0 143,5	0,049* 0,51	1,3 [1,1; 1,5]	1,4 [1,1; 1,7]	108,5 68,5	0,644 0,029*
Av (мДж/с)	56,34 [53,43; 60,09]	128,51 [97,04; 175,5]	186,0 88,0	0,0005* 0,154	106,67 [87,2; 156,6]	122,2 [148,7; 1123,8]	161,0 79,0	0,004* 0,077

Примечания: X – среднее положение относительно оси X ; Y – среднее положение относительно оси Y ; V – скорость перемещения центра давления (ЦД); Fx 60 – параметр 60% энергии спектра частот во фронтальной плоскости; Fy 60 – параметр 60% энергии спектра частот в сагитальной плоскости, Av – работа скорости перемещения ЦД; * – $p < 0,05$; W – критерий Уилкоксона; W_0 , P_0 – индекс при сравнении значений с открытыми глазами; W_3 , P_3 – индекс при сравнении значений с закрытыми глазами.

Скорость перемещения ЦД статистически достоверно отличается при пробе Ромберга с открытыми и закрытыми глазами как у ветеранов бокса ($W = 177,0$; $p = 0,0017$), так и у молодых боксеров ($W = 181,5$; $p = 0,0001$), что связано с регуляцией баланса тела.

Соответственно, и работа скорости перемещения ЦД также имеет статистически достоверно отличия ($W = 161,0$; $p = 0,004$) и ($W = 186,0$; $p = 0,0005$). К тому же, скорость перемещения ЦД у ветеранов при пробе Ромберга с открытыми глазами статистически достоверно выше, чем у молодых боксеров (7,85 м/с против 11,6 м/с; $W = 24,0$; $p = 0,0001$), что говорит о тренированности спортсменов-ветеранов.

Площадь статокинезиограммы у ветеранов бокса имеет значения, превышающие 200 мм², что косвенно подтверждает наличие травм головы в анамнезе [3; 4]. При сравнении колебаний в сагитальной плоскости в обеих группах боксеров имеем статистически достоверные отличия при пробе Ромберга

с открытыми и закрытыми глазами у молодых боксеров ($W = 55,0; p = 0,049$) и при пробе Ромберга с закрытыми глазами между группами (1,05 [1,0; 1,2] Гц у молодых против 1,4 [1,1; 1,7] Гц у ветеранов) ($W = 68,5; p = 0,029$), что также не исключает наличие травмы головы в анамнезе [3; 4]. Колебания ЦД в сагиттальной плоскости больше, чем во фронтальной, – вариант нормы. К тому же меньший уровень дисбаланса свидетельствует о большей тренированности и профессионализме [4].

Таким образом, лица, длительное время занимающиеся боксом, имеют изменения функции равновесия, что подтверждают данные стабилотриии.

Анализируя дыхательные практики боксеров-ветеранов и лиц, занимающихся цигун, следует отметить, что скорость перемещения ЦД у ветеранов и лиц, занимающихся цигун, статистически достоверно отличается при пробе Ромберга с открытыми ($W = 20,5; p = 0,00024$) и закрытыми ($W = 39,5; p = 0,0024$) глазами (таблица 2). Работа скорости перемещения ЦД при пробе Ромберга с открытыми глазами у лиц, занимающихся цигун, статистически достоверно ниже, чем у ветеранов бокса (43,9 [28,2; 47,6] мм/с против 106,67 [87,2; 156,6] мм/с ($W = 14,0; p = 0,00008$)). Исходные показатели положения ЦД боксеров и лиц, занимающихся цигун, относительно осей X и Y находятся в пределах нормы. Качество функции равновесия у лиц, занимающихся цигун, статистически достоверно выше, чем у ветеранов бокса (101,5 [91,0; 109,0] против 46,0 [32,0; 80,0]) ($W = 169,5; p = 0,0011$). Таким образом, дыхательные практики помогают стабилизации организма по поддержанию поз.

Таблица 2. – Стабилотриические показатели боксеров-ветеранов и лиц, занимающихся цигун (Me, H, L)

Показатели	Цигун ($n = 14$)		W/W_0	p/P_0	Бокс ($n = 14$)		W/W_3	p/P_3
	о	з			о	з		
X мм	3,9 [-2,6; 7,7]	2,5 [-7,5; 5,3]	87,0 113,0	0,629 0,7	-1,25 [-2,7; 6,8]	2,8 [-3,6; 8,1]	111,0 91,5	0,565 0,57
Y мм	-17,75 [-32,5; 8,3]	-13,55 [-29,9; 8,9]	111,0 94,0	0,565 0,64	-23,2 [-31,5; -4,5]	-15,2 [-25,7; 0,8]	112,5 98,0	0,51 0,77
L мм	241,2 [194,7; 276,3]	395,7 [279,1; 459,8]	193,0 21,0	0,0009* 0,0003*	349,05 [329,3; 438,3]	609,0 [402,4; 1038,7]	163,0 39,0	0,003* 0,0042*
V мм/с	8,1 [6,5; 9,2]	13,2 [9,3; 15,3]	192,0 20,5	0,001* 0,00024*	11,6 [11,0; 14,6]	21,0 [13,4; 37,1]	177,0 39,0	0,0017* 0,0024*
S (мм ²)	89,9 [79,1; 149,8]	211,0 [127,0; 276,3]	168,0 57,0	0,022* 0,0381*	147,6 [98,9; 369,7]	288,9 [161,7; 371,0]	139,0 90,0	0,143 0,361
A (Дж)	1,32 [0,84; 1,43]	2,94 [1,6; 4,34]	194,0 115,5	0,0007* 0,917	3,21 [2,61; 4,72]	9,67 [4,48; 33,7]	161,0 33,0	0,004* 0,0018*
Av (мДж/с)	43,98 [28,24; 47,6]	97,91 [53,2; 144,6]	193,5 14,0	0,0008* 0,00008*	106,67 [87,2; 156,6]	122,2 [148,7; 1123,8]	161,0 33,0	0,004* 0,0018
Качество функц. Равнов.	101,5 [91,0; 109,0]		–	–	46,0 [32,0; 80,0]		169,5	0,0011*

Примечания: X – среднее положение относительно оси X ; Y – среднее положение относительно оси Y ; V – скорость перемещения центра давления (ЦД); $F_x 60$ – параметр 60% энергии спектра частот во фронтальной плоскости; $F_y 60$ – параметр 60% энергии спектра частот в сагиттальной плоскости, Av – работа скорости перемещения ЦД; * – $p < 0,05$; W – критерий Уилкоксона; W_0, P_0 – индекс при сравнении значений с открытыми глазами; W_3, P_3 – индекс при сравнении значений с закрытыми глазами.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Скорость перемещения центра давления у боксеров-ветеранов при пробе Ромберга с открытыми глазами статистически достоверно выше, чем у молодых боксеров (7,85 м/с против 11,6 м/с; $W = 24,0; p = 0,0001$), что указывает на тренированность и профессионализм спортсменов-ветеранов.
2. Метод стабилотриии можно использовать для диагностики травм головы и контроля проводимых впоследствии реабилитационных мероприятий, ориентируясь на изменения показателей площади стабилотриии, колебаний в плоскостях.
3. Совершенствование дыхательных практик как в процессе тренировок, так и при реабилитации ускорят процессы стабилизации поз организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковтик, А. Бокс. Секреты профессионала / А. Ковтик. – М. : Питер, 2013. – 224 с.
2. Прохоров, Ю.М. Бокс. Удар через руку: теория и практика обучения / Ю.М. Прохоров // Методические рекомендации. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. – 38 с.

3. Жаворонкова, Л.А. Динамика межполушарных соотношений когерентности ЭЭГ как отражение реабилитационного процесса у больных, перенесших тяжелую черепно-мозговую травму / Л.А. Жаворонкова, О.А. Максакова, Н.Я. Смирнова // Физиология человека. – 2001. – № 2. – С. 5–14.
4. Скворцов, Д.В. Стабилометрическое исследование / Д.В. Скворцов. – М. : Маска, 2010. – 176 с.
5. Гаже, П.М. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека / П.М. Гаже, Б. Вебер. – СПб. : Изд. дом СПбМАПО, 2008. – 316 с.
6. Статокинетическая устойчивость пациентов в процессе курса реабилитации / А.Г. Николаева [и др.] // Достижения фундаментальной медицины и фармации : материалы 73-й науч. сес. сотрудников ун-та, Витебск, 29–30 янв. 2018 г. / Витеб. гос. ордена Дружбы народов мед. ун-т. – Витебск : ВГМУ, 2018. – С. 286–289.

Поступила 08.01.2020

COORDINATION ABILITIES OF VETERAN BOXERS

L. BOLSHAKOV

The purpose of the work was to study the coordination abilities that ensure the maintenance of the stable position of the boxers body. Boxers - veterans, young boxers and persons engaged in qigong were examined by the help of stabilometry. The speed of movement of CD in veterans with Romberg sample with open eyes is statistically significantly higher than in young boxers ($p = 0.0001$), which indicates training of the athlete. The method of stabilometry can be used to diagnose head injuries and monitor rehabilitation measures carried out subsequently, focusing on changes in the area of the stabilogramm, fluctuations in the planes. Improvement of respiratory practices both during training and rehabilitation will accelerate the processes of stabilization of the body positions.

Keywords: *boxer, stabilometry, balance, speed, breathing.*

УДК 796.015.15:612+611.1

**АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И РЕАКТИВНОСТИ ГЕМОДИНАМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
У СПОРТСМЕНОВ В ОТВЕТ НА ДОЗИРОВАННУЮ ФИЗИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ**

Н.А. ТИШУТИН, канд. биол. наук, доц. **О.Н. МАЛАХ**,
канд. биол. наук, доц. **Т.Ю. КРЕСТЬЯНИНОВА**
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Изложены результаты комплексного сравнительного анализа состояния и механизмов регуляции системы кровообращения при различных функциональных состояниях, у спортсменов и лиц, не занимающихся спортом. Испытуемые имели нормотонический тип реакции на дозированную физическую нагрузку. Реактивность показателей частоты сердечных сокращений и артериального давления, в процентном соотношении от исходных, находилась в пределах нормы. Механизм регуляции кровообращения после нагрузки у спортсменов осуществляется, в большей степени, за счет увеличения систолического артериального давления и ударного объема крови; у лиц, не занимающихся спортом – за счет повышения частоты сердечных сокращений. Следовательно, спортсмены демонстрируют более адекватный, с точки зрения экономизации, способ адаптации организма к предлагаемой физической нагрузке по сравнению с испытуемыми, не имеющими отношения к спорту. Реактивность на пробу Мартине–Кушелевского у обеих групп испытуемых характеризуется усилением влияния симпатического отдела ВНС. Показатели после восстановления и исходный уровень спортсменов обеспечиваются тонусом парасимпатического звена ВНС, а у студентов, не занимающихся спортом, – симпатическим звеном ВНС. Во всех группах в ответ на дозированную нагрузку происходило возрастание значимости кардиотропных регулирующих влияний.

Ключевые слова: регуляции системы кровообращения, физическая нагрузка, тип реакции на физическую нагрузку.

Введение. Функциональные изменения в организме спортсменов характеризуют состояние его здоровья и работоспособности с учетом индивидуальных особенностей каждого. К наиболее часто применяемым критериям оценки функционального состояния организма спортсменов относят параметры функционирования сердца, которые прямо отображают уровень готовности спортсмена к выполнению той или иной нагрузки или свидетельствуют об уровне восстановления организма после ее выполнения [1]. Поэтому принципиально важно изучать и понимать механизмы регуляции системы кровообращения, как они функционируют и как адаптируются к конкретной двигательной деятельности.

Занятия физической культурой и спортом способствуют совершенствованию функционального состояния сердечно-сосудистой системы, вырабатывают высокую приспособляемость к различным по интенсивности и характеру физическим нагрузкам [2]. Однако система физической культуры, к сожалению, еще далеко несовершенна и нуждается в глубоком изучении ее эффективности в условиях дальнейшего развития и создания прочной научной основы [3]. В связи с этим *цель работы* – оценка гемодинамических показателей у студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 58 студентов учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» в возрасте 19–20 лет. Испытуемые были разделены на две группы: студенты факультета физической культуры и спорта (ФФКиС), которые занимаются спортом, а также имеют спортивные разряды и звания от III разряда до мастера спорта ($n = 30$), и студенты факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП), занимающиеся физической культурой 1–2 раза в неделю и не имеющие спортивных разрядов и званий ($n = 28$).

Показателей гемодинамики фиксировали у студентов до, непосредственно после дозированной физической нагрузки и в процессе восстановления на 1, 2, 3 и 5 минутах. В качестве дозированной физической нагрузки выступала проба Мартине–Кушелевского. Измерение артериального давления (АД, мм рт. ст.) проводилось по методу Н.С. Короткова на ПАК «Омега-М».

Для оценки деятельности сердечно-сосудистой системы, ее состояния и реактивности, механизмов регуляции гемодинамических параметров при различных функциональных состояниях были рассчитаны показатели: тип саморегуляции кровообращения (ТСК, у.е.), ударный объем крови (УОК, мл), минутный объем кровообращения (МОК, л), вегетативный индекс Кердо (ВИК, у.е.) [4].

Основная часть. Адаптация организма к физической нагрузке в значительной мере определяется повышением активности сердечно-сосудистой системы, которая проявляется в повышении частоты сердечных сокращений (ЧСС), повышении сократительной способности сердца. Адаптация организма здо-

ровых людей к физической нагрузке происходит оптимальным способом, за счет повышения величины как УОК, так и ЧСС. У спортсменов используется самый оптимальный вариант адаптации к нагрузке, поскольку благодаря наличию большого резервного объема крови при нагрузке происходит значительное, в сравнении с не имеющими такого резерва, повышение УОК [4; 5]. В таблице представлены значения всех показателей, используемых для решения цели исследования, их исходные значения, реактивность и динамика восстановления после пробы. В исходном состоянии у спортсменов показатель ЧСС составлял $63,1 \pm 8,9$ уд/мин. В ответ на пробу Мартине–Кушелевского ЧСС увеличилась на 45% и составила $91,4 \pm 12,1$ уд/мин ($p < 0,001$). Уже после одной минуты ЧСС у спортсменов снижается до $65 \pm 10,3$ уд/мин, а на третьей и пятой минуте, с высокой степенью достоверности различий, частота сокращений опускается ниже исходных значений, $61,1 \pm 8$ уд/мин и $61 \pm 7,7$ уд/мин соответственно. Возможно, это связано с таким феноменом, как «отрицательная фаза» пульса, который наблюдается у спортсменов с хорошей физической подготовкой.

Таблица. – Изменение гемодинамических показателей в ответ на пробу Мартине–Кушелевского

Показатель	Исходное состояние	После пробы	Восстановление		
			на 2-й мин	на 3-й мин	на 5-й мин
ФФКиС, $n = 30$					
ЧСС, уд/мин	$63,1 \pm 8,9$	$91,4 \pm 12,1^{**}$	$65 \pm 10,3$	$61,1 \pm 8^*$	$61 \pm 7,7^*$
АДс, уд/мин	$124,8 \pm 12,6$	$139,8 \pm 17,1^{**}$	$131,7 \pm 16^*$	$131 \pm 12,6^*$	$125,8 \pm 11,3$
АДд, уд/мин	$78,1 \pm 8,8$	$79,5 \pm 11,9$	$75,6 \pm 9,4$	$77,3 \pm 6,6$	$76,8 \pm 10$
ТСК, у.е.	$125,9 \pm 22$	$88,2 \pm 15,7^{**}$	$119 \pm 23,6^*$	$128,8 \pm 20,9$	$127,3 \pm 19,7$
УОК, мл	$59,1 \pm 5,7$	$65,7 \pm 13,8^*$	$65,6 \pm 7,9^*$	$63,3 \pm 7,2^*$	$61,1 \pm 9,1$
МОК, л	$3,73 \pm 0,63$	$5,99 \pm 1,52^{**}$	$4,24 \pm 0,7^{**6}$	$3,86 \pm 0,61$	$3,71 \pm 0,66$
ВИК, у.е.	$-25,9 \pm 22$	$11,8 \pm 15,7^{**}$	$-19 \pm 23,6^*$	$-28,8 \pm 20,9$	$-27,3 \pm 19,4$
ФСПиП, $n = 28$					
ЧСС, уд/мин	$86,8 \pm 16,8$	$117,6 \pm 20,1^{**}$	$94,1 \pm 19,1^*$	$88 \pm 16,7$	$87,6 \pm 14,6$
АДс, уд/мин	$120,7 \pm 16,9$	$132,9 \pm 19,2^{**}$	$123,1 \pm 11,8$	$120,7 \pm 11,7$	$119,6 \pm 11,8$
АДд, уд/мин	$80,4 \pm 8,3$	$82,1 \pm 8,3$	$78,6 \pm 5$	$80 \pm 6,8$	$79,3 \pm 6,5$
ТСК, у.е.	$96,3 \pm 18$	$71 \pm 16,1^{**}$	$87,7 \pm 18,5^*$	$95,3 \pm 21,6$	$93,8 \pm 17$
УОК, мл	$52,2 \pm 7$	$58,3 \pm 10,4^*$	$58,6 \pm 2,3^{**}$	$55,7 \pm 7,3$	$55,9 \pm 8,6$
МОК, л	$4,46 \pm 0,86$	$6,82 \pm 1,36^{**}$	$5,39 \pm 0,93^{**}$	$4,81 \pm 0,93^*$	$4,82 \pm 0,92^*$
ВИК, у.е.	$6,5 \pm 15,1$	$28,9 \pm 16,7^{**}$	$15,8 \pm 13,6^*$	$9,2 \pm 13,7$	$9,86 \pm 11,5$

Примечание: * – различия между группами статистически значимы $p < 0,05$; ** – различия между группами статистически значимы $p < 0,001$.

При анализе значений показателей у студентов, не занимающихся спортом, обращает на себя внимание высокий исходный показатель ЧСС – $86,8 \pm 16,8$ уд/мин. Дозированная физическая нагрузка у студентов ФСПиП, как и у спортсменов, вызвала положительный хронотропный эффект, однако в меньшей степени. Показатель ЧСС увеличился на 35% от исходного и составил $117,6 \pm 20,1$ ($p < 0,001$). Меньшая процентная реактивность у лиц, не занимающихся спортом, кажется на первый взгляд нелогичной, однако причиной этого, скорее всего, явились исходно большие значения ЧСС перед нагрузкой. Начальное состояние организма во многом определяет характер последующих его реакций. Обнаруженные связи между реактивностью системы кровообращения на физическую нагрузку и исходным состоянием показателей центральной гемодинамики содержат в себе все свойства «закона исходного значения» (чем выше исходная активность, тем менее выражена реакция на активирующие стимулы) [6]. Динамика восстановления ЧСС у испытуемых ФСПиП, в отличие от спортсменов, протекает не так быстро. На второй минуте восстановления значения их ЧСС составляли $94,1 \pm 19,1$ уд/мин ($p < 0,05$), это +8,4% от исходного значения, в сравнении с +3% у спортсменов на том же промежутке времени. К третьей и пятой минуте значения их ЧСС так и не вернулись к исходным и составляли $88 \pm 16,7$ уд/мин и $87,6 \pm 14,6$ уд/мин соответственно.

Показатель АД в покое, в среднем по группе спортсменов, составил $124,8/78,1$ мм рт. ст. После дозированной физической нагрузки АДс с высокой степенью достоверности различий увеличилось на 12%. АДд практически не изменилось и составило $79,5 \pm 11,9$ мм рт. ст. Особый интерес представляет дальнейшие изменения АД в процессе восстановления: на 2-й и 3-й мин АДс сохраняет высокие показатели, а на пятой минуте снижается практически до исходных. Такой способ адаптации к нагрузке, за счет повышенного АДс в общем и увеличенного УОК в частности, согласуется с мнением большого количества авторов [6–9] об оптимальном варианте адаптации к нагрузке у спортсменов за счет АД и УОК. Значения АД к нагрузочной пробе у группы студентов ФСПиП составляли $120,7/80,4$ мм рт. ст. Оценивая

специфику изменений сосудистого тонуса, необходимо обратить внимание на реактивность АДс после пробы Мартине–Кушелевского. Она выразилась в увеличении этого показателя на 10% от исходных и составила $132,9 \pm 19,2$ мм рт. ст. ($p < 0,001$). Наибольший интерес и подтверждение нерационального, с точки зрения экономизации, способа адаптации к нагрузке кроется в дальнейшей динамике изменения АДс. Уже на второй минуте восстановления от реактивности АДс остается только +2% от исходного, однако по показателю ЧСС и по субъективному наблюдению экспериментатора (частота дыхания) восстановления еще не наступило. Это означает, что настоящая (на 2 минуте) и дальнейшая адаптация происходит за счет повышенного ЧСС, а это не самый оптимальный способ. На 3-й и 5-й мин значения АДс опускаются ниже исходных $120,7 \pm 11,7$ мм рт. ст. и $119,6 \pm 11,8$ мм рт. ст. соответственно.

Увеличение частоты и силы сердечных сокращений приводит к закономерному увеличению минутного объема кровообращения. В исходном состоянии у спортсменов этот показатель составлял $3,73 \pm 0,63$ л. Реактивность МОК после нагрузки выразилась в увеличении его значений на 61%, в сравнении с исходными и составила $5,99 \pm 1,52$ л ($p < 0,001$). На второй минуте восстановления показатель МОК снизился до $4,24 \pm 0,76$ л ($p < 0,001$). Следует отметить, что ко второй минуте ЧСС спортсменов практически вернулся к исходным. Это свидетельствует о том, что повышенное значение МОК, относительно исходного, поддерживается по большей части за счет высоких значений УОК и АДс. На третьей и пятой минуте значения МОК возвращаются к исходным, $3,86 \pm 0,61$ л и $3,71 \pm 0,66$ л соответственно. Значения МОК у студентов, не занимающихся спортом, были значительно выше $4,46 \pm 0,86$ л, это объясняется более высоким ЧСС. После пробы с физической нагрузкой их значения МОК увеличились на 53% (61% у спортсменов) и составили $6,82 \pm 1,36$ л ($p < 0,001$). Дальнейшая динамика изменений МОК не вызывает особого интереса, поскольку МОК находится в прямой зависимости от ЧСС, за счет которого восстанавливаются испытуемые ФСПиП, и соответственно здесь схожая динамика.

Ударный объем крови является тем оптимальным средством, за счет которого спортсмены в нашем исследовании адаптировались к предъявляемым нагрузкам. Исходное значение показателя УОК спортсменов составляло $59,1 \pm 5,7$ мл, после проведения пробы Мартине–Кушелевского он увеличился на 11% и составил $65,7 \pm 13,8$ мл ($p < 0,05$). На второй минуте восстановления УОК сохраняется на том же уровне, что и сразу после нагрузки, $65,6 \pm 7,9$ мл ($p < 0,05$). Здесь стоит отметить, что, хотя средние значения УОК по группе спортсменов на 2 минуте восстановления не изменились в сравнении со значением непосредственно после нагрузки, но при индивидуальном рассмотрении их динамики, все не так однозначно. Всего в исследовании участвовало 20 спортсменов, из них у 11 значения УОК на второй минуте снижаются, 5 показывают повышение, а у остальных остаются без существенных изменений. Возможно, такая неоднозначная реакция связана с различным уровнем тренированности спортсменов и более подготовленным испытуемым может быть достаточно 60–80 с для восстановления после пробы Мартине–Кушелевского. На третьей и пятой минуте значения ударного объема снижаются до $63,3 \pm 7,2$ мл и $61,1 \pm 9,1$ мл, однако после четырех минут восстановления значения УОК у спортсменов так и не вернулись к исходным. У испытуемых, не занимающихся спортом, схожая реактивность и динамика изменения значений УОК, но протекающие в более низких значениях. Исходное значение их УОК составляло $52,2 \pm 7$ мл. После нагрузочной пробы УОК увеличился на 12% и составил $58,3 \pm 10,4$ мл ($p < 0,05$). На второй минуте восстановления УОК, как и у спортсменов, остается на том же уровне $58,6 \pm 2,3$ мл ($p < 0,001$). На третьей и пятой минуте значения показателей практически не отличаются и составляют $55,7 \pm 7,3$ мл и $55,9 \pm 8,6$ мл соответственно.

На основании расчетных показателей типа саморегуляции кровообращения и вегетативного индекса Кердо установлены отличительные особенности регуляторных механизмов, адаптационного потенциала системы кровообращения [8] у спортсменов и лиц, не имеющих отношения к спорту (ФСПиП). ВИК в исходном состоянии у двух групп испытуемых имеет существенные различия. Так, у спортсменов до пробы ВИК составлял $-25,9 \pm 22$ у.е., что свидетельствует о выраженном преобладании у них парасимпатического звена ВНС в управлении сердечно-сосудистой системы. У студентов ФСПиП, напротив, доминирующее влияние на стороне симпатического звена ($6,5 \pm 15,10$ у.е.). Проба Мартине–Кушелевского обеспечила обеим группам испытуемых усиление симпатотонии, но у студентов ФСПиП доля вклада симпатического отдела значительно выше $28,9 \pm 16,7$ у.е. ($p < 0,001$), против $11,8 \pm 15,7$ у.е. ($p < 0,001$) у спортсменов. При сравнении уровня реактивности значений показателя ВИК, можно отметить, что у спортсменов он выше $+37,7$ у.е. в сторону симпатотонии, против $+22,4$ у.е. у лиц, не занимающихся спортом. Следует отметить, что высокое значение стандартного отклонения ВИК сразу после нагрузки объясняется присутствием испытуемых, которые исходно имели очень высокие значения ВИК в сторону парасимпатки и после нагрузки превалирующее влияние осталось на стороне парасимпатического звена ВНС, что свидетельствует об очень высоком уровне их адаптационного потенциала и хорошей тренированности. Анализируя динамику восстановления «вегетативного баланса», обращает на себя внимание быстрое восстановление спортсменов, уже на 2 минуте их значения ВИК составляли $-19 \pm 23,6$ у.е.

($p < 0,05$). А на третьей и пятой минуте восстановления значения их ВИК опустились ниже исходных - $28,8 \pm 20,9$ у.е. и $-27,3 \pm 19,4$ у.е. соответственно. У студентов, не занимающихся спортом, динамика изменений индекса Кердо схожая со спортсменами, однако протекает в диапазоне симпатических значений. Так, на второй минуте восстановления происходит уменьшение симпатических влияний на сердечно-сосудистую систему до $15,8 \pm 13,6$ у.е. ($p < 0,05$), а на третьей и пятой минуте – до $9,2 \pm 13,7$ у.е. и $9,86 \pm 11,5$ у.е. соответственно.

При сравнении исходных показателей типа саморегуляции кровообращения у лиц, не занимающихся спортом и спортсменов, обращает на себя внимание большая разница в их значениях. У студентов ФФКиС средние значения ТСК составляли $125,9 \pm 22$ у.е., что указывает на выраженный сосудистый ТСК, а у студентов ФСПиП, напротив, сердечный-сосудистый или, как его называют, сбалансированный тип саморегуляции кровообращения ($96,3 \pm 18$ у.е.). Однако, несмотря на сбалансированный тип ТСК у испытуемых, не имеющих отношения к спорту, экономизация в регуляции кровообращения и более высокий уровень функциональных резервов на стороне спортсменов с сосудистым типом. Анализируя реактивность ТСК в ответ на пробу Мартине–Кушелевского, следует отметить значимое снижение его значений на 30% у спортсменов и на 26% у не занимающихся спортом. Такое изменение значений и их текущий уровень $88,2 \pm 15,7$ у.е. ($p < 0,001$) и $71 \pm 16,1$ у.е. ($p < 0,001$) может указывать на возрастание значимости прежде всего кардиотропных регулирующих влияний [10]. Дальнейшая динамика восстановления ТСК к исходным значениям протекает однонаправленно и схожа у обеих групп испытуемых с той лишь разницей, что спортсмены уже после минуты восстановления возвращаются к наиболее экономному типу регуляции (парасимпатика – $119 \pm 23,6$ у.е.) и к пятой минуте показывают лучшие значения, чем в исходном состоянии ($127,3 \pm 19,7$ у.е.), а студенты ФСПиП сохраняют сердечный-сосудистый тип саморегуляции ($93,8 \pm 17$ у.е.).

Заключение. Таким образом, по результатам проведенной пробы Мартине–Кушелевского обе группы испытуемых имели нормотонический тип реакции на нагрузку. Реактивность показателей ЧСС и АД, в процентном соотношении от исходных, находилась в пределах нормы. Спортсмены демонстрируют более адекватный, с точки зрения экономизации, способ адаптации организма к предлагаемой физической нагрузке по сравнению с испытуемыми, не имеющими отношения к спорту. Механизм регуляции кровообращения после нагрузки у спортсменов осуществляется в большей степени за счет увеличения систолического артериального давления и ударного объема крови, а у лиц, не занимающихся спортом, – за счет повышенного показателя частоты сердечных сокращений.

Реактивность на пробу Мартине–Кушелевского у обеих групп испытуемых характеризуется усилением влияния симпатического отдела ВНС. Однако показатели после восстановления и исходный уровень спортсменов обеспечиваются тонусом парасимпатического звена ВНС, а у лиц, не имеющих отношения к спорту, напротив, – симпатическим звеном ВНС. У обеих групп испытуемых, в ответ на дозированную нагрузку происходит возрастание значимости, прежде всего, кардиотропных регулирующих влияний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доева, А.Н. Оценка гемодинамических показателей у борцов / А.Н. Доева, З.А. Гагиева // Вестн. Адыг. гос. ун-та. – 2016. – № 2 (181). – С. 99–102.
2. Колчина, Е.Ю. Влияние комплексных ступенчатых нагрузок на показатели кардиореспираторной системы у студентов-спортсменов / Е.Ю. Колчина // Пед.-психол. и мед.-биол. проблемы физ. культуры и спорта. – 2019. – № 1. – Т. 14. – С. 207–218.
3. Федоров, Н.А. Влияние типологических особенностей кровообращения на показатели кардиореспираторной системы спортсменов при нагрузке повышающей мощности / Н.А. Федоров, Ю.С. Ванюшина, Д.Е. Елистратов // Пед.-психол. и мед.-биол. проблемы физ. культуры и спорта. – 2018. – № 3. – Т. 13. – С. 199–206.
4. Граевская, Н.Д. Спортивная медицина : курс лекций и практ. занятия / Н.Д. Граевская, Т.И. Долматова. – М. : МГАФК, 2004. – 304 с.
5. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М. : Медицина, 1997. – 265 с.
6. Кучеренко, К.Н. Клинико-физиологический анализ адаптационного статуса системы кровообращения и рисков кардиоваскулярной патологии при различной выраженности коронарного поведения типа А / К.Н. Кучеренко, В.И. Беляков // Вестн. мед. ин-та «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. – 2018. – Т. 31. – № 1. – С. 102–110.
7. Вариабельность ритма сердца: применение в кардиологии / В.А. Снежицкий [и др.] ; под общ. ред. В.А. Снежицкого. – Гродно : ГрГМУ, 2010. – 210 с.
8. Окулов, Т.С. Реакция сердечно-сосудистой системы на дозированные изометрические нагрузки у квалифицированных спортсменов / Т.С. Окулов, М.Н. Кондратьева, С.Л. Совершаева // Мед. экология. – 2009. – № 2. – С. 50–52.

9. Окулов, Т.С. Дифференцированная оценка показателей центральной гемодинамики в условиях силовой тренировки / Т.С. Окулов, А.В. Кочнев // Вестн. Сев. (Аркт.) федер. ун-та. Сер. Естественные науки. – 2008. – № 2. – С. 23–29.
10. Ванюшин, Ю.С. Кардиореспираторная система в онтогенезе при адаптации к функциональным нагрузкам / Ю.С. Ванюшин, Р.Р. Хайруллин. – Казань : Отечество, 2016. – 200 с.

Поступила 03.12.2019

ANALYSIS OF THE STATE AND REACTIVITY OF HEMODYNAMIC INDICATORS AT ATHLETES IN RESPONSE TO DOSED PHYSICAL LOAD

N. TISHUTIN, O. MALAH, T. KRESTYANINOVA

The article presents the results of a complex comparative analysis of the state and mechanisms of regulation of the circulatory system in various functional conditions in athletes and individuals who are not involved in sports. The subjects had a kind of normotonic type of reaction to dosed physical activity. Reactivity indicators heart rate and blood pressure, as a percentage of the original, was within normal limits. The mechanism of regulation of blood circulation after exercise in athletes is carried out by increasing systolic blood pressure and stroke volume of blood, in people who are not involved in sports due to an increase in heart rate. Therefore, athletes demonstrate a more adequate, from the point of view of economization, method of adapting the body to the proposed physical activity, compared with subjects who are not related to sports. The reactivity to the Martine-Kushelevsky test in both groups of subjects is characterized by an increased influence of the sympathetic division of the ANS. The indicators after recovery and the initial level of athletes are provided by the tone of the parasympathetic link of the ANS, and for students who are not involved in sports, by the sympathetic link of the ANS. In all groups, in response to a dosed load, an increase in the significance of cardiotropic regulatory influences occurred.

Keywords: *regulation of the circulatory system, physical activity, type of reaction to physical activity.*

УДК 796.015.57–057.875

**DETERMINATION OF PHYSICAL WORKING ABILITY OF STUDENTS
BY INDICATORS OF MAXIMUM CONSUMPTION OF OXYGEN***dr. P. SYMANOVICH, O. BARAVOK**(Belarusian National Technical University, Minsk)**dr. I. DZIUMIN**(International University «MITSO», Minsk)*

The article discusses the somatic health of students aged 18–20 through the prism of indicators of maximum oxygen consumption. The purposeful use of complexes of exercises in physical culture classes with the inclusion of funds from the health system M. Gagulan, with a given intensity, allows one to achieve positive dynamics in the level of physical performance of the body of those involved in one semester. For each student, according to our modified methodology, an individual level of physical condition and a general level of physical condition was determined (calculated), which made it possible to determine their motor age and compare the physical condition of this contingent engaged with peers from other countries.

Keywords: *exercise complexes of various intensities, somatic health of female students 18–20 years old, maximum oxygen consumption, motor age.*

Introduction. The educational process in the university takes place against the backdrop of increasing physical inactivity, and is also associated with great psychophysiological stresses, which makes high demands on the functional state and physical performance of students. Physical education at the university is presented as an academic discipline, which is one of the compulsory disciplines, which emphasizes its importance in the formation of a health culture of future specialists in the process of training. Physical education, mass sports, a healthy lifestyle should become reliable protection, able to help students adapt to new living conditions and professional activities, to resist the constantly deteriorating environmental situation [9].

The health problem of the younger generation and students is a priority in the social policy of our state, because youth health largely determines the future prosperity of the nation [9]. In this regard, the most relevant means of introducing young people to a healthy lifestyle are physical education.

P.F. Lesgaft, knowing that physical exercises stimulate the function of subcortical formations (hypothalamus), increase the working capacity of the brain, thus increasing the productivity of mental work, wrote “Mental and physical must be in close unity, any one-sided development will certainly destroy harmony in education and will not create the conditions for the development of a whole person”.

A number of authors point to a rather high variability of individual resistance to various training influences and its adaptation to physical activity with the activation of the urgent adaptation mechanism [5]. Some experts point to indicators of reactions of the main physiological systems in response to physical activity of varying magnitude and intensity [10], which can serve as an indirect criterion for the state of somatic health and, in turn, is interconnected with the level of physical development and fitness.

Numerous studies of the physical fitness of university students in a group of girls aged 18–20 show that the physical development of this contingent is at a low and medium level with a steady growth trend of a low level [6; 7].

The effectiveness of recreational activities with girls 18–20 years old is determined by the dynamics of changes in the level of physical fitness and, in particular, physical performance, and as a result – obtaining a healing effect. The physical education program of higher education involves the use of various means, in particular a variable component, in order to maintain and improve the health status of students, which was used in our work.

Main part. Identification of the level of physical performance is possible during the PWC170 test. Some authors note that the results of this test have a high correlation with the maximum oxygen consumption (MOC), correlation coefficient ($g = 0,9$) [3].

The physical performance indicator was considered by us as one of the main criteria for students' somatic health and was determined by the values of maximum oxygen consumption, indicating the aerobic capabilities of the body [13; 14]. The IPC indicator was determined by us indirectly, by the maximum result (min, s) of the race over a 1000-meter distance [15]. The results obtained were compared with the data in the corresponding table, and when determining the MOC value (ml / min / kg), the level of physical performance was revealed [11]:

- moderate level – 29–34 ml / min / kg;
- the average level is 35–43 ml / min / kg;
- a good level is 44–48 ml / min / kg.

The experimental health-improving program that we developed was carried out on a continuous basis in the main part of classes with a frequency of 2 times a week according to the academic schedule for 2nd year students ($n = 93$). In the course of the experiment, the following tasks were solved: the development of the physical qualities of those involved, the increase in the level of functional capabilities of their body, and the introduction of systematic physical exercises. The intensity of the load was regulated by changing the number of repetitions of exercises and the duration of their execution, varying the pace and amplitude of movements, rational alternation of exercises with different directions.

Exercises from the wellness system of M. Gagulan were included in the complexes of exercises of the experimental motor program. A characteristic feature of this experimental program was the use in classes of the same sets of exercises in content, but performed with different intensities according to [4] (60%; 70%; 80% heart rate max).

In order to control the intensity of physical activity in terms of heart rate and improve the process of self-control of students during training and self-study, we used the method of “Subjective assessment of muscle sensations” [12].

The experimental groups, depending on the values of the intensity of physical activity performed during the experiment, had a symbol (P-60; P-70; P-80). The homogeneity of the samples is determined by Student's t -criterion for the main indicators: age (years) and level of physical performance (MOC ml / min / kg).

The aerobic abilities of the girls' body before the start of the experiment were determined by the average MOC value of $36,71 \pm 1,07$ ml / min / kg, which corresponds to the average level of manifestation of physical performance (P-60 – $36,75 \pm 1,53$ ml / min / kg, the P-70 group – $35,45 \pm 1,84$ ml / min / kg, the P-80 group – $38,34 \pm 3,34$ ml / min / kg). Among the groups, students were noted who, according to individual indicators of the MOC values, had a different initial level (19% – moderate; 77,0% – average; 4,0% – good).

During the experiment, data were obtained on changes in the aerobic abilities of girls' bodies, described by linear regression equations (table 1).

Table 1. – Change in indicators of physical performance of students 18-20 years old

Group	Changes in the level of physical performance, %			Linear regression equation ($p < 0,05$)
	Group	Moderate	Middle	
П-60	$8,1 \pm 4,6$	$8,1 \pm 0,5$	$8,4 \pm 0,8$	$y = 33,1 - 0,8x; r = 0,7$
П-70	$16,3 \pm 0,8$	$11,3 \pm 2,2$	$15,3 \pm 2,1$	$y = 43,9 - 0,7x; r = 0,9$
П-80	$18,5 \pm 0,7$	$11,8 \pm 2,2$	$16,8 \pm 2,4$	$y = 82,7 - 1,5x; r = 0,9$

As a result of the analysis of the obtained data, a qualitative improvement in the composition of the subgroups in terms of the MOC indicator, conditional ‘transfer’ of girls from one level of manifestation of physical performance to another.

After the completion of the training cycle in the P-70 group, the ‘transfer’ from one subgroup (moderate level) to another (middle level) was noted in 11.4% of cases with a relative increase of $14,7 \pm 1,1\%$. In 26,8% of those observed with ‘average’ MOC values, when they change by $24,2 \pm 0,8\%$, an increase in the indicator to values corresponding to a ‘good’ level is noted.

In the P-80 group, we noted similar changes in the indicators of the functional state. In the subgroup of the “moderate” level of working capacity, the average value of the relative increase in the indicator was $11,8 \pm 2,2\%$, which in absolute terms corresponds to the indicators of the “average” level. For 63,0% of students with a load intensity of 80% heart rate, the influence of classes is positive ($10,3 \pm 1,1\%$), but not enough for a significant change in functional state, and an increase of $17,1 \pm 1,8\%$ for 22,0% it turned out to be sufficient for the girls that the MOC indicator began to correspond to a “good” level of manifestation of working capacity.

In the P-60 group, a qualitative change in the composition of the subgroups was not noted.

We used tables of the supposed improvement of the girls' physical performance indicators calculated according to [4], taking into account its initial level (table 2).

Table 2. – Prediction of growth in percent (%) of the indicator of maximum oxygen consumption in students during physical activity of varying intensity [4]

Load intensity	Initial level in terms of MOC, ml / min / kg								
	26,0	28,0	30,0	32,0	34,0	36,0	38,0	40,0	42,0
60% MOC	25,8	14,4	13,0	11,6	10,2	8,8	7,4	6,0	4,0
70% MOC	23,5	21,7	19,9	18,1	16,3	14,5	12,7	10,9	9,0
80% MOC	37,1	33,5	29,9	26,7	22,7	19,1	15,5	11,9	8,0

Using the tables of pedagogical forecasting of changes in indicators of physical performance in the MOC, it is possible to choose the proper motor regime according to the intensity of the load and in the cycle of classes (one academic semester) obtain actual data of a certain healing effect.

Indicators of aerobic capabilities of the body of girls have a certain relationship with indicators of their functional state. Using the values of the MOC indicator and the formula according to [1], we can theoretically calculate individually for each observed conditionally accepted "functional age".

This formula is recommended for use in cases where the MPC value for each specific case is less than 40,0 ml / min / kg.

In the P-60 group, 6,5% of those studying at the beginning of the experiment showed complete agreement between the passport and "functional age" data, and in the P-70 group – in 7,1% of cases. At the end of the experiment, a significant improvement was revealed in the final indicator of "functional age" to full compliance with the passport 41,5% and 70,8% in the P-60 and P-70 groups (respectively), and in the P-80 group at 43,1% the initial compliance showed an improvement of up to 97%.

To determine the motor age, students of the experimental groups (P-70 and P-80) were tested using our Health Card. For each student, according to our modified methodology, an individual level of physical condition (ILPC) and a general level of physical condition (GLPK) was determined (calculated), which made it possible to determine their motor age [2].

An analysis of the results revealed that the average value of the general level of physical condition for P-70 students was -0,033, which corresponds to 6 points on the ILPC rating scale proposed by us, and 0,029 for P-80 students, which also corresponds to 6 points. The highest indicators were among P-70 students in the long jump from the place 0,021 – score of 7 points, raising the body 0,231 – score of 7 points, torso forward 0,273 – score of 7 points. For P-80 students, only in the test of raising the torso the indicators 0,076 have a score of 7 points, and in the long jump from a place -0,021 have a score of 6 points and a tilt of the body -0,227 has a score of 6 points. Less developed, in relation to other qualities, were the strength abilities of P-70 students – hanging on the crossbar -0,259 – rating 6 points, bending and unbending the arms in lying support -0,234 – rating 6 points, among P-80 students – hanging the crossbar -0,158 – score of 6 points, flexion and extension of the arms in lying support -0,201 – score of 6 points. Endurance turned out to be at an equally stable level, running 1000 meters – 0,56 and – 0,142, respectively – a score of 6 points.

Long-term experience shows that for the qualitative development of the material of the curriculum in physical education, students need to have significant physical training, and in particular, give priority to the development of strength and general endurance, increase the amount of physical activity in a weekly cycle to 10–14 or more hours [16].

Conclusion.

1. It is shown that the systematic use of the means of the health-improving system of M. Gagulan with different intensity of the load (60%, 70%, 80% heart rate max) revealed a positive effect on the functional state of girls aged 18–20 years. In all groups, improvements were noted in the changes in the MOC indicators, which will allow us to state an increase in the level of physical performance of the body of students, and as a result, their somatic health.

2. The motor mode with an intensity of 80% heart rate max is the most optimal for improving the maximum oxygen consumption. Less significant changes were detected in the group working with an intensity of 70% heart rate max.

3. For people with minimum MOC values of up to 41 ml / min / kg, the greatest effect is achieved during classes with an intensity of 80% heart rate max, and for those engaged with an initial level of aerobic capacity above 41 ml / min / kg the most favorable is physical activity with an intensity of 70% heart rate max.

4. The results of the study (testing of physical conditions, determination of functional and motor age, etc.), served as the basis for obtaining a comprehensive assessment of the physical condition of students and the construction of experimental forms of physical education.

5. Experimental data allow us to state that only innovative, scientifically sound means and methods of physical education are able to significantly improve students and achieve their positive motivation for systematic physical education.

REFERENCES

1. Azhitsky, K.Yu. On the use of the concept of "functional age" in assessing the physical fitness of students / K. Yu. Azhitsky, V.L. Kanatiev, S.V. Short // Actual problems of the spiritual and moral formation of students and youth : thesis. scientific-practical. conf. / Kiev Institute of Physical culture. – Kiev, 1992. – S. 12–14.
2. Belsky, I.V. Physical culture in the educational space of a higher educational institution / I.V. Belsky, P.G. Symanovich // World of Sports. – 2006. – No. 2. – S. 79–82.
3. Bulich, E.G. Human health. Biological foundations of life and motor activity in its stimulation / E.G. Bulich, I.V. Muravov. – Kiev : Olympic literature, 2003. – 424 p.
4. Vengerova, N.N. Aerobic abilities of the body of girls as an indicator of their physical performance / N.N. Vengerova // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgaft. – 2009. – No. 5. – S. 19–23.

5. Vysochin, Yu.V. Modern ideas about the physiological mechanisms of urgent adaptation of an athlete's body to the effects of physical exertion / Yu.V. Vysochin, Yu.P. Denisenko // Theory and Practice of Phys. culture. – 2002. – No. 7. – S. 2–6.
6. Isaac, S.I. Monitoring of physical development and physical fitness: theory and practice / S.I. Isaac. – М.: Soviet Sport, 2005. 196 p.
7. Matveev, L.P. The general theory of sports / L.P. Matveev. – М.: Soviet sport, 1997. – 304 p.
8. Sonkin, V.D. Heterochronism of motor and physical development of preschool children / V.D. Sonkin, S.I. Isaac // Man in the world of sports : Abstract. doc. Int. Congress, Moscow, May 24–28, 1998. – М.: FON, 1998. – Т. 2. – S. 289.
9. Priority forms of physical culture and health-improving work with student youth / P.G. Symanovich [et al.] // Actual problems of the theory and methodology of physical culture and sports of students studying : materials of the Intern. scientific prakt. conf. – Minsk, 2005. – S. 6–9.
10. Feldman, G.A. Valeological assessment of the physical development of schoolchildren / G.A. Feldman // Theory and Practice of Phys. culture. – 1997. – No. 1. – S. 49–50.
11. Astrand, P.-O. Textbook of work physiology / P.-O. Astrand, K. Rodahl. – New York : McGraw, Hill, 1970. – 187 p.
12. Borg, G. The perception of physical performance / G. Borg // Frontiers of Fitness. – Springfield, 1988. – P. 280–294.
13. Muravov, I. Test of motor-cardiac correlation control prognosis and the evaluation of the effectivity of the influences in preventive cardiology / I. Muravov, E. Bulich, O. Muravov // The Canadian Journal of Cardiology. – 1997. – Vol. 13, Suppl B. – P. 247.
14. New approaches to predict Vo2 max and endurance from running performance / S.P. Tokmakidis [et al.] // J. Sport. Med. Phys. Fit. – 1987. – V. 27. – P. 401–409.
15. Powers, S.K. Exercise physiology : Theory and application to fitness and performance / S.K. Powers, E.T. Howly. – Dubuque I.A. : Brown, 1990. – 668 p.
16. Boychenko, S.D. The system of long-term sports training: programming and control / S.D. Boychenko, P.G. Symanovich. – Grodno : YurSaPrint, 2016. – 230 p.

Поступила 18.03.2020

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОК ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ МАКСИМАЛЬНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ КИСЛОРОДА

**П.Г. СЫМАНОВИЧ, О.А. БОРОВОК
И.М. ДЮМИН**

Рассматривается соматическое здоровье студенток 18–20 лет через призму показателей максимального потребления кислорода. Целенаправленное использование на занятиях по физической культуре комплексов упражнений с включением средств из оздоровительной системы М. Гагулан с заданной интенсивностью позволяет в течение одного семестра добиться положительной динамики уровня физической работоспособности организма занимающихся. У каждой студентки по модифицированной нами методике был определен (рассчитан) индивидуальный уровень физических кондиций и общий уровень физических кондиций, их двигательный возраст и сравнить физические кондиции данного контингента занимающихся со сверстниками из других стран.

Ключевые слова: комплексы упражнений различной интенсивности, соматическое здоровье студенток 18–20 лет, максимальное потребление кислорода, двигательный возраст.

УДК 370(09)(476)

**ОЦЕНКА ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН, Е.В. МИНЁНОК,
О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ, В.Н. СПАЩАНСКАЯ
(Полоцкий государственный университет)*

Рассматривается вопрос, имеющий особую социальную значимость для формирования, сохранения и укрепления здоровья студентов, особенно в условиях дистанционного обучения. Тенденции в динамике здоровья молодежи настойчиво требуют поиска мер по улучшению физического состояния студентов. Увеличение двигательной активности и эффективное физическое воспитание – один из главных факторов улучшения здоровья студентов. Представлены и проанализированы данные психофизического состояния здоровья студентов по показателям самооценки с помощью специально разработанной анкеты.

***Ключевые слова:** студенты, здоровье, физическая культура, двигательная активность, физическая подготовленность, дистанционное обучение.*

Введение. Двигательная активность играет важную роль в формировании здоровья студенческой молодежи. В свою очередь дефицит суточных локомоций провоцирует возникновение различных заболеваний, поэтому одним из векторов развития современной науки является поиск наиболее эффективных средств и методов решения данной проблемы. Студенческая молодежь относится по возрасту к группе населения, входящего в фазу репродуктивного периода. От состояния здоровья этой категории граждан во многом зависит здоровье будущего поколения. Кроме того, состояние здоровья студентов определяет качество подготовки молодых специалистов [1]. Современные условия обучения в высшей школе характеризуются повышенными физическими и психологическими нагрузками и дефицитом времени. Согласно данным различных исследований в последнее десятилетие наблюдается снижение показателей здоровья студенческой молодежи и увеличение у студентов числа хронических заболеваний ведущих систем организма [2].

Сегодня мы вряд ли найдем образованного человека, который отрицал бы значимость роли физической культуры и спорта в современном обществе. В вузах, независимо от возраста, физической культурой занимаются миллионы студентов. Спортивные достижения для подавляющего большинства из них перестали быть самоцелью. Физические тренировки «становятся катализатором жизненной активности, инструментом прорыва в область интеллектуального потенциала и долголетия» [3].

Технический прогресс, внедрение во все сферы жизни IT-технологий способствовали снижению усилий со стороны человека на тяжелый физический труд, не освободив его от необходимости физической подготовки к профессиональной деятельности, но изменив задачи этой подготовки [4]. Социальные и медицинские мероприятия не дают ожидаемого эффекта в деле сохранения здоровья. В оздоровлении общества медицина пошла главным образом путем «от болезни к здоровью», превращаясь все более в чисто лечебную, госпитальную. Социальные мероприятия, со своей стороны, направлены преимущественно на улучшение среды обитания индивида и на улучшение качества предметов потребления, но не на воспитание человека [5].

Постоянное увеличение количества научной информации и интенсификация процесса обучения служат причиной того, что студенты на изучение программных предметов тратят 10–12 ч, а в сессионные периоды – до 16 ч в сутки. Тем не менее, в режиме студенческого трудового дня можно найти время для физических упражнений профилактического характера. Для правильной оценки времени, которое можно употребить на достижение нормы физической активности, каждый студент должен выделить условные сферы своей ежедневной деятельности: пребывание дома, на лекциях, лабораторных занятиях, в дороге.

Цель исследования – определение взаимосвязи показателей здоровья с характеристиками физической подготовленности и двигательной активности студентов.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, анкетирование, многомерный дисперсионный анализ.

Задачи исследования – проанализировать данные о психофизическом состоянии студентов в условиях дистанционного обучения; дать оценку показателей здоровья, физической подготовленности и двигательной активности в контексте преподавания и обучения физической культуре.

Основная часть. В качестве исследования студентам была предложена специально разработанная анкета из 20 вопросов, показывающая соотношение структурных компонентов (эмоционального, мотивационного, волевого и познавательного) для изучения психофизического состояния. Все показатели

оценивались в процентах. Респондентам предлагалось оценить представленные позиции по 100%-й шкале, поставив их либо в одну графу, либо распределив по нескольким графам, соответственно субъективному состоянию на момент заполнения анкеты. По каждому показателю проводилась обработка в зависимости от пола, возраста и места проживания студента. Многомерный дисперсионный анализ применялся тогда, когда в одном дисперсионном анализе необходимо одновременно исследовать влияние факторов и возможных вариаций (независимых переменных) на несколько зависимых переменных. Этот метод позволяет проверить не только гипотезы о влиянии факторов на каждую из зависимых переменных в отдельности, но и гипотезу о влиянии факторов на всю совокупность зависимых переменных как на одну многомерную переменную [6].

Обработка результатов анкетирования проводилась с помощью компьютерной программы для статистической обработки данных – SPSS v17.0.

Схема проведения исследования:

- 1) проверка равенства дисперсионно-ковариационных матриц при помощи *M*-теста Бокса;
- 2) проверка взаимосвязи зависимых переменных друг с другом при помощи критерия сферичности Бартлетта;
- 3) проверка однородности дисперсии при помощи критерия Левина;
- 4) описательные статистики при $p = 0,05$;
- 5) многомерная оценка влияния факторов на зависимые переменные при помощи критерия Пилляя (F, p, η^2).

В исследовании приняли участие 563 студента гуманитарного факультета учреждения образования «Полоцкий государственный университет». По численности групп значения распределились следующим образом:

Пол:

0 – женский – 318 (56,5%);

1 – мужской – 245 (43,5%).

Возраст:

0 – 17–18 лет – 193 (33,7%);

1 – 19–20 лет – 275 (48,0%);

2 – 21–22 года – 96 (16,7%);

3 – 23 года и старше – 9 (1,6%).

Проживание:

0 – в общежитии – 295 (51,5%);

1 – с родителями – 239 (41,7%);

2 – на съемной квартире – 39 (6,8%).

Отношение к жизни. Высокие значения вариантов «вполне счастлив» (55,10%) и «достаточно счастлив» (44,90%) показывают, что для большинства респондентов это счастливый период в жизни.

Анализ групп определил, что эти два варианта особенно преобладают у студентов 17–18 лет, проживающих в общежитии (сказывается самостоятельная жизнь вдали от родителей).

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Самооценка студентами состояния здоровья показывает: «достаточно здоров» – 43,71%; «вполне здоров» – 33,88%; «не очень здоров» – 15,93%; «совсем не здоров» – всего лишь 6,48%.

Данные результаты подтверждаются на практике. В последнее время наблюдается ситуация, когда на 10 студентов 1–2 по медицинским заключениям занимаются на занятиях по физическому воспитанию в специальной группе и один студент из учебной группы полностью освобожден. Среди групп варианты «достаточно здоров» и «вполне здоров» отмечены у студентов 17–18 лет, проживающих с родителями или в общежитии, «не очень здоров» – у студентов 19–20 лет, проживающих на съемной квартире. Здесь прослеживается зависимость результатов самооценки состояния здоровья студентов от их места проживания.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Самооценка эмоционального состояния выявила: испытывают «радость» почти каждый день – 44,01%; «спокойствие» – 35,20%; «тревожность» – 8,96%; «безразличие» – 6,93%; «отчаяние» – 4,90%.

Результаты отдельных групп демонстрируют различие в вариантах у студентов 17–18 лет: проживающие с родителями испытывают «радость», на съемной квартире – «спокойствие».

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Большинство студентов *уверено в себе*: вариант «часто» – 54,45%; «всегда» – 24,43%; «редко» – 15,34%; «только в экстремальных ситуациях» – 3,15%; «никогда» – 2,63%.

Анализ групп выявил, что вариант «всегда» встречается активнее у студентов 19-20 лет – к этому периоду уже начинает складываться жизнь, что способствует повышению самоуверенности. Студентки 17–18 лет, проживающие с родителями, уверены в себе «часто», а на съемной квартире – «редко», т.к. проживая в таком возрасте отдельно от родителей, приходится сталкиваться со многими проблемами, что сказывается на чувстве самоуверенности.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Результаты *самооценки психосоматических симптомов* показали, что чаще двух раз в неделю проявляется «нервное напряжение» у 27,80% опрошенных; «раздражительность» – 26,32%; «головная боль» – 18,21%; «плохое самочувствие» – 27,67%.

Неоптимальное соотношение учебной нагрузки, слабая двигательная активность, излишнее психическое напряжение и т.п. способствуют проявлению подобных симптомов у студентов. Наибольшее нервное напряжение и раздражительность проявляются у студенток 21–22 лет, не проживающих с родителями.

Оценка эффектов статистически значимого влияния межгрупповых факторов на зависимые переменные не выявила.

При *самооценке веса* выявлены следующие результаты: «в норме» – 61,01%; «вес большой» – 15,36%; «вес маленький» – 8,87%; «не придавали этому значение» – 8,46%; «не знают» – 6,3%. Многомерная оценка выявила влияние на зависимые переменные следующих факторов: – пола ($F = 2,422$; $p = 0,035$; $\eta^2 = 2,2\%$) – вариант «вес в норме» немного больше отмечают юноши, «вес большой» – гораздо больше студентки-девушки, а «вес маленький» – студенты-юноши.

При *самооценке фигуры* респонденты отметили: «выгляжу хорошо» – 56,0%; «выгляжу средне» – 37,43%; «не знаю» – 4,71%; «выгляжу плохо» – 1,86%. Первые два варианта в равном количестве отметили молодые люди обоих полов. Вариант «выгляжу плохо» чаще встречается у юношей, «не знаю» – у девушек.

Оценка эффектов межгрупповых факторов их статистически значимого влияния на зависимые переменные не выявила.

Самооценка развития физических качеств определила слабую вариативность результатов. Опрошенные чаще всего отмечали следующие качества: «выносливость» – 28,71%; «сила» – 23,53%; «гибкость» – 17,76%; «координация» – 16,17%, «быстрота» – 13,83%.

Студенты в возрасте 17–18 лет, проживающие с родителями, отметили вариант «сила», студентки этого же возраста, проживающие на съемной квартире, – «выносливость».

Свою *физическую подготовленность* студенты оценивают следующим образом: «средняя» – 46,84%; «хорошая» – 33,83%; «плохая» – 10,3%; «превосходная» – 9,03%.

Результаты *собственных спортивных достижений* респонденты отмечают как «средние» – 49,01%; «хорошие» и «плохие» – по 23,62%. Вариант «превосходные» выбрали только 3,75%. Большинство студентов, оценивших физическую подготовленность как «среднюю», и собственные спортивные достижения оценивают аналогично.

Многомерная оценка выявила влияние следующих факторов:

- пола ($F = 3,241$; $p = 0,022$; $\eta^2 = 1,7\%$) – вариант «хорошие» больше отметили юноши, а «средние» и «плохие» – девушки; вариант «превосходные» равномерно распределился между обоими полами;
- возраста: $F = 1,980$; $p = 0,038$; $\eta^2 = 1,1\%$;
- пола/возраста: $F = 2,402$; $p = 0,011$; $\eta^2 = 1,3\%$.

Степень *осведомленности* респондентов в области *физической культуры* характеризуется следующими ответами: «знаю достаточно» – 63,46%; «знаю мало» – 30,10%; «знаю много» – 4,44%; «ничего не знаю» – 2,0%. Первый вариант наиболее часто наблюдается в ответах студентов обоих полов, проживающих на съемной квартире, а вариант «знаю мало» – у студенток 21–22 лет, проживающих в общежитии.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Потребность в физической активности выражена следующим образом: «конечно, есть» – 58,37%; «вероятно, есть» – 32,44%; «вероятно, нет» – 7,48%; «конечно, нет» – 1,71%. Вариант «конечно, есть» больше встречается у девушек в возрасте 21–22 лет, проживающих с родителями, и студентов обоих полов 19–20 лет, проживающих на съемной квартире.

Оценка эффектов межгрупповых факторов статистически значимого влияния последних на зависимые переменные не выявила.

В *отношении* респондентов к *урокам физической культуры* ответы распределились следующим образом: «уроки нравятся» – 59,55%; «нравятся отчасти» – 31,89%; «в целом не нравятся» – 6,34%; «уроки не нравятся» – 2,23%. Больше всего нравятся уроки физической культуры юношам в возрасте

21–22 лет, проживающим с родителями, а «нравятся отчасти» – девушкам этого же возраста, проживающим на съемной квартире.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Физическая активность на уроках физической культуры оценивалась по времени занятости. Результаты распределились соответственно: «около 1 часа» – 35,07%; «от 2 до 3 часов» – 32,75%; «около получаса» – 13,51%; «от 4 до 6 часов» – 11,05%; «7 часов и более» – 4,24%; «нисколько» – 3,39%. Последний вариант в основном дан студентками, у которых чаще встречаются отклонения в состоянии здоровья, и по этой причине они освобождены от занятий.

Анализ групп показывает снижение с возрастом потребности в занятиях физической культурой, особенно у девушек.

Многомерная оценка выявила влияние на зависимые переменные следующих факторов:

– пола ($F = 2,739$; $p = 0,012$; $\eta^2 = 2,9\%$) – варианты «нисколько», «около получаса» явно выражены у девушек, немного выше у юношей («около 1 часа», «от 4 до 6 часов») и заметно чаще среди них встречаются варианты «от 2 до 3 часов», «7 часов и более». Объяснением низкой физической активности студенток в свободное от учебы время может выступать высокая пассивность, а также несоблюдение здорового образа жизни.

Оценка эффектов межгрупповых факторов определила влияние фактора пола на вариант «от 2 до 3 часов»: $F = 8,949$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 1,6\%$.

Респонденты *занимаются физической культурой* для того, чтобы: «улучшить здоровье» – 34,22%; «приобрести красивую фигуру» – 24,88%; «уметь управлять своим телом» – 13,34%; «для развлечения» – 10,05%; «побеждать» – 8,71%; «встречаться с друзьями» – 5,8%; «угодить родителям» – 1,8%; «быть, как спортивная звезда» – 1,2%. Улучшение здоровья с помощью занятий физкультурой выступает целью у студентов старшего возраста, возможно более серьезно подходящих к данному вопросу в силу наличия некоторого жизненного опыта.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

Среди групп опрошенных вариант «значение физической культуры для здоровья» более отмечен у студенток 17–18 лет, проживающих на съемной квартире, а «основы техники в избранном виде спорта» – у студенток 21–22 лет, также проживающих на съемной квартире.

Многомерная оценка статистически значимого влияния факторов на зависимые переменные не выявила.

В качестве *источников получения информации в области физической культуры* среди студентов отмечены следующие:

- «от преподавателя физической культуры» – 41,18%;
- «из телепередач» – 18,36%;
- «в спортшколе от тренера» – 10,04%;
- «из газет и журналов» – 9,33 %;
- «от сверстников» – 6,52%;
- «из спортивной литературы» – 8,95%;
- «из видеофильмов о спорте» – 10,41%;
- «от родителей» – 4,54%.

Самочувствие после занятий физическими упражнениями респонденты определяют соответственно:

- «чувствую бодрость после занятий» – 31,56%;
- «чувствую себя увереннее» – 20,31%;
- «удовлетворенность» – 13,61%;
- «возбужденное состояние» – 10,03%;
- «усталость» – 9,68%;
- «чувствую бодрость на следующий день» – 7,38%;
- «боли в мышцах, влияющие отрицательно на общее самочувствие» – 5,01%;
- «чувствую вялость и сонливость» – 2,42%.

Заключение. Проведенное анкетирование способствовало выявлению влияния пола, возраста и условий проживания студентов дистанционной формы обучения на качество физической активности и отношение респондентов к занятиям физической культурой. Методика многофакторного анализа показала практически отсутствующее влияние половозрастных факторов на оценку студентами собственного состояния здоровья, уровня физической подготовленности и качества физической активности. Условия проживания незначительно влияют на уровень физической активности и общее самочувствие опрошенных.

Организация исследования позволила выявить взаимосвязь показателей здоровья, физической подготовленности и двигательной активности студентов. Полученные в процессе исследования результаты показали, что двигательная активность обуславливает развитие физических качеств и улучшение состояния здоровья учащихся. Знание взаимосвязи показателей здоровья, физической подготовленности и двигательной активности дают возможность студентам более эффективно использовать средства и методы самообучения и саморазвития в условиях больших нагрузок, особенно при дистанционной форме обучения, когда особенно важно проводить профилактику гиподинамии в форме физических упражнений в зависимости от утомления. Успешное использование средств физической культуры в учебном процессе и научно обоснованный контроль физической подготовленности помогает сохранить работоспособность, формирует способность к быстрой адаптации, ускоряет процессы восстановления после больших физических и умственных нагрузок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипин, Н.И. Новые здоровьесберегающие технологии современного студента и выпускника / Н.И. Антипин // Реализация в вузах образовательных стандартов нового поколения : материалы науч.-практ. конф. – Новополоцк : ПГУ, 2008. – С. 173–177.
2. Сухарев, А.Г. Научные основы концепции укрепления здоровья детей и подростков / А.Г. Сухарев // Гигиена и санитария. – 2000. – № 3. – С. 43–44.
3. Желобкович, М.П. Оздоровительно-развивающий подход к физическому воспитанию студенческой молодежи : учеб.-метод. пособие / М.П. Желобкович, Р.И. Купчинов. – Минск : Республ. центр физ. восп. и спорта учащихся и студентов, 2004. – 212 с.
4. Антипин, Н.И. Модельные ориентиры успешности в профессиональной деятельности / Н.И. Антипин // Вестн. Полоц. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2008. – № 11. – С. 114–117.
5. Купчинов, Р.И. Физическое воспитание : учеб. пособие для студентов / Р.И. Купчинов. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
6. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
7. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А.Д. Наследов. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
8. Физическое воспитание студентов основного отделения : учеб. для студентов вузов / под общ. ред. Н.Я. Петрова, А.В. Медведя. – Минск : БГУИР, 1997. – 711 с.
9. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура : учеб. для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Минск : Тесей, 2003. – 528 с.
10. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Акад., 2009. – 480 с.

Поступила 30.03.2020

IMPROVING PEDAGOGICAL APPROACHES TO STUDENTS PHYSICAL CULTURE

N. ANTSIPIN, E. MINYONOK, O. LUTKOVSKAYA V. SHAMANSKA

The paper examines the issue of special social significance for the formation, preservation and strengthening of students' health, especially in IT-information and distance learning. In this regard, trends in the dynamics of youth health persistently require the need to find measures to improve the physical condition of students. Increasing physical activity and effective physical education is one of the main factors for improving students' health. The use of analytical data to improve the attitude of students to their own health and improve pedagogical approaches to physical culture requires constant study of the situation. Therefore, our study collected data on the psychophysical state of students' health in terms of self-esteem using a specially designed questionnaire, including the attitude of students to their own health. Interest in various aspects of this problem is due to the relationship between habitual motor activity and human health.

Keywords: students, health, physical culture, physical activity, physical fitness, distance learning.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Чекина Е.В. Когерентно-пространственная технология формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования	2
Гриценко А.П. Проблематика использования мультимедийных учебных средств по истории в образовательном процессе	7
Джух Е.Н. Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей на основе эвристического подхода	12
Карпович И.А. Основные критерии и показатели сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками	18
Полуян А.А. Образовательный семинар-практикум «Самопрезентация педагога в профессиональном сообществе» в контексте формирования профессиональной инициативности специалистов образования	24

МЕТОДИКА

Коньшева А.В. К вопросу формирования языковой компетенции студентов неязыковых специальностей	30
Мателенок А.П., Вакульчик В.С. Дистанционное обучение математике студентов технических специальностей: проблемы, способы решения	36
Сенько Д.С., Кузякова О.Д. Становление научно-методических основ академического рисунка в эпоху Возрождения	42

ПСИХОЛОГИЯ

Данильченко Т.В. Сравнительный анализ личностного благополучия украинских и белорусских студентов	49
Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект в структуре психологического благополучия виктимной личности: эмпирическое исследование и тренинговая программа	55
Степанова Л.Г. Современные направления психологической помощи и поддержки: конструктивистский подход	62
Кублицкая М.В., Андреева И.Н. Когнитивные и личностные свойства у студенток с типами внешности «гамин» и «натурал» (по Д. Кибби)	68
Брикса Ю.О. К вопросу о профессиональной и гендерной идентичности женщин-военнослужащих	73

ФИЛОСОФИЯ

Михайлова Н.В. Философия математики Лейбница, концепция универсальной характеристики и математическое образование	79
Пухова Н.В. Натурфилософские идеи в докритический период творчества И. Канта	85
Зайцев Д.М. Обряды и паломничество в сикхизме: истоки, традиция, особенности	91
Зайцева Н.И., Жук С.А. Национальное государство в концепции «конца истории» Ф. Фукуямы	96
Стаишис В.О. Проблема демократических оснований цифровой культуры	103

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Исаченкова М.А. Китайские представления о душе в произведениях Пу Сунлина	110
Бугаенко А.В. Молодежь как социокультурная общность	116

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Тихон И.Г. Совершенствование подготовки высококвалифицированных метателей молота в годичном цикле	120
Круталеви́ч М.М., Огородников С.С., Онищук О.Н., Макаренко В.А. Основные направления формирования модели профессиональной подготовки специалистов с физкультурным образованием	127
Широканова Л.И. Реализация потенциала спортсмена при преодолении полумарафонской дистанции	131
Большаков Л.В. Координационные способности боксеров-ветеранов	137
Тишутин Н.А., Малах О.Н., Крестьянинова Т.Ю. Анализ состояния и реактивности гемодинамических показателей у спортсменов в ответ на дозированную физическую нагрузку	141
Symanovich P., Baravok O., Dziumin I. Determination of physical working ability of students by indicators of maximum consumption of oxygen	146
Антипин Н.И., Минёнок Е.В., Лутковская О.Ю., Спацанская В.Н. Оценка психофизического состояния студентов в условиях дистанционного обучения	150