

ISSN 2409-3785



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

$\frac{1(53)}{2019}$

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р гіст. навук прафесар Д.С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);
д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)
канд. пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Навукова-метадычны часопіс "Веснік Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя А.А. Куляшова" ўключаны ў РІНЦ
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),
ліцэнзійны дагавор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

ЗМЕСТ

<i>ГОЛЕШЕВИЧ Б. О.</i> Традиции и парадоксы научного творчества в сфере музыкальной педагогики	4
<i>ИЮАНЬ ГАО.</i> Гуманистический концепт формирования инновационного потенциала педагогов-музыкантов	13
<i>ИВАНЧЕНКО Е. А.</i> Педагогическая модель формирования тезауруса эстетических впечатлений на музыкальных занятиях	18
<i>КАЗАК Н. В.</i> Исследование динамики функциональных показателей студенток при занятиях фитнесом с учетом проявления практических состояний	25
<i>БУРЛАКОВА Е. В.</i> Моделирование тренировочных трасс как основной компонент программирования тренировочного процесса лыжников-гонщиков	33
<i>ГАВРИЛИК М. В.</i> Социально-педагогические условия удовлетворенности студентов физическим воспитанием	40
<i>ГАЛЬМАК А. М., ШЕНДРИКОВА О. А., ЮРЧЕНКО И. В.</i> О самостоятельной работе студентов и не только	46
<i>КОТЛЯРОВА Э. В., ПОГОРЕЛЬСКАЯ А. И.</i> Взаимосвязь тревожности и готовности вступления в брачные отношения у современной молодежи	61
<i>СУСЛОВА А. А.</i> Концептуальные предпосылки мотивационных стратегий в современной психологии	66
<i>ЕВСЕЕВ Л. Л.</i> Психологическая готовность к профессиональной деятельности в опасных ситуациях	73
<i>ЗЕНКЕВИЧ А. Г.</i> Подходы к выделению критериев для выдвижения (отбора) в кадровый резерв руководителей учреждения высшего образования	78
<i>ОВЧИННИКОВА М. Б., СОЦЕНКО Т. М.</i> Ценности как ресурс совладающего поведения руководителей среднего звена	85

ЮБЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

<i>РАДЬКОВ А. М.</i> А.А. Столяр – ученый, педагог, человек (к 100-летию со дня рождения)	92
---	----

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 372.8:78

ТРАДИЦИИ И ПАРАДОКСЫ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Б. О. Голешевич

доктор педагогических наук, профессор

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлены основные этапы осуществления научного поиска в сфере музыкальной педагогики. Отражены критерии содержания публикаций и допускаемые погрешности при их подготовке начинающими исследователями. Выделены традиционные признаки научных работ и парадоксы воплощения инновационных идей в художественном творчестве. Проведен анализ позитивных и сдерживающих факторов экспериментальной работы. Дифференцированы компоненты педагогической системы, рассматриваемые в контексте специфических особенностей музыкальной педагогики. Предлагаются примеры сциентизма (онаучивания) преподавания их студентам специальности “Музыкальное искусство, ритмика и хореография”.

Ключевые слова: музыкальное искусство, научный аспект, проектирование, профессиональная педагогика, система, эвристический генезис.

Введение

С появлением признаков дифференциации интеллектуального и физического труда научную деятельность стали считать предназначением избранных ее апологетов. Несмотря на прогрессивную и благородную сущность миссии ученых в развитии цивилизационных основ социума, общественное отношение к ним не всегда было однозначно признательным. Это отражалось в недопонимании сути открытий, недооценке их фундаментальной и прикладной значимости, обывательском подсчете баланса между личным доходом и достатком представителей науки. Причем как положительное, так и отрицательное сальдо (расчет) становилось для меркантила подтверждением их социальной невостребованности. На этом фоне, к сожалению, необоснованным так же представлялось мнение некоторых ученых, заявлявших о различной степени вклада в развитие цивилизационных основ общества прикладными и фундаментальными отраслями науки. Очевидно, этот прецедент возник вследствие прагматизации социальной среды, при которой обострилась потребность в мгновенно материализующихся открытиях.

Несомненно, необходимость рационального взаимодействия между авторами инновационных идей, практиками их внедрения в конкретном производстве и создателями новых технологий духовно-образовательного обогащения народа является неоспоримой. Однако эффект от внедрения новых педагогических идей, например, не материализующихся в видимый продукт в одночасье, а сублимирующихся (преобразующихся) через определенный период времени в культуру народа, способны антиципировать (предугадывать) лишь отдельные аналитики и эксперты. Истинным адептам оригинальных открытий в эпоху религиозной инквизиции Средневековья, например, вовсе приходилось латентно (скрыто) заниматься исследованиями интересующих их проблем и явлений. По этому поводу А.К. Сухотин напоминает об одном из исторических фактов: “В 1650 году С. де Бержерак пишет философский

роман-утопию “Иной Свет, или Государства и империи Луны”. В свободном художественном размышлении излагается идея космического полета многоступенчатой ракеты..., а в своих ученых трактатах (в роли математика. – *Б.Г.*) решился ли бы он о ней сказать? Отнюдь” [1, с. 187]. Литературное поприще “выбирают потому, что здесь просторнее сказать о всем новом, сомнительном, запретном. И еще потому, быть может, что писательская аудитория обыкновенно шире, чем аудитория ученого” [1, с. 190]. Современное состояние постиндустриального, инновационно-информационного общества отличается благотворными условиями развития науки и внедрения результатов ноу-хау (уникальных знаний) в практику. Однако негативным свойством наблюдаемого процесса с определенной долей дискусионности можно считать обременяющее его администрирование и конвейерность реализации скоропалительно представляемых идей. При такой динамике корреляции науки с практикой забывается исторически выкристаллизованная мудрость, зафиксированная в стихах Х. Калау об истинном воплощении всего великого “лишь в тиши”:

...Но если бы не было этой спешки,
было бы лучше всем.
Того, что можно иметь без спешки,
никто не получит совсем... [2].

Основная часть

Текущий исторический период характеризуется принципиально полными признаками причинно-следственных связей развития науки. Заметным является негативный факт “вынужденного приспособленчества” отдельных молодых людей к когорте ученых. По этой причине в сфере данной деятельности зачастую оказываются функционеры, занимающиеся “околонаукой” из-за необходимости сохранения рабочего места или реализации выгодных предложений о карьерном продвижении. Защита кандидатской диссертации становится для них индульгенцией (снисходительной грамотой), освобождающей от поиска новых идей, практического их воплощения и публичного представления на конференциях или страницах изданий. В Российской Федерации, например, отмечен факт избрания на должности академиков остепененных руководителей различных отраслей народного хозяйства и государственных служащих, занимающих ответственные и властные посты. Это в определенной мере свидетельствует о потере наукой своего социального предназначения, имиджа сферы общественного сознания. Часто в средствах мультимедиа прослеживается нелепое утверждение: “Наука не должна отставать от производства”. Оно представляется абсурдным и унижительным для ученых. Ведь все прогрессивные достижения начинались именно с открытий, продолжают и будут осуществляться благодаря ей. Это происходит и в текущий исторический период. Модернизируются и создаются принципиально новые производства, во все сферы жизни государства внедряются инновационные технологии. Возникают совершенно новые специализации, соответствующие им учебные дисциплины и образовательные проекты, на основе которых осуществляется комплексная подготовка профессиональных кадров.

Новые идеи, объекты быта и культуры, инновационные технологии появляются вследствие аналитических поисков оригинально мыслящих людей. Если в сфере материального производства это явление всегда признавалось закономерным, то при оценке результатов деятельности гуманитариев и адептов художественного творчества, в частности, релевантность (уместность) критерия созидательности по-прежнему подвергается сомнению. Именно это обстоятельство становится причиной умаления значимости социального вклада представителями фундаментальных отраслей науки, образования, культуры, искусства. Весьма образно эмоционально-нравственное состояние современного общества отразил в своем стихотворении К. Бюрньо:

Подумай об этом безумии,
Таком очевидном,
Таком безобидном,
безумии человека,
который в уединении
пишет стихотворение.
Подумай, в какое он ставит себя положение!
Он мог бы в карты сыграть,
или выпить,
или пойти танцевать,
или в кино
отправиться... Но
в каком-то самозабвении
он пишет стихотворение... [3, с. 308].

При осуществлении научных исследований в сфере музыкальной педагогики следует в первую очередь наблюдать за естественным, непосредственным восприятием человеком звуков окружающей природы и искусственной среды, выражающимся через эмоции, чувства, переживания. Полученная информация признается более достоверной в отличие от субъективного эксплицирования (толкования) социальных явлений и событий, например, в обществоведении. В области художественного творчества результаты именно таких наблюдений становятся неизмеримо ценнее и репрезентативнее сведений, выявленных путем мышления человека и математической фиксации статистических данных.

Научные исследования музыкально-педагогических проблем вполне обоснованно можно дифференцировать на образовательные (экспериментально-методические), исторические (архивно-биографические) и теоретические (композиционно-технологические). Несмотря на условное разделение направлений систематизированных поисков в данной сфере знаний основными критериями подготовки публикуемых работ правомерно считать их *традиционные* признаки: соответствие содержания названия, аутентичная (подлинная, впервые предлагаемая) научность, фундаментальная или прикладная полезность, информационная достоверность и новизна, авторская обоснованность путей решения проблемы, стилистическая филигранность изложения текста. К сожалению, наблюдающаяся тенденциозность в формулировании тем и стандартизации структур педагогических исследований не может признаваться их достоинством. Догматическим представляется и негласно утвердившееся мнение об определении объекта экспериментальной работы неременным “процессом”, несмотря на сущность данного понятия и правомерность его использования в конкретном контексте. Архаичной следует считать также дифференциацию отдельных способностей учащихся на обезличенные (но не подвергаемые критике оппонентов) уровни, называемые низким, средним, высоким. В реальности же зачастую в характерных свойствах детей, выраженных прилагательным, содержится детерминант решения научной проблемы. Например, уровни способностей к анализу интонационных констант (постоянств) и незнакомых символических значений музыки можно коррелировать с индифферентным (безразличным, равнодушным); конформистическим (приспособленческим, некритически воспринимающим мнение авторитетов); реалистическим (учитывающим не зависящие от него обстоятельства); романтическим (восторженным, склонным к мечтательности); эвристическим (творческим, ищущим, открывающим) стилями ее восприятия. Тавтологичной представляется также дифференциация названий образовательных методов на практические, словесные и наглядные. Одну из причин наблюдающейся схоластики (школярства) в стандартизации определений оригинально

выразил А.К. Сухотин: “Чтобы сказать немногим многое, надо поработать. Вот и оговариваются: пишу пространно, потому что нет времени” [1, с. 138].

Примерный алгоритм осуществления научного исследования, основные факторы репрезентативности работы и наиболее часто допускаемые погрешности в рукописном ее выражении зафиксированы в таблице 1.

Таблица 1

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ	КРИТЕРИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	ПРЕОДОЛЕВАЕМЫЕ СУБЪЕКТИВНЫЕ ПОГРЕШНОСТИ
<ul style="list-style-type: none"> – учет специализации и сферы научных интересов; – формулировка идеи; – создание проекта и структурирование содержания будущей работы; – накопление информации с фиксацией прогнозируемых цитат и библиографических данных литературных источников; – приобретение сведений о перечне рецензируемых журналов по специальности, правилах оформления публикаций, диссертации, списка цитированных источников; – подготовка тезисов 2-3-х докладов на конференциях различного уровня с возможным их синтезом в виде научной статьи; – адаптация содержания статей к названиям параграфов работы; – определение этапов (зондирующего, констатирующего, уточняющего, поискового, формирующего, контрольного) экспериментальной работы и проектирование методов их проведения; – фиксация и обработка статистических данных; – представление экспериментальной информации в виде таблиц, рисунков, алгоритмов методов исследования, гистограмм, графиков, диаграмм; – подготовка слайдов презентаций докладов на конференциях, отчетных мероприятиях и защите диссертации; – систематически-периодическое возвращение к редактированию рукописи. 	<ul style="list-style-type: none"> – эксклюзивность сформулированной идеи; – научная перспективность; – фундаментальная или прикладная полезность; – лаконичность названий работы и разделов (без запятых и скобок); – коррелятивность названия исследования с его содержанием; – однозначность определений; – уместность использования иностранных терминов; – системность в расположении материалов по признакам (дифференциации-генерализации, анализа-синтеза, классификации-структуризации, аналогии-моделирования, проектирования-конструирования); – логичность расположения однородных членов предложения (по алфавиту, иерархии, смыслу); – информативность предложений и абзацев; – систематичность ответов на виртуальные вопросы вероятных оппонентов к отдельным тезисам и положениям; – абстрагированность от используемых источников; – репрезентативность статистических данных на основе увеличения баз и методов осуществления экспериментальной работы; – регулярность исследовательской деятельности и публичного обсуждения ее результатов; – перманентность и самокритичность в работе. 	<ul style="list-style-type: none"> – разобщенность темы исследования с кругом научных интересов; – эклектичность научной позиции (сочетаемость различных взглядов); – диффузность (рассеянность) мышления при формулировании авторских идей и определений; – зависимость изложения от литературных источников; – тавтологичность (повторяемость) единиц текста; – косвенность и косность изложения; – стилистические и семантические апории (противоречия) в определениях; – витиеватость и повторяемая придаточность выражений; – множественность однокоренных слов в предложении и абзаце; – избыточность и неуместность использования тире; – чрезмерность знаков препинания в предложении; – подменяемость знаков дефиса и двоеточия тире; – конформистичность в муссировании “модного” понятия; – небрежность технического оформления работы; – формальность “вычитки” и редактирования текста; – обильность и навязчивость использования личных местоимений; – обедненность описания экспериментальной работы; – невыразительность выводов исследования.

Вполне понятно, что рубрики таблицы 1 могут быть дополнены или отредактированы представителями различных областей науки. Не может подвергаться сомнению лишь по-

нимание начинающим ученым особой важности перманентного (непрерывного) прираще- ния специфического опыта в анализируемой деятельности. Как известно, он выражается в способности к выявлению и обоснованию актуальных проблем, научной интуиции их решения, логичном выстраивании алгоритма осуществления исследования, систематиза- ции экспериментальных данных, стилистически выверенном изложении текста работы, выстраивании драматургии защиты диссертации и других инновационных проектов.

Парадоксальными, на первый взгляд, в сфере музыкальной педагогики кажутся та- кие аспекты деятельности ее представителей, как использование интердисциплинарных знаний в преподавании учебных предметов, “онаучивание” (сциентизм) образователь- ного процесса, учет корректирующих факторов внешнего администрирования исследо- вательской работы, публичное представление результатов апробации исследования без синхронной демонстрации ресурсов собственного художественного творчества.

Интердисциплинарные параллели возникают в процессе активизации музыкальных ассоциативно-образных открытий связей между интонационно-смысловым содержи- ем речи и литературных сочинений, элементарными знаниями изобразительного и хо- реографического видов искусства, эстетики и этики, основ физиологии и психологии, физических свойств звука, арифметических пропорций и геометрической симметрии, видов флоры и представителей фауны, географического расположения народов и их му- зыкальных традиций, преимуществ здорового образа жизни и физической культуры.

Сущность *онаучивания* музыкально-образовательного процесса представлена в та- блице 2 на примере раскрытия понятий основных компонентов педагогической системы.

Таблица 2

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОГО ПОНЯТИЯ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ПРОГРАММЫ
Цель и задачи общего музыкального образо- вания.	Государственные, курсовые, по- урочные цель и задачи музыкаль- ного образования. Синкретизм про- цесса воплощения педагогических функций воспитания и обучения на соответствующих уроках. образо- вательные, воспитательные и раз- вивающие задачи занятий.	Аналитическое изучение опре- делений понятий в специальной научной и методической лите- ратуре. Формулирование ориги- нальных личностных трактовок изучаемых категорий.
Социальные, психоло- гические и педагоги- ческие функции музы- кального искусства.	Сущность дифференциации функ- ций музыкального искусства. Со- держание социальных, психологи- ческих и педагогических функций музыки.	Анализ контрастных и синтез семантически схожих функций данного вида искусства. Интел- лектуальный поиск виртуальных функций, незафиксированных в специализированных литерату- рных источниках.
Содержание музы- кального образования учащихся.	Определение содержания обще- го музыкального образования. Специфика содержания общего музыкального образования в кон- тексте дидактических и других интердисциплинарных трактовок данного понятия.	Исследование исторических па- радигм содержания музыкаль- ного образования. Анализ со- временного состояния данной отрасли педагогики. Обоснова- ние собственных взглядов на дан- ную проблему.

Окончание таблицы 2

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОГО ПОНЯТИЯ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ПРОГРАММЫ
Закономерности и законы общего музыкального образования.	Понятия закономерностей и законов общего музыкального образования. Специфические особенности данных компонентов педагогической системы.	Анализ сущности и приоритетности анализируемых понятий. Формулирование авторских вариантов закономерностей и законов общего музыкального образования.
Педагогические принципы общего музыкального образования.	Понятие педагогического принципа. Характеристика принципов общего музыкального образования детей.	Классификация определений педагогических принципов признанных дидактов. Анализ специфики принципов общего музыкального образования. Формулирование эксклюзивных вариантов определений этих понятий.
Педагогические условия музыкального образования.	Понятие педагогических условий. Характеристические условия музыкального образования школьников.	Анализ исторического аспекта неустойчивости понятия. Формулирование авторских определений педагогических условий общего музыкального образования.
Методы музыкального образования учащихся.	Дифференциация методов на традиционные, модифицированные и авторские. Специфические особенности методов музыкального образования детей.	Классификация известных, разработка и апробация собственных методов музыкального образования учащихся.
Средства общего музыкального образования.	Вспомогательные, витальные и виртуальные средства музыкального образования детей.	Формулирование и обоснование авторских определений средств общего музыкального образования.

Сдерживающие факторы *внешнего администрирования* исследовательской работы проблем музыкальной педагогики выражаются зачастую в предвзятом отношении к нелинейному мышлению ее приверженцев. Формальная критика их нестандартных действий обусловлена также многими причинами. Среди них можно выделить сложившееся мнение об исключительно художественной специфике дисциплин музыкального цикла, индивидуальные заурядные способности фискальных служащих к уникализации культурного пространства, их неудачный опыт собственных занятий в учреждениях дополнительного образования в детско-юношеском возрасте. Вследствие отсутствия у них материальной и духовной мотивации к художественному творчеству, преимущественно личностной, эзотерической (тайной) сущностью процесса осуществления и публичной демонстрации его результатов раскрытие скромного частного потенциала представляется им невероятным. Компенсирующим фактором, по мнению многих администраторов, становится «врожденная» у них способность к руководству.

Для представителей же творческой интеллигенции продвижение в научной и управленческой карьере не является целеполагающим. Такое эмоционально-нравственное состояние обусловлено ощущением их самодостаточности, отсутствием тщеславия, пониманием необходимости корреляции внутренних ресурсов и склонностей с внешними условиями их воплощения, антиципацией (предвидением) временности движения по служебной лестнице, характеризующегося не только дифирамбами коллег, но и неизбежными фиаско. Дополнительными аргументами незначительного

представительства творческой интеллигенции в составе административных работников различного уровня является укоренившееся общественное мнение об излишнем проявлении ими сентиментальности, лояльности или эмпатии к сотрудникам.

Несмотря на определяющую роль человека в производственном процессе механистически бескомпромиссное отношение к кадрам, в том числе научным, остается традиционно приоритетным. Оно обусловлено как брутальной, менторской природой самих функционеров, так и ревностно-неукоснительным исполнением ими служебных инструкций. Вспоминая о дискуссиях 60-х гг. прошлого века между “физиками” и “лириками”, В. Распутин справедливо отмечает: “Не прошло и двадцати лет, как симпатичный физик, напоминая гусара, вырос в опасного и самовластного технократа, ловко лавирующего между долгом, целью, выгодой и моралью” [4, с. 6]. В музыкально-педагогическом процессе вследствие пропедевтического предписания даже учителя (не директора или завуча), аннотирующего содержание художественного произведения своими ассоциативными представлениями о нем, закономерно снижается мыслительная активность школьников, упускается шанс раскрытия их креативности, теряется смысл творческого отношения к выполнению художественных задач в образовательном процессе.

Эффективность деятельности любого коллектива обусловлена как уровнем профессионального мастерства его сотрудников и руководителей, так и консолидированным их целеполаганием. Достижение корпоративного единства в научной и художественно-творческой среде является чрезвычайно сложной задачей. По этому поводу “рьяным” руководителям и педагогам Ф. Дистервег в свое время рекомендовал: “Учи как можно меньше!” [5, с. 363]. Чаще же наблюдается обратное явление взаимоотношений, трактуемых должностным исполнением обязанностей, образно зафиксированным В.В. Маяковским:

...А вот идешь –
взялось идти,
идешь – и светишь в оба! [6, с. 118].

В научно-педагогической среде такие взаимоотношения априори не могут считаться продуктивными. В эпистолярном стиле весьма точно их зафиксировал П.П. Блонский: “Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов” [7, с. 83–84]. Подобная организация учебного процесса на уроках музыки, в особенности, педагогически деструктивна (разрушительна). Это подтверждается мнением признанных ученых Ч. Дарвина, Ф. Нансена, А. Чижевского, А. Эйнштейна о непревзойденной значимости художественно-образных представлений (вследствие которых формируется личностное мнение учащихся или подчиненных), активирующих научные и творческие инсайты (озарения). В процессе же музыкальной деятельности эмоциональное состояние композитора, исполнителя, слушателя и вовсе усиливается эйдетической (образной) памятью.

Публичная защита результатов исследования в сфере музыкальной педагогики без *синхронной демонстрации* ресурсов собственного художественного творчества начинающего ученого объясняется также неоднозначно. В данном процессе учитывается специфика мероприятия, его хронометраж, необходимость обоснованной корреляции научного и художественного материала, приоритетность эмоциональной зрелищности над рациональным рассудком при обсуждении представленной работы.

Заключение

Интенсивность исследований проблем музыкальной педагогики детерминирована государственными установками на развитие данной отрасли науки в текущий исторический период и требованиями к специалистам соответствующей квалификации. Эта ситуация является как закономерной и обоснованной, так и противоречивой. Администрирование научной деятельности представляется нонсенсом. Парадокс заключается и в дифференциации ученых на практикоориентированных и “номинальных”. Такая тенденция прослеживается при осуществлении кадровой политики, выделении грантов на проведение исследований, самостоятельном научном поиске, осуществляемом гуманитариями и инкубационной подготовке ученых-специалистов в области информационно-инновационных технологий и точных наук. В эпоху глобализации мировых процессов, вероятно, такой дисбаланс между отраслями наук неизбежен и правомерен. Однако вследствие экспансии цивилизационных преобразований атрофируются гуманистические основы социума. Такая среда, безусловно, противоречит генезису и природе искусства, менталитету создателей его образцов. Рецепторное, рефлексивно осмысленное восприятие художественных объектов и артефактов культуры воплощается в духовные, материализующиеся и реальные продукты деятельности человека. В музыкальном творчестве оно выражается в переживаниях катарсиса, эмпатии, активизации волевых установок на результативные поступки.

Лишь корректное блокирование действий факторов субъективизма и конформизма, аргументированное публичное обоснование идеи или концепции являются гарантом успешности научного творчества в сфере музыкальной педагогики. Подтверждением латентной материализации эстетических переживаний, активированных музыкой, являются признания многих ученых об основополагающей роли образных представлений в их открытиях. Феномен ассоциативного мышления человека инициируется особенно средствами музыкального как самого массового и общедоступного вида искусства. По мнению А.К. Сухотина, “развитие науки – результат не чисто рациональных размышлений, а поисков красоты” [1, с. 212]. Видимо, это психосоматическое свойство человека является детерминантом стремления многих композиторов к сочинению музыки “иллюстративного” содержания, отражающей не интимно-личностную, а канонически-общественную оценку понятия “красивое”. Социальное обоснование, разработка технологий педагогической трансформации чувств и переживаний в его материализующиеся поступки, действия и реальные продукты осуществляется в процессе научного творчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сухотин, А. К.* Ритмы и алгоритмы / А. К. Сухотин. – Москва : Молодая гвардия, 1983. – 224 с.
2. *Калау, Х.* 5 стихотворений / Хайнц Калау ; пер. с нем. В. Куприянова [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <https://poezia.ru/works/87680>. – Дата доступа: 16.08.2018.
3. *Мартынов, В. Ф.* Эстетика : учеб. пособие / В. Ф. Мартынов. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 336 с.
4. *Распутин, В.* Что имеем / В. Распутин // Правда. – 1987. – 11 марта. – С. 6.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. введных ст. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1981. – 528 с.
6. *Маяковский, В. В.* Громада любовь / В. В. Маяковский. – Москва : Молодая гвардия, 1977. – 368 с.
7. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.

Поступила в редакцию 31.08.2018 г.

Контакты: goleshevich@msu.by (Голешевич Бронислав Олегович)

Goleshevich B. TRADITIONS AND PARADOXES OF SCIENTIFIC CREATIVITY IN THE FIELD OF MUSIC PEDAGOGY.

The article presents the main stages of the research in the field of music pedagogy. The criteria for the content of publications and the permissible mistakes by the beginning researchers are reflected. Traditional characteristics of the research and paradoxes of innovative ideas embodiment in art are allocated. The analysis of positive and constraining factors of experimental work is carried out. The components of the pedagogical system considered in the context of the specific features of music pedagogy are differentiated. The examples of teaching them to the students of the specialty Musical Art, Rhythmics and Choreography are offered.

Keywords: musical art, scientific aspect, planning, professional pedagogy, system, heuristic genesis.

УДК 378.147:78

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Гао Июань

аспирант

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

В статье рассмотрены концептуальные положения гуманистического подхода, которые определяют стратегии управления процессом формирования инновационного потенциала педагога-музыканта. Автором проанализированы исследования ученых, посвященные идеям гуманизации профессиональной подготовки специалиста; выяснено, что гуманистическая ориентация образования предполагает такие приоритетные мотивы, как: самопознание, самоутверждение, самореализация личности, свобода развития ее художественно-творческих задатков и духовных интересов.

Ключевые слова: художественное образование; гуманистический подход; профессиональная подготовка; педагог-музыкант; инновационный потенциал.

Введение

Проблема профессиональной подготовки личности в области художественного образования требует нового взгляда на ее методологические основы с учетом практического успеха. В этом контексте значимость приобретают факторы коммуникабельности, толерантности, сотрудничества в рамках международного сообщества, которые предусматривают новое инновационное мышление молодого поколения.

Таким образом, очевидной становится проблема подготовки специалистов со сложившимся инновационным потенциалом, способных к самопониманию и самоопределению в новых социокультурных условиях; которые могут самостоятельно формировать и корректировать профессиональные цели, адекватные особенностям конкретной ситуации; создавать определенный образ жизни, который позволит переосмыслить собственную личностную и профессиональную сущности в условиях постоянно меняющейся действительности.

В связи с этим особенную актуальность приобретает гуманистическая парадигма, которая определяет принципиально другой подход к организации образования, в том числе и системе художественного образования.

Как справедливо замечает Ю. Макушин, приоритеты гуманистических образовательных технологий, системно-гуманитарный стиль мышления, коммуникативно-информационное взаимодействие определяют стратегию преодоления кризиса современного образования как глобального общемирового, так и отдельного национального явления [1, с. 94].

Обобщая разработки исследователей проблемы гуманизации художественного образования, отметим, что она является ключевым аспектом понимания процесса формирования инновационного потенциала личности педагога-музыканта.

Проблема гуманизации образовательного процесса в высших учебных заведениях нашла свое отражение в исследованиях многих ученых, в частности А. Барно, С. Гончаренко, В. Добрынина, Т. Кухтевича, М. Добрускина, И. Зязюна и др. В области

художественного образования проводниками гуманистического подхода, несомненно, являются С. Горбенко, Е. Отич, Г. Падалка, О. Рудницкая, А. Ростовский, О. Щелокова, В. Шульгина и др.

Идеям гуманизации профессиональной подготовки специалиста, способного к реализации собственного потенциала, посвящены научные исследования украинских и зарубежных ученых Г. Балла, Д. Богоявленской, И. Беха, Н. Бибик, М. Евтуха, В. Кременя, В. Кудина, С. Сысоевой, В. Слостенина, А. Сущенко и др.

Основная часть

Целью нашего исследования стал анализ гуманистического подхода как методологической основы формирования инновационного потенциала личности, определения путей внедрения принципов гуманизации в процесс формирования инновационного потенциала педагога-музыканта.

О. Барно отмечает, что гуманизация – это определение человека как личности, имеющей право на развитие своих особенностей и их реализацию в обществе и утверждение своего места в жизни [2, с. 6].

По мнению Е. Шиянова, гуманизация – это социально-ценностная и морально-психологическая основа общественной жизни, отношений между людьми. Соответственно, она характеризует идейные основы образования как общественное явление [3, с. 8].

М. Добрускин определяет гуманизацию как совокупность философских, гносеологических, психологических, социально-культурных и дидактических взглядов, определяющих цели и задачи высших учебных заведений в подготовке и воспитании будущего специалиста как творческой личности [4, с. 5].

В. Калинин подчеркивает, что гуманистическая парадигма ставит в центр внимания развитие студента, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Ее ядро – гуманистический подход к студенту, помощь в его личностном росте. Усиление целенаправленного воспитательного воздействия на студентов, привитие им человечности, развитие системы вечных жизненных ценностей – важнейшие задачи высшей школы. Однако его особенность заключается в том, что такое влияние должно происходить на общем фоне профессиональной подготовки и исключительно в контексте осознания студентами их роли как неотъемлемых компонентов профессиональной и социальной компетентности, а следовательно и как предпосылки творческой и личной самореализации и успешного достижения своих жизненных целей [5, с. 44].

Мы вполне согласны с выводами И. Лысаковой, в соответствии с которыми гуманизацию образования можно считать процессом самовоспроизведения человека, обмена энергией и информацией с окружающим миром. Образование в его гуманном измерении – процесс глубоко индивидуальный, не поддается стандартизации и алгоритмизации, это диалог индивида и всей толщины культурных пластов. Только на основе гуманизации образования можно обеспечить формирование таких людей, которые смогут преодолеть путь к сбалансированному развитию общества [6, с. 284].

По мнению Р. Евсович, гуманистический подход не может быть реализован во время обучения и воспитания “без гармоничного сочетания внутренних механизмов личности и воздействий социальной среды, в которой развивается личность. Это, соответственно, требует изменения стратегии управления процессом обучения, в частности в высших учебных заведениях, а именно акценты переносятся на личность как субъект учебной деятельности, а образование в связи с этим получает новые философские и методологические предпосылки: демократизацию, индивидуализацию, свободу творчества” [7, с. 80].

Среди ученых, труды которых непосредственно касаются гуманистических ориентаций художественного образования (С. Горбенко, И. Зязюн, Е. Отич, Г. Падалка, О. Рудницкая, В. Шульгина, О. Щелокова и др.), доминирует мнение, что главной потребностью художественного образования является обеспечение гуманистического направления художественной учебной деятельности, целенаправленное преобразование достижений мирового искусства в личностный эстетический опыт.

Адаптируя выводы О. Пехоты касательно темы нашего исследования, можно подчеркнуть, что основная цель гуманизации заключается в профессиональном и духовном становлении личности, которое в музыкально-педагогическом процессе концентрируется на системе ценностей – общечеловеческих идеях, профессионально ценностных ориентациях и необходимых учителю личностных свойствах, овладении универсальными способами познания и гуманистическими технологиями педагогической деятельности [8].

По утверждению Г. Падалки, принцип гуманизации является стержневым в области художественного образования, поскольку сфера художественного обучения должна предусматривать реализацию воспитательного потенциала искусства, а гуманизация художественного образования непосредственно касается вопросов обеспечения художественного развития воспитанников на материале художественных произведений, в которых человеческая жизнь трактуется как высшая ценность. Как отмечает ученая, гуманистический принцип художественного образования реализуется в процессе формирования личности, способной адекватно воспринимать общечеловеческие ценности [9, с. 36].

Исследовательница подчеркивает необходимость развития духовной культуры преподавателя художественных дисциплин как “личностно-профессиональное образование, сущностью которого выступает способность к осознанию и созданию искусства с позиций гуманизма, а также распространение этого подхода в учебной среде” [9, с. 61].

В. Шульгина, исследуя проблему гуманизации образования в условиях глобализации, считает, что она связана с эволюцией современных философских взглядов, согласно которым центром научной картины мира становится человек с его поисками смысла жизни, свободы выбора, самоактуализации, творчества, способов управления собственным развитием. По утверждениям В. Шульгиной, гуманизация образования предполагает процессы интеграции и дифференциации, то есть усвоение прогрессивного опыта, сохранение и развитие собственных национальных образовательных достижений и традиций, в частности, в области музыкального образования [10, с. 15–20].

Гуманизацию образования как ведущий критерий успешности учебного процесса в вузе рассматривает А. Ростовский. Ученый утверждает, что ее смысловое значение заключается в утверждении человека как высшей социальной ценности, полном раскрытии его способностей, удовлетворении разнообразных образовательных проблем. Как при обучении музыкальному искусству в общеобразовательной школе знания не являются самоцелью, а лишь средством овладения языком искусства, так и основная задача учебного процесса в педагогическом вузе должна заключаться в формировании у студентов опыта эмоционально-ценностных отношений к явлениям музыкального искусства. Этот опыт нельзя приобрести волевым путем, его необходимо самостоятельно пережить, а не узнать или изучить. Ведь отношение человека к миру и является сутью той художественной информации, того знания, которое несет в себе искусство. Как нельзя гуманизировать школу, не привлекая детей к искусству вместе с предметами, которые развивают их рациональную сферу, так нельзя гуманизировать музыкально-педагогическое образование, не развивая у студентов художественно-образное видение мира, опыт эмоционально-ценностного отношения к произведениям искусства [10, с. 21–25].

О. Щелокова в контексте гуманистического подхода выделяет задачи художественного образования, которые заключаются в переосмыслении мировоззренчески-методо-

логических основ гуманистического познания; обеспечении гуманистической преемственности в художественном образовании, тем самым повышая его эффективность на всех этапах; внедрении различных учебных программ, направленных на изучение достижений национальной культуры. Учитывая достижения ученых, автор предлагает новую модель художественного образования, обязательным критерием которого должно быть “все передовое и креативное, выверенное опытом” [11, с. 12].

Обобщая взгляды исследователей на проблему гуманизации, целесообразно обратиться к суждениям С. Горбенко, в которых ученый утверждает, что личностная, гуманистическая ориентация образования предполагает такие приоритетные мотивы, как: самопознание, самоутверждение, самореализация личности, свобода развития ее художественно-творческих задатков и духовных интересов. На основе анализа новых приоритетов, которые закрепились в обществе под названием “новое педагогическое мышление”, и в основе которого лежат общечеловеческие ценности духовной жизни (человек, как самоценность высшего порядка, свобода, добро, красота, равенство и справедливость), С. Горбенко делает выводы, что именно эти ценности и их взаимодействие друг с другом образуют границу, от которой начинается новое мышление. Оно исходит из того, что система ценностей не статична и находится в постоянной динамике, так как каждый временной период обусловлен уровнем развития общества в области культуры и духовного богатства человека [12].

Таким образом, становится очевидным, что фундаментом формирования инновационного потенциала педагога-музыканта должен стать принцип гуманизации художественного образования, как ориентир на гуманистическую направленность профессиональной деятельности и ее аксиологическую сущность. Такая направленность ориентирует интерпретацию музыкального искусства как формы фиксации, хранения и передачи, прежде всего, духовного наследия человечества на ценностное переосмысление того, что несет в себе художественное преобразование мира, а музыкально-педагогическое образование побуждает понимать как сферу “духовного производства” [13, с. 155].

Заключение

Резюмируя вышесказанное, можно подчеркнуть, что новая модель общества, связанная с процессами в образовании, требует значительного переосмысления представлений о сущности развития человеческой цивилизации. В этом перспективным является ознакомление образовательного сообщества с опытом высшего образования человечества под новым углом его гуманизации.

Обобщая разработки исследователей проблемы гуманизации художественного образования, отметим, что она является ключевым аспектом понимания процесса формирования инновационного потенциала личности педагога-музыканта. В нашем определении гуманизация художественного образования – это процесс создания условий для самореализации, самоопределения студентов, ориентация учебно-воспитательного процесса в высших художественных учебных заведениях прежде всего на процессы формирования личности во всей многогранной полноте ее интеллектуального, культурного, психологического, инновационного и социального развития. Главным в учебно-воспитательном процессе становится не только формирование профессиональных знаний, практических умений, но и конкретная ориентация мышления специалиста на профессиональный, социальный и инновационный потенциал его практической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Макушин, Ю. А.* Деякі питання професійної мистецької освіти та її змісту в Україні / Ю. А. Макушин // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра

- Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”. Сер. : Педагогіка. – 2010. – Т. 136. – Вип. 123. – С. 93–99.
2. **Барно, О.** Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття / О. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 6–12.
 3. **Шиянов, Е. Н.** Гуманізація професійного становлення педагога / Е.Н. Шиянов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–84.
 4. **Добрускін, М. Е.** Концептуальні основи гуманізації та гуманітаризації вищого технічного образования / М. Е. Добрускін // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти : збірник праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. – Харків, 2000. – С. 5–6.
 5. **Калин, В. И.** Парадигми образования в современной мировой педагогической практике / В. И. Калин // II Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи, м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010 / Збірник матеріалів. – Харків : ХДАДМ, 2010. – С. 44–46.
 6. **Лисакова, І.** Філософія освіти: гуманістичний вимір [Електронний ресурс] / І. Лисакова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(2). – С. 279–284. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6\(2\)_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6(2)_42)
 7. **Єсович, Р. В.** Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект [Електронний ресурс] / Р. В. Єсович // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 5. – С. 79–87. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_5_12
 8. **Пехота, О. М.** Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учасників : [моногр.] / под общ. ред. И. А. Зязюна / О. М. Пехота. – К. : Вища школа, 1991. – С. 5–119.
 9. **Падалка, Г. М.** Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
 10. **Рудницька, О. П.** Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.
 11. **Шолохова, О. П.** Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Шолохова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. (Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”). – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4. – С. 12–13.
 12. **Горбенко, С. С.** Гуманістична спрямованість змісту музичної освіти школярів у період “нового педагогічного мислення” / С. С. Горбенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 26–27 квітня 2007 року. – Вип. 4(9). – К. : НПУ, 2007. – 194 с.
 13. **Олексюк, О. М.** Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

Поступила в редакцію 03.12.2018 г.

Контакты: baladynska@ukr.net (Гао Ююань)

Gao Yuuan. HUMANISTIC CONCEPT OF FORMING MUSIC TEACHER'S INNOVATIVE POTENTIAL.

The article deals with the conceptual bases of the humanistic approach defining the strategies of music teacher innovative potential formation. The author analyses researchers' ideas about the humanization of professional training. It has been proved that humanistic orientation in education implies such key motives as self-knowledge, self-assertion, self-realization, freedom of developing artistic talents and spiritual interests.

Keywords: art education, humanistic approach, professional training, music teacher, innovative potential.

УДК 373.3.4.036

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Е. А. Иванченко

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассматривается категория “эстетическое впечатление” как фактор развития интереса к музыкальному искусству. Представлена педагогическая модель формирования тезауруса эстетических впечатлений у старших дошкольников и младших школьников, включающая целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный, результативный компоненты.

Ключевые слова: восприятие музыки, музыкальное воспитание, тезаурус, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст, эстетическое впечатление.

Введение

Тезаурус (от греч. – *клад, сокровище, хранилище*) – многосоставное образование, хранящее информацию, смыслы, впечатления прошлого опыта [1, с. 75]. В широком значении выполняет функцию оперативной памяти, словаря знаний о действительности, которыми располагает человек. Исходный тезаурус определяет возможности реципиента в обретении новой информации, в том числе художественной. Введение понятия “тезаурус” в музыкальную педагогику объясняется тем, что информационный контент восприятия искусства наполняется множественностью мнений разных реципиентов, оценками, суждениями, художественными вкусами, предпочтениями, мировоззренческими взглядами, идеалами.

Заменяя понятие “знание” понятием “тезаурус”, можно сказать, что субъект способен получать новую информацию в том случае, когда в его тезаурусе, имеются некие представления о ней. Чем больше изменений вносят сообщения в тезаурус человека, тем большее количество информации он извлекает из него. Расширить тезаурус – означает усилить возможности познания, применительно к искусству – восприятия содержания.

Музыкальный тезаурус ребенка включает обогащение интонационного словаря, музыкально-теоретических представлений, впечатлений, переживаний, формирование опыта музицирования, хорового исполнительства, музыкального восприятия. По определению Е. В. Назайкинского, музыкальный тезаурус представляет “набор закрепившихся в памяти у того или иного человека следов прошлых впечатлений, действий и их связей и отношений, которые могут “оживать” под воздействием художественного произведения” [1, с. 75]. Важными составляющими музыкального тезауруса выступают эстетические впечатления, характеризующиеся устойчивыми, продолжительными эмоционально окрашенными состояниями, оставляемыми восприятием, переживаниями, включающими чувственные, логические и эмоциональные компоненты [2, с. 8]. Эстетические впечатления насыщают общение с музыкой чувствами удивления красотой интонации, средств выразительности, формы, сопричастности к содержанию, позитивными жизненными установками. “Музыкальные впечатления, будучи по природе эстетическими, могут проявляться в формах эмоциональных реакций, как на

целостные художественные произведения, так и на отдельные его части, яркие интонационные проявления” [3, с. 44]. “Якорение” положительных впечатлений о музыке обогащает художественный тезаурус детей, способствует формированию интереса и увлеченности искусством, самовыражению в творчестве. Эта область знаний недостаточно изучена в современной педагогике искусства.

Целью статьи явилось обоснование модели формирования тезауруса эстетических впечатлений у детей на музыкальных занятиях в детском саду и уроках музыки в первом классе общеобразовательной школы.

Основная часть

Задачей преподавания любой учебной дисциплины является представление предмета в виде соответствующего тезауруса, а целью обучающегося – его присвоение, превращение в личностный тезаурус, включающий весь спектр знаний. В рамках музыкального воспитания формирование тезауруса эстетических впечатлений обусловлено активными формами музыкальной деятельности детей, конкретными достижениями в танцевальных движениях, в музицировании, пении, пластическом интонировании, исполнении парадидлов, ритмических рисунков, образных перевоплощений, театрализации и другими творческими проявлениями. Если в дошкольном воспитании осуществляется накопление эстетических впечатлений, то в начальной школе они закрепляются в более устойчивые интересы, трансформируются в осознанную увлеченность музыкальным искусством. “Восприимчивость, эмоциональная отзывчивость на музыку и воссоздающее воображение, как и специфические исполнительские способности (в частности, моторные), взаимосвязаны с музыкальным слухом, органически взаимодействуют с системой приобретаемых детьми знаний и навыков в музыкальной области, – писал Л.В. Занков. – Нельзя рассматривать эти данные изолированно друг от друга. Только понимая их взаимосвязь, мы сможем найти правильное решение вопроса о продвижении школьников в области музыки” [4, с. 279].

В формировании эстетических впечатлений можно выделить три смысловых аспекта: личностный – связанный с качественными изменениями слуховых впечатлений ребенка; организационный – единство требований детского сада и школы; профессиональный – касающийся компетенций педагога, умений выстраивать диалоги с участниками воспитательного процесса [5, с. 115].

Модель формирования тезауруса эстетических впечатлений включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и контрольно-результативный компоненты (таблица).

Модель формирования тезауруса эстетических впечатлений у детей 5–7 лет

Целевой компонент	<p>Цель: формирование тезауруса эстетических впечатлений у детей 5–7 лет в процессе музыкальной деятельности</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование мышления, обобщенных навыков деятельности, “распредмечивание” музыкальных образов в движении, творчестве, слове; – формирование пластического опыта, обогащения его мимическими и пантомимическими элементами; – формирование предпосылок музыкального вкуса в процессе накопления впечатлений, способности самостоятельно оценивать произведения музыкального искусства; – развитие музыкального восприятия, умения ориентироваться в процессе размышлений о музыке на средства художественной выразительности; – развитие музыкальных способностей детей (общих, специальных, творческих); – воспитание интереса к музыке, потребности в художественном познании.
--------------------------	---

Продолжение таблицы

Теоретико-методологический компонент	Подходы		
	Личностно ориентированный	Культурологический	Аксиологический
	↑	↑	↑
	субъектность; самоактуализация; выбор; индивидуальность; творчество; успех и поддержка	культуросообразность; продуктивность; мультикультурность	равнозначность ценности культурного наследия в рамках единого музыкального пространства
	Принципы		
	преемственность; творческая активности	единства эмоционального и сознательного; увлеченность	связь музыкального воспитания с жизнью
Содержательный компонент	Стратегические линии педагогического руководства музыкальным воспитанием		
	Детский сад Интонационная линия	Начальная школа Жанровая линия	
	– выделение общей интонации музыки; – аналогии связи речевой и музыкальной интонации; – окружение музыки художественным контекстом. – формирование тезауруса эстетических впечатлений; – воспитание эмоциональной отзывчивости, развитие звуковысотных и музыкально-слуховых представлений; – усвоение способов действий, необходимых для восприятия, интонационно-жанрового анализа музыки; – опредмечивание интонации в слове, мимике, движении.	– осмысление жанровых особенностей; – анализ средств выразительности, их связи с содержанием произведения; – установление личностных контактов с музыкальным произведением.	
Организационно-деятельностный компонент	Организация процесса формирования тезауруса эстетических впечатлений		
		Детский сад	1 класс
	Методы	Игровые; словесные; методы педагогики искусства; стимулирования музыкальной деятельности, уподобления характеру музыки.	
	Формы	Музыкальные занятия; музыка в повседневной жизни сада (развлечения, праздники, самостоятельная деятельность); музыкальная деятельность в семье. Совместные досуги и праздники; совместные ансамбли по возрастным категориям; «Музыкальные гостиные» для дошкольников, где артистами являются школьники; посещение уроков музыки дошкольниками; проведение урока музыки в 1 классе совместно с детьми подготовительной группы.	Уроки музыки; внеклассная работа (кружковая, массовая)
	Стратегические линии пед-го руководства	Интонационная	Жанровая
Репертуар	Доступность; интонационная емкость; жанровое разнообразие; художественная ценность; тембровая звучность.		

Окончание таблицы

Контрольно-результативный компонент	Эффективность представленной модели		
	Педагогические критерии		Психологические критерии
	– яркость проявления эмоциональных реакций – соответствие телесного моделирования характеру музыки – самовыражение в рисунках, графике, хореографии и слове и др.		– интенсивность – длительность – значимость
	↓		↓
	Уровни проявления эстетических впечатлений		
	Реактивный	Ситуативный	Эстетический
Результат: формирование впечатлений эстетического типа, обогащение тезауруса эстетических впечатлений, уровня осознанности и выражения			

Целевой компонент реализуется через комплекс задач по:

- формированию мышления, обобщенных навыков деятельности, “распредмечиванию” музыкальных образов в движении, творчестве, слове;
- актуализации пластического опыта, обогащению его мимическими и пантомимическими элементами;
- облагораживанию музыкальных вкусов, способности самостоятельно оценивать произведения музыкального искусства;
- развитию музыкального восприятия, умению ориентироваться в процессе размышлений о музыке на средства художественной выразительности; развитию музыкальных способностей детей (общих, специальных, творческих);
- воспитанию интереса к музыке, потребности в художественном познании.

Теоретико-методологический компонент включает совокупность подходов и принципов педагогического руководства музыкальным воспитанием.

Личностно ориентированный подход способствует раскрытию духовного мира ребенка, как активного субъекта педагогического процесса. Реализуется через принципы самоактуализации; субъектности; учета индивидуальности и возрастных особенностей ребенка; уважения его выбора способов действий в творчестве и познании; создания ситуаций успеха и поддержки для его физического и психологического развития.

В рамках *культурологического подхода* музыкальное воспитание строится во взаимосвязи этнокультурных и социальных явлений, опирается на принципы культуросообразности, продуктивности, мультикультурности.

Это отражается в репертуаре, пластико-ритмической деятельности, в музицировании, беседах. Дети знакомятся с музыкальными произведениями разных стран, интонационными и художественными особенностями, музыкальными традициями разных народов мира.

Логическим продолжением культурологического подхода выступает *аксиологический подход*, формирование у детей ценностных ориентаций – равнозначности и важности отдельных культур в рамках единого музыкального пространства. Художественные образы несут в себе спектр обобщенных, воспитывающих ситуаций сконцентрированных на человеке, его действиях и поступках. Лучшие образцы народной и классической музыки выступают как ценностные эталоны, воплощенные композиторами в художественных эмоциях, призванных воздействовать на человека. В этом плане дети отличаются наибольшей восприимчивостью, впитыванием эталонов духовности, положительных качеств личности, эмпатии. Впечатления, основанные на удивлении, сопереживании запускают механизм ценностно-образующего переживания, что и приводит в движение всю цепочку формирования аксиологических ориентиров человека.

Организационно-деятельностный компонент модели формирования тезауруса эстетических впечатлений включает совокупность методов, форм, педагогических стратегий организации образовательного процесса, критериев отбора музыкального репертуара.

Рассматриваемая модель включает методы сотворчества взрослого и ребенка, создания креативных педагогических ситуаций, объединенные по группам. Методы педагогики искусства: интонационный анализ; переинтонирование образа на язык смежного вида искусства – моделирование в движении, голосе, цвете; драматизация, театрализация; выход на немзыкальные сферы, сопряженный с проведением аналогий, сравнений [6]. Методы стимулирования музыкальной деятельности [7, с. 42] – метод эмоционального воздействия; создание удивления; создание ситуации успеха. Методы уподобления характеру музыки – словесное уподобление (создание определенного эмоционального настроения с помощью беседы, художественного слова); мимическое и интонационное уподобление; тактильное уподобление, двигательное, ритмопластическое уподобление (выражение характера музыки в музыкально-ритмических движениях, ритмопластике); темброво-инструментальное уподобление; вокальное уподобление (пропевание мелодии голосом) [8, с. 91].

Методы реализуются через формы работы с детьми: в детском саду – проведение музыкальных занятий, включение музыки в повседневную жизнь (развлечения, праздники, самостоятельная деятельность), музыкальная деятельность в семье; в школе – уроки музыки и внеклассная работа, кружковая и массовая.

Основные формы работы с детьми включают: создание художественного контекста, сюжетно-игровой характер музыкальной деятельности; фрагментарность – интонационно яркие отрывки музыкального материала, комплексное воздействие художественного сюжета и интонационно-жанровых ориентиров; использование средств художественной выразительности, объединенной общностью признаков эстетических эмоций – цвет, линии, свойства звука, движение.

Большое значение в процессе формирования тезауруса впечатлений приобретает художественный репертуар. Он должен быть привлекательным по звучанию, доступным по содержанию, обладать интонационным и жанровым разнообразием, вызывать эмоциональные отклики, обладать гармоничной звучностью (сочетанием средств музыкальной выразительности способных захватить внимание ребенка, вызвать интерес). Значительный нравственно-эстетический потенциал несёт в себе фольклор. Его освоение так же следует начинать в раннем возрасте, в игровых формах. Народные мелодии, доступные детям, становятся художественной основой дальнейшего музыкального развития. Особое значение приобретают музыкальные произведения, специально написанные для детей, доступные как для восприятия, так и исполнения. Широкие возможности в этом плане открывают произведения программно-образительного характера (образы природы, животных, птиц, сказочных персонажей и т. д.). Уже сами по себе названия пьес помогают раскрыть содержание, облегчают процесс восприятия.

Педагогическая деятельность, выражается не только в текущих, но и резонансных воздействиях, отсроченных результатах, духовном росте детей, применении полученных знаний на практике. Стратегические линии педагогического руководства музыкальным воспитанием содержат интонационную и жанровую направленности. Спецификой интонационной линии является усвоение элементарных жизненных проявлений музыки, отражающих чувства и переживания человека, через интонационно-пластический опыт восприятия музыки, выражения эмоций, чувств, соотнесения их с содержанием песенного материала, инструментальных произведений, танцевальной

музыки. Компоненты интонационной линии формирования тезауруса эстетических впечатлений включают – выделение общей интонации музыки, проведение аналогии связи речевой и музыкальной интонации, окружение музыки художественным контекстом.

Жанровая направленность отражает бытовую основу музыки, способствует конкретизации ее содержания, прояснению художественно-образной направленности, охватывает такие демократичные жанры, как песня, танец и марш. Через эти жанры устанавливаются связи музыки с жизнью, выстраивается последовательное углубление в музыкальное искусство, освоение выразительных средств, языка, формы. Каждый создаваемый воспитанниками продукт музыкальной деятельности, творческий замысел вписывается в определенную жанровую структуру, позволяет фиксировать динамику творческого развития детей и учащихся, преемственность в обучении и воспитании. Включает: осмысление жанровых особенностей, анализ средств выразительности их связи с содержанием произведения, установление личностных контактов с музыкальным произведением.

Общий алгоритм художественно-педагогического анализа обозначенных педагогических линий включает: название произведения; общее впечатление; определение характера звучания в динамике (эстетическая терминология); выделение средств выразительности (музыкально-теоретическая терминология); личное мнение ребенка – что можно было бы рассказать о музыке сверстникам; формирование суждения в форме свободного рассказа.

Контрольно-результативный компонент отражает эффективность представленной модели формирования тезауруса эстетических впечатлений. Включает педагогические и психологические критерии замеров эстетических впечатлений у детей в процессе музыкальной деятельности. Педагогические критерии включают отбор музыкальных материалов ярко выраженной образной направленности, доступности исполнения, активности музицирования, переживания, перевоплощения, подражания, самовыражения в рисунке, движении, танце, графике, лепке, пантомимике, театрализации. Психологический – охватывает наблюдения за проявлением чувств, эмоций, реакций на эстетические установки, подготавливающие восприятие музыки, учет индивидуальных способностей и интересов детей, художественных предпочтений.

Заключение

В период детства закладывается фундамент эстетического развития человека, оказывающий влияние на дальнейшие этапы личностного становления, формирования ценностного отношения к искусству, выраженных в нем чувств и переживаний, коммуникативных связей с другими людьми. Среди причин снижения художественной культуры можно назвать бедность тезауруса эстетических впечатлений, полученных в детстве. Большое значение приобретает педагогический инструментарий воспитания, прогнозирование результатов ближайшего развития, достижения непрерывности в освоении языка музыки, накопления положительных впечатлений, пролонгирования их в условиях обучения в общеобразовательной школе.

Обогащение тезауруса личности эстетическими впечатлениями, связанными с восприятием музыки, является той базовой эмоционально-художественной основой, на которой может быть построена целостная педагогическая система преемственных связей в музыкальном воспитании, синхронизации образовательных программ, педагогического инструментария, методов и средств обучения музыке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Назайкинский, Е. В.** О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с.
2. **Бим-Бад, Ю. М.** Педагогический энциклопедический словарь / Ю. М. Бим-Бад. – Москва, 2002. – С. 213.
3. **Рева, В. П.** Интонационно-телесные контексты музыкального восприятия (педагогический аспект) : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2013. – 180 с.
4. **Занков, Л. В.** Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с.
5. **Иванченко, Е. А.** Преемственность музыкального воспитания в системе детский сад– начальная школа / Е. А. Иванченко // Научная летопись НПУ им. М. П. Драгоманова. Серия 16. Творческая личность учителя: проблемы теории и практики : сб. науч. трудов / ред. Н. В. Гузий [и др.]. – Киев : Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2018. – Вып. 30(40). – С. 115–119.
6. **Маслова, Л. П.** Педагогика искусства : теория и практика / Л. П. Маслова ; Новосиб. ин-т повышения квалифик. и переподгот. работников образования. – Новосибирск : Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1997. – 135 с.
7. **Дмитриева, Л. Г.** Методы музыкального воспитания в школе : пособие для учителя / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – Москва : Академия, 1998. – 240 с.
8. **Радынова, О. П.** Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова. – Москва : Академия, 1998. – 240 с.

Поступила в редакцию 26.10.2018 г.

Контакты: msu.doc@mail.ru (Иванченко Екатерина Александровна)

Ivanchenko E. PEDAGOGICAL MODEL OF AESTHETIC IMPRESSIONS THESAURUS FORMATION AT MUSIC LESSONS.

The category of aesthetic impressions as a factor for children's development of music art interest is described in the paper. The author presents the pedagogical model of the formation of preschool and primary school children's aesthetic impressions thesaurus including targeted, theoretical, methodological, content, management and resulting components.

Keywords: music perception, musical education, thesaurus, senior pre-school age, junior school age, aesthetic impression.

УДК 613.71+378,016:796

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОК ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИТНЕСОМ С УЧЕТОМ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАКСИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Н. В. Казак

старший преподаватель

Белорусский государственный университет

В статье показана значимость изучения функциональных показателей студенток с учетом проявления практических состояний в контексте оптимизации педагогических и психических факторов, обуславливающих результативность занятий физической культурой в учреждениях высшего образования. Установлены статистически достоверные изменения функциональных показателей после педагогического эксперимента.

Ключевые слова: функциональные показатели, практические состояния, средства фитнеса, студентки.

Введение

Несомненно, процесс обучения в высших учебных заведениях следует отнести к категории специфического труда, требующего постоянного, длительного активного напряжения интеллектуальных, физических, эмоциональных и волевых функций. Учебная деятельность студентов сопряжена со значительной психофизической нагрузкой, обусловленной необходимостью овладения большим объемом знаний и практических навыков [1; 2].

Учебный процесс по физической культуре характеризуется целым рядом особенностей: постоянно нарастающим и меняющимся объемом двигательных действий, усложнением и новизной информации, необходимой для усвоения, ограниченностью во времени, выделяемого для этого, контролем качества усвоения и эффективности использования полученных знаний. Интенсивность студенческой жизни, отсутствие сформированной потребности в систематических занятиях физическими упражнениями приводят к снижению мотивации к занятиям физической культурой.

В практических состояниях отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Любые существенные изменения внешней среды вызывают определенный отклик в человеке, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний. В проанализированных нами работах отмечается, что практические состояния в значительной мере определяют успешность деятельности человека, его физическое и психическое здоровье [1; 2; 3].

В последнее время интенсификация учебного процесса настолько велика, что приспособительно-компенсаторные механизмы человека с трудом справляются с новыми условиями действительности. Зачастую, при проведении занятий по физической культуре психологическая составляющая как один из основополагающих факторов педагогического процесса в ряде случаев глубоко не актуализируется. Как итог, в сочетании с экономическими, социально-бытовыми, экологическими и прочими факторами это ведет к возникновению негативных практических состояний, которые отрицательно влияют на общую успеваемость студентов как по физической культуре, так и по дру-

гим дисциплинам. К таким негативным состояниям относят монотонию, психическую пресыщенность и напряженность, утомление [4; 5]. Проявление таких состояний определяется объективными характеристиками, к ним относят скорость переработки информации, продуктивность умственного труда, выносливость в учебной деятельности и точность исполнения работы [3; 6; 7; 8].

В теории и методике физической культуры и спорта накоплен богатый арсенал средств физической подготовки, который представляет собой фактический потенциал для положительного воздействия на психологические состояния студентов [1; 2].

Основная часть

Целью нашего исследования являлось обоснование методических подходов к построению учебного процесса по дисциплине “Физическая культура” в учреждениях высшего образования, с учетом проявления практических состояний у студентов.

Организация и методы исследования. Педагогический эксперимент (ПЭ) проводился в течение 9 месяцев (сентябрь 2017 г. – май 2018 г.). В нем приняли участие 80 студенток первого курса юридического факультета Белорусского государственного университета относящихся к основному и подготовительному учебным отделениям. Эксперимент включал установление функциональных показателей у студенток и определение уровня проявления практических состояний в контрольной и экспериментальной группах до и после педагогического эксперимента. Также была апробирована экспериментальная методика физической подготовки студенток с преимущественным использованием средств фитнеса, разработанная учетом проявления практических состояний.

Оценка функционального состояния студенток осуществлялась по следующим показателям: ЧСС в состоянии покоя; проба Штанге; индекс массы тела; сила кисти ведущей; проба Руффье [9].

Для изучения объективных характеристик практических состояний студенток проводилось психологическое тестирование до и после педагогического эксперимента.

Для диагностики испытуемых использовался корректурный тест – кольца Ландольта. Данный тест является методом выявления уровня работоспособности человека, его утомляемости и других психических состояний в деятельности [4; 5]. Результаты корректурного теста позволяют оценить такие показатели как: коэффициент выносливости умственной деятельности, точность исполнения работы, продуктивность интеллектуальной деятельности, скорость переработки информации.

Показатели коэффициента выносливости умственной деятельности можно интерпретировать по шкале где: < 0% – высокий уровень выносливости; 0–15% – средний уровень выносливости; > 15% – низкий уровень выносливости;

Точность исполнения работы оценивается по следующей шкале: > 0,95 – высокий уровень точности; 0,90-0,94 – уровень точности выше среднего; 0,80-0,89 – средний уровень точности; < 0,79 – низкий уровень точности.

Для продуктивности интеллектуальной деятельности характерна шкала, где: > 330 – высокий уровень продуктивности; 250-330 – уровень продуктивности выше среднего; 150-250 – средний уровень продуктивности; < 150 – низкий уровень продуктивности;

Оценка скорости переработки информации происходит по следующей шкале: 10 баллов – высокая скорость переработки информации; 8-9 баллов – скорость переработки информации выше среднего; 4-7 баллов – средняя скорость переработки информации; < 4 баллов – низкая скорость переработки информации;

Анализ методической литературы выявил, что функциональные показатели и психические состояния в своем проявлении имеют единые физиологические механизмы, которые связаны с деятельностью центральной нервной системы. Основываясь на данную

информацию, нами был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось улучшение психологического состояния студенток (уменьшения проявления негативных практических состояний), а также исследовать динамику функциональных показателей.

В течение педагогического эксперимента в контрольной группе проводились занятия в соответствии с учебной программой по дисциплине “Физическая культура”. В экспериментальной группе в занятиях применялись как традиционные физические упражнения учебной программы, так и различные средства фитнеса, подобранные с учетом показателей практических состояний.

В соответствии с учебной программой занятия по физической культуре должны носить комплексный характер, поэтому каждое занятие было направлено на совершенствование трех физических качеств. Время основной части занятия, в зависимости от варианта комбинации уровня развития трех физических качеств, распределялось между упражнениями в следующем процентном соотношении представленном в таблице 1.

Для реализации планов учебного процесса предлагалось строить занятие таким образом, чтобы в подготовительной и заключительной частях занятия все занимающиеся выполняли задания в одной группе.

В результате исследования методической литературы выявлены наиболее весомые пары показателей физических качеств и объективных характеристик практических состояний, между которыми существует корреляционная связь: бег 1500 м – коэффициент выносливости умственной деятельности; челночный бег – точность исполнения работы; бег 30 метров – скорость переработки информации; поднимание туловища – продуктивность интеллектуальной деятельности [10; 11]. Соответственно, в основной части занятия студентки распределялись на однородные группы с учетом проявления практических состояний и занятия для каждой из групп содержали физические упражнения той направленности, которая взаимосвязана с выбранным практическим состоянием.

Математико-статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с помощью программного пакета “Statistica 10” и включала параметры описательной статистики. Достоверность изменений показателей оценивалась при помощи t-критерия Стьюдента.

Таблица 1 – Распределение времени (%) основной части урока между заданиями по развитию физических качеств

Варианты комбинаций уровней развития физических качеств	Уровень развития трех физических качеств и выделяемое на их время (%) основной части урока (В – высокий, С – средний, Н – низкий)		
	Н	С	В
Три одинаковых уровня развития физических качеств	Н	Н	Н
	С	С	С
	В	В	В
	33,3%	33,3%	33,3%
Три разных уровня развития физических качеств	Н	С	В
	50%	33%	17%
	Н	С	С
Одно физическое качество более низкого уровня, чем два	Н	В	В
	С	В	В
	50%	25%	25%
	Н	Н	С
Два физических качества более низкого уровня, чем одно	Н	Н	В
	С	С	В
	41,5%	41,5%	17%

Результаты исследования и их обсуждение. Исходные показатели результатов тестирования уровня развития функциональных показателей у первокурсниц указывают на то, что студентки контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического эксперимента не отличались по исследуемым показателям. Соответственно, у испытуемых был одинаковый уровень развития функциональных показателей (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели ($\bar{X} + \sigma$) функционального развития студенток контрольной ($n = 40$) и экспериментальной ($n = 40$) групп в начале педагогического эксперимента

Показатели функционального состояния		Сравниваемые группы		Различия по t-критерию Стьюдента	
		Контрольная	Экспериментальная	T	P
Функциональные пробы	ЧСС в состоянии покоя, к-во раз/мин	81,58±13,06	84,20±12,15	0,93	< 0,05
	Проба Штанге, с	45,55±10,9	44,40±12,05	0,45	< 0,05
	Индекс массы тела	23,77±3,27	24,11±3,48	0,45	< 0,05
	Сила кисти (ведущей)	22,68±2,47	22,44±2,50	0,44	< 0,05
	Жизненная емкость легких, мл	3217,50±340,91	3240±339,15	0,30	< 0,05
	Проба Руффье, балл	11,33±3,40	11,63±3,54	0,39	< 0,05

Повторное обследование студенток данных групп было проведено по этим же показателям в конце педагогического эксперимента. Сравнительный анализ данных указывает на то, что ни одна из моделей процесса физической подготовки, которые использовались в контрольной и экспериментальной группах, не обнаружила явного преимущества по сравнению с другой (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели ($\bar{X} + \sigma$) функционального развития студенток контрольной ($n = 40$) и экспериментальной ($n = 40$) групп после педагогического эксперимента

Показатели функционального состояния		Сравниваемые группы		Различия по t-критерию Стьюдента	
		Контрольная	Экспериментальная	T	P
Функциональные пробы	ЧСС в состоянии покоя, к-во раз/мин	81,25±10,50	80,03±9,08	0,58	< 0,05
	Проба Штанге, с	46,23±9,89	49,78±10,45	0,12	< 0,05
	Индекс массы тела	22,54±2,78	23,65±3,26	1,63	< 0,05
	Сила кисти (ведущей)	23,03±2,36	23,54±2,08	1,03	< 0,05
	Жизненная емкость легких, мл	3242,50±335,04	3265±311,57	0,31	< 0,05
	Проба Руффье, балл	10,89±3,19	10,05±3,04	1,20	< 0,05

Для более детального анализа эффективности традиционной и экспериментальной методики занятий физической подготовкой студенток была изучена внутригрупповая динамика показателей.

Установлено, что использование традиционной методики физической подготовки у испытуемых контрольной группы не привела ни к положительным, ни к отрицательным статистически достоверным изменениям показателей двигательных тестов (таблица 4).

Таблица 4 – Динамика показателей ($\bar{X} + \sigma$) функционального развития студенток контрольной ($n = 40$) группы после педагогического эксперимента

Показатели функционального состояния		Сравниваемые группы		Различия по t-критерию Стьюдента	
		Начало ПЭ	Окончание ПЭ	T	P
Функциональные пробы	ЧСС в состоянии покоя, к-во раз/мин	81,58±13,06	81,25±10,50	0,12	< 0,05
	Проба Штанге, с	45,55±10,9	46,23±9,89	0,29	< 0,05
	Индекс массы тела	23,77±3,27	22,54±2,78	1,81	< 0,05
	Сила кисти (ведущей)	22,68±2,47	23,03±2,36	0,65	< 0,05
	Жизненная емкость легких, мл	3217,50±340,91	3242,50±335,04	0,33	< 0,05
	Проба Руффье, балл	11,33±3,40	10,89±3,19	0,60	< 0,05

У студенток экспериментальной группы, в течение учебного года участвовавших в реализации экспериментальной методики физической подготовки с преимущественным использованием средств фитнеса, нагрузка которых дифференцировалась с учетом проявления практических состояний, к окончанию педагогического эксперимента произошли статистически достоверные положительные изменения сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной систем, что подтверждается результатами пробы Штанге, пробы Руффье и измерениями силы ведущей кисти (таблица 5).

Таблица 5 – Динамика показателей ($\bar{X} + \sigma$) функционального развития студенток экспериментальной ($n = 40$) группы после педагогического эксперимента

Показатели функционального состояния		Сравниваемые группы		Различия по t-критерию Стьюдента	
		Начало ПЭ	Окончание ПЭ	T	P
Функциональные пробы	ЧСС в состоянии покоя, к-во раз/мин	84,20±12,15	80,03±9,08	1,74	< 0,05
	Проба Штанге, с	44,40±12,05	49,78±10,45	2,13	> 0,05
	Индекс массы тела	24,11±3,48	23,65±3,26	0,61	< 0,05
	Сила кисти (ведущей)	22,44±2,50	23,54±2,08	2,16	> 0,05
	Жизненная емкость легких, мл	3240±339,15	3265±311,57	0,34	< 0,05
	Проба Руффье, балл	11,63±3,54	10,05±3,04	2,13	> 0,05

Значит, использование в процессе физической подготовки студенток традиционных физических упражнений и программ фитнеса с дифференцированием нагрузки последних на основе учета проявления практических состояний позволяет увеличить эффективность академических занятий физической культурой в учреждениях высшего образования.

Объективные характеристики практических состояний студенток определялись до и после педагогического эксперимента.

До педагогического эксперимента распределение по показателю коэффициента выносливости у контрольной группы было следующим: высокий уровень выявлен у 29% студенток, средний уровень – у 27,50%, низкий уровень – у 43,50%. У экспериментальной группы были следующие показатели: высокий уровень – у 27,30% студенток, средний уровень – у 31,20%, низкий уровень – у 41,50%.

После педагогического эксперимента в обеих группах наблюдается увеличение количества испытуемых с высоким уровнем коэффициента выносливости. В контрольной группе количество студентов выросло с 29% до 32,90%, в экспериментальной – с 27,30% до 35,20%. Количество испытуемых со средним уровнем коэффициента выносливости в контрольной группе незначительно снизилось с 27,50% до 24,70%. В экспериментальной группе наблюдается незначительное увеличение с 31,20% до 32,5%. После педагогического эксперимента в обеих группах наблюдается уменьшение количества студентов с низким уровнем коэффициента выносливости с 43,50% до 42,40% в контрольной группе, и с 41,50% до 32,30% в экспериментальной соответственно.

После повторного тестирования наблюдаются следующие изменения показателей точности исполнения работы в контрольной и экспериментальной группах: уменьшилось количество испытуемых с низким и средним уровнями показателя точности с 20,50% до 17,80% и 26,80% до 25,20% в контрольной группе и с 22,60% до 15,50% и с 25,50% до 23,40% в экспериментальной группе соответственно. В свою очередь наблюдается увеличение количества испытуемых с высоким и выше среднего уровнями точности с 11,20% до 12,90% и 41,50% до 44,10% в контрольной группе и с 8,40% до 12,60% и с 43,50% до 48,50% в экспериментальной группе соответственно.

По показателю продуктивности умственной деятельности высокий и средний уровни характерны для 33,40% и 11,40% испытуемых в контрольной группе и 31,50% и 14,30% испытуемых в экспериментальной группе соответственно. Для 55,30% испытуемых контрольной группы и 54,20% экспериментальной группы характерен уровень продуктивности выше среднего. После педагогического эксперимента наблюдается увеличение количества испытуемых с высоким уровнем продуктивности (с 33,40% до 35,20% в КГ и с 31,50% до 38,20% в ЭГ) и уменьшение числа испытуемых со средним уровнем продуктивности (с 11,30% до 8,60% в КГ и с 14,30% до 6,70% в ЭГ). Количество испытуемых с уровнем продуктивности выше среднего в обеих группах изменилось незначительно.

При определении показателей скорости переработки информации получены следующие результаты: высокая и средняя скорость переработки информации до педагогического эксперимента зафиксирована у 5% и 43,80% испытуемых контрольной группы и у 3,5% и 42,3% экспериментальной группы соответственно. Для 51,20% контрольной группы и 54,2% экспериментальной группы испытуемых характерен уровень скорости переработки информации выше среднего.

После педагогического эксперимента увеличилось количество испытуемых с высокой скоростью переработки информации (с 5% до 7,50% в КГ и с 3,50% до 9,30% в ЭГ). В исследуемых группах уменьшилось количество студентов со средней скоростью переработки информации (с 43,80% до 39,9% в КГ и с 42,30% до 35,60). Процент испытуемых со скоростью переработки информации выше среднего в обеих группах значительно не изменился.

Таким образом, при изучении практических состояний до и после педагогического эксперимента, наблюдаются положительные изменения по всем четырем показате-

лям. Следует отметить, что процентный прирост в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Значит, использование экспериментальной методики способствовало не только достоверному улучшению функциональных показателей, но и более существенному улучшению объективных характеристик практических состояний студентов.

Заключение

Анализ исследуемых показателей до и после педагогического эксперимента, а также их динамики в течение учебного года позволяет говорить о том, что по сравнению с традиционным подходом к построению физического воспитания студентов используемая методика процесса физической подготовки с преимущественным использованием средств фитнеса и дифференцированием их нагрузки на основе учета проявления практических состояний занимающихся увеличивает эффективность занятий физической культурой в учреждениях высшего образования. Подтверждением этого является более существенное достоверное улучшение функциональных показателей испытуемых экспериментальной группы.

При построении педагогического процесса в рамках дисциплины «Физическая культура» целесообразно использовать средства и методы сопряженного воздействия. Дальнейшие исследования в этой области позволят реализовать на практике целевые установки по дифференцированному подбору средств физической культуры на основе принципа индивидуализации.

Особенности влияния средств фитнеса на функциональное состояние занимающихся обуславливают возможность использования их развивающего потенциала как отдельно, так и в комплексе с традиционными физическими упражнениями. Это зависит от формы проведения занятия физической культурой и от решаемых в нем задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Колета, В. А.* Основы физической культуры : учеб. пособие / В. А. Колета, В. Н. Дворак. – Минск : БГУ, 2016. – 191 с.
2. *Колета, В. А.* Основы мониторинга функционального и физического состояния студентов / В. А. Колета, В. А. Медведев, В. И. Ярмолинский. – Минск : БГУ, 2005.
3. *Шашкова, О. В.* Особенности проявлений практических состояний студентов в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара : СГПУ. – 175 с.
4. *Чирков, В. И.* Методы оценки психического компонента функционального состояния в учебной и трудовой деятельности / В. И. Чирков // Методики исследования и диагностики функционального состояния и работоспособности человека-оператора в экстремальных условиях : сб. науч. тр. – М. : ИП АН СССР, 1989. – С. 16–39.
5. *Чирков, В. И.* Практические состояния и мотивация деятельности / В. И. Чирков // Проблемы индустриальной психологии : сб. науч. тр. – Ярославль : ЯГУ, 1989. – С. 20–31.
6. *Ильин, Е. П.* Общность механизмов развития состояний монотонии и психического переутомления при разных видах деятельности / Е. П. Ильин // Психические состояния / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 306–313.
7. *Ильин, Е. П.* Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
8. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
9. *Казак, Н. В.* Обоснование нагрузочных проб для определения физической работоспособности студентов-первокурсников / Н. В. Казак, В. И. Ярмолинский // Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика : материалы Международной научно-практической конференции, Республика Беларусь, Минск, 26–27 ноября 2015 г. – Минск : БГУ, 2016. – С. 618–622.

10. *Казак, Н. В.* Взаимосвязь физических качеств и практических состояний в физическом воспитании студентов // Мир спорта. – 2018. – № 3. – С. 68–73.
11. *Казак, Н. В.* Динамика физических показателей студенток 17–18 лет при занятиях фитнесом с учетом проявления практических состояний // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2018. – № 15. – С. 127–133.

Поступила в редакцию 03.08.2018 г.

Контакты: m.v.kazak1991@gmail.com (Казак Николай Викторович)

Kazak N. RESEARCHING DYNAMICS OF FEMALE STUDENTS' FUNCTIONAL QUALITIES DURING FITNESS SESSIONS (PRAXIS STATES CONSIDERED).

The article demonstrates the importance of functional indices of female students with the regard for their praxis states in the context of optimization of pedagogical and mental factors which prove the effectiveness of physical training in the institutions of higher education. Statistically significant changes in functional characteristics after the pedagogical experiment have been determined.

Keywords: functional qualities, praxis states, fitness means, female students.

УДК 796.92

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТРАСС КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ

Е. В. Бурлакова

аспирант

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

В статье описывается значимость подготовки спортсменов в условиях, приближенных к соревновательным. Уделяется особое внимание предварительному анализу характеристик лыжных трасс и особенностям подбора мест проведения учебно-тренировочных сборов. Предлагаются варианты проведения оперативного контроля текущего состояния лыжника-гонщика с помощью спортивных часов.

Ключевые слова: моделирование, лыжные трассы, программирование, тренировочный процесс, лыжные гонки, спортивные часы.

Введение

В разработанной нами методике программировать тренировочный процесс в предсоревновательном периоде предлагается с учетом тех условий, к которым необходимо заблаговременно подготовиться спортсмену. Календарь соревнований сезона позволяет подробно спрогнозировать места проведения основных стартов. Подробный анализ условий проведения соревнований будет являться эталоном, опираясь на который можно заранее скорректировать методику подготовки к конкретному старту. Основным компонентом является выбор и моделирование трассы, на которой планируется проведение соревнования, и подготовка к данному старту. Следовательно, тренировочный процесс будет спрограммирован с учетом соревновательных условий воздействия на организм спортсмена, заблаговременная адаптация к которым обеспечит оптимальное прохождение соревновательной дистанции предполагаемых соревнований.

Основная часть

Программирование – это упорядочение содержания тренировочного процесса в соответствии с целевыми задачами подготовки спортсмена и специфическими принципами, определяющими рациональные формы организации тренировочных нагрузок в рамках конкретного времени [1].

В основе программирования тренировки лежит процедура принятия решения, связанного с определением общей стратегии подготовки спортсмена, цели, задач и выбором оптимального варианта тренировочного процесса.

Для достижения цели необходимо осуществить оптимизацию тренировочного процесса с учетом ряда важных факторов от места проведения тренировочного процесса на различных этапах подготовки до определения уровня функциональных возможностей спортсмена.

Напряженная деятельность высококвалифицированного лыжника-гонщика требует постоянного контроля функционального состояния организма спортсмена, а также

создания условий, в которых можно достичь оптимального соотношения работы организма и дозирования нагрузки. По мере развития и роста возможностей спортсмена возрастают требования к наиболее качественному планированию тренировочного процесса лыжников-гонщиков, что приводит к поиску наиболее эффективных путей подбора методико-технологического обеспечения подготовки спортсменов. В современном спорте нельзя обойтись без специальных гаджетов, позволяющих осуществлять оперативный контроль, вносить своевременные корректировки в тренировочный процесс, а также моделировать тренировочные нагрузки, приближенные к соревновательным условиям с помощью спортивных часов. Организация тренировочного процесса на заранее продуманных и подобранных трассах, схожих с соревновательными участками, позволяет наиболее рационально осуществлять подбор средств и их сочетаний в микроциклах.

Под моделью принято понимать образец (стандарт, эталон) того или иного объекта, процесса, явления. В самом общем смысле моделью называют преднамеренно созданное или найденное подобие чего-то рассматриваемого в качестве оригинала [2].

Современные технологии расширяют диапазон возможностей осуществления анализа тренировочного процесса и контроля функционального состояния спортсмена в целом. Интернет-анализ тренировочного процесса наиболее успешных спортсменов из стран, которые занимают лидирующие позиции в мировом рейтинге в лыжных гонках, показывает, что у каждого спортсмена на руке непременным атрибутом экипировки являются спортивные часы. С помощью интернет-программ не трудно проследить функциональные параметры тренировочной нагрузки этих спортсменов. Несложно предположить, что тренировочный процесс успешных лыжников-гонщиков осуществляется при постоянном контроле функционального состояния с учетом индивидуального дозирования показателей объема и интенсивности нагрузки при помощи спортивных часов. Это позволяет им повысить качество тренировочного процесса и итоговый спортивный результат. К сожалению, до настоящего времени в нашей республике не в каждой ДЮСШ спортивные часы относятся к разряду экипировочного инвентаря спортсмена. Немногие спортсмены, понимающие значимость и способные анализировать тренировки по соответствующим программам за собственные деньги, приобретают и используют в тренировочном процессе пульсометры. Недооценка значимости спортивных гаджетов и игнорирование использования их в тренировочном процессе снижает возможности проведения оперативного контроля функционального состояния. Это в свою очередь не дает полной информации тренеру и спортсмену о реакции организма на воздействие внешних параметров нагрузки. Неполная информированность о процессах восстановления часто приводит к перетренированности спортсменов, снижению их функциональных возможностей, что негативно сказывается на результативности в целом.

Спортивные часы имеют ряд важных функций, дающих возможность наиболее качественно программировать тренировочные нагрузки подготовки лыжника-гонщика, а именно:

– *OrthostaticTest*: Специальный тест, в основе которого лежит широко используемая ортостатическая проба. Тест помогает определить уровень восстановления организма и готовность его к следующей тренировке.

– *RecoveryStatus*: Пульсометр определяет время восстановления до следующей тренировки.

– *GPS*: Датчик глобального позиционирования, позволяющий определить местонахождение и скорость перемещения.

– *Basic HR*: Определение сердечного ритма с точностью ЭКГ.

- *AverageHeartRate*: Определение среднего значения пульса за тренировку.
- *TargetZone*: Возможность установки значений пульса для верхней и нижней границы целевой тренировочной зоны.
- *OwnCode*: Функция кодирования передачи сигнала с передатчика на пульсометр.
- *Complete HR*: Расширенная функция Basic HR. Сердечный ритм может отображаться на функциональном дисплее не только в количественном выражении (количество ударов в минуту – bpm), но и в процентном отношении (% от максимума).
- *OwnZone*: Функция предлагает пользователю оптимальные параметры индивидуальной целевой зоны сердечного ритма, рассчитываемой во время разминки на основании текущего состояния организма.
- *ExerciseProfile*: Улучшенная функция программирования тренировок. С возможностью задать до 7 различных профилей для многофазных тренировок, с заданием целевых зон по таймеру и расчетом периода восстановления, в том числе и по значению сердечного ритма.
- *Zonepointer*: Графический указатель текущей спортивной зоны или перемещения внутри зоны.
- *R-R*: Запись времени в миллисек. между каждым R-пиком сердечного ритма. Темп релаксации указывает на состояние физического восстановления организма. Такие данные позволяют вести углубленное изучение реакции организма на нагрузку.
- *HR max*: Функция определения индивидуального максимального пульса в покое с помощью теста OwnIndex.
- *SpeedandDistance*: Функция определения точной информации по скорости бега и пройденной дистанции. Осуществляется благодаря специальному GPS-датчику.
- *SpeedPointer*: Функция позволяющая задать верхнюю и нижнюю границу скорости движения со звуковой и визуальной сигнализацией при выходе из данной зоны.
- *AutoLap*: Возможность запрограммировать монитор с беговым, велосипедным или GPS-датчиком для отсечки этапов дистанции в зависимости от расстояния или времени, например, через каждый километр или через каждые 15 минут.
- *Altitude*: Отображение и сохранение текущей высоты над уровнем моря, а также подсчет общего набора высоты за тренировку.

Зарубежные специалисты лыжного спорта отмечают, что для целенаправленной и поэтапной функциональной подготовки к высшим спортивным результатам лыжников-гонщиков необходимо учитывать метрические и временные параметры соревновательной нагрузки на различных участках рельефа дистанции. Ориентироваться следует на структуру соревновательной деятельности, которая является одним из самых значимых факторов при составлении оптимальных модельных характеристик лыжников-гонщиков [3].

В предложенной нами методике программирования тренировочной нагрузки основным компонентом является проведение тренировок на модельных трассах или участках. Моделирование мест проведения тренировочных занятий, максимально приближенных по своим гомологационным характеристикам к соревновательным, позволяет максимально и эффективно подвести организм спортсмена к старту. На каждый сезон утверждается официальный календарь соревнований, что дает возможность определить место и сроки прохождения определенных стартов и, исходя из данной информации, осуществлять планирование тренировочного процесса. Благодаря GPS-навигации, спортсмен имеет возможность проанализировать соревновательную трассу через интернет, отследить координаты точного места нахождения и на основе полученной информации моделировать требуемые отрезки из точки А в точку Б с определен-

ной зоной интенсивности в зависимости от тренировочного занятия, схожие по своим гомологическим характеристикам с соревновательными условиями.

В нашем исследовании при анализе соревновательных трасс мы уделяем особое внимание таким гомологационным характеристикам, как:

- разность высот между низшей и наивысшей точками соревновательной трассы;
- подъемы (максимальный (основной), короткий, крутой подъем), учитывается разность высот на одном подъеме, угол подъема в % и его длина;
- количество подъемов на протяженности соревновательной дистанции (в километрах);
- комбинации подъемов и спусков;
- спуски (длина, угол спуска);
- извилистость дистанции (количество и крутизна поворотов на прямых участках и спусках).

С учетом данной информации имеется возможность подобрать наиболее рациональное место проведения учебно-тренировочных сборов в предсоревновательном периоде.

Так, на рисунке 1 показано, на какой высоте над уровнем моря располагается лыжная трасса (среднегорье либо высокогорье), перепады высот от более низкой до более высокой точки на дистанции, количество подъемов и спусков, их протяженность, крутизна, т. е. изучение особенностей трассы, уровень сложности прохождения определенных участков и соревновательной дистанции в целом. Так же отображается основной функциональный показатель работы сердечно-сосудистой системы, что дает нам возможность осуществлять оперативный контроль за ответными реакциями организма на предлагаемую нагрузку, с учетом гомологических характеристик, указанных ранее, а также учитывая скоростные показатели при прохождении конкретных участков дистанции.

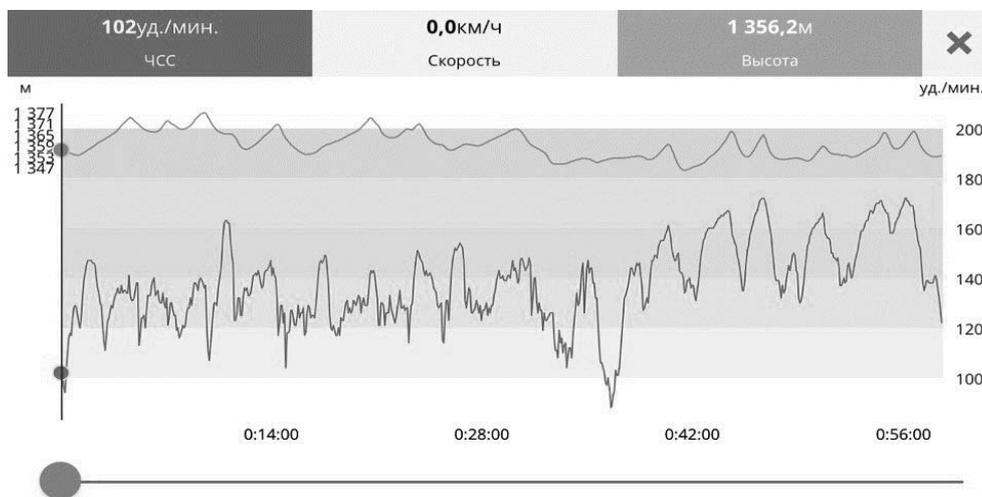


Рисунок 1 – Наложение скорости на перепады высот при прохождении дистанции

Для обеспечения оптимальной работоспособности на протяжении всей дистанции и расчета скорости важно учитывать процессы восстановления организма после преодоления подъемов. С этой целью необходимо вести учет длины участков трассы после подъемов для коррекции восстановительных процессов по показателям ЧСС. Анализируя информацию о месте нахождения трассы в среднегорье либо высокогорье,

имеется возможность правильно подобрать место проведения учебно-тренировочного процесса для целенаправленного подведения организма к соревнованиям. Общеизвестно, что расположение тренировочных трасс над уровнем моря имеет значение для подготовки спортсменов, т. к. предъявляемые условия будут сопровождаться в первую очередь концентрацией кислорода в воздухе, что предполагает благоприятную этапную акклиматизацию организма спортсмена, без ущерба для работоспособности, и даже выхода на более высокий уровень подготовленности.

Учитывая гомологические характеристики подъемов и спусков, выявив в чем заключается сложность их прохождения, можно смоделировать интервалы отдыха при высокоинтенсивных нагрузках на определенных участках дистанции. Также в тренировочный процесс можно включить специальные упражнения, направленные на прохождения спусков, используя горнолыжную подготовку, спрогнозировать тактические варианты их применения, а также обеспечить учет своевременного восстановления организма, без потери скорости.

На рисунке 2 хорошо отслеживается извилистость дистанции (повороты), при помощи общей схемы маршрута (сверху) наглядно демонстрируется в чем заключается специфика прохождения круга. Анализ этих условий и сложности дистанции необходим для отработки технико-тактических вариантов прохождения определенного участка дистанции, совершенствования умения грамотно ее проходить, затрачивая минимальное количество усилий и времени при прохождении поворотов.

Все вышеперечисленные характеристики могут быть использованы тренером-преподавателем, спортсменом при учете подбора проведения учебно-тренировочных сборов и каждого тренировочного занятия в частности, близко схожих по своей структуре к соревновательным условиям, что будет влиять на повышение продуктивности и качества проведения предсоревновательного периода, при правильно подобранной методике подготовки спортсмена.

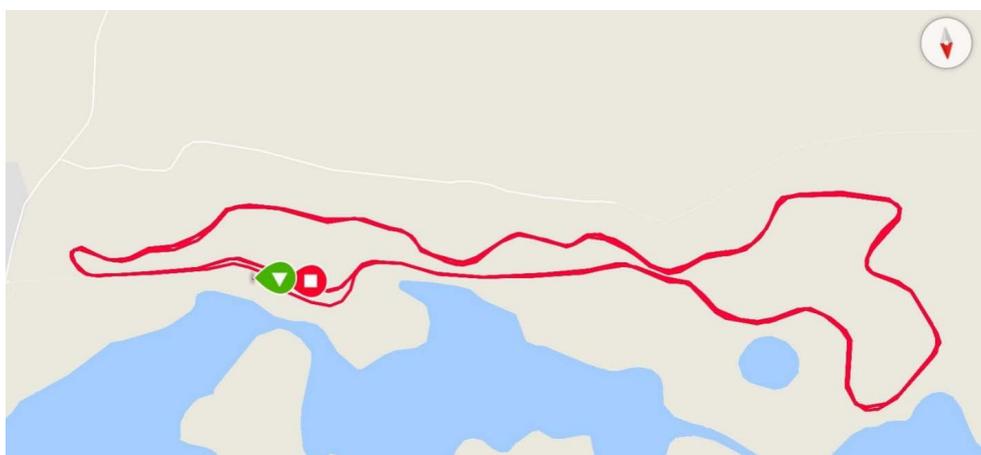


Рисунок 2 – Маршрут соревновательной дистанции

Выбор стратегии отработки наиболее проблемных участков дистанции, учитывая особенности преодоления крутизны, протяженности подъемов, выходов с подъемов, а также правильное прохождение спусков от пологих до более крутых, во многом определяет успешность выступления на соревновании. В большинстве случаев, тренировочные и соревновательные трассы располагаются на сложно пересеченной местности. За счет перепадов высот организм спортсмена должен быть готов к различным видам специальной физической подготовки в том числе и горнолыжной, а также иметь

возможность функционально и энергетически оптимально обеспечивать выполнение поставленных задач [1].

Общеизвестно, что без сбалансированного контроля функционального состояния спортсмена как поэтапного, так и оперативного, достичь высоких спортивных результатов у квалифицированных спортсменам невозможно.

Оперативному контролю лыжников-гонщиков следует уделять большое значение, оценка срочных реакций организма помогает вносить своевременные коррективы в текущую нагрузку.

В лыжных гонках внешняя (физическая) нагрузка определяется пятью компонентами: продолжительность тренировочного воздействия, количество повторений отдельных упражнений, интенсивность их выполнения, продолжительность интервалов отдыха, характер отдыха, особенно это важно на уровне высшего спортивного мастерства, общий объем нагрузки в часах (от макро- до микроцикла).

Внутренняя (физиологическая) сторона нагрузки описывается ответной реакцией организма на выполняемую физическую нагрузку (физиологические, биохимические сдвиги). Контроль срочного тренировочного эффекта у лыжников-гонщиков чаще всего определяется благодаря ЧСС, либо скорости накопления и концентрации лактата в крови, а также важными характеристиками, которыми являются частота дыхания, систолический объем, потребление кислорода, кислородный долг.

О готовности спортсмена к соревнованиям, либо к тренировочной нагрузке на этапном контроле нельзя судить по отдельным показателям, хотя они будут являться достаточно информативными и достоверными, однако, именно при помощи их повышается качество проведения тренировочного процесса при оперативном контроле.

Следует учитывать, что для спортсменов высшего спортивного мастерства тренировочный процесс следует индивидуализировать в зависимости от ответных реакций организма, адаптацией каждого спортсмена в частности, что в результате должно привести к качественным перестройкам, а именно изменение функциональных характеристик (брадикардия, МПК, результаты биохимического анализа крови КФК, изменение анаэробно-аэробного порога). Зная анаэробно-аэробные границы, спортсмен и тренер всегда осуществляют оперативный контроль состояния сердечного ритма при предъявляемой нагрузке в зависимости от периода тренировочного процесса, а также каждого тренировочного занятия в частности [4].

За счет этого можно отработать наиболее сложные участки дистанции, а также планировать тактическую подготовку. Кроме этого, можно проанализировать зависимость интенсивности нагрузки (ЧСС), предлагаемой спортсмену от перепадов высот, и на основании этого логически выстроить каждый микроцикл, мезо- и макроцикл.

“Эффективность специальной подготовки, смещение акцента в тренировке на оперативное подведение к каждому соревнованию является одним из основных факторов соревновательной деятельности лыжника-гонщика”. Данное высказывание классиков теории спорта (В.Н. Платонов (1988), Ф.П. Сулов (1992), Л.П. Матвеев (1995), Ю.Ф. Курамшин (1999), Ж.К. Холодов, В.К. Кузнецов (2001)) подтверждает актуальность проводимого исследования [5].

Заключение

При программировании учебно-тренировочного процесса следует заранее моделировать тренировочные трассы, которые по своим модельным характеристикам максимально приближены к условиям соревновательных трасс. Это позволит более логично подойти к выбору средств специальной физической подготовки и расчету интенсивности нагрузки, повысить эффективность тактической и горнолыжной подго-

товки, что является одним из ведущих факторов для достижения наивысших спортивных результатов лыжников-гонщиков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Верхошанский, Ю. В.** Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – Москва : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
2. **Селуянов, В. Н.** Моделирование в теории спорта (физ. подгот. спортсменов) : учеб. пособие для аспирантов и студентов ГЦОЛИФКа / В. Н. Селуянов. – Москва : ГЦОЛИФК, 1991. – 58 с.
3. **Хмельницкая, Ю. К.** Моделирование реализации функциональных возможностей лыжников-гонщиков при прохождении лыжных трасс разной сложности / Ю. К. Хмельницкая // Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. ст. / Нац. ун-т фіз. восп. і спорта Укр. ; під ред. С. С. Ермакова. – Харків–Донецьк : ХДАДМ, 2016. – № 4. – С. 42–49.
4. **Кучерова, А. В.** Проблемы и перспективы подготовки лыжников-юниоров / А. В. Кучерова // Итоги научный исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2016 г. : материалы научно-методической конференции, 25 января – 1 февраля 2017 г. / под ред. Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 257–260.
5. **Матвеев, Л. П.** Модельно-целевой подход к построению спортивной подготовки / Л. П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 3. – С. 28–37.

Поступила в редакцию 03.08.2018 г.

Контакты: burl09@mail.ru (Бурлакова Евгения Викторовна)

Burlakova E. SIMULATION OF TRAINING TRACKS AS THE BASIC COMPONENT OF PROGRAMMING SKI RACERS' TRAINING PROCESS.

The article describes the importance of training athletes in conditions close to competitive ones. Particular attention is paid to the preliminary analysis of the characteristics of the ski runs, and the peculiarities of the selection of training camps. Options for conducting operational monitoring of the current status of a skier with the help of sports watches are suggested.

Keywords: modeling, skiing tracks, programming, training process, ski racing, sports watch.

УДК 796

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ

М. В. Гаврилик

старший преподаватель

Полесский государственный университет (г. Пинск)

В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты удовлетворенности обучающихся организацией физического воспитания. Представлены результаты изучения потребности-мотивационной сферы двигательной активности студентов и изучения их удовлетворенности организацией физического воспитания в учреждении высшего образования. Определены факторы, препятствующие формированию мотивации к занятиям физической культурой и физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Ключевые слова: физическое воспитание, физкультурно-спортивная деятельность, двигательная активность, физическая культура, мотивация.

Введение

Физическое воспитание в высшем учебном заведении является неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста. Законодательно физическое воспитание является обязательным в течение всего периода обучения и осуществляется в форме учебных занятий по учебной дисциплине “Физическая культура”.

Физическая культура представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности студента, значимость которого проявляется через, гармонизацию духовных и физических сил, формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство. Актуальность физической культуры как вида общей культуры обусловлена тем, что она представляет самостоятельную область, специфический процесс деятельности, средство и способ физического совершенствования личности [1; 2].

Изучение подходов к определению понятия “физическая культура личности” позволяет рассматривать ее как социально-детерминированную область общей культуры человека, представляющую собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье.

В то же время, физическая культура как отрасль социальной сферы выступает в роли важнейшего фактора формирования человека, ее развитие является одним из обязательных условий экономического роста и обеспечения национальной безопасности страны. В современных социально-экономических условиях важное место занимает совершенствование системы физического воспитания на уровне высшей школы [3].

Основная часть

С целью исследования удовлетворенности организацией физического воспитания и заинтересованности в занятиях проведено анкетирование 362 студентов 2-3 курсов Полесского государственного университета.

Это позволило, с одной стороны, выявить круг социально-педагогических проблем, связанных с физкультурным образованием обучающихся, а с другой – определить уровень удовлетворенности студентов физическим воспитанием в учреждениях высшего образования, их потребности, предпочтения и интересы в данной области.

В этой связи особый интерес представляет мониторинг удовлетворенности студентов занятиями по физической культуре, а также роль влияния различных факторов на отношение студентов к занятиям физической культурой, в том числе и негативных, препятствующих эффективности образовательного процесса.

Необходимо отметить, что удовлетворенность студентов организацией учебного процесса по дисциплине “Физическая культура” и внеучебной физкультурно-оздоровительной деятельностью рассматривается как важный показатель социального эффекта физкультурно-спортивной среды вуза [2; 4].

Результаты и обсуждение. С целью исследования удовлетворенности организацией физического воспитания и заинтересованности в занятиях проведено анкетирование 362 студентов Полесского государственного университета. Респондентами стали студенты 2-3 курса из них: 165 студентов факультета банковского дела, 115 – экономического и 82 студента биотехнологического факультетов.

Проведенный анализ показал, что удовлетворены занятиями физической культурой только 51,1% студентов, остальные не проявляют интереса к занятиям, вследствие чего не испытывают потребности в качественном изучении и выполнении учебного материала, а посещают занятия лишь для получения зачета.

Определены факторы, которые, по мнению опрошенных студентов, препятствуют формированию мотивации и активного их включения в физкультурно-спортивную деятельность. В таблице 1 факторы ранжированы по рейтингу их общей значимости для студентов при возможности выбора нескольких вариантов ответа. Наиболее значимыми для студентов внешними факторами, препятствующими включению в физкультурно-спортивную деятельность, являются:

- 1) недостаток свободного времени 52,6%;
- 2) отсутствие выбора вида спорта или вида физической активности 36,5%;
- 3) нехватка физкультурных знаний 16,9%.

Таблица 1 – Рейтинг факторов, препятствующих формированию мотивации к включению в физкультурно-спортивную деятельность, %

Отметьте факторы, которые снижают заинтересованность в занятиях физической культурой в вузе	Итого, %
1. Недостаток свободного времени	52,6
2. Отсутствие выбора вида спорта или вида физической активности	36,5
3. Нехватка физкультурных знаний	16,9
4. Отсутствует индивидуальный подход к студентам	12,3
5. Мне не интересно на занятиях	6,1
6. Мне неудобно перед одногруппниками, т. к. у меня многое не получается	2,1
7. Не нравится преподаватель (укажите почему)	1,2
8. Слишком большие нагрузки	1,1
9. Другое	0,9

Примечание – Источник: собственная разработка

При оценивании мнения по вопросам о необходимости изменений в организации физического воспитания в вузе – таблица 2, в ходе исследования при возможности выбора нескольких вариантов ответа из предложенных факторов студенты выделили те, изменение которых, по их мнению, может оказать положительное влияние на формирование мотивации и активного их включения в физкультурно-спортивную деятельность. Выявлено, что наиболее значимыми для студентов являются:

- 1) необходимость снижения требований к студентам при выполнении контрольных нормативов 41,9%;
- 2) возможность выбора вида спорта или вида физической активности 52,6%;
- 3) организация занятий физической культурой в удобное для студентов время 35,9%;
- 4) замена традиционных занятий предпочтительными видами физических упражнений или видами спорта 30,5%.

Таблица 2 – Субъективная оценка студентов о необходимости изменений в организации физического воспитания, %

Какие изменения в организации физического воспитания необходимы?	Итого, %
1. Возможность выбора вида спорта или вида физической активности	52,6
2. Необходимость снижения требований к студентам при выполнении контрольных нормативов	41,9
3. Организация занятий физической культурой в удобное для студентов время	35,9
4. Замена традиционных занятий предпочтительными видами физических упражнений или видами спорта	30,5
5. Необходимо увеличить количество занятий физической культурой в неделю	4,1
6. Необходимо уменьшение физических нагрузок	3,6
7. Необходимо уменьшить количество занятий физической культурой в неделю	2,8
8. Необходимо увеличение физических нагрузок	2,7
9. Другое	1,2

Примечание – Источник: собственная разработка

Таким образом, проведенный анализ показал, что наибольшее влияние на формирование интереса к занятиям предполагает возможность выбора вида спорта или вида физической активности, который наиболее приемлем для занимающегося, развития в вузе широкого круга видов и форм занятий физическими упражнениями.

Достаточно значимым для студентов стимулом к физкультурно-спортивной деятельности является возможность заниматься на современно оборудованной материально-технической базе университета. Так, 43,2% опрошенных студентов видят в данном моменте возможность для повышения уровня двигательной активности.

Сознательное отношение к освоению ценностей физической культуры формируется под воздействием субъективных (внутренних) факторов и часто связывается с желанием студентов повысить уровень физической подготовленности (42,5%), возможностью улучшить фигуру (49,6%), необходимостью снять умственное напряжение и повысить работоспособность (12,9%).

Между тем явно просматривается недооценка студентами духовной ценности занятий в рамках своей физкультурно-спортивной деятельности. Как правило, студенты редко связывают занятия физическими упражнениями с развитием целеустремленности, коллективизма, уравновешенности, энтузиазма, оптимизма, художественного вкуса. Можно полагать, что такая ситуация является следствием методически необоснованной образовательной направленности учебного процесса, доминированием нор-

мативного подхода, основанного на приобретении навыков общей и профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Это, в свою очередь, сказывается на снижении потребности студентов в физкультурных занятиях.

В то же время существующая система внеаудиторного физического воспитания (спортивные секции, кружки и т. п.) в основном организуется для студентов, имеющих высокий уровень физической подготовленности, способных защитить честь вуза на соревнованиях различного уровня. В этом случае основная часть студентов остается за пределами организационной и целевой физкультурно-оздоровительной работы.

Исходя из проведенного анализа, проблема объективной потребности в модернизации физического воспитания в учреждениях высшего образования, отвечающего современным требованиям общества, потребностям личности и наличием альтернативных подходов к его совершенствованию, становится весьма актуальной.

Совершенствование учебного процесса предполагает планомерный переход от обязательных форм к физическому самосовершенствованию студентов. Такой путь обуславливает усиление образовательной и методической направленности педагогического процесса, освоение студентами физкультурных знаний, позволяющих им самостоятельно и рационально осуществлять физкультурно-спортивную деятельность.

Важным направлением совершенствования системы физического воспитания студентов является использование в структуре занятий популярных среди молодежи видов спорта. Учебная программа занятий при этом составляется с учетом особенностей мотивационной сферы, физкультурно-спортивных интересов, уровня здоровья и физической подготовленности студентов. Особую популярность среди молодежи сегодня приобретают современные виды физической культуры и спорта (скандинавская ходьба, хоккей, паркур, бодибилдинг, пауэрлифтинг, аквафитнесс, катание на коньках и др.).

Большой резерв в освоении знаний по данной дисциплине заложен в рациональном использовании управляемой самостоятельной работы [5]. Убедительным подтверждением этому может служить высказывание В.И. Ильинича, который считает важным, чтобы студенты получали полное представление о том, “Что, Зачем и Как должно решаться” не только на учебных занятиях по физической культуре, но и в процессе самостоятельной двигательной активности [6].

Предоставление студентам права свободы выбора видов физкультурно-спортивной деятельности и индивидуальных направлений самосовершенствования согласно их интересам, потребностям и возможностям, будет способствовать формированию мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре и повысит их заинтересованность к занятиям в целом.

Вариативность содержания и добровольно-альтернативный характер занятий, использование конструктивных и гуманистических методов организации взаимодействия субъектов физического воспитания снимут противоречие, характерное для традиционного образовательного процесса между содержанием дисциплины “Физическая культура” и директивными, унифицированными методами организации учебного процесса.

Заключение

Результаты мониторинга студентов второго и третьего курсов показали, что удовлетворены занятиями физической культурой только 51,1% студентов, остальные не проявляют интереса к занятиям, вследствие чего и не испытывают потребности в качественном изучении и выполнении учебного материала, а посещают занятия лишь для получения зачета.

Определены факторы, которые, по мнению опрошенных студентов, препятствуют формированию мотивации и активного их отношения к физкультурно-спортивной

деятельности. Факторами снижения мотивации к предмету являются противоречия, возникающие в результате несоответствия личностных интересов обучающихся и учебной программы, где виды двигательной деятельности, средства видов спорта в большинстве случаев не удовлетворяют современным запросам молодежи.

Таким образом, традиционная организация физического воспитания не ориентирована на возможность выбора студентами вида физической активности. Отсутствие выбора не стимулирует ни интереса к учебным занятиям, ни желания к регулярным занятиям физической культурой во внеурочное время. Все эти причины организационного порядка резко снижают эффективность учебно-воспитательного процесса.

Одним из направлений, позволяющим устранить данные противоречия является, на наш взгляд, формирование осознанной потребности в самостоятельном использовании средств физической культуры и спорта для саморазвития и самосовершенствования, а также специальных условий, способствующих ее реализации.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о недостаточной удовлетворенности студентов организацией внеучебной физкультурно-оздоровительной работы, что обусловлено следующими позициями:

– во-первых, существующая система внеаудиторного физического воспитания (спортивные секции, кружки и т. п.) в основном организуется только для студентов, имеющих высокий уровень физической подготовленности;

– во-вторых, отсутствие интереса у большей части обучающихся к многочисленным спортивным мероприятиям, которые проходят в течение года в учреждении образования, может ассоциироваться с низкой мотивацией к участию в этих мероприятиях.

Актуальность повышения эффективности физического воспитания обусловлена вызовом времени и потребностями студентов как основных субъектов образования. Ориентация на удовлетворенность студентов занятиями физической культурой и спортом является социальным эффектом физкультурно-спортивной среды вуза. В настоящее время в рамках модернизации образования, с переходом на новые образовательные стандарты высшего образования созданы предпосылки для модернизации физического воспитания. Необходим поиск новых форм занятий физической культурой и спортом, в том числе за счет изменений социальных, педагогических взглядов на организацию и управление физическим воспитанием студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бальсевич, В. К.** Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19–22.
2. **Бутыч, Н. С.** Формирование у студентов готовности к самообразованию в физкультурно-спортивной среде учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Бутыч. – Тюмень, 2012. – 205 с.
3. Постановление Совета Министров Республики Беларусь 12.04.2016 № 303 “Об утверждении Государственной программы развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы”.
4. **Гаврилик, М. В.** Поиск путей повышения эффективности физического воспитания студентов / М. В. Гаврилик // Здоровье для всех. – 2016. – № 2. – С. 21–24.
5. **Коледа, В. А.** Основы физической культуры : учеб. пособие / В. А. Коледа, В. Н. Дворак. – Минск : БГУ, 2016. – 191 с.
6. **Ильинич, В. И.** Физическая культура студента и жизнь : учебник / В. И. Ильинич. – М. : Гардарика, 2008. – 366 с.

Поступила в редакцию 02.09.2018 г.

Контакты: marina.gavrilik@rambler.ru (Гаврилик Марина Викторовна)

Gavrilik M. SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' SATISFACTION WITH PHYSICAL EDUCATION.

The article discusses socio-pedagogical aspects of students' satisfaction with the organization of physical education. The results of the study of the motivational sphere of students' motor activity and of their satisfaction with the organization of physical training in higher education are presented. The factors that prevent the formation of students' motivation for physical education and sports activities are identified.

Keywords: physical education, physical education and sports activities, physical activity, physical culture, motivation.

УДК 37.091.321

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ И НЕ ТОЛЬКО

А. М. Гальмак

доктор физико-математических наук

Могилевский государственный университет продовольствия

О. А. Шендрикова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет продовольствия

И. В. Юрченко

старший преподаватель

Могилевский государственный университет продовольствия

В статье рассматриваются вопросы, связанные с сокращением учебных планов и учебных программ по высшей математике и увеличением в связи с этим объема самостоятельной работы студентов. Анализируются результаты проведенных в студенческих группах опросов с целью определения реального объема времени, которое студенты используют для самостоятельной работы. Отмечается, что указанный реальный объем времени меньше планируемого более чем в два раза. Объясняется это тем, что почти треть суток студенты проводят в интернете и общаются с помощью мобильной связи, не используя их в целях обучения. Констатируется, что в настоящее время именно интернет и мобильная связь являются одной из причин неудовлетворительных результатов ЦТ и низких экзаменационных оценок в вузе, в частности по высшей математике. Резюмируется, что масштабное сокращение учебных планов и учебных программ по высшей математике является стратегической ошибкой, которая уже оказала и продолжает оказывать негативное воздействие на все стороны жизни общества и государства.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интернет, мобильная связь.

Введение

Результаты проводимого ежегодно централизованного тестирования (ЦТ) неуклонно фиксируют катастрофически низкий уровень знаний по математике выпускников средней школы, большинство из которых, несмотря на это, без проблем становятся студентами вузов. Средние баллы ЦТ по стране настолько низкие, что их если не скрывают, то уж точно стараются не афишировать. Попробуйте, например, найти в открытых источниках, в том числе в интернете, средние баллы ЦТ-2014, ЦТ-2015, ЦТ-2016 и ЦТ-2017.

Занимаясь поиском этой информации, вы узнаете: количество зарегистрировавшихся на ЦТ; количество принявших в нем участие и количество не явившихся на него; количество набравших 100 баллов, 0 баллов и минимум баллов, необходимый для конкретных предметов. Указывается даже количество нарушителей, удаленных из аудитории. В некоторые годы сообщались и средние баллы, но не по стране, а отдельно по школам, гимназиям и лицам, а также для 1-го профильного предмета и для 2-го профильного предмета.

© Гальмак А. М., 2019

© Шендрикова О. А., 2019

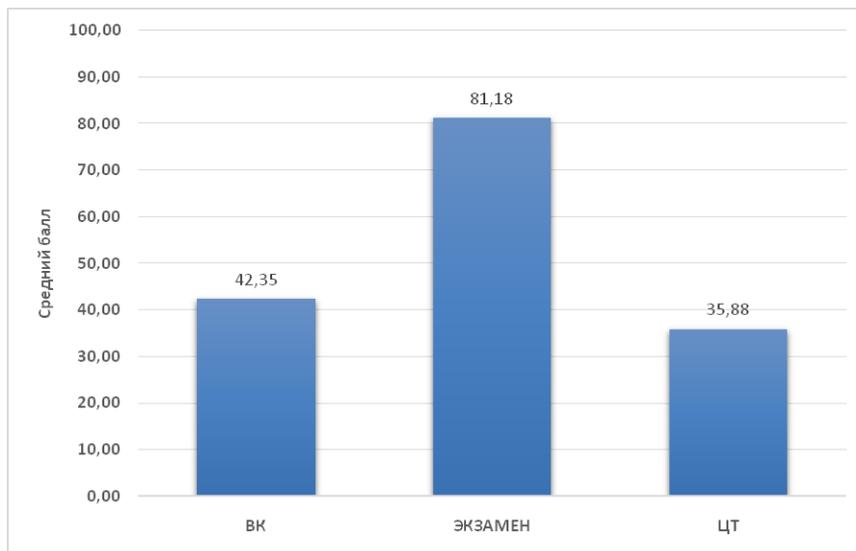
© Юрченко И. В., 2019

Только в этом году, впервые после 2013 г., были официально названы средние баллы ЦТ-2018 по стране. По математике этот балл оказался равным 32. Максимальный балл, как известно, равен 100. В 2013 г. средний балл ЦТ по математике был равным 21,56. Если перевести эти баллы в десятибалльную шкалу, то можно сказать, что математические знания школьников в 2013 г. заслуживали в среднем оценки 2, то есть являлись неудовлетворительными. А по результатам ЦТ-2018 математические знания школьников оказались уже удовлетворительными, так как по школьным меркам “тройка” – удовлетворительная оценка. Вузовские критерии оценки знаний являются более строгими: минимальной положительной оценкой считается “четверка”.

Справедливости ради заметим, что, предвидя неизбежное нелестное для средней школы сравнение результатов ЦТ с оценками, полученными школьниками на выпускных экзаменах, чиновники от образования неоднократно подчеркивали, что ни в коем случае нельзя переводить результаты ЦТ в десятибалльную шкалу.

В статье [1], опубликованной в 2015 г., мы уже сравнивали результаты ЦТ-2014, выпускных школьных экзаменов по математике и входного контроля (ВК), который проводится в каждой студенческой группе на первом практическом занятии по высшей математике. При этом, следуя пожеланиям чиновников, мы не стали делить результаты ЦТ на 10 для перевода их в десятибалльную шкалу. Операцию деления мы заменили операцией умножения. Школьные экзаменационные оценки и оценки, полученные первокурсниками на ВК, умноженные на 10, можно, с некоторыми оговорками, сравнивать с их же баллами, набранными на ЦТ.

Для группы ТРХ-141 были получены следующие средние оценки: выпускной школьный экзамен – 70,7, ЦТ – 27,35, ВК – 30,04. В следующем 2015 г. для группы ТРЗ-151 наблюдался еще больший отрыв школьных оценок от результатов ЦТ: выпускной школьный экзамен – 66, ЦТ – 22,73, ВК – 24. В группах, в которых обучаются студенты с более высокими баллами ЦТ, картина та же. Например, в 2017 г. для группы БУП-171 экономического факультета она выглядела так: выпускной школьный экзамен – 88, ЦТ – 38,8, ВК – 43,5. А вот свежие результаты за 2018 год для группы ТЭТ-181 экономического факультета, которые мы для большей наглядности представили в виде следующей диаграммы.



Средние оценки по математике на выпускном школьном экзамене, ЦТ и ВК для группы ТЭТ-181 в 2018 г.

Как видим, из года в год результаты ЦТ и ВК сопоставимы между собой, но значительно отличаются от оценки школьного выпускного экзамена по математике. Конкретно, эта оценка завышена в 2-3 раза в сравнении с результатами ЦТ. Имея это в виду, мы в [1] отмечали, что результаты выпускных школьных экзаменов, как и средний балл школьного аттестата, не могут служить достоверными оценками знаний выпускников средней школы, а в качестве объективной оценки школьной подготовки будущих студентов можно использовать результаты ЦТ.

Основная часть

Стремительный и на первый взгляд труднообъяснимый рост среднего балла ЦТ по математике, как оказалось, никак не связан с реальным уровнем знаний школьников, который за последние пять лет не только не повысился, но по-прежнему демонстрирует тенденцию к понижению. Об этом хорошо осведомлены и сами школьные учителя, и особенно вузовские преподаватели, ежедневно сталкивающиеся со сложнейшей проблемой преподавания дисциплин, использующих математический аппарат, студентам, имеющим почти нулевой уровень математической подготовки и не знакомым с математической фразеологией на уровне средней школы.

Например, во всей группе и даже на всем потоке может не найтись ни одного студента, понимающего смысл предложения, содержащего фразу “необходимо и достаточно” или эквивалентную ей фразу “тогда и только тогда, когда”. По крайней мере, первую фразу школьники многократно должны были слышать на уроках математики и встречать на страницах учебников. Случаются вообще курьезные случаи. Недавно на лекции студент-заочник, сидевший на первом ряду, после слов лектора “рассмотрим уравнение” вдруг прекратил записывать лекцию и устался на доску, в то время как остальные продолжали конспектировать.

– Что случилось? – поинтересовался преподаватель у студента.

– Вы же сказали “рассмотрим уравнение”, вот я его и рассматриваю, – простодушно ответил студент.

В нашей практике это первый случай буквального понимания стандартной математической фразы “рассмотрим ...”.

Еще десять и даже пять лет назад невозможно было представить, что незнание студентами таблицы умножения, неумение расставлять скобки, умножать в столбик и делить “уголком” будет носить массовый характер. Уже не редкость – студенты, которые путают параллельность с перпендикулярностью, прямую с плоскостью, а вертикаль с горизонталью.

О таких студентах можно сказать, что в школе они на протяжении многих лет просто проводили время, вместо того, чтобы учиться. Если называть вещи своими именами, то можно констатировать, что средняя школа не справляется с выполнением своей основной задачи. Ее механизм вроде бы формально функционирует, но работает в основном вхолостую. Как еще иначе интерпретировать результаты ЦТ?

Для того чтобы хоть как-то улучшить ситуацию или, по крайней мере, создать видимость ее улучшения, составители тестовых заданий вынуждены подстраиваться под уровень тестируемых. Достигается это включением в тесты упрощенных заданий, что естественно влечет за собой повышение среднего балла ЦТ. Иногда уровень сложности тестовых заданий понижается до такой степени, что иначе как примитивными их назвать сложно.

Большинство выпускников средней школы доверяют результатам ЦТ и реально оценивают уровень своих знаний по математике. Их не вводят в заблуждение высокие оценки в аттестатах о среднем образовании, так как они знают им цену. Однако, как

всегда, бывают исключения из правил. Встречаются самоуверенные неучи, для которых нет авторитетов кроме них самих, и которые неспособны признавать собственные ошибки.

Показательный в этом плане случай произошел около года назад на практических занятиях по высшей математике. Студент, решая у доски задачу, применил неверную формулу $\sqrt{a^2 + b^2} = a + b$. В последнее время это еще не массовая, но уже довольно распространенная ошибка среди выпускников средней школы, вызванная незнанием свойств степеней. Эта ошибка всплывала и раньше, но была довольно редким явлением.

Как и положено в подобных ситуациях, преподаватель указал на ошибку, но его авторитета оказалось недостаточно. То, что последовало дальше, стало для него полной неожиданностью. Студент не просто не согласился, но стал активно возражать. Делал он это очень самоуверенно, напористо, с убедительными интонациями в голосе:

– Я всегда так делаю... Нас так в школе учили... На следующее занятие я принесу учебник, и все увидят, что я прав, а Вы ошибаетесь.

Со стороны, для непосвященных все это выглядело довольно убедительно. Ожились и студенты. Похоже, необычное, на грани хамства поведение студента стало неожиданностью и для них. Кто-то, не исключено, подумал, что их товарищ и впрямь такой умный, а “доцент – тупой”, как в известной юмористической миниатюре Карцева и Ильченко.

Преподавателю ничего не оставалось, как, несмотря на дефицит времени, заняться “школой”. Он предложил студенту применить выдуманную им формулу к конкретным числам $a = 2$ и $b = 2$. В результате на доске появилась запись

$$\sqrt{8} = \sqrt{4 + 4} = \sqrt{2^2 + 2^2} = 2 + 2 = 4.$$

Затем обе части полученного равенства $\sqrt{8} = 4$ были возведены в квадрат и все увидели равенство $8 = 16$, ложность которого очевидна даже самому самоуверенному недоучке.

Преподаватель посчитал дело сделанным, тем более, что студент у доски перестал возражать, переваривая полученное неверное равенство. И вдруг наступившую тишину прервал голос студентки с места: “Алесь Михайлович, все-таки у Вас где-то ошибка”. Тут, как говорится, хоть плачь, хоть смейся; хоть стой, хоть падай; хоть на стенку лезь.

В сложившейся ситуации, учитывая отсутствие у большинства студентов математических знаний, умений и навыков, в том числе элементарных, которые приобретаются в школе, вузовские преподаватели, причем не только преподающие математику, вынуждены при проведении практических занятий значительную часть времени тратить на “школьную” математику. Иногда приходится отвлекаться на нее и на лекциях.

Делается все это за счет времени, предусмотренного учебными планами на преподавание “вузовской” математики. В результате сокращается время на освоение всех изучаемых в вузе разделов высшей математики и некоторых других, опирающихся на нее дисциплин, что влечет за собой уменьшение количества выполняемых упражнений и рассматриваемых задач, которые к тому же приходится упрощать. Особенно ощутим дефицит времени для решения задач практической направленности, так как прежде чем приступить к решению такого рода задач, требуется предварительно выполнить большое число промежуточных упражнений и заданий, прививающих и закрепляющих необходимые в дальнейшем умения и навыки.

В разделе “Введение в математический анализ” невозможно, например, приступить к рассмотрению практико-ориентированных задач на максимум и минимум, не

выполнив в аудитории под контролем преподавателя, а затем дома самостоятельно десятки упражнений на нахождение производных, используя таблицу производных и основные правила дифференцирования. Для шлифовки и усовершенствования приобретенных на этом этапе навыков студенты должны выполнить значительное количество более сложных упражнений, применяя теорему о дифференцировании сложной функции.

Конечно, невозможно одновременно восполнить отсутствующие у студентов школьные знания по математике и ликвидировать многочисленные и обширные пробелы в их математическом образовании, которые накапливались годами. В рамках курса высшей математики сделать это нереально, так как включение в учебные программы часов для дублирования “школьной” математики, будет противоречить Образовательным стандартам высшего образования по соответствующим специальностям.

В преподавательской среде уже давно обсуждаются и предлагаются самые разные меры по устранению математической безграмотности первокурсников. Большинство склоняется к мысли, и мы с ними согласны, что самой действенной из предлагаемых мер является расширение учебных программ по высшей математике включением в них раздела “Элементарная математика”. В идеале желательно посвятить элементарной математике весь первый семестр. Только так можно реально подтянуть математическую подготовку бывших школьников до приемлемого уровня, стартуя с которого, они смогут адекватно воспринимать курс высшей математики.

К сожалению, составителей учебных планов мнение профессионалов не интересует, они его попросту игнорируют и поступают ровно наоборот. Их стараниями давно запущен процесс ползучей дематематизации высшего образования.

С последствиями этого процесса уже не первый год сталкиваются руководители предприятий и организаций при приеме на работу выпускников вузов, которые не в состоянии с помощью четырех арифметических действий провести элементарные расчеты с целью определения количества сырья, материалов и комплектующих, необходимых для нормальной работы вверенных им подразделений. К счастью, почти всегда находятся подчиненные с хорошим средним образованием, способные выполнить эту работу за своих дипломированных горе-начальников.

Процесс дематематизации высшего образования уже набрал обороты и идет полным ходом. Из года в год, от семестра к семестру происходит постоянное сокращение часов, отводимых на изучение высшей математики. Вначале стыдливо отщипывали небольшие кусочки, заменяя экзамены зачетами; затем, разогрев аппетит, стали откусывать куски побольше и повкуснее, сокращая число контрольных работ на заочном факультете, которые в конце концов под благовидными, но не очень убедительными предложениями вообще отменили. Дальше – больше, стали внаглую проглатывать как у заочников, так и у дневников целые семестры, сжимая четырехсеместровые курсы высшей математики до двухсеместровых. В настоящее время курс высшей математики в техническом вузе в сравнении с прежним стандартным курсом, например, десятилетней давности, не говоря уже о таком же курсе советского времени, выглядит как обглоданная курица. И даже в таком не очень аппетитном виде ее не оставляют в покое, вертят бедную и так и эдак, придиричиво разглядывая со всех сторон, и пытаются найти, чего бы такого еще отгрызть. Удивительно, но каждый раз умудряются хоть что-то, да найти.

В 2017 г. мы отмечали [2], что в то время в некоторых технических вузах курс высшей математики для инженеров был сжат до двух семестров и рассчитан на 192 часа аудиторных занятий (64 часа – лекции, 128 часов – практические занятия). Мало

кто сегодня знает, что в Советском Союзе этот же курс читался не менее 5 семестров и был рассчитан на 510 часов аудиторных занятий (289 часов – лекции, 221 час – практические занятия и лабораторные работы). Сравнение – шокирующее и не для слабонервных.

Казалось бы, смехотворные 192 часа аудиторных занятий должны были охладить пыл оптимизаторов математического образования. Как бы не так. Прошел всего один год, и в 2018 г. установлен новый исторический минимум – 175 часов аудиторных занятий (64 часа – лекции, 111 часов – практические занятия). Интересно, остановятся ли на этом?

Все возражения против сокращения и сжатия учебных планов и учебных программ по высшей математике, подкрепленные вескими аргументами, остаются гласом вопиющего в пустыне и парируются ссылками на присутствующую в учебных планах и учебных программах графу “самостоятельная работа”, основное назначение которой, как считает большинство преподавателей, состоит в том, чтобы оправдать и завуалировать сокращение аудиторной нагрузки. Об этой графе вспоминают всякий раз при очередном сокращении, так как одновременно с ним возрастает объем самостоятельной работы.

К примеру, в учебном плане 2017 г. соотношение аудиторная нагрузка / самостоятельная работа имело вид 192 / 260. В учебном плане 2018 г. это соотношение изменилось на следующее 175 / 275, то есть в очередной раз без каких-либо внятных объяснений и убедительных обоснований обкорнали аудиторную нагрузку, увеличив одновременно объем самостоятельной работы. Чем не иллюстрация универсального закона сохранения, который в оригинальной формулировке М.В. Ломоносова из его письма знаменитому математику Леонарду Эйлеру от 5 июля 1748 г. звучит так: “... все изменения, совершающиеся в природе, происходят таким образом, что сколько к чему прибавилось, столько же отнимется от другого”.

Имея в виду соотношение 175 / 275, можно сказать, что инициаторы перевода аудиторной работы в самостоятельную, делая это многократно, не заметили как перешагнули черту, отделяющую дневное обучение от заочного, и фактически нечаянно изобрели новую форму обучения высшей математике – заочно-дневную (61% – заочная форма, 39% – дневная форма).

Складывается впечатление, что учебные программы по высшей математике составляют математикофобы, страдающие по каким-то причинам комплексом неполноценности по отношению ко всему, что связано с математикой, особенно высшей. Как иначе объяснить появление в вузах “новой” дисциплины “математика”, мало чем отличающейся от традиционной “высшей математики”. Под какой чиновничий стол закатилось при этом исчезнувшее из названия дисциплины “высшая математика” слово “высшая”.

Особенно интересно это знать студентам, которых “осчастливили” новой дисциплиной, в то время как везунчики из параллельных потоков по старой доброй традиции продолжают изучать дисциплину с престижным названием “высшая математика”. Получив дипломы о высшем образовании, и, заглянув в прилагающиеся к ним выписки, в которых перечислены все изучавшиеся в вузе дисциплины с соответствующими оценками, первые зримо и явственно осознают свою второсортность, так как, в отличие от вторых, никогда не смогут документально подтвердить, что изучали высшую математику.

Университетские преподаватели давно заметили, что слабая школьная подготовка является не единственным недостатком выпускников средней школы, препятству-

ющим их успешному обучению в вузе. Знакомство и общение с первокурсниками, особенно во время практических занятий, обнаруживает, что большинство из них не умеют самостоятельно работать, так как не владеют элементарными навыками самостоятельной работы, которые они должны были приобрести еще в школе. Такое возможно, если предположить, что там они самостоятельно не работали. В дальнейшем выясняется, что и в вузе бывшие школьники стараются не отягощать себя самостоятельной работой. Почему так происходит?

В поисках ответа на этот вопрос, мы заинтересовались темой “Самостоятельная работа студентов” и провели соответствующий опрос, результаты которого указывают на то, что вряд ли составители учебных планов, планируя часы на самостоятельную работу студентов, задавались вопросом: как сами студенты распределяют свое время в течение суток? Другими словами, каков суточный бюджет времени среднего студента?

Опрос проводился анонимно в каждой из четырех групп I курса технологического факультета после сдачи последнего экзамена по высшей математике. Всего было опрошено 85 студентов. Форма и время проведения опроса были выбраны не случайно. С одной стороны, они не давали студентам поводов для искажения результатов опроса. С другой стороны, при выставлении экзаменационной оценки исключалась возможность использования преподавателем полученных результатов, что также способствовало повышению их достоверности.

В приведенной ниже таблице 1 содержатся результаты опроса для группы ТРХ-181, в которой обучается 25 студентов.

Таблица 1 – Бюджет времени студентов группы ТРХ-181

№	Время, затраченное в неделю на практику по математике	Время, затраченное в неделю на теорию по математике	Время, проведенное в интернете, не связанное с учебой, в день	Телефон (разговоры, СМС, не связанные с учебой), в день	Время отхода ко сну в течение недели	Подъем в воскресенье
1	30 мин	2 часа	9 часов	1 час	01:00	11:30
2	40 мин	1 час	8 часов	30 мин	02:00	13:30
3	40 мин	40 мин	7 часов	40 мин	23:00	10:30
4	1 час	30 мин	5 часов	1 час	00:00	10:00
5	4 час	1 час	6 часов	2 часа	02:00	10:00
6	40 мин	40 мин	5 часов	3 часа	03:00	14:30
7	2 часа	30 мин	5 часов	1 час	01:00	9:00
8	2 часа	1 час	6 часов	30 мин	01:00	12:30
9	1 час	30 мин	7 часов	3 часа	03:00	13:00
10	1 час	25 мин	8 часов	3 часа	04:00	11:00
11	2 часа	30 мин	8 часов	30 мин	00:00	7:40
12	4 часа	1 час	8 часов	1 час	00:00	8:00
13	2 часа	30 мин	8 часов	1 час	03:00	10:00
14	2 часа	1,5 часа	7 часов	1 час	02:30	12:00
15	2 часа	2 часа	12 часов	1 час	00:00	11:30
16	2 часа	30 мин	6 часов	20 мин	02:30	10:00
17	2 часа	1 час	5 часов	1 час	00:00	11:00
18	1.5 часа	1 час	6 часов	1 час	23:00	11:00
19	2 часа	1 час	4 часа	2 часа	01:00	10:00
20	3 часа	1 час	5 часов	1 час	12:00	11:00
21	3.5 часа	1 час	8 часов	5 мин	12:00	11:00

Окончание таблицы 1

№	Время, затраченное в неделю на практику по математике	Время, затраченное в неделю на теорию по математике	Время, проведенное в интернете, не связанное с учебой, в день	Телефон (разговоры, СМС, не связанные с учебой), в день	Время отхода ко сну в течение недели	Подъем в воскресенье
22	2 часа	2 часа	7 часов	1 час	01:00	14:00
23	50 мин	3 часа	5 часов	1 час	23:00	10:00
24	30 мин	1 час	6 часов	-	23:00	7:30
25	2 часа	1 час	8 часов	1.20 час	02:00	14:00
Среднее						
	1 час 49 мин	1 час 03 мин	6 часов 45 мин	1 час 12 мин	1 час 00 мин	10 час 58 мин

Для групп ТРЗ-181, ТРК-181 и ТРБ-181 получены аналогичные результаты.

Анализируя полученные в ходе опроса результаты, мы, прежде всего, обратили внимание на время, проведенное в интернете, не связанное с учебой. Мы были готовы к довольно большим числам, но 6 ч 45 мин, то есть почти 7 часов, нас поразили и озадачили. Если к этому времени приплюсовать время, потраченное на мобильную связь, не связанное с учебой, то получится почти треть суток (7 ч 57 мин). В реальности это означает, что студенты совмещают учебу с “работой” в интернете, где они, с учетом мобильной связи, проводят полный восьмичасовой рабочий день. И еще не факт, что учеба – это основной вид их деятельности, а “работа” в интернете – халтура на стороне. Не исключено, что в ряде случаев указанные два вида деятельности меняются местами.

Можно выразиться еще более резко и определенно. Если человек, на протяжении длительного периода времени бесцельно проводит в интернете почти треть суток, то с большой долей уверенности можно предположить, что у него уже сформировалась устойчивая зависимость от интернета. Другими словами, значительная часть современной молодежи, особенно студенты, как наиболее продвинутые ее представители, прочно сидят на интернетовской игле.

Как видно из таблицы, объем самостоятельной работы, затраченной студентом в течение недели на высшую математику, составляет **2 часа и 52 минуты** или **24 минуты и 34 секунды** в день, в том числе и в воскресенье. Это реальность, а что предлагает учебный план? Для того чтобы это узнать, нужно вначале из общего объема самостоятельной работы вычесть время, необходимое для подготовки к двум экзаменам: $275 - 2 \times 36 = 203$ часа. Далее, разделив 203 на 34 – количество учебных недель в двух семестрах, получим планируемую недельную самостоятельную работу по высшей математике – **6 часов**, точнее 5,97 часа.

Сравнивая реальные **2 часа и 52 минуты** и плановые **6 часов**, приходим к выводу: либо студенты недорабатывают, либо план завышен более чем в два раза. В данном случае с планом, конечно же, все нормально. А вот студенты почему-то действительно недорабатывают. Объяснить это можно по-разному, но одна из причин, причем, как нам кажется, в настоящее время главнейшая, почти очевидна, так как лежит на поверхности, точнее, находится в третьей и четвертой графах таблицы 1.

Попробуем теперь зайти с другого конца. Вычтем из 24 часов время, затраченное на интернет и мобильную связь, не связанное с учебой (7 часов и 57 минут); затем 8 часов сна, необходимых, как считают медики, каждому молодому человеку для восстановления сил; и, наконец, время, проведенное в течение дня в аудиториях, лаборато-

риях и на занятиях по физкультуре согласно учебному плану (в среднем 6 часов). Если от полученных 2 часов и 3 минут отбросить еще время, необходимое для утреннего туалета, для приема пищи (желательно трехразового), на переезды-переходы к месту учебы и обратно домой или в общежитие, то выяснится, что у студентов с понедельника по субботу фактически не остается свободного времени, часть которого они могли бы потратить на самостоятельную работу.

Полагаем, что и в воскресенье студенты не очень-то обременяют себя самостоятельной работой. В этот день студенты, как правило, отсыпаются (см. таблицу), отдыхают, общаются, развлекаются, участвуют в спортивных мероприятиях, используют для поездок к папам-мамам и обратно к месту учебы и, конечно же, не забывают про интернет и мобильную связь. Отвлекающими от учебной, в том числе самостоятельной работы, следует признать множасьщие год от года инициативы, акции и мероприятия, для участия в которых привлекаются студенты. Причем такое бывает не только в воскресенье, но и в будние дни.

Сокращая время на гигиенические процедуры, прием пищи и переезды-переходы, а также недосыпая, студенты, как показывают результаты опроса, все же умудряются находить хоть какой-то минимум времени для самостоятельной работы. Для высшей математики этот минимум по результатам опроса составляет 2 часа и 52 минуты в неделю или 24 минуты и 34 секунды в день. Для остальных изучаемых на первом курсе дисциплин (общая и неорганическая химия, органическая химия, инженерная графика, информатика, иностранный язык, физика) подобные опросы не проводились. Поэтому можно только предполагать, каков реальный объем самостоятельной работы по всем изучаемым на первом курсе дисциплинам. Для простоты расчетов было бы соблазнительным считать, что из полученных выше 2 часов 3 минут свободного времени студенты тратят на это ровно 1 час. Соответственно, общий недельный объем самостоятельной работы по всем дисциплинам должен быть равным 7 часам.

Согласно проведенным выше вычислениям, чуть меньше половины этого времени (2 часа и 52 минуты в неделю или 24 минуты и 34 секунды в день) они посвящают самостоятельной работе по высшей математике. Если бы студенты реально использовали для этих целей плановые 5,97 часа, то для самостоятельной работы по общей и неорганической химии, органической химии, инженерной графике, информатике, иностранному языку и физике времени не осталось бы.

Еще один вывод, следующий из проведенных выше вычислений, заключается в том, что восьмичасовой рабочий день в интернете с учетом мобильной связи – это естественный предел для всех студентов дневной формы обучения, а также для старшеклассников, у которых по 6-7 и даже 8 уроков в день. Превысить этот предел можно только, сокращая время сна, и пропуская занятия в университете и уроки в школе.

Будучи представителями точнейшей из наук, мы не будем соблазняться простой расчётов. В нашем распоряжении достаточно данных, умело используя которые, можно без особых сложностей довольно точно определить реальное время, которое студенты посвящают самостоятельной работе по всем дисциплинам.

Для начала заметим, что в учебном плане 2018 г. общий объем самостоятельной работы по всем изучаемым на первом курсе дисциплинам равен 551 часу. В этот объем, разумеется, входят и 275 часов, запланированных для высшей математики. Далее найдем отношение $551/275 \approx 2$. Это означает, что для того, чтобы определить реальный объем самостоятельной работы, затраченной студентом в течение дня на все дисциплины, необходимо реальные 24 минуты и 34 секунды самостоятельной работы по высшей математике умножить на 2. Полученные в результате 49 минут и 8 секунд оказались даже меньше того одного часа, который мы предложили выше, ссылаясь на простоту расчетов.

Из таблицы 1 можно извлечь много интересной, неожиданной и на первый взгляд противоречивой информации. Ограничимся только одним фактом. Четверо студентов группы (строки 1, 9, 10 и 15) проводят в интернете и общаются по мобильной связи 10 и более часов в сутки. Это означает, что если допустить, что их сон длится 8 часов и они не пропускают занятия, то самостоятельной работе они посвящают $24 - 10 - 8 - 6 = 0$ часов времени. Однако сами студенты указывают, что на это у них уходит от 1 часа и 25 минут (строка 10) до 4 часов (строка 15) в неделю. Такое возможно в том случае, если они хронически недосыпают, пропускают занятия, а все необходимые для нормального функционирования организма процедуры проводят, не отрываясь от компьютера и не выпуская из рук мобильного. Некоторые студенты (строка 15), похоже, не выходят из интернета и во время лекций и практических занятий. Не исключено, что тому, кто заполнял строку 15, для отдыха и восстановления сил достаточно 4–5 часов сна или даже меньше, как Льву Толстому, Леонардо да Винчи, Николо Тесле и некоторым другим гениям.

Неумение и нежелание значительной части студентов правильно организовать свою самостоятельную работу особенно ярко проявляется в период сессии при подготовке к экзаменам. Как правило, на подготовку к каждому экзамену отводится три дня. И в прежние времена и сегодня добросовестные студенты, посвящали и посвящают изучению вопросов, выносимых на экзамен, 10–12 часов в день. Именно из этого всегда исходили составители учебных программ, планируя на подготовку к каждому экзамену 36 часов.

Ясно, что для того, чтобы по 10–12 часов в день готовиться к экзамену, современные студенты должны пожертвовать значительной частью времени, которое они тратят на интернет и мобильную связь. Способны ли они на такой подвиг? Всякий раз, результаты очередной сессии заставляют нас в этом усомниться. Для подтверждения своих догадок мы на протяжении последних пяти лет проводили в группах небольшой анонимный опрос с целью получения ответов на два вопроса: 1) сколько дней студент готовится к экзамену? 2) сколько в среднем времени в день он тратит на это?

Сразу скажем, что основная масса студентов готовится к экзамену на день меньше, чем предусмотрено расписанием экзаменов. Скорее всего, день, следующий за предыдущим экзаменом, они рассматривают, как день отдыха от него. Немало и тех, кто готовится к экзамену один день; для них, наверное, одного дня отдыха недостаточно.

Что касается ответа на второй вопрос, то и здесь радоваться нечему. Больше всего ответов расположено в промежутке от 2 до 4 часов, меньше – в промежутке от 4 до 6 часов, и совсем редко (единичные случаи) – в промежутке от 6 до 10 часов. Из всех опрошенных студентов, ни один не ответил, что готовился к экзамену каждый день по 10 и более часов.

По результатам опроса среднее время ежедневной подготовки к экзамену по высшей математике для каждой группы колеблется в промежутке от 3 до 4 часов. Но и из этого «неправильного правила» бывают исключения, причем не в лучшую сторону. В 2017/2018 учебном году худшая успеваемость среди групп технологического факультета в весеннем семестре была в группе ТРЗ-171 – 4,05 по десятибалльной шкале (3 «двойки», 7 «четверок», 3 «шестерки» и 3 «семерки», 4 студента из-за невыполнения контрольных точек были не допущены к экзамену, то есть получили так называемые «деканские двойки»). Такие низкие экзаменационные оценки легко объяснимы, если обратиться к таблице 2, в первой строке которой стоят ответы студентов этой группы на первый из сформулированных выше вопросов; соответственно во второй строке – ответы на второй вопрос.

Таблица 2 – Ответы студентов группы ТР3-171 на вопросы 1 и 2

Дни	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5	5
Часы	2	2	2	2,5	3	3	5	7	1,5	1,5	2	2	2	2	2,5	3	4,5	3	2,5	5

Из таблицы видно, что один студент готовился к экзамену 4 дня, а два студента – даже 5 дней. Это можно объяснить тем, что они своевременно рассчитались с долгами по всем остальным предметам и имели возможность часть зачетной недели посвятить подготовке к экзамену по высшей математике.

Если каждый элемент первой строки таблицы 2 умножить на соответствующий ему элемент второй строки, то получим 138,5 – общее количество часов, которые студенты группы ТР3-171 затратили на подготовку к экзамену по высшей математике. Разделив 138,5 вначале на 20 – число студентов в группе, а затем на 3 – число дней, предусмотренных на подготовку к экзамену, получим среднее время ежедневной подготовки к экзамену – 2,3 часа, то есть 2 часа и 18 минут. Следовательно, каждый студент группы ТР3-171 в течении трех дней готовился к экзамену по высшей математике в среднем 6 часов и 54 минуты, вместо предусмотренных 36 часов. Комментарии, как говорится, излишни.

Удивительно, что студенты, готовившиеся к экзамену меньше трех часов в день, считают такое положение вещей нормой. Они не понимают, что признаваться в этом, даже анонимно, неприлично.

Иногда мы задавали студентам, получившим неудовлетворительную оценку на экзамене, традиционный в таких случаях вопрос: чем они занимались все дни подготовки к экзамену? Почти все студенты отвечали также традиционно: учили. Правда, не уточняя при этом, как долго они это делали. Некоторые студенты затруднились с ответом на поставленный вопрос. А в прошлом учебном году один студент, отвечая на него, заявил, что все три дня перед экзаменом он отдыхал и набирался сил. Так как экзамен, который студент завалил, стоял в расписании первым, то отдыхать от предыдущего экзамена он не мог. Поэтому экзаменатор поинтересовался, от чего конкретно студент отдыхал. Не испытывая ни тени смущения, он признался, что отдыхал от прошедшего трудного семестра.

Анализируя ответы на сформулированные выше вопросы 1) и 2), можно сделать вывод, что ради успешной сдачи экзамена и получения более высокой оценки, студенты не готовы жертвовать даже небольшой частью времени, которое они тратят на интернет и мобильную связь. Более того, почти наверняка, можно утверждать, что в дни сессии это время возрастает. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно поинтересоваться как в эти дни распределяются 6 часов, которые на протяжении всего семестре студенты ежедневно, исключая выходные, использовали для посещения аудиторных занятий. Несомненно, что полученные нами по результатам опроса 2 часа и 18 минут ежедневной подготовки к экзамену взяты из этих “сэкономленных” шести часов. Полагаем, что оставшиеся 3 часа и 42 минуты были разделены между сном, интернетом и мобильной связью.

Постоянное и неоправданное сокращение в учебных планах времени на изучение высшей математики – это стратегическая ошибка, совершаемая составителями учебных планов по высшей математике, которые, по-видимому, не осознают серьезность проблемы дематематизации высшей школы и не в состоянии предвидеть катастрофические последствия своей разрушительной деятельности.

Вирус дематематизации через пораженных им выпускников средних и особенно высших учебных заведений уже вышел за границы сферы образования и постепенно

захватывает все новые и новые области, проникает во все сферы общественной жизни и поражает все ткани и органы государственного организма, препятствуя нормальному функционированию и развитию общества и государства. В цехах промышленных предприятий, конструкторских бюро, школьных классах и вузовских аудиториях, банковских офисах и министерских кабинетах оказываются слабо подготовленные в математическом плане, точнее, неполноценные инженеры, технологи, конструкторы, учителя и преподаватели, банкиры и управленцы. Своим некомпетентным действием или бездействием недоучки могут навредить не меньше любых внешних врагов и внутренней оппозиции. С кем, вообще, мы собираемся строить цифровую экономику, о которой сейчас так много говорят и пишут.

Отдельно отметим, что подобная нерадостная перспектива грозит и нашей армии. В ее штабах и подразделениях, оснащенных самой современной техникой и новейшим вооружением, могут оказаться военнослужащие, неподготовленные к их обслуживанию и командиры, неспособные в реальных боевых условиях быстро просчитывать последствия принимаемых ими решений. А это уже напрямую связано с безопасностью страны.

Дематематизация, возникающая прежде всего там, где начинают пренебрежительно относиться к математике, не является чисто белорусским изобретением. Под ее безжалостным катком оказывались многие государства, в том числе и развитые страны Западной Европы. Не избежали подобной участи и великие державы – США и Россия, славящиеся глубокими математическими традициями и общепризнанными выдающимися достижениями своих математиков, без участия которых не могли быть реализованы грандиозные проекты в космической и военной областях.

В это трудно поверить, но к началу 2000-х гг. уровень математической подготовки школьных учителей математики в США упал до такой степени, что разделить дробь на дробь, например, $1/2$ на $1/4$ могли от одного до двух процентов от их общего количества. На этот поразительный факт неоднократно указывал в своих статьях и интервью знакомый не понаслышке с западной системой образования выдающийся российский математик В.И. Арнольд. При этом он ссылался на статистику, опубликованную Американским математическим обществом.

В.И. Арнольд обнаружил еще один неизвестный широкой общественности скандальный факт, касающийся уже российской системы образования. К 2000-м гг. дематематизаторы в России набрали такой вес и обнаглели до такой степени, что подготовили проект, по которому из программы средней школы должна была быть полностью исключена геометрия. К поставленной цели они шли напролом, отмахиваясь от протестующих математиков как от назойливых мух. Поставили на место зарвавшихся реформаторов-фантазеров и похоронили их мракобесный проект трезвомыслящие реалисты из Министерства обороны, вовремя подоспевшие на помощь математикам.

К концу первого десятилетия XXI в. плачевное состояние математического образования в США стало столь очевидным, что не замечать его и не реагировать на него было уже невозможно. Реакция последовала на самом высоком уровне. Приведем несколько фрагментов из выступления президента США Барака Обамы 27 апреля 2009 г. на ежегодном собрании американской Национальной академии наук: *“... поскольку мы знаем, что прогресс и процветание будущих поколений будет зависеть от того, как мы сейчас обучаем следующее поколение, я объявляю о новом решении о поддержке математического и естественнонаучного образования.... Ведь мы знаем, что страна, которая опередит нас в образовании сегодня, завтра обгонит нас и в других областях.... И я призываю штаты радикально повысить результаты математического и естественнонаучного обучения... Я также призываю штаты улучшить подготовку*

учителей и привлечь новых высококвалифицированных учителей математики и естественных наук, которые могли бы увлечь учеников и оживить преподавание этих предметов в наших школах”.

Кардинально пересмотрели на высшем уровне отношение к математическому образованию и в России. Распоряжением правительства РФ от 24 декабря 2013 г., подписанного премьер-министром Д.А. Медведевым, была утверждена Концепция развития математического образования, в которой были определены базовые принципы, цели, задачи и основные направления математического образования в России. Так как наша система образования имеет общую родословную с российской, то указанная Концепция представляет для нас несомненный интерес и по этой причине заслуживает пристального внимания.

В Концепции констатируется, что *“изучение математики играет системообразующую роль в образовании... Развитые страны и страны, совершающие в настоящее время технологический рывок, вкладывают существенные ресурсы в развитие математики и математического образования.... Форсированное развитие математического образования и науки... будет способствовать улучшению положения и повышению престижа России в мире.... Повышение уровня математической образованности... обеспечит потребности в квалифицированных специалистах для наукоемкого и высокотехнологичного производства”.*

Далее в разделе Концепции, посвященном проблемам развития математического образования, отмечается, что *“низкая учебная мотивация школьников и студентов связана с общественной недооценкой математического образования... Потребности будущих специалистов в математических знаниях и методах учитываются недостаточно.... В Российской Федерации не хватает учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику...”.*

Задачами развития математического образования в Российской Федерации согласно Концепции являются *“модернизация содержания учебных программ математического образования на всех уровнях... обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях для каждого обучающегося... Повышение качества работы преподавателей математики... усиление механизмов их материальной и социальной поддержки...”.*

В заключительном разделе Концепции отмечается, что ее реализация *“обеспечит новый уровень математического образования, что улучшит преподавание других предметов и ускорит развитие не только математики, но и других наук и технологий. Это позволит России достигнуть стратегической цели и занять лидирующее положение в мировой науке, технологии и экономике”.*

Беларусь рискует оказаться на задворках цивилизованного мира в числе экономически, технологически и информационно отсталых стран со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями, угрожающими безопасности и обороноспособности государства, если в ближайшее время не разработает по примеру других стран собственную долгосрочную и амбициозную программу по поддержке и развитию математики и математического образования.

Мы не должны дожидаться пока наши учителя математики станут похожими на своих американских коллег образца 2000-х. Пора заканчивать дематематизацию и начинать движение в обратном направлении, запустив процесс рематематизации. Начинать, несомненно, надо с подготовки учителей. наших детей должны учить отлично подготовленные учителя, желательнее самые лучшие в мире. Достижение этой стратегической цели в нынешних реалиях практически невозможно, так как в последние как минимум два десятилетия студентами математических и физико-математических

факультетов становились, мягко говоря, не лучшие абитуриенты. Лучшие выбирали международные отношения, экономику, юриспруденцию и информационные технологии, хорошие предпочитали престижные технические специальности.

Заметим, что дематематизация коснулась даже названий факультетов. В некоторых педуниверситетах сегодня нет факультетов, в названиях которых присутствовало бы слово “математика” или производные от него слова.

Говоря об абитуриентах математических и физико-математических факультетов, мы нисколько не сгущаем краски. Каждый желающий, посетив сайты педуниверситетов, может своими глазами увидеть, какие абитуриенты становились студентами этих факультетов. В 2018 г. в БГПУ имени М. Танка наименьший проходной балл (133) был на специальность “Математика и информатика”. Эта же специальность с проходным баллом 107 оказалась наименее востребованной в 2018 г. и в Мозырском педуниверситете имени И.П. Шамякина, второе место в рейтинге непопулярности досталось специальности “Физика и информатика” с проходным баллом 108. Все указанные баллы, напомним, являются суммой результатов ЦТ по трем предметам и среднего балла аттестата.

Назрела необходимость в переориентации потоков абитуриентов таким образом, чтобы лучшие из них выбирали педагогические вузы. Добиться этого можно быстро и недорого, достаточно вначале повысить в два раза (не менее) стипендию всем студентам математических и физико-математических специальностей, а затем и студентам всех педагогических факультетов. Лучшими в мире должны быть не только наши учителя и преподаватели математики и физики, но и наши учителя и преподаватели истории, географии, языков, химии и биологии.

Заключение

Возвращаясь к теме самостоятельной работы студентов, заметим, что если задать вопросы из проведенных нами опросов выпускникам средней школы, то, вряд ли, мы получим более оптимистичные результаты. Что-то нам подсказывает, что они будут даже более удручающими. Можно утверждать, что в настоящее время и в школе, и в вузе в ходе образовательного процесса практически не задействован его важнейший компонент – самостоятельная работа обучающихся. А это и есть на сегодня, по-нашему мнению, одна из основных причин слабой успеваемости школьников и студентов. В свою очередь, дефицит времени для самостоятельной работы обусловлен тем, как мы установили, по крайней мере, для студентов, что почти треть суток они проводят в интернете и общаются с помощью мобильной связи, не используя их в целях обучения. По свойству транзитивности, именно интернет и мобильная связь являются одной из причин неудовлетворительных результатов ЦТ и низких экзаменационных оценок в вузе, в частности по высшей математике.

Из сказанного следует, что одним из способов повышения качества среднего и высшего образования является увеличение реального объема времени, используемого обучающимися для самостоятельной работы. А для этого достаточно всего лишь сократить время на интернет и мобильную связь. Если, например, сократить его с 8 часов до 7 часов, то есть только на один час, и при этом использовать этот освободившийся час для самостоятельной работы, то можно реально увеличить ее объем с одного часа до почти двух часов в день, то есть почти в два раза. Соответственно и для высшей математики объем самостоятельной работы возрастет в два раза.

Легко сказать: сократить время на интернет и мобильную связь. А как это сделать? Как освободить молодежь вообще, и учащуюся молодежь в частности, из добровольного интернетовского заточения? Сегодня это общемировая проблема, которая не имеет простых решений. Не предлагаем таких решений и мы.

Если проблематично сократить время, проводимое в интернете, то можно попытаться ослабить его влияние на самостоятельную работу студентов. Ее зависимость от интернета особенно остро проявилась после того, как объем самостоятельной работы довели до гигантских размеров, урезав соответственно время аудиторной работы. В наибольшей степени пострадал от этого курс высшей математики, в котором объем самостоятельной работы составляет 61%. По-нашему мнению, непомерное увеличение объема самостоятельной работы до невероятных размеров было ошибочным. Для исправления ошибки достаточно в учебном плане часть часов из графы “самостоятельная работа” вернуть в графу “аудиторная работа”. Тем самым ослабнет зависимость самостоятельной работы от интернета, и за счет увеличения объема аудиторной работы повысится успеваемость студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гальмак, А. М.** Об оценке математической подготовки первокурсников / А. М. Гальмак, О. А. Шендрикова, И. В. Юрченко / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2015. – № 1(45). – С. 93–100.
2. **Гальмак, А. М.** О чтении лекций и не только / А. М. Гальмак, О. А. Шендрикова, И. В. Юрченко / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2017. – № 2(50). – С. 17–26.

Поступила в редакцию 01.11.2018 г.

Контакты: +375 222 47-79-35 (Гальмак Александр Михайлович)

Galmak A., Shendrikova O., Yurchenko I. ON STUDENTS' INDEPENDENT WORK.

The article deals with the problems connected with the reduction of academic hours in the curricula and educational programs for Higher Mathematics and with the increase in the amount of independent work. The results of the surveys conducted in academic groups to determine the actual amount of time used by students for independent work are analyzed. The indicated amount of time is found out to be more than twice less than the planned one. This is due to the fact that almost a third of the day students spend on the Internet and use their mobile phones for communication rather than for educational purposes. The Internet and mobile communication are stated to be among the main reasons of unsatisfactory results in the centralized testing and low marks in Higher Mathematics exams in higher educational institutions. The authors conclude that a large-scale reduction of hours in the curricula and educational programs for Higher Mathematics is a strategic mistake which has affected and goes on affecting negatively all spheres of the society and the state.

Keywords: independent work, Internet, mobile communication.

УДК 316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ГОТОВНОСТИ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Э. В. Котлярова

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. И. Погорельская

магистрант кафедры психологии

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В настоящей статье рассматривается проблема взаимосвязи тревожности и готовности молодых людей к вступлению в брак. Проанализированы общие и гендерные различия в представлениях юношей и девушек о браке и семье. Определен характер взаимосвязи тревожности и готовности к вступлению в брак у современной молодежи.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, гендер, готовность к вступлению в брак, статистическая корреляция.

Введение

В современном обществе семья принимает новые формы, меняется ее значимость и ценность для молодого поколения. В связи с этим остро стоит вопрос о готовности личности к вступлению в брак и созданию семьи. В психологической науке данная проблематика активно разрабатывается и представлена различными подходами исследователей к ее осмыслению. Так, В.А. Сысенко выделяет три ступени готовности молодых людей к браку: физическую зрелость, социальную и этико-психологическую готовность к браку [1, с. 58]. А.Н. Сизанов представляет готовность к семейной жизни структурой, в которой выделены такие компоненты, как психологический, мотивационный, педагогический и социально-нравственный [2]. Согласно Н.И. Олифиревич, готовность к семейной жизни является многофакторным образованием, которое обусловлено влиянием семейной и социальной среды и проявляется на индивидуальном уровне в виде совокупности эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристик, определяющих способность человека к построению семейных отношений [3, с. 94].

На наш взгляд, выбор брачного партнера и создание семьи приобретают особую значимость в юношеском возрасте, который приходится на период обучения в учреждениях среднего специального и высшего образования. Студенческие годы являются наиболее благоприятным периодом не только для обучения и профессионального становления личности, но и для выбора спутника жизни. В связи с этим возникает необходимость в систематической всесторонней подготовке студенческой и учащейся молодежи к семейной жизни, целью которой является формирование системы психологических установок и представлений, отражающей позитивное отношение молодежи к браку и ориентированность на семейные ценности.

Известно, что при принятии решения о вступлении в брак молодые люди сталкиваются с различного рода трудностями, психологическими барьерами, проявляющимися, в частности, в высокой тревожности, что может служить основанием для снижения готовности к вступлению в брак.

© Котлярова Э. В., 2019

© Погорельская А. И., 2019

По мнению А.М. Прихожан, тревожность – устойчивое личностное образование, которое имеет когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты [4, с. 11]. Тревожность как эмоциональное состояние, характеризующееся переживанием тревоги, возникает в ситуациях опасности и проявляется в ожидании неблагоприятного развития событий. Высокий уровень личностной тревожности, следствием которого являются эмоциональный дискомфорт, низкая самооценка, неуверенность в себе, нерешительность, проблемы во взаимоотношениях с окружающими отрицательно сказывается на всех сферах жизнедеятельности личности, в том числе и на готовности к вступлению в брак.

Основная часть

Цель данного исследования – выявить характер взаимосвязи личностной тревожности и готовности к вступлению в брак у студенческой и учащейся молодежи. В исследовании приняло участие 104 человека в возрасте от 19 лет до 21 года, из них: 51 – юноши и 53 – девушки. В ходе исследования сравнивались 2 выборки (учащиеся – этап ранней юности, студенты – этап старшей юности): 52 – учащиеся архитектурно-строительного колледжа г. Могилева (специальность “Промышленное и гражданское строительство”), 52 человека – студенты МГУ имени А.А. Кулешова (специальность “Физическая культура” и “Логопедия”).

Для выявления уровня личностной и ситуативной тревожности использовалась методика “Шкала тревожности Спилбергера – Ханина”, для определения степени готовности к созданию семьи и вступлению в брак – Тест-карта оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнды, анкета “Мотивы вступления в брак” С.И. Голода, метод контент-анализа для изучения представлений молодых людей об идеальном супруге и ситуаций/страхов, вызывающих тревогу по отношению к вступлению в брак и созданию семьи.

В ходе исследования высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 66% студентов и у 50% учащихся. Что касается ситуативной тревожности, то у большей части испытуемых в обеих выборках (по 65%) преобладает умеренный уровень ситуативной тревожности. Показатели тревожности сопоставлялись с данными, полученными по методике “Тест-карта оценки готовности к семейной жизни”. Оказалось, что у 52% учащихся, обладающих разным уровнем тревожности, преобладает низкий уровень готовности к семейной жизни, что позволяет предположить о недостаточной сформированности у представителей данной выборки комплекса знаний и представлений, необходимых для семейной жизни. В то же время в выборке студентов обнаруживается высокая степень готовности к семейной жизни (65%).

Анализ мотивов вступления в брак позволил сформировать следующую картину: у учащихся на первый план при создании семьи выходят мотивы “любовь” (88%) и “общность взглядов и интересов” (80%). Значимой является и материальная обеспеченность будущего партнера (35%). *Сходными показателями* характеризуется мотивация к вступлению в брак у студентов: любовь (96%), общность взглядов и интересов (85%). *Отличительным признаком* является наличие мотива – “ожидание ребенка” (40%), что не характерно для выборки учащихся и обусловлено, на наш взгляд, особенностями физического и социального развития последних в ранней юности.

Далее логика исследования разворачивалась посредством контент-анализа представлений молодых людей об идеальном партнере. Оказалось, что девушки из выборки учащихся особое внимание уделяют возрасту будущего партнера. Так, многие предпочитают, чтобы их будущий супруг был старше на 2–3 года (43%), старше на 4 года и

более – 19%. Социальный статус партнера не так важен, нежели его высокое материальное положение (52%). В сфере личностных и социально-психологических качеств идеального супруга девушки высоко ценят заботу (86%), привлекательность и внешние данные (71%), активную жизненную позицию партнера (43%).

При описании портрета идеального супруга девушками из выборки студентов наиболее значимыми качествами идеального супруга оказались: понимание (56%), самостоятельность в принятии решения и поступках (47%), готовность к созданию семьи и родительству (47%), а также доброта (44%), верность (41%) и наличие у партнера оптимизма и хорошего чувства юмора (41%).

Как видим, выявленные характеристики представлений об идеальном супруге явно различаются по содержанию у девушек в период ранней юности и девушек в период старшей юности: у девушек в ранней юности представления об идеальном партнере выстраиваются на основе потребности в романтических отношениях, взаимной привлекательности, любви, тогда как у девушек старшей юности – на критериях крепкого брачного союза: любящий, смелый, сильный, спокойный, уравновешенный, ответственный, воспитанный, культурный.

Итак, если у девушек (учащиеся-студенты) обнаружилось различия в представлениях об идеальном супруге в зависимости от периода юности (раннего или старшего), то у юношей из обеих выборок, независимо от этапа юности, наблюдаются преимущественно сходные представления об идеальном супруге, в которых аккумулируются отличительные характеристики представлений девушек об идеальном партнере для брака (учащиеся/студенты): юноши особое внимание уделяют внешней привлекательности партнерши (52% / 45%). Вместе с тем хотят видеть будущую супругу умной, образованной и креативной (45% / 35%). Понимание (36% / 40%), доброта (29% / 32%), забота (39% / 30%), культура и воспитанность избранницы (23% / 25%) – вот ключевые качества, которыми должна обладать идеальная партнерша в браке. В отличие от девушек, особую значимость для некоторых молодых людей приобретает отсутствие у избранницы вредных привычек и здоровый образ жизни (16% / 25%), что связано с желанием юношей в будущем иметь здоровых детей.

Дальнейшее применение контент-анализа позволило выявить достаточно широкий спектр сходных ситуаций, вызывающих тревогу в отношении вступления в брак и связанных с данными ситуациями страхов у девушек обеих выборок (учащиеся/студенты): наибольшее беспокойство у них вызывают потеря чувств, интереса к партнеру, ссоры и непонимание (52% / 31%), измена (52% / 48%), “рутина” (38% / 34%), проявляющаяся в отсутствии романтических отношений, преобладании бытовой составляющей семейной жизни, что, по мнению девушек, и есть одна из главных причин, приводящих супругов к разрыву отношений. Различия обнаруживаются между девушками обеих выборок в опасениях, связанных с запретами супруга к развитию и самосовершенствованию, ограничением в общении с родственниками и друзьями, а также различного рода манипуляциями и психологическим давлением партнера в браке, что характерно для девушек из выборки студентов.

Сходные ситуации, вызывающие тревогу в отношении вступления в брак и связанных с данными ситуациями страхов, обнаруживаются и у юношей обеих выборок: финансовые и бытовые трудности (36% / 30%), потеря чувств и интереса к партнеру или измена (23% / 20%), ссоры и непонимание между супругами (16% / 30%), страх ответственности за семью, детей (23% / 10%). Различия между юношами обеих выборок обнаруживаются по следующим признакам: юноши из выборки учащихся опасаются конфликтов с родственниками жены, а юношей-студентов больше волнует ограничение свободы и личного пространства.

Таким образом, сравнительный анализ мотивов вступления в брак, представлений об идеальном супруге, а также о ситуациях, вызывающих тревогу по отношению к вступлению в брак, позволяет констатировать как общие особенности, так и различия между однополюми выборками с учетом возрастного этапа юности, а также гендерные различия между исследуемыми выборками.

Для определения взаимосвязи между уровнем тревожности и готовностью к вступлению в брак был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выборка была разделена по гендерному признаку (юноши-девушки) и возрастному признаку (ранняя юность – старшая юность) на 4 подвыборки, что позволило проследить корреляционные связи для 2-х подвыборок юношей и 2-х подвыборок девушек. Статистически значимые отрицательные корреляции между показателями личностной тревожности и готовности к вступлению в брак обнаружены в подвыборках юношей – у учащихся колледжа (r_s эмп. = - 0,55 при $p \leq 0,01$) и у студентов университета – (r_s эмп. = - 0,68 при $p \leq 0,01$). Это означает, что увеличение одной переменной связано с уменьшением другой переменной, то есть, высокой личностной тревожности соответствует еще несформированная готовность к созданию семьи у юношей раннего этапа юности, и, наоборот, при умеренной личностной тревожности намечается готовность к вступлению в брак на этапе старшей юности. У девушек в обеих подгруппах достоверная взаимосвязь между исследуемыми переменными не выявлена.

Отсутствие у девушек взаимосвязи между тревожностью и готовностью к вступлению в брак может быть обусловлено тем, что они находятся в оптимальном возрасте для вступления в брак и рождения детей, а также характеризуются высокой психологической готовностью к семейной жизни, ясными и четкими представлениями об идеальном партнере и о браке в целом, осознанием и принятием роли женщины как матери и жены, формируемой в родительской семье.

Заключение

Таким образом, в настоящее время проблема всесторонней подготовки студенческой и учащейся молодежи к созданию семьи является значимой и актуальной для современного общества, что подтверждается результатами исследования. Важным направлением коррекционной работы с молодежью является приведение в оптимальное соответствие личностной тревожности и ответственности за создание семьи, особенно у юношей.

Высоких показателей готовности личности к вступлению в брак можно достичь при условии сформированной системы психологических установок и представлений о семье и партнере в браке, которая отражает позитивное отношение молодых людей к браку и ориентированность на семейные ценности. В связи с этим приоритетными задачами в воспитательной практике учреждений среднего специального и высшего образования является поиск путей и методов подготовки современной молодежи к семейной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сысенко, В. А.* Молодежь вступает в брак / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1986. – 341 с.
2. *Сизанов, А. Н.* Психология семейных отношений, методика преподавания : метод. пособие / А. Н. Сизанов. – Минск : РИВШ, 2013. – 186 с.
3. *Олифиревич, Н. И.* Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич. – СПб. : Речь, 2006. – 563 с.
4. *Прихожан, А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–17.

Поступила в редакцію 21.11.2018 г.

Контакты: kotlarovae@mail.ru (Котлярова Элина Вячеславовна)

Kotlyarova E., Pogorelskaya A. INTERCONNECTION OF TODAY'S YOUTH ANXIETY AND WILLINGNESS TO HAVE MARITAL RELATIONS.

The article addresses the issue of the relationship between anxiety and willingness of young people to marry. General and gender differences in the youth views about marriage and family are analyzed. The nature of the relationship between youth anxiety and readiness for marriage is determined.

Keywords: personal anxiety, situational anxiety, gender, readiness for marriage, statistical correlation.

УДК 159.9:316.6

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОТИВАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. А. Сулова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В данной статье раскрывается феномен мотивационных стратегий. Взав для анализа динамическую и содержательную стороны мотивационных стратегий, автор показывает, насколько тесно они взаимодействуют в процессе развития личности. Опираясь на труды известных психологов, в статье научно подтверждается значимость феномена мотивационных стратегий.

Ключевые слова: мотивационные стратегии, адаптация, содержательные стратегии, динамические стратегии.

Введение

В современной психологической науке довольно широко представлен вопрос мотивации личности. Так, К. Обуховский определяет мотив, как “вербализацию цели и программы, дающую возможность данному лицу начать определенную деятельность”. Х. Хекхаузен предлагает понимать мотив как желаемое целевое состояние в рамках отношения “индивид–среда”, а мотивацию как то, что “объясняет целенаправленность действия” [1, с. 34].

Согласно А.В. Петровскому, М.Г. Ярошевскому, мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [2, с. 219–220].

Формирование мотивов происходит на основе потребностей, которые имеют сложную структуру, отличаются различной степенью выраженности и многообразием, поэтому формирующиеся на их основе мотивы также сложны по своей структуре. Любой поступок имеет в своей основе не один, а несколько мотивов. Поэтому само поведение называют иногда полимотивированным. Между мотивами могут складываться отношения как позитивного, так и негативного характера.

Мотивы можно разделить на следующие виды: органические, материальные, социальные, духовные – их названия аналогичны названиям потребностей.

Основная часть

Мотивационная сфера личности представляет собой иерархическую структуру: от диспозиций, в основе которых лежат мотивы, желания, стремления, интересы, к потребностям.

Мотивационные стратегии представляют собой малоизученный психологический феномен, который характеризует поведенческую активность личности, а именно содержательную и динамическую его стороны.

Эти стороны выполняют системообразующую функцию в мотивационной регуляции поведения и обусловлены противоречивым единством содержательной и динамической сторон, однако в каждом отдельном случае функционирования или развития ведущей, наиболее значимой выступает либо динамическая сторона, либо содержательная.

Психологи говорят о двойственности строения психики. Д.Б. Эльконин разрабатывал положение о механизмах расхождения между операционально-технической и мотивационной сторонами деятельности как основным механизме развития, лежащем в основе периодизации детского возраста. Б.С. Братусь считает, что этот механизм применим и к взрослому периоду развития личности.

В англо-американской психологической литературе также большое значение придается различению содержательной и динамической сторон в данных терминах, в терминах соотношения целей и средств, энергетической (динамической) и направляющей (содержательной) характеристик мотивации. Г. Марфи пишет: “Проблема может быть фактически сведена к простой форме вопросом о том, что представляет собой нечто, находящееся внутри нас, что толкает вперед социальную деятельность, в противоположность тому, что детерминирует избранный нами способ деятельности” [3, с. 104]. Польский психолог К. Обуховский [3, с. 107] вводит сопоставимое различие базовых (динамических в нашем понимании) и программирующих (в основном содержательных) образований личности, выполняющих различные, но взаимодополняющие функции.

Несмотря на столь многочисленные разработки в направлении диалектического единства содержательной и динамической сторон человеческой мотивации, до сих пор общая идея такого единства не получила детального, конструктивного развития и разработки. Наряду с этой плодотворной идеей постоянно делаются попытки редукции мотивации и личности к некоей одной “субстанции”, исходя из заведомо метафизических, недиалектических позиций.

Самым существенным аргументом в пользу существования особой динамической тенденции в мотивации являются факты и теоретические обобщения, связанные с наличием потребности в самом процессе деятельности, равно как и стремления избежать функциональных перегрузок, перенапряжения.

Психологи, независимо от их теоретических позиций, постоянно подчеркивают наличие динамической тенденции. В работах Л.И. Божович [4, с. 89] были развиты идеи о потребности во впечатлениях как движущей силе развития личности в онтогенезе и как психологической основе формирования высших, специфически человеческих потребностей. М.И. Лисина [4, с. 62] и ее сотрудники успешно разрабатывали представления о потребности в общении как движущей силе развития личности ребенка.

В.А. Петровский [4, с. 67] выдвинул понятие надситуативной активности, как активности, выходящей за пределы обычной целевой установки содержательного типа и связанной с потребностью в том или ином виде деятельности, толкающей человека даже на риск. А.Г. Асмолов [4, с. 87], обобщая сложившиеся в психологии представления о механизмах мотивационной регуляции деятельности, формулирует их следующим образом: “Таковыми механизмами являются надситуативная активность, определяющая саморазвитие деятельности и возникновение ее новых форм, и установка, обуславливающая устойчивое протекание целенаправленной деятельности, поскольку под активностью типа надситуативной имеется в виду динамически обусловленная активность, а под установкой – активность содержательного типа”. Многие зарубежные психологи также придают большое значение мотивационным тенденциям динамического типа. Так, американский психолог А. Маслоу [5, с. 97] утверждает, что теория “дефицита”, редукции напряженности неадекватна, одностороння. Высшей формой позитивной мотивации, по А. Маслоу, является самоактуализация, развертывание своих функциональных возможностей, развитие своих потребностей. Человек должен делать в первую очередь то, что он может делать. Это близко к позиции К. Гольдштейн-

на [5, с. 74], который считал, что первичной потребностью человеческого организма является реализация его способностей. “Здоровый человек в основном мотивируется своими потребностями, чтобы развивать и актуализировать свои наиболее полные способности и возможности”, – писал А. Маслоу. К. Роджерс [5, с. 54] считал, что организм имеет одну основную тенденцию и стремление – актуализировать, поддерживать и увеличивать приобретение организмом опыта.

Еще один важный вопрос теории мотивации – это вопрос о соотношении актуального и потенциального состояний мотивационных образований. О нем писали практически все выдающиеся отечественные психологи; остро, хотя и своеобразно стоит он и во многих теориях зарубежных психологов [1; 3].

Побуждения, обеспеченные действиями других людей и не требующие собственных деятельностных затрат данного человека, имеют тенденцию снижаться в субъективной значимости, несмотря на сохраняющееся объективное значение. Эти побуждения могут стать и неосознаваемыми. Многие люди не осознают и с трудом могут сформулировать смысл многих отсроченных жизненных установок, а тем более смысл жизни в целом ввиду трудностей такой смысловой работы и отсутствия актуально заданной необходимости в этом, за исключением переломных и кризисных периодов жизни.

А.Н. Леонтьев [4, с. 67] в своей теории мотивационной регуляции деятельности подчеркивает важную тенденцию: по мере освоения, автоматизации деятельность становится в определенных случаях действием, а действие – операцией. Соответственно мотив превращается в цель, а цель – в автоматически действующую операциональную установку. Благодаря этому процессу перехода некоторых действий и соответствующих им побуждений на автоматический уровень освобождается сознание, деятельностные и мотивационные возможности человека направляются на новые, до сих пор недоступные зоны жизнедеятельности. Научить человека регулировать этот процесс – важная практическая задача педагогики и практики управления, всякого воздействия на личность.

Автоматизмы деятельностной регуляции теснейшим образом взаимосвязаны с автоматизмами мотивационной регуляции, которые в свою очередь имеют отношение к мотивационным стратегиям, представленным содержательными и динамическими поведенческими реакциями.

Содержательные стратегии могут быть ориентированы либо на получение положительного результата, либо на избежание неудачи, каких-либо негативных последствий. Цель человека в таком случае – достичь желаемого результата с наименьшими затратами, которые, в свою очередь, делятся на функциональные (предполагающие эмоционально-волевые усилия человека), временные и материальные. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что, перед тем как взяться за какое-либо дело, человек должен осознать: стоит ли конечный желаемый результат тех усилий, которые потребуются для его достижения. Ведь на это может потребоваться большое количество времени, существенные материальные затраты и, плюс ко всему, придется проявить недюжинную силу воли и характера.

В соответствии с требованиями содержательной стратегии, терять смысловую ориентировку в действительности по каким бы то ни было причинам нежелательно. Так, например, нельзя допускать “отмирания”, снижения актуальности жизненных целей только потому, что они пока очень трудны для реализации или, наоборот, хорошо обеспечены в удовлетворении благодаря обществу и другим естественным процессам.

Важно поддерживать оптимальный смысловой контекст текущих побуждений, так как слишком узкий приводит к потере общей направленности, ослаблению и поте-

ре смысловых связей, а слишком широкий – к чрезмерной “централизации” и как следствие – к обеднению всей эмоциональной жизни. Возникает ситуация, в которой определенные побуждения подавляются как малозначимые, а другие, связанные с основной направленностью, рассматриваются с чрезмерной “серьезностью” и разворачиваются как особенно необходимые, что приводит не только к блокированию оставшихся, но и к снижению эффективности деятельности в рамках данных побуждений. В результате, например, сокращается зона событий, к которым человек может относиться с юмором, хотя бы условно и временно возвышаясь над ними, включая их в более широкий контекст и тем самым анализируя их более полно и адекватно.

Личностно богатый и сильный человек – это человек, способный оперативно сокращать, если это представляется возможным, содержательную мотивационную зону регуляции и столь же легко существенно расширять ее, если это становится необходимым.

Содержательная стратегия поведения проявляется в том, что человек при определенных обстоятельствах ждет, пока малозначимое событие станет актуальным, настоятельным, неотложным, то есть пока его значимость не возрастет до некоторого надпорогового уровня. Эта значимость должна быть либо положительной, либо отрицательной. Человек реализует не все актуальные побуждения, а лишь те, которые по своей значимости оказываются выше некоторого порогового уровня. Он также должен предвидеть будущее возрастание значимости побуждений, реализацию которых необходимо начинать уже сейчас, поскольку в момент их актуализации может быть уже поздно. Человек в данный момент может предпринимать то, что выходит за пределы его жизни: он не увидит конечного результата, не воспользуется его плодами. Это действия, которые предпринимаются в силу содержательной значимости, а не ради их актуального результата. Это действия, связанные с частичной реализацией идеалов, высших ценностей не только в героическом их выражении, но и повседневных делах (эпизодическая помощь постороннему нуждающемуся человеку).

При построении оптимальной зоны мотивации трудность заключается в том, чтобы суметь противостоять тенденции односторонней реализации той или иной модальности, вплоть до крайних значений. Так, во многих случаях нельзя, следуя модальности желательности, стремиться к удовлетворению высшего уровня побуждения, несмотря на явно чрезмерные затраты. Необходимо уметь преодолевать значимость, выходящую за естественные пределы стоимости реализации и пределы человеческих возможностей. Следует также уметь преодолевать и стихию малозначимых текущих побуждений, смещать их в зону незначимых, потому что они могут поглотить огромное количество ресурсов, отвлекая их от реализации действительно высоко значимых побуждений. Избежать крайностей, верно определить границы актуально значимой зоны мотивации в обеих незначимых зонах – важнейшая задача оптимальной стратегии содержательного типа.

Ошибки построения содержательной стратегии состоят также в том, что необходимое иногда (особенно в благоприятных условиях жизни, при завышенных уровнях притязаний) становится желательным, а желательное – необходимым.

Динамические стратегии поведения связаны с основными динамическими модальностями значимости: потенциала и затрат, функциональной депривации и удовлетворения. В зависимости от типа мотивационной детерминации человек в данных обстоятельствах (или в качестве типичной для него черты поведения) либо стремится к облегчению деятельности, к экономии функциональных ресурсов, либо к максимальной мобилизации, драматической напряженности борьбы, которые позволят выявить и развить его потенциал, удовлетворить функциональные потребности.

Для правильного понимания динамических стратегий важно еще раз подчеркнуть, что смысл и счастье человеческой жизни заключается не только в удовлетворении потребностей содержательного типа. Человек и как биологическое существо, и как социальное нуждается в наличии, развитии и проявлении определенного потенциала, в развертывании своих функциональных возможностей, способностей, и это также составляет глубокий смысл человеческой жизни как процесса.

Одна из особенностей динамической стратегии поведения в рамках содержательного типа мотивации связана с ориентировкой на уровень функциональных и иных затрат при построении деятельности. Это особенно ярко проявляется тогда, когда такая установка оказывается в той или иной мере неадекватной по содержательно-смысловым соображениям, когда смысл такой линии поведения уже потерян в силу изменения обстоятельств, а человек все держится как бы по инерции за эту стратегию.

При одной стратегии низкие функциональные возможности постепенно (если это длительно) приводят к ориентировке на низкий содержательный уровень достижений, а высокие функциональные возможности преобразуются в ориентировку на соответствующие им высокие содержательные уровни достижений.

При других стратегиях человек, наоборот, активно противостоит тому, как сложились его возможности, поскольку при низких возможностях его может не устраивать соответствующий им уровень удовлетворения, а в случае высоких – перспектива чрезмерно напряженной и беспокойной жизни по реализации завышенных притязаний. Следовательно, при низких возможностях человек будет искать высоко значимые цели, чтобы они помогли ему стимулировать эти возможности (в функционировании и развитии).

По одному типу стратегий высокие притязания приводят к повышению динамических возможностей, а низкие – к снижению. По другому же типу стратегий, наоборот, завышенные притязания выполняют в основном эмоционально-экспрессивную функцию, служат, например, для эффектного “представительства”, создания видимости высокого потенциала, и не только не способствуют развитию последнего, но и делают его во многих случаях ненужным, излишним, а низкий уровень притязаний должен как бы компенсироваться высоким развитием способностей, возможностей. Если последние могут быть естественно и легко развиты, то отпадает необходимость менять уровень притязаний, тем более, что контраст того и другого может вполне устраивать человека.

При низких функциональных возможностях более эффективны, во-первых, высокие содержательные значимости типа необходимости, так как нужно преодолеть, компенсировать достаточно высокую отрицательную динамическую значимость типа высокой стоимости требуемых функциональных затрат. Здесь нередко наблюдается стратегия отсрочки достаточно важных дел в ожидании либо смещения их в зону незначимого, либо смещения в активно-действенную зону ввиду естественного возрастания их содержательной значимости (по типу необходимости, неотложности).

Во-вторых, эффективны низкие положительные содержательные значимости типа желательности, поскольку они связаны с низкими функциональными затратами. Здесь действует, например, динамическая стратегия, по которой человек выбирает те цели, задачи, потребности, которые хотя и малозначимы в содержательном плане, но соответствуют функциональным возможностям; человек делает то, что ему непосредственно хочется, приятно по самому процессу.

Так, например, по данным конкретных исследований, подростки (вообще, дети) в большей мере, чем взрослые, ориентируются либо на “суровую необходимость”, принуждение и вынужденность, либо на функциональные “удовольствия”.

Заключение

Как показывают психологические исследования в области мотивационных стратегий, человек не должен идти на поводу у стихийно складывающихся значимостей содержательных и динамических побуждений. Ему необходимо волевым усилием отстаивать наиболее полную и глубокую реализацию одной логики вопреки трудностям реализации в виде высокой значимости противоположных тенденций. Так, нужно быть упорным в реализации цели, не считаясь в какой-то мере с динамическими трудностями мобилизации; последовательно добиваться в реализации динамической логики, учитывая реальные возможности, вопреки неоправданным целям содержательного типа. Мудрость построения стратегии поведения заключается в определении того, какую логику реализовать, а какую игнорировать, подчиняя другой. Здесь воля человека, опираясь на рациональное знание, должна противостоять стихийно формирующимся мотивационным тенденциям как более низкому уровню. Правда, этот волевой уровень далеко не всегда представляет высшую мудрость человека. В ряде случаев “логика чувств” оказывается более мудрой и более адекватной, чем логика разума, интеллекта, представляющего иногда узко эгоистические рационалистические линии саморегуляции, не учитывающие богатства внутренней реальности человека. “Логика чувств” оправдана, когда она представляет гуманистическую, нравственную установку и благодаря сверхвысокой значимости помогает найти неизвестные разуму резервные возможности.

Нетрудно увидеть, что при определенных условиях благоприятная возможность использования динамической стратегии оказывает на поведение (деятельность) такое же влияние, как качественно, так и количественно, что и значимость содержательного типа, а именно: актуализирует побуждение, находящееся в зоне сверхнизкой значимости; приводит к повышению интенсивности деятельности; располагает побуждения в определенную иерархию как по временной очередности реализации, так и по уровню мобилизации; образует аналогичные содержательные зоны сверхнизких и сверхвысоких возможностей, где деятельность по прямо противоположным причинам прекращается.

Это позволяет сделать вывод о том, что при определенных условиях и в определенном отношении динамические факторы качественно идентичны и количественно эквивалентны содержательным факторам по их детерминирующему влиянию на деятельность.

Будучи по происхождению, объективному истоку качественно совершенно различными, содержательные и динамические факторы в их реальном отношении к деятельности, влиянии на нее выявляют столь же объективно присущее им качественное единство и на основе этого – единую, интегральную количественную характеристику, то есть значимость. Как показывают исследования, только на основе этого свойства возможно существование психики как интегративного целого, способного включить в себя все огромное разнообразие (в качественных и количественных планах) явлений внешнего и внутреннего мира человека, биологического и социального, процессуального биологического и социального, процессуального и результативного, положительного и отрицательного, целей и средств. Только благодаря этому диалектическому единству различного и различию единого возможно динамичное и потенциально бесконечное развертывание психики в познании действительности, в достижениях, в развитии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Виллюнас, В. К.* Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Виллюнас. – М. : МГУ, 1990. – 335 с.

2. **Петровский, А. В.** Психологический словарь / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1990. – 476 с.
3. **Казак, Т. В.** Профессиональная самоактуализация и психосоциальная адаптация сотрудников органов внутренних дел / Т. В. Казак. – Минск : РИВШ, 2015. – 360 с.
4. **Воробьева, С. Р.** Мотивационные стратегии поведения личности при изучении иностранного языка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. Р. Воробьева. – Москва, 2004. – 165 л.
5. **Казак, Т. В.** Методическое обеспечение процессов профессиональной самоактуализации и психосоциальной адаптации сотрудников органов внутренних дел к условиям обучения и деятельности / Т. В. Казак. – Минск : РИВШ, 2015. – 334 с.

Поступила в редакцию 21.11.2018 г.

Контакты: agtowell@mail.ru (Суслова Алла Антоновна)

Suslova A. CONCEPTUAL PREREQUISITES OF MOTIVATIONAL STRATEGIES IN MODERN PSYCHOLOGY.

In the article the phenomenon of motivational strategy is revealed. Considering the dynamic and content parts of motivational strategy the author demonstrates how closely they interact in the process of personal development. Based on the works of famous psychologists the article proves the importance of motivational strategy.

Keywords: motivational strategy, adaptation, content strategy, dynamic strategy.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ

Л. Л. Евсеев

аспирант кафедры психологии

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен обзор современных подходов по вопросу психологической готовности в профессиональной деятельности. Выявлены значимые характеристики личности, оказывающие непосредственное влияние на психологическую готовность к деятельности. Определены перспективные направления для исследования в области изучения психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности в опасных ситуациях.

Ключевые слова: готовность к деятельности; психологическая готовность к деятельности; психологическая готовность к деятельности в опасных ситуациях; мотивационные, эмоционально-волевые и познавательные характеристики личности.

Введение

В настоящее время в повседневной деятельности сотрудников органов внутренних дел возникают исключительные события, представляющие реальную угрозу общественной безопасности, которые выражаются в групповых нарушениях общественного порядка, вооруженном сопротивлении законным требованиям сотрудников органов внутренних дел, захвате заложников, совершении актов терроризма и иных ситуациях, сопряженных с реальной угрозой для жизни и здоровья людей. Несмотря на высокую степень опасности сложившегося чрезвычайного происшествия, должностные лица органов внутренних дел, в соответствии с действующими нормативными правовыми актами, обязаны в кратчайший срок предпринять исчерпывающие меры, направленные на пресечение противоправных действий и нормализацию обстановки, устранение существующей угрозы охраняемым общественным отношениям и минимизацию возможных негативных последствий противоправного деяния.

Исследования, проведенные В.Л. Марищуком (1982), О.В. Дашкевичем (1985), А.М. Столяренко (1988), Г.С. Човдыровой (2000), Ю.Н. Головановым (2001), Г.С. Дуниным (2006), Т.В. Казак (2009), В.В. Метелицким (2015), доказали, что способность субъекта деятельности к эффективному выполнению профессиональных задач в экстремальных ситуациях адекватна его способности управлять своим психическим состоянием. В связи с этим в психологических исследованиях акцентируется внимание на значимости формирования у субъекта деятельности необходимых качеств, обеспечивающих его психологическую готовность к профессиональной деятельности в опасных ситуациях.

Кроме того, образовательные стандарты высшего образования I ступени, в соответствии с которыми осуществляется подготовка специалистов для органов внутренних дел Республики Беларусь по специальностям 1-93 01 01 “Правовое обеспечение общественной безопасности” и 1-93 01 03 “Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности”, в части критериев к социально-личностным компетенциям специ-

алиста включают требование о выполнении профессиональных задач и проявлении психологической устойчивости в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, особых условиях, в условиях режимов чрезвычайного положения и военного положения [1].

Результаты проведенного теоретического анализа работ ученых свидетельствуют о целесообразности дальнейших исследований, посвященных изучению психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности в опасных ситуациях, что в свою очередь в настоящий период представляется актуальным в сфере профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Республики Беларусь.

Основная часть

Вопросы психологической готовности нашли свое отражение в трудах Н.Д. Левитова, К.К. Платонова, Д.Б. Элькониной, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, А.Ц. Пуни, Ю.М. Забродина, Г.С. Дунина, И.М. Пучковой, Л.М. Попова и др. Однако, несмотря на многочисленные научные исследования в данной области, однозначного определения понятие “психологическая готовность к деятельности” не имеет.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют готовность к деятельности как “целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение” [2] и выделяют кратковременную и долговременную готовность, структурные элементы которой формируются в процессе профессиональной подготовки [3].

По мнению отдельных исследователей (В.Л. Маришук, О.И. Котенев), “готовность” представлена состоянием, которое обеспечивает способность к успешному выполнению какой-либо деятельности и связано с сознательной направленностью на эту деятельность [4; 5]. Необходимо отметить, что речь идет о готовности к конкретному виду деятельности. Кроме этого, в исследованиях, проведенных О.И. Котеневым [5], готовность отождествляется с состоянием человека в определенный момент времени.

Ряд авторов выделяет психологическую готовность как одну из составляющих общей готовности к действию, которая определяется психологическими факторами (В.Н. Дружинин, А.М. Столяренко, Б.А. Смирнов и др.). Психологическая готовность человека объединяет его личностные особенности, уровень подготовленности, полноту информации, наличие средств и времени для устранения сложившейся ситуации, наличие необходимой информации об эффективности принятых решений. Исследователи придерживаются мнения о том, что психологическая подготовка является общим средством повышения психологической готовности [6; 7; 8].

Несмотря на наличие разных суждений у отечественных и зарубежных исследователей по вопросу анализа психологической готовности субъекта к деятельности, можно выделить личностный и функциональный подходы.

Личностный подход анализируется в контексте проявления целостных индивидуальных качеств и свойств личности, обусловленных эффективным характером предстоящей деятельности (Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко, А.А. Деркач и др.).

Функциональный подход изучает готовность к деятельности как временную способность субъекта деятельности к мобилизации необходимых физических и психических ресурсов для выполнения предстоящей задачи (Е.П. Ильин, А.Ц. Пуни, Н.Д. Левитов и др.). Так, например, Е.П. Ильин отождествляет психологическую готовность как функциональное состояние, обеспечивающее длительное сохранение работоспособности, адекватность реакций на внешние воздействия, наибольшую скорость выработки и восстановления сил, устойчивость оптимального состояния, большую

стабильность максимальных функций, ритмичность и синхронность, слаженность в работе всех частей системы [9].

Обобщив мнения исследователей по вопросу готовности к профессиональной деятельности, можно сделать вывод, о том, что психологическая готовность представляет ключевую составляющую готовности к профессиональной деятельности, которая объединяет состояние и совокупность психологических характеристик субъекта деятельности, его мотивационную направленность и приобретенный профессиональный опыт.

Ученые Л.М. Попов, И.М. Пучкова, опираясь на концептуальные положения Б.Ф. Ломова, определяют психологическую готовность к профессиональной деятельности как системное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, включающее регулятивные, когнитивные и коммуникативные характеристики и способствующее успешному овладению деятельностью [10].

А.А. Деркач, автор исследования в области психологии профессиональной деятельности, считает, что развитие готовности представляет собой организацию системы, объединяющую накопленную общественную информацию, отношения, поведение и подобную информацию, которая, активизируясь, может наделить индивида возможностью эффективно реализовывать свои функции [11]. Ученый считает, что готовность представлена целостным проявлением свойств личности и включает познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты.

Анализ работ ученых не позволяет однозначно определить структуру психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях, однако, дает возможность выделить значимые характеристики личности, которые оказывают на нее существенное влияние. К указанным характеристикам личности следует отнести: мотивационные (определяют систему ценностных ориентаций), эмоционально-волевые (представлены спецификой самоотношения, способностью противостоять стрессу, способами разрешения кризисных ситуаций, постановкой и достижением цели) и познавательные (когнитивные) (отражают уровень социального интеллекта).

Полагаем, что критерием, определяющим уровень психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях, будет являться степень сформированности мотивационных, эмоционально-волевых и когнитивных характеристик личности субъекта профессиональной деятельности.

По мнению авторов исследования в области подготовки к профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел [12], сотрудник, имеющий хорошую профессиональную подготовленность, т. е. обладающий определенным набором знаний, умений, навыков и физических качеств, не всегда может успешно выполнить стоящую перед ним задачу, особенно если это касается стрессовых ситуаций [13].

На наш взгляд, способность субъекта профессиональной деятельности адекватно противостоять стрессу, вызванному опасной ситуацией, заслуживает особого внимания, поскольку стрессоустойчивость является одним из ключевых компонентов эмоционально-волевой характеристики личности, определяющей готовность к профессиональной деятельности в опасных ситуациях.

Поддерживая мнение М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича (о формировании психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения, предполагающего образование отношений, установок и свойств личности, обеспечивающих возможность обучаемому осознанно включаться в будущую профессиональную деятельность и успешно ее выполнять, как следствие направленного формирования разных психологических особенностей обучаемых) и учитывая выводы Г.С. Дунина (о том, что целостная структура психологической готовности специалистов к службе

представлена взаимосвязанными подсистемами долговременной и ситуативной готовности) [14], считаем, что подготовку сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности в опасных ситуациях наиболее целесообразно проводить в рамках процесса обучения в учреждениях высшего образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь. Для реализации этой цели необходимо у обучаемых на начальном этапе обучения определить уровень психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях и, обобщив полученные показатели, разработать программу, направленную на формирование у них необходимых мотивационных, эмоционально-волевых и когнитивных характеристик личности.

Заключение

Проведенный нами анализ теоретических подходов исследователей по вопросу психологической готовности к профессиональной деятельности позволил выделить наиболее значимые характеристики личности, которые оказывают непосредственное влияние на результат профессиональной деятельности в опасных ситуациях.

Выделенные характеристики личности обуславливают возможность определения уровня психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях у курсантов учреждений высшего образования системы Министерства внутренних дел Республики Беларусь и открывают перспективы для последующей разработки программы, направленной на его оптимизацию, с целью совершенствования подходов к реализации требований образовательных стандартов высшего образования I ступени по подготовке специалистов для органов внутренних дел Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении, введении в действие образовательных стандартов высшего образования I ступени [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 87 : в ред. от 29 дек. 2017 г., № 174 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь.
2. *Дьяченко, М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. *Дьяченко, М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Университетское, 1985. – 206 с.
4. *Марищук, В. Л.* Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.08 / В. Л. Марищук. – Ленинград, 1982. – 221 л.
5. *Котенев, И. О.* Психологические последствия воздействия чрезвычайных обстоятельств на личный состав органов внутренних дел / И. О. Котенев. – М., 1994. – 56 с.
6. *Дружинин, В. Н.* Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 450 с.
7. *Столяренко, А. М.* Экстремальная психопедагогика / А. М. Столяренко. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 467 с.
8. *Смирнов, Б. А.* Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. – 138 с.
9. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
10. *Попов, Л. М.* Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / Л. М. Попов, И. М. Пучкова // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2015. – С. 53–58.
11. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.

12. **Каранкевич, А. И.** Психологическая готовность курсантов учреждений образования МВД Республики Беларусь к эффективной профессиональной двигательной деятельности : монография / А. И. Каранкевич, В. А. Барташ. – Могилев : Могилев. ин-т МВД, 2016. – 200 с.
13. **Трифонов, В. В.** Стрессоустойчивость как элемент готовности сотрудника органов внутренних дел к эффективной реализации специальных мер административного принуждения (силового воздействия) / В. В. Трифонов, А. И. Каранкевич // Вестн. Сибир. юрид. ин-та МВД России. – Красноярск : Сибир. юрид. ин-т МВД России, 2017. – С. 59–64.
14. **Дунин, Г. С.** Проблемы и результаты оценки психологической готовности сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях / Г. С. Дунин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 1(25). – С. 33–38.

Поступила в редакцию 18.05.2018 г.

Контакты: evseev_mogilev@inbox.ru (Евсеев Леонид Леонидович)

Yevseyev L. PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN DANGEROUS SITUATIONS.

The article presents an overview of modern approaches to the issue of psychological readiness in professional activities. The significant characteristics of the personality having a direct impact on the psychological readiness for activity are revealed. The perspectives for researching law-enforcement forces psychological readiness for professional activity in dangerous situations are defined.

Keywords: readiness for activity, psychological readiness for activity, psychological readiness for activity in dangerous situations, motivational, emotional-volitional and cognitive characteristics of personality.

УДК 159.9

ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ВЫДВИЖЕНИЯ (ОТБОРА) В КАДРОВЫЙ РЕЗЕРВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Зенкевич

директор Института повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов транспортного комплекса Республики Беларусь учреждения образования “Белорусский государственный университет транспорта”

В статье рассматриваются подходы к выделению критериев для выдвижения (отбора) в кадровый резерв руководителей учреждения высшего образования. Обосновывается необходимость выделения определенных критериев при формировании кадрового резерва руководителей. Приведены основные теоретические положения, на которых должна базироваться работа по выдвижению (отбору) в кадровый резерв руководителей в учреждении высшего образования. Даны рекомендации по дальнейшему совершенствованию системы управления персоналом при формировании кадрового резерва руководителей.

Ключевые слова: кадровый резерв, критерии для выдвижения (отбора) в кадровый резерв руководителей, формирование кадрового резерва, совершенствование системы управления персоналом.

Введение

На протяжении длительного времени в практике управления превалирует мнение, что руководить коллективом может каждый, имеющий достаточный опыт работы и высшее образование. Эта концепция отразилась на формировании кадрового резерва руководителей, при подборе претендентов, отвечающих стандартному, формализованному типу. Требования, предъявляемые к кандидатам в кадровый резерв, практически одинаковые в различных структурах. Хотя должны учитываться результаты служебной деятельности, уровень профессионального образования, стаж работы по специальности, возраст, состояние здоровья, общественное мнение о сотруднике, личное желание претендента занять руководящую должность.

В настоящее время обязательным должно быть соответствие уровня подготовки, квалификации, личных и деловых качеств кандидата, выдвигаемого на руководящую должность, характеру деятельности и профилю управляемого объекта [1–3].

Выдвижение кадров или зачисление в резерв на выдвижение в ряде случаев основано на личных впечатлениях руководителя или сотрудников кадровых аппаратов. При этом, как правило, опираются на показатели прежней работы и анкетные данные, а эти сведения не могут быть признаны достаточными для принятия решений.

Основная часть

Проблема оценки деятельности руководителей и прогнозирования, какой будет эта эффективность на другой, более высокой должности может быть рассмотрена с точки зрения двух подходов: функционально-деятельностного (в контексте требований профессии к личности) и структурно-психологического (в контексте описания личности успешного руководителя) [4].

В рамках структурно-психологического подхода выделяется несколько теорий: психологическая теория способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев), в основе которой – идея о взаимосвязи способностей и эффективности тех или иных видов деятельности.

Способности определяют эту эффективность непосредственно и опосредованно – через формирование необходимых знаний, умений и навыков. Однако взаимосвязь способностей и деятельности нельзя абсолютизировать, эффективность деятельности во многом зависит от опыта и качеств личности. Система деятельности управленческого характера не фиксирована, не может быть сведена к стереотипным приемам той или иной природы, поэтому ее успешность зависит, прежде всего, от способностей. Реальная управленческая деятельность предъявляет взаимоисключающие требования, требует проявления от личности различных, или даже взаимоисключающих друг друга качеств. Поэтому эффективность управленческой деятельности определяется в первую очередь не наличием и не степенью развития тех или иных специфических качеств, а высоким уровнем развития общей способности личности – Л.Д. Кудрявцева вводит понятие “общая способность к управленческой деятельности” (ОСУД). С точки зрения ОСУД, хороший руководитель – не тот, кто отвечает тем или иным требованиям по отдельности, а тот, кто способен выполнить взаимоисключающие требования [5].

Ряд ученых работает в русле поиска качеств, присущих идеальному руководителю, и построения модели “личности идеального руководителя”, однако до сих пор не удалось установить, какой набор качеств должен быть присущ идеальному руководителю – в настоящее время нет общепризнанной модели личности руководителя. При анализе личностных качеств выдающихся лидеров прошлого не удалось обнаружить некоего повторяющегося, всем им присущего списка качеств. Оказалось, хороший руководитель может обладать самым разным набором качеств – причем профессионально значимые качества в основном носят описательный характер. Нет, и не может быть некоей универсальной модели идеального руководителя, представляющей собой ту или иную систему качеств. Такую ситуацию можно объяснить только различием в способностях. Способный руководитель найдет путь, чтобы компенсировать отсутствие, казалось бы, необходимого качества за счет других качеств. Психологи В.Я. Квитко и Л.Б. Полингер проводили сравнительный анализ структуры личности сильных и слабых руководителей, дифференцированных на группы, путем использования теста по определению ОСУД. Структура личности изучалась при помощи тестов Кеттела и Розенцвейга. Результаты показали, что качества, с необходимостью присущие сильному руководителю, указать невозможно, можно выделить лишь качества, которые чаще всего присущи сильному руководителю. Помимо этого, в личности сильного руководителя “уживаются” такие противоречащие друг другу качества, как сдержанность, осторожность, уверенность в себе, доброжелательность и агрессивная реакция на других, пониженная нормативность поведения, склонность к непостоянству.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов показали, что успешность руководителя зависит не только от его знаний в различных областях, но и от его умения распорядиться своими знаниями, от его личностных качеств. Решение руководитель принимает исходя из своего опыта и индивидуальных особенностей [5–7].

В требованиях к кандидатам подчас встречается такой термин как “flexibility”, т. е. гибкость. С. Филонович выделяет такой фактор, как “пластичность психики”, характеризующий количество изменений, которое может выдержать конкретный человек за единицу времени. Темпы работы в современном обществе настолько высоки, что персонал не всегда успевает к ним приспособиться, возможно, люди успевают за изменениями, но эмоционально устают под их валом.

Дж. Марч показал, что сотрудники, медленно усваивающие новшества, приносят организации пользу, потому что, не полностью адаптируясь к новой среде, могут критиковать и высказывать альтернативные варианты развития, т. е. помогают корректировать изменения.

Однако “пластичность психики” является одним из основных требований к личности руководителя.

По другой точке зрения наиболее весомыми факторами и критериями, подлежащими учету при формировании системы качеств руководителя в должности кадрового резерва, являются:

– мотивация труда – интерес к профессиональным проблемам и творческому труду, ориентация на перспективу, успех и достижения, готовность к социальным конфликтам в интересах дела и к обоснованному риску;

– профессионализм и компетентность – образовательный и возрастной цензы, стаж работы, уровень профессиональной подготовленности, самостоятельность в принятии решений и умение их реализовать, умение вести переговоры, аргументировать свою позицию, отстаивать ее и др.;

– личностные качества и потенциальные возможности – высокая степень интеллигентности, внимательность, гибкость, доступность, авторитетность, тактичность, коммуникабельность, организаторские склонности, нервно-психическая и эмоциональная устойчивость, моторные характеристики и т. д.

Исследования, проведенные Л.А. Маленковой, А.Д. Глоточкиным, Е.С. Кузьминым, В.И. Брудным, Р.Х. Шакуровым по изучению основных психологических требований к личности, позволяют сделать вывод о возможности ограничения спектра требуемых качеств для обеспечения успешности деятельности безусловно необходимым минимумом [8].

Коллектив в составе Н.В. Андреева, Н.Г. Хохлова, И.Б. Свирской, В.В. Вахниной, С.В. Долгополова, И.О. Котенева, А.Д. Шпаченко к основным параметрам психологического потенциала руководителя, позволяющим прогнозировать его успешность в деятельности, осуществляемой в сфере “человек-человек” (к которой относится и деятельность руководителей учреждения высшего образования), отнесли: эмоциональную устойчивость, коммуникативную компетентность, организаторские способности, интеллектуальный уровень личности. Были выделены шкалы СМИЛ, отвечающие за измерение каждого из выделенных качеств [9–11].

Выделены управленческие умения, с необходимостью присущие руководителю любого уровня [12]. К ним относятся:

1. Умение решать “нестандартные управленческие проблемы”, особенность которых в том, что они не имеют готовых рецептов решения и предъявляют к руководителю взаимоисключающие требования. Наиболее часто “нестандартные управленческие проблемы” порождаются конфликтными ситуациями, часто руководителю сознательно приходится идти на потенциально возможный конфликт, для руководителя важно умение не избегать конфликтов, а разрешать их. Общая закономерность такова: чем более сильным является руководитель, тем менее он конфликтен.

2. Умение мыслить масштабно. Масштабно мыслящий руководитель – это тот, кто мыслит соответственно масштабу своей должности и ориентируется в проблемах, которые объективно вытекают из специфик управления на том или ином уровне. Одна из основных трудностей, с которыми сталкивается руководитель, ушедший на повышение, – это приведение масштаба своего мышления в соответствие с новым рангом должности. Сам факт перемещения руководителя “наверх” ставит перед ним задачу “интегрирования однородного”, а именно – прежнего опыта и новых требований, по-

этому при перемещении руководителя на более высокую должность нужно учитывать эффект инерции его управленческого самосознания, дать ему необходимое время на адаптацию и оказывать помощь. Слабый руководитель обычно не в состоянии до конца адаптироваться на новой должности и продолжает тянуть за собой “хвост” не соответствующих ей представлений и управленческих приемов.

3. Умение улучшить функциональную расстановку кадров. Сильный руководитель, если по тем или иным причинам нельзя реально заменить слабых подчиненных, идет по пути улучшения функциональной расстановки кадров, старается скорректировать формы, методы и приемы управления подчиненными таким образом, чтобы учесть различие в эффективности их деятельности, управление слабыми подчиненными носит более централизованный характер – руководитель старается не привлекать их к решению сложных и важных вопросов, помогает разобраться в “нестандартных ситуациях”, устанавливает более жесткий контроль и отчетность, применяет авторитарные методы руководства. Сильным подчиненным задачи ставятся в общей форме, без излишней детализации, используются демократические методы руководства. Таким образом, руководитель ориентируется не на формальные полномочия подчиненных, а на их способности и умения.

Интересен также подход, согласно которому при комплектовании резерва речь должна идти об учете основных опорных качеств, на базе которых могут развиваться другие профессионально важные качества. К ним можно отнести следующие:

- способность к обучению – лучше всего ориентироваться на отношение к новому и освоение нового в организаторской деятельности, технике и технологии;
- внимательность к людям, знание их нужд, активное участие в судьбах людей;
- организаторские способности – наилучшим образом они проявляются в налаживании совместной работы с людьми. Если человеку это удастся, то можно считать, что он справится и с более сложными организаторскими задачами;
- специальные знания и умения, однако, они накапливаются и стареют быстрее, чем знания и умения, непосредственно связанные с проявлением личностных качеств, лежащих в основе отношений с людьми.

В рамках функционально-деятельностного подхода можно выделить психолого-акмеологическое направление исследований, широко разрабатываемое в современной науке, позволяющее комплексно рассмотреть проблему кадрового резерва руководителей и критериев для выдвижения. Данный подход способен дать многостороннюю характеристику деятельности руководителя учреждения высшего образования, особенностей ее становления применительно к отдельным видам высшего образования, определить возможные пути личностно-профессионального роста, а также выявить системные личностно-профессиональные характеристики, обеспечивающие формирование продуктивного стиля управления руководителями в учреждении высшего образования [13].

Однако на практике человеком широко используются компенсаторные возможности, и вырабатывается индивидуальный стиль деятельности. Личность встает “над ситуацией” [14].

Поэтому большинство авторов как при определении необходимого “набора” черт личности, оптимальных для разных ситуаций, так и при выявлении черт, детерминированных деятельностью, на основе эмпирического материала выделяют некую совокупность этих черт, образующих качества личности, которые в основном и обеспечивают эффективную деятельность. Например, если деятельность протекает в сфере “человек-человек”, чаще всего вычлениют: эмоциональную устойчивость, мотивацию и стремление к лидерству, организаторские способности, не забывая при этом оценить

уровень развития познавательных процессов. В России в этом направлении проведены исследования А.И. Китовым, В.Ф. Рубакиным, В.И. Михеевым, А.М. Омаровым и рядом других ученых [15].

Зарубежные авторы (В. Karasick, L. и A. James, G. Farehand, B. Gilmore, J.F. Gavin, R. Pritchard [11]) разрабатывают понятия рабочей группы (единой команды) и организационного климата (создание условий для проявления необходимых для работы качеств личности), которые, по их мнению, являются основными обуславливающими факторами эффективной деятельности человека. Такой подход смещает акценты в выявлении профессионально важных качеств, например, с “чисто” лидерских стремлений в сторону организаторских способностей человека и его коммуникативной компетентности, определяющей характер складывающихся межличностных отношений в группе. В рамках теории “рабочей группы” важное значение имеет гармоничное сочетание качеств руководителя и его ближайших помощников. Подобрать работника, отвечающего всем необходимым требованиям и характеру выполняемых задач, довольно трудно. Такая проблема решается, если недостающими руководителю качествами обладает его заместитель.

На практике часто срывается принцип “дополнительности”, при этом расширяются интеллектуальные и деятельностные возможности и компенсируются недостатки первого лица. При этом руководитель и заместитель объединены общей идеей и психологически хорошо совместимы друг с другом, учитывается “психотехнология” совместной работы, распределение функций. Например, руководитель занят реализацией представительской функции, он характеризуется общительностью, динамичностью, активностью, высоким профессионализмом и развитыми аналитическими способностями, а заместитель занимается кадровыми вопросами – это внимание к подчиненным, эмоциональное лидерство.

Все это говорит о необходимости введения процедуры отбора руководящих кадров.

Заключение

Исследования в области профессионального отбора в области высшего образования должны вестись по ряду взаимосвязанных направлений. Ведущим из них является разработка методик оценки подготовленности кандидата к исполнению той или иной должности. Для этого надо определить тот объем и уровень знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешного исполнения сотрудником служебных обязанностей. Эту задачу должны совместно решать представители соответствующих областей знаний и психологи.

Существует и собственно психологическое направление исследований при профессиональном отборе. Изучению подлежат психологические характеристики задач, выполняемых специалистом, условий его деятельности, а также индивидуально-психологические особенности человека. На основе этих исследований разрабатываются профессиограммы, описывающие психологические требования к человеку и психограммы, представляющие психологический портрет личности. Соотношение психограмм людей с профессиограммами позволяет оценить, кто по своим индивидуально-психологическим особенностям более подходит к данной деятельности.

Исходную теоретическую концепцию и обобщенную схему исследования можно сформулировать следующим образом: чтобы узнать, каким должен быть руководитель, необходимо сначала тщательно разобраться в том, что он должен уметь делать.

Ближайшая задача – описать деятельность руководителя в том виде, в котором она реально существует. Составляется эмпирическая модель деятельности руководителя – это отображенная на бумаге реальная деятельность людей:

– определяется численность и состав обследуемой выборки;
– необходимо составить эмпирические модели деятельности двух категорий лиц, служебное положение которых соответственно на ступень выше и ниже.

Анализ эмпирических моделей, полученных таким образом, может проводиться по следующим направлениям:

а) сравнение эмпирических моделей по горизонтали (т. е. фотокопии работы равных по положению руководителей) для выявления индивидуальных различий в формах и методах решения идентичных задач, определения круга типичных для большинства проблем и т. д.;

б) сравнение по вертикали для выявления того, насколько по типу задач, способам их решения и т. д. отличаются друг от друга ближайшие по служебной иерархии должностные лица;

в) сопоставление эмпирических моделей деятельности каждого руководителя с основными показателями работы возглавляемого коллектива для обнаружения причинно-следственных связей между ними и т. д.

Дальнейший анализ призван выявить для каждой из трех категорий должностных лиц типичные эмпирические модели, представляющие своеобразную основу профессиограмм. Чтобы превратить их в профессиограмму следует проделать дополнительную исследовательскую работу:

а) откорректировать типичные эмпирические модели по нормативным документам;

б) учесть перспективы совершенствования деятельности сотрудников интересующей нас категории (предполагаемые изменения обязанностей, внедрение новых методов).

Такой дополнительный анализ должен дать оптимальную модель деятельности руководителя – профессиограмму [16].

Таким образом, в настоящее время представлено большое разнообразие научных направлений и подходов для выделения качеств руководителей и критериев успешности руководителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сумина, Н. Е.* Деятельность психологической службы при решении задач кадрового обеспечения уголовно-исполнительной системы на этапе реформирования / Н. Е. Сумина, А. А. Шамсунов // Вестник Владимирского юридического института. – 2010. – № 3(16). – С. 39–43.
2. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование : в 2 т. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – Т. 1–2. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 320.
3. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – С. 352.
4. Условия применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allrefs.net/c14/4bje8/p28/>.
5. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2010. – 350 с. : ил.
6. *Глас, Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Глас, Дж. Стенли. – Москва, 1976. – С. 265–280.
7. *Kruskal, W. H. and Wallis W. A.* Use of ranks in one-criterion variance analysis // Journal of the American Statistical Association. – 1952. – 47, № 260. – P. 583–621.
8. *Колесникова, Г. И.* Психологическое консультирование. Серия “Высшее образование” / Г. И. Колесникова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 288 с.
9. *Берглезова, Т. В.* Проблемы управления процессами формирования и использования кадрового потенциала предприятия // Корпоративный менеджмент (электронный журнал). – 2008. – № 12.

10. *Авдеев, В. В.* Управление персоналом: технология формирования команды / В. В. Авдеев. – СПб. : Финансы и статистика, 2002. – 544 с.
11. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
12. *Сосков, В. И.* Управление персоналом организации / В. И. Сосков. – Москва : КноРус, 2013. – 512 с.
13. *Дзевановская, Д. Д.* Особенности формирования кадрового резерва в университете / Д. Д. Дзевановская // Молодой ученый. – 2015. – № 10(90). – С. 627–630.
14. *Яхонтова, Е. С.* Эффективные технологии управления персоналом / Е. С. Яхонтова. – СПб. : Питер, 2003. – 274 с.
15. *Омаров, А. М.* Руководитель: размышление о стиле управления / А. М. Омаров. – Москва, 1987. – 225 с.
16. *Жураховский, А. С.* Проблемы формирования кадрового резерва: анализ практики и новые возможности его использования в современных условиях / А. С. Жураховский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2014. – № 1. – С. 48–52.

Поступила в редакцию 18.10.2018 г.

Контакты: sasha_zenkevich@mail.ru (Зенкевич Александр Георгиевич)

Zenkevich A. APPROACHES TO SELECTION CRITERIA FOR PERSONNEL RESERVE MANAGERS IN HIGHER EDUCATION.

The article examines approaches to the selection criteria for top managers in higher education institution. The necessity of singling out certain criteria in the formation of personnel reserve is justified. Recommendations are given for further improvement of the personnel management system in the formation of personnel reserve and for the main theoretical positions on which selection of managers in the institution of higher education should be based.

Keywords: personnel reserve, criteria for selecting managers for personnel reserve, personnel reserve formation, improvement of personnel management system.

УДК 159.9

ЦЕННОСТИ КАК РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

М. Б. Овчинникова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. М. Соценко

декан факультета повышения квалификации кадров

Минский областной институт развития образования

Представлены результаты эмпирического исследования ресурсной роли личностных ценностей руководителей среднего звена, работающих в системе государственной службы, в совладании с трудными профессиональными ситуациями. Доказано, что личностные ценности руководителя связаны с выбором стилей совладающего поведения. Такие ценности, как “достижение”, “самостоятельность”, “стимуляция”, “конформность” и “доброта”, обуславливают выбор активных, проблемно-ориентированных способов совладания, а также выступают в качестве детерминант устойчивости к организационному стрессу.

Ключевые слова: личностные ценности, совладающее поведение, ресурсы совладающего поведения, организационный стресс, руководители среднего звена.

Введение

Проблема профессионального стресса и его преодоления является широко обсуждаемой в современной психологической науке по причинам экономической нестабильности, доминирующей ориентации организаций на динамичное развитие и внедрение новых технологий, высокой конкуренции на рынке труда. Особую актуальность приобретают вопросы исследования совладания со стрессом в деятельности руководителей структурных подразделений, работающих в системе государственной службы. Данная профессиональная группа оказывает наиболее значимое влияние на социально-экономическое и культурное развитие общества, что определяет необходимость повышенного внимания к сохранению здоровья и психологического благополучия управленцев. Способность руководителей совладать со стрессом рассматривается современными учеными как условие эффективности управления и успешности профессиональной деятельности в целом.

Результаты нашего исследования [1], проведенного на выборке белорусских руководителей-госслужащих, свидетельствуют о том, что стрессогенность управленческой деятельности в системе государственной службы детерминирована большим объемом, многоаспектностью и разноплановостью профессиональных задач в условиях дефицита времени, наличием информационных перегрузок, высокой персональной ответственностью за принимаемые решения и совершаемые действия. Кроме того, деятельность руководителей-государственных служащих осуществляется в условиях интенсивного межличностного взаимодействия с широким кругом физических и юридических лиц, что сопряжено с риском возникновения конфликтов в деловом общении.

© Овчинникова М. Б., 2019

© Соценко Т. М., 2019

В контексте исследования проблемы профессионального стресса современные отечественные и зарубежные исследователи (Ю.В. Бессонова, Е.О. Лазебная (2011); В.А. Бодров (2006); Е.В. Жолобов (2013); И.В. Кочкарева (2013); Т.Л. Крюкова, Т.В. Гущина (2015); L. Lazarus, S. Folkman (1984) и др.) отмечают ведущую роль ценностей личности в регуляции поведения в трудных жизненных ситуациях.

Согласно концепции Ш. Шварца, ценности – это мотивационный конструкт, который выражает надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей и групп [2]. Ценности регулируют восприятие и представления человека, а также определяют интерпретацию окружающего мира, оказывают влияние на когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации [3; 4]. Являясь смыслообразующими структурами внутреннего мира человека, они могут способствовать повышению стрессоустойчивости индивида к воздействию неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды.

Вместе с тем проведенный анализ научной литературы показал, что в работах современных отечественных психологов недостаточно изучена роль ценностных приоритетов руководителей государственной службы в совладании со стрессом в профессиональной деятельности. Это обусловило проблематику данного исследования.

Основная часть

Целью исследования было изучение взаимосвязи личностных ценностей и совладающего поведения в профессиональной деятельности руководителей структурных подразделений государственной службы.

В своем исследовании мы рассматриваем совладающее поведение, согласно Т.Л. Крюковой, как осознанное, целенаправленное поведение, которое позволяет человеку справляться со стрессом и трудными жизненными ситуациями способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, и обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие [5]. Совладающее поведение реализуется личностью на основе копинг-ресурсов посредством использования копинг-стратегий. Сходные копинг-стратегии объединяются в копинг-стили, рассматриваемые современными психологами как устойчивые характеристики индивида [5; 6].

Общая гипотеза нашего исследования заключалась в предположении о том, что личностные ценности субъектов управленческой деятельности выступают в качестве ресурсов совладающего поведения. В соответствии с критериями эффективности копинг-ресурсов (С.А. Хазова, Е.А. Петрова), нами были выделены индикаторы ресурсной роли рассматриваемых переменных: положительная связь личностных ценностей с эффективными стилями совладающего поведения и отрицательная связь с неэффективными копинг-стилями.

Исходя из этого, были выдвинуты частные эмпирические гипотезы: 1) личностные ценности руководителя связаны с выбором стилей совладающего поведения; 2) существуют различия в ценностных приоритетах руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу.

Выборку исследования составили 113 руководителей структурных подразделений, работающих в системе государственной службы Республики Беларусь (54 мужчины и 59 женщин). Средний возраст респондентов составляет 42 года (от 25 до 63 лет), средний стаж работы в должности руководителя – 9 лет (от 2 до 35).

Для реализации цели исследования были использованы следующие методики: опросник “Копинг-поведение в стрессовых ситуациях” (CISS) Н.С. Эндлер, Д.А. Паркер (в адаптации Т.Л. Крюковой) [7]; опросник Ш. Шварца для изучения ценностей на индивидуальном уровне (в адаптации В.Н. Карандышева) [8]; методика “Шкала организационного стресса” Маклин (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [9]. Исследование

ресурсной роли ценностей руководителей осуществлялось с использованием типологической стратегии, которая предполагала сравнение групп управленцев с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы PASW Statistics 18.0.

Анализ результатов изучения ценностей приоритетов руководителей ($N = 113$) методом ранжирования показал, что на уровне нормативных идеалов (убеждений) наиболее значимыми для руководителей являются такие ценности, как “безопасность” ($M = 5,33$), “доброта” ($M = 4,88$), “конформность” ($M = 4,85$). Ценности “гедонизм”, “традиция”, “стимуляция” входят в число наименее приоритетных для респондентов рассматриваемой выборки. На уровне индивидуальных приоритетов (поведения, жизненного опыта) наиболее значимыми ценностями являются “безопасность” ($M = 5,33$), “самостоятельность” ($M = 4,67$) и “конформность” ($M = 4,85$). Наименьшей значимостью для управленцев обладают следующие ценности: “власть” ($M = 4$), “традиция” ($M = 3,85$), “гедонизм” ($M = 3,11$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что ведущее место в системе ценностных приоритетов руководителей-госслужащих занимают ценности, связанные с безопасностью, социальным порядком, стабильностью государства и общества в целом, инициативностью и самостоятельностью. Наименее значимыми для управленцев являются такие ценности, как получение чувственных удовольствий, риск и новизна, сохранение культурных и религиозных традиций. Стремление к личному успеху у респондентов в большей степени связано с профессиональными достижениями, проявлением компетентности и в меньшей степени – с доминированием над другими людьми.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи личностных ценностей руководителей с выбором стилей совладающего поведения была проведена процедура корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции r -Спирмена ($N = 99$). В таблице 1 отражены статистически достоверные корреляционные связи между показателями степени значимости типов ценностей и стилями совладающего поведения управленцев.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа

Ценности	ПОК	ЭОК	КОИ	О	СО
Уровень нормативных идеалов					
Доброта					0,281**
Универсализм					0,287**
Самостоятельность	0,290**				0,232*
Стимуляция			0,207*		0,239*
Гедонизм			0,224*		0,302**
Достижение	0,253*				0,252*
Власть	0,222*				0,227*
Уровень индивидуальных приоритетов					
Конформность	0,256*				
Традиция		0,230*			
Доброта	0,273**				0,269**
Универсализм	0,290**				0,211*
Самостоятельность	0,376**				0,262**
Стимуляция	0,313**	-0,205*	0,201*		0,259**
Гедонизм			0,251*		0,328**
Достижение	0,334**		0,282**	0,203*	0,270**
Власть	0,201*		0,203*	0,202*	
Безопасность	0,273**				

Примечание: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

ПОК – проблемно-ориентированный копинг-стиль; ЭОК – эмоционально-ориентированный копинг-стиль; КОИ – копинг-стиль, ориентированный на избегание; О – субстиль “отвлечение”, СО – субстиль “социальное отвлечение”.

В ходе анализа полученных данных была установлена связь между выбором проблемно-ориентированного копинга и выраженностью у респондентов таких нормативных ценностей, как “самостоятельность” ($r = 0,290$, $p \leq 0,01$), “достижение” ($r = 0,253$, $p \leq 0,05$), “власть” ($r = 0,222$, $p \leq 0,05$). На уровне индивидуальных приоритетов детерминантами выбора проблемно-ориентированного стиля совладания являются ценности, входящие в блоки “открытость изменениям”, “самовозвышение”, “самотрансцендентность”, а также ценности блока “сохранение”: “конформность” и “безопасность”. Таким образом, руководители-госслужащие, стремящиеся к поддержанию личной и общественной безопасности, профессиональной самореализации и автономии, внедрению инноваций, предпочитают использовать активные, проблемно-ориентированные способы совладания.

Выбор эмоционально-ориентированного стиля совладания предопределяет выраженность у субъектов ценности “традиции”, проявляющейся на поведенческом уровне ($r = 0,230$, $p \leq 0,05$). В то же время с повышением значимости ценности “стимуляция”, проявляющейся на уровне индивидуальных приоритетов ($r = -0,205$, $p \leq 0,05$), уменьшается вероятность использования респондентами эмоционально-ориентированного копинг-стиля. Полученные результаты позволяют говорить о том, что снижение субъектности совладающего поведения, проявляющееся в переживании собственной беспомощности и невозможности справиться с ситуацией, обусловлено сопротивлением управленца новшествам и внедрению инноваций, консерватизмом, ориентацией на привычные стратегии взаимодействия (смирение, благочестие, принятие своей участи и умеренность).

Выбор респондентами субстиля “социальное отвлечение” связан с большинством ценностей, ориентированных на удовлетворение личных интересов, а также с ценностями самотрансцендентности.

Субстиль “отвлечение” положительно связан с ценностями “достижение” ($r = 0,203$, $p \leq 0,05$) и “власть” ($r = 0,202$, $p \leq 0,05$) на уровне индивидуальных приоритетов. Данные ценности входят в блок “самоутверждение” и отражают стремление управленца к личному успеху. Следует отметить, что ценность “достижение” ($r = 0,282$, $p \leq 0,01$) является также наиболее значимой детерминантой копинг-стиля “избегание”, содержательно включающего в себя рассмотренные выше копинг-субстили. Мы полагаем, что стратегии отвлечения, используемые непродолжительное время, могут играть роль временного перерыва и позволяют руководителям накопить силы, ресурсы для активного решения проблемы. Это подтверждается результатами эмпирического исследования, посвященного изучению эффективности совладающего поведения руководителей в зависимости от используемых ими копинг-стратегий [10].

Таким образом, подтвердилась первая эмпирическая гипотеза о наличии связи между личностными ценностями руководителей и предпочитаемыми стилями совладающего поведения. Полученные нами результаты дают основание полагать, что руководители, открытые новому и рассматривающие неизвестное как возможный источник развития, стремящиеся к достижениям и самостоятельные в своих поступках, при столкновении с трудными жизненными ситуациями ориентированы на активное и планомерное преодоление трудностей.

На следующем этапе исследования мы рассмотрели различия в ценностных приоритетах руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу.

С этой целью была разделена выборка респондентов ($N = 99$) по общему индексу организационного стресса на две подгруппы по медиане ($Me = 51$ балл). Первую подгруппу составили респонденты с уровнем организационного стресса ниже среднего ($n = 51$), вторую – с уровнем организационного стресса выше среднего ($n = 48$). Статистический анализ подтвердил достоверность различий по уровню организационного стресса между представителями выделенных подгрупп ($t = -11,069$, при $p \leq 0,001$). Различий в социально-демографических характеристиках между респондентами выделенных подгрупп не выявлено.

Статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил выявить статистически достоверные различия в показателях степени значимости типов ценностей у “стрессоустойчивых” и “нестрессоустойчивых” руководителей (таблица 2).

Таблица 2 – Различия в показателях значимости типов ценностей в группах “стрессоустойчивых” и “нестрессоустойчивых” руководителей

Ценности	“Стрессоустойчивые” (N = 51)		“Нестрессоустойчивые” (N = 48)		U
	среднее	ст. откл.	среднее	ст. откл.	
Уровень нормативных идеалов					
Самостоятельность	5,06	1,00	4,50	1,39	904,0*
Уровень индивидуальных приоритетов					
Доброта	2,58	0,76	2,24	0,80	860,0**
Самостоятельность	2,72	0,63	2,36	0,79	916,5*
Стимуляция	1,99	1,03	1,43	0,79	783,0**

Примечания: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; U – критерий Манна-Уитни

Как видно из таблицы 2, у “стрессоустойчивых” руководителей на уровне идеалов и индивидуальных приоритетов более выражена ценность “самостоятельность”. Кроме того, поведение респондентов первой подгруппы в большей мере обусловлено такими ценностями, как “доброта” и “стимуляция”. Интерпретация содержания этих ценностей приводит к выводу о том, что “стрессоустойчивые” руководители в большей степени ориентированы на инновации и изменения, склонны к принятию ответственности, проявлению заботы и участия в межличностном взаимодействии. Приоритетами для них являются: самодисциплина, автономность, независимость, честность, ответственность, забота о близких и обеспечение процветания группы. Тогда как у “нестрессоустойчивых” руководителей данные ценности выражены в меньшей степени.

Таким образом, подтвердилась вторая эмпирическая гипотеза о наличии различий в личностных ценностях руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что наиболее приоритетными для руководителей структурных подразделений государственной службы являются ценности, связанные с безопасностью, социальным порядком, стабильностью государства и общества в целом, инициативностью и самостоятельностью.

Выявлена взаимосвязь между ценностями руководителей и предпочитаемыми стилями совладающего поведения. Управленцы, ориентированные на достижение успеха, поддержание личной и общественной безопасности, автономия взглядов и действий, проявление благожелательности в межличностном взаимодействии, чаще используют

конструктивные способы копинга. В то же время стремление руководителя к сохранению существующих традиций, низкая ориентированность на изменения и внедрение инноваций связаны с выбором неконструктивных способов совладания со стрессом.

Установлены статистически достоверные различия в выраженности личностных ценностей у руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу. У “стрессоустойчивых” руководителей в большей степени выражено стремление к самостоятельности в мыслях и действиях, внедрению инноваций, проявлению заботы о благополучии близких людей, чем у “нестрессоустойчивых” управленцев.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о ресурсной роли личностных ценностей в совладании со стрессом и трудными ситуациями в деятельности руководителей-госслужащих. Наиболее позитивное влияние на характер совладания с профессиональными трудностями оказывают ценности “достижение”, “самостоятельность”, “стимуляция”, “конформность” и “доброта”, выражающие ориентацию субъекта на социальный порядок и стабильность общества, рост и саморазвитие, открытость изменениям, заботу о благополучии близких людей, сдерживание действий и побуждений, причиняющих вред другим людям или не соответствующих социальным ожиданиям. Эти ценности могут рассматриваться в качестве ресурсов совладающего поведения руководителей структурных подразделений государственной службы, так как они обуславливают выбор активных, проблемно-ориентированных способов совладания, а также выступают в качестве детерминант устойчивости к организационному стрессу.

Результаты исследования расширяют теоретические представления о ресурсной роли личностных ценностей в регуляции стресс-преодолевающего поведения руководителей структурных подразделений государственной службы, а также могут быть использованы в организационном консультировании, в процессе отбора управленческих кадров, при разработке тренинговых программ с целью повышения стрессоустойчивости руководителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Овчинникова, М. Б.** Типы трудных ситуаций в профессиональной деятельности руководителей-государственных служащих / М. Б. Овчинникова // Инновационные образовательные технологии. – 2017. – № 1(49). – С. 35–39.
2. **Schwartz, S. H.** Values and Behavior: Strength and Structure of Relations / S. H. Schwartz, A. Bardi // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2003. – Vol. № 29. – P. 1207–1220.
3. **Крюкова, Т. Л.** Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. Л. Крюкова, Т. В. Гушина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; КГТУ, 2015. – 236 с.
4. **Lazarus, R. S.** Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
5. **Крюкова, Т. Л.** Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.
6. **Либина, А. В.** Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
7. **Крюкова, Т. Л.** Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. – 2-е изд. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; Авантитул, 2010. – 64 с.
8. **Карандашев, В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004 – 70 с.
9. **Водопьянова, Н. Е.** Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
10. **Комкова, Е. И.** Эффективность совладания со стрессом в деятельности руководителей в зависимости от используемых копинг-стратегий / Е. И. Комкова, М. Б. Овчинникова // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2018. – № 1(51). – С. 64–69.

Поступила в редакцію 16.11.2018 г.

Контакты: ovchinnicov@tut.by (Овчинникова Марина Борисовна)
tani839@yandex.by (Соценко Татьяна Михайловна)

Ovchinnikova M., Sotsenko T. MIDDLE MANAGERS' VALUES AS A RESOURCE OF COPING BEHAVIOUR.

The results of an empirical study of the resource role of personal value of public administration middle managers coping with difficult professional situations are presented. It is proved that manager's personal values are associated with the choice of coping behavior styles. Such values as "achievement", "self-direction", "stimulation", "conformity" and "benevolence" determine the choice of active, problem-oriented ways of coping, and also act as determinants of resistance to organizational stress.

Keywords: personal values, coping behavior, coping behavior resources, organizational stress, middle managers.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

А.А. СТОЛЯР – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ЧЕЛОВЕК (к 100-летию со дня рождения)



Университет – это прежде всего научная организация. Преподаватель должен обеспечить подготовку специалиста на многолетнюю перспективу. Поэтому мало передать студенту необходимый объем уже устоявшихся, базовых знаний. Надо еще самым непосредственным образом показать, как они добываются, что нас ждет впереди, научить этому молодежь, обеспечив тем самым естественную преемственность. Известный ученый-педагог, профессор А.П. Минаков был уверен, что вузовский преподаватель-ученый и светит и греет, а преподаватель, который не занимается научными исследованиями, даже очень хороший, к сожалению, только блесит. Думаю, что во многом поэтому вузы оценивают, воспринимают, уважают по тем ученым, личностям, которые в них работают. Куда бы меня, или моих коллег-преподавателей, не

забрасывала судьба на просторах Советского Союза (и не только!), если коллеги узнавали, что ты из Могилевского пединститута, тут же следовали вопросы: а как там поживает профессор Столяр? чем занимается? что задумал? что новенькое опубликовал? Понятно, что такого масштаба ученые привлекают, притягивают к себе. По тематике их исследований организуются масштабные конференции, к ним едут на консультации, за отзывами и за советами. Во времена профессора Столяра на базе Могилевского пединститута проходили конференции по математике и методике ее преподавания всесоюзного масштаба. А, например, во времена всесоюзной народной славы учителя-новатора В.Ф. Шаталова все ехали к Шаталову, но сам Виктор Федорович поехал к профессору Столяру. Так чем же так притягивал, чем был интересен для ученых, учителей, студентов профессор Столяр? Почему он так знаменит?

К математике люди пришли от жизни, от насущных потребностей. Древним египтянам надо было каждый год измерять и делить между собой плодородные земли после разлива Нила; древние греки вообще считали, что жить не необходимо, а плавать по морю необходимо, им крайне нужны были расчеты движения Солнца и звезд; арабским купцам математика была очень нужна для торговли. Накопление и, главное, полезность этих знаний заставляли людей думать над их систематизацией, обобщением, над поиском уже внутренних закономерностей, осмыслением философии этой совокупности знаний о математических фактах и образах. Все эти размышления удалось обобщить Евклиду, своевременно и довольно удачно изложившему аксиоматический подход к обустройству математики. И он оказался очень плодотворным. Евклид показал, что можно подобрать определенный перечень изначальных, бесспорных, достаточно очевидных утверждений (аксиом, постулатов) и из этих утверждений путем правильных рассуждений последовательно получать все новые и новые выводы, факты, вообще и доселе неизвестные математические утверждения и даже новые теории. И все это до сих пор работает! Но и проблем здесь немало. Какова должна быть система аксиом, а если она определена, может ли она обеспечить получение всех математических фактов (хотя бы для какого-то раздела, например, арифметики), а как правильно построить процесс рассуждений, правила вывода из существующих фактов новых утверждений?

По глубокому убеждению профессора Столяра, мало быть математиком, чтобы преподавать математику. Надо стать учителем математики.

Учитель должен понимать, ощущать философию этой науки, ее общее обустройство, специфику, глубину. Научиться определять ту необходимую совокупность конкретных математических фактов, знаний, позволяющих ученику не только их освоить и понять, но и научиться использовать самостоятельно. Педагог должен свободно владеть закономерностями внутреннего обустройства и развития математики, правильной логикой рассуждений и обучить этому своих подопечных. Реализуя на практике эти подходы к подготовке учителя, профессор Столяр с первых дней обучения на физико-математическом факультете лично читал курс, который называл логическим введением в математику. Читал он его ярко, вдохновенно, с любовью к предмету и к студентам. Этот курс был издан отдельной книгой и разошелся по всем пединститутам Советского Союза. Эти лекции А.А. Столяра настолько были уместны, своевременны, доступны и сразу наглядно демонстрировали общую философию, весь этот математический храм, что до сих пор у меня, уверен, что и у всех его слушателей, они перед глазами. Я слышу его голос, интонации, чувствую увлеченность, вижу его плотную фигуру, круглое улыбочивое лицо в круглых же очках. Это же впечатления студента-первокурсника, впечатления первых дней учебы!

В работе ученых важно найти закономерности, полученные в ходе исследований фактов, обобщить их, донести эти обобщения до коллег, до всех заинтересованных. Как ученый-педагог, математик-методист профессор Столяр искал ответы на вопросы: чему и как учить в математике, причем от детского сада до аспирантуры? Систематизируя свои научные результаты, он пришел к педагогике математики, причем сделал это впервые, по крайней мере в Советском Союзе. Доказательство тому – его фундаментальный труд “Педагогика математики” издавался в Москве трижды огромными тиражами. А интерес к его работам был самым непосредственным и очень масштабным. Его книги, связанные с педагогикой математики, математической логикой, проблемами подготовки учителя, издавались в Германии, Венгрии, Румынии, Японии. Это был ученый-педагог мирового имени!

Ученый может творить только в соответствующих условиях. На физмате Могилевского пединститута профессор Столяр был безусловным ученым-лидером. Но и окружение было ему под стать. Тогда еще работали преподаватели-фронтвики, война помешала им защитить диссертации, но по духу, по стилю мышления это были ученые высочайшего класса. Они после войны сформировали ту творческую среду, где всеми гранями засверкали ученые уже нового поколения. Соратниками, друзьями и коллегами профессора Столяра были фронтвики-артиллеристы, талантливые математики-педагоги П.П. Машковский, Н.А. Гончарик, партизанивший аж в Югославии С.И. Фоменко. Развивая факультет, определяя его будущее, они вместе с А.А. Столяром пригласили работать на нем уже “остепененных” ученых, талантливых математиков М.П. Лельчука, М.И. Урбановича, Б.М. Архипова. В это же время работал талантливый педагог доцент А.А. Мазаник. Для ученого в области теории и методики преподавания математики крайне важно профессиональное окружение ученых, непосредственно работающих в математике. И руководство факультета и сам профессор Столяр это понимали, и, пока не воспитали своих учеников, приглашали на физмат талантливую молодежь из БГУ, других вузов. Так, к нам приехали геометры Е.В. Коробенок и А.К. Лапковский, чуть позже Н.М. Рогановский, Н.К. Рузин. Поэтому исследования в области математики и методики ее преподавания развивались гармонично, естественно и довольно результативно.

Как истинный ученый, А.А. Столяр понимал, что осуществить все им задуманное самому не только невозможно, но и даже непрофессионально. Например, написать

курс высшей математики для будущих учителей начальных классов. Профессор Столяр, следуя своим научным разработкам, понимал, что в начальной школе закладывается общая математическая культура человека, основы математики. Поэтому учитель должен обучать так, чтобы они использовались в полной мере, грамотно и эффективно, кем бы в последствии не стал человек – продавцом, таксистом, шахтером или профессиональным математиком. Поэтому учитель начальных классов должен представлять всю философию, логику, весь “храм” математики, хотя бы в общих чертах всю ее фактуру и возможности. Например, предлагая детям выучить таблицу умножения, сам учитель должен понимать, что это только один из способов определения бинарной алгебраической операции. Понимая ответственность и сложность построения курса высшей математики для учителей математики начальных классов, профессор Столяр привлекает к написанию учебной программы и соответствующего учебного пособия как соавторов алгебраиста доцента М.П. Лельчука и аналитика доцента Б.М. Архипова. Вот и красивый, долговечный пример реализации теории на практике.

А.А. Столяр идеями фонтанировал. Он был убежден, что способных к изучению математики детей надо находить и, главное, увлекать. Чем раньше, тем лучше. И делать это надо профессионально, а для детей еще и наглядно. Поэтому научно-популярную книгу “Сколько сторон у поверхности?” он пишет вместе с тонким геометром Е.В. Коробенком.

У крупного ученого – крупный размах. Для реализации своих научных идей профессор Столяр открывает аспирантуру. Ему нужны адепты, последователи, он хочет развивать свои идеи в обучении математике человека в течение всей его жизни. А начинается системное обучение с детского сада. И профессор Столяр идет в детский сад. Он уверен, что с 6-летнего возраста ребенок интуитивно воспринимает многие математические идеи, в этом возрасте закладываются основы логики (пусть в начале житейской) мышления.

А.А. Столяр предлагает начинать системное обучение в школе с 6-ти лет, применяя для этого игровую форму, а пропедевтику этого обучения начинать еще раньше – с 4–5-летнего возраста. Он приводит соответствующее психолого-педагогическое обоснование своих идей, разрабатывает, уже вместе со своими учениками, учебные пособия, наглядный материал, игрушки (!) для детей и сам (!) идет в детский сад проводить занятия. Все эти идеи и методика работают до сих пор.

Понятно, что такие революционные подходы к обучению детей в детском саду требуют решительной перестройки преподавания математики в начальной школе, от первого до четвертого класса. А.А. Столяр создает авторский коллектив для подготовки программы и системы учебных пособий по математике для начальной школы. В него входит доцент А.Т. Катасонова и ученики-аспиранты уже самого А.А. Стояра – В.В. Николаева и Т.М. Чеботаревская. Мы когда-то восхищались, что учебник по геометрии А.П. Киселева выдержал в Советском Союзе 18 изданий. Учебники по математике для начальной школы под редакцией А.А. Стояра (а это учебные комплексы в полном объеме: учебники для детей, пособия для учителей, книги для родителей, раздаточный материал, дополнительная литература) уже выдержали 12 изданий и продолжают печататься.

Инерция творчества, система взглядов профессора Стояра на организацию процесса обучения математике продолжилась в работах его учеников-доцентов Л.А. Латотина и Б.Д. Чеботаревского. Они написали систему учебников по математике уже для средних и старших классов. И эти учебные комплексы выдержали 12 изданий.

Научная школа профессора Стояра развивалась по классическим законам: потребность в исследованиях, соответствующая профессиональная среда, наличие

бесспорного научного лидера, затребованность первых научных результатов и, как следствие, их широкое распространение, генерация новых идей и привлечение к ним расширяющегося круга специалистов и, главное, учеников лидера, появление новых научных направлений, создание масштабной системы реализации научной продукции, отпочкование новых научных школ. Уже многочисленные ученики А.А. Столяра занимались исследованиями в области математической логики, изучали использование статистических методов в педагогических экспериментах. Под его руководством изучались методологические, психолого-педагогические и методические проблемы обучения математике детей в зависимости от их возрастных особенностей и творческих способностей. При этом рассматривались не только соответствующие приемы обучения, но и доступное для данного возраста содержание. Профессор Столяр хорошо знал, я бы сказал, чувствовал математику. В своих работах он утверждал, что математическое образование, в целом его развитие напрямую не зависит от объема изучаемого материала. А.А. Столяр разрабатывал принципы отбора учебного материала на разных уровнях обучения. Задача такого отбора всегда была и есть крайне непростой, требующей принципиальных, независимых, научных решений. Здесь сильны и субъективные факторы, влияние авторитетных ученых-математиков, которые считают, что если в школьные программы не включить результаты их личных научных исследований, то школьному образованию просто крах. Причем они в этом убеждены совершенно искренне.

Профессор Столяр не только сам являлся идейным вдохновителем научных исследований, но и был внимателен к предложениям коллег, учеников, уж точно не препятствовал их развитию, бывало, что спорил, но никогда не мешал.

Например, для оценки результатов обучения математике нам потребовались объективные факторы контроля знаний, и мы пришли к тестам. В те времена тестирование у нас вообще не применялось и даже не изучалось. Применяя тесты как форму контроля знаний, мы заметили их обучающий эффект, поняли, что это оригинальный вид математической задачи, а результаты тестирования в совокупности с традиционными видами контроля позволяют не только достаточно точно определить уровень знаний ученика, но во многом и его способности. А.А. Столяр внимательно наблюдал за нашими исследованиями в этой области, контролировал все наши эксперименты и разработки и как научный руководитель поддерживал тематику изучения возможностей тестирования в наших диссертациях. Со временем по этим проблемам были написаны и кандидатские и докторские диссертации, и теперь тестируется вся страна.

А.А. Столяр был очень компанейским человеком. Любил участвовать в собраниях, заседать в советах, выступать на конференциях и семинарах. Его выступления всегда были содержательными, эмоциональными и во многом оригинальными. Приведу один пример. В конце восьмидесятых годов возникла мода на дифференцированное обучение в школе. Причем его активно стали внедрять управленцы системы образования. Как всегда бывает, сразу сформировалась армия противников такого подхода к обучению. Назрела конференция по этой тематике. С основным докладом о явных преимуществах дифференцированного обучения заявила заместитель начальника областного управления образования Л.И. Вежновец. Тут же ее оппонентом вызвался выступать заведующий кафедрой педагогики профессор Е.И. Сермяжко, настаивающий на том, что школа должна *быть* единой, общеобразовательной, с индивидуальным подходом к ученику, но без всяких разделений учащихся на группы в соответствии с принципами дифференцированного обучения. Назревал скандал, докладчики были с характером и уступать друг другу не хотели. Тогда я попросил третьим выступить на этой конференции профессора Столяра. После эмоциональных выступлений Л.И. Вежновец и Е.И. Сермяжко, Александр Аронович вышел на трибуну и сказал: “Евгений Иванович

не во всем не прав!”. После взрыва хохота А.А. Столяр спокойно, аргументированно изложил свои взгляды на дифференцированное обучение, призывая не следовать оголтело модным теориям и подходам.

У А.А. Столяра была широчайшая эрудиция. Он много читал, владел французским языком, играл на скрипке. Вот пример его высокой образовательной культуры.

На встрече с В.Ф. Шаталовым он спрашивает:

– Виктор Федорович, Вы в своей книге утверждаете, что Ваша методика – это 200 приемов. Почему именно 200, а не 100 или 300?

– Моя методика в действительности состоит не из 200, а из 1000 приемов! – отвечает В.Ф. Шаталов.

– Так почему Вы так и не написали?

– Я боялся крика беотийцев!

– Но Вы же не Гаусс!

И это сходу, в течение беседы! Я был поражен!

У Александра Ароновича был потрясающий юмор. Он писал басни, читал их на наших посиделках, выступал со сцены на ежегодных физматовских первоапрельских юморинах. Любил компании, а мы тогда довольно часто собирались по случаю праздников или каких-либо значимых для нас событий. Застолья были со спиртным и проходили весело, интересно, колоритно. Но однажды А.А. Столяр заявил, что спиртного на таких вечерах быть не должно, мол, это неправильно, встречи превращаются в выпивки. Мы возражать не стали – это же Столяр сказал! В очередной раз поставили чайники и в них налили коньяк, а Столяру – чай. Когда вечер закончился, довольный Александр Аронович заявил: “Вот видите, и без спиртного было весело и интересно!”. Мы не стали его разубеждать.

Александр Аронович любил свою жену, они были неразлучны. На работу он ходил пешком по проспекту Мира, по мосту через реку Дубровенка на улицу Космонавтов, это около одного километра пути. Приходя в свой кабинет проректора по научной работе, не снимая пальто, он набирал домашний номер телефона и традиционно говорил три слова: “Клава, я пришел!”

К людям он относился доверительно. Однажды оставил открытым свой кабинет, торопился к ректору с докладом, и у него украли пыжиковую шапку. Он никак не мог осознать, как такое вообще может быть, да еще и с ним.

Но он был и принципиальным. И уж если уличал ученика, коллегу, подопечного в каких-то недостойных поступках, его ярости не было предела, возмущался всеми доступными способами. С одним профессором, которого сам лично приглашал на работу, опекал, поддерживал, так разругался, что вообще прекратил с ним всякое общение.

Профессора Столяра в Могилеве знали и любили. Когда он шел на работу, с ним здоровался весь город. Если заходил в магазин, его громко окликали и предлагали свежее мясо или рыбу – и это во времена того дефицита!

Но к Александру Ароновичу пришла беда – умерла его жена. Потеря для него была тяжелой, невосполнимой, и он засобиравшись переезжать в Москву, к семье дочери его жены.

Личность профессора Столяра была масштабной. Его знали и почитали многие люди. В доказательство приведу фрагмент моей встречи с Президентом Беларуси А.Г. Лукашенко. По своим служебным обязанностям я часто присутствовал на совещаниях у Президента, был у него с докладами по многим вопросам. Если докладывался лично, то после информации о выполнении поручений, обсуждения актуальных проблем и новых поручений Президент всегда интересовался людьми, прежде всего судьбами тех, кого хорошо знал и уважал. Как-то спросил, а где профессор Столяр?

Я сказал, что у него умерла жена и он уехал в Москву. При этом мы его пытались отговорить, используя различные доводы. Я, например, говорил:

– Александр Аронович! Вы видели, сколько в Москве в метро генералов?

Президент улыбнулся и сказал:

– Я понимаю, о чем ты. В Беларуси он был авторитетной и заметной фигурой!

К сожалению, мы оказались правы. Ритмы и динамика жизни Москвы не улучшили ни морального, ни физического состояния Александра Ароновича. Он продолжал работать, причем в трех местах, перемещался на метро и в течение года постепенно угас. Ему в это время было 73 года.

Тот уровень научной работы, который в свое время заложил и поддерживал профессор Столяр, оказался заметно высок, и мы, его ученики, обязаны были его обеспечивать дальше, по крайней мере, не снизить. В чем-то нам это удалось. После его ухода из жизни научная школа профессора Столяра продолжила жизнь. Защищались кандидатские и уже докторские диссертации. В Могилевском, теперь уже университете, был открыт специализированный совет по защите кандидатских диссертаций в области теории и методики обучения математике, издаются монографии, учебники, книги для учителей и родителей.

Такие личности, как профессор Столяр, обеспечивают потенциал живой мысли и хороших дел на долгие годы. И мы ему за это всемерно благодарны!

А.М. Радьков,
заслуженный деятель науки Республики Беларусь,
доктор педагогических наук, профессор,
ученик профессора А.А. Столяра.