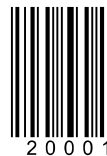


ISSN 2409-3785



9 772409 378004 2 0001

ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

1 (55)
2020

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 А.І. Снапкова (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагагіка:

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)

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

ДБЯЧКОВА Т. С. Этапы формирования нравственно-правовой культуры личности на территории Беларуси: историко-теоретический анализ.....	4
ЧИКИНДИНА Т. П. Методика формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности на всех этапах профессионализации.....	10
КРИВЕНКОВ Ю. В. Об эффективности методики воспитания специальной физической и технической подготовки курсантов Могилевского института МВД Республики Беларусь.....	16
МАСЛОВА А. И. Техника речи как компонент культуры устной речи педагога.....	25
МУРАШКО Е. А., ЛУКАШКОВА И. Л. Организационно-методический потенциал квест-технологии в педагогическом процессе высшей школы.....	29
СТАРЧЕНКО В. Н., ЧЕРЕДНИК Т. А. Мышление: становление понятия.....	38
ПАРФЁНОВА Т. В. Ценностно-смысловой аспект переживания террористического акта в Минском метро косвенными свидетелями.....	45
ЕВСЕЕВ Л. Л. Факторы среды в виктимном поведении.....	53
ЕВСЕЕВ Л. Л. Психологическая готовность курсантов к профессиональной деятельности в опасных ситуациях на разных этапах профессиональной подготовки.....	63
ОВЧИННИКОВА М. Б. Волевые и коммуникативные качества руководителей как ресурсы совладания со стрессом в управленческой деятельности.....	69
СКВОРЦОВА Л. Л. Индивидуально-типологические особенности имплицитных концепций личностной зрелости.....	76
БУРЛАКОВА Е. В., КУЧЕРОВА А. В. Особенности планирования специальной физической подготовки в предсоревновательном мезоцикле.....	84
АНДРИАНОВА А. С. Модель развития академической компетентности курсантов учреждений высшего образования МВД Республики Беларусь.....	91
ЛИТЕНКОВ Н. И. Уровень общей и специальной физической подготовленности толкателей ядра различной спортивной квалификации.....	99
КЛИМАЎ А. Я. Фізичная культура і яе ўплыў на арганізм чалавека.....	105
ГЕРАСИМОВА Т. Ю., ЛИСИНА Т. С. Электронный образовательный ресурс в учебном процессе по физике.....	111
КОМАРОВА И. А. Ученый, коллега, друг.....	117

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 378.016:34-057.875

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Т. С. Дьячкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей теории права и гуманитарных дисциплин
БИП–Институт правоведения (г. Могилев, Беларусь)

В статье рассматривается история формирования нравственно-правовой культуры личности на территории Беларуси. Выделены этапы становления нравственно-правовой культуры. В статье также освещена проблема правового обучения и нравственно-правового воспитания белорусского студенчества на разных исторических этапах.

Ключевые слова: мораль, право, нравственно-правовая культура, правовое образование, нравственно-правовое воспитание, формирование нравственно-правовой культуры.

Введение

Нравственно-правовую культуру можно рассматривать как важнейший результат общегуманистических завоеваний человечества. Процесс формирования нравственно-правовой культуры на землях Беларуси имеет свои особенности на разных исторических этапах. Следует отметить, что базисом для данного процесса выступало развитие морали и права, а также нравственно-правовой культуры.

Высшая школа на территории Беларуси была создана только в конце XVI в., однако при определении периодизации процесса формирования нравственно-правовой культуры студентов целесообразно включить предшествующие этапы, когда складывались предпосылки нравственно-правового воспитания обучающейся молодежи. В современной педагогической науке отсутствует периодизация формирования нравственно-правовой культуры обучающихся, поэтому за основу взяты критерии, которые использует историко-правовая наука – особенности развития правовой мысли и правовой культуры на различных этапах белорусской государственности.

Основная часть

Историко-теоретический анализ проблемы позволил выделить пять этапов в формировании нравственно-правовой культуры студентов на территории Беларуси.

Первый этап – *зарождение идей нравственно-правового воспитания*. Основные характеристики этого этапа: формирование первоначальных представлений о морали и праве как регуляторах общественных отношений; появление первых органов нравственно-правового воспитания населения – вечевых сборов и копных судов, использовавших обычное право как источник судопроизводства; отсутствие высших учебных заведений, реализующих задачи нравственно-правового воспитания на территории Беларуси. С развитием древних государств-княжеств – Полоцкого, Туровского – правовой обычай дополняется писаным правом, т. е. нормативно-правовыми актами – княжескими уставами, международными договорами. С принятием христианства ис-

точником права становится каноническое право, основанное на нормах христианской морали [1, с. 54].

Второй этап – *создание предпосылок для формирования нравственно-правовой культуры молодежи в условиях средневекового белорусско-литовского государства Великого Княжества Литовского (ВКЛ) и Речи Посполитой*. В данный период законодательно закрепляется принцип правового суверенитета (верховенства закона), который проявляется через распространение юрисдикции государственных законов на всю территорию княжества и обязательность их исполнения для всех слоев населения. Характерной особенностью правового суверенитета является обязательность следования закону для высшей особы в системе государственной власти великого князя. По выражению Льва Сапеги, “законы в первую очередь нужны царской особе, чтобы не превратиться в тирана” [2, с. 3].

Концепция правового суверенитета, получившая закрепление в нормативных правовых актах эпохи Ренессанса XVI в. (статуты ВКЛ) и эпохи Просвещения (Конституция Речи Посполитой 3 мая 1791 г.), оказывала значительное влияние на правовую мысль и нравственно-правовую культуру этого периода [3, с. 14]. Нравственно-правовому воспитанию населения способствовало законодательно закрепленное самоуправление на разных уровнях общественной жизни: магдебургское право, шляхетское самоуправление, а также сельское самоуправление. Различные социальные группы получили право участия в органах самоуправления, что создавало условия для знакомства их с нормами морали и права, опытом правотворчества и правоприменения.

Первые сведения о белорусских студентах, которые изучали право, появляются в 1387 г. Связаны они с открытием в Праге Литовской Коллегии (бурсы) для двенадцати студентов из ВКЛ. Инициатива бурсы принадлежала первой жене верховного князя ВКЛ и короля Польского Ягайлы Ядвиге. На деньги королевы был куплен специальный дом, в котором жили и обучались студенты. С началом Гуситских войн белорусские студенты переехали из Праги в Краков, где была открыта Литовская коллегия пражского профессора Яна Иснеры. В последующем подготовка юридических кадров для ВКЛ шла через западноевропейские университеты, частично через Святоянскую школу гражданского права, открытую в Вильне в 1566 г., а также через Кальвинистские и Арианские школы, открытые на территории современной Беларуси в период Реформации. Примерами таких школ были Слуцкое кальвинистское училище, Арианские школы Несвижа, Лоска, Новогрудка. Во время учебы студенческая молодежь ВКЛ не только получала профессиональные навыки, но и изучала Римское право и знакомилась с трудами античных мыслителей [2, с. 4].

XVI–XVII вв. являются периодом становления юридического образования на землях Беларуси. В 1579 г. в ВКЛ была открыта Виленская иезуитская академия, которая по своему статусу приравнивалась к Краковскому университету. В 1614 г. на базе Академии был открыт юридический факультет, который спонсировался К. Сапегой, сыном выдающегося правоведа и государственного деятеля Льва Сапеги. Естественно, это способствовало распространению нравственно-правовой культуры среди населения ВКЛ, и в первую очередь среди таких сословных групп, как шляхта и мещанство. Одной из первых гимназий на территории белорусских земель была Слуцкая гимназия, которая уже в XVII в. завоевала известность и славу далеко за границами Беларуси как “Слуцкие Афины”, “Образцовая Слуцкая гимназия”. В гимназии создавались условия для нравственно-правового воспитания гимназистов, были определены их права и обязанности. Так, гимназистами, в соответствии со Статутом, могли стать практически все способные подростки независимо от вероисповедания и социального происхождения.

Переворот в правовом образовании и нравственно-правовом воспитании происходит в сторону светскости, чему способствовала реформа сферы образования в ВКЛ, начавшаяся в 1773 г. В ходе реформы учебные заведения всех уровней переходили на светские программы обучения. Учителя-монахи заменялись светскими преподавателями. В систему образования вводились принципы и идеи государственной правовой политики и практики. В XVIII в. иезуитская Академия также получает светский характер и новое название – Главная школа ВКЛ. Преподавателями юридического факультета были ведущие правоведы-физиократы К. Богуславский, И. Страйновский и др.

Под воздействием идей Просвещения, для которых характерна абсолютизация ценностей образования, науки и культуры, в отечественной науке формируются взгляды на роль морали, права и законодательства в жизни общества и государства. Белорусские мыслители эпохи Просвещения (К. Богуславский, А. Загурский, С. Полоцкий, И. Страйновский и др.) считали, что главными условиями реформирования общества являются, во-первых, введение в действие законов, которые основываются на естественном праве, во-вторых, обеспечение высокого уровня образованности граждан. Причем между уровнем законодательства страны и уровнем правовой образованности населения они видели прямую связь [4, с. 97].

Третий этап – *нравственно-правовое воспитание белорусского студенчества на территории Беларуси в период вхождения ее в состав Российской империи*. Данный этап характеризуется созданием элитарных высших учебных заведений со своим кодексом чести, в которых лишь избранная часть молодежи получала доступ к юридическому образованию. На состояние правовой мысли на землях Беларуси в начале XIX в. влияли настроения и переживания населения по поводу уничтожения Речи Посполитой и присоединения к Российской империи. Одной из господствующих идей среди политической и научной элиты было восстановление Речи Посполитой в территориальных рамках до первого раздела 1772 г.

С 1803 по 1832 г. высшее образование молодежь получала в Виленском университете. Виленский университет был открыт в 1803 г. и занимался подготовкой местных кадров, связанных с интеллектуальной деятельностью и системой управления. Одним из факультетов университета был юридический, где преподавали выдающиеся правоведы того времени – И. Данилович, Ш. Малевский и др. Профессором местного права И. Даниловичем была разработана концепция права ВКЛ, которая строилась на местном, не заимствованном от Польши либо России характере правовых норм Статутов ВКЛ. Иными словами, И. Данилович открыл патриотическое направление в истории государства и права Беларуси, что способствовало не только правовому, но и нравственному, патриотическому воспитанию студенческой молодежи.

В российской научно-юридической литературе раньше других было выдвинуто требование изучать право как явление социальное, связанное с моралью (Л.И. Петражицкий, Б.А. Кистяковский, Г.Ф. Шершеневич). Как отмечает исследователь Е.А. Алешина, формирование позитивистского правопонимания в России было вызвано появлением и развитием юридических факультетов по европейскому образцу. Между тем перенос на российскую почву европейских моделей юридического образования в императорской России имел свои особенности: русские ученые-правоведы создавали и развивали концепции права, органически связанные с религиозно-нравственными идеалами, обращая внимание на содержательные аспекты права, его сущность и ценности [5, с. 8].

Четвертый этап – *становление системы нравственно-правового воспитания в БССР как компонента единой системы воспитания советской молодежи (1917–1991 гг.)*. Этому этапу свойственны следующие характеристики: преобладание матери-

алистического подхода к нравственно-правовому воспитанию, идейно-политические аспекты воспитания превалировали над правовыми; воспитание нравственно-правовой культуры студентов белорусских высших учебных заведений осуществлялось в рамках целостной системы воспитания советской молодежи.

Формирование нравственно-правовой культуры обучающейся молодежи рассматривалось как воспитание сознательных и активных строителей коммунистического общества. Понимание значимости морали и права в формировании личности советского человека способствовало введению в школах и учреждениях высшего образования в 1937 г. курса “Конституция СССР”. В 40–50-х гг. XX в. начинает активно развиваться теория нравственно-правового воспитания в правовой науке, согласно которой нравственно-правовое воспитание понималось как “процесс формирования правового сознания и нравственно-правовой культуры членов общества”, а также было привлечено внимание к организованной правовоспитательной деятельности [6, с. 18].

Появляются исследования, в которых нравственно-правовое воспитание начинает рассматриваться как самостоятельное направление воспитания, где уже наблюдается интеграция нравственного и правового воспитания (Г.П. Давыдов, В.М. Обухов, И.Ф. Рябко и др.). Так, Е.В. Татаринцева выделила понятие субправового (сверхправового) воспитания, под которым понималось все “связанное с правовым”, все, что вовлекается в орбиту правового воспитания. Оно “ответственно” за все сферы жизни общества, является дисциплинирующим началом всего воспитательного процесса, так как помогает социализирующемуся субъекту воспринять границу дозволенного правом, а также определить для себя иную границу, не допускающую за пределы нравственного – в пограничную зону еще правомерного, но уже безнравственного поведения [7, с. 68–69]. Правосознание как бы накладывается на определенные, уже сформированные потребности, интересы, ценности личности. Таким образом, по мнению Е.В. Татаринцевой, нравственно-правовое воспитание является как бы завершающим, своеобразным средоточием всех видов воспитания.

Пятый этап – *развитие системы нравственно-правового воспитания белорусских студентов в условиях независимого государства*. Основными характеристиками данного этапа являются: создание нормативно-правовой базы, регламентирующей развитие высшего образования в новых условиях; разработка концепций развития высшей школы на национально-культурной основе; развитие целостной системы нравственно-правового воспитания в условиях универсификации высшего образования Республики Беларусь; усиление взаимодействия правового с нравственным, политическим и духовным воспитанием; реализация личностно ориентированного подхода в процессе формирования нравственно-правовой культуры студента.

Отличительной особенностью рассматриваемого периода является разработка личностно ориентированного подхода к формированию нравственно-правовой культуры студента. Личностно ориентированный подход основывается на гуманистических принципах воспитания. Приоритетной задачей образования становится создание такой совокупности условий, которые способствуют развитию у обучающихся способностей, обеспечивающих их готовность жить и успешно действовать в мире гуманистических ценностей (А.С. Белкин, Д.А. Белухин, В.В. Сериков и др.).

В этой связи, в современном мире в процессе формирования нравственно-правовой культуры студентов необходимо создавать условия, при которых проявляются эмоционально переживаемые отношения к жизненным явлениям и происходит осознанный нравственный выбор линии своего поведения, способов действий, поступков. С этой целью создаются юридические консультации, центры правовой помощи при УВО или некоммерческих (общественных) организациях, где студенты под наблюдением

нием и руководством преподавателей-кураторов безвозмездно оказывают правовую помощь социально незащищенным гражданам (малоимущим) и осуществляют правовую защиту общественных интересов. Работая с “живым”, настоящим “клиентом”, студенты сталкиваются с реалиями правовой системы, реализацией норм морали и права на практике.

Заключение

Таким образом, проведенный историко-теоретический анализ проблемы формирования нравственно-правовой культуры студентов позволяет сделать следующие выводы.

Первый этап в предложенной периодизации формирования нравственно-правовой культуры характеризуется воздействием двух факторов. Во-первых, традиции народности проявлялись через участие свободного населения в органах власти (вечевые сборы) и суда (копные суды), во-вторых, формирование нравственно-правовой культуры населения проходило под влиянием христианской идеологии, распространяющейся на территории современной Беларуси в течение X–XII вв. Определенной системы образования в то время не существовало, поэтому воспитание, в том числе и нравственно-правовое, осуществлялось через церковные школы и домашнее обучение.

Отличительной чертой второго этапа является формирование нравственно-правовой культуры под воздействием идеологии эпох Ренессанса, Реформации и Просвещения. Этот период отмечен активной правотворческой деятельностью государственных органов, а также включением в систему правотворчества и правоприменения органов самоуправления. Система образования формируется на основе местных традиций и заимствования зарубежного опыта. Создается система подготовки юридических кадров как через создание частных юридических школ, так и через общегосударственное университетское образование (Виленский иезуитский коллегий – Виленская Академия – Главная Школа ВКЛ). Кроме того, активную подготовку юридических кадров для белорусского государства осуществляли разнообразные европейские университеты.

На обозначенном третьем этапе нравственно-правовая культура и нравственно-правовое воспитание формировались, с одной стороны, под воздействием настроений с идеей возрождения Речи Посполитой. С другой стороны, формирование нравственно-правовой культуры проходило под влиянием реформаторских процессов в Российской империи, направленных на формирование буржуазного государства с элементами правового. Обучение и воспитание студентов осуществлялось первоначально в Виленском университете. Администрация и профессорско-преподавательский состав университета ориентировались на подготовку политической элиты края с учетом особенностей его политико-правового статуса и традиционной нравственно-правовой культуры населения. В дальнейшем белорусское студенчество интегрировалось в общероссийскую систему образования и воспитывалось согласно государственной идеологии и господствующим принципам государственной политики.

Для четвертого этапа характерно то, что воспитательный процесс в высшей школе, как и в целом в общеобразовательной системе, осуществлялся под воздействием мощного идеологического компонента, формируемого господствующей политической силой Коммунистической партии СССР. Этому соответствовало законодательство страны, и поведение личности в рамках советского законодательства признавалось правовым. Вместе с тем в советский период была разработана разнообразная методика осуществления правового воспитания в высшей школе с элементами нравственности, которые используются и в настоящее время.

Особенностью пятого этапа является разработка личностно ориентированного подхода к формированию нравственно-правовой культуры студента, учет националь-

ных, нравственно-правовых традиций в процессе преподавания и воспитания в системе высшего образования, обращение к опыту организации высшего образования, примером которого является вхождение Республики Беларусь в Болонский процесс. В этой связи происходит расширение системы прав человека на основе академических прав и свобод личности, институциональной автономии.

Таким образом, можно заключить, что нравственно-правовая культура Беларуси формировалась под воздействием политико-правовых процессов, проходивших на землях Беларуси, уровня развития политико-правовой мысли, правотворческой деятельности государства и системы высшего образования. Геополитическое положение Беларуси определяло специфику формирования нравственно-правовой культуры под воздействием как западноевропейских, так и восточноевропейских нравственно-правовых традиций. Проведенный анализ историко-теоретического аспекта проблемы дает возможность решить многие практические вопросы, связанные с формированием высокого уровня нравственно-правовой культуры студенческой молодежи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Доўнар, Т. І.* Помнікі права Беларусі феадальнага перыяду / Т. І. Доўнар. – Мінск : ІСЗ, 2001. – 312 с.
2. Тенденции развития юридической науки в Беларуси (к 80-летию Белорусского государственного экономического университета и 15-летию факультета права в БГЭУ) : материалы Междунар. студ. конф., Минск, 19–20 ноября, 2013 г. – Минск : Эксперспектива, 2013. – 232 с.
3. *Васілевіч, Р. А.* Гісторыя канстытуцыйнага права Беларусі / Р. А. Васілевіч, Т. І. Доўнар, І. А. Юхо. – Мінск : Права і эканоміка, 2001. – 363 с.
4. *Вішнеўская, І. У.* Гісторыя палітычнай і прававой думкі Беларусі : дапамож. для студэнтаў вышэйш. навуч. устаноў / І. У. Вішнеўская. – Мінск : Тэсей, 2004. – 272 с.
5. *Алешина, Е. А.* Формирование правовой культуры в процессе юридического образования : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Е. А. Алешина ; Рост. юрид. ин-т МВД РФ. – Ростов н/Д, 2008. – 29 с.
6. *Кантиева, И. Г.* Совершенствование процесса правового воспитания студентов неюридических специальностей в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Г. Кантиева. – Владикавказ, 2002. – 138 л.
7. *Татаринцева, Е. В.* Правовое воспитание: методология и методика : метод. пособие / Е. В. Татаринцева. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.

Поступила в редакцию 23.09.2019 г.

Контакты: +375 29 346 99 60 (Дьячкова Татьяна Сергеевна)

Diachkova T. STAGES OF FORMATION OF PERSONAL MORAL AND LEGAL CULTURE IN BELARUS: HISTORICAL AND THEORETICAL ANALYSIS.

The article discusses the history of the formation of students' moral and legal culture in the territory of Belarus. The stages of the development of moral and legal culture have been identified. The article also highlights the problem of legal education and moral and legal education of Belarusian students at different historical stages.

Keywords: morality, law, moral and legal culture, legal education, moral and legal education, formation of moral and legal culture.

УДК 378.1.012

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВСЕХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Т. П. Чикиндина

магистр педагогических наук, старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье обоснована необходимость формирования у студентов ценностного отношения к воспитательной деятельности, выделяются структурные компоненты формируемого отношения – мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и эмоционально-волевой. Автор обращает внимание на взаимосвязь компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности и этапов профессионализации студентов (адаптации, индивидуализации, интеграции), описывает методику формирования ценностного отношения будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях образовательной среды вуза, включающую концептуальный, целевой, диагностический, организационно-содержательный, процессуальный и результативный блоки.

Ключевые слова: ценностное отношение, компоненты ценностного отношения к воспитательной деятельности, методика формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности.

Введение

Система профессиональной подготовки учителя начальных классов включает в себя ориентацию студентов на обучающую, развивающую, ценностно-ориентационную и воспитательную деятельность. В образовательном стандарте высшего образования (по специальности 1-01 02 01 Начальное образование) прописаны требования к профессиональной компетенции специалистов.

В рамках воспитательной деятельности будущий педагог должен быть способен использовать оптимальные методы, формы и средства воспитания; осуществлять оптимальный отбор и эффективно реализовывать технологии воспитания; организовывать и проводить воспитательные мероприятия; формировать базовые компоненты культуры личности обучающегося; эффективно реализовывать технологию деятельности классного руководителя; осуществлять профилактику девиантного поведения обучающихся. Но только лишь накопленных знаний и опыта недостаточно для эффективного решения профессиональных задач [1].

На наш взгляд, в процессе формирования воспитательных компетенций должное внимание необходимо уделять формированию ценностного отношения к воспитательной деятельности, что создает важную основу для успешной будущей профессии. Став личностно значимыми, ценности выступают в качестве внутренних регуляторов поведения, определенных ориентиров, которые всегда обращены в будущее. Значимость предметов составляет ценность, а отношение к ним – ценностное отношение.

Ценностное отношение к воспитательной деятельности мы определяем как осознанную устойчивую внутреннюю позицию личности, которая служит ориентиром ее социальной и профессиональной активности, направленной на овладение воспитательными знаниями, умениями и навыками и осмысленное присвоение ценностей воспитания.

Основная часть

Сформированность ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности выступает целью, результатом, критерием качества целенаправленного и специально организованного процесса профессиональной подготовки.

В результативном аспекте ценностное отношение к воспитательной деятельности представляет относительно устойчивое личностное образование, ставшее итогом процесса формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности, которое характеризуется уровнем сформированности компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и эмоционально-волевого.

Системообразующий компонент формируемого отношения – мотивационный – направлен на формирование мотивационной сферы будущих педагогов-воспитателей, развитие устойчивой профессиональной направленности, как выражения потребностей, желаний и интересов студентов к воспитательной деятельности, подтверждающихся постоянным стремлением к самосовершенствованию. Когнитивный компонент предполагает наличие системы знаний о сущности и содержании воспитательной деятельности, методах, формах и способах ее организации. Качество и объем знаний во многом обеспечит успешность будущей профессиональной деятельности педагога-воспитателя. Эмоционально-волевой компонент ценностного отношения будущих педагогов к воспитательной деятельности характеризуют эмоции и волевые усилия. Эмоции, являясь результатом переживаний, как бы дают сигнал о значимости объектов и побуждают направить свою деятельность на них, а волевые усилия необходимы при побуждении к действию, которое, тем не менее, должно быть осуществлено. Операционно-деятельностный компонент включает комплекс умений (диагностических, прогностических, проектировочных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных), необходимых педагогу для осуществления воспитательной деятельности.

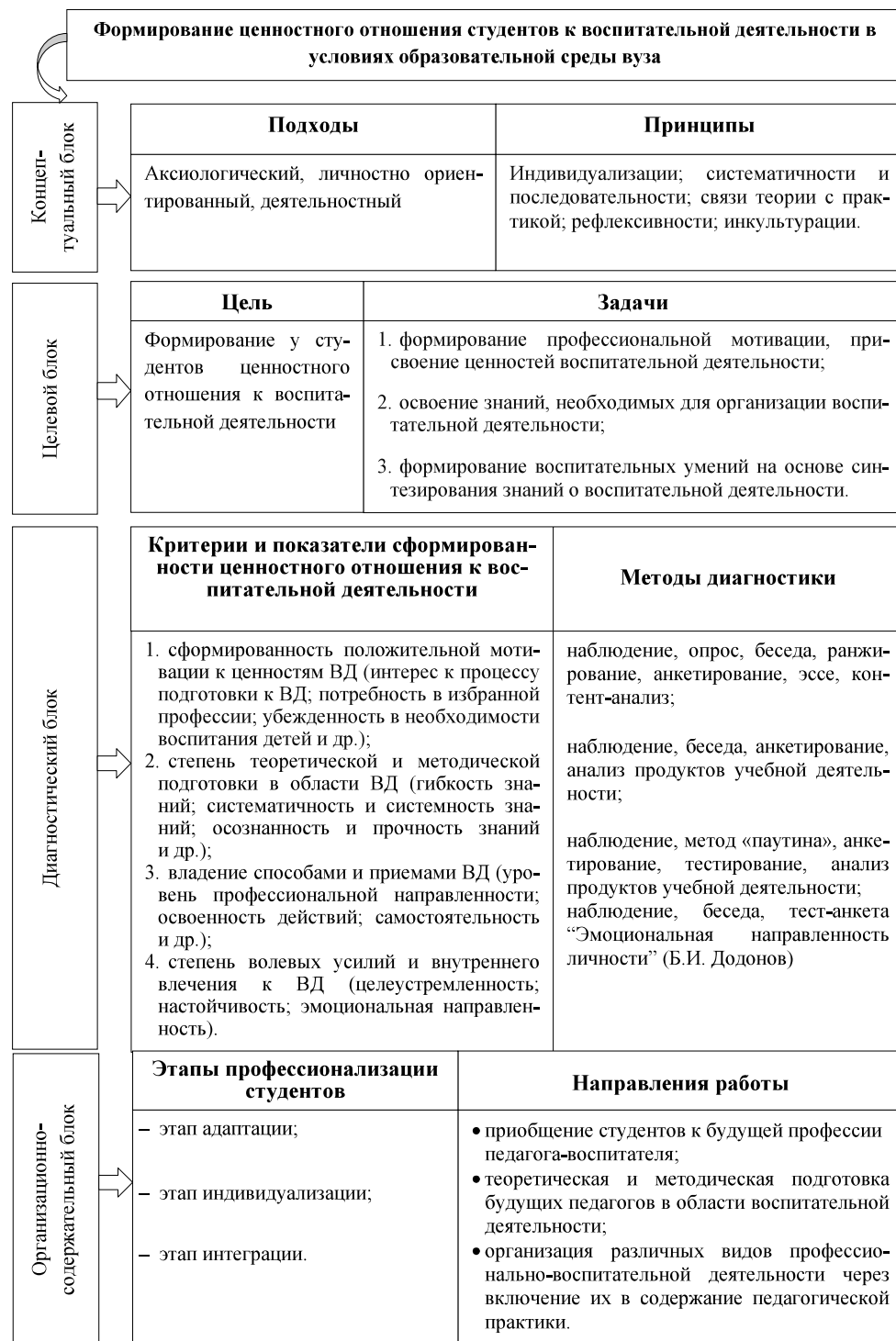
Ценностное отношение студентов к воспитательной деятельности в процессуальном аспекте рассматривается нами как последовательное преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур личности будущего специалиста.

Процесс формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности осуществляется в период всего обучения студентов в вузе. На наш взгляд, данный процесс условно можно разбить на три этапа, в соответствии со ступенями личностно-профессионального становления будущих специалистов (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.И. Шумская).

Механизм формирования ценностного отношения будущего педагога к воспитательной деятельности мы рассматриваем, отталкиваясь от модели поэтапного развития индивидуального стиля профессиональной деятельности студента, разработанной А.В. Торховой [2]. Модель конструктивного формирования отношения к воспитательной деятельности включает три этапа: адаптация, индивидуализация, интеграция.

В ходе нашего исследования мы установили, что на каждом этапе профессионализации будущих педагогов-воспитателей доминирует развитие одного из выделенных нами компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности.

На основе выделенных компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности, описанных этапов личностно-профессионального становления специалистов, изучения опыта работы кафедры начального образования и лингводидактики нами разработана методика формирования ценностного отношения будущих специалистов к воспитательной деятельности (рисунок).



Методика формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности в условиях образовательной среды вуза



Окончание рисунка

Методика формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности включает *концептуальный, целевой, диагностический, организационно-содержательный, процессуальный и результативный блоки*. В основе методики формирования ценностного отношения у будущих педагогов к воспитательной деятельности лежит выбор стратегии, в качестве которой может выступать один или несколько подходов к исследованию. Анализ научной литературы показал, что для решения нашей проблемы наиболее продуктивными являются аксиологический, личностно ориентированный и деятельностный подходы.

Выделяя аксиологический подход в качестве одного из основных в процессе формирования ценностного отношения будущего специалиста к воспитательной деятельности, мы считаем, что необходимо формировать у будущего педагога-воспитателя собственную устойчивую систему социальных и профессионально-воспитательных ценностей, ценностных ориентаций, которые образуют содержательную основу мотивации поведения и выражают внутреннюю основу отношений личности с действительностью. У выпускника должна сложиться законченная устойчивая система ценностей, включающая ценности-цели (личность ребенка; процесс его социализации, культура, труд и т. д.) и ценности-средства (самоконтроль, широта знаний, высокая общая культура, трудолюбие, умение понять другую точку зрения и др.), которая в дальнейшем будет определять его жизненный и профессиональный путь, найдет свое отражение в профессиональных целях, интересах, принципах и убеждениях.

При личностно ориентированном подходе основная задача профессионального образования оказать содействие студенту в определенном отношении к самому себе как специалисту в области воспитания, помочь в выявлении своих возможностей, становлении самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностно ориентированный подход базируется на принципах самоактуализации, индивидуальности, субъектности, творчества и успеха, доверия и поддержки, выбора [3, с. 122–123].

Образовательный процесс будущих педагогов-воспитателей в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания специальной деятельности, в которую был бы включен будущий специалист. Правильно организованная деятельность является условием для проявления и форми-

рования отношения к ней, т. е. ценностное отношение к воспитательной деятельности является как средством, так и результатом ее организации.

Указанные подходы, наряду с принципами формирования у студентов ценностного отношения к воспитательной деятельности: индивидуализации (учет личностных и индивидуально-психологических особенностей студентов), систематичности и последовательности (системный характер в приобретении теоретических знаний, формировании воспитательных умений в определенной логической связи), связи теории с практикой (реализация идеи о синтезе опыта теоретических и методических знаний о воспитательной деятельности и опыта воспитательной деятельности), рефлексивности (осмысление студентами воспитательных ценностей и ценностей будущей профессиональной деятельности, наделение их собственными смыслами), инкультурации (введение личности в актуальную для педагогов систему нравственных и профессиональных ценностей, моделей поведения) – составляют *концептуальный блок* формируемого отношения.

Целевой блок включает проектирование целей и задач образования студентов в аспекте формирования ценностного отношения к будущей воспитательной деятельности. *Диагностический блок* представлен критериями и показателями сформированности у будущих педагогов ценностного отношения к воспитательной деятельности, а также диагностическим инструментарием определения уровня исследуемого отношения. Критериями сформированности ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности выступают:

- сформированность положительной мотивации к ценностям воспитательной деятельности;
- степень теоретической и методической подготовки в области воспитательной деятельности;
- уровень владения способами и приемами воспитательной деятельности;
- степень волевых усилий и внутреннего влечения к воспитательной деятельности.

Указанные критерии должны раскрываться через ряд качественных показателей. Так, например, основными показателями мотивационного компонента формируемого отношения были определены: включение в иерархию профессиональных ценностей личности ценностей воспитательной деятельности; убежденность в необходимости воспитания детей; интерес к процессу и результату подготовки к воспитательной деятельности и др.

Организационно-содержательный блок включает разнообразные направления процесса формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности, способствующие качественной профессиональной подготовке будущих педагогов-воспитателей, по которым следует работать на протяжении всего периода профессионализации студентов. Такими направлениями являются:

- приобщение к будущей профессии педагога-воспитателя;
- теоретическая и методическая подготовка в области воспитательной деятельности;
- организация различных видов профессионально-воспитательной деятельности через включение их в содержание педагогической практики.

Процессуальный блок ориентирует на наиболее оптимальные методы, формы и средства, используемые в процессе формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности. Необходимым результатом процесса формирования исследуемого отношения – присвоенные ценности воспитательной деятельности, овладение знаниями о воспитательной деятельности, освоение опыта воспитательной деятельности – характеризуется *результативный блок* методики.

Заключення

Достижению количественных и качественных результативных характеристик воспитательной деятельности педагога способствуют не только определенные знания и опыт, но прежде всего понимание значимости этой деятельности. Сформированность ценностного отношения к воспитательной деятельности у студентов в процессе обучения является необходимым условием успешного профессионального становления будущего педагога-воспитателя.

На наш взгляд, говорить о сформированности у будущих педагогов ценностного отношения к воспитательной деятельности возможно лишь при условии сформированности каждого компонента исследуемого отношения: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного, эмоционально-волевого. С этой целью нами разработана методика формирования у студентов ценностного отношения к воспитательной деятельности, которая включает в себя такие взаимосвязанные элементы, как подходы, принципы, цель, задачи, содержание, методы, формы, средства, критерии и показатели сформированности исследуемого отношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 01 “Начальное образование”. Квалификация “Преподаватель” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%9E%202013%20%D0%9D%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.rtf>. – Дата доступа: 03.06.2019.
2. Торхова, А. В. Ориентация профессиональной подготовки учителя на индивидуальный стиль деятельности как инновационное явление / А. В. Торхова // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 12. – С. 11–16.
3. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Сфера, 2003. – 160 с.

Поступила в редакцию 28.06.2019 г.

Контакты: + 375 (29) 744-98-15 (Чикиндина Татьяна Петровна)

Chikindina T. METHODOLOGY OF FORMING STUDENTS' VALUE-BASED APPROACH TO EDUCATIONAL ACTIVITIES AT ALL STAGES OF PROFESSIONALIZATION.

The article substantiates the necessity of forming a value-based approach to educational activities, identifies structural components of that approach, namely, motivational, cognitive, operational, and emotional-volitional components. Special attention is drawn to the correlation between the components of the value-based approach to educational activities and the stages of students' professional development (adaptation, individualization, integration). The author describes the following steps of the methodology applied to shape the above mentioned approach in a university setting: conceptual, targeted, diagnostic, organizational, procedural, and effective.

Keywords: value-based approach, components of the value-based approach to educational activities, methodology of forming the value-based approach to educational activities.

УДК 796.012

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОГИЛЕВСКОГО ИНСТИТУТА МВД РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Ю. В. Кривенков

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Для достижения высокой эффективности двигательной деятельности сотрудников правоохранительных органов особую значимость приобретает рациональное использование средств и методов построения учебного процесса в рамках профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), обеспечивающее поэтапное и последовательное решение педагогических задач овладения курсантами совокупностью профессионально значимых двигательных действий и развития двигательных качеств. Статья посвящена методике воспитания специальной физической и технической подготовки курсантов учреждения образования “Могилевский институт МВД Республики Беларусь” на основе метода индивидуально-сопряженного воздействия.

Ключевые слова: методика, курсанты, физическая и техническая подготовка.

Введение

Профессиональная подготовка будущих сотрудников органов внутренних дел представляет собой организованный, непрерывный, целенаправленный педагогический процесс овладения знаниями, специальными умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения оперативно-служебных заданий.

Для повышения эффективности выполнения оперативно-служебных задач необходим высокий уровень специальной физической подготовки, навыков применения приемов самообороны в любых условиях для защиты себя, граждан и обезвреживания преступников [1].

Цель настоящего исследования: экспериментальное обоснование методики воспитания у курсантов Могилевского института МВД Республики Беларусь специальной физической и технической подготовки в процессе ППФП методом индивидуально-сопряженного воздействия.

Основная часть

Исследования проводились в несколько этапов, взаимосвязанных и логически вытекающих один из другого. В исследовании принимали участие 50 курсантов в возрасте 17–25 лет. Были определены контрольная группа (КГ) ($n = 25$) и экспериментальная группа (ЭГ) ($n = 25$), которые перед началом исследования не имели достоверных различий ($p > 0,05$) в показателях специальной физической и технической подготовленности.

Первый этап был посвящен изучению состояния вопроса по теме исследования, анализу научной, методической и специальной литературы, обозначены цели, сформулированы задачи и определены методы исследования. Были изучены нормативные документы, приказы МВД, регламентирующие профессиональную подготовку сотрудников ОВД, учебные программы вузов МВД, наставление по организации и проведению ППФП в ОВД.

На втором этапе происходило обсуждение передового практического опыта в области ППФП в учреждениях образования МВД Республики Беларусь, особое внимание было уделено применению различных методик воспитания специальной физической и технической подготовленности курсантов, была проведена экспериментальная часть исследования. Тестирование испытуемых выполнялось в строго стандартизированной обстановке и последовательности, выбранные технические действия были одинаковыми, доступными и знакомыми для всех испытуемых независимо от их технической и физической подготовленности [2]. На данном этапе осуществлялся отбор экспертов из высококвалифицированных специалистов в области ППФП, занимающихся обучением боевым приемам борьбы.

На третьем этапе исследования апробировались разработанные методики, положительный результат внедрялся в учебный процесс, анализировались полученные результаты эксперимента.

Содержание экспериментальной методики основывалось на научном анализе литературы, результатах исследований учебной деятельности курсантов и экспериментально установленных параметрах объема и интенсивности неспецифических физических нагрузок.

Для повышения аэробных возможностей использовались непрерывный и интервальный методы. Выполнение упражнений интервальным методом позволяет строго дозировать тренировочные задания по продолжительности и интенсивности рабочих фаз, характеру и длительности интервала отдыха, обеспечивая наиболее быстрый прирост аэробной и анаэробной выносливости.

Принято выделять внешнюю (показатели объема, интенсивности упражнений и т. п.) и внутреннюю (реакция организма на работу) стороны нагрузки. Внешняя сторона нагрузки достаточно четко фиксируется с помощью специального технического оборудования. Общая направленность воздействия внутренней стороны нагрузки наиболее отчетливо проявляется в величине и характере физиологических и биохимических сдвигов [3]. В результате проведенного лабораторного эксперимента были установлены параметры внешней стороны нагрузки (объем и интенсивность) неспециализированных упражнений, направленных на повышение силовой выносливости, скоростной силы, скоростной выносливости на основе строгого контроля показателей внутренней стороны нагрузки.

Метод сопряженного воздействия рассматривается между физическими упражнениями разной направленности, именно в контексте последовательного (физические упражнения создают предпосылки для последующего развития физических качеств и овладения двигательными умениями и навыками) и параллельного сопряженного воздействия [4].

Экспериментальная методика направлена на совокупное формирование профессионально значимых физических качеств сотрудников ОВД (скоростная сила, скоростная выносливость, силовая выносливость, точность, сохранение равновесия), а также укрепление и развитие опорно-двигательного аппарата. Методика применялась в процессе проведения занятий по учебной дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» с курсантами 1–3 курсов обучения факультета милиции в ходе изучения наиболее важных разделов программы: приемы задержания и сопровождения, защитно-атакующие действия, приемы борьбы, т. е. те, технические действия которых, с одной стороны, тесно связаны со спецификой деятельности сотрудников ОВД, а с другой – с уровнем их физической подготовленности.

В ходе учебного процесса применялись специально подобранные средства и методы физической подготовки на основе соответствия основным характеристикам спе-

циально-подготовительных упражнений, условиям профессиональной двигательной деятельности, отвечающие установкам и блокам разработанной методики подготовки. Это позволяет обеспечивать формирование специфических координаций и развитие совокупности двигательных качеств на уровне, требуемом для реализации движения в условиях профессиональной деятельности.

Для развития профессионально значимых физических качеств сотрудников ОВД подобраны блоки физических упражнений, требующие комплексного проявления физических качеств в условиях переменных режимов двигательной деятельности, непрерывного изменения ситуаций и форм действий развития профессионально значимых физических качеств. Указаны параметры физической нагрузки, количество повторений, интенсивность, отдых между сериями и повторными нагрузками в серии, а также методы развития профессионально значимых физических качеств сотрудников ОВД. Для каждого из этих качеств в процессе обучения техническому действию предусмотрены конкретные физические упражнения, имеющие прикладное значение и направленные на более эффективное изучение курсантами двигательного действия, что позволяет расширить их двигательный фонд умений и навыков с целью быстрого и эффективного решения задач служебного предназначения.

Курсанты контрольной группы занимались по учебной программе учреждения высшего образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» по учебной дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» по специальностям «Правовое обеспечение общественной безопасности» и «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности», утвержденной и введенной в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30 августа 2013 г. № 87.

Экспериментальная группа в учебном процессе занималась на основе применения разработанной методики воспитания специальной физической и технической подготовленности курсантов Могилевского института МВД Республики Беларусь методом индивидуально-сопряженного воздействия со строго установленными параметрами нагрузки для каждого периода обучения.

Для сравнения эффективности разработанной и существующей методики воспитания специальной физической и технической подготовленности курсантов использовалась классическая схема построения эксперимента, где предполагается, что если показатели специальной физической и технической подготовленности, не имевшие значимых различий в начале эксперимента, по его окончании окажутся достоверно выше в экспериментальной группе, то эффективность данной методики будет доказана.

Результаты исходного тестирования физического развития и физической подготовленности свидетельствовали о том, что значимых различий между курсантами обеих групп не наблюдалось. ЭГ и КГ были равнозначны и соответствовали требованиям, предъявляемым к организации педагогического эксперимента. Экспериментальным фактором в формирующем педагогическом эксперименте было применение разработанной методики воспитания специальной физической и технической подготовленности курсантов Могилевского института МВД Республики Беларусь методом индивидуально-сопряженного воздействия, основанной на адекватности применяемых упражнений. Основным отличительным признаком предстоящей деятельности, стимулирования развития двигательного потенциала осуществлялось за счет планомерного соединения тенденций постепенности и адаптационно адекватной предельности в наращивании нагрузок.

Анализ результатов формирующего педагогического эксперимента показал, что, несмотря на одинаковое количество часов, отводимых на занятия по ППФП, курсанты ЭГ показывали лучшие результаты, характеризующие физическую подготовленность.

Динамика физической подготовленности, определяемая по результатам исходного, промежуточного и контрольного срезов, в ЭГ имела позитивный характер (таблицы 1, 2). Значимо выросла силовая выносливость “Подтягивание в висе на перекладине” – $13,00 \pm 1,09$ раз против $17,39 \pm 1,12$ раз; аэробная выносливость “Бег 1500 м” – исходный показатель $5,49 \pm 0,06$ сек. против итогового – $5,28 \pm 0,02$ сек.; скоростная сила “Прыжок в длину с места” – $238 \pm 0,02$ см. против $249 \pm 0,01$ см; скоростная выносливость “Бег 100 м” – $13,43 \pm 0,12$ сек. против $12,54 \pm 0,25$ сек.; координационные способности “Челночный бег 10х10 м” – исходное – $25,83 \pm 0,19$ сек. против $25,00 \pm 0,38$ сек.

Таблица 1 – Динамика результатов (количественных) показателей уровня физической подготовленности контрольной группы в процессе эксперимента

Тест (содержание теста)	Исследуемые показатели	Статистические параметры					
		Исходные данные	Промежуточные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
					промежуточный	итоговый	за 2 этапа
		$x \pm m$	$x \pm m$	$x \pm m$	%	%	%
Прыжок в длину с места	Скоростная сила (см)	$230 \pm 0,03$	$234 \pm 0,02$	$240 \pm 0,02$	1,72	2,53	4,25
Подтягивание в висе на перекладине	Силовая выносливость (к-во раз)	$11,74 \pm 1,00$	$13,84 \pm 0,88$	$15,94 \pm 0,76$	16,21	14,10	30,34
Бег 100 м	Скоростная выносливость (сек.)	$14,01 \pm 0,27$	$13,64 \pm 0,17$	$13,28 \pm 0,08$	2,67	2,67	5,35
Бег 1500 м	Аэробная выносливость (мин, сек.)	$5,59 \pm 0,09$	$5,51 \pm 0,17$	$5,45 \pm 0,25$	1,44	1,09	2,53
Челночный бег 10х10 м	Координационные способности (сек.)	$25,75 \pm 0,20$	$25,53 \pm 0,14$	$25,31 \pm 0,08$	0,85	0,87	1,72

Таблица 2 – Динамика результатов (количественных) показателей уровня физической подготовленности экспериментальной группы в процессе эксперимента

Тест (содержание теста)	Исследуемые показатели	Статистические параметры					
		Исходные данные	Промежуточные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
					промежуточный	итоговый	за 2 этапа
		$x \pm m$	$x \pm m$	$x \pm m$	%	%	%
Прыжок в длину с места	Скоростная сила (см)	$238 \pm 0,02$	$244 \pm 0,01$	$249 \pm 0,01$	2,48	2,03	4,51
Подтягивание в висе на перекладине	Силовая выносливость (к-во раз)	$13,00 \pm 1,09$	$15,19 \pm 1,10$	$17,39 \pm 1,12$	15,54	13,50	29,04
Бег 100 м	Скоростная выносливость (сек.)	$13,43 \pm 0,12$	$13,33 \pm 0,18$	$12,54 \pm 0,25$	0,74	6,10	6,84
Бег 1500 м	Аэробная выносливость (мин, сек.)	$5,49 \pm 0,06$	$5,38 \pm 0,04$	$5,28 \pm 0,02$	2,02	1,87	3,89
Челночный бег 10х10 м	Координационные способности (сек.)	$25,83 \pm 0,19$	$25,41 \pm 0,28$	$25,00 \pm 0,38$	1,63	1,62	3,25

В КГ, в отличие от ЭГ, достоверных изменений в результатах выполнения большинства тестов не произошло. В обеих группах позитивная динамика проявилась в развитии

физических качеств, обусловленная адекватностью применяемых для этого средств. Позитивная динамика в обеих группах объясняется: во-первых, низким исходным уровнем подготовленности обучающихся, во-вторых, тем, что большинство курсантов впервые регулярно занимались физической подготовкой с четким определением задач и контролем их выполнения; в ЭГ – с использованием на занятиях, в процессе развития физической подготовленности, упражнений индивидуально-сопряженного воздействия.

Таблица 3 – Динамика антропометрических (количественных) показателей уровня физического развития контрольной группы в процессе эксперимента

Тест (содержание теста)	Исследуемые показатели	Статистические параметры					
		Исходные данные	Промежу- точные дан- ные	Итоговые данные	Темп прироста		
					промежу- точный	итоговый	за 2 этапа
		$x \pm m$	$x \pm m$	$x \pm m$	%	%	%
Рост	Измерение роста стоя (см)	167,98±1,81	174,07±1,46	175,90±1,39	3,56	1,05	4,61
Вес	Измерение веса (кг)	58,29±2,14	64,43±1,97	66,86±1,80	10	3,7	13,7
Весо-рост. индекс Кетле	Упитанность (у.е.)	345,42±9,75	369,29±9,46	379,41±8,47	6,68	2,7	9,38
Окружность грудной клетки	В покое (см)	81,29±1,32	85,29±1,06	87,48±1,06	4,8	1,98	6,78
	При вдохе (см)	88,38±1,29	92,95±1,14	95,14±1,11	5,04	2,33	7,37
	При выдохе (см)	79,10±1,31	83,10±1,19	84,76±1,13	4,93	1,99	6,92
ЖЕЛ	Фактическая (мл)	3080,9±111,6	3485,7±98,87	3588,1±92,70	12,33	2,89	15,22
Жизненный индекс	Дыхательная система (у.е.)	53,11±1,03	54,39±1,06	53,85±0,88	2,39	1,01	3,4

Таблица 4 – Динамика антропометрических (количественных) показателей уровня физического развития экспериментальной группы в процессе эксперимента

Тест (содержание теста)	Исследу- емые показа- тели	Статистические параметры					
		Исходные данные	Промежуточ- ные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
					промежу- точный	итоговый	за 2 этапа
		$x \pm m$	$x \pm m$	$x \pm m$	%	%	%
Рост	Измерение роста стоя (см)	168,95±1,52	174,76±1,32	176,43±1,20	3,38	0,95	4,33
Вес	Измерение веса (кг)	58,69±1,95	64,90±1,87	67,95±1,61	10,06	4,59	14,65
Весо-рост. индекс Кетле	Упитанность (у.е.)	346,35±9,56	371,1±9,7	385,01±8,44	6,90	3,70	10,60
Окружность грудной клетки	В покое (см)	83,19±1,36	86,95±0,86	88,76±0,76	4,42	2,06	6,48
	При вдохе (см)	89,24±1,37	93,48±0,94	96,19±0,92	4,64	2,86	7,50
	При выдохе (см)	80,76±1,28	85,24±0,95	86,05±0,73	5,39	1,51	6,90
ЖЕЛ	Фактическая (мл)	3266,6±90,10	3747,6±75,16	3916,1±68,83	13,71	4,40	18,11
Жизненный индекс	Дыхатель- ная система (у.е.)	56,10±1,13	58,29±1,12	57,93±0,95	3,82	0,45	4,27

Анализ уровня физического развития курсантов ЭГ и КГ в процессе эксперимента показывает о выявлении достоверных различий ($p < 0,05 - p < 0,01$) между двумя показателями, характеризующими функциональность дыхательной системы (ЖЕЛ и жизненный индекс), в то время, как между остальными показателями существенных различий не обнаружено ($p > 0,05$).

По результатам исследований были выявлены существенные межгрупповые различия между обозначенными компонентами. Данное обстоятельство обусловлено эффективностью влияния средств подготовки сопряженного характера. Исходя из этого, необходимо отметить, что курсанты в ЭГ по своим показателям превосходят курсантов в КГ.

Анализ динамики общего темпа приростов показателей, характеризующих уровень физического развития курсантов ЭГ и КГ, за весь период формирующего эксперимента позволил констатировать, что (таблицы 3, 4):

- у курсантов ЭГ после эксперимента динамика темпов приростов имеет положительную тенденцию: в показателях физического развития – рост (4,33%), вес (14,65%), окружность грудной клетки (в спокойном состоянии (6,48%), на вдохе (7,5%) и выдохе (6,90%)), жизненный индекс (4,27%), весо-ростовой индекс Кетле (10,60%) и жизненная емкость легких (ЖЕЛ) (18,11%);

- у курсантов КГ после эксперимента динамика темпов приростов имеет положительную тенденцию: в показателях физического развития – рост (4,61%), вес (13,7%), окружность грудной клетки (в спокойном состоянии (6,78%), на вдохе (7,37%) и выдохе (6,92%)), жизненный индекс (3,4%), весо-ростовой индекс Кетле (9,38%) и жизненная емкость легких (ЖЕЛ) (15,22%).

Констатируя полученные данные об общей динамике темпов приростов выявленных показателей, необходимо отметить, что у курсантов ЭГ динамика темпов приростов после эксперимента носит скачкообразный характер, что имеет существенные различия в соотношении с КГ.

Кроме этого следует отметить, что выявленные в ходе сравнительного анализа существенные меж- и внутригрупповые различия и скачкообразная динамика темпов приростов исследуемых параметров физического развития курсантов ЭГ и КГ имеют положительную тенденцию в процессе эксперимента, что обусловлено, во-первых, индивидуально-возрастными особенностями развития курсантов, во-вторых, применением в процессе обучения эффективной методики воспитания физических качеств, построенной на влиянии средств сопряженного характера в условиях ППФП, что подтверждается положительной динамикой темпов приростов показателей физической подготовленности и развития, где по ряду параметров в ЭГ были зафиксированы более высокие значения скачкообразного характера, в сравнении с более низкими положительными изменениями исследуемых показателей в КГ (при традиционном подходе в учебном процессе).

Полученные данные показателей уровня технической подготовленности КГ и ЭГ в процессе эксперимента (таблицы 5, 6) позволяют утверждать, что, во-первых, испытуемые ЭГ в сравнении с КГ более качественно, а следовательно, и с более высокой эффективностью выполняли боевые приемы борьбы на завершающей стадии эксперимента.

Во-вторых, мнения экспертов, оценивавших качественные характеристики выполнявшихся приемов, были достаточно близки, при этом существенных различий в согласованности оценок выявлено не было. Мнения экспертов, а также выставившиеся ими оценки подвергались статистической обработке, оценивалась согласованность их мнений по показателям коэффициента конкордации (КГ – 0,922; ЭГ – 0,965), статистическая значимость КГ и ЭГ $p < 0,05$.

Наблюдалось незначительное усиление согласованности мнений экспертов при оценке качественных характеристик выполнения приемов для КГ. Это, очевидно, было связано с большим числом грубых ошибок, допускавшихся испытуемыми данной группы в процессе тестирования.

Таблица 5 – Динамика результатов (количественных) показателей уровня технической подготовленности контрольной группы в процессе эксперимента

Исследуемое техническое действие (единица измерения)	Статистические параметры					
	Исходные данные	Промежуточные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
				Промежуточный	Итоговый	за 2 этапа
	x±m	x±m	x±m	%	%	%
Бросок задней подножкой (балл)	7,1±0,14	7,25±0,29	7,40±0,14	2,13	2,0	4,13
Бросок передней подножкой (балл)	4,11±0,31	5,48±0,27	6,86±0,24	29,38	22,36	50,18
Бросок через бедро (балл)	6,47±0,27	6,73±0,26	7,00±0,11	3,93	4,03	7,87
Болевой прием борьбы “Рывком” (балл)	5,10 ±0,04	6,15±0,16	7,21±0,29	18,68	15,86	34,30
Болевой прием борьбы “Замком” (балл)	5,50±0,09	6,60±0,21	7,71±0,34	18,18	15,24	33,48
Болевой прием борьбы “Нырком” (балл)	7,1±0,14	7,20±0,14	7,30±0,14	1,39	1,37	2,77
Болевой прием борьбы “Толчком” (балл)	6,6±0,21	7,15±0,13	7,70±0,13	8	7,41	15,38
Болевой прием борьбы “Рычаг руки внутрь” (балл)	6,8±0,25	6,95±0,34	7,10±0,14	3,87	2,13	4,31
Болевой прием борьбы “Рычаг руки наружу” (балл)	6,3±0,18	6,80±0,24	7,30±0,14	7,63	7,09	14,70
Болевой прием борьбы “Рычаг руки через предплечье” (балл)	6,7±0,21	7,13±0,12	7,57±0,15	6,22	5,98	12,20
Прямой удар рукой (балл)	6,6±0,18	7,11±0,16	7,62±0,14	7,44	6,92	14,06
Удар рукой снизу (балл)	6,6±0,17	6,82±0,14	7,04±0,11	3,27	3,17	6,45
Удар рукой сбоку (балл)	6,6±0,16	6,71±0,23	7,29±0,31	1,65	8,28	9,94
Прямой удар ногой (балл)	5,9±0,12	6,73±0,13	7,57±0,15	13,15	11,74	24,81
Круговой удар ногой (балл)	5,6±0,10	6,31±0,15	7,02±0,10	11,93	10,66	22,50

Таблица 6 – Динамика результатов (количественных) показателей уровня технической подготовленности экспериментальной группы в процессе эксперимента

Исследуемое техническое действие (единица измерения)	Статистические параметры					
	Исходные данные	Промежуточные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
				промежуточный	итоговый	за 2 этапа
	x±m	x±m	x±m	%	%	%
Бросок задней подножкой (балл)	6,03 ±0,58	7,65±0,40	9,32±0,22	23,68	19,69	42,8
Бросок передней подножкой (балл)	6,4±0,29	6,70±0,28	7,00±0,14	4,58	4,37	8,95
Бросок через бедро (балл)	5,35±0,24	6,40±0,29	7,45±0,34	17,88	15,17	32,81
Болевой прием борьбы “Рывком” (балл)	7,1±0,12	7,38±0,35	7,67±0,14	3,86	3,85	7,72
Болевой прием борьбы “Замком” (балл)	7,1±0,14	7,51±0,15	7,93±0,14	5,61	5,44	11,05
Болевой прием борьбы “Нырком” (балл)	5,14±0,08	6,24±0,21	7,34±0,35	19,33	16,20	35,25

Окончание таблицы 6

Исследуемое техническое действие (единица измерения)	Статистические параметры					
	Исходные данные	Промежу- точные данные	Итоговые данные	Темп прироста		
				промежу- точный	итоговый	за 2 этапа
	$x \pm m$	$x \pm m$	$x \pm m$	%	%	%
Болевой прием борьбы “Толчком” (балл)	5,78±0,24	7,71±0,33	9,65±0,42	28,63	22,35	50,19
Болевой прием борьбы “Рычаг руки внутрь” (балл)	6,12±0,16	7,28±0,17	8,45±0,19	17,31	14,88	32
Болевой прием борьбы “Рычаг руки наружу” (балл)	6,22±0,21	7,38±0,24	8,54±0,28	17,05	14,57	31,43
Болевой прием борьбы “Рычаг руки через предплечье” (балл)	6,62±0,21	7,38±0,18	8,17±0,16	10,85	10,16	20,97
Прямой удар рукой (балл)	5,89±0,12	7,54±0,12	9,20±0,12	24,59	19,83	43,89
Удар рукой снизу (балл)	6,87±0,21	8,19±0,30	9,52±0,39	17,52	15,02	32,35
Удар рукой сбоку (балл)	5,02±0,32	6,57±0,36	8,13±0,41	26,77	21,22	47,33
Прямой удар ногой (балл)	5,12±0,01	6,11±0,06	7,10±0,12	17,64	15	32,40
Круговой удар ногой (балл)	4,98±0,15	6,10±0,15	7,22±0,15	20,21	16,81	36,72

Заключение

Вышеизложенное приводит к выводу, что в процессе подготовки курсантов с применением методики воспитания специальной физической и технической подготовленности методом индивидуально-сопряженного воздействия создается:

- 1) опережающий фундамент физических качеств, который обеспечивает необходимые компоненты готовности к обучению, либо техническому совершенствованию;
- 2) акцентированное развитие качеств, необходимых для специфической деятельности и их адекватная локализация в мышечных группах;
- 3) достижение такого уровня развития качеств, которое отвечает биодинамике технического элемента;
- 4) достижение способности к реализации двигательного потенциала в наиболее типичных формах двигательной деятельности, что характеризует потенциальную физическую готовность к овладению техникой;
- 5) достижение способности к продолжительному выполнению работы в специфических видах деятельности в целях обеспечения ее надежности;
- 6) развитие способности к реализации достигнутого двигательного потенциала в условиях профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гайдук, С. А.** Технология формирования волевых качеств в процессе профессионально-прикладной физической подготовки : монография / С. А. Гайдук, Л. В. Маришук. – Минск : МГВРК, 2007. 200 с.
2. **Бубэ, Х.** Тесты в спортивной практике / Х. Бубэ. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 239 с.
3. **Тропникова, Д. В.** Повышение выносливости футболисток высокой квалификации в годичном цикле тренировки : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Д. В. Тропникова ; БГФК. – Минск, 2012. – 34 с.
4. **Масловский, Е. А.** Теоретические и методические основы использования индивидуально-сопряженного подхода в физическом воспитании школьников и подготовке юных спортсменов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. А. Масловский ; Акад. физ. воспитания и спорта Республики Беларусь. – Минск, 1993. – 36 с.

Поступила в редакцию 09.07.2019 г.

Контакты: +375 29 173 40 77 (Кривенков Юрий Владимирович)

Krivenkov Y. ON THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF CADETS' SPECIAL PHYSICAL AND TECHNICAL TRAINING AT THE MOGEV INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE REPUBLIC OF BELARUS.

To achieve high efficiency of motor activity of law enforcement officers, the rational use of tools and methods for constructing the educational process in the framework of vocational and applied physical training acquires special significance, ensuring gradual and consistent solution of pedagogical tasks helping cadets to develop a set of professionally significant motor actions and skills. The article is devoted to special physical and technical training of cadets of the educational institution "Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus" based on the method of individually conjugate effects.

Keywords: method, cadets, physical and technical training.

УДК 378.147:81.271.2

ТЕХНИКА РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ УСТНОЙ РЕЧИ ПЕДАГОГА

А. И. Маслова

кандидат педагогических наук, доцент

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко
(г. Тирасполь)

В данной статье рассматривается важный компонент культуры устной речи педагога – техника речи. На основе проведенных исследований выявлены недостатки речевой техники учителей, препятствующие восприятию и пониманию речи. Рассмотрены компоненты техники речи педагога (дыхание, дикция, голос), их роль в речи учителя. Представлены виды упражнений на занятиях по коммуникативной культуре педагога.

Ключевые слова: речь, техника речи, голос, дыхание, дикция, интонация, выразительность, артикуляция.

Введение

Еще с давних времен наличие красноречия, умения говорить грамотно, красиво, убедительно считались важными достоинствами личности. Хорошая речь – это и показатель мышления, общей культуры, эрудиции каждого человека, и, в первую очередь, учителя, для которого речь – важнейший инструмент обучения и воспитания детей. Как отмечала профессор Т.А. Ладыженская, научиться владеть устной речью в “ее планирующей, познавательной и воздействующей функции” – значит “научиться владеть важнейшим профессиональным умением учиться вообще...” [1].

Основная часть

Устная речь педагога – речь творимая, говоримая, произносимая, слышимая, создаваемая “живым словом” педагога, выполняет планирующую, познавательную, воздействующую функции, имеет такие особенности, как избыточность и лаконизм, высокий уровень оценочности, экспрессивности, выразительности, прерывистости, возможность использования невербальных средств общения (мимики, жестов) и используется в разных сферах общения (на уроке, в беседе с учащимися, их родителями, коллегами и др.).

Как отмечает профессор Н.А. Ипполитова, “сфера обучения является сферой повышенной речевой ответственности”. Устная речь педагога – не только основное оружие педагогического воздействия, но и образец для учащихся, должна быть для них “риторическим идеалом” [2] и, следовательно, должна соответствовать таким важным требованиям (коммуникативным качествам речи), как правильность и чистота, точность, уместность, понятность (доступность) и выразительность. Устная речь педагога отличается нужной громкостью, четкостью произношения, грамотностью, выразительностью слов и интонации.

Для реализации этих требований учителю необходимо владеть в совершенстве техникой речи, являющейся существенным признаком его профессионального мастерства.

Техника речи – это совокупность характеристик звучащей речи: ее голосовой, дыхательной, дикционной и интонационной составляющей. По отношению к деятельности педагога техника речи – совокупность элементарных приемов функционального

дыхания, речевого голоса и дикции, доведенных до степени автоматизированных навыков и позволяющих учителю с максимальной эффективностью осуществить речевое воздействие.

Владеть техникой речи – значит обладать речевым дыханием, голосом, иметь хорошую дикцию и орфоэпическое произношение. Специфика педагогической профессии требует от учителя постоянной работы над дикцией, дыханием и голосом.

Между тем, наблюдение за устной речью студентов и педагогов позволяет выявить у них следующие недостатки: слабый голос, не соответствующий содержанию речи; тусклый, незвучный, ограниченный в своем диапазоне голос педагога; речевая монотонность, тогда как все содержание речи обуславливает необходимость различения голосовых интонаций (например, в ситуации оценки ответов учащихся, одобрения, похвалы и др.); подчеркнутость, выпуклость формы изложения, воспринимаемые учащимися как ложный пафос, «пулеметный» темп речи, мешающий восприятию и пониманию материала, или слишком замедленный темп речи, способствующий ее монотонности; отсутствие пауз и т. д. Эти и другие недостатки техники речи педагога затрудняют ее восприятие и понимание учащимися, способствуют нарушению с ними контакта, отвлекают внимание, следовательно, приводят к отсутствию внимания и интереса учащихся. По данным зарубежных ученых Р. Бёрдвистелла и А. Меграбяна, полное сообщение усваивается слушателями через мимику и жесты на 55%, через интонацию – на 38% и через слова – лишь на 7%.

Специфика педагогической профессии требует от учителя обязательного владения как нормами русского литературного произношения, так и техникой речи. Правильное восприятие на слух устной речи педагога требует от него особой четкости логического построения высказывания, знания логических и интонационно-мелодических закономерностей речи и их соблюдения в продуцировании текста.

В своих исследованиях техники речи ученые (Т.А. Ладыженская, О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, И.А. Стернин и др.) выделяют такие ее компоненты, как речевое дыхание, голос, дикция, орфоэпическое произношение. Рассмотрим их роль в общении педагога.

Для устной речи педагога прежде всего большое значение имеет правильная организация речевого дыхания. Как показывают данные наблюдений, прерывающаяся, захлебывающаяся речь учителя не производит благоприятного впечатления и даже раздражает учащихся. Кроме того, неправильное речевое дыхание утомляет говорящего, препятствует свободному речевому продуцированию говорящих. Однако дыхание является лишь “энергетической базой” речи.

Следующий компонент техники речи – дикция – широкое понятие, которое включает в себя три базовых показателя: правильность артикуляции, ее отчетливость и манеру произношения [3]. Важнейшими условиями хорошей дикции учителя являются правильность и отчетливость артикуляции. Педагогу важно сформировать навыки точного и отчетливого произношения слов, что способствует доступности его речи, облегчает ее восприятие и понимание учащимися, создает благоприятные условия для эффективного педагогического общения. Хорошая дикция также свидетельствует о грамотности учителя, его уверенности в содержании речи, имеет эстетическую ценность будучи одним из наиболее ярких показателей культуры устной звучащей речи учителя. Манера произношения включает в себя присущий педагогу темп речи, продление или редукцию гласных звуков ударных слогов и т. п. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в педагогическом общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

Важнейший компонент техники речи – это голос, основное орудие педагогического воздействия. П. Сопер утверждает, что “ничто так не влияет на отношение к нам

людей, как впечатление от нашего голоса”. Поэтому учителю важно уметь управлять своим голосом, знать артикуляционные, тембральные, тональные особенности своего произношения, уметь выбирать самое приятное звучание своего голоса в соответствии с конкретными условиями и учебно-воспитательными задачами. Не уместен для педагога неразборчивый, сиплый голос, еще хуже крик, визг, препятствующие установлению коммуникативного контакта с учащимися. “Как бы ни была интересна и познавательна речь, – отмечает И.Р. Калмыкова, – она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым, невыразительным голосом”. Бедность звукового диапазона речи учителя приводит к монотонному звучанию, к обеднению звуковой палитры, что является важным фактором ослабления педагогического воздействия его речи. Как показывают данные проведенного анкетирования, учащиеся предпочитают слушать учителей с голосом средней громкости, убедительным, заинтересованным тоном. А.С. Макаренко учил молодых педагогов: “Настроение у вас может быть каким-угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым...”. Следовательно, важнейшими профессиональными качествами голоса учителя должны быть: большой динамический диапазон (ряд градаций силы и громкости голоса); широкий высотный диапазон (повышение и понижение голоса, обеспечивающие разнообразную мелодику речи); благозвучность (чистота звучания, отсутствие неприятных призвуков, например, хрипоты, сопения и др.); полетность (способность быть слышимым на большом расстоянии); адаптивность (способность голоса подстраиваться под данные акустические условия); суггестивность (способность голоса педагога воздействовать на эмоции и поведение слушателей); гибкость, подвижность (способность голоса переходить от одной высоты на другую); выносливость (работоспособность речевого аппарата педагога, позволяющая выдерживать длительную речевую нагрузку). Специалисты по сценической речи (К.Г. Станиславский, С.М. Волконский и др.) считают, что хороший природный голос необходимо тренировать, чтобы он стал выносливым, готовым к большим нагрузкам, голос можно развивать, усилить, расширить диапазон, совершенствовать тембр. Поставленный голос является важнейшим требованием к технике речи педагога. Педагогу нужно стремиться к звучности и выразительности своего голоса: во-первых, необходимо правильно поставить дыхание; во-вторых, следует выработать уверенность в себе, душевный подъем и увлеченность предметом разговора, располагать интересными фактами. Уверенность и мажорность голоса учителя делают его речь убедительной, способствуют реализации поставленных коммуникативных задач и установлению нужного контакта с учениками.

Важными качествами устной речи педагога являются эмоциональная выразительность и фонетическая выразительность. Эмоциональная выразительность – насыщенность чувствами произношения слов, речи в целом. По данным исследований, понимание речи примерно на 40% зависит от ее “экспрессивной партитуры”, поэтому особенное значение имеет и “артистичность” интонации, являющейся “душой устной речи” (К. Станиславский). Наблюдение за устной речью педагогов и анкетирование учащихся показывают, что наиболее эффективна для организации учебного взаимодействия устная речь учителя со спокойным, убедительным, заинтересованным тоном, имеющим модальную окраску побуждения, воздействия на слушателей-учеников. Вместе с тем убедительность и выразительность тона звучащей речи педагога создается различными интонационными средствами, передающими либо состояние говорящего (эмоциональность высказывания), либо его волеизъявление (модальность высказывания), либо экспрессию (отношение к предмету речи). Для педагога важно умение использовать акустические средства воздействия на слушателей, воспринимающих

учебную информацию. Фонетическая выразительность – умение педагога владеть хорошим и грамотным произношением, что способствует пониманию речи.

Заключение

Техника речи является важным признаком профессионального мастерства педагога. Каждый из элементов речевой техники педагога (речевое дыхание, дикция, голос, интонация) требует особых методических приемов тренировки, которые должны быть освоены в ходе самостоятельных занятий. На практических занятиях по коммуникативной культуре педагога студентам предлагаются такие типы упражнений, как:

- упражнения для тренировки речевого дыхания;
- упражнения, направленные на совершенствование дикции;
- упражнения, развивающие мышцы артикуляторных органов (артикуляционная гимнастика, чтение скороговорок и др.);
- интонационные упражнения (интонационная разметка текста; выразительное чтение текста и др.);
- упражнения, направленные на развитие голосового диапазона (силы, полноты голоса и др.).

Владение техникой речи является важным компонентом коммуникативной культуры педагога, показателем его профессиональной подготовки и способствует успешной реализации учебно-воспитательных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ладыженская, Т. А.* Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
2. *Михальская, А. К.* Педагогическая риторика / А. К. Михальская. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 384 с.
3. *Гойхман, О. Я.* Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА, 2008. – 272 с.

Поступила в редакцию 29.11.2019 г.

Контакты: dsoipm_spsu@mail.ru (Маслова Алла Ивановна)

Maslova A. SPEECH TECHNIQUE AS A COMPONENT OF TEACHER'S ORAL SPEECH CULTURE.

The article considers an important component of the teacher's oral speech culture – speech techniques. Regarding the studies carried out earlier the author reveals shortcomings of teachers' speech techniques preventing the perception and understanding of their speech. The components of the teacher's speech techniques (breathing, diction, voice) and their role in the teacher's speech are considered. The types of exercises applied to improve communication culture of the teacher are presented.

Keywords: speech, speech technique, voice, breath, diction, intonation, expressiveness, articulation.

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е. А. Мурашко

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

И. Л. Лукашкова

кандидат педагогических наук

Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь

В статье систематизированы представления об организационно-методическом потенциале квест-технологии в структуре целостного педагогического процесса учреждения высшего образования. Раскрыта универсальная структура квест-технологии и возможности ее реализации в учебной деятельности, научно-исследовательской работе студентов, практической подготовке, идеологической и воспитательной работе.

Ключевые слова: квест-технология, организационно-методический потенциал, педагогический процесс, высшее образование.

Введение

В условиях перехода к цифровой экономике предъявляются особые требования к уровню профессиональных компетенций специалистов и их индивидуально-личностному развитию. Современные выпускники должны обладать фундаментальной подготовкой, интеллектуальной и социальной мобильностью, умениями решать нестандартные и междотраслевые задачи, проявляя ответственность, самостоятельность и креативность, быть готовыми к постоянному совершенствованию профессиональных знаний [1]. В связи с этим высшее образование ориентировано на обновление и модернизацию образовательных технологий, обеспечивающих комплексное решение задач профессиональной подготовки специалистов в цифровом обществе.

К образовательным технологиям, к которым в последнее десятилетие проявляют интерес представители педагогической науки и практики, относится квест-технология. В научно-методических публикациях квест-технология как предмет исследования представлена достаточно разнопланово. Так, в работах ряда авторов обоснована принадлежность образовательного квеста к классу педагогических технологий и раскрыты общие подходы его реализации (Я.С. Быховский, Ю.В. Калугина, А.Р. Мустафина, Н.А. Эльмуратова [2–4] и др.). Проблема применения квест-технологии в учебном процессе учреждений высшего образования наиболее широко исследована в обучении иностранным языкам (Ю.В. Калугина, А.Р. Мустафина, А.В. Яковенко [3; 5]). Имеются работы, в которых изложен опыт использования квестов в преподавании специальных дисциплин (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Е.В. Толмачева [6; 7]). Раскрыты достоинства квест-технологии как формы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов (Н.О. Хлупина, Е.М. Шульгина [8; 9]), научно-исследовательской (А.Б. Климова [10]) и воспитательной (Е.Г. Шиханова [11]) работы студентов. Но в выполненных исследованиях отражены лишь частные организационные и методические аспекты и достоинства применения квест-технологии в рамках отдельных направле-

© Мурашко Е. А., 2020

© Лукашкова И. Л., 2020

ний педагогического процесса высшей школы, что не обеспечивает содержательно-технологической преемственности учебной деятельности, научно-исследовательской и воспитательной работы.

Это актуализирует потребность в систематизации представлений об организационно-методическом потенциале квест-технологии в структуре целостного педагогического процесса учреждения высшего образования.

Основная часть

С целью определения компонентного состава квест-технологии рассмотрим содержание авторских трактовок данного понятия (таблица).

Дефиниции понятия “квест-технология”

Автор(ы)	Определение	Основные смысловые единицы понятия
И.Н. Сокол	“набор проблемных заданий с элементами ролевых игр и с определенной сюжетной линией” [12].	1. Набор проблемных заданий. 2. Элементы ролевых игр. 3. Определенная сюжетная линия.
О.В. Жданова	“система проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются различные ресурсы” [13, с. 98].	1. Система проблемных заданий. 2. Элементы ролевых игр. 3. Использование различных ресурсов.
Ю.В. Калугина, А.Р. Мустафина	“одна из нетривиальных интерактивных форм обучения ...” [3, с. 4].	1. Нетривиальная интерактивная форма обучения.
Н.А. Эльмуратова	“образовательные технологии, направленные на выполнение определенного проблемного задания, реализующего воспитательно-образовательные цели, с элементами сюжета, ролевой игры, связанного с поиском мест, объектов, людей, информации. При этом для достижения цели могут быть использованы ресурсы территории, в границах которой происходит перемещение, информационные ресурсы” [4].	1. Образовательная технология. 2. Проблемное задание. 3. Элементы сюжета, ролевой игры. 4. Поиск мест, объектов, людей, информации.
С.А. Осяк с соавторами	“проблема, реализующая образовательные задачи, отличающаяся от учебной проблемы элементами сюжета, ролевой игры, связанная с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, для решения которой используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы” [14].	1. Проблема. 2. Элементы сюжета, ролевой игры. 3. Поиск и обнаружение мест, объектов, людей, информации. 4. Использование территориальных или информационных ресурсов.
Веб-квест		
Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая	“интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определенному сюжету. Веб-квест можно рассматривать как один из видов квест-технологии” [15].	1. Интегрированная технология. 2. Целенаправленный поиск. 3. Проблемное задание. 4. Приключения и (или) игра. 5. Определенный сюжет. 6. Вид квест-технологии.
Я.С. Быховский	“сайт в Интернете, с которым работают ученики, выполняя ту или иную учебную задачу” [2].	1. Сайт в Интернете. 2. Учебная задача.

Окончание таблицы

Автор(ы)	Определение	Основные смысловые единицы понятия
М.В. Андреева	“проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета” [16, с. 21].	1. Проблемное задание. 2. Элементы ролевой игры. 3. Использование информационных ресурсов Интернета.
П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев	“сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет” [6].	1. Сценарий проектной деятельности. 2. Использование ресурсов сети Интернет.
А.Б. Климова	“специально организованный исследовательский проект, основанный на идеях проблемно-проектного и исследовательского обучения, интегрирующий определенный набор форм, методов и приемов в соответствии с задачами обучения и осуществляемый преимущественно посредством Интернет-ресурсов” [10, с. 116].	1. Исследовательский проект. 2. Интернет-ресурсы.
А.В. Яковенко	“проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются информационные ресурсы Интернета” [5].	1. Проблемное задание. 2. Элементы ролевой игры. 3. Использование информационных ресурсов Интернета.
И.Б. Игнатова	“особый вид информационных, проблемно-ориентированных заданий индивидуального или группового обучения ...” [17, с. 133].	1. Вид информационных, проблемно-ориентированных заданий.
Е.В. Толмачева	“эффективное дидактическое средство формирования и развития профессионально-коммуникативной и информационной компетенции за счёт существенного насыщения содержания обучения разнообразным профессионально-ориентированным материалом, использования возможностей интернет-ресурсов, повышения мотивации обучения, предоставления самостоятельности в рамках коллективного веб-проекта ...” [7, с. 9].	1. Дидактическое средство. 2. Использование профессионально-ориентированного материала и интернет-ресурсов. 3. Самостоятельный коллективный веб-проект.
Е.М. Шульгина	“веб-проект, размещенный на отдельном веб-сайте, работа с которым направлена на исследование и всестороннее изучение отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов” [9, с. 40].	1. Веб-проект, размещенный на отдельном веб-сайте. 2. Исследование проблемного вопроса, связанного с будущей профессиональной деятельностью.

Проведенный анализ содержательной сущности квест-технологии как научной категории позволяет констатировать многообразие авторских подходов к ее пониманию. По мере встречаемости у различных авторов среди основных смысловых единиц данного понятия можно выделить:

- проблемное задание (М.В. Андреева, О.В. Жданова, И.Б. Игнатова, Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая, И.Н. Сокол, Н.А. Эльмурадова, А.В. Яковенко);
- использование ресурсов (М.В. Андреева, Я.С. Быховский, О.В. Жданова, С.А. Осяк с соавторами, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.Б. Климова, Е.В. Толмачева, А.В. Яковенко);
- сюжетную линию (Е.А. Игумнова, С.А. Осяк с соавторами, И.Н. Сокол, Н.А. Эльмурадова);
- элементы ролевой игры (М.В. Андреева, О.В. Жданова, И.Н. Сокол, С.А. Осяк с соавторами, Н.А. Эльмурадова, А.В. Яковенко);

- поисковые задания (Е.А. Игумнова, С.В. Напалков, С.А. Осяк с соавторами, И.В. Радецкая, Н.А. Эльмурадова);
- сценарий проектной деятельности (П.В. Сысоев, А.Б. Климова, Е.В. Толмачева, Е.М. Шульгина);
- учебную задачу (Я.С. Быховский).

Таким образом, ключевыми компонентами в структуре образовательной квест-технологии являются проблемно-поисковое задание (набор или система заданий) и определенные ресурсы (территориальные, информационные и др.), необходимые для его выполнения. Сюжетная линия и элементы ролевой игры чаще рассматриваются как вспомогательные компоненты, которые способствуют повышению познавательного интереса и мотивации участников образовательного квеста. Следовательно, образовательный квест представляет собой интегрированную технологию, сочетающую в себе идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, что позволяет комплексно решать образовательные, развивающие, воспитательные задачи в педагогическом процессе.

Педагогический процесс высшей школы представлен учебной деятельностью, научно-исследовательской работой студентов, практической подготовкой, идеологической и воспитательной работой.

Основной объем профессиональных компетенций осваивается студентами в учебной деятельности, которая организуется аудиторно (лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия и др.) и внеаудиторно (самостоятельная работа студентов). Квест-технология при аудиторной организации учебного процесса выступает формой проведения занятий по дисциплинам и может представлять собой краткосрочные квесты в реальности или веб-квесты. В первом случае ресурсами выступают: научно-методическая литература, источники информации на электронных носителях, территория учреждения образования (учебные аудитории, библиотека, музей и т. д.), городские ресурсы (социальные и культурные объекты, архитектурная среда и др.). Во втором случае – только ресурсы Интернет-пространства (виртуальная образовательная среда, виртуальные библиотеки, образовательные порталы, информационные контенты, блоги, форумы и т. д.). При проведении занятий в форме смешанного квеста перечисленные ресурсы используются комплексно.

Занятия-квесты могут носить тематический или обобщающий характер. Первый вид квеста посвящен поиску и анализу информации по отдельной теме учебной дисциплины, что позволяет вводить в его структуру сюжетную линию и роли. Сюжет способствует более глубокому погружению в предлагаемые ситуации, а принятие ролей содействует развитию социально-личностных и профессиональных компетенций. Квест обобщающего характера направлен на систематизацию материала по нескольким темам, разделам отдельной дисциплины (монодисциплинарный). Кроме того, обобщающий квест может быть междисциплинарным, ориентированным на закрепление и творческую переработку материала, полученного в процессе освоения смежных дисциплин. Квест-технология позволяет организовывать групповое или индивидуальное выполнение заданий, а также выбирать продолжительность ее применения (краткосрочные и долгосрочные квесты).

Важным дидактическим ресурсом выступает заложенная в квестах возможность варьирования уровня сложности заданий и степени самостоятельности студентов в процессе их выполнения (от четко заданного преподавателем алгоритма выполнения заданий и критериев оценивания до самостоятельной разработки этих компонентов самими студентами), которая содействует расширению количества формируемых ака-

демократических, социально-личностных и профессиональных компетенций и индивидуализации.

Образовательный квест является эффективной формой организации внеаудиторной учебной деятельности – самостоятельной работы студентов, которая способствует формированию у них высокого уровня инициативности и самостоятельности, прежде всего, в приобретении знаний. Интернет-ресурсы представляются наиболее привлекательным источником информации для современных студентов. Но их стихийное применение в образовательных целях сопряжено с рисками: недостоверная информация, недостаточный уровень ее структурирования или некорректная форма представления. Избежать подобных проблем позволяет веб-квест. Студенты получают серию заданий проблемно-поискового характера, перечень ресурсов (которые заранее подобраны и проверены преподавателем на предмет их научности, достоверности и т. д.), форму отчета и выбирают роль или позицию, которую нужно защитить. Благодаря формату квеста самостоятельная деятельность студента контролируется посредством предоставленных заданий и ресурсов, преподаватель выступает в роли консультанта.

Наличие в квест-технологии проблемно-поисковых и проектных заданий как инвариантного структурного компонента прямо указывает на возможность ее использования в научно-исследовательской работе студентов. Сильными сторонами в этом случае являются четкий алгоритм выполнения исследовательских заданий, строго заданные преподавателем ресурсы и обозначенные критерии оценки выполненной работы. Так, квест-технология позволяет организовать работу с научно-методической литературой (составление списка литературы на заданную исследовательскую тему, аннотирование и реферирование литературных источников и др.). Проектные задания квеста могут быть посвящены разработке и реализации программы исследования, что способствует совершенствованию исследовательских умений обучающихся.

В практической подготовке студентов, получающих профессии, связанные с межличностным взаимодействием, квест-технология используется в форме методической разработки, которая затем апробируется на практике. Например, студенты педагогических специальностей самостоятельно разрабатывают и проводят воспитательные или обучающие квесты с детьми; будущие менеджеры по персоналу – квесты, направленные на формирование корпоративной культуры организации и т. д.

Дидактический потенциал квеста позволяет использовать его и как эффективную форму контроля знаний, поскольку алгоритм перехода от одного задания к другому представляет собой встроенный механизм оценки. Квест-технология, применяемая для промежуточного и итогового контроля, создает комфортные психологические условия в ситуации оценивания, минимизирует психоэмоциональное напряжение обучающихся, характерное для традиционных аттестационных мероприятий.

Важным направлением подготовки специалиста в высшей школе является идеологическая и воспитательная работа. Она тесно связана с учебной деятельностью и научно-исследовательской работой студентов и ориентирована на развитие социально-личностных и профессионально значимых компетенций обучающихся. Тренд на применение квестов в досуговой сфере обуславливает их высокую популярность у молодежи, что влечет за собой их широкое распространение в практике работы учреждений культуры (например, музеев, библиотек), в организации культурно-массовых мероприятий и т. д. В этих целях чаще используются квесты в реальности разнообразной тематики, по различным направлениям воспитательной работы: эстетические, патристические, экологические и т. д. По месту проведения: музейные, на природе, в городской среде. Обозначенные тенденции и ресурс квест-технологии позволяют решать задачи

практически всех направлений идеологической и воспитательной работы в учреждениях высшего образования.

Так, методический арсенал гражданско-патриотического воспитания студентов можно расширять посредством квестов, посвященных значимым событиям истории страны, города и т. д. Ресурсами для их реализации выступают как учебные аудитории, так и музеи, места боевой славы и т. д. Включение в них спортивной составляющей в качестве дополнительных условий, например, вело-квест, содействует формированию здорового образа жизни.

Квесты, реализуемые в художественных музеях и в архитектурной среде города, комплексно решают задачи эстетического и патриотического воспитания, формирования гражданской идентичности. Современные информационные технологии позволяют организовывать такую работу и посредством веб-квеста. Студентам предлагается с помощью виртуальных музеев, сайтов краеведческого содержания подготовить сообщение (презентацию, видеоролик и др.) о культурно-значимых географических и исторических местах родного края. Включение в содержание квеста заданий по поиску информации о других странах или народностях будет способствовать формированию межкультурных компетенций и толерантного отношения к представителям других культур. Такие квесты широко используются при обучении иностранным языкам в рамках тематических недель (Неделя французского языка и т. д.).

Большим потенциалом для оптимизации процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшей школе обладает квест в реальности, направленный на знакомство студентов с историей, традициями и особенностями учебного заведения. К тому же в ходе такого квеста первокурсники в игровой форме осваивают новую для себя социальную роль “студента” и присущие ей права и обязанности. Квест-технология успешно решает задачу по формированию правовой культуры обучающихся, например, в виде веб-квеста по нормативно-правовой базе или квеста в реальности, направленного на знакомство с системой органов государственной власти, социального обеспечения.

Специалистами социально-педагогической и психологической службы университета может использоваться индивидуальный квест как психодиагностическое мероприятие: студент, переходя по ссылкам, выполняет тестовые задания, направленные на изучение различных сторон личности участника. Такой игровой прием позволяет уменьшить эмоциональный дискомфорт обследуемого и избежать эффекта социальной желательности.

Квест-технология является эффективной формой профориентационной работы в рамках проведения Дня открытых дверей в учебных учреждениях. Ее применение позволяет избежать излишнего нервного напряжения, присущего попаданию в незнакомые условия. Групповое взаимодействие способствует развитию коммуникативных компетенций участников квеста. Такая форма организации профориентационного мероприятия, как правило, реализуется с участием студентов. Ситуация “равный обучает равного” создает условия для неформальной атмосферы и обеспечивает доступность информации, развитие лидерских качеств, креативности и профессиональной направленности всех участников квеста. Студенты получают опыт проектной деятельности, работы в команде и ответственности за порученный участок деятельности.

Общая характеристика организационно-методического потенциала квест-технологии в педагогическом процессе высшей школы представлена на рисунке.

Заключение

Квест как форма организации педагогического процесса интегрирует характеристики следующих образовательных технологий: проблемное обучение (в основе всегда лежит проблема, решение которой представляет собой содержание квеста); метод проектов (результат решения проблемы всегда представлен в виде творческого и образовательного “продукта”); игровое обучение (наличие интриги и сюжета, ролей и правил); информационных технологий (использование ресурсов Интернет в веб-квесте, мультимедиа в представлении результатов квеста в реальности и др.).

Выполненный на основании когнитивно-структурного подхода теоретический анализ квест-технологии позволил систематизировать представления об универсальных элементах ее компонентного состава и определить организационно-методический потенциал образовательного квеста. Учет полученных результатов в практическом применении квест-технологии будет способствовать обеспечению содержательно-технологической преемственности учебной деятельности, научно-исследовательской и воспитательной работы в рамках целостного педагогического процесса высшей школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
2. **Быховский, Я. С.** Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский // Материалы Международной конференции “Информационные технологии в образовании. ИТО-99” [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>. – Дата доступа: 06.05.2019.
3. **Калугина, Ю. В.** Анализ образовательного квеста как педагогической технологии / Ю. В. Калугина, А. Р. Мустафина // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 4. – С. 4–7.
4. **Эльмуратова, Н. А.** Квест как современная педагогическая технология / Н. А. Эльмуратова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kvest-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-1541586.html>. – Дата доступа: 4.04.2019.
5. **Яковенко, А. В.** Использование технологии Web-quest в языковом образовании / А. В. Яковенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm. – Дата доступа: 23.04.2019.
6. **Сысоев, П. В.** Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Интернет-журнал “Эйдос” [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>. – Дата доступа: 24.04.2019.
7. **Толмачева, Е. В.** Инновационное обучение РКИ (сфера “Строительный менеджмент”) на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Толмачева. – М., 2015. – 25 с.
8. **Хлупина, Н. О.** Использование веб-квест технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н. О. Хлупина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 87–92.
9. **Шульгина, Е. М.** Мотивация познавательной деятельности студентов посредством технологии веб-квест / Е. М. Шульгина // Вестник Тамбовского университета. – 2016. – Т. 21. – № 5–6 (157–158). – С. 40–45.
10. **Климова, А. Б.** Разноуровневые веб-квесты как средство формирования информационно-аналитической компетенции студентов / А. Б. Климова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 115–119.
11. **Шиханова, Е. Г.** Инновационные формы в воспитательном пространстве вуза / Е. Г. Шиханова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 6–2. – С. 210–213.

12. **Сокол, И. Н.** Использование квест-технологии для повышения ИКТ-грамотности педагогов / И. Н. Сокол. – [Электронный ресурс]. – 2013. – № 12. – С. 1–5. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13248.htm>. – Дата доступа: 13.05.2019.
13. **Жданова, О. В.** Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования / О. В. Жданова // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 97–102.
14. **Осяк, С. А.** Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк [и др.] // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 1–2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247>. – Дата доступа: 23.04.2019.
15. **Игумнова, Е. А.** Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2016. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517>. – Дата доступа: 6.05.2019.
16. **Андреева, М. В.** Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции / М. В. Андреева // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – М. : МПГУ, 2004. – С. 20–25.
17. **Игнатова, И. Б.** Использование технологии веб-квестов при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов / И. Б. Игнатова // Вестник РУДН. – 2013. – № 4. – С. 132–134.

Поступила в редакцию 16.11.2019 г.

Контакты: fire83@yandex.ru (Лукашкова Ирина Леонидовна)

gordeniya_ya@mail.ru (Мурашко Елена Анатольевна)

Murashko E., Lukashkova I. ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL POTENTIAL OF QUEST-TECHNOLOGY IN PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.

The article systematizes the ideas about the organizational and methodological potential of quest-technology in the structure of the holistic pedagogical process of higher education institutions. The article reveals the universal structure of quest- technology and the possibilities of its implementation in educational activities, research work of students, practical training, ideological and educational work.

Keywords: quest-technology, organizational and methodological potential, pedagogical process, higher education.

УДК 159.955

МЫШЛЕНИЕ: СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В. Н. Старченко

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики физической культуры
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Т. А. Чередник

магистр педагогических наук, аспирант кафедры теории и методики
физической культуры
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье пунктирно рассматривается генезис представлений о мышлении со времен Древнего мира до наших дней. Даны философские, психологические, педагогические и методологические определения и классификации мышления. Рассмотрены схемы мышления, характерные для современного системо-деятельностного этапа развития представлений о мышлении. В частности предъявлена схема мышления, в которой оно с позиций системо-деятельностного и информационного подходов рассматривается как интеллектуальная семантическая система обработки информации.

Ключевые слова: мышление, речь, логика, мыследеятельность, мыследействие, системо-деятельностный подход, семантический образ, предметная область.

Введение

Феномен мышления является предметом изучения многих наук. Среди них: педагогика, психология, философия, методология.

В частности педагогику интересует проблема формирования мышления, но что бы к ней подступиться, необходимо ответить на вопросы о том, что такое мышление, какова его функция, структура, содержание? В конце концов, необходима разработка структурно-функциональной модели мышления. Иначе невозможно корректно сформулировать цель педагогического процесса, определить его задачи, подобрать адекватные средства, методы и формы работы, да и разработать диагностический инструментарий для оценивания его эффективности не удастся.

В психолого-педагогической и философской литературе можно встретить немало разнообразных определений мышления. Особый научный интерес представляет генезис представлений о мышлении со времен древнего мира до наших дней, в которых оно рассматривается с различных предметных позиций и научных подходов. Данная статья представляет собой попытку исследования заявленного проблемного поля с тем, что бы проследить происхождение понятия “мышление”, его развитие в различных предметных областях и уточнить современные представления о нем.

Основная часть

В философской литературе определение мышления дается в очень широком значении. Мышление определяется как высшая познавательная способность, как процесс целенаправленного отражения в сознании человека объективной реальности, путем создания новых идей и прогнозирования событий [1, с. 11].

В Древней Греции переход от мифологического понимания мира к философскому произошел благодаря поиску ответов на вопросы о правящих миром законах, единой

© Старченко В. Н., 2020

© Чередник Т. А., 2020

основе мира и путях его познания. Так был сформирован новый стиль мышления, который впоследствии стал называться научным.

В античности мышление характеризовалось тем, что оно фактически отождествлялось с логикой, а в качестве единственного его вида, подлежащего изучению, рассматривалось понятийное теоретическое мышление. Способность к мышлению считалась врожденной и рассматривалась вне проблемы развития психики человека.

Наиболее известной цитатой о мышлении является высказывание Р. Декарта: “Я мыслю, следовательно, я существую”. Однако задолго до него проблему мышления рассматривали другие философы и ученые.

Одним из первых, кто заговорил о мышлении, был философ Парменид, который считал, что мышление всегда относится к чему-то сущему, лишённому многообразия и изменчивости.

Теория мышления Платона была построена на том, что человек имеет врожденные припоминания того, что знала душа в своей прошлой жизни. Мир идей и мыслей признавался им первичным по отношению к миру вещей.

Основатель формальной логики, Аристотель, высоко ценил Платона, но не соглашался с его взглядами, он рассматривал мышление как деятельность высшего ума, который реализует в себе интуитивное постижение всех первоначал.

В Средние века (IX–XV) философия рассматривалась с точки зрения религиозных понятий, что в свою очередь послужило толчком к развитию схоластического движения. Схоластика рассматривалась как религиозное учение, в плане применения философских понятий и приемов мышления к церковному учению, и послужила большим толчком к дальнейшему развитию логики и науки.

Одним из первых философов, который разделил рассудок и разум, был Гегель. Он полагал, что мышление является идеальной структурой мироздания, отражением объективной реальности. Сопоставляя бытие и мышление, он утверждал их тождество, однако тождество диалектическое, в котором наличествует различие. При этом мышление он сопоставлял с размышлением, с психической деятельностью, в ходе которой человек отдает полный отчет в том, что и как он делает, осознает все те схемы, по которым он действует. Гегель также утверждал, что деятельность мышления состоит из трех моментов: абстрагирования, суждения (умозаключения) и оперирования понятиями [2, с. 436].

Теория И.Г. Фихте сводилась к тому, что вся реальность, в которой существует человек, является продуктом деятельности мышления, он считал, что разум человека является проявлением абсолютного разума, чем объяснял одинаковый чувственный опыт людей и их систему мышления.

Иммануил Кант, рассматривая проблему научного мышления, первоначально ставил вопросы о формах истины и научного знания. Исследуя формы мышления, он указывал на то, что предметность всегда выступает в форме отношения мышления и бытия.

Спиноза рассматривал мышление как ложную абстракцию, как пустоту, оно не самостоятельно, отдельно от тел существующей реальности и является лишь способом их существования.

К. Маркс считал, что как процесс общения между членами общества языковая деятельность лишь в незначительной части случаев (например, при мышлении вслух в расчете на восприятие слушателей) совпадает с процессом мышления. Обычно же, когда язык выступает именно как “непосредственная действительность мысли”, выражается, как правило, уже сформированная мысль (в т. ч. и как результат практически-действенного или наглядно-образного мышления) [3, с. 26].

Классики марксизма определяли мышление как высшую форму активного отражения объективной реальности, состоящую в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Возникает оно и реализуется в процессе постановки и решения практических и теоретических проблем [3].

Изучение мышления порождало множество различных теорий. Представители юрцбургской школы, которая была основана в 1896 г. в Германии О. Кульпе, в процессе изучения мышления выдвинули гипотезу о предметной направленности мысли и подчеркнули роль предмета в мыслительном процессе.

Джон Дьюи считал, что мышление возникает тогда, когда человек обнаруживает несоответствие между своими ожиданиями и реальными событиями. Эта теория носит название конфликтной. Только в случае охарактеризованного выше конфликта, по мнению Дьюи, в процесс разрешения возникшей проблемы включается мышление. Если конфликта нет – действия человека являются автоматическими и процесс мышления в них не включен.

Представители бихевиоризма сопоставляли мышление с внутренним вещанием или со средствами невербальной коммуникации.

Теория Зигмунда Фрейда заключалась в том, что мышление возникает в процессе удовлетворения биологических потребностей (например, в пище). Иными словами, мышление выступает механизмом управления действиями, необходимыми для достижения цели.

Основатель генетической психологии, создатель теории когнитивного развития Жан Пиаже полагал, что возникновение мышления обусловлено биологическими процессами адаптации к окружающей среде у детей. В процессе развития дети совершенствуют свое видение и понимание мира, и это позволяет им выстраивать свое поведение подходящим способом и тем самым формировать будущие действия в новых ситуациях.

С точки зрения когнитивной психологии способом для формирования мышления служит речь. В процессе развития, ребенок учиться усваивать и формировать понятия.

В советской психологии, мышление рассматривается как процесс познавательной деятельности человека, который характеризуется обобщенным отражением явлений и предметов действительности, в основе которого находится комплекс когнитивных, метакогнитивных навыков и установок.

В начале XX в., когда психология начала делать первые шаги в экспериментальном изучении мыслительных процессов, мышление стали рассматривать как особый вид познавательной деятельности. Оно изучалось такими учеными как А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, В.В. Занков, Л.С. Выготский.

Большой вклад в развитие теории мышления внес Л.С. Выготский, который считал, что мышление и речь развиваются в разном темпе, причем язык играет ключевую роль в развитии мышления. Внутренняя речь – это сложное явление, в котором мысль и язык взаимосвязаны и действуют как единый механизм [4, с. 361].

Культурно-историческая концепция мышления отражена в определении, предлагаемом философским энциклопедическим словарем 1983 г. Мышление – это историческое явление, предполагающее преемственность приобретаемых от поколения к поколению знаний и, следовательно, возможность их фиксации средствами языка, с которым мышление находится в неразрывной связи. Мыслительные процессы отдельного человека всесторонне опосредствованы развитием мышления всего человечества. Таким образом, мышление современного человека есть продукт общественно-исторического процесса [5, с. 392].

С.Л. Рубинштейн, разработчик методологической концепции психики, которая является отражением реального существования конкретной деятельности человека, считал, что психика и деятельность – одно целое, и формирование психики происходит только в деятельности. В своих работах он показал, как внешние причины влияют на человека посредством внутренних условий, среди которых не только мышление и психические образы, но и цели, и способности человека [6].

А.Н. Леонтьев, будучи создателем психологической теории деятельности, активно изучал механизмы творческого мышления и полагал, что внутренняя мыслительная деятельность является не только производной от внешней, практической, но и входит в сам процесс психического отражения [7]. Мышление не может существовать вне накопленных человеческих знаний, способов мыслительной деятельности, логических и математических операций, человек может стать субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой.

Мышление, по В.В. Давыдову, – это особое свойство, особая способность человека гибко ориентировать свое движение в соответствии с условиями бытия. При этом ориентировка осуществляется в ее знаково-символическом опосредствовании и с учетом идеального плана жизнедеятельности. Благодаря этому человек способен ориентироваться не только в наличной действительности, но и в той, которая только еще возможна. В функциональном отношении упомянутый автор определяет мышление как поиск необходимых условий действия путем фактического или представляемого изменения ситуации [8].

В психологии мышление рассматривается как одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, процесс моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. В этом непрерывном процессе образуются дискретные умственные операции, кои мышление порождает, но к коим не сводится [9].

П.Я. Гальперин рассматривал мышление как основу формирования умственных действий, результат перенесения внешних материальных действий в план восприятия. Причем перенос внешнего действия вовнутрь совершается в строгом порядке, поэтапно [10].

С точки зрения методологии, последний этап развития представлений о мышлении следует определять как системо-мыследеятельностный, когда был найден принцип преодоления разрыва между представлениями о мышлении и представлениями о деятельности. Методологами разрабатывается организационно-деятельностная схема мыследеятельности, включающая три страты: чистое мышление – мысль-коммуникация – мыследействие. Причем “вертикально” страты пронизываются процессами понимания и рефлексии.

По Г.П. Щедровицкому, реальный мир – это мир деятельности, коммуникации и мышления, а мыследеятельность поясняет устройство этого мира, в котором мышление, подлинно существует в верхнем слое “чистого мышления”.

Коммуникация, принимая на своем уровне власть мышления, выступает как “мысль-коммуникация”, а деятельность – как “мыследействие”. За счет этого они получают свою специфическую действительность, в которую может проецироваться содержание других уровней, обеспечивая основание для автономизации данного слоя в “редуцированную систему мыследеятельности”.

Все три слоя связываются в единое целое через процессы рефлексии, которые охватывают и пронизывают их снизу вверх, и процессы понимания, которые идут преимущественно сверху вниз.

По Г.П. Щедровицкому, создание новой мыследеятельности начинается с образования нового субъекта мыследеятельности, способного к саморазвитию. Таким образом, онтология мыследеятельности и субъективна, и в высшей степени проектна [11].

Существует большой разрыв между теориями мышления и практикой решения проблем. Теории, объясняющие процесс мышления можно разделить на две большие группы: те, которые исходят из гипотезы о наличии у человека природных интеллектуальных способностей, и те, в основу которых положено представление о том, что умственные способности человека в основном формируются и развиваются прижизненно.

С появлением электронно-вычислительных машин возникло понимание мышления как системы обработки информации, которая поставила задачу слежения за движением потока информации в “системе”. Основными понятиями этого подхода являются те, что касаются когнитивной деятельности: информация, вход, переработка, кодирование и подпрограмма.

Есть различные классификации мышления. В частности в зависимости от способа решения задач выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Наглядно-действенное мышление характеризуется тем, что решение задачи осуществляется с помощью действия, реального преобразования ситуации.

В наглядно-образном мышлении средством решения задачи является образ, и, в отличие от наглядно-действенного, преобразование происходит лишь в образном плане – мы мысленно проделываем то, что делалось с помощью реального действия.

Словесно-логическое – один из основных видов мышления которое в качестве средств решения задачи использует понятия, логические конструкции, существующие на базе языка.

В практической интеллектуальной деятельности человек использует все три вида мышления. Опираясь словами-понятиями, человек использует и соответствующие им образы. Воспринимая тот или иной объект, человек создает его образ, а затем дает ему словесное обозначение.

Основная задача практического мышления – подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта. В практическом мышлении очень ограничены возможности для проверки гипотез, поскольку оно зачастую разворачивается в условиях жесткого дефицита времени, что делает практическое мышление подчас не менее, а более сложным, чем теоретическое.

Виды мышления также классифицируются по предметным областям (сферам), в которых они применяются. Например, выделяют математическое, химическое, биологическое, физкультурное, двигательное и др.

В этом случае различные виды мышления человека отличаются, прежде всего, системными наборами символично-семантических образов предметной области, которыми мышление должно оперировать, и по законам которой оно должно действовать. Также на предметном мышлении неизбежно сказываются способы получения информации из предметной области и способы вывода информации.

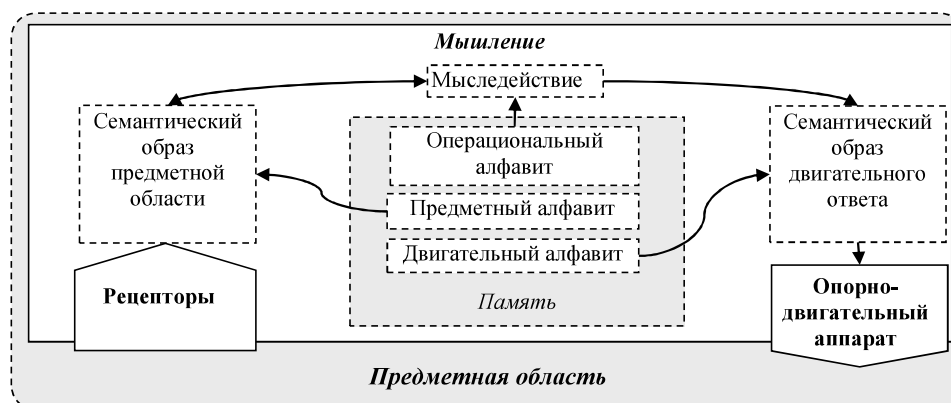
Воспользовавшись системо-деятельностным и информационным подходами, В.Н. Старченко представил мышление человека как интеллектуальную семантическую систему обработки информации (ИССОИ) (рисунок) [12, с. 169].

В ИССОИ при посредничестве рецепторов попадает информационный поток из предметной области и превращается в семантический образ предметной области (этап распознавания и осмысления образа), затем с помощью операций мыследействия этот образ трансформируется в семантический образ двигательного ответа (этап решения

задачи), сформированный образ ответа подается для реализации на опорно-двигательный аппарат человека (этап двигательного ответа).

В результате двигательного ответа предметная область трансформируется, и цикл (восприятие – распознавание – осмысление – мыследействие – коррекция двигательного ответа – двигательный ответ) повторяется снова и снова до тех пор, пока задача не будет решена. Так осуществляется деятельность человека.

Автор отмечает, что формирование семантического образа предметной области происходит с помощью набора образов-идентификаторов, которые содержатся в памяти и которые можно назвать предметным алфавитом. Совокупность таких образов (лексикон) можно без натяжки назвать языком предметной области, ведь она имеет свою морфологию, синтаксис, семиотику и семантику.



**Мышление человека как интеллектуальная система
обработки информации**

Формирование семантического образа двигательного ответа также происходит с помощью набора образов элементарных двигательных актов (образов элементарных двигательных умений и навыков), которые содержатся в двигательной памяти и могут считаться двигательным алфавитом. Осуществляется мыследействие с помощью набора операций мыследействия (сравнение, идентификация, различение, исключение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, комбинирование...), который называется операционным алфавитом. Комбинации элементарных операций мыследействия позволяют осуществлять анализ и синтез – основные подпрограммы мышления. Неоднократное сочетание анализа и синтеза позволяет разворачивать мышление в направлении углубления проникновения в сущность предметной области и формировать ее более адекватный семантический образ.

При этом В.Н. Старченко определяет мышление как идеальное структурно-функциональное образование, позволяющее человеку воспринимать семантические образы предметной области, формировать на их основе новые более адекватные семантические образы предметной области, преобразовывать их в семантические образы двигательных ответов и путем осуществления двигательных актов трансформировать саму предметную область [12, с. 167].

Заключение

Краткий экскурс в историю становления научных представлений о мышлении позволяет сделать заключение о том, что интерес к этому феномену не угасает уже

несколько тысячелетий. Весьма широк спектр научных подходов и научных предметов, в рамках которых ученые пытаются его исследовать. Особенно интересными представляются результаты, полученные методологами в системо-деятельностном и информационном подходах. Однако онтология мышления по-прежнему остается притягательной загадкой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Брушлинский, А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 406 с.
2. **Гегель, Г. В. Ф.** Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель ; пер. Б. А. Фохта ; отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3 : Философия духа. – 471 с.
3. **Маркс, К.** Сочинения : в 39 томах (комплект из 42 книг) / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. – Т. 3. – 650 с.
4. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 361.
5. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – С. 392.
6. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 360.
7. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 115 с.
8. **Давыдов, В. В.** Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.
9. **Матюшкин, А. М.** Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : МОДЭК, 2003. – 720 с.
10. **Гальперин, П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1968. – 135 с.
11. **Никитаев, В. В.** Философия и власть: Георгий Щедровицкий (Последний проект модернa) // Методология науки: статус и программы. – М., 2005. – С. 125–176.
12. **Старчанка, У. М.** Рухальнае мысленне і тэхналогія яго развіцця / У. М. Старчанка // Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2011. – № 1(64). – С. 167–172.

Поступила в редакцию 22.10.2019 г.

Контакты: 11aprel@mail.ru (Чередник Татьяна Александровна)

Starchenko V., Cherednik T. THINKING: THE FORMATION OF THE CONCEPT.

The article deals with the genesis of the ideas about thinking from the ancient time to the present day. Philosophical, psychological, pedagogical and methodological definitions and classifications of thinking are given. The schemes of thinking characteristic of the modern stage in the development of the ideas about thinking are considered. In particular, the scheme of thinking regarded as an intellectual semantic system of information processing from the standpoint of the system and activity based and information approaches is presented.

Keywords: thinking, speech, logic, activity, action, system and activity based approach, semantic image, subject area.

УДК 159.9

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА В МИНСКОМ МЕТРО КОСВЕННЫМИ СВИДЕТЕЛЯМИ

Т. В. Парфёнова

магистр психологии

Национальный институт образования Республики Беларусь

В статье аргументирован тезис о личностном смысле события как определяющем факторе развития личности. Представлены результаты эмпирического ретроспективного исследования взаимосвязи личностного смысла террористического акта в Минском метро и личностных ценностей косвенных свидетелей данного события. Обнаружены и описаны две психологические картины ценностно-смысловых аспектов переживания террористического акта в Минском метро косвенными свидетелями. По своему содержанию они имеют общие основания – столкновение с экстремальным событием жизни актуализировало у косвенных свидетелей стремление заботы о близких людях. Принципиальное отличие этих стремлений кроется в способе их достижения, которые выражаются, как минимум, в двух устойчивых жизненных позициях: “отстаивание интересов” и “миролюбие”.

Ключевые слова: личностные ценности, личностный смысл события, террористический акт, косвенные свидетели, макросоциальное (общественно-историческое) событие, экстремальное событие, персоногенное событие.

Введение

Актуальность исследования психологических последствий террористического акта в Минском метро, произошедшего 11 апреля 2011 г., определяется не только исторической значимостью и экстремальным характером самого события, но и личностным смыслом для его косвенных свидетелей. Косвенные свидетели – это люди, которые не присутствовали при совершении события, но узнали о нем косвенно из разных источников информации. Как было показано в наших предшествующих публикациях, террористический акт в минском метро имеет интенсивный негативный личностный смысл для косвенных свидетелей даже спустя годы после происшествия [1; 2], а его субъективное переживание влечет за собой отсроченные психологические последствия, выраженные в множественных и разнонаправленных изменениях личности [3]. Обнаруженные результаты позволяют рассматривать террористический акт в минском метро как персоногенное (личностно-изменяющее и личностно-преобразующее) событие жизни. Понятие “персоногенное событие”, или, как пишут Я.Л. Коломинский и С.Н. Жеребцов, “персоногенная ситуация развития”, является общим теоретическим конструктом, позволяющим описывать возникновение личностных новообразований в связи с событиями жизненного пути. Они определяют его как личностно-ситуационный феномен, отражающий масштабность, мгновенность, уникальность, целостность и социокультурную природу изменений, обусловленных сензитивностью к ним личности и событием жизненного пути [4, с. 252]. По сути, “персоногенным” событие для человека становится тогда, когда оно приобретает для него определенный личностный смысл. В качестве истоков персоногенности террористического акта в минском метро мы признаем именно личностный смысл данного события для его косвенных свидетелей. Личностный смысл выражает индивидуализированное мотивационное “значение

для меня” того или иного события жизни и является центральным опосредующим звеном в механизме развития личности под воздействием внешних детерминант. Когда человек осмысляет события жизни, он сопоставляет событийный личностный смысл с обобщенными личностными смыслами и смыслом жизни в целом, что приводит к более глубокому видению актуальных жизненных обстоятельств, пониманию роли данного события на своем жизненном пути. Только приобретая личностный смысл, общественно-исторические события становятся жизненными событиями для человека и переходят из общественной истории в историю личной жизни. Процесс осмысления открывает возможность позитивной реинтерпретации личностно значимых экстремальных макросоциальных событий жизни, это, в свою очередь, приводит к расширению границ субъективной реальности, способствующей более успешной интеграции личности в изменившиеся условия жизни. Результат процесса осмысления не проходит бесследно и всегда выражается в личностных изменениях. На глубину, глобальность и устойчивость этих личностных изменений указывает трансформация ценностей личности, обусловленная переживанием внутренних противоречий в связи с событием жизни. На основании вышеизложенных представлений, целью настоящего исследования выступило изучение взаимосвязи личностного смысла террористического акта в минском метро с личностными ценностями косвенных свидетелей данного события.

Основная часть

Эмпирическое исследование проводилось в 2018 г., спустя 7 лет после события, и было организовано по ретроспективному дизайну. Его участниками стали 534 косвенных свидетелей террористического акта в Минском метро в возрасте от 21 года до 76 лет из разных городов Беларуси, преимущественно жители Гродненской, Могилевской, Минской областей и г. Минска. Итоговая выборочная совокупность гетерогенна по социально-демографическим признакам: полу, возрасту, семейному положению, уровню образования. Респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе в условиях анонимности и конфиденциальности.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики:

1. “Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий” К.В. Карпинского, Т.В. Парфёновой – методика психологической диагностики из класса частных семантических дифференциалов, ориентированная на реконструкцию субъективного опыта переживания критических и экстремальных макросоциальных (общественно-исторических) событий и направленная на измерение характеристик личностного смысла изучаемого события [5].

2. Методика диагностики личностных ценностей (PVQ) Ш. Шварца – стандартизированный опросник, позволяющий измерять степень личностной приемлемости (значимости) 10 базовых ценностей [6].

Поскольку и личностный смысл террористического акта в Минском метро, и профиль личностных ценностей по своей сути многомерные переменные, достижение поставленной цели исследования осуществлялось с помощью канонического корреляционного анализа. Данный анализ предоставляет возможность одновременного изучения взаимосвязей между многомерными переменными с последующим выделением и обобщением этих взаимосвязей в отдельные определяющие факторы (канонические корни), которые и отражают в контексте настоящего исследования психологическую картину переживания террористического акта в Минском метро. Для построения общей канонической модели, анализ канонических корреляций проводился по 8 аспектам личностного смысла террористического акта в Минском метро и 10 личностным

ценностям косвенных свидетелей, обобщенные результаты расчетов канонических корреляций представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общий результат анализа канонических корреляций между характеристиками личностного смысла террористического акта в Минском метро и личностными ценностями его косвенных свидетелей

Параметры анализа	Левое множество (характеристики личностного смысла события)	Правое множество (личностные ценности)
Статистика модели	Каноническая корреляция $R=0,29$; $\chi^2 = 144,01$; $p = 0,00$	
Число переменных	8	10
Извлеченные дисперсии	100%	86,95%
Общая избыточность	4,01%	3,57%

Статистика модели канонических корреляций между характеристиками личностного смысла террористического акта в Минском метро и ценностями его косвенных свидетелей является значимой и отражает прямую взаимозависимость исследуемых переменных ($R = 0,29$, при $\chi^2 = 144,01$ и $p = 0,00$). Данная многомерная модель извлекает 8 канонических корней, которые объясняют 100% выраженности характеристик личностного смысла события и 86,95% выраженности трансформации ценностей личности. По своей информативности изучаемые переменные имеют примерно равнозначный потенциал, что представляется нам вполне закономерным, так как и личностный смысл, и ценности являются структурными элементами ценностно-смысловой сферы личности и носят взаимосвязанный, взаимодетерминирующий характер в регуляции жизнедеятельности человека. Характеристики личностного смысла события объясняют в среднем 3,57% изменчивости ценностей, которые, в свою очередь, объясняют 4,01% выраженности личностного смысла события, что вполне логично, поскольку личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [7]. Таким образом, можно заключить, что переживание личностного смысла террористического акта в Минском метро взаимосвязано с переоценкой ценностей личности, трансформация которых свидетельствует о переживании персоногенного (т. е. личностно-развивающего) события на жизненном пути его косвенных свидетелей. Чем интенсивнее переживается личностный смысл события, тем более выражена трансформация ценностей косвенных свидетелей террористического акта в Минском метро.

Для получения более подробных интерпретаций, на следующем этапе анализа оценивалась статистическая значимость всех извлеченных канонических корней. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Канонические корреляции между характеристиками личностного смысла террористического акта в Минском метро и личностными ценностями его косвенных свидетелей

Корень удаленный	Каноническая R	Каноническая R^2	χ^2	Уровень значимости (p)
0	0,29	0,08	144,02	0,00
1	0,27	0,07	97,54	0,00
2	0,23	0,05	58,54	0,14
3	0,17	0,03	30,64	0,68
4	0,12	0,02	14,88	0,92
5	0,10	0,01	6,83	0,96
6	0,05	0,00	1,94	0,98
7	0,03	0,00	0,37	0,95

Как видно из таблицы 2, статистика модели остается значимой при удалении первых двух корней, отсюда следует, что их более детальное рассмотрение позволит выявить психологическую картину переживания террористического акта в минском метро косвенными свидетелями. В этой связи на следующем этапе анализа рассматривались канонические веса каждой пары изучаемого множества переменных. Факторная нагрузка первой пары канонических переменных представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Факторная нагрузка первой пары канонических переменных

Личностный смысл события		Личностные ценности	
Характеристики личностного смысла	Канонический вес	Перечень ценностей	Канонический вес
Аморальность события	-0,02	Конформность	-0,33
Психологическая удаленность	0,04	Традиции	-0,39
Субъективная предсказуемость и подконтрольность события	-0,13	Доброта	0,70
Субъективная значимость события	0,71	Универсализм	0,26
Субъективная оценка экстремальности события	0,37	Самостоятельность	-0,22
Эмоциональный фон события	0,73	Стимуляция	-0,40
Субъективная длительность	-0,27	Гедонизм	0,12
Субъективная неопределенность события	-0,43	Достижения	0,34
		Власть	0,59
		Безопасность	0,14
<i>Примечание: в таблице полужирным начертанием выделены канонические веса $\geq 0,19$</i>			

Полученные результаты отражают сильную прямую взаимосвязь первого канонического фактора с такими характеристиками личностного смысла, как эмоциональный фон события, его субъективная значимость для личности и ценность “доброта”. Эти результаты указывают на то, что столкновение с критическими экстремальными макросоциальными событиями актуализирует у косвенных свидетелей ведущий мотив, выраженный в потребности сохранения и повышения благополучия близких людей. Актуализация данной потребности является сигналом субъективной значимости экстремального общественно-исторического события, его позитивного переосмысления, извлечения из него важных жизненных уроков. В таком случае террористический акт в Минском метро воспринимается как значимый опыт, напоминающий о важности сохранения и поддержания доброжелательного, благополучного общения с близкими людьми в повседневной жизни.

Вместе с тем в данной модели обнаруживается средняя и умеренная взаимосвязь между переживанием неопределенности события, субъективной оценки его экстремальности и такими ценностями как власть, стимуляция, традиции, достижения, конформность. Учитывая знаки канонических весов этих переменных, можно констатировать, что вышеописанная психологическая картина восприятия и переживания террористического акта в Минском метро может быть дополнена субъективным переживанием сложности в понимании, осмыслении, интерпретации события, его переживании как сверхординарного, экстремального события на жизненном пути. Интенсивность данных переживаний свидетельствует об актуализации мотивационной цели личности, связанной с достижением и сохранением власти, обретением социального превосходства над другими людьми. По всей видимости, новый экстремальный опыт побуждает косвенных свидетелей избегать глубоких переживаний волнения и новиз-

ны, обесценивать выражение групповой солидарности и важности общепринятых обычаев и правил. Совокупность таких переживаний порождает у косвенных свидетелей стремление к личному успеху, смелость открытого выражения своих действий и побуждений, даже если они не соответствуют социальным ожиданиям. Также следует отметить и слабо выраженные корреляционные взаимосвязи переживания субъективной длительности события и ценностей “универсализм”, “самостоятельность”. Данное обстоятельство наводит на мысль о том, что переживание косвенными свидетелями террористического акта в Минском метро как мгновенного события, формирующего “след памяти” о напряженном времени, актуализирует мотивационные цели, связанные с защитой благополучия других людей и отказом от проявления самостоятельности и независимости в мыслях и действиях.

Обобщая первый канонический фактор важно подчеркнуть, что он отражает совладание с террористическим актом по типу положительной переоценки, выраженной в осмыслении события как стимула для личностного роста, просоциального самоутверждения и проявления заботы о близких людях. На полном основании можно говорить о том, что жизненная философия косвенных свидетелей строится на понимании значимости для себя чувства общности, единой сплоченности, причастности к релевантной группе и защите ее благополучия любой ценой, даже если эта цена противоречит социальным нормам. Такая позиция отражает стремление к миру и благополучию через проявление мужества и самоотверженности в отстаивании интересов и идеалов близких людей.

Содержание второго канонического корня также представлено множеством взаимосвязей, отражающих несколько иной вектор субъективных переживаний события и связанных с ним ценностных трансформаций личности. Факторная нагрузка второй пары канонических переменных представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Факторная нагрузка второй пары канонических переменных

Личностный смысл события		Личностные ценности	
Характеристики личностного смысла	Канонический вес	Перечень ценностей	Канонический вес
Аморальность события	0,81	Конформность	-0,04
Психологическая удаленность	0,05	Традиции	0,37
Субъективная предсказуемость и подконтрольность события	-0,91	Доброта	0,59
Субъективная значимость события	-0,12	Универсализм	-0,26
Субъективная оценка экстремальности события	0,29	Самостоятельность	-0,61
Эмоциональный фон события	-0,42	Стимуляция	-0,20
Субъективная длительность	0,07	Гедонизм	-0,04
Субъективная неопределенность события	0,22	Достижения	0,29
		Власть	-0,34
		Безопасность	0,28
<i>Примечание: в таблице полужирным начертанием выделены канонические веса $\geq 0,19$</i>			

Наибольший вклад в выделенный канонический фактор вносят такие аспекты личностного смысла, как субъективная предсказуемость, подконтрольность и аморальность события, а также такие ценности как самостоятельность и доброта. Из этого следует, что чем более выражено субъективное переживание террористического акта в Минском метро как стрессора высокой интенсивности, отделяющего косвенных свиде-

телей от достижения и реализации значимых внутренних побуждений (потребностей, мотивов, целей, ценностей и т. д.) наравне с переживанием события как нормы современной общественной жизни, тем более обесценивается собственная автономность и независимость личности, а на передний план ценностной иерархии выходит мотивационная цель сохранения и повышения благополучия близких людей. Умеренные канонические взаимосвязи второго фактора с такими ценностями, как доброта, традиции, власть, и таким аспектом личностного смысла, как эмоциональный фон события, позволяют нам утверждать, что столкновение с террористическим актом в Минском метро может побуждать косвенных свидетелей к обесцениванию своего социального статуса, престижа и в то же время актуализировать ведущий мотив уважения, принятия, следования идеям и обычаям общества. Такая трансформация ценностей неразрывно связана с интенсивным негативным личностным смыслом события, выраженным в переживании его как общественного горя. Данные результаты обнаруживают неприемлемость для косвенных свидетелей экстраординарных изменений привычного уклада общественной жизни, что служит очередным доказательством личностной значимости макросоциальных событий, их представленности в субъективной картине жизненного пути личности. Кроме этого, переживание косвенными свидетелями террористического акта в Минском метро может сопровождаться переосмыслением значимости ценностей “достижения”, “безопасность”, “универсализм”, “стимуляция” и оценкой самого события как экстремального и неопределенного. Из этого можно заключить, что столкновение с общественным экстремальным событием ориентирует косвенных свидетелей на обретение личного успеха и социального одобрения, переживание чувства безопасности и стабильности. Менее значимыми для личности становятся борьба за справедливость и равенство, стремление к новизне и глубоким переживаниям.

Резюмируя канонические взаимосвязи второго фактора, следует отметить, что переживание человеком экстремального макросоциального события как непредсказуемого общественного горя демонстрирует нам отказ личности от эгоистических интересов в пользу доброжелательных отношений, безопасного существования себя и своих близких, стабильности во внешнем мире. Косвенные свидетели, которые подобным образом переживают террористический акт в минском метро, демонстрируют совладание с трудным событием по типу поиска социальной поддержки и ее предоставления другим людям. По всей видимости, их жизнь стала основываться на принципах миролюбия и доброжелательности.

Анализ коэффициентов избыточности каждого множества переменных двух канонических факторов говорит нам о примерно равной их практической значимости. Результаты расчетов представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты расчетов коэффициентов избыточности

Канонические корни	Левое множество (характеристики личностного смысла события)		Правое множество (личностные ценности)	
	Извлеченные дисперсии	Общая избыточность	Извлеченные дисперсии	Общая избыточность
Корень 1	0,17	0,01	0,16	0,01
Корень 2	0,09	0,01	0,13	0,01

Как видно из таблицы 5, первый канонический корень объясняет в среднем 17% дисперсии характеристик личностного смысла события и 16% дисперсии ценностей личности. Это означает, что вышеописанное переживание личностного смысла собы-

тия объясняет 16% изменчивости ценностной структуры личности, которые, равным образом, обуславливают 17% выраженности аспектов личностного смысла события. Во втором каноническом корне аспекты личностного смысла объясняют в среднем 13% изменений ценностей личности, а их трансформация предсказывает 9% вариации аспектов личностного смысла события. Коэффициенты избыточности каждой переменной двух представленных факторов равнозначны по своим информативным возможностям, что подтверждает наше представление о взаимосвязанности и взаимодетерминированности личностного смысла террористического акта в минском метро и ценностей косвенных свидетелей данного события.

Заключение

Подводя итоги проведенному анализу, хотелось бы обратить внимание на то, что по своему содержанию две вышеописанные психологические картины ценностно-смысловых аспектов переживания террористического акта в Минском метро косвенными свидетелями имеют общие основания, но существенные различия. Как было уже ранее отмечено, столкновение с экстремальным событием жизни актуализировало у косвенных свидетелей стремление заботы о близких людях. Принципиальное отличие этих стремлений кроется в способе их достижения. Одни косвенные свидетели готовы любой ценой отстаивать свои интересы и свое благополучие, в основе их переживания лежит признание значимости события и его восприятие как важного урока жизни. Другие косвенные свидетели ради благополучия и безопасности предпочтут договориться и уступить. Основу их переживаний задает восприятие события как непредсказуемой нормы общественной жизни и потенциальной угрозы в будущем. Данные результаты отражают формирование отсроченных психологических последствий террористического акта в Минском метро для его косвенных свидетелей, выраженных как минимум в двух устойчивых жизненных позициях: “отстаивание интересов” и “миролюбие”. Трансформация мировоззрения личности вследствие столкновения с личностно значимым экстремальным макросоциальным событием дает основания считать террористический акт в минском метро персонифицированным событием жизненного пути его косвенных свидетелей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Парфёнова, Т. В.** Личностный смысл как фактор трансформации образа значимого общественно-исторического события (на материале террористического акта в минском метро) / Т. В. Парфёнова // Психология – наука будущего : материалы VII Междун. конф. молодых ученых “Психология – наука будущего”, 14–15 нояб. 2017 года, Москва / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – С. 622–626.
2. **Парфёнова, Т. В.** Феноменология переживания террористического акта в минском метро косвенными свидетелями / Т. В. Парфёнова // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 151–158.
3. **Парфёнова, Т. В.** Личностные изменения косвенных свидетелей террористического акта в минском метро: анализ результатов ретроспективного исследования / Т. В. Парфёнова // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : матеріали V Міжнарод. науч.-практ. конф., Суми, 28 лютого – 1 березня 2019 г. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 330–334.
4. **Коломинский, Я. Л.** Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Вышэйшая школа, 2009. – 336 с.
5. **Парфёнова, Т. В.** Разработка и апробация методики “Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий” / Т. В. Парфёнова // Педагогическая наука и образование: научный журнал. – 2019. – № 2. – С. 23–31.

6. **Карандашев, В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
7. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

Поступила в редакцию 04.10.2019 г.

Контакты: ra.tanya@mail.ru (Парфёнова Татьяна Вячеславовна)

Parfenova T. VALUE AND SENSE ASPECT OF EXPERIENCING TERRORIST ACT IN MINSK UNDERGROUND BY INDIRECT WITNESSES.

The article proves the thesis about a personal meaning of the witnessed event as a determining factor in the development of the personality. The results of the empirical retrospective study of the relationship between the personal meaning of the terrorist act in the Minsk underground and the personal values of indirect witnesses of this event are presented. Two psychological descriptions of the personal evaluation of the terrorist act in the Minsk underground by the indirect witnesses have been provided. In terms of their content they have common grounds – collision with an extreme event of life involved a witness's desire to care for close people. The fundamental difference between these aspirations lies in the way they are achieved, which is expressed in at least two stable life positions: "upholding interests" and "peacefulness".

Keywords: personal values, personal meaning of event, terrorist act, indirect witnesses, macrosocial (socio-historical) event, extreme event.

УДК 159.923.3

ФАКТОРЫ СРЕДЫ В ВИКТИМНОМ ПОВЕДЕНИИ

Д. С. Музыченко

магистр психологии, аспирант кафедры психологии факультета философии
и социальных наук
Белорусский государственный университет

Виктимность обсуждается как наложение психологических и социальных признаков, усиливающих уязвимость. В едином наборе данных сопоставляются параметры среды и личностные факторы мотивации поведения, повышающие риск виктимизации. Социальные факторы рассматриваются как ситуационные переменные виктимного поведения. Потенциальные влияния представлены в логике экологической модели развития личности и интерпретируются в контексте выявленных личностных черт. Показаны взаимосвязи социально-демографических характеристик и склонности к разным моделям виктимного поведения (гиперсоциальной, самоповреждающей и саморазрушающей, агрессивной, некритичной, зависимой и беспомощной). Результаты демонстрируют возможность согласования факторов различных уровней действия в изучении склонности к виктимному поведению и оценке его мотивации.

Ключевые слова: виктимное поведение, факторы среды, личностные факторы мотивации.

Введение

Виктимное поведение как средство реализации потребностей или способ межличностного взаимодействия представляет *готовность* действовать определенным образом, основанную на прошлом опыте и поддерживаемую иерархией ценностей. При этом свойство *виктимности* выступает уязвимостью к действию внешних факторов и активности социального окружения.

Ситуационные факторы имеют двоякое значение. Во-первых, личностные диспозиции и аспекты ситуации в интеграции отражены в сознании в *мотивационной регуляции поведения*. В ответ на специфическую ситуацию могут приниматься определенные стратегии, способствующие реализации потребностей. При разных материальных и психологических обстоятельствах может быть сделан различный выбор.

Во-вторых, *комплекс черт* и признаков может проявляться в качестве индивидуальной уязвимости и вообще рассматриваться таковой только *относительно условий* определенной ситуации и быть нейтральным для другой среды. Способ действия, определяемый личной иерархией приоритетов, может повышать риск ревиктимизации при обстоятельствах, которые не являются выбором личности. Таким образом, принимаемые издержки виктимного поведения превосходят действительный вред или потери, не планируемые виктимогенным решением.

Анализ социальных факторов является целесообразным для определения места внутриличностных образований (потребностей, убеждений, ценностей, установок) в общей структуре факторов мотивации. Использование экологической модели не претендует на их полный охват, применяясь в исследовании для систематизации рассмотренных акцентов.

(1) *Микросистема* объединяет людей, с которыми индивид актуально находится во взаимоотношениях. Круг контактов жертвы может выступать как индикатором, так и прогностическим параметром виктимизации. Переменные социальной сети обсуждаются в качестве сдерживающего фактора. По данным исследований, опыт неблаго-

приятных событий в возрасте до 16 лет (в т. ч. виктимизации) увеличивает вероятность последующего развития психоза (F20–F29 шизофрении, шизотипических, бредовых, а также F30–F33 аффективных расстройств) при выделении респондентами на момент интервью во взрослом возрасте менее 5 значимых лиц [1]. Согласно другому продольному анализу, связывающему опыт становления жертвой в школе в 13–17 лет и ревиктимизацию на рабочем месте к 22 годам, защитный эффект дружеской поддержки не работает посредством буферизации основного влияния виктимизации, а, скорее, через компенсацию или уравнивание симптомов депрессии. Дружеская поддержка в период 16–19 лет связана с меньшим количеством симптомов депрессии в 19–20 лет [2].

В большинстве исследований в психологии взаимодействие в микросистеме (семья, сверстники) рассматривается основным фактором виктимизации [3]. Как и в криминальной виктимологии, утверждается существование стабильности контакта лиц, ставших правонарушителем и жертвой (совместная работа, проживание, семейные связи) [4]. Предшествовавшее подверганию насилию выделяется веским коррелятом его последующего воздействия, свидетельствуя о цикле виктимизации, независимо от других факторов риска [5].

(2) *Мезосистемный* уровень иллюстрирует социальное функционирование на стыке различных систем. Включенность в разные сообщества и постоянный переход между ними (как динамичный, так и конечный) отражает пересечение систем отношений и оценки, в которых личность предстает для других. Варианты их комбинации и несовпадения установок (семья, школа, ПТУ/колледж и др.) могут становиться причиной виктимизации.

Принадлежность к расширенным социальным группам и факторы, связанные с ними на уровне (3) *экзосистемы* (семейный статус, сфера занятости и др.), также опосредуют ценности и убеждения, подвергающие личность уязвимости. Профессия родителей представляет параметр включенности семьи в общественные и экономические процессы внутри профессионального сообщества, влияющие на образ жизни, социальные возможности, позиции, взгляды и мировоззрение. Отмечается, что бытовой статус (доход, образование, род занятий родителей), родительская эффективность и недавнее изменение места жительства связаны с подверженностью *косвенной виктимизации* (свидетельством взаимоотношений в среде и опыта других (члена семьи, друга или соседа) [5]. Нехватка экономических и эмоциональных ресурсов может провоцировать родительские ссоры или драки в доме, либо препятствовать участию во внеучебной активности и программах, предоставляющих альтернативную среду влияний.

(4) Сфера *макросистемы* охватывает экономическую, политическую, культурную, социальную динамику, накладывающую специфику на взаимоотношения и жизнь в регионе [6]. Факторы окрестностей прогностичны преимущественно для *прямой виктимизации* личности. Неблагоприятное положение района и нехватка местных услуг для молодежи (отсутствие молодежного центра, служб консультаций, учебных программ или развлечений за пределами школ) сопряжены с недостатком надлежащих мер социального контроля против насильственного поведения [5].

Результаты сравнения близнецов показывают, что большая часть различий в опыте виктимизации является результатом воздействия рисков окружающей среды. Причем большинство видов (насилие в семье, виктимизация со стороны сверстников, сиблинга, кибервиктимизация, жестокое обращение или пренебрежение и др.) более распространены среди низких социально-экономических слоев [7]. Социальные проблемы, ограниченные возможности и жизнь в маргинальной среде при низком социально-экономическом статусе могут становиться катализаторами агрессивного поведения в учреждении образования [5]. Явления насилия в районе (наличие опасных мест,

девиантных группировок среди учащихся, преступность и т. д.) редуцируют атмосферу уважения, повышая насильственные взаимодействия, как среди сверстников, так и между преподавателями и учащимися [6].

Примечательно, что варьирование статистически обобщаемой распространенности случаев правонарушения связано с отличиями в допустимости поведения, что, будучи репрезентированным в культуре, транслируется в образовательных учреждениях, определяя интерпретацию виктимизации [8]. В частности, вербальная виктимизация отрицательно связана с низким уровнем образования и бедностью населения. В более состоятельных средах больший акцент делается на недопущении физического насилия, и может наблюдаться меньший надзор за другими формами проявления агрессии. В то же время респонденты могут быть более чувствительны к словесному оскорблению, чем сверстники из менее благополучных слоев, и потому сообщать о большей виктимизации [9].

Основная часть

Поскольку отмечается, что при исследовании ревиктимизации формирование выборки среди студентов вузов может завышать показатель числа людей, которые преуспевают [3], изучаемой группой были выбраны учащиеся выпускных классов 6 школ, а также 5 колледжей и ПТУ, как промежуточной ступени потенциально возможного профессионального и образовательного роста. Чтобы избежать преимущественного охвата представителей среднего и высшего социальных классов (что свойственно для столицы), а также для создания репрезентативной стратифицированной выборки были включены респонденты из 8 разных районов Минской области, характеризующихся высоким, относительно высоким, средним и низким уровнями социального благополучия по данным статистики. В исследовании анализируются данные 305 лиц юношеского возраста (16–18 лет на момент диагностики). При изучении мотивации виктимного поведения дополнительные переменные введены с целью предупреждения его исчерпывающего объяснения личностными факторами. Набор социально-демографических показателей оценивается в качестве потенциальных детерминант виктимного поведения, взаимосвязанных с установками, выявляемыми методикой “Склонность к виктимному поведению” (О.О. Андронниковой). Особенности микросистемы обсуждаются по материалам структурированных самоотчетов. Поскольку в профиле личности может присутствовать расположенность к нескольким типам виктимного поведения, возрастание их проявлений сопоставляется с рядом независимых переменных среди всех виктимных испытуемых (47%). В то же время, некоторые действующие факторы предсказывают именно высокие показатели какой-либо склонности (т.е. связи устанавливаются при делении участников на группы по ведущей модели виктимизации), что акцентируется в тексте. Сила связи для статистических закономерностей отражена в значениях ранговой корреляции Спирмена с вероятностью $p \leq 0,01$ или $p \leq 0,05$.

Агрессивное поведение. С возрастанием склонности к агрессивному виктимному поведению количество значимых других для личности уменьшается (-0,352). Снижение потребности в эмоциональной близости и наиболее низкая сфокусированность на интересах ближайшего окружения не способствуют объединению с людьми со сходными взглядами и мировоззрением, выступающему задачей возраста, а также препятствуют большей лояльности к тем или иным ограничениям (нормам и правилам) как обусловленным потребностями близких и референтных лиц. При выраженной направленности на самоутверждение (провокативности, физическом совершенствовании, гедонистических приоритетах) сокращение социального ресурса представляет неблагоприятный фактор, снижая потенциальные возможности для поддержания и формирования представлений о себе.

Среди всех виктимных респондентов рост агрессивных установок коррелирует со значимостью в кругу близких отца (0,247), тогда как с меньшей вероятностью перечисление начинается с матери (-0,199) (у представителей типа -0,668). Несмотря на корреляцию склонности с потребностью во внимании противоположного пола, связи с первоочередным указанием партнера в романтических отношениях не отмечается.

Статус полной семьи прогнозирует повышенные показатели расположенности к агрессивному виктимному поведению (0,547). В общественном восприятии с полной семьей соотносится более высокий уровень жизни и возможностей, что может способствовать большей уверенности в социальной иерархии и утверждению своих прав (помимо непосредственного наблюдения моделей действий отца как значимого другого или его поддержки).

Фактор обучения в ССУЗе способен оказывать большее влияние на проявление агрессивного виктимного поведения (0,347), чем на другие модели. В отличие от завершения общеобразовательной школы (-0,347), социализация в новом коллективе способствует самовыражению, в то время как присущая конфликтность, направленная на повышение собственной самооценки при отсутствии реальной ориентации на власть и главенствование, увеличивает уязвимость к виктимизации. Кроме того, агрессивный способ действия, служащий популярности в подростковом возрасте, с переходом в колледж (приходящимся на начало юношеского возраста) может восприниматься сверстниками более негативно [2].

Склонность к модели поведения усиливается при вовлеченности отца в военную сферу (0,230) в виду приобщения к ценностям среды, нетерпимой к слабости, поощряющей сопротивление и отстаивание своих интересов. Распорядительность и установление доминирования во внутрисемейной интеракции также может приводить к воспроизведению агрессии. Параллельно уменьшается готовность к терпению и бездействию, что взаимоисключает вероятность самоповреждающего виктимного поведения (-0,322).

В юношеском возрасте агрессивные установки могут повышаться при месте жительства в небольшом городе (0,233). Стремление к самоутверждению при жизни в рамках структуры, периферийной к концентрации представляющих интерес благ (когда желания личности превосходят потенциал среды), увеличивает готовность заявлять о правах и склонность к провокации, что, даже при отсутствии возможности преобразования ситуации, может выступать в качестве реакции на внешние ограничения или демонстрации моральных противоречий. Большая репрезентированность тех или иных значимых благ для живущих в столице и меньшая ограниченность в обладании ими может несколько снижать агрессивные установки (-0,179). Агрессивность и асоциальная направленность ценностей также в меньшей степени проявляется в небольшом сплоченном сообществе при жизни в поселке (-0,165), поскольку взаимодействия людей менее безличны при следовании своим интересам.

Самоповреждающее и саморазрушающее поведение взаимосвязано с уменьшением ближайшего окружения личности, с которым поддерживаются отношения (-0,311). С выявляемым снижением стремления к жизни уменьшается притяжение к “живому” и объединению с другими людьми. Корреляция с опытом виктимизации со стороны “бывшего друга/подруги” (0,312) также может быть причиной ограничения близких контактов, поясняя возрастание при высоких показателях значимости ценностей “истинной дружбы”, “верности”, “честности”. Однако прогностически неблагоприятный рост социальной отстраненности сужает для личности перспективу получения позитивной обратной связи.

Проявление самоповреждающего поведения может прогнозироваться переходом в колледж или училище после средней школы (0,209) (по сравнению с обучением в

старших классах (-0,209)). Модель связана с повышением нагрузки на нервную систему или совместным действием факторов стресса. Виктимная расположенность коррелирует с повышенной ориентацией на ценности достижения, в частности, среди подростков – со стремлением к успеваемости, поступлению в учебные учреждения и карьерному развитию [10]. В условиях дезадаптации самоповреждающее поведение представляет стратегию разрядки или получения положительных эмоций. Вместе с тем отмечается наиболее сильная среди всех типов виктимизации взаимосвязь с возникновением психотических нарушений (нервно-психическим напряжением функций, как возбужденностью, так и аффективным торможением, регуляторных систем и другими донозологическими проявлениями) [11].

Со стороны влияний социализации установки может опосредовать занятость отца в сельском хозяйстве (0,229). Ценности среды могут поддерживать целенаправленное вложение собственных усилий и не предполагать взаимоисключающей конкуренции с другими. Наглядное выражение эффективности деятельности в материальной форме повышает ориентацию на результат. При этом область профессиональных интересов (агрономия, животноводство, ветеринария, сельскохозяйственная техника) или повседневно актуальных в семье вопросов может не включать аспекты межличностного взаимодействия. Напротив, высокая вовлеченность матери в межличностную среду в качестве менеджера или администратора (в т. ч. секретаря, управляющего персоналом или профинспекции) способна снижать свойственные самоповреждающему типу убеждения (-0,207), расширяя представления о возможностях достижения благополучия и реализации целей, опираясь на социальные контакты, уменьшая значимость полагания на собственные силы и средства, а также необходимости жертвовать чем-либо в качестве цены результата.

Происхождение из столицы уменьшает показатели склонности к самоповреждающему поведению (-0,184), поскольку проживание в месте сосредоточения культурного развития и принадлежность респондентов к более высокому социальному классу предоставляет большие перспективы самореализации и ресурс для преодоления последствий виктимизации [3]. Однако видение личностью возможностей субъективно, поэтому влияние фактора относительно невысоко.

В то же время прогностическим параметром аутодеструкции является более высокий уровень социального благополучия (-0,276). Саморазрушение проявляется как реагирование на собственную дефектность или отсутствие права на полноценное существование. Развертывание процессов самоустранения взаимосвязано с характерологическим самообвинением [12] в интерпретации безуспешности попыток при предполагаемой доступности самих возможностей, в то время как немногие другие терпят неудачи. В условиях низкого уровня благополучия наблюдение неустroенности и социальных трудностей в окружении допускает объяснение недостижимости каких-либо благ или статусов внешними неблагоприятными факторами, либо ограниченностью ресурсов.

Дополнительным социокультурным влиянием могут быть особенности в распространенности форм виктимизации и специфика их воздействия. Согласно исследованиям, при преобладающей пропорции семей с высоким социально-экономическим статусом в образовательных учреждениях регистрируются более высокие уровни вербальной виктимизации. Вербальная агрессия, как ее прямая форма, предполагает более непосредственное реагирование жертвы “лицом к лицу” и может в большей степени затрагивать нравственный конфликт (между враждебным ответом и бездействием), характерный для лиц самоповреждающего типа, разрешаемый преимущественно в пользу терпения и отсутствия действий.

Зависимое и беспомощное поведение. В самоотчетах виктимных респондентов, описывающих ситуацию виктимизации, зависимые и беспомощные установки коррелируют с утверждением “Я не мог завести друзей”. При повышенной мотивационной тенденции к образованию межличностных связей представителями зависимого и беспомощного типа в среднем перечисляется наибольшее число людей в ближайшем окружении, хотя закономерной взаимосвязи склонности с расширением социальной сети не устанавливается.

Корреляция поведения с потребностью в уважении и поддержке со стороны сверстников и ориентация на “социальное признание” снижает вероятность первоочередного указания в кругу близких взаимоотношений двоих родителей (-0,231). Также менее ожидаемо упоминание в первую очередь матери (-0,213). С большей вероятностью выделяется значимость “подруги” (0,194) или партнера в романтических отношениях (0,195).

В сравнении с продолжением учебы в школе (-0,314), расположенность к виктимизации повышается в случае обучения в ССУЗе (0,314). Перемены места, режима и организации процесса обучения увеличивают запрос к потенциалу адаптации, тогда как зависимый и беспомощный тип отличает дефицит действенных моделей поведения и коммуникативных навыков [11], что может способствовать проявлению его дезадаптивных паттернов. Утрата повседневных контактов, на которые опирается личность, усиливает беспомощные установки.

Фактор неполной семьи увеличивает риск возникновения зависимой и беспомощной модели поведения (0,183). Взросление в семье с одним родителем (в данном случае в 97% матерью) может обуславливать затруднения в отстаивании своих потребностей и противодействии правонарушителю, но также имеет следствием снижение ожиданий со стороны общества, поскольку статус “неполная семья” выступает в качестве пониженной социальной силы. Своеобразие значения в репрезентациях, в частности в учреждениях образования, оказывает влияние, как на интерпретацию другими, так и на самосознание личности (учет различными службами и общественными организациями, присваивание ярлыка “неблагополучия”, компенсирующая финансовая помощь и т. п.).

Среди лиц с высоким уровнем зависимости и беспомощности повышение установок связано с работой матери в сфере торговли (0,794). Поддерживаемые в семье ценности выгоды и значимости ее обнаружения оказывают влияние на индивидуальную модель адаптации. Жизнь неполным семейным составом увеличивает приоритет практичности во взглядах вместо ориентации на достижения, тогда как объективная необходимость помощи или содействия закладывает рентную установку. В представлениях личности зависимость может быть функциональной: терпение агрессии или другого виктимизирующего обращения рассматривается допустимым как цена, целесообразная реализации каких-либо собственных потребностей, требующих сохранения амбивалентных отношений.

В случае низкой оценки своей эффективности, значимой в юношеском возрасте, наблюдение недостаточности в среде тех или иных желаемых благ (средств реализации потребностей) или некоторая дистанцированность от них при проживании в небольшом городе может усиливать беспомощные убеждения (0,197). Воспринимаемая низкая конкурентноспособность побуждает к “выходу из борьбы”, либо приспособлению, удерживанию за других лиц.

Склонность к модели увеличивается со снижением показателя социального благополучия района в месте обучения (0,186). Способность к реализации целей и потребностей может сдерживаться социальной структурой. Невыстроенность путей общественного становления подталкивает личность к различным девиациям. Отсутствие последовательных и прямых способов достижения благ или положений повышает беспомощность и воспринимаемую зависимость от содействия сильных или статусных

лиц. Помимо того, динамика социального объединения в неблагоприятных условиях может усиливать значимость социального признания и межличностных связей для личности (тогда как при высоком уровне жизни интегрирующие силы ослабляются). Отмечается, что низкий социально-экономический уровень коррелирует с более высокой распространенностью именно виктимизации в отношениях (реляционной) [9].

Некритичное поведение. Фактор сужения ближайшего окружения личности связан с ростом склонности к некритичному поведению сильнее, чем с остальными моделями (-0,381). Среди виктимных лиц некритичного типа средний показатель значимых других уменьшается до 4. При импульсивности и сниженных ориентирах безопасности дефицит устойчивых контактов является неблагоприятным прогностическим параметром, поскольку, во-первых, не может выступать опорой при необходимости практической или эмоциональной помощи. Во-вторых, последствия поведения приписываются влиянию изменчивых обстоятельств или окружения, способствуя внешнему локусу контроля в виктимизации.

Высокие показатели некритичности связаны с приоритетом “верность”, что может побуждать неоправданно ограничивать круг поддерживаемых отношений. В целом повышение установок обнаруживает тенденцию испытуемых к называнию в числе значимых других прежде всего партнера в романтических отношениях (0,184). В то же время рост склонности к некритичному поведению коррелирует с указанием первым отца (0,209), тогда как начало перечисления с матери (-0,260) менее вероятно.

Риск виктимизации может усугубляться (0,278) с поступлением в колледж или училище (тогда как завершение старшей школы в равной степени его снижает (-0,278)). Вхождение в новую систему отношений, ситуаций и ценностей среды при непрочности нравственных принципов со свойственностью мотивации гедонизма и стимуляции в привычном поведении создает уязвимость к ненаправленной социализации со сверстниками (тем более, что для многих поступление связано с отъездом из родительской семьи). “Неструктурированная социализация” (рискованное поведение, опасные виды развлечения, посещение нежелательных мест, сомнительные знакомства) [5] указывается среди наиболее значимых индивидуальных факторов риска подвергания насилию, наряду с низким уровнем самоконтроля и воспринимаемой способности избегать насилия в районе (т. е. внешней атрибуцией), также отличающими некритичный тип.

Сопряженность образа жизни родительской семьи с индустрией производства (работа отца в качестве рабочего или инженера (0,701) и/или матери на рабочей специальности (0,191) в отрасли машиностроения) увеличивает вероятность склонности к некритичному поведению. Тяжесть выполняемой работы (ее физические аспекты) и последовательность режима труда усиливают необходимость и приоритет отдыха, что в целом может иллюстрировать отношение к досугу как к значимой и неотъемлемой части повседневного уклада. При этом шаблонность деятельности, невысокая образовательная планка в среде и низкие познавательные интересы, даже при неплохой экономической обеспеченности, могут ограничивать спектр рутинных целей гедонистическими мотивами. Рост потребности в развлечениях, ценности гедонизма, а также впечатлений и новизны у лиц юношеского возраста могут приводить к виктимизации вследствие неразборчивости или любопытства.

При вовлеченности матери в администрирование и менеджмент (-0,227) принадлежность круга общения и контактов к социальной сфере, фокусирующейся на оценке людей и ситуаций, повышает межличностную компетентность, также благоприятствуя динамичной информированности в смежных областях, что способно снижать риск некритичного поведения. С другой стороны, профессиональная занятость отца в военной сфере в виду категоричности и подавления в стиле коммуникации способствует отсутствию критики или восприимчивости к настойчивому воздействию вне семьи (0,241).

Некритичные установки также коррелируют с проживанием в небольшом городе (0,239). Недостаточная перспективность реализации тех или иных значимых потребностей в непосредственной для личности среде, в случае предоставившейся возможности, приуменьшает возможный риск в восприятии ситуации. Напротив, повышение вероятности в более ресурсной среде, при жизни в столице (-0,191), способствует большей избирательности альтернатив в их удовлетворении.

Гиперсоциальное поведение взаимосвязано с расширением ближайшей социальной сети личности (0,257). В соответствии с выявляемой потребностью в установлении дружеских отношений, представителями типа среди значимых других первоочередно упоминается друг (0,276), тогда как снижающееся стремление к симпатии противоположного пола уменьшает вероятность указания в первую очередь “парня/девушки” (-0,217). В то же время среди лиц юношеского возраста повышение гиперсоциальных установок снижает риск исключения родителей из ближайшего круга поддерживаемых связей (-0,215). Увеличение контактов оценивается прогностически благоприятно, поскольку может буферизовать последствия деструктивного опыта или правонарушений. Однако, исследования показывают, что, в сравнении с другими видами агрессии, для социальной (реляционной) виктимизации, ни количество друзей, ни родительская поддержка не является защитным параметром [13].

Склонность к становлению жертвой не устанавливает связи с типом учреждения образования, поскольку, характеризуясь нормативностью, соблюдением требований, и морально-нравственными ценностными ориентациями, модель имеет высокий адаптационный потенциал к вариациям среды [11] (за исключением притягательности положительного поведения для правонарушителя). Установки могут быть непривлекательны в подростковый период для компании сверстников [2], но к юношескому возрасту способствуют социализации и обнаружению своих функций в коллективе.

Поскольку более изобильная по сосредоточению достатка и менее разграничивающая в возможностях среда позволяет актуализироваться равнодушию к благополучию другого и потребности в оказании помощи, происхождение из столицы может повышать расположенность к гиперсоциальному поведению (0,189). Потенциальная межличностная конкуренция сглаживается при широкой доступности для всех реализовывать свои потребности.

Тем не менее склонность не обнаруживает закономерного повышения с ростом уровня социального благополучия. Виктимная гиперсоциальность при этом связана с готовностью к отказу от собственных потребностей ради общественно или культурно значимых приоритетов. Отсутствие прямой зависимости от показателей среды указывает на большую детерминированность поведения личностными факторами.

Резюмируя выводы, следует отметить, что параметры, определенные здесь как показатели, не являются субъективно избирательными и обсуждаются в качестве факторов уже по результатам исследования, в то время как ряд переменных не обнаружил существенных влияний.

Согласно итогам, исключение сверстников из круга значимых других, первоочередное выделение иных категорий родственников (помимо родителей), а также психологическое включение в ближайшее окружение домашних животных не оказывается значимым параметром для виктимных установок. Также, как и зарубежный обзор факторов риска [5], мы не установили связей с воспитанием одним или обоими небиологическими родителями (т. е. в “измененной полной семье” или “замещающей/опекунской, либо при сиротстве”), однако было отмечено влияние статуса “полной” и “неполной” семьи. Более дифференцирующим для склонности к виктимному поведению оказывается проживание в столице и небольшом городе, чем факторы жизни в поселке или в деревенском населенном пункте.

Со стороны профессиональной вовлеченности родителей статистически значимых связей не выявлено с различными потенциально возможными сферами (медицина, образование, охрана/безопасность, транспорт/автосервис, органы власти, работа без специальной подготовки, не работающие и др.), а также с занятостью в других отраслях промышленности, кроме машиностроения (как в рамках тяжелой, так и легкой, пищевой).

Заключение

Факторы среды, действуя на различных уровнях, могут проявлять личностную уязвимость или усиливать виктимное поведение, поддерживая закрепившиеся модели адаптации. 1) Круг близких контактов в юношеском возрасте, как выступает индикатором опыта, так и прогнозирует виктимизацию. Уменьшение числа значимых других опосредует агрессивное, самоповреждающее и некритичное виктимное поведение, тогда как гиперсоциальность коррелирует с увеличением социальной сети. Однако, при высоких показателях зависимых и беспомощных установок виктимные лица придерживаются наибольшего числа людей в окружении. 2) Повышенная необходимость адаптации при переходе в ССУЗ увеличивает расположенность к виктимным моделям поведения (кроме гиперсоциальной, имеющей высокий адаптационный потенциал, не обнаруживая связи с типом учреждения образования). 3) Фактор неполной семьи способствует зависимым и беспомощным убеждениям, тогда как полный ее состав их взаимоисключает, прогнозируя склонность к агрессивному виктимному поведению. 4) Вовлеченность родителей в профессиональную сферу оказывает влияние на индивидуальные установки. Занятость матери в администрировании и менеджменте, либо отца в военной сфере, буферизует риск самоповреждения, тогда как сельскохозяйственная специализация отца повышает расположенность. Росту склонности к агрессивному поведению способствует включенность отца в военную среду. Некритичность усиливается при работе отца и(или) матери на производстве, а также принадлежности отца к военным, в то время как деятельность матери в области администрирования и менеджмента уменьшает вероятность. Зависимые и беспомощные представления коррелируют с занятостью матери в торговле. 5) При проживании в небольшом городе, в условиях некоторой дистанцированности от сосредоточения благ, большая приемлемость или допущение издержек ради реализации своих потребностей усиливает виктимные модели действий, в то время как при происхождении из столицы более изобильная среда развивает заинтересованность в благополучии другого, увеличивая склонность к гиперсоциальному поведению. 6) Высокий уровень социального благополучия повышает склонность к самоповреждающему поведению, стимулируя атрибуцию неуспеха личностным особенностям, тогда как низкий уровень благополучия района поддерживает зависимые и беспомощные убеждения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Gayer-Anderson, C.** Gender differences in the association between childhood physical and sexual abuse, social support and psychosis / C. Gayer-Anderson, H. L. Fisher, P. Fearon, G. Hutchinson, K. Morgan, P. Dazzan, J. Boydell, G. A. Doody, P. B. Jones, R. M. Murray, T. K. Craig, C. Morgan // *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. – 2015. – Vol. 50, № 10. – P. 1489–1500. doi: 10.1007/s00127-015-1058-6.
2. **Brendgen, M.** Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors / M. Brendgen, F. Poulin // *Journal of abnormal child psychology*. – 2018. – Vol. 46, № 1. – P. 27–39. doi: 10.1007/s10802-017-0314-5.
3. **Chantal, P. T.** Revictimization: advancing theory and method : dissertation in psychology / P. T. Chantal ; Georgia State University. – USA, 2007. – Режим доступа: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=psych_diss. – Дата доступа: 30.06.2019.

4. **Ривман, Д. В.** Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
5. **Zimmerman, G. M.** Risk factors for and behavioral consequences of direct versus indirect exposure to violence / G.M. Zimmerman, C. Posick // American journal of public health. Mode of access: https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwIU_7mYyYPTAhUJWCwKHY8SATAQFghdMAG&url=https%3A%2F%2Fwww.nspcc.org.uk%2Fpreventing-abuse%2Fchild-abuse-and-neglect%2F&usq=AFQjCNHsd7aN-LFW_NEQyY2qS9bqhtbo8w&bvm=bv.151325232,d.bGs. – 2016. – Vol. 106(1). – P. 178–188. doi: 10.2105/AJPH.2015.302920.
6. **Oriol, X.** Violent relationships at the social-ecological level: a multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence / X. Oriol, R. Miranda, A. Amutio, H. C. Acosta, M. C. Mendoza, J. Torres-Vallejos // PLoS One. – 2017. – Vol. 12(3). doi: 10.1371/journal.pone.0174139.
7. **Fisher, H. L.** Measuring adolescents' exposure to victimization: the environmental risk (E-Risk) longitudinal twin study / H. L. Fisher, A. Caspi, T. E. Moffitt, J. Wertz, R. Gray, J. Newbury, A. Ambler, H. Zavos, A. Danese, J. Mill, C. L. Odgers, C. Pariante, C. C. Wong, L. Arseneault // Development and psychopathology. – 2015. – Vol. 27, iss. 4pt2. – P. 1399–1416. doi: 10.1017/S0954579415000838.
8. **Chester, K. L.** Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010 / K.L. Chester, M. Callaghan, A. Cosma, P. Donnelly, W. Craig, S. Walsh, M. Molcho // European journal of public health. – 2015. – Vol. 25(2). – P. 61–64. doi: 10.1093/eurpub/ckv029.
9. **Attar-Schwartz, S.** Indirect versus verbal forms of victimization at school: the contribution of student, family, and school variables / S. Attar-Schwartz, M. Khoury-Kassabri // Social work research. – 2008. – Vol. 32(3). – P. 159–170. doi: 10.1093/swr/32.3.159.
10. **Selekman, M. D.** Helping self-harming students / M. D. Selekman // Health and learning. – 2010. – Vol. 67, №. 4. – P. 48–53.
11. **Музыченко, Д. С.** Адаптационный потенциал личности, склонной к виктимному поведению в подростковом возрасте / Д. С. Музыченко // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. Вып. 7: в 2 ч. Ч. 2. / Центр учебной книги и средств обучения РИПО ; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : РИПО, 2017. – С. 141–149.
12. **Schacter, H. L.** The effects of school-level victimization on self-blame: evidence for contextualized social cognitions / H. L. Schacter, J. Juvonen // Developmental psychology. – 2015. – Vol. 51, № 6. – P. 841–847. doi: 10.1037/dev0000016.
13. **McVean, M. L.** Physical, verbal, relational and cyber-bullying and victimization examining the social and emotional adjustment of participants [Electronic resource] / M. L. McVean; College of behavioral and community sciences, University of South Florida. – USA, 2017. – Mode of access: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8094&context=etd>. – Date of access: 30.06.2019.

Поступила в редакцию 24.10.2019 г.

Контакты: 17p-holmes@rambler.ru (Музыченко Диана Сергеевна)

Muzychenko D. ENVIRONMENT FACTORS IN VICTIM BEHAVIOUR.

Victimhood is discussed as a layering of mental and social signs that enhance vulnerability. The unified dataset compares environmental indicators and personal factors of behaviour motivation that increase the risk of victimization. Social factors are considered as situational variables of victim behavior. Potential influences are presented in the logic of the ecological model of person's development and interpreted in the context of identified personality traits. The relationships of socio-demographic characteristics and tendency to distinct models of victim behavior (hypersocial, self-harming and self-destructive, aggressive, uncritical, dependent and helpless) are shown. The results demonstrate the possibility of coordinating for factors of different levels in studying the tendency to victim behavior and assessing its motivation.

Keywords: victim behaviour, environmental factors, personal factors of motivation.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Л. Л. Евсеев

аспирант кафедры психологии и коррекционной работы

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен сопоставительный анализ данных исследования структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях курсантов учреждения образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на разных этапах профессиональной подготовки. На основании полученных результатов выявлены показатели значимых характеристик личности, требующие проведения коррекционной работы.

Ключевые слова: психологическая готовность; психологическая устойчивость; нервно-психическая устойчивость; социальный интеллект; эмоционально-волевая саморегуляция; направленность личности.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел предполагает выполнение служебных задач в опасных ситуациях, связанных с реальной угрозой общественной безопасности, причинением вреда жизни и здоровью людей, наступлением иных тяжких последствий. Успешность достижения сотрудником органов внутренних дел поставленной цели в подобных ситуациях зависит не только от его жизненного опыта, специальной теоретической и практической подготовленности, но и находится в прямой зависимости от его способности управлять своим психическим состоянием, минимизируя при этом естественные проявления чувства страха. Следует отметить, что эмоционально-волевая характеристика субъекта деятельности является одним из важнейших элементов психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях [1]. Она оказывает непосредственное влияние на формирование особых психических состояний, способствующих наиболее оптимальному использованию сотрудником своих внутренних возможностей, раскрытию его творческого потенциала, более широкого и эффективного проявления его профессиональных качеств и способностей [2, с. 44].

Очевидно, что недостаточный уровень психологической готовности сотрудника органов внутренних дел к управлению своим психическим состоянием в экстремальной ситуации будет оказывать отрицательное влияние на успешность его деятельности.

Разделяя мнение С.В. Волкова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича о необходимости формирования у субъекта профессиональной деятельности психологической готовности в процессе обучения и руководствуясь требованиями к профессиональным компетенциям, предусмотренным образовательными стандартами высшего образования I ступени по специальностям 1-93 01 01 “Правовое обеспечение общественной безопасности” и 1-93 01 03 “Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности” [3], нами проведено исследование значимых характеристик личности, уровень

сформированности которых позволяет судить о психологической готовности к выполнению профессиональных задач в экстремальных ситуациях, среди курсантов на разных этапах подготовки к профессиональной деятельности.

Основная часть

В 2018–2019 учебном году в учреждении образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” с целью выявления различий в уровне психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях было проведено исследование, в котором приняли участие 203 курсанта первого и четвертого курсов факультета милиции. Выбор испытуемых был обусловлен необходимостью сравнения показателей основных структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях [1] в зависимости от продолжительности получения профессионального образования.

С целью диагностики эмоционально-волевых характеристик обучающихся и определения уровня психологической устойчивости к экстремальным ситуациям использован симптоматический опросник “Самочувствие в экстремальных условиях” (А. Волков, Н. Водопьянова) [4], для определения уровней нервно-психической устойчивости и волевой саморегуляции использована анкета “Прогноз-2” (В.Ю. Рыбников) [5] и тест определения уровня развития волевой саморегуляции (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) [6]. Для диагностики мотивационных характеристик курсантов и определения видов направленности личности проведено анкетирование с использованием методики “Ориентировочная анкета” (В. Смекал и М. Кучер) [7]. Для диагностики уровня развития когнитивных характеристик испытуемых использованы два субтеста (“Истории с завершением”, “Группы эксперсии”) методики измерения социального интеллекта (Дж. Гилфорда). Статистическая обработка и анализ первичных данных проведены в прикладном математическом пакете STATISTICA 6.0.

Анализ результатов диагностики позволяет отметить, что уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям у курсантов первого и четвертого курсов одинаково высокий и составляет 98,5% от числа испытуемых на обоих курсах. Это свидетельствует об отсутствии предрасположенности к патологическим стресс-реакциям и невротическим расстройствам в экстремальных условиях у подавляющего большинства респондентов.

Данные об уровне нервно-психической устойчивости представлены в таблице (таблица 1) и демонстрируют увеличение удовлетворительного и снижение хорошего и высокого уровней к заключительному этапу обучения.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня нервно-психической устойчивости

Уровень нервно-психической устойчивости	1 курс	4 курс
неудовлетворительный	5,88%	5,97%
удовлетворительный	50,74%	67,16%
хороший	38,97%	23,88%
высокий	4,41%	2,99%

Согласно интерпретации результатов анкеты у подавляющего большинства курсантов уровень нервно-психической устойчивости является благоприятным для выполнения задач в особых условиях профессиональной деятельности.

Уровень развития волевой саморегуляции курсантов был охарактеризован в целом, а также по таким свойствам характера, как настойчивость и самообладание (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики уровня волевой саморегуляции

Шкала	Уровень	1 курс	4 курс
общая	низкий	3,68%	5,97%
	высокий	96,32%	94,03%
настойчивость	низкий	5,88%	8,96%
	высокий	94,12%	91,04%
самообладание	низкий	2,94%	5,97%

Очевидно преобладание высокого уровня по трем шкалам у всех опрошенных курсантов. Это свидетельствует об эмоционально зрелой, активной, независимой и самостоятельной личности, отличительные черты которой – спокойствие, устойчивость намерений, уверенность в себе, реалистичность планов, развитое чувство долга. При сравнении полученных данных можно отметить незначительное снижение показателей к окончанию обучения.

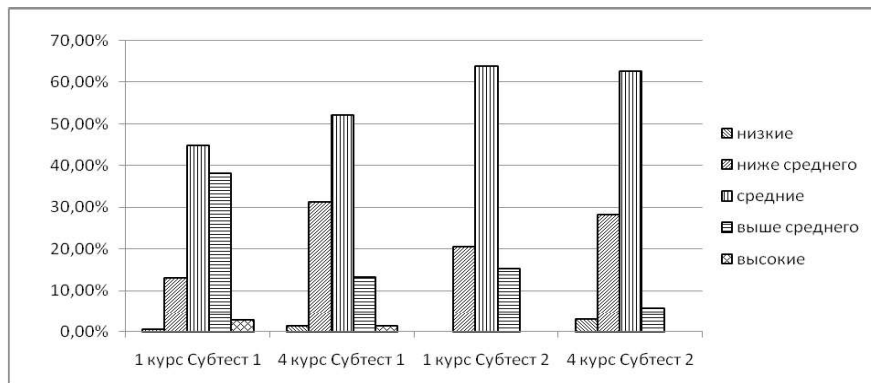
Результаты анкетирования курсантов с целью изучения степени проявления основных видов направленности личности, в частности личной (направленность на себя), коллективистской (направленность на взаимодействие) и деловой (направленность на задачу), представлены в сводной таблице (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты диагностики по основным видам направленности личности

Направленность	Степень	1 курс	4 курс
личная	выраженная	44,85%	47,76%
	умеренная	55,15%	52,24%
коллективистская	выраженная	17,65%	25,37%
	умеренная	82,35%	74,63%
деловая	выраженная	41,18%	32,84%
	умеренная	58,82%	67,16%

Преобладание умеренной степени выраженности личной, коллективистской и деловой направленности обусловлено, на наш взгляд, недостаточным жизненным и профессиональным опытом обучающихся. Анализ полученных данных показывает, что к завершению обучения направленность на себя и на взаимные действия у курсантов повышается, а направленность на задачу снижается. Это характеризует опрошенных как людей, проявляющих интерес к совместной деятельности для удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов окружающих.

Результаты тестирования уровня способностей к предвидению последствий поведения (Субтест 1) и оценки невербальных проявлений (Субтест 2) теста социального интеллекта Дж. Гилфорда отражены в диаграмме (рисунок).



Результаты диагностики уровня способностей к предвидению последствий поведения по субтесту “Истории с завершением” и оценки невербальных проявлений по субтесту “Группы эксперсии”

Анализ результатов уровня способностей к познанию поведения позволяет отметить снижение показателей социального интеллекта у курсантов четвертого курса, что по нашему мнению, требует проведения необходимой коррекционной работы.

Для оценки достоверности различий между несвязанными выборками (курсанты первого курса – одна выборка; курсанты четвертого курса – другая) использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Этот критерий применим для оценки различий по уровню выраженности признака для двух независимых выборок. При этом выборки могут различаться по числу входящих в них испытуемых. Таблицы критических значений этого критерия рассчитаны для величин выборок, не превышающих 60.

Приведем данные статистики U-критерия Манна-Уитни

Условные обозначения диагностируемых показателей	Сумма рангов 1 курс	Сумма рангов 4 курс	$U_{\text{расч}}$	Z	p-уровень значимости
coc	3673,500	3586,500	1756,500	0,22832	0,819401
oanc	3653,500	3606,500	1776,500	0,12334	0,901836
oavd	3780,500	3479,500	1649,500	0,78992	0,429575
oanz	3496,000	3764,000	1666,000	-0,70332	0,481858
p2sb	4066,000	3194,000	1364,000	2,28841	0,022115
vsv	3300,500	3959,500	1470,500	-1,72943	0,083734
vsn	3293,000	3967,000	1463,000	-1,76879	0,076930
vss	3315,500	3944,500	1485,500	-1,65070	0,098801
gilt1	2746,000	4514,000	916,000	-4,63980	0,000003
gilt2	3195,500	4064,500	1365,500	-2,28053	0,022577

Нетипичными средними являются показатели личной направленности у курсантов первого и четвертого курсов, коллективистской и деловой направленности курсантов первого курса, уровня нервно-психической устойчивости у курсантов как в начале обучения, так и на выпускном курсе.

Согласно непараметрическому U-критерию Манна-Уитни различий между уровнями психологической устойчивости к экстремальным ситуациям (coc) у курсантов первого и четвертого курсов не выявлено.

Результаты, отражающие уровень нервно-психической устойчивости (p2sb), свидетельствуют о наличии более низких показателей у курсантов четвертого курса по отношению к курсантам первого курса (при уровне значимости $p = 0,02$), что, по наше-

му мнению, требует дополнительного исследования, направленного на установление корреляционных связей и проведение факторного анализа.

Анализ результатов теста определения уровня развития волевой саморегуляции (*vsv, vsn, vss*) позволяет отметить, что различий между респондентами первого и четвертого курсов не выявлено, то есть уровень волевой саморегуляции у курсантов в период процесса обучения не подвержен изменению.

Обработка и анализ данных анкет диагностики мотивационных характеристик респондентов и определения видов направленности личности свидетельствует об отсутствии различия в направленности на себя (*oanc*), на взаимодействие (*oavd*) и на задачу (*oanz*) между курсантами первого и четвертого курсов. То есть, такие характеристики, как эмоциональная зрелость, самостоятельность, деятельность, уверенность и эмоциональная устойчивость остаются у обучающихся относительно неизменными в процессе получения высшего образования по специальности.

Анализ результатов диагностики когнитивных характеристик личности по субтесту (*gilt1*) позволил выявить различия (при уровне значимости $p = 0,000003$) в сторону снижения уровня способности предвидеть последствия поведения у курсантов четвертого курса. Кроме этого, по субтесту (*gilt2*), позволяющему определить уровень способностей правильно оценивать намерения людей по их невербальным проявлениям, выявлены различия (при уровне значимости $p = 0,02$) в сторону повышения результатов у курсантов первого курса.

Следовательно, полагаем, что способности у специалистов-выпускников к прогнозированию развития ситуации, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека в особых условиях профессиональной деятельности, нуждаются в совершенствовании, что, в свою очередь, будет способствовать более эффективному выполнению стоящих перед ними задач при действиях в опасных ситуациях.

Заключение

Таким образом, по результатам диагностики основных показателей психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях среди курсантов на разных этапах профессиональной подготовки в Могилевском институте МВД, можно отметить, что присутствуют различия по уровням нервно-психической устойчивости и социального интеллекта, характеризующие их снижение у курсантов четвертого курса обучения. В свою очередь, необходимо обратить внимание на отсутствие положительной динамики развития уровней волевой саморегуляции и мотивационной направленности для курсантов четвертого курса обучения.

По нашему мнению, проведенный анализ выявленных различий между уровнями психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях среди курсантов первого и четвертого курсов обучения, свидетельствует о необходимости выявления корреляционных связей между полученными данными с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса в учреждении образования по подготовке специалистов-выпускников к профессиональной деятельности в опасных ситуациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Евсеев, Л. Л.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности в опасных ситуациях / Л. Л. Евсеев // Вестн. Могилев. гос. ун-та имени А. А. Кулешова. – 2019. – № 1 (53). – С. 73–77.

2. **Асямов, С. В.** Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособие / С. В. Асямов, Ю. С. Пулатов. – Ташкент : Акад. МВД Респ. Узбекистан, 2000. – 141 с.
3. 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. – Водопьянова, Н. Е. Стресс-менеджмент : учебник для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Водопьянова. – М. : Изд-во Юрайт, 2018. – 283 с. – (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).
4. Психодиагностические методы выявления дезадаптационных нарушений в практике клинических психологов : учеб. пособие. / под ред. проф. В. Ю. Рыбникова, проф. С. В. Чермянина / – СПб. : Фарминдекс., 2009. – 231 с. (Издание 2-е, исправленное и дополненное).
5. Психология саморегуляции: практикум : учеб. пособие для студентов спец. “Психология” / сост. Т. Г. Волкова. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2014. – 80 с.
6. **Машков, В. Н.** Дифференциальная психология человека / В. Н. Машков. – СПб. : Питер, 2008. – 288 с.

Поступила в редакцию 29.11.2019 г.

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

Yevseyev L. CADETS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN DANGEROUS SITUATIONS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING.

The article presents a comparative analysis of the data acquired in the course of the study of structural components of psychological readiness for professional activity demonstrated in dangerous situations by the cadets of the Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus at different stages of their professional training. On the basis of the obtained results the indicators of significant characteristics of a person, which require corrective work, have been identified.

Keywords: psychological readiness, psychological stability, neuropsychic stability, social intelligence, emotional and volitional self-regulation, personality orientation.

УДК 159.923

ВОЛЕВЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ КАК РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Б. Овчинникова

магистр психологических наук, старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Настоящая статья посвящена исследованию ресурсной роли волевых и коммуникативных качеств руководителей в совладании с организационным стрессом. Выявлено, что высокий уровень волевого самоконтроля и личностных качеств (контактность, коммуникативная совместимость, адаптивность в общении) способствует восприятию стрессогенной ситуации как более контролируемой, понятной, а собственных ресурсов – достаточных для преодоления трудностей. Данные психические свойства соотносятся с выбором руководителями эффективных стилей совладания, а также обуславливают устойчивость субъектов к воздействию организационного стресса.

Ключевые слова: волевой самоконтроль, коммуникативные качества личности, совладающее поведение, ресурсы совладающего поведения, организационный стресс, руководители среднего звена.

Введение

В настоящее время проблема сохранения профессионального здоровья и психологического благополучия руководителей привлекает все больше внимания как со стороны отечественных, так и со стороны зарубежных ученых (Р.А. Березовская, 2001; А.А. Качина, 2006; М.А. Надежина, 2011; М.А. Пономарева, 2015; Л.А. Саврасова, 2012; С.М. Шингаев, 2014; С.Ј. Syrek, С.Ј. Antoni, 2014). Это связано с высокой социальной значимостью труда руководителей, тенденцией возрастания зависимости жизнеспособности организаций от эффективности управления.

Деятельность современного руководителя является сложной и эмоционально-напряженной, она протекает в постоянно изменяющихся условиях внешней среды, характеризующихся наличием социально-экономических рисков. Разнообразие функций, многозадачность, выраженная интенсивность коммуникаций с большой информационно-энергетической нагрузкой, а также высокая ответственность за результаты труда, делает стресс неотъемлемым условием управленческой деятельности. Последствия профессионального стресса руководителей могут проявляться в ухудшении физического и психического здоровья, формировании профессионально-личностных деформаций, нарушении межличностных отношений на работе и в семье, снижении эффективности управления [1]. В связи с этим представляет интерес исследование психологических ресурсов совладания, позволяющих руководителю без ущерба для собственного здоровья и результативности выполняемой деятельности справляться со стрессом.

В эмпирических работах выделяется широкий круг психических феноменов, которые выполняют ресурсную роль в совладании со стрессом в управленческой деятельности. В качестве таковых рассматриваются следующие: индивидуально-типологические особенности личности, акцентуации характера, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, параметры самоотношения, самооффективность, чувство юмора,

эмоциональный интеллект, локус субъективного контроля, оптимизм, нестандартность мышления, временная перспектива, и др. (А.Г. Буенок, 2014; Т.С. Киселева, 2015; К.К. Корнев, 2008; И.Н. Леонов, 2015; Л.А. Саврасова, 2012; М.Р. Хачатурова, 2012; С.М. Шингаев, 2014 и др.).

Анализ теоретико-эмпирических работ [2–9] позволил нам предположить, что в качестве психологических ресурсов совладающего поведения руководителей может выступать как волевой самоконтроль, так и коммуникативные качества личности. Обозначенные психические свойства были выбраны в связи с тем, что они играют значимую роль в регуляции деятельности и поведения, саморегуляции, в том числе, в стрессогенных ситуациях.

Так, волевой самоконтроль как интегральная характеристика личности, непосредственно связанная с такими качествами, как настойчивость и самообладание [10], позволяет человеку управлять своими эмоциями в трудной жизненной ситуации, обдуманно реагировать на происходящие события, направлять свои силы и энергию на активное преобразование проблемы.

Развитые коммуникативные качества способствуют достижению субъектом поставленных целей с наименьшим расходом времени и ресурсов, конструктивному разрешению межличностных конфликтов, повышению социально-психологической активности индивида, его способности использовать ресурсы социальной среды.

Между тем проведенный анализ литературы выявил, что в контексте совладания со стрессом в управленческой деятельности ресурсная роль волевого самоконтроля и коммуникативных качеств личности изучена недостаточно. Это обусловило проблематику данного исследования.

Основная часть

Цель исследования – изучить роль волевого самоконтроля и коммуникативных качеств личности в совладании со стрессом в управленческой деятельности.

Общую выборку исследования составил 221 испытуемый: руководители структурных подразделений предприятий и организаций. Из них 109 человек – мужчины и 112 – женщины. Средний возраст респондентов составляет 41,5 года (от 25 до 65 лет), средний стаж в должности руководителя – 10 лет (от 2 до 37 лет).

Для реализации цели исследования были использованы следующие методики: опросник волевого самоконтроля (ВСК) А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана [10]; “Саморегуляция и успешность межличностного общения” (СУМО) В.Н. Куницыной [11]; “Шкала организационного стресса” Маклин, адаптированная Н.Е. Водопьяновой [12]; “Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций” Е.В. Битюцкой [13]; “Копинг-поведение в стрессовых ситуациях” Н.С. Эндлера, Дж.А. Паркера, в адаптации Т.Л. Крюковой [14]. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы PASW Statistics 18.0.

Исходя из положений субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко и др.), теории ментальных ресурсов субъекта С.А. Хазовой [14], идей представителей ресурсного подхода в психологии стресса и совладающего поведения (В.А. Бодров, Е.А. Дорьева, Е.Ю. Кожевникова, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, S.E. Hobfoll), мы рассматриваем психологические ресурсы совладающего поведения руководителей среднего звена как совокупность психических свойств, которые соотносятся в ментальном опыте субъектов с успешностью деятельности, достижением индивидуально-значимых целей и используются в качестве средства преобразования трудной профессиональной ситуации или адаптации к ней.

Опираясь на критерии эффективности ресурсов совладания (С.А. Хазова, Е.А. Петрова) [14], нами были выделены индикаторы ресурсной роли рассматриваемых психических свойств, в качестве которых выступили следующие: положительная связь личностных переменных с эффективными способами совладания и/или отрицательная связь с неэффективными способами копинга, а также параметрами, характеризующими когнитивную оценку трудности ситуации: непонятность, затруднения в принятии решения, неподконтрольность ситуации, трудности прогнозирования, сильные эмоции и др. Кроме того, исследование ресурсной роли волевых и коммуникативных качеств осуществлялось нами с использованием типологической стратегии, которая предполагала сравнение респондентов с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу.

Соответственно, эмпирическими гипотезами нашего исследования выступили следующие предположения: 1) существует связь между показателями волевого самоконтроля, коммуникативных качеств руководителя и параметрами когнитивного оценивания трудной профессиональной ситуации; 2) высокий уровень волевого самоконтроля и коммуникативных характеристик личности обуславливает выбор эффективных способов совладания и отказ от неэффективных способов копинга; 3) существуют различия в показателях волевого субъективного контроля и коммуникативных качеств личности у руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу.

С целью верификации первой эмпирической гипотезы о наличии взаимосвязи между личностными качествами руководителей и особенностями когнитивного оценивания субъектами трудных профессиональных ситуаций была проведена процедура корреляционного анализа (Таблица 1).

Таблица 1 – Значимые корреляции (по Спирмену) между факторами когнитивного оценивания трудных профессиональных ситуаций и показателями волевых, коммуникативных свойств (N = 163)

Показатели	Факторы когнитивного оценивания ТЖС				
	неподконтрольность ситуации	непонятность ситуации	затруднения в принятии решения	трудности прогнозирования ситуации	сильные эмоции
<i>Показатели методики ВСК:</i>					
Общая шкала	–0,187**	–0,279**	–0,264**	–	–0,272**
Настойчивость	–	–0,259**	–0,249**	–	–0,230**
Самообладание	–0,154	–0,228**	–0,244**	–0,167*	–0,242**
<i>Показатели методики СУМО:</i>					
Индекс контактности	–0,214**	–0,279**	–0,264**	–	–
Индекс коммуникативной совместимости	–	–0,295**	–0,238**	–	–0,247**
Индекс адаптивности	–0,179*	–0,318**	–0,335**	–0,168*	–
Интегральный индекс успешности общения	–0,198*	–0,321**	–0,306**	–0,169*	–0,181*

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

Анализ полученных результатов позволил установить, что с возрастанием способности субъекта управлять своими эмоциями и поведением увеличивается вероятность восприятия ситуации, как контролируемой, поддающейся влиянию на ее разви-

тие и исход. Руководители с высоким уровнем самоконтроля воспринимают трудную профессиональную ситуацию как более понятную, прогнозируемую, а собственные ресурсы – достаточными для преодоления возникших сложностей. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе и стремление к достижению поставленной цели освобождает их от страха перед неизвестностью, повышает готовность к принятию решения, нахождению правильного, благоразумного выхода из ситуации. Благодаря хорошо развитой способности проявлять самообладание и выдержку, таким руководителям присуща низкая выраженность аффективных переживаний при столкновении с профессиональными трудностями.

Результаты корреляционного анализа также свидетельствуют о том, что субъективное восприятие профессиональных трудностей, их оценка, интерпретация и отношение к ним во многом обусловлены коммуникативными качествами управленца. Так, выраженность у субъекта способностей вступать в психологический контакт, устанавливать в ходе взаимодействия доверительные взаимоотношения, влиять на партнера по общению, гибко и адекватно реагировать на изменение условий внешней среды при достижении своих целей, способствует оценке трудной ситуации как более контролируемой, поддающейся воздействию на ее развитие и исход. Выявлено, что высокая совместимость, контактность и гибкость в общении, наряду с хорошо сформированными коммуникативными навыками и высоким уровнем саморегуляции, способствуют лучшему пониманию проблемной ситуации и более оптимистичной оценке собственных возможностей в преодолении субъектом возникших трудностей. Способность гибкой адаптации к изменяющимся обстоятельствам в межличностном общении, сохранения уверенности в себе позволяет руководителю лучше прогнозировать развитие проблемной ситуации. Управленцы, характеризующиеся готовностью и умением сотрудничать, создавать благоприятный климат в группе в меньшей степени испытывают негативные эмоциональные переживания при столкновении с трудностями в профессиональной деятельности.

С целью проверки второй эмпирической гипотезы о наличии взаимосвязи между волевыми, коммуникативными свойствами руководителей и выбором способов совладания с трудностями был проведен корреляционный анализ (Таблица 2).

Таблица 2 – Значимые корреляции (по Спирмену) между стилями совладания и показателями волевых, коммуникативных свойств (N = 210)

Показатели	Копинг – стили			
	ПОК	ЭОК	КОИ	О
<i>Показатели методики ВСК:</i>				
Общая шкала	0,324**	–0,456**	–	–0,186**
Настойчивость	0,349**	–0,474**	–	–0,189**
Самообладание	0,232**	–0,339**	–	–
<i>Показатели методики СУМО:</i>				
Индекс контактности	0,181**	–0,361**	–0,134*	–0,230**
Индекс коммуникативной совместимости	–	–0,342**	–0,167*	–0,213**
Индекс адаптивности	0,181**	–0,364**	–	–0,205**
Интегральный индекс успешности общения	0,182**	–0,403	–0,135*	–0,222**

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

Корреляционный анализ показал, что с ростом волевого самоконтроля увеличивается вероятность использования управленцем проблемно ориентированного стиля со-

владения и снижается вероятность применения эмоционально-ориентированного стиля и субстиля “отвлечение”. Соответственно, субъекты с нацеленностью на достижение поставленной цели и способностью к саморегуляции при столкновении с трудностями направляют свои усилия на активное преобразование трудной ситуации и отказываются от использования способов копинга, ориентированных на снятие эмоционального напряжения через самообвинение, агрессию, вытеснение или отвлечение от проблемы.

Кроме того, выявлено, что выраженность у руководителей коммуникативных качеств, обеспечивающих возможность установления и поддержания контакта и взаимопонимания между людьми, позволяющих создавать благоприятный психологический климат в коллективе и поддерживать его, оказывать влияние на людей, а также легко адаптироваться к изменяющимся условиям в ходе социального взаимодействия, способствует выбору активных, проблемно ориентированных способов совладания и снижает частоту обращения к копинг-стратегиям, направленным на эмоциональное реагирование, самообвинение и уход от разрешения трудной профессиональной ситуации.

Для проверки третьей эмпирической гипотезы испытуемые были разделены на две группы по медиане показателя общего индекса организационного стресса ($M_e = 52$). Выделенная переменная значимо дифференцировала представителей этих групп ($t = -19,677$, $p \leq 0,01$). По социально-демографическим характеристикам различий между испытуемыми не выявлено. Результаты, полученные путем сравнения выделенных групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа и имеющие статистическую достоверность, представлены в нижеследующей таблице.

Таблица 3 – Сравнение показателей волевых и коммуникативных свойств у руководителей в зависимости от выраженности организационного стресса ($N = 221$)

Показатели	Группы респондентов				F	Уро- вень р
	“стрессоустойчивые”		“нестрессоустойчивые”			
	M	SD	M	SD		
Показатели методики ВСК:						
Общая шкала воле- вого самоконтроля	17,81**	3,54	14,45**	4,06	42,93	0,000
Настойчивость	12,25**	2,62	9,84**	3,12	38,71	0,000
Самообладание	9,4**	2,12	7,95**	2,6	20,65	0,000
Показатели методики СУМО:						
Индекс контактности	2,05**	0,89	1,46**	0,7	14,23	0,002
Индекс коммуника- тивной совмести- мости	2,05**	0,88	1,43**	0,66	22,32	0,000
Индекс адаптивно- сти в общении	2,31**	0,9	1,69**	0,78	9,57	0,000
Интегральный ин- декс успешности общения	2,13**	0,75	1,53**	0,64	20,8	0,000

Примечание: ** – $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы 3, “стрессоустойчивые” руководители по сравнению с “нестрессоустойчивыми” управленцами обладают более выраженной способностью осуществлять контроль поведения и управлять своими эмоциями и состояниями. Такие руководители являются более активными, независимыми, самостоятельными и уверенными в себе. У них в большей степени проявляется планомерность и целенаправленность действий, стремление к завершению начатого дела.

Кроме того, у руководителей с высокой стресс-толерантностью лучше сформированы коммуникативные навыки и умения, позволяющие им свободно и непринужденно вступать в межличностный контакт и оказывать влияние на людей, чем у руководителей с низкой резистентностью к организационному стрессу. По сравнению с респондентами полярной группы, “стрессоустойчивых” испытуемых отличает выраженная склонность к доверительному общению, открытость в коммуникации. Такие руководители характеризуются готовностью и умением сотрудничать, создавать атмосферу взаимной удовлетворенности контактом, а также являются более адаптивными в общении. Они в большей степени ориентированы на интересы партнера по общению, являются более сдержанными, уравновешенными, толерантными; в меньшей степени испытывают чувство отчужденности и одиночества, реже проявляют агрессию и вступают в конфликтное противостояние с другими людьми.

В свою очередь, руководители с низкой устойчивостью к организационному стрессу характеризуются менее выраженной способностью сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Им свойственен более высокий уровень импульсивности, ранимости, эмоциональной неустойчивости. У таких руководителей в меньшей степени выражены свойства, способствующие установлению контакта, обеспечивающие умение сотрудничать и создавать благоприятный психологический климат в коллективе, а также гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства в процессе социального взаимодействия. По сравнению со “стрессоустойчивыми” руководителями, они менее склонны к партнерскому стилю общения, более агрессивны, фрустрированы и потенциально более конфликтны, чаще испытывают чувство отчужденности и одиночества.

Заключение

В ходе проведенного исследования установлено, что развитый волевой самоконтроль детерминирует более оптимистичную оценку ситуации и имеющихся в наличии ресурсов, а также наименьшую выраженность аффективных переживаний. Наличие сформированного волевого субъективного контроля обуславливает выбор активных, проблемно ориентированных стратегий совладания и снижает вероятность использования способов копинга, направленных на снятие эмоционального напряжения через самообвинение, агрессию, вытеснение или отвлечение от проблемы. Кроме того, развитый волевой самоконтроль препятствует возникновению организационного стресса, тем самым способствует сохранению физического здоровья и психологического благополучия субъекта, эффективности управленческой деятельности.

Выявлено, что такие личностные качества руководителя, как контактность, коммуникативная совместимость, адаптивность в общении способствуют лучшему восприятию трудной профессиональной ситуации и собственных возможностей; выбору эффективных способов совладания и отказу от неэффективных и малоэффективных вариантов копинга; сохранению устойчивости к воздействию организационного стресса и снижению уровня невротизации.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выделенные психические свойства выступают в качестве ресурсов совладающего поведения руководителей среднего звена. Результаты проведенного исследования расширяют представления о психологических механизмах совладания со стрессом в управленческой деятельности и могут рассматриваться в качестве основ проектирования программ психологического сопровождения и поддержки управленцев, подверженных организационному стрессу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Овчинникова, М. Б.** Основные источники и негативные последствия профессионального стресса у менеджеров / М. Б. Овчинникова // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. школы ; редкол.: М. И. Демчук (гл. ред) [и др.]. – Минск : РИВШ, 2015. – В 2 частях. Ч. 2. – С. 160–166.
2. **Дементий, Л. И.** В поисках личностных ресурсов копинга: волевой самоконтроль и интернальность как факторы снижения тревоги личности / Л. И. Дементий, Е. В. Эйдман // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 8–9 ноября 2012 / Омск. гос. ун-т ; отв. ред.: Л. И. Дементий. – Омск, 2012. – С. 119–122.
3. **Дементий, Л. И.** Особенности копинг-поведения сотрудников скорой медицинской помощи с разным уровнем самоконтроля / Л. И. Дементий // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы. IV междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / Костром. гос. ун-т ; редкол.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома, 2016. – Т. 1. – С. 193–197.
4. **Бодров, В. А.** Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
5. **Васюра, С. А.** Коммуникативная активность в интегральном исследовании индивидуальности человека: теория, эмпирика, практика : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.01 / С. А. Васюра ; Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 48 с.
6. **Совмиз, З. Р.** Психологические ресурсы личности как субъекта преодоления стресса в условиях командной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / З. Р. Совмиз ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2017. – 26 с.
7. **Старченкова, Е. С.** Ресурсы проактивного совладающего поведения / Е. С. Старченкова // Вест. С-Петерб. гос. ун-та. Сер. 12. – 2012. – № 1. – С. 51–62.
8. **Харина, Н. А.** Мотивационные и волевые ресурсы преодоления стресса / Н. А. Харина, И. Н. Гайнанова // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 1. – С. 98–102.
9. **Taylor, S. E.** Health psychology / S. E. Taylor // McGraw – Hills, Inc., 2008. – 576 p.
10. **Зверков, А. Г.** Исследование волевой саморегуляции / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Психологические методики изучения личности : практикум / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман. – М., 2007. – С. 100–106.
11. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголыша. : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
12. **Водопьянова, Н. Е.** Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
13. **Битюцкая, Е. В.** Методика диагностики когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций / Е. В. Битюцкая // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г. : в 2 т. / Костром. гос. ун-т ; редкол.: Т. Л. Крюкова (отв. ред.) [и др.]. – Кострома, 2013. – Т. 2. – С. 276–278.
14. **Хазова, С. А.** Ресурсы субъекта: теория и практика исследования / С. А. Хазова, Е. А. Дорьева. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 230 с.

Поступила в редакцию 10.12.2019 г.

Контакты: ovchinnicov@tut.by (Овчинникова Марина Борисовна)

Ovchinnikova M. MANAGERS' VOLITIONAL AND COMMUNICATIVE QUALITIES VIEWED AS STRESS COPING RESOURCES IN THEIR MANAGEMENT ACTIVITIES.

The article is devoted to the study of the resource role of volitional and communicative qualities of managers in coping with organizational stress. It has been revealed that a high level of volitional self-control and personal qualities (contact, communicative compatibility, adaptability in communication) contributes to the perception of a stressful situation as more controlled, understandable, and one's own resources are regarded as sufficient to overcome difficulties. These mental properties correlate with the managers' choice of effective coping styles, and also determine the resistance of subjects to the effects of organizational stress.

Keywords: volitional self-control, communicative personality traits, coping behaviour, coping behaviour resources, organizational stress, middle managers.

УДК 159.923

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИМПЛИЦИТНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Л. Л. Скворцова

старший преподаватель

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

В статье обсуждается роль индивидуальной вариативности функционирования имплицитных концепций личностной зрелости. Эмпирически выделены специфические типы имплицитных концепций личностной зрелости. Показано, что носители различных типов имплицитных концепций личностной зрелости имеют различный уровень выраженности индивидуально-психологических особенностей.

Ключевые слова: имплицитные концепции, личностная зрелость, инициатива к личностному росту.

Введение

В современном мире жизнь бросает человеку множество вызовов. Глобализация, усиление социальной неопределенности, связанной, прежде всего, с постоянными трансформациями ценностей, норм и эталонов, увеличение продолжительности временного периода процесса социализации, расширение информационного пространства и усиление его роли в становлении личности – все эти явления находят отражение в индивидуальном сознании и создают предпосылки для формирования различных вариантов развития личности. Как отмечает Д.А. Леонтьев, в динамично изменяющемся мире “на смену образу социума, вбирающего в себя разных личностей, приходит образ личности, вбирающий в себя разные социумы” [1].

В связи с этим в фокусе внимания современной психологии личности все чаще оказываются закономерности субъективного отражения отношений человека с миром. И не случайно в последние годы растет количество исследований имплицитных концепций личности, открывающих доступ к пониманию таких внутренних механизмов, которые оказывают предопределяющее влияние на личностное развитие и самоопределение. Изучение имплицитных концепций становится особенно важным в тех случаях, когда предметом исследования становятся сложные феномены, предполагающие неоднородную трактовку и понимание, и личностная зрелость является одним из них.

Имплицитные концепции личности в психологии, как правило, изучаются в трех взаимосвязанных аспектах: содержательном, структурном и функциональном. С содержательной точки зрения исследователи изучают, какими существенными характеристиками, по мнению носителя теории, наделяется объект исследования – личность. Что касается структурных аспектов, здесь важно выявить представления о совокупности связей и взаимодействий между свойствами личности, особенностях их взаимной организации. Функциональный аспект исследования имплицитных теорий личности предполагает ответ на вопрос, решение каких задач они обеспечивают в жизнедеятельности индивида.

Основная часть

Имплицитные концепции личностной зрелости (далее ИКЛЗ) можно определить как совокупность неявных представлений о содержательных критериях, структуре и

функциях личностной зрелости, на основе которых индивид формирует и описывает образ зрелой личности, интерпретирует собственное и чужое поведение, а также использует в качестве эталона личностной зрелости для саморазвития и оценки (самооценки) уровня личностной зрелости.

Применительно к имплицитным концепциям личностной зрелости содержательный аспект представлен теми личностными свойствами и особенностями, которые приписываются субъектом теории личностно зрелому человеку. Структурные аспекты ИКЛЗ позволяют связать и объединить разноплановые содержательные характеристики, выделив более крупные общие факторы и компоненты, и тем самым построить модель личностной зрелости, присущую обыденному сознанию. Исследование функционирования имплицитных концепций личностной зрелости позволит выявить их роль в регуляции поведения и развития личности.

Формирование имплицитных концепций личности обусловлено социальными, историческими, культурными и идеологическими условиями жизни индивида. И логично предположить, что люди, выросшие в одной культуре в одно время, будут иметь схожие имплицитные концепции, то есть имплицитные концепции личности являются инвариантными.

Так, например, на российской выборке особенности обыденных представлений о психологической зрелости были изучены Ф.Б. Брантовой. В содержании представлений были выявлены характеристики зрелой личности, отражающие высокий уровень автономии и самостоятельности, самоконтроля и ответственности, рациональности и объективности, активности, целенаправленности, умения взаимодействовать с другими людьми и устанавливать с ними сложные и полноценные отношения [2].

Полученные нами на более ранних этапах исследования результаты перекликаются с данными российских исследователей. В частности, нами была выявлена 4-факторная структура обыденных представлений о личностной зрелости, включающая следующие компоненты: *духовность, автономию, саморегуляцию и социальную реализованность* [3].

Содержательно они представлены следующими качественными характеристиками (таблица 1).

Таблица 1 — Структурно-содержательные компоненты имплицитных концепций личностной зрелости

Фактор	Содержательное наполнение
Духовность	чуткий, заботливый, искренний, духовный, щедрый, гуманный, отзывчивый, порядочный, подлинный, прощающий
Автономия	целостный, сдержанный, закаленный, независимый, сознательный, объективный, деятельный, продуктивный, здравомыслящий, самоценный, самодостаточный
Саморегуляция	организованный, целеустремленный, ответственный, порядочный, разносторонний, образованный, компетентный
Реализованность	общительный, успешный, активный, довольный, увлеченный

Наряду с инвариантностью существует и индивидуальная вариативность имплицитных концепций личностной зрелости, обусловленная многими факторами (уникальностью жизненного опыта, влиянием средств массовой информации, социальных и профессиональных сообществ и др.), в том числе одним из важных факторов являются личностные особенности самого носителя имплицитных теорий.

Тем не менее, большинство эмпирических исследований имплицитных концепций личности сосредоточены на определении их содержательных и структурных осо-

бенностей. Что же касается функциональных аспектов и выявления индивидуальной вариативности проявлений имплицитных концепций личности, то таких исследований крайне мало.

Наиболее полно индивидуально-типологические особенности функционирования имплицитных теорий личности и интеллекта были выявлены в работах К. Двек и ее последователей. Согласно исследованиям К. Двек, в обыденных представлениях о природе интеллекта и личности существует два типа имплицитных теорий: фиксированная и инкрементальная (в русскоязычных переводах часто используют термины “теория заданности” и “теория приращения”). Сторонники первой теории придерживаются взглядов на личность и интеллект, как фиксированные, неизменяемые образования, которые плохо контролируются. В этом случае интеллектуальный успех определяется врожденными способностями, а личность рассматривается как совокупность фиксированных признаков, которые могут быть измерены и оценены. Представители инкрементальной теории считают, что интеллект и личность пластичны и изменяемы, их развитие зависит от прилагаемых усилий [4].

Различные имплицитные теории – фиксированные и инкрементальные – создают различные психологические линзы, которые фильтруют опыт людей и приводят к различным поведенческим шаблонам, усиливая либо ослабляя жизнеспособность индивидов в различных сферах жизни. Вследствие закрепления представлений со временем, данные концепции создают разные психологические миры для индивидов. “Мир теории заданности – это мир оценки способностей, мир угроз и защиты. Инкрементальный мир связан с обучением и ростом, и все (проблемы, усилия, неудачи) рассматривается, как способное учиться и расти. Это мир возможностей для улучшения” [5].

Было установлено, что различные типы имплицитных теорий личности и интеллекта по-разному влияют на адаптацию в различных жизненных ситуациях и определяют уровень психологического благополучия личности [6].

В связи с тем, что личностная зрелость в современном обществе является одним из важных критериев профессиональной и жизненной успешности, целесообразно предположить, что имплицитные концепции личностной зрелости также будут функционально связаны с эффективностью социальной адаптации индивида в обществе.

Как было указано ранее, несмотря на значимость данной проблемы и актуальный социальный запрос, внимание исследователей до настоящего времени было сфокусировано на выявлении содержательных и структурных аспектов имплицитных концепций личностной зрелости, а функциональные аспекты не подвергались эмпирическому изучению.

Гипотеза исследования: *Существует индивидуальная вариативность имплицитной концепции личностной зрелости, относящаяся к ее структуре и содержанию, обусловленная индивидуально-психологическими особенностями носителя имплицитных представлений.*

Для проверки гипотезы использовались данные эмпирического исследования имплицитных концепций личностной зрелости у белорусов, проводимого в 2014–2018 гг., результаты третьего этапа которого представлены в данной работе. В исследовании на добровольной безвозмездной основе приняли участие 321 испытуемый (из них 63% – женщины, 37% – мужчины) в возрасте от 17 до 50 лет ($M = 25$, $SD = 8,37$).

Сбор эмпирических данных производился с использованием следующих методик:

1. Авторский специализированный личностный дифференциал, содержащий 63 шкалы, который предъявлялся испытуемому с инструкцией представить личностно

зрелого человека и отметить, насколько для него характерны представленные проявления.

2. Русскоязычная модификация Шкалы инициативы к личностному росту К. Робичек (PGIS-II) – стандартизированный самоотчет, предназначенный для диагностики индивидуального уровня выраженности инициативы к личностному росту. Это опросник с иерархической структурой, в котором интегральный показатель, отражающий уровень выраженности инициативы к личностному росту, вычисляется как сумма баллов по двум шкалам, измеряющим когнитивную и поведенческую составляющие данного конструкта [7].

3. Методика TIPI – “Краткий опросник Большой пятерки” (КОБП) в адаптации Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой.

Для построения эмпирической классификации испытуемых в зависимости от индивидуально-типологических особенностей носителя имплицитных концепций личностной зрелости использовался неиерархический кластерный анализ методом k-средних. В качестве переменных, на основании которых вычислялось расстояние между кластерами, выступали факторные веса описанных выше структурных компонент имплицитных концепций личностной зрелости. Путем разбиения выборки на разное количество кластеров подбирался релевантный гипотезе вариант группировки испытуемых. Наиболее удачное статистическое решение оказалось трехкластерным.

Распределение мужчин и женщин по полученным кластерам статистически достоверно отличалось от равномерного ($\chi^2(3) = 19,27$; $p < 0,0000$): доля мужчин была наиболее низкой во втором кластере (26%). Возраст респондентов в 3 кластерах статистически достоверно не различались.

Для построения феноменологического описания типов имплицитных концепций личностной зрелости были рассмотрены характерные особенности представлений респондентов выделенных подгрупп по каждому из четырех факторов, полученных путем суммирования оценок дескрипторов, входящих в них. В качестве меры статистического обоснования использовался t-критерий Стьюдента для одной выборки с априорно заданной константой, где константой являются средневыворочные показатели по факторам духовность ($M = 73,2$), автономия ($M = 65,3$), саморегуляция ($M = 55,7$) и реализованность ($M = 29,5$).

Профиль представлений о личностной зрелости у первой подгруппы (160 испытуемых) характеризуется высокими относительно средневыворочных значениями по фактору духовность ($M = 80,9$, $p < 0,001$), значениями выше среднего по факторам автономия ($M = 69,0$, $p < 0,001$), саморегуляция ($M = 58,9$, $p < 0,001$), реализованность ($M = 31,5$, $p < 0,001$).

Профиль представлений о личностной зрелости у второй подгруппы (94 испытуемых) характеризуется низкими относительно средневыворочных значениями по фактору духовность ($M = 62,9$, $p < 0,001$), средними значениями по факторам автономия ($M = 65,6$, $p = 0,4$), саморегуляция ($M = 55,9$, $p = 0,8$), значениями ниже средневыворочных по фактору реализованность ($M = 28,3$, $p < 0,001$).

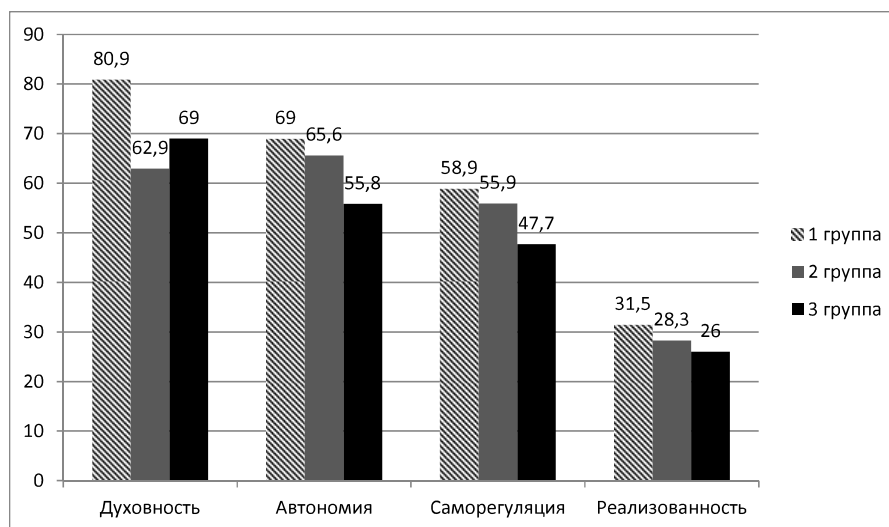
Профиль представлений о личностной зрелости у третьей подгруппы (67 испытуемых) характеризуется значениями несколько ниже средневыворочных по фактору духовность ($M = 69,0$, $p < 0,001$), значениями ниже среднего по факторам автономия ($M = 55,8$, $p < 0,001$), низкими значениями по фактору саморегуляция ($M = 47,7$, $p < 0,001$) и реализованность ($M = 26,0$, $p < 0,001$).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа подтверждают, что полученная эмпирическая классификация типов является статистически обоснованной. Различия по критериальным переменным находятся на высоком уровне значимости (таблица 2).

Таблица 2 — Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Группы испытуемых	Духовность	Автономия	Саморегуляция	Реализованность
	Среднее значение (М)	Среднее значение (М)	Среднее значение (М)	Среднее значение (М)
Группа 1 (160 человек)	80,9	69,0	58,9	31,5
Группа 2 (94 человека)	62,9	65,6	55,9	28,3
Группа 3 (67 человек)	69,0	55,8	47,7	26
F-критерий Фишера	F(2,319) = 211,7 p < 0,00000	F(2,319) = 90,2 p < 0,00000	F(2,319) = 156,9 p < 0,00000	F(2,319) = 7 5,9 p < 0,00000

На рисунке представлено графическое сравнение выраженности средних значений структурных компонент имплицитных концепций личностной зрелости (далее ИКЛЗ) для 3 выявленных подгрупп.



Выраженность структурных компонент ИКЛЗ у носителей различных типов ИКЛЗ

Как видно на рисунке, у представителей первого типа, в сравнении с другими двумя типами, все структурные компоненты имплицитной концепции личностной зрелости выражены на высоком уровне и гармонично сочетаются. Они придают важное значение как интерперсональным так и интраперсональным проявлениям личностной зрелости. То есть для этого типа зрелая личность представляет собой эталонный образ, где личность выступает как субъект собственной жизни, максимально реализованная в социуме на уровне взаимоотношений с другими людьми и продуктивной деятельности.

Важно отметить, что содержательно и структурно такой тип представлений согласуется с рядом теоретических воззрений о зрелой личности, описанных в трудах ученых персонологов. И, следовательно, образ зрелой личности у представителей данного типа наиболее близок к научному понятию. Как указывал Л.С. Выготский, интериоризация научных понятий требует более высокого уровня их осознания и произвольности [8]. В этом случае можно сделать вывод о том, что имплицитная концеп-

ция личностной зрелости у представителей данного типа наиболее полно и целостно интегрирована в их сознании, а выявленный тип может быть назван Интегративным.

Что касается профилей представителей двух оставшихся типов, то их можно определить как дисгармоничные, поскольку для каждого из них различные структурные компоненты имплицитных представлений о личностной зрелости выражены неравномерно и имеют разную степень значимости. Для второго типа фактор духовности имеет более низкую значимость в сравнении с остальными. А для представителей третьего типа факторы автономии, саморегуляции и реализованности имеют наиболее низкую значимость.

Для представителей второго типа образ зрелой личности в первую очередь представлен внутренними характеристиками, как образ автономной, независимой и самоуправляемой личности, но в меньшей степени ориентированной на взаимодействие с другими. Данный тип можно назвать Интринсивным.

Имплицитная концепция представителей третьей подгруппы отличается оценками ниже среднего уровня по всем факторам, однако внутри профиля фактор духовности наиболее близко приближается к средним значениям по всей выборке. А фактор саморегуляции значительно ниже средних значений по выборке. В связи с этим можно сделать вывод, что представители данного типа большее значение придают интерперсональным проявлениям зрелости, нежели интраперсональным. И в их представлениях личностно зрелый человек скорее ориентирован на социальное окружение, нежели самодетерминирован. Такой тип представлений мы назовем Экстринсивным.

Нами было установлено, что носители различных типов имплицитных концепций личностной зрелости отличаются не только по степени значимости представлений о выраженности различных структурных компонент личностной зрелости, но и по выраженности определенных личностных характеристик (Таблица 3).

Таблица 3 — Результаты сравнения личностных характеристик носителей различных типов ИКЛЗ

Опросник	Шкала	Среднее значение, М					F
		В целом по выборке М, δ		Интегративный тип	Интринсивный тип	Экстринсивный тип	
КОБП	С	11,0	2,0	11,5	10,8	10,1	12,1**
PGIS-II							
Осознанность саморазвития		28,8	5,6	29,6	28,9	26,7	6,7*
Преднамеренное поведение		27,2	6,0	28,3	26,1	25,9	5,8*
Интегральный уровень		56,0	10,2	57,9	55,1	52,6	7,2**

Примечание: * $p < 0,001$, ** $p < 0,001$

Таким образом, как видно из таблицы, представители различных типов ИКЛЗ значимо различаются по выраженности следующих личностных свойств: добросовестности, организованности, самодисциплины (фактор С Добросовестность), в разной степени осознают необходимость целенаправленной работы над собой (когнитивный параметр инициативы к личностному росту), готовы совершать определенные действия по изменению себя (поведенческий параметр инициативы к личностному росту).

Наиболее ярко данные особенности выражены у представителей Интегративного типа. Они характеризуются наиболее высокими показателями по фактору “Добро-

совестность”, что позволяет сделать вывод о выраженности у них таких качеств, как организованность, высокая волевая регуляция, ответственность, целеустремленность, обязательность, сознательность.

В то же время у них более ярко, чем у представителей других подгрупп, выражена и инициатива к личностному росту, что говорит об эффективной саморегуляции процессов личностного саморазвития, более высокой осознанности саморазвития и активных действий по инициации личностных изменений.

Заключение

Результаты проведенного исследования можно обобщить в следующих кратких выводах:

Выделены качественно специфические типы имплицитных концепций личностной зрелости, обозначенные как Интегративный, Интринсивный и Экстринсивный тип. Различия в типах обусловлены различными представлениями их носителей о значимости структурно-содержательных компонент имплицитных концепций личностной зрелости.

Носители различных типов ИКЛЗ достоверно различаются выраженностью следующих индивидуально-личностных свойств: добросовестности, сознательности, а также уровнем инициативы к личностному росту.

Можно предположить, что между имплицитными концепциями личностной зрелости и индивидуальными психологическими характеристиками существует взаимосвязь. С одной стороны, содержательно и структурно различные имплицитные концепции личностной зрелости, выполняя функцию побудителя и ориентира для личностного развития, приводят к неодинаковой выраженности личностных черт. С другой – устойчивые личностные черты субъекта – носителя различных имплицитных концепций личностной зрелости – модулируют процессы их содержательного определения и структурирования.

Характер данной взаимосвязи, а также факторы, ее обуславливающие, являются предметом дальнейших исследований в этом направлении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Леонтьев, Д. А.** Личность в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 3. – С. 120–140.
2. **Брантова, Ф. С.** Представления о психологической зрелости в сознании людей разного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ф. С. Брантова. – М. : СГА, 2011. – 185 л.
3. **Скворцова, Л. Л.** Структура имплицитных концепций личностной зрелости у белорусов / Л. Л. Скворцова // Личность в эпоху перемен: mobilis in mobili : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 17–18 декабря 2018 г. / МГУ ; ред. Е. Ю. Патяева, Е. И. Шлягина. – М. : Смысл, 2018. – С. 242–244.
4. **Dweck, C. S.** A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality / C. S. Dweck, E. L. Leggett // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95(2). – P. 256–273.
5. **Yeager, D. S.** Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed / D. S. Yeager, C. S. Dweck // Educational psychologist. – 2012. – Vol. 47(4). – P. 302–314.
6. **Howell, A. J.** Implicit theories of well-being predict well-being and the endorsement of therapeutic lifestyle changes / A. J. Howell, H.-A. Passmore, M. R. Holder // Journal of Happiness Studies. – 2016. – Vol. 17(6). – P. 2347–2363.
7. **Скворцова, Л. Л.** Психометрическая разработка русскоязычной модификации шкалы инициативы к личностному росту – II / Л. Л. Скворцова / Научные труды республиканского института высшей школы. Вып. 18. / редкол.: (гл. ред.) [и др.] ; ГОУ РИВШ. – Мн. : РИВШ, 2018. – С. 54–63.
8. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

Поступила в редакцію 17.12.2019 г.

Контакты: starling2009@gmail.com (Скворцова Лариса Леонидовна)

Skvortsova L. INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL FEATURES OF IMPLICIT CONCEPTIONS OF PERSONAL MATURITY.

The article discusses the role of individual variability in the functioning of implicit conceptions of personal maturity. Specific types of implicit conceptions of personal maturity have been empirically highlighted. It is shown that representatives of various types of implicit conceptions of personal maturities have a different level of manifestation of individual psychological characteristics.

Keywords: implicit concepts, personal maturity, personal growth initiative.

УДК 796.92

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ МЕЗОЦИКЛЕ

Е. В. Бурлакова

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. В. Кучерова

докторант

Белорусский государственный университет физической культуры

Одной из функций планирования тренировочного процесса лыжников-гонщиков является контроль различных сторон подготовки, которые неотъемлемо дополняют и взаимодействуют между собой, формируясь как многокомпонентная система. При объективном отслеживании факторов, влияющих на итоговый спортивный результат, возможен рациональный подбор средств, регулируемых по своим параметрам работоспособности, на каждом этапе подготовки. Следовательно, от эффективно организованной системы контроля параметров работоспособности спортсмена процесс планирования может стать относительно мобильным.

Ключевые слова: планирование, тренировочный процесс, тест, адаптация, лимитирующие факторы.

Введение

Многокомпонентность системы подготовки лыжника-гонщика включает в себя: соотношение средств общей и специальной физической подготовки, подбор методов воздействия, определение мест проведения учебно-тренировочных сборов, учет и контроль функционального состояния и этапной адаптации организма лыжника-гонщика к тренировочным и соревновательным нагрузкам. В статье рассмотрены некоторые из компонентов подготовки спортсменов, благодаря которым планируется улучшить качество планирования тренировочного процесса, и как итог – улучшение спортивного результата.

Основная часть

Анализ дневников спортсменов показал, что тренеры проявляют однообразие при подборе средств специальной подготовки для тренировочного процесса в предсоревновательном мезоцикле, как правило – это передвижения на лыжах с различной интенсивностью. При этом незначительная часть средств тренировочного процесса направлена на общую физическую подготовку. Но особенность заключается в процентном соотношении средств общей и специальной физической подготовки [1]. Основываясь на исследованиях авторов [2], [3], изучивших физиологические закономерности развития спортивной формы, и сопоставив, какие физические качества являются доминирующими на заключительном этапе подготовки к соревнованиям, мы нашли взаимосвязь некоторых процессов и предложили объединить их в некую систему. На основании данных нашего исследования мы предлагаем следующее ориентировочное соотношение средств, которое рекомендуем использовать в предсоревновательных мезоциклах (таблица 1).

© Бурлакова Е. В., 2020

© Кучерова А. В., 2020

Таблица 1 – Соотношение средств физической подготовки в предсоревновательном мезоцикле подготовительного периода

Специальная физическая подготовка – 75%			
Развивающий характер нагрузки:			
Направленность	Средства	Направленность тренировочного занятия	%
Окислительный потенциал ММВ (медленных мышечных волокон)	Ходьба с заданной интенсивностью в гору (по пересеченной местности, по глубокому снегу) на уровне ЧСС _{ПАНО}	Равномерные; интервальные тренировки на уровне ЧСС _{ПАНО}	≈ 15
Окислительный потенциал БМВ (быстрых мышечных волокон)	Бег или передвижения на лыжах (на коротких отрезках)	Скоростно-силовая работа (до достижения уровня лактата 4-6 ммоль/л), с достаточным интервалом отдыха.	≈ 20
Поддерживающий характер нагрузки:			
Направленность	Средства	Направленность тренировочного занятия	%
Сила ММВ	Силовые упражнения (с применением тренажерных устройств и без них)	Статодинамические комплексы локального воздействия (20–40 с., с фазой отдыха 20–40 с, 1-2 серии)	≈ 10
Сила БМВ	Бег, имитация прыжковая, или передвижения на лыжах	Ускорения с мощной работой толчка (100–200 м крутой подъем), (150–200 м пологий подъем). Фаза отдыха до восстановления пульса 110-115 уд/мин.	≈ 10
ССС (сердечно-сосудистая система) и ДС (дыхательная система)	Передвижения на лыжах	Равномерное передвижение на лыжах (90–120 минут, на уровне АэП)	≈ 15
Общая физическая подготовка – 25%			
Поддерживающий характер нагрузки:			
Направленность	Средства	Направленность тренировочного занятия	%
Силовая тренировка	Силовые комплексы общей силовой направленности.	Динамические комплексы, передвижение на лыжах бесшажно с одновременной и попеременной работой рук	≈ 9
ССС и ДС	Кросс, скандинавская ходьба	по пересеченной местности (60–90 минут, на уровне АэП);	≈ 10

Окончание таблицы 1

Гибкость	Стретчинг, пилатес	Как самостоятельная тренировка, так и составная часть заключительной части	≈ 3
Координация	Передвижение на лыжах Имитация элементов техники, с использованием различного оборудования для усложнения условия выполнения (фитбол, гантели, степ-платформы и т. д.);	(скоростные спуски), прохождение препятствий.	≈ 3

Анализ тренировочной деятельности лыжников-гонщиков по спортивным дневникам периода «вкатки» показал, что с выходом на снег использование большого объема низкоинтенсивных тренировочных упражнений не является эффективным. Такое планирование имеет ряд негативных сторон, отрицательно отражаясь на физиологических системах спортсмена. За период первых двух этапов подготовительного периода (весенне-летний, летне-осенний) осуществлялся прирост силовых и скоростно-силовых способностей, которые на третьем этапе при использовании низкоинтенсивных тренировок приводят к регрессии, и к соревновательному периоду, способности спортсмена будут едва ли не на исходном уровне первого этапа подготовительного периода [1].

При распределении физической нагрузки нами обращено внимание в первую очередь на физиологически обоснованную адаптацию организма спортсмена. Для соблюдения этапности протекания адаптационных процессов в организме спортсмена, тренеру при планировании важно подобрать индивидуально объем выполняемой нагрузки, ее интенсивность, продолжительность интервалов отдыха. Причем эти условия необходимо соблюдать как во время тренировочного занятия, так и в период протекания процессов восстановления до последующего физического воздействия новыми тренировочными средствами.

Локальное воздействие на мышечные группы, а также локальная направленность тренировок на медленные или быстрые мышечные волокна имеет первоочередное значение [2]. При несоблюдении закономерностей протекания процессов адаптации в одних мышечных волокнах, воздействуя с одной тренировочной направленностью на все мышцы одинаково, мы можем привести к угнетению других мышечных волокон. В целом это тренировочное воздействие сработает не эффективно и может даже затормозить процесс развития физических способностей лыжника-гонщика.

В лаборатории БНТУ, на кафедре “спортивной инженерии” было проведено исследование по установлению наиболее значимых мышечных групп в работе лыжника-гонщика. Выбор эффективного воздействия на локальные мышечные группы, стал возможен по результатам проведенного теста – электромиографии.

Данный тест проводился на тредбане с использованием летнего инвентаря лыжника (лыжероллеры, лыжные палки), во время исследования использовался не инвазивный метод считывания информации, при помощи регистрации биоэлектрической активности на обширных участках мышечных групп, путем прикрепления электродов к поверхности кожи. Биоэлектрический потенциал, возникающий в скелетных мышцах при специфической работе лыжника-гонщика, показал, на какие основные мышечные группы следует делать акцент в подготовке спортсмена [2].

Так, на рисунке 1, отражена вовлеченность в работу ведущих мышечных групп. К ним относят: прямую мышцу живота, причем в зависимости от того, на какую сторону предпочтительнее работает спортсмен при одновременном двухшажном ходе, и чем активнее включены в работу мышцы. У данного испытуемого мы видим преобладание всех ведущих мышечных групп левой стороны: четырехглавую мышцу бедра, прямую мышцу бедра.

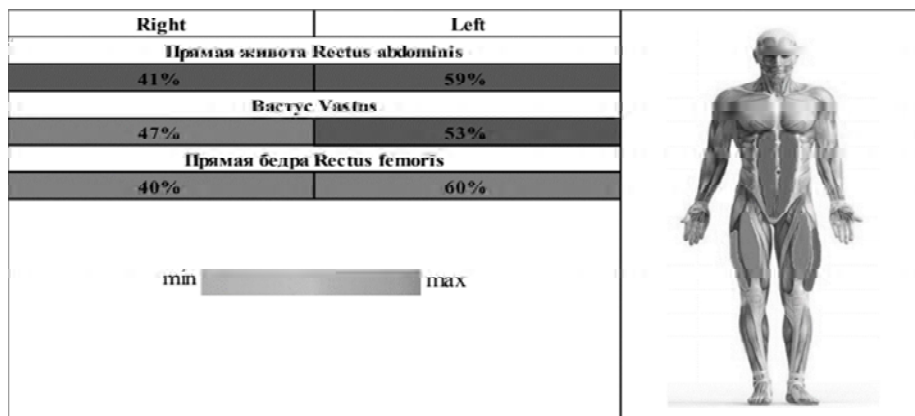


Рис. 1. Вид спереди. Анализ электромиографии

На рисунке 2, отражены результаты исследования задней поверхности спортсмена. Анализируя результаты, следует отметить наиболее равномерное распределение силы между правой и левой стороной. Ведущими мышечными группами, на которые следует обратить внимание в тренировочном процессе, являются: трехглавая мышца плеча, широчайшая мышца спины, ягодичная мышца, икроножная мышца.



Рис. 2. Вид сзади. Анализ электромиографии

На основании полученных результатов следующим этапом нашего исследования, стала разработка комплекса тестов, которые по своему проведению должны были отвечать требованиям информативности, и комфортности их использования в планировании тренировочного процесса. В таблице 2, отражены тесты, при помощи которых в

мезоцикле эффективно осуществлять текущий и этапный контроль, а также отследить прогресс или регресс в подготовке лыжника-гонщика.

Таблица 2 – Тесты этапного и текущего контроля лыжника-гонщика

Тест	Мониторинг	Контроль	
Этапный контроль			
Ступенчатый тест с возрастающей интенсивностью (тредбан, велоэргометр), контроль пульсограммы	2 раза в мезоцикле, контроль функционального прогресса (регресса) в подготовке спортсмена (специальная выносливость)	– ССС центральное лимитирующее звено работоспособности; – Потенциальные возможности роста физической подготовки;	
Прохождение участка 100 м с ходу на лыжах в подъем 2-4°: – попеременным бесшажным ходом; – одновременным бесшажным ходом.	2 раза в мезоцикле, контроль функционального прогресса (регресса) в подготовке спортсмена (силовая, скоростно-силовая выносливость)	– Контроль развития силовой, скоростно-силовой выносливости мышц верхнего плечевого пояса.	– Вероятность планирования ударных микроциклов силовой направленности.
Прохождение участка 100 м с ходу на лыжах в подъем 2-4°: – коньковым стилем (без палок) одновременным двухшажным (подъемным) ходом	1 раз в мезоцикле, контроль функционального прогресса (регресса) в подготовке спортсмена (силовая, скоростно-силовая выносливость)	– Контроль развития силовой, скоростно-силовой выносливости мышц ног.	
Текущий контроль			
ЧСС в покое (после пробуждения)	Ежедневно	– Восстановление функциональных систем организма после предшествующих тренировочных нагрузок различной направленности.	ЧСС в покое (после пробуждения)

Представленный подбор тестов позволяет осуществлять контроль за тем, какое воздействие оказывает предъявляемая нагрузка на лимитирующие факторы и специальную физическую подготовку спортсмена, для того чтобы варьировать и объем нагрузки, и применяемые средства в процессе тренировок.

1. *Ступенчатый тест с возрастающей интенсивностью (тредбан, велоэргометр), контроль пульсограммы.* Само исследование проходило со ступенчато возрастающей нагрузкой, которая варьировалась при помощи мощности.

А.В. Кондрашовым в 1983 г. было предложено проведение теста в полевых условиях. Данный тест используется для определения скоростно-силовой подготовленности в специфических условиях передвижения на лыжах. Модификация данного теста предложена и другими авторами: В.Г. Девальдом (1988), О.Г. Ивановым и И.Е. Каппель (1984), В.Н. Манжосовым (1986). Мы же стали использовать данный тест и для контроля за скоростно-силовыми показателями верхнего плечевого пояса, и мышц ног.

2. Прохождение участка 100 м с ходу на лыжах в подъем 2-4°:

- попеременным бесшажным ходом;
- одновременным бесшажным ходом.

Оценивается максимальная скорость прохождения отрезка и минимальное количество толчков руками. Косвенным критерием, отражающим уровень скоростно-силовой подготовленности, является отношение скорости на контрольном отрезке к количеству толчков, выполненных при его прохождении, умноженное на 100:

$$K = \frac{V}{n} \times 100,$$

где K – коэффициент скоростно-силовой подготовленности, V – скорость передвижения, n – количество толчков руками.

3. Прохождение участка 100 м с ходу на лыжах в подъем 2-4°:– коньковым стилем (без палок) одновременным двухшажным (подъемным) ходом.

Оценивается максимальная скорость прохождения отрезка и минимальное количество шагов. Косвенным критерием, отражающим уровень скоростно-силовой подготовленности, является отношение скорости на контрольном отрезке к количеству шагов, выполненных при его прохождении, умноженное на 100. Где K – коэффициент скоростно-силовой подготовленности, V – скорость передвижения, n – количество шагов.

Отечественные авторы еще в 90-х гг. углубленно стали изучать вопросы по наиболее эффективному планированию тренировочных планов с целью развития скоростно-силовых качеств лыжников-гонщиков (И.В. Листопад, 1983; Н.А. Колодяжная, 1985; А.И. Першин, 1988; В.Н. Манжосов, 1980, 1986 и др.).

Например, И.В. Листопад отмечает, зависимость степени развития основных мышечных групп по отношению к скоростно-силовым показателям лыжника-гонщика [3]. В.Н. Манжосов, А.И. Першин обратили внимание на то, что воздействия, прилагаемые на подъемах, в конечном счете имеют наибольшее значение по итоговому результату соревнований [4].

4. ЧСС в покое (после пробуждения).

Этот ортостатический тест – доступный и простой способ контроля за функциональным состоянием организма спортсмена и его адаптации к тренировочным нагрузкам. Дает возможность вносить своевременные корректировки в тренировочный процесс, не допуская перетренированности лыжника-гонщика.

В таблице 3 отражены показатели оценки. Суть теста состоит в измерении пульса после пробуждения, в положении лежа, после – стоя. Разница между двумя результатами измерения дает информацию о состоянии организма, о степени восстановления, работе сердечно-сосудистой и центральной нервной систем.

Таблица 3 – Оценка ортостатической пробы

ЧСС	Переносимость
Учащение не более чем на 11 ударов	Хорошая
Учащение на 12-18 ударов	Удовлетворительная
Учащение на 19 и более	Неудовлетворительная

Заключение

Своевременность и корректность изменения самой структуры тренировок должны иметь индивидуальность. Кроме этого, сама структура планирования может иметь относительно четкие грани между специальной и физической подготовкой. Причем планирование процесса развития физических качеств должно основываться на индивидуализации контроля работоспособности каждого спортсмена, а не группы так как

это происходит сегодня в большинстве случаев. Также следует обратить внимание специалистов на тот факт, что в тренировочном процессе современных лыжников преобладает тенденция развития общей и специальной выносливости для всей группы спортсменов, а силовым и скоростно-силовым нагрузкам внимание уделяется вторично [1]. Особенностью нашего исследования, является попытка обосновать особенности планирования специальной подготовки в предсоревновательном периоде, основываясь на индивидуализации контроля, процессов адаптации функциональных систем спортсмена к нагрузкам силового и скоростно-силового воздействия и объединить это в систему.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кучерова, А. В.** Локальное соотношение средств СФП и ОФП, используемых лыжниками-гонщиками в подготовительном периоде / А. В. Кучерова, О. Ю. Лединская, Е. В. Бурлакова // Вестник Черниговского национального педагогического университета. – 2018. – Вып. 154. Т. 2. Серия: Педагогические науки. Физическое воспитание и спорт. – С. 248–253.
2. **Мякиченко, Е. Б.** Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта. Текст / Е. Б. Мякиченко, В. Н. Селуянов. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 360 с.
3. Физиологические механизмы и методы определения аэробного и анаэробного порогов / В. Н. Селуянов [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 10. – С. 10–18.
4. **Манжосов, В. Н.** Методика развития скоростно-силовых качеств лыжника-гонщика : учеб. пособие для студентов ин-тов физ. культуры и слушателей фак. повышения квалификации / В. Н. Манжосов, В. П. Маркин. – М. : [б. и.], 1980. – 54 с.

Поступила в редакцию 18.09.2019 г.

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

a_kucherova@tut.by (Кучерова Анжелика Владимировна)

Burlakova Y., Kucherova A. CHARACTERISTICS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING PLANNING IN PRE-COMPETITIVE MESOCYCLES.

One of the functions of planning the training process of cross-country racers is to control various aspects of preparation which are integral to and interact with each other forming a multi-component system. With the objective tracking of the factors affecting the final sports results, a rational selection of funds regulated by their efficiency parameters is possible at each stage of preparation. Therefore, an effectively organized system of monitoring athlete's performance parameters makes the scheduling process relatively mobile.

Keywords: planning, training process, test, adaptation, limiting factors.

УДК 378 (075.8)

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

А. С. Андрианова

преподаватель кафедры правовых дисциплин

Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь

Модель развития академической компетентности курсантов представляет собой систему взаимосвязанных элементов, обеспечивающих поэтапное развитие академической компетентности, и включает целевой блок (тактическая и стратегическая цели), нормативный блок (система принципов), теоретический блок (этапы профессионализации курсантов как форма включения в образовательный процесс), функциональный блок (тактический и стратегический планы), диагностический блок (функциональный и содержательный критерии). Предлагаемая автором модель является теоретической основой для разработки методики и системы методического обеспечения развития академической компетентности.

Ключевые слова: академическая компетентность курсантов, модель развития академической компетентности, структура модели развития академической компетентности.

Введение

Современным белорусским государством предъявляются повышенные требования к профессиональной компетентности и личностным качествам сотрудников органов внутренних дел Республики Беларусь. Динамические изменения в обществе, структуре преступности, появление новых видов правонарушений требуют проведения оперативных и квалифицированных действий, а потому повышение профессионального мастерства, физической и психологической подготовки курсантов, формирование у них готовности к решению служебных задач в экстремальных ситуациях является приоритетной задачей учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь (далее – УВО МВД).

Следует отметить, что образовательный процесс в УВО МВД имеет ряд особенностей: неразрывное единство образовательного процесса и служебной деятельности; наличие пропусков плановых занятий в связи с необходимостью несения службы; четкая регламентация времени курсантов, в том числе и времени на самостоятельную подготовку к занятиям; фиксированность времени на самоподготовку и невозможность учитывать индивидуальные физиологические особенности обучающихся. В связи с этим возникает необходимость определить систему требований к организации образовательного процесса, направленных на формирование академической компетентности курсантов, качеств, которые бы позволили успешно решать задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации, адаптироваться и действовать в изменяющихся жизненных условиях.

Успешность формирования профессиональной и социально-личностной компетентности курсантов зависит от наличия общеучебных компетенций, позволяющих обучающимся самостоятельно получать знания и применять их для решения практических задач, строить индивидуальные траектории обучения. Специфика образовательного процесса в УВО МВД актуализирует необходимость разработки методики развития академической компетентности курсантов, а также системы методического

обеспечения. Теоретической основой данного процесса является модель развития академической компетентности курсантов.

Основная часть

При разработке модели развития академической компетентности курсантов УВО МВД мы опирались на исследования в области моделирования и проектирования образовательных процессов Н.А. Масюковой и Е.И. Снопковой [1–3], анализ которых позволил выделить составные компоненты-блоки и наполнить их соответствующим содержанием, раскрывающимся в статье.

Целевой блок развития академической компетентности курсантов УВО МВД включает в себя две составляющие:

1. Описание профессионально-личностных качеств, соответствующих современным запросам работодателей и потребностям самой личности (тактическая цель).
2. Обеспечение соответствия между потребностями личности, обеспечивающимися образовательными услугами и требованиями, предъявляемыми рынком труда (стратегическая цель).

В качестве критериев достижения целей будем использовать: для тактической цели – успешность выполнения трудовой функции выпускниками учреждения высшего образования, о чем можно судить по отзывам работодателей, отсутствию взысканий и замечаний, своевременности присвоения званий; для стратегической цели – организация образовательного процесса на основе компетентностного подхода, что способствует успешному освоению обучающимися содержания образования.

Нормативный блок модели представляет собой систему принципов, на основании которых осуществляется управление развитием академической компетентности курсантов. Базисом для конструирования данной системы являются:

1. Деятельностный подход, представленный теориями проблемного обучения, развивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий и др. (Л.С. Выгодский, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.), каждая из которых направлена на стимулирование познавательной деятельности обучающихся. При этом преподаватель выступает в роли тьютора.
2. Акмеологический подход (Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.А. Деркач, А.М. Зимичев, Е.П. Бочарова и др.), в котором образование рассматривается как способ самореализации человека в различных сферах деятельности на каждом возрастном этапе и на каждой ступени непрерывного развития.
3. Личностно ориентированный подход (Т.Н. Фролова, Е.В. Бондаревская, В.П. Сериков, И.С. Якиманская, А.А. Плигин и др.), основанный на ориентации педагогической деятельности на поддержание и обеспечение процессов самореализации личности, развитие ее индивидуальности.

Каждый из рассмотренных подходов направлен на всестороннее развитие личности и опирается на систему принципов, соотнеся которые определим принципы развития академической компетентности курсантов УВО МВД. При этом будем руководствоваться требованиями к принципам обучения, сформулированными И.П. Подласым: обязательность, комплексность, равнозначность [4, с. 171].

Выделим в качестве базиса развития академической компетентности курсантов следующие принципы:

1. Деятельности: в процессе деятельности формируются знания, умения, навыки, а также личностные качества, осуществляется самосовершенствование, развитие личности;
2. Акмеологичности: интегрированное и целенаправленное воздействие на задатки личности с целью повышения креативности и мотивации достижений обучающихся.

3. Вариативности (проблемности): создание в процессе обучения условий, вызывающих интеллектуальные затруднения у обучающихся, необходимость разработки новых способов разрешения возникших проблем;

4. Активности: формирование мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности обучающихся, минимизация факторов, формирующих стрессовые ситуации в процессе обучения;

5. Непрерывности: поступательное развитие личности с учетом ее возрастных особенностей, целостность образовательного процесса, взаимосвязь теоретического и практического обучения, преемственность учебных дисциплин, установление межпредметных связей, построение учебных модулей.

Реализация в системе образования Республики Беларусь компетентного подхода (Дж. Равен, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.А. Болотов, Ю.Г. Татур и др.), основой которого является направленность процесса образования на формирование у обучающихся не только знаний, но и способности их применять для решения задач различной сложности, возникающих как в профессиональной деятельности, так и повседневной жизни (компетентностей), предопределяет необходимость дополнения предложенной системы принципов развития академической компетентности курсантов УВО МВД следующими принципами:

1. Самостоятельности: процесс развития академической компетентности ориентирован на формирование у курсантов умений самостоятельной работы, являющейся условием и средством практической реализации академических компетенций.

2. Профессиональной мобильности: способность обучающихся быстро осваивать новые способы осуществления деятельности, потребность в непрерывном повышении уровня знаний, умений, навыков и возможность их применения для решения практических задач.

3. Межпредметной интеграции: согласованное изучение определений юридических понятий, методов правового регулирования общественных отношений, общих для различных юридических дисциплин.

4. Научности: соответствия содержания учебного материала уровню современной науки. Данный принцип способствует формированию у обучающихся готовности к научно-исследовательской деятельности, овладению умениями поиска, обработки, анализа информации и представления результатов проведенного исследования.

5. Фундаментализации: “углубления общетеоретической, общеобразовательной, общенаучной и общепрофессиональной подготовки обучающихся” [5, с. 9], что обеспечивает практическое использование теоретических знаний.

Направления деятельности по развитию академической компетентности курсантов определяются в соответствии с целями и задачами образовательного стандарта по специальности, а также актуальными потребностями личностного профессионального развития. В связи с этим требует разрешения вопрос выделения этапов профессионализации курсантов как формы включения в образовательный процесс УВО МВД.

Анализ работ Дж. Сьюпера, В.А. Бодрова, Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, А.К. Марковой позволяет определить следующие основания для выделения этапов профессионализации: возраст; выбор, подготовка и осуществление профессиональной деятельности; качество выполнения профессиональной деятельности. Основываясь на данных критериях и учитывая этапы образовательной траектории обучающихся, предложенные А.В. Торховой [6, с. 25], процесс обучения в УВО МВД можно разделить на три этапа профессионализации: адаптация к обучению в УВО МВД (1 курс), индивидуация в образовательном пространстве УВО МВД (2–3 курсы), интеграция в сферу правоохранительной деятельности (4 курс).

Каждый из выделенных этапов профессионализации курсантов предполагает необходимость решения определенного круга задач [7, с. 154–158] (рисунок 1).

Успешность этапов профессионализации курсантов в ходе педагогического процесса обеспечивается выполнением следующих условий:

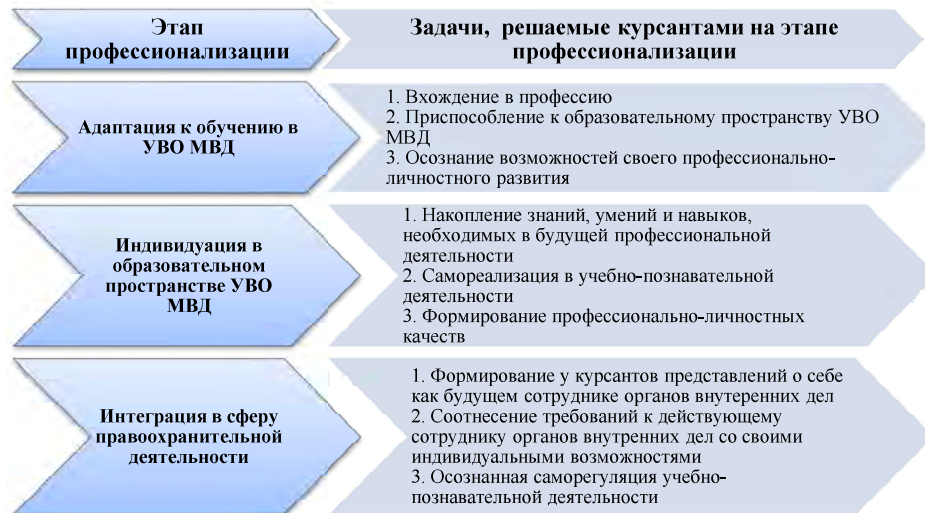


Рис. 1. Задачи, решаемые курсантами на этапах профессионализации в процессе обучения в УВО МВД

1. Для этапа адаптации: развитие мотивов обучения, среди которых ведущую роль играют мотивы самопознания и самовоспитания; возможность использования личного опыта;

2. Для этапа индивидуации: рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии; помощь курсанту в выработке собственной стратегии освоения образовательного стандарта;

3. Для этапа интеграции: моделирование образовательного пространства во всей функциональной полноте отражающего деятельность сотрудника органов внутренних дел; акцент на консультационной работе с курсантами [6, с. 25].

Данные условия должны учитываться при стратегическом и тактическом планировании образовательного процесса в УВО МВД. Под стратегическим планом понимается “документ, устанавливающий стратегические цели и задачи образовательного процесса, сроки, средства и способы их достижения, а также ресурсы, необходимые для реализации стратегии” [8, с. 247].

Одним из приоритетных направлений стратегического планирования является планирование качества образования, под которым, с одной стороны, понимается соответствие предоставляемых услуг, материально-технического и информационно-методического обеспечения учреждения образования, а также сформированных компетентностей и профильных знаний обучающихся стандартам либо спецификации, а с другой – запросам потребителей, в качестве которых могут выступать как сами обучающиеся, так и заказчики кадров [9, с. 11]. Все вышесказанное предопределяет необходимость разработки долгосрочных направлений деятельности УВО МВД: составление плана развития учреждения УВО МВД, перспективного плана методического обеспечения УВО МВД, перспективного плана научно-исследовательской деятельности УВО МВД. В качестве стратегических планов в УВО МВД также выступают образовательные стандарты, устанавливающие требования к образовательному процессу

и результатам усвоения содержания образовательной программы [10, ст. 1], и типовые учебные планы по специальностям, в которых определяется структура и содержание подготовки специалистов с высшим образованием, а также устанавливаются общие подходы к планированию образовательного процесса [10, ст. 217]. Требования к академической компетентности курсантов УВО МВД закреплены в образовательных стандартах высшего образования первой ступени для специальностей 1-24 01 02 “Правоведение”, 1-93 01 01 “Правовое обеспечение общественной безопасности” и 1-93 01 03 “Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности”.

Тактическое планирование предполагает детальную разработку текущих планов для УВО МВД в целом и его структурных подразделений в частности. Здесь можно выделить два направления: планирование, связанное с организацией образовательного процесса, и планирование, связанное непосредственно с процессом обучения и воспитания. В первом случае в качестве элементов тактического планирования образовательного процесса в УВО МВД выступают учебные планы, разрабатываемые на основе типовых учебных планов с учетом специфики УВО МВД в подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел; типовые учебные программы и учебные программы по учебным дисциплинам, в которых определяются цели и задачи изучения учебных дисциплин, их содержание, а также перечень рекомендуемых учебных изданий, устанавливаются требования к результатам учебной деятельности обучающихся [10, ст. 217]. Во втором – планы работы УВО МВД, планы работы кафедр и индивидуальные планы преподавателей на учебный год.

Для оценки успешности прохождения этапов профессионализации курсантов в образовательном пространстве УВО МВД будем использовать две группы критериев: функциональный и содержательный. В качестве функциональных характеристик деятельности М.Д. Ильязова рассматривает ее темп, интенсивность, совокупность приемов и средств, применяемых субъектом для решения поставленной задачи, а также уровень и качество полученных результатов [11, с. 184]. Содержательный критерий представляет собой совокупность требований, предъявляемых на каждом этапе профессионализации курсантов УВО МВД:

1. Для этапа адаптации к обучению в УВО МВД:
 - сформированная профессионально-личностная позиция по отношению к самому себе;
 - мотивированная готовность к обучению в УВО МВД в соответствии с личностно значимыми целями профессионального образования.
2. Для этапа индивидуации в образовательном пространстве УВО МВД:
 - стремление к самопознанию и саморазвитию;
 - формирование профессиональных компетенций; умение строить индивидуальную траекторию учебно-познавательной деятельности.
3. Для этапа интеграции в сферу правоохранительной деятельности:
 - стремление к самореализации в различных видах деятельности (учебно-познавательной, научно-исследовательской, правоохранительной);
 - самоорганизация учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности.

Разработанная модель развития академической компетентности курсантов УВО МВД представлена на рисунке 2:



Рис. 2. Модель развития академической компетентности курсантов

Заключение

Таким образом, модель развития академической компетентности курсантов УВО МВД представляет собой многокомпонентную систему поэтапного развития академической компетентности курсантов, включающую целевой, нормативный, теоретиче-

ский, функциональный и диагностический блоки. В структуру целевого блока входят стратегическая и тактическая цели, отражающие сущность и содержание развития ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов академической компетентности курсантов УВО МВД. В нормативном блоке представлены концептуальные основания развития академической компетентности курсантов (деятельностный, акмеологический, личностный и компетентностный подходы). В теоретическом блоке определено содержание этапов профессионализации курсантов в образовательном процессе: адаптация к обучению в УВО МВД, индивидуация в образовательном пространстве УВО МВД, интеграция в правоохранительную деятельность. Функциональный блок определяет содержание стратегического и тактического планирования деятельности по развитию академической компетентности курсантов. Для диагностики уровня сформированности академической компетентности курсантов разработаны содержательные и функциональные критерии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Масюкова, Н. А.** Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова / под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
2. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
3. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: научно-методические основы развития : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 256 с.
4. **Подласый, И. П.** Теоретическая педагогика: учебник для бакалавров : в 2 т. / И. П. Подласый. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – Т. 1. – 777 с.
5. **Мухаметзянова, Г. В.** Основные тенденции развития системы профессионального образования / Г. В. Мухаметзянова // Специалист. – 2009. – № 11. – С. 2–9.
6. **Торхова, А. В.** Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Торхова ; Бел. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. – М., 2006. – 45 с.
7. **Торхова, А. В.** Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Торхова. – М., 2006. – 286 с. : ил.
8. **Стратегический менеджмент: учебник / П. А. Михненко [и др.].** – М. : Университет “Синергия”, 2017. – 305 с.
9. **Лях, Ю. А.** Факторы, влияющие на качество образования / Ю. Я. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – С. 8–16.
10. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
11. **Ильязова, М. Д.** Теоретические основы формирования профессиональной компетентности студентов в вузе (на примере студентов-социологов) : монография / М. Д. Ильязова. – Астрахань : Изд-во ОГОУ ДПО “АИПКП”, 2008. – 228 с.

Поступила в редакцию 09.10.2019 г.

Контакты: andrian-anna@yandex.ru (Андрианова Анна Семеновна)
+ 37529 6677623

Andrianova A. THE MODEL OF DEVELOPING CADETS' ACADEMIC COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE REPUBLIC OF BELARUS.

The model applied to develop cadets' academic competence is a system of interrelated elements that ensure gradual development of academic competence and includes a target unit (tactical and strategic

goals), a normative unit (system of principles), a theoretical unit (stages of cadets' professionalization as a form of inclusion in the educational process), a functional unit (tactical and strategic plans), a diagnostic unit (functional and content criteria). The model proposed by the author is the theoretical basis to develop the methodology and system of methodological support required for the building of academic competence.

Keywords: academic competence of cadets, model of academic competence development, structure of model of developing academic competence.

УДК 796.433.1

УРОВЕНЬ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ТОЛКАТЕЛЕЙ ЯДРА РАЗЛИЧНОЙ СПОРТИВНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Н. И. Литенков

доцент кафедры спортивных и медико-биологических дисциплин
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье приводятся результаты тестирования общей и специальной физической подготовленности толкателей ядра – воспитанников ДЮСШ «Марафон» г. Могилева. Указываются сильные и слабые стороны подготовленности, обсуждаются результаты сравнения между спортсменами разных спортивных квалификаций.

Ключевые слова: толкание ядра, общая и специальная физическая подготовленность, спортивная квалификация.

Введение

Спортивный результат в толкании ядра определяется многими факторами. Один из доминирующих – уровень развития общей (ОФП) и специальной физической подготовленности (СФП) атлета. Однако соотношение объемов общей и специальной физической подготовки для спортсменов различных спортивных квалификаций всегда является предметом дискуссии. Определение количественных показателей уровня общей и специальной физической подготовленности толкателей ядра различной спортивной квалификации – актуальная задача спортивной науки.

Основная часть

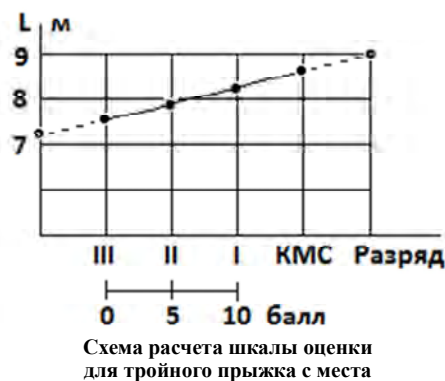
Цель нашего исследования заключалась в определении уровня общей и специальной физической подготовленности толкателей ядра воспитанников ДЮСШ «Марафон» г. Могилева. Выявление наиболее отстающих компонентов в структуре физической подготовленности позволит внести корректировки в учебно-тренировочный процесс со спортсменами и в конечном счете улучшить спортивные результаты воспитанников.

Оценка уровня общей физической подготовленности осуществлялась по результатам тестирования. Спортсмены выполняли 4 контрольных упражнения по тестам ОФП. Для оценки общей физической подготовленности толкателей ядра использовались: бег 60 м, бег 30 м, прыжок в длину с места, тройной прыжок с места. Нормативные требования для спортсменов различных разрядов приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Нормативы общей физической подготовки для толкателей ядра различной спортивной квалификации

№ п/п	Разряд	Бег 30 м (с)	Бег 60 м (с)	Тройной прыжок с места (м)	Прыжок с места (м)
1	III	4,5	8,2	7,60	2,40
2	II	4,4	7,8	7,90	2,50
3	I	4,3	7,6	8,20	2,60
4	КМС	4,2	7,4	8,60	2,70

Для унификации и сравнения достижений атлетов в разных тестах мы разработали балльную оценку достижений [1], при которой результат спортсмена варьируется от 0 до 10 баллов. Испытуемый получает 0 баллов – в случае, если результаты теста достигают значения контрольного норматива предыдущей разрядной группы, и 10 баллов – если показывает результат следующей разрядной группы. Если укладывается в норматив – 5 баллов. Фактически диапазон нормативных значений между разрядами делится на равные интервалы, границам которых соответствуют баллы от 0 до 10. Приведем пример построения шкалы для определения балльного результата, например, в тройном прыжке. Обозначим на графике нормативы для данного контрольного упражнения (рисунок).



Выполнение норматива, например, для II разряда есть результат в 7,9 м и этому результату будет соответствовать оценка в 5 баллов. Понятно, что испытуемый может показать и более лучший результат, например, 8,2 м. Этому параметру соответствует норматив I разряда. Примем этот параметр (8,2 м) за 10 баллов. Но в то же время испытуемый может показать результат не 8,2 м, а, например, 7,6 м. Этого показателя для II разряда нет, но в то же время он является нормативом для III разряда. Поэтому правомерно принять результат ниже 7,6 м за 0 баллов. Разделив диапазон значений от 8,2 м до 7,6 м на 10 баллов, получим шкалу оценки в баллах за результат, расположенный в каком-то интервале измерений.

Результаты выполнения контрольных нормативов вписывались в специальную таблицу. В соответствии с таблицей шкалы оценок напротив каждого спортивного результата проставлялась оценка выполнения контрольного упражнения в баллах. Баллы суммировались, и каждый спортсмен получал итоговую сумму баллов по результатам выполнения всех контрольных нормативов. Такой подход позволил получить рейтинговый вариант оценки в группе, выявить ведущего, определить отстающего и наметить пути роста результатов. Особенно важно это было для тех атлетов, которые не справлялись с контрольными нормативами.

Данные результатов испытаний по всем спортивным разрядам и контрольным упражнениям ОФП приведены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Сводная таблица результатов тестирования по ОФП толкателей ядра различной спортивной квалификации

№ п/п	Контрольное упражнение	Разряд			
		III	II	I	КМС
		Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$
1	Бег 30 м (с)	4,50±0,10	4,33±0,09	4,41±0,09	4,31±0,07
2	Бег 60 м (с)	8,37±0,14	7,84±0,09	7,64±0,06	7,43±0,07
3	Тройной с места (м)	7,61±0,12	7,86±0,11	8,22±0,09	8,60±0,07
4	Прыжок с места (м)	2,44±0,10	2,54±0,07	2,59±0,02	2,72±0,08

Таблица 3 – Сводная таблица балльных оценок тестирования по ОФП толкателей ядра различной спортивной квалификации (В – кол-во выполнивших норматив)

№ п/п	Контрольное упражнение	Разряд							
		III		II		I		КМС	
		Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В	Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В	Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В	Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В
1	Бег 30 м (с)	2,2±3,3	2	4,2±3,8	4	0,1±0,3	0	0,4±1,0	0
2	Бег 60 м (с)	3,8±1,5	4	5,3±1,3	7	4,6±1,4	6	4,7±1,5	6
3	Тройной с места (м)	4,7±2,0	7	4,2±1,5	5	4,9±1,2	6	5,0±1,1	6
4	Прыжок с места (м)	6,6±3,6	7	6,2±2,8	8	4,4±3,2	5	5,6±3,7	7

Анализ таблиц показывает, что “слабое звено” в системе ОФП спортсменов любой квалификации – тест “бег 30 м”. Количество атлетов, выполнивших требуемый норматив в этом контрольном упражнении, – 6 человек из 40, принявших участие в испытаниях. В то же время в беге на 60 м количество спортсменов, преодолевших рубеж контрольного норматива, – 23 человека из 40 участвовавших.

В тройном прыжке с места и прыжке с места результаты выполнения контрольных упражнений несколько лучше: 24 и 27 атлетов выполнили соответствующие нормативы в рассматриваемых контрольных упражнениях. Однако и здесь есть основания для беспокойства: с ростом спортивной квалификации результаты выполнения нормативов не улучшаются, а снижаются.

Оценка уровня специальной физической подготовленности также осуществлялась по результатам тестирования. Спортсмены выполняли 6 контрольных упражнений по тестам СФП. Для оценки специальной физической подготовленности толкателей ядра использовались броски ядра и упражнения со штангой. Броски ядра включали 2 теста: бросок вперед и назад ядра весом 5-6 кг. Упражнения со штангой включали 4 теста: рывок, взятие на грудь, приседание, жим штанги стандартного для каждого разряда веса. Нормативные требования уровня СФП приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Нормативы специальной физической подготовки для толкателей ядра

№ п/п	Разряд	Броски ядра (м)		Упражнение со штангой (кг)			
		Вперед	Назад	Рывок	Взятие на грудь	Приседание	Жим
1	III (5 кг)	12,30	14,00	50	80	100	70
2	II (6 кг)	13,20	14,20	70	90	120	80
3	I (6 кг)	15,30	16,00	85	100	150	100
4	КМС (6 кг)	17,40	18,20	90	110	170	130

Данные результатов испытаний по всем спортивным разрядам и контрольным упражнениям СФП сведены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5 – Сводная таблица результатов тестирования по СФП толкателей ядра различной спортивной квалификации (В – кол-во, выполнивших норматив)

№ п/п	Контрольное упражнение	Разряд			
		III	II	I	КМС
		Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$	Результат, $\bar{x} \pm \sigma$
1	Бросок ядра вперед (м)	12,42±0,12	13,27±0,18	15,42±0,09	17,43±0,09
2	Бросок ядра назад (м)	14,24±0,24	14,27±0,12	16,06±0,13	18,19±0,11
3	Рывок штанги (кг)	60,00±3,33	67,00±4,83	78,50±3,38	85,00±5,27
4	Штанга на грудь (кг)	81,00±4,59	85,50±5,99	101,00±7,38	106,00±9,07
5	Приседание со штангой (кг)	107,00±6,32	121,00±6,58	154,50±4,98	165,00±6,24
6	Жим штанги (кг)	68,50±4,74	78,00±4,22	101,00±5,68	127,50±5,40

В ячейках таблицы 6, относящихся к двум последним колонкам (Сумма, %), приводятся сведения о количестве испытаний (Сумма), в которых были выполнены нормативы контрольных упражнений (строки 1-6 таблицы) и их процентное выражение к общему числу испытаний. Следовательно, по результатам показателей, вписанных в эти ячейки можно оценивать эффективность выполнения отдельных контрольных нормативов всеми занимающимися, включая спортсменов с III-го спортивного разряда по КМС. В нижней строке таблицы приведены данные о количестве испытаний, в которых были выполнены нормативы контрольных упражнений и их процентное выражение к общему числу испытаний для каждого из спортивных разрядов. Эти сведения позволяют в определенной степени выявить динамику выполнения нормативных требований в зависимости от спортивной квалификации атлетов. Для сравнения результатов тестирования испытуемых в различных контрольных упражнениях снова использовалась методика балльной оценки результатов испытаний по каждому контрольному упражнению.

Таблица 6 – Сводная таблица балльных оценок тестирования по СФП толкателей ядра различной спортивной квалификации (В – кол-во, выполнивших норматив)

№ п/п	Контрольное упражнение	Разряд								Сумма (В)	%
		III		II		I		КМС			
		Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В	Балл	В	Балл	В	Балл	В		
1	Бросок ядра вперед (м)	5,2±0,6	9	4,6±0,7	7	5,0±0,0	10	4,8±0,4	8	34	85%

Окончание таблицы 6

№ п/п	Контрольное упражнение	Разряд								Сумма (В)	%
		III		II		I		КМС			
		Балл, $\bar{x} \pm \sigma$	В	Балл	В	Балл	В	Балл	В		
2	Бросок ядра назад (м)	8,3±2,1	9	4,6±0,8	8	4,7±0,5	7	4,8±0,8	6	30	75%
3	Рывок штанги (кг)	7,0±0,7	10	4,4±1,0	5	2,8±0,9	1	2,0±3,5	9	25	62%
4	Штанга на грудь (кг)	5,2±2,2	8	3,0±2,3	4	5,1±3,0	7	3,6±3,4	5	24	60%
5	Приседание со штангой (кг)	6,4±1,3	10	4,8±0,9	7	5,9±1,0	9	4,0±1,3	4	30	75%
6	Жим штанги (кг)	4,4±1,9	6	4,1±1,5	6	4,9±0,7	7	4,5±1,1	5	24	60%
В (%)		87% - 52		62% - 37		68% - 41		62% - 37			70%

Таким образом, у большинства спортсменов для качественного выполнения соревновательного упражнения наилучшим образом подготовлены мышцы-сгибатели туловища. Процент выполнения контрольного упражнения “Бросок ядра вперед” составляет 85% – наилучший показатель из всех контрольных упражнений СФП. Несколько хуже для качественного выполнения соревновательного упражнения подготовлены мышцы-разгибатели туловища – 75%. Процент выполнения контрольных упражнений “Штанга на грудь” и “Жим штанги” составляет 60% – наихудшие показатели из всех контрольных упражнений СФП. По группам спортивной квалификации, как ни странно, наиболее успешно справились с нормативами контрольных упражнений юноши III-го спортивного разряда. Процент выполнения – 87%. По группам спортивной квалификации наименее успешно справились с нормативами контрольных упражнений юноши II-го спортивного разряда и группы КМС. Процент выполнения, как в первой, так и второй группе, – 62%.

Заключение

1. Наиболее “слабое звено” в системе ОФП спортсменов любой квалификации – бег на 30 м. Только 6 человек из 40, принявших участие в испытаниях, сдали его успешно. В то же время в беге на 60 м количество спортсменов, преодолевших рубеж контрольного норматива, – 23 человека из 40 участвовавших. В тройном прыжке с места и прыжке с места результаты выполнения контрольных упражнений лучше, чем в контрольных упражнениях скоростного характера: 24 и 27 атлетов выполнили соответствующие нормативы в рассматриваемых контрольных упражнениях.

2. Тестирование СФП показало, что у большинства спортсменов для качественного выполнения соревновательного упражнения наилучшим образом подготовлены в функциональном состоянии мышцы-сгибатели туловища, так как лучшие результаты показаны в контрольном упражнении “Бросок ядра вперед”. Худшие результаты показаны в контрольных упражнениях “Штанга на грудь” и “Жим штанги”.

3. Результаты межгруппового сравнения указывают, что наиболее успешно справились с нормативами контрольных упражнений юноши III-го спортивного разряда, а худшие результаты – у групп II-го спортивного разряда и КМС. Результаты тестирования групп свидетельствуют о низком качестве учебно-тренировочного процесса по физической подготовке с толкателями ядра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Литенков, Н. И.* Педагогическая оценка общей и специальной физической подготовленности толкателей ядра различной спортивной квалификации / Н. И. Литенков // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2017. Випуск 147 (Том 2). – С. 198–203.

Поступила в редакцію 22.10.2019 г.

Контакты: +375 222 22 96 29 (Литенков Николай Иванович)

Litenkov N. THE LEVEL OF GENERAL AND SPECIAL PHYSICAL FITNESS OF SHOT-PUTTERS OF DIFFERENT SPORTS QUALIFICATIONS.

The article presents the results of testing general and special physical fitness of shot-putters trained in the sport school "Marathon" in Mogilev. Strong and weak points of their fitness are specified, the results of the comparative analysis involving athletes of different sports qualifications are discussed.

Keywords: shot-put, general and special physical fitness, sport qualification.

УДК 345

ФІЗИЧНАЯ КУЛЬТУРА І ЯЕ ЎПЛЫЎ НА АРГАНІЗМ ЧАЛАВЕКА

А. Я. Клімаў

старшы выкладчык кафедры фізічнага выхавання

Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова

*Мэтай артыкула з'яўляецца разгляд фізічнай культуры і яе ўплыву на арганізм чалавека.**На сённяшні дзень эфектыўнасць адаптацыі ў арганізме чалавека з'яўляецца асновай здароўя і высокапрадуктыўнай дзейнасці. Веданне заканамернасцяў адаптацыі чалавечага арганізма да фізічных нагрузак – гэта аснова эфектыўнага выкарыстання фізічных практыкаванняў для рацыяльнай фізічнай трэніроўкі, якая накіравана на захаванне і ўмацаванне здароўя людзей, павышэнне іх працаздольнасці, рэалізацыі генетычна праграмаванай праграмы даўгалецця.***Ключавыя словы:** здаровы лад жыцця, фізічная культура, арганізм чалавека, лячэбная фізічная культура.

Уводзіны

Заняткі фізічнай культурай маюць важнае значэнне ў фарміраванні здоровага ладу жыцця, у захаванні і ўмацаванні фізічнага і псіхічнага здароўя чалавека, супрацьдзеянні ўплыву негатыўных фактараў навакольнага асяроддзя.

Аktуальнасць працы абумоўлена тым, што фізічная культура, якая ўяўляе сабой пэўны набор фізічных практыкаванняў, з'яўляецца магутным біялагічным стымулятарам жыццёвых функцый чалавека.

У цяперашні час фізічная праца не іграе сур'ёзнай ролі ў вытворчай дзейнасці чалавека, у асноўным яе замяняе разумовая праца. Інтэлектуальная праца рэзка зніжае працаздольнасць арганізма. Але пры гэтым і фізічная праца, пры павышаных нагрузках, можа прыводзіць да адмоўных вынікаў. Таму і пры разумовай, і пры фізічнай працы неабходна займацца аздарэўленчай фізічнай культурай і ўмацоўваць арганізм [1]. Незбалансаваныя фізічныя і разумовыя нагрузкі прыводзяць да несумяшчальнасці дзейнасці асобных сістэм (мышачнай, касцяной, дыхальнай, сардэчна-сасудзістай) і арганізма ў цэлым з навакольным асяроддзем, а таксама да зніжэння імунітэту і пагаршэння абмену рэчываў.

На сённяшні дзень колькасць людзей з рознымі захворваннямі нязменна ўзрастае, таму надзвычай важна ведаць, што фізічная культура аказвае аздарэўленчы і прафілактычны эфект на ўвесь арганізм і спрыяе паўнавартаснаму развіццю і ўмацаванню агульнага стану здароўя чалавека.

Асноўная частка

Фізічная культура – гэта сфера сацыяльнай дзейнасці, накіраваная на захаванне і ўмацаванне здароўя, развіццё псіхафізічных магчымасцяў чалавека ў працэсе усваядзенай рухальнай актыўнасці.

Тэрмін “фізічная культура” з'явіўся ў канцы XIX ст. у Англіі ў перыяд бурнага развіцця сучаснага спорту, але не знайшоў шырокага ўжывання на Захадзе і з часам практычна знік з ужытку. У Расіі, наадварот, увайшоўшы ва ўжыванне з пачатку XX ст., пасля рэвалюцыі 1917 г. тэрмін “фізічная культура” атрымаў сваё прызнанне

ва ўсіх высокіх савецкіх інстанцыях і трывала ўвайшоў у навуковы і практычны лексікон.

Фізічная культура з'яўляецца часткай культуры, якая ўяўляе сабой сукупнасць каштоўнасцяў, нормаў і ведаў, якія ствараюцца і выкарыстоўваюцца грамадствам у мэтах фізічнага і інтэлектуальнага развіцця здольнасцяў чалавека, удасканалення яго рухальнай актыўнасці і фарміравання здаровага ладу жыцця, сацыяльнай адаптацыі шляхам фізічнага выхавання, фізічнай падрыхтоўкі і фізічнага развіцця. У фізічнай культуры знаходзяць сваё адлюстраванне дасягненні людзей ва удасканаленні фізічных, псіхалагічных і маральных якасцяў. Узровень развіцця гэтых якасцяў, а таксама асабістыя веды, уменні і навыкі па іх удасканаленні складаюць асобныя каштоўнасці чалавека і ў сваю чаргу вызначаюць фізічную культуру як адну з граняў агульнай культуры чалавека, сацыяльныя і біялагічныя асновы жыццядзейнасці асобы.

Фізічная культура ўяўляе сабой сродкі для ўсебаковага фізічнага развіцця з дапамогай розных практыкаванняў, з лячэбнай і прафілактычнай мэтай для ўмацавання здароўя.

Асноўнымі сродкамі фізічнай культуры, якія развіваюць і гарманізуюць усе праявы жыццядзейнасці арганізма чалавека, з'яўляюцца заняткі разнастайнымі фізічнымі практыкаваннямі, большасць з якіх прыдуманы або ўдасканалены самім чалавекам. Фізічныя практыкаванні з'яўляюцца галоўным элементам фізічнай культуры і ўяўляюць сабой спецыяльна падобраныя комплексы рухаў, якія прымяняюцца для агульнага ўмацавання арганізма з мэтай гарманічнага і ўсебаковага фізічнага развіцця і набыцця неабходных жыццёвых навыкаў.

У спалучэнні з выкарыстаннем натуральных сіл прыроды (сонца, паветра і вады), гігіенічных фактараў, рэжыму харчавання і адпачынку і ў залежнасці ад асабістых мэтаў фізічная культура дазваляе развіваць і аздаравляць арганізм і падтрымліваць яго ў выдатным фізічным стане доўгія гады.

Фізічную культуру можна падзяліць на дзве асноўныя групы: масавую фізічную культуру і лячэбную фізічную культуру.

Так, масавую фізічную культуру ўтвараюць фізкультурная дзейнасць людзей у рамках працэсу фізічнага выхавання і самавыхавання для свайго агульнага фізічнага развіцця і аздаравлення, удасканалення рухальных магчымасцяў, паляпшэння целаскладу і паставы, а таксама заняткаў на ўзроўні фізічнай рэкрэацыі.

Лячэбная фізічная культура (ЛФК) – гэта прымяненне розных сродкаў фізкультуры для лячэння і прафілактыкі захворванняў. Яна спрыяе аднаўленню здароўя і працаздольнасці. Лячэбная фізічная культура стымулюе аднаўленне парушаных функцый асобных органаў і іх сістэм, сістэм кровазвароту і стрававання, аказвае нармалізуючае дзеянне на стан цэнтральнай нервовай сістэмы, спрыяе ўдасканаленню адаптацыйных сістэм арганізма і папярэджвае з'яўленне гіпадынаміі.

Лячэбная фізічная культура (ЛФК) – гэта метады лячэння, які складаецца ва ўжыванні фізічных практыкаванняў і натуральных фактараў прыроды да хворага з лячэбна-прафілактычнымі мэтай. У аснове гэтага метаду ляжыць выкарыстанне асноўнай біялагічнай функцыі арганізма – руху.

Лячэбная фізкультура прызначаецца толькі лекарам і праводзіцца строга па яго прызначэнні звычайна ва ўстановах аховы здароўя: паліклініках, санаторыях, дыспансэрах. Гэта прынцыпова адрознівае ЛФК ад аздаравленчых сістэм і тэхналогій, у якіх заключэнне лекара мае рэкамендацыйны характар або зусім не патрабуецца. Лячэбная фізкультура – гэта таксама прафілактычная і аднаўленчая фізкультура. Даўняе і шырокае прымяненне фізкультуры ў форме ЛФК у сістэме аховы здароўя падкрэслівае сур'ёзны падыход да арганізацыі заняткаў і іх безумоўную аздаравленчую

накіраванасць. Лячэбнай фізкультурай можна займацца самастойна па-за сценамі ўстаноў аховы здароўя. Але рабіць гэта трэба вельмі асцярожна, не фарсіруючы нагрузак, не перавышаючы дазіровак, дакладна па праграме-рэцэпце, і не ператвараючы лячэбную фізкультуру ў спорт [2].

Лячэбная фізкультура выконвае не толькі лячэбную, але і выхаваўчую функцыю. Яна фарміруе свядомае стаўленне да выкарыстання фізічных практыкаванняў, прывівае гігіенічныя навыкі, далучае да гартавання арганізма натуральнымі фактарамі прыроды, развівае сілу, цягавітасць, каардынацыю рухаў.

Асноўны тэрапеўтычны метада лячэбнай фізічнай культуры – гэта лячэбная гімнастыка, гэта значыць спецыяльна падабраныя для лячэння фізічныя практыкаванні. Важным сродкам ЛФК з’яўляюцца фізічныя практыкаванні, якія прымяняюцца ў адпаведнасці з задачамі лячэння, з улікам этыялогіі, патагенезу, клінічных асаблівасцяў, функцыянальнага стану арганізма, агульнай фізічнай працаздольнасці. У назве методыкі паказваюцца тыя захворванні або паталогіі стану, пры якіх ужываецца абраны метада ЛФК.

Састаўная частка ЛФК – гэта механатэрапія, працатэрапія і лячэбны масаж. Асноўнымі формамі лячэбнай фізкультуры з’яўляюцца: ранішняя гігіенічная гімнастыка, лячэбная гімнастыка, фізічныя практыкаванні ў вадзе (гідракінезатэрапія), прагулкі, блізкі турызм, аздараўленчы бег, розныя спартыўна-прыкладныя практыкаванні, рухомыя і спартыўныя гульні.

Для дзяцей ужываюць лячэбную фізкультуру ў форме гульні, накіроўваючы рухальную актыўнасць дзяцей у патрэбнае рэчышча. Напрыклад, гульні ў мяч на беразе ракі звязана з неабходнасцю хадзьбы і бегу па няроўным грунце і пяску. Гэта і ёсць лячэбны фактар-сродак лячэбнай фізічнай культуры, які ўжываецца ў методыцы пры плоскаступнёвасці. У падлеткавым узросце мэтазгодна прыцягнуць дзяцей да гульнівых відаў спорту або да спартыўных секцый: напрыклад, лячэбнае плаванне пры скаліёзе, элементы лёгкай атлетыкі пры парушэнні паставы.

Трэба адзначыць, што прымяненне сродкаў фізічнай культуры з лячэбнай і прафілактычнай мэтай шырока выкарыстоўваецца пры комплексным лячэнні не толькі ў лячэбных стацыянарах, паліклініках, санаторыях, але і ў індыўідуальным парадку.

Адрозніваюць агульны і спецыяльны эфекты фізічных практыкаванняў.

Так, агульны эфект фізічнай трэніроўкі заключаецца ў расходзе энергіі, прамапрапарцыянальнай працягласці і інтэнсіўнасці мышачнай дзейнасці, што дазваляе кампенсаваць дэфіцыт энергазатрат. Вялікае значэнне мае таксама павышэнне ўстойлівасці арганізма да дзеяння неспрыяльных фактараў навакольнага асяроддзя: стрэсавых сітуацый, высокіх і нізкіх тэмператур, радыяцыі, траўмаў. Таксама адбываецца павышэнне імунітэту, і як следства павышаецца і ўстойлівасць да прастудных захворванняў.

Спецыяльны эфект аздараўленчых трэніровак звязаны з павышэннем функцыянальных магчымасцяў сардэчна-сасудзістай сістэмы. Ён заключаецца ў эканамізацыі працы сэрца ў стане спакою і павышэнні рэзервовых магчымасцяў апарата кровазвароту пры мышачнай дзейнасці. Адзін з найважнейшых эфектаў фізічнай трэніроўкі – зніжэнне частаты сардэчных скарачэнняў у спакоі і больш нізкая патрэба міякарда ў кіслародзе. У выніку аздараўленчых трэніровак павялічваецца крывацёк і паляпшаецца забеспячэнне сардэчнай мышцы кіслародам, адбываецца зніжэнне рызыкі захворвання ішэмічнай хваробай сэрца. З ростам узроўню трэніраванасці неабходнасць міякарда ў кіслародзе зніжаецца як у стане спакою, так і пры максімальных нагрузках, што сведчыць аб эканамізацыі сардэчнай дзейнасці.

Лячэбная гімнастыка з'яўляецца адной з асноўных формаў ЛФК. Практыкаванні лячэбнай гімнастыкі дзеляць на дзве групы: для касцёва-мышачнай і дыхальнай сістэм.

Касцёва-мышачныя падзяляюцца па лакалізацыі ўздзеяння, або анатамічнаму прынцыпе – для дробных, сярэдніх і буйных мышачных груп; па ступені актыўнасці хворага практыкаванні лячэбнай гімнастыкі дзеляцца на актыўныя і пасіўныя.

Пасіўнымі называюць практыкаванні для пашкоджанай канечнасці, якія выконваюцца з дапамогай здаровай канечнасці, або пры садзейнічанні метадыста, інструктара ЛФК. Актыўныя практыкаванні – гэта практыкаванні, якія выконваюцца цалкам самастойна. Практыкаванні, якія выконваюцца на спецыяльных апаратах, з так званым абцяжарваннем, называюць механатэрапіяй.

Дыхальныя практыкаванні, якія прымяняюцца ў лячэбнай гімнастыцы з мэтай палепшэння функцый вонкавага дыхання, дзеляцца на два віды: статычныя, якія выконваюцца без руху рук і мышц плечавога пояса, і дынамічныя, калі фазы дыхання спалучаюцца з рухамі рук, плечавога пояса і корпуса.

Значнае месца ў ЛФК займаюць фізічныя практыкаванні ў вадзе. Практыкаванні ў вадзе палягчаюцца механічным і тэрмічным уздзеяннем ваднага асяроддзя, з прычыны чаго многія рухі, рабіць якія ў звычайных умовах цяжка, выконваюцца свабодна за кошт палягчэння ў вадзе ўласнай вагі і памяншэння спазматычных з'яў у мышцах.

Адной з разнавіднасцяў лячэбнай фізкультуры з'яўляецца гімнастыка. Яна праводзіцца з мэтай выпраўлення некаторых дэфектаў апорна-рухальнага апарату і лячэння іх пачатковых формаў: парушэнне паставы, скрыўленне пазваночніка, плоскаступнёвасць. Гімнастыка з найбольшым поспехам ужываецца ў перыяд росту арганізма.

Таксама праводзяцца агульнаўмацавальныя практыкаванні для мышц канечнасцяў і тулава. Яны спрыяюць павышэнню агульнага тонуся цэнтральнай нервовай сістэмы і нармалізацыі парушаных падчас хваробы функцыянальных сувязяў паміж карой галаўнога мозгу, падкоркай і ўнутранымі органамі, таксама гэтыя практыкаванні дапамагаюць нармалізаваць абменныя працэсы ў арганізме.

Усё большыя тэмпы ўздзеяння чалавека на навакольнае асяроддзе прывялі да парушэння экалагічнай раўнавагі паміж чалавекам і асяроддзем яго пражывання. Павысілася адчувальнасць арганізма да ўздзеяння некаторых фактараў навакольнага асяроддзя: хімічных рэчываў, мікробаў і прадуктаў іх жыццядзейнасці, некаторых харчовых прадуктаў. Гэта выклікала павелічэнне шэрагу захворванняў дыхальнай сістэмы – бронхітаў, бронхіальнай астмы, туберкулёзу і інш.

Пры дапамозе лячэбнай фізкультуры можна значна ўплываць на парушэнні дыхальнай сістэмы, а пры сістэматычных занятках і цалкам вылечвацца ад шматлікіх захворванняў гэтага шэрагу.

Прымяненне сродкаў ЛФК абумоўлена тым, што фізічныя практыкаванні павялічваюць энергызатраты, стымулююць абменныя працэсы, нармалізуюць дзейнасць сардэчна-сасудзістай і дыхальнай сістэм, павышаюць агульны тонус і ўстойлівасць арганізма прастудным захворванням.

Фізічная культура з'яўляецца асноўным сродкам для затрымання ўзроставых пагаршэнняў фізічных якасцяў і зніжэння адаптацыйных здольнасцей арганізма ў цэлым і сардэчна-сасудзістай сістэмы ў прыватнасці, непазбежных у працэсе старэння.

Свядомыя заняткі фізічнай культурай з ранняга ўзросту і на працягу ўсяго жыцця маюць большае значэнне для нармальнага функцыянавання ўсіх сістэм арганізма. Адекватная фізічная трэніроўка, заняткі аздаравленчай фізічнай культурай здольныя ў значнай ступені прыпыніць узроставыя змены розных функцый. У любым узросце з

дапамогай трэніроўкі можна павысіць аэробныя магчымасці і ўзровень вынослівасці – паказчыкі біялагічнага ўзросту арганізма і яго жыццяздольнасці.

Аздараўленчы і прафілактычны эфект фізічнай культуры непарыўна звязаны з павышанай фізічнай актыўнасцю, узмацненнем функцый апорна-рухальнага апарату, актывізацыяй абмену рэчываў.

Для нармальнага функцыянавання чалавечага арганізма, захавання здароўя неабходна пэўная колькасць рухальнай актыўнасці. У сувязі з гэтым узнікае пытанне аб так званай звычайнай рухальнай актыўнасці, інакш кажучы, дзейнасці, якая выконваецца ў працэсе паўсядзённай прафесійнай працы і побыце. Найбольш адэкватным вырашэннем колькасці вырабленай мышачнай працы з'яўляецца велічыня энергызатрат. Мінімальныя велічыня сутачных энергызатрат, неабходных для нармальнай жыццядзейнасці арганізма, складае 12-16 МДж (у залежнасці ад узросту, полу і масы цела), што адпавядае 2880 ккал. З іх на мышачную дзейнасць павінна расходвацца не менш 5-9 МДж (1200-1900 ккал); астатнія энергызатраты падтрымліваюць жыццядзейнасць арганізма ў стане спакою, нармальную дзейнасць сістэм дыхання і кровазвароту, супраціўляльнасць арганізма.

У эканамічна развітых краінах за апошнія 100 гадоў удзельная вага мышачнай працы як генератара энергіі, якая выкарыстоўваецца чалавекам, скарацілася амаль у 200 разоў, што прывяло да зніжэння энергызатрат на мышачную дзейнасць у сярэднім да 3,5 МДж. Дэфіцыт энергызатрат, неабходных для нармальнай жыццядзейнасці арганізма, склаў 2-3 МДж (500-700 ккал). Інтэнсіўнасць працы ва ўмовах сучаснай вытворчасці не перавышае 2-3 кал/хв, што ў 3 разы ніжэй парogaвай велічыні (7,5 кал/хв), якая забяспечвае аздараўленчы і прафілактычны эфект. У сувязі з гэтым для кампенсацыі недахопу энергызатрат у працэсе працоўнай дзейнасці сучаснаму чалавеку неабходна выконваць фізічныя практыкаванні з выдаткам энергіі не менш 350-500 ккал у суткі (або 2000-3000 ккал у тыдзень).

У цяперашні час толькі 20% насельніцтва эканамічна развітых краін займаецца інтэнсіўнай фізічнай трэніроўкай, якая забяспечвае неабходны мінімум энергызатрат, у астатніх 80% сутачны расход энергіі значна ніжэй за ўзровень, неабходны для падтрымання стабільнага здароўя.

У выніку недастатковай рухальнай актыўнасці ў арганізме чалавека парушаюцца нервова-рэфлекторныя сувязі, закладзеныя прыродай і замацаваныя ў працэсе цяжкай фізічнай працы, што прыводзіць да засмучэння рэгуляцыі дзейнасці сардэчна-сасудзістай і іншых сістэм, парушэння абмену рэчываў і развіццю дэгенератыўных захворванняў (атэрасклероз і інш.).

Заклучэнне

У стагоддзе значных сацыяльных, тэхнічных і фізічных пераўтварэнняў навукова-тэхнічны прагрэс разам з відавочнымі пазітыўнымі з'явамі ўнёс у жыццё сучаснага чалавека і шэраг неспрыяльных фактараў.

Уплыў неспрыяльных фактараў на здароўе чалавека настолькі вялікі, што ўнутраныя ахоўныя функцыі самога арганізма не ў стане справіцца з імі. Як паказвае вопыт, адным з лепшых процідзеянняў неспрыяльным фактарам уплыву навакольнага асяроддзя з'яўляюцца рэгулярныя заняткі фізічнай культурай, якія дапамагаюць аднаўленню і ўмацаванню здароўя людзей, адаптацыі арганізма да значных фізічных нагрузак.

Акрамя таго, рэгулярныя заняткі фізічнай культурай дазваляюць у значнай ступені затармазіць развіццё ўзроставых змяненняў, а таксама дэгенератыўных змяненняў розных органаў і сістэм.

Фізічная культура з'яўляецца часткай агульнай культуры чалавецтва. Яна ўвабрала ў сябе шматвяковы каштоўны вопыт падрыхтоўкі чалавека да жыцця, асваення, развіцця і кіравання закладзенымі ў яго прыродай фізічнымі і псіхалагічнымі здольнасцямі. Узровень развіцця гэтых здольнасцяў, а таксама асабістыя веды, уменні і навыкі па іх удасканаленні вызначаюць фізічную культуру асобы як адну з граняў агульнай культуры чалавека. Фізічная культура, першараднай задачай якой з'яўляецца захаванне і ўмацаванне здароўя, павінна быць неад'емнай часткай жыцця сучаснага чалавека.

Паступіў у рэдакцыю 29.10.2019 г.

Кантакты: + 375 29 325 04 40 (Клімаў Алёг Яўгенавіч)

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Здаровы лад жыцця [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://natura.ru>. – Дата доступу: 14.08.2019.
2. Здаровы лад жыцця: асноўныя прынцыпы і рэкамендацыі лекараў. – [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://zen.yandex.ru>. – Дата доступу: 14.08.2019.

Klimov A. PHYSICAL CULTURE AND ITS IMPACT OF HUMAN ORGANISM.

Today the efficiency of human's body adaptation serves as the basis of its highly productive activities. The knowledge about the ways how human organism gets adapted to physical strains guarantees effective physical training aimed to improve human health, people's working abilities, longevity.

Keywords: healthy lifestyle, physical culture, human body, therapeutic exercise.

УДК 373.5.53:004

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ

Т. Ю. Герасимова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. С. Лисина

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье на основе анализа научных исследований описываются структура учебного модуля, структура и содержание разработанного ЭОР “Физика –9”, приводятся рекомендации по его применению в учебном процессе.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, структура и содержание, модульная технология.

Введение

Информатизация системы образования, связанная с развитием единого образовательного пространства, предполагает создание и эффективное использование образовательных информационных ресурсов, под которыми понимается совокупность образовательных материалов и средств доступа к ним, снабженная методикой по их использованию в учебном процессе, которые позволяют учащемуся получить необходимый учебный материал для увеличения образовательного потенциала, обеспечения возможности осуществления непрерывного образования [1].

Основная часть

В “Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года” [2, с. 11–12] отмечается, что основу электронных образовательных ресурсов должны составлять электронные учебники и учебные пособия, обеспечивающие следующие основные возможности:

- адаптация элементов содержания и пользовательского интерфейса под индивидуальные запросы обучающегося и к его текущему уровню знаний;
- использование дополнительных средств воздействия на обучающегося (мультимедийных компонентов электронного учебника, в первую очередь – анимационных моделей, видеофрагментов);
- мощный и удобный механизм навигации;
- развитый поисковый механизм непосредственно в электронном учебнике, расширенный поиском во внешних образовательных ресурсах;
- наличие интерактивных тестов по проверке пройденного материала, которые могут содержать интеллектуальную настройку для определения пробелов в знаниях и дальнейшую концентрацию на тестировании обнаруженных ранее пробелов.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это совокупность различных средств обучения, которые разработаны и предъявляются на базе компьютерных технологий [2, с. 5].

© Герасимова Т. Ю., 2020

© Лисина Т. С., 2020

С помощью современных компьютерных технологий в ЭОР устанавливаются различные связи между разными фрагментами учебного материала. Чем более разветвленная структура связей заложена в программу, тем больше различных вариантов процесса обучения, выбираемых по своему желанию обучаемым, тем больше интерактивность среды обучения, а, следовательно, понятнее и интереснее процесс обучения.

Основной формой организации обучения, характерной для современной школы, является урок. В рамках классно-урочной системы обучение учащихся большинству учебных предметов идет в специальных кабинетах, поэтому перспективы повышения эффективности этой системы связывают с оснащением кабинетов дидактическими и техническими средствами обучения.

Рассмотрим основные формы использования ЭОР в рамках классно-урочной системы.

Предъявление нового учебного материала [3, с. 122]:

- общедоступного программного обеспечения для подготовки дидактического материала и управления учебным процессом (подготовка конспектов урока, тестовых и других заданий, наглядных пособий и др.). В этом случае могут быть использованы текстовые редакторы, электронные таблицы, базы данных, программы создания презентаций и др.;

- готового программного обеспечения (информационные тематические ресурсы, электронные учебники, базы знаний и др.), которое позволяет повысить качество обучения предмету, осуществлять быстрый поиск и обработку необходимой информации, на основе принципа наглядности отражать существенные стороны объектов [3, с. 123];

- мультимедийных презентаций (мультимедийные уроки и лекции), которые позволяют представить учебный материал как систему опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в долговременную память учащихся [3, с. 123];

- учебных аудио- и видеоматериалов, позволяющих предъявлять необходимую информацию с помощью современных информационных и коммуникационных технологий: оптимальное сочетание разных выразительных языковых средств (текста, звука, статических и динамических демонстраций), выбор нужных планов и деталей изучаемого объекта, изменение его ракурсов и т. п. [3, с. 123].

Организация контроля знаний на основе ЭОР является одной из актуальных проблем системы постоянного учета уровня учебных достижений учащихся. Правильная организация проверки знаний и умений приводит в систему знания обучаемых, развивает их мышление и память, помогает учащимся судить об эффективности применяемых методов обучения и корректировать уровень знаний [3, с. 125].

Говоря о месте ЭОР в учебном процессе, необходимо учитывать особенности современного состояния образовательной системы, в которой соседствуют различные формы обучения, а для них очень важно соответствующее методическое обеспечение. В соответствии с этим естественно требование, чтобы структура и способ представления учебно-методических материалов в электронном виде не только могли, но и должны были бы легко варьировать в зависимости от конкретной формы их использования. В конечном счете необходимо обеспечить доступ к большому объему учебно-методических ресурсов для максимально возможного числа пользователей, а также поддержку индивидуального подхода и активных методов обучения и обратной связи [3, с. 35].

В рамках проводимого исследования были разработаны структура и содержание электронного образовательного ресурса по курсу физики “ФИЗИКА – 9”. Основная

цель создания ЭОР состоит в том, чтобы обеспечить реализацию требований образовательного стандарта по предмету физика. Нормативными документами для разработки ЭОР являются образовательный стандарт и учебная программа по физике. Содержание ЭОР основывается на учебнике физики для учащихся 9 класса и методическом пособии “Частные вопросы преподавания физики в средней школе” [4].

Структура и содержание ЭОР представлены на схеме 1.



Схема 1. Структура и содержание ЭОР “Физика – 9”

Положив в основу реализации ЭОР в учебном процессе модульную технологию, учебный материал был разбит на модули – структурные единицы, которые служат для выделения границ частей учебного материала. В совокупности эти части составляют упорядоченную структуру, которая способствует последовательному усвоению материала с промежуточным контролем знаний. Разделение курса на учебные *модули* производится с учетом комплексной цели изучения курса и анализа предметных знаний. По любой теме курса физики 9 класса он может быть представлен так (схема 2):

- название модуля;
- введение, цель и задачи изучения модуля (излагается цель и формулируются основные задачи, стоящие перед учащимися);
- методические указания по самостоятельному изучению модуля;
- список разноуровневых вопросов и задач (модуль входного контроля);
- учебный материал, представленный в виде текста с дополнением анимациями, видеофрагментами, опорных конспектов и структурно-логических схем (СЛС);
- образцы примеров решения типовых задач по теме модуля;
- список разноуровневых вопросов и задач (модуль выходного контроля);
- вопросы для самоконтроля;

- итоговый контроль (список разноуровневых вопросов и задач, таблицы и СЛС с белыми пятнами) по модулю;
- рефлексия;
- домашнее задание.



Схема 2. Общая структура учебного модуля

Также в состав ресурса вошли мультимедийные презентации; модульные программы для педагога и учащегося; система контроля (входной контроль, выходной контроль, самостоятельные и контрольные работы).

Для разработки ЭОР была использована платформа AutoRunProEnterprise, которая является рабочей оболочкой ЭОР.

AutoRunProEnterprise – это мощный визуальный инструмент для создания интерфейсов автозагрузочных меню и презентаций профессионального уровня для CD/DVD, уникального меню автозапуска, интерактивных презентаций, мультимедийных приложений и установочных программ.

Основными аппаратными средствами для использования разработанного ЭОР в учебном процессе являются компьютер либо экран с проектором. Основные технические характеристики для работы программы:

- платформа: WindowsXP/Vista/7/8/10/Windows10;
- RAM 1 Гб, CDDVD привод или USB для загрузки с флешки.

При загрузке программы на экране компьютера высвечивается основной интерфейс (рисунок 1).

На главной форме оболочки расположена сеть кнопок для перехода между основными темами курса физики 9-го класса, методические рекомендации по использованию ЭОР в учебном процессе, помощь для ознакомления с работой программы.

Выполнение команды перехода на другие формы ЭОР (рисунок 2), “теория, практика и контроль” осуществляется после нажатия правой кнопки мыши на соответствующую кнопку тематического раздела курса физики 9-го класса.

Для запуска исполняемого файла необходимо перевести указатель на заданный файл левой кнопкой мыши. Для завершения работы с выбранным диалоговым окном достаточно нажать на кнопку закрытия окна, и система вернется на главную форму ресурса.

Все содержание ЭОР открывается в отдельных диалоговых экранах (рисунок 3), которые можно накладывать друг на друга для совместной работы различных дидактических единиц учебного, практического и контрольного материала по курсу. Выход из программы осуществляется по нажатию кнопки Exit на главной форме.

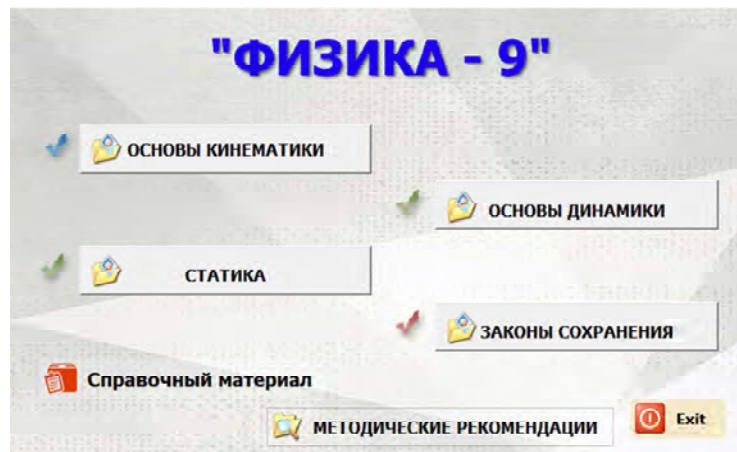


Рис 1. Титульная страница ЭОР "ФИЗИКА – 9"

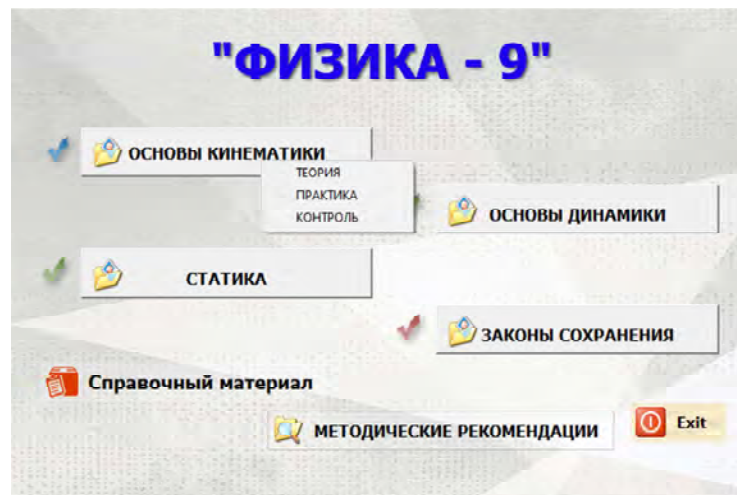


Рис. 2. Основные разделы ЭОР

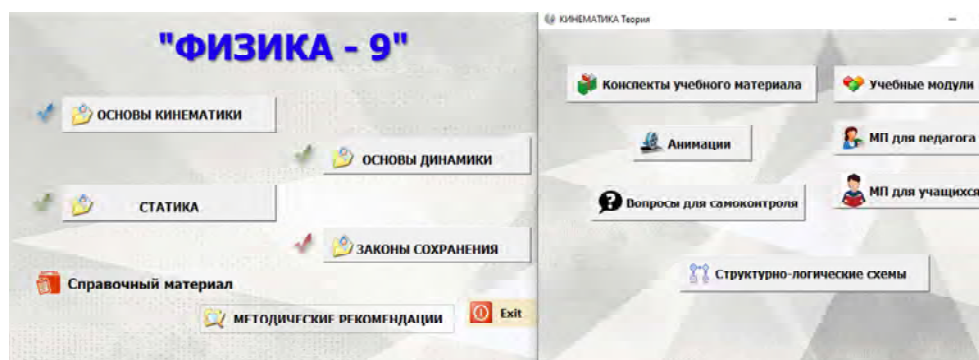


Рис. 3. Вид диалоговых окон ЭОР

Каждый элемент электронного образовательного ресурса имеет свое назначение и место в структуре урока. Нужно отметить, что на уроке различные структурные элементы ЭОР “Физика – 9” используются в комплексе.

Например, на уроках изучения нового материала применяются следующие структурные элементы ЭОР: конспект учебного материала по теме урока; мультимедийные презентации; система входного и выходного контроля (за исключением первого урока по изучению курса); система анимаций по теме урока; модульная программа как для учащегося, так и для педагога.

При выполнении самостоятельной внеурочной деятельности (выполнение домашней работы), учащиеся используют систему вопросов самоконтроля и справочный материал, а также модульную программу по изученной теме.

На уроке закрепления изученного материала применяются следующие структурные элементы ЭОР: система разноуровневых заданий; модульная программа как для учащегося, так и для педагога; система входного и выходного контроля (за исключением первого урока по изучению курса); эталоны решения типовых заданий. Перед тем как приступить к решению задач учитель вместе с учащимися разбирает эталоны решения типовых заданий по теме.

Заключение

ЭОР дает учащемуся возможность оптимально организовать работу по изучению новой физической информации, систематизировать теоретические знания, формировать практические умения. ЭОР позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, осуществлять контроль с диагностикой ошибок и самокоррекцию учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шаравин, В. В.** Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – 145 с.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года – Министерство образования РБ, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya> – Дата доступа: 02.06.2019.
3. **Киселев, Г. М.** Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Дашков и К, 2014. – 304 с.
4. **Герасимова, Т. Ю.** Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 Преподавание физико-математических дисциплин профиля А – Педагогика : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 3. – 272 с. : ил.

Поступила в редакцию 18.11.2019 г.

Контакты: +375 29 125 63 64 (Герасимова Татьяна Юрьевна)

+375 44 74 608 86 (Лисина Татьяна Сергеевна)

Gerasimova T., Lisina T. ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE IN LEARNING PHYSICS.

The article is based on the analysis of the scientific research outlining the structure of a learning module. The authors focus special attention on the structure and content of the electronic educational resource “Physics-9”. Practical recommendations for its use in the learning process are presented.

Keywords: electronic educational resource, structure, content, modular technology.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

УЧЕНЫЙ, КОЛЛЕГА, ДРУГ...

Редколлегия журнала “Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова” от всей души поздравляет с 60-летием Сергея Леонидовича Богомаза!

Сергей Леонидович родился 19 февраля 1960 г. в деревне Плисса Глубокского района Витебской области в семье служащих. В 1981 г. с отличием окончил Могилевский государственный педагогический институт им. А.А. Кулешова (исторический факультет). В 1985 г. зачислен в очную аспирантуру Минского государственного педагогического института им. М. Горького по специальности «Педагогическая и возрастная психология». В 1988 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему “Самоанализ как условие профессионального самоопределения”.



В 1988 г. С.Л. Богомаз начал работать на кафедре психологии Витебского государственного педагогического института имени С.М. Кирова, переименованного в дальнейшем в Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. С сентября 1992 г. по настоящее время работает в должности заведующего кафедрой прикладной психологии данного университета. Сергей Леонидович активно занимается научной деятельностью, сфера его научных интересов – профессиональное самоопределение, психология самосознания, профессиональная деятельность, психология высшего профессионального образования. Он автор четырех монографий и более 200 научных статей. С 2001 г. на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова под его редакцией издается ежегодный сборник научных статей “Психологический vademecum”, а с 2007 г. ежегодный сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов и молодых исследователей “Психологическая студия”. Поддерживает научные связи с ведущими психологическими центрами Российской Федерации, Польши, Украины. Имеет более 25 опубликованных работ в зарубежных изданиях.

За успехи в учебной и научно-исследовательской работе С.Л. Богомаз награжден Почетными грамотами Министерства образования Республики Беларусь (1998), Областного исполнительного комитета (2003), Отдела образования администрации Октябрьского района г. Витебска (2010), Грамотой Министерства образования Республики Беларусь (1993), знаком “Отличник образования Республики Беларусь” (2010). Является победителем конкурса ученых ВГУ им. П.М. Машерова в номинации “Лучшая монография” (2016). Кафедра прикладной психологии, возглавляемая С.Л. Богомазом, стала победителем конкурса ВГУ имени П.М. Машерова “Лучшая кафедра года” (2017, 2019). Является членом республиканского учебно-методического объединения по профилю “Психология”, членом государственной комиссии по подготовке учебников в гуманитарно-общественной сфере.

С.Л. Богомаз длительное время является членом редколлегии нашего журнала. Сергей Леонидович на протяжении ряда лет является членом конкурсной комиссии Республиканского конкурса научных работ студентов (секция “Психология, педагогика и коррекционная психология”), проводимого на базе учреждения образования “Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова”.

Поздравляем Сергея Леонидовича Богомаза с юбилеем! Желаем здоровья и дальнейших научных и творческих достижений!

КОМАРОВА И. А.,
кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный работник образования Республики Беларусь,
декан факультета педагогики и психологии детства
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктары: *І.І. Талкачова, І.Г. Каржова*

Падпісана да друку 10.03.2020 г.
Фармат 70х108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура TimesNewRoman.
Ум.-друк. арк. 10,33. Ул.-выд. арк. 11,6. Тыраж 100 экз. Заказ 1614.
Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства
“Магілёўская абласная ўзбуйненая друкарня імя С. Собаля”
ЛП № 02330/23 ад 30.12.2013 г.
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў