

ISSN 2409-3785



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

$\frac{2 (56)}{2020}$

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)

Педагогіка:

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

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Л.І. Дзяменцій (Омск)
д-р псіхал. навук прафесар Т.У. Казак (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар К.В. Карпінскі (Гродна)
д-р псіхал. навук дацэнт І.М. Андрэева (Полацк)
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

ГОЛЕСHEВИЧ Б. О. Образовательный феномен музыки	4
СНОПКОВА Е. И. Концепция развития методологической культуры будущего педагога	11
ЕРШОВА Н. В. Модель поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в процессе проектно-игровой деятельности	21
КОЛЫШЕВА С. И. Концепт “культура – человек // человек – культура” в системе образования	29
ВОЛЬСКИЙ Д. И., ОВСЯНКИН В. А., МИХУТА И. Ю., ЛЮ ИЧЖЭ. Разработка и обоснование критериев оценки двигательного-координационного потенциала у детей младшего школьного возраста	34
ТАРАНТЕЙ Л. М. Апробация модели развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся: теоретический конструкт	42
ЛИ ЖУЙ. Высшее музыкально-педагогическое образование Китая (1980 – конец 1990-х гг.)	49
БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ Е. Н., МИХАЙЛОВА Е. Л. Женское образование на рубеже XIX–XX веков как фактор духовно-нравственного просвещения народа (по материалам издания “Полоцкие епархиальные ведомости”)	53
ГЕЛЯСИНА Е. В. Антропологические константы непрерывного образования педагогов в системе повышения квалификации	60
ЕРОФЕЕВА Р. Ж., ПФЕЙФЕР Н. Э. Гендерный подход в образовании: результаты теоретического и эмпирического анализа	66
КОМКОВА Е. И., ЛЕПЕШЕВА Н. А. Психологическое благополучие женщин в процессе лечения избыточного веса	73
ЧЕРЕПАНОВА И. В., ЧЕРЕПАНОВО А. Самоотношение и отношение к ребенку у матерей, воспитывающих детей с сахарным диабетом: сравнительный анализ	79
СТАРОВОЙТОВА Т. А. Учебно-исследовательская деятельность магистрантов: сущность, особенности организации	85
ТИТОВА Е. П. Экспериментальное исследование эффективности методики развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами	90
ВАНЕЦКИЙ Н. А. Пути совершенствования профессионального образования сотрудников органов внутренних дел	97

ДЫСКУСИОННАЯ ТРИБУНА

ГАЛЬМАК А. М., ТИМОШЕНКО А. С. О роли средств массовой информации и интернета в распространении веры в “чудеса”	103
---	-----

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДИКА

УДК 372.8:78

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН МУЗЫКИ

Б. О. Голешевич

доктор педагогических наук, профессор

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Вопреки обывательскому отношению к музыке как искусству преимущественно гедонистическому в статье осуществляется попытка популяризации ее образовательной функции. С этой целью анализируется иерархия приобретаемых человеком на протяжении жизни знаний и свойств характера, в том числе, благодаря музыкальным занятиям. Поскольку постижение художественно-образного смысла произведений зависит от культуры их восприятия, постольку в работе выявлены критерии определения ее уровней у школьников. В статье также представлен один из сценариев урока музыки, на котором творческая деятельность учащихся ассимилирована с их общеобразовательными знаниями.

Ключевые слова: грамотность, интерпредметность, компетентность, культура, ментальность, младший школьник, музыка, образование, феномен.

Введение

Уровень постижения эмоционально-образного содержания художественных произведений обусловлен культурой музыкального восприятия слушателей. Ее проявление у младших школьников наблюдается в процессе вербальных характеристик душевного состояния, внешних поведенческих реакций, обусловленных как психосоматическими свойствами, так и интеллектуальным их тезаурусом. Важнейшими факторами восприятия является чувствительность интонационного языка музыки, нахождение ее смысловых связей с жизненными объектами и явлениями, определяющими вектор возникающих ощущений и мыслей у учащихся. Вследствие их поведенческой реактивности активизируется способность к интеллектуальной обработке эмоционально воспринятой информации, обеспечивающейся такими показателями приобретенных качеств, как “грамотность, образованность, компетентность, культура, ментальность” [1, с. 70]. Несмотря на субъективную позицию автора данной тирады категорий, любопытным представляется аналитическое их рассмотрение в контексте темы статьи.

Основная часть

Из представленного перечня понятий очевидной становится иерархия их производности. Для дилетанта категория *грамотности* в ипостаси низшего показателя приобретенных свойств личности представляется безусловным нонсенсом. Ведь именно она признается обывателем одним из показателей ее состоятельности. Между тем грамотность свидетельствует лишь о соответствии произнесенного или письменно изложенного материала существующим правилам и нормам образовательных стандартов, функционирующих в текущее время. Смена социальных условий привносит в жизнь человека, обладающего только грамотностью, непреодолимые препятствия в виде заархивированного объема и метафизического состояния знаний. Все последующие по-

нения, напротив, характеризуются перманентным развитием интеллекта и образовательного кругозора индивидуума.

Понятия компетентности и ментальности также объективно не могут быть признаны критериями музыкально-эстетической культуры учащихся младшего школьного возраста. Поэтому в учебном процессе наиболее важным становится выявление способностей ребенка к эмоционально-образной экспликации музыкального содержания с привлечением интерпредметных (общеобразовательных) знаний. По существу, наличие их задатков у школьника в определенной мере уже свидетельствует об элементах его музыкальной культуры. Сенсорное восприятие закономерно подвергается им интеллектуальной рефлексии полученной информации и воплощению ее в собственных поступках, действиях и их результатах. Вектор и продуктивность практической реализации целевых установок ребенка, активированных его тонусным состоянием или эмоциональным всплеском, индуцированным внешними источниками, обусловлены во многом образовательным тезаурусом. Его проявление наблюдается в способности учащегося к выявлению семантических параллелей в жизни и музыке. Уровень ее развитости у школьника в текущий момент его жизни и прогнозируемое продолжение формирования данного свойства определяется его чувствительностью, внимательностью, наблюдательностью, предрасположенностью к сравнению и запоминанию, адаптивностью. Однако даже наличие данных характеристических качеств психосоматики ребенка не предопределяют результативность их реального воплощения как в образовательном процессе, так и спонтанных жизненных ситуациях. Многое зависит также от среды общения и его целевых установок. Так, оказавшись в условиях инертных, индифферентно относящихся к деятельностному процессу сверстников или взрослых, он чаще всего со свойственным ему конформизмом невольно вуалирует собственный интеллектуальный ресурс. И наоборот, окружение людей, творчески мыслящих и воплощающих собственные идеи в реальные духовные или материализующиеся продукты, способствует раскрытию креативного потенциала ребенка.

Следовательно, в данном контексте особую значимость приобретает такой компонент образовательного процесса, как социально-педагогические условия его организации. Не случайно в педагогике утвердился неизменно актуальный постулат: “Эффективное влияние на развитие учащегося оказывает перманентно совершенствующийся учитель”. В данной формулировке это положение содержит смысл условия педагогического процесса. В виде определения оно может быть изложено в следующей редакции: “Создание ситуации непрерывного творчества в классе как производного образовательной одержимости учителя”.

При формальном анализе основных понятий педагогики “условие” как компонент системы представлено в научных трактатах весьма скромно. В частности, в начале фиксируют внимание на цели, задачах и содержании, законах и закономерностях, принципах и методах образовательного процесса и лишь затем осуществляется переход к условиям и средствам обучения. Иногда же этому компоненту отдельные авторы и вовсе не уделяют внимания. Отчасти поэтому учет иерархической соподчиненности понятий педагогической системы уместен лишь в статичной ситуации. Актуальность того или иного ее компонента предопределяется текущим фрагментом урока. В процессе слушания музыки, в частности, особое значение приобретает его методическое обеспечение в виде создания определенных условий, являющихся *факторами образовательной эффективности* уроков музыки: психолого-педагогической установки на восприятие, информационного сопровождения прозвучавшей пьесы, повторности ее прослушивания, художественно-содержательного анализа сочинения. В результате их воплощения “основой художественного переживания, – по мнению Л.С. Выготского, –

становится образность, а общим его характером делаются обычные свойства интеллектуального и познавательного процесса. Ребенок, впервые увидевший стеклянный шар, назвал его арбузиком, объясняя новое и неизвестное для него впечатление шара при помощи прежнего и известного представления об арбузе... Таким образом, оказывается, что поэзия или искусство есть особый способ мышления, который в конце концов приводит к тому же самому, к чему приводит и научное познание (объяснение ревности у Шекспира), но только другим путем. Искусство отличается от науки только своим методом, т. е. способом переживания, т. е. психологически” [2, с. 40].

Признавая данное утверждение ученого, зависимость культуры музыкального восприятия ребенка от его интерпредметных знаний правомерно считать закономерной. Эмоционально-чувственное постижение музыки неизбежно сублимируется в рефлексивное осмысление ее сущности, поступки, материализующиеся действия. Вероятно поэтому культура музыкального восприятия как показатель уровня понимания художественного содержания произведений универсальна. По образному выражению А.С. Зубра, “всякое единство и гармоничное согласие между мыслями, чувствами и поступками есть музыка” [3, с. 4]. Генерализация данных основополагающих компонентов психосоматики личности происходит именно в процессе образования.

С целью объективации зависимости культуры музыкального восприятия юного слушателя от результативности его обучения и воспитания логичной представляется ее дифференциация на более очевидные гештальты (виды). Так, А.С. Зубра выделяет духовную, телесную, чувственную, интеллектуальную, волевую, мировоззренческую, визуальную культуру личности [3]. Приняв за основу представленную классификацию анализируемых свойств человека, целесообразным становится определение критериев и уровней культуры музыкального восприятия учащихся младшего школьного возраста. В контексте рассматриваемой проблемы признаками наличия исследуемого свойства у школьников определены:

№ п/п	КРИТЕРИИ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	УРОВНИ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ
1.	Чувственная подлинность	Экспрессивный (выразительный)
2.	Душевная отзывчивость	Импрессивный (впечатлительный)
3.	Психосоматическая натуральность	Апперцепционно-репродуктивный (основанный на предыдущем опыте и текущем психическом состоянии)
4.	Интеллектуальная релевантность (уместность)	Творчески-созидательный
5.	Волевая воплощаемость	Одержимый (страстный)
6.	Ментальная детерминированность (предопределенность)	Безусловный (ничем не ограниченный)

Конкретизация критериев и уровней культуры музыкального восприятия младших школьников способствует прогнозированию драматургии учебного процесса, определению адекватных методов организации слушания музыки. Известными факторами образовательной эффективности данного вида творческой деятельности на уроке являются: психолого-педагогическая установка на восприятие; наведение внимания учащихся на предначертанные авторскими ремарками или программой образное содержание музыки; анализ художественных и технических контрастов и сходств в произведении и между несколькими сочинениями; формулирование образовательной проблемы; повторность озвучивания пьесы; информационное обеспечение слушания;

художественно-педагогический анализ музыки. Названные факторы (“катализаторы”) музыкального восприятия, безусловно, существенны. Однако хаотичное их использование в образовательном процессе вряд ли может отличаться высокой педагогической эффективностью. Именно поэтому целесообразным и необходимым представляется проектирование релевантных методов развития определенных музыкальных способностей у младших школьников. При этом следует принимать во внимание социальные инновационно-информационные преобразования, изменения общественных prerogatives, превалирующих в окружающей их глобальной мировой среде сосуществования. Для педагогов, претендующих на создание эксклюзивных, авторских практико-ориентированных проектов, важными также являются знания ими сущности популярных, широко используемых методических систем, особенностей основных видов творческой деятельности на уроке музыки, психологических основ развития конкретных способностей у детей.

Значимой информацией в процессе конструирования методов воспитания культуры музыкального восприятия у учащихся следует считать многозначность аналитического отношения к ассоциативно-образному содержанию музыки. В частности, изучение произведений музыкального искусства дифференцируют на художественно-педагогический, технологический (мелодический, ладово-фактурный, темброво-динамический, метроритмический, жанрово-стилистический), эстетический, нравственно-семантический (смысловой), компаративный (сравнительный) методы музыкального анализа. Наиболее востребуемым и адаптированным к условиям учебного процесса общеобразовательной школы объективно признан метод художественно-педагогического анализа музыки. Однако и он может осуществляться по совершенно различным вероятностным алгоритмам. Учитывая основополагающее значение восприятия при организации различных видов творческой деятельности на уроке и перечень учебных предметов начальной школы, можно визуально представить воплощение образовательной функции музыки на разных его этапах.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА МУЗЫКИ В 3-м КЛАССЕ

Тема 2-й четверти. Интонация.

Тема урока. Близость речевой и музыкальной интонаций.

Задачи урока:

- *образовательная*: научить детей определять смысл речевых и музыкальных выражений в процессе развития осознанного восприятия их интонационной сущности;
- *воспитательная*: осуществить рефлексию слуховых представлений об интонационном содержании речевых и музыкальных выражений в различных видах художественной деятельности младших школьников на уроке музыки;
- *развитие музыкальных способностей*: сформировать интерес к аналитическому восприятию интонационного языка речи и музыки у учащихся.

Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
Вход в класс	Под музыку песни Д.Б. Кабалевского “Школьные годы”.
Музыкальное приветствие	На мелодии припева белорусской народной песни “Саўка ды Грышка”.

Продолжение таблицы

Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
Раскрытие содержания темы	Акцентировать внимание учащихся на наиболее характерных особенностях средств музыкальной выразительности, определяющих национальные признаки музыки (<i>интонация, тембр, темп</i>). Проанализировать производность музыки от свойств ментальности определенной национальности, разговорной речи ее представителей на доступных для детей примерах понятий фонемы – интонымы, синтагмы – мотива, фразы – фразы (мелодической), предложения – предложения (музыкального), абзаца – периода, паузы – цезуры. Напомнить о динамике музыкальной: очень тихой, тихой, умеренной, громкой, очень громкой; тембре: мягком, грубом, насыщенном, приглушенном, приятном. (<i>Использование на уроке музыки знаний предмета “Литературное чтение”</i>).
Слушание музыки	Дакен Л.К. “Кукушка”. На какой характерной интонации природной среды основана данная пьеса? Уместно ли выявлять национальные признаки данной музыки? Мог бы сочинить подобное произведение композитор, живущий в стране, в которой не обитают кукушки? Где географически располагаются государства, в которых поют эти птицы? Чем отличается менталитет народов этих стран? Каковы характерные черты и средства выразительности славянской музыки (тембры инструментов)? (<i>Актуализация на уроке музыки информации из предмета “Человек и мир”</i>).
Распевание	Кабалевский Д. Попевка “Звонкий звонок”. Объяснить имеющееся в музыкальной миниатюре соответствие или противоречие между характером звучания ее двух частей и содержанием текста. Наблюдается ли связь между динамикой звучания музыки и подлинным настроением учащихся в начале и конце урока? Сопоставить интонационный фон первой и второй частей попевки. Вспомнить о высоких, низких и примарных звуках, направлении письма и визуальном изменении размера букв, находящихся на различном расстоянии от глаз. Существует ли взаимосвязь между направлением письма и повышением тонов на клавиатуре? Определить художественно-образный смысл попевки. (<i>Ассимиляция музыки с белорусским /русским/ языками</i>).
Вокально-хоровое исполнительство	Муз. Т. Попатенко, сл. В. Викторова “Котенок и щенок”. После вокально-инструментального представления песни учащиеся определяют ее интонационную основу. Обобщаются характеристики оптимального звучания сочинения. Эта музыка является в большей мере изобразительной или выразительной, позитивной или меланхолической? Образ какого человека напоминает звучание данной музыки (повествовающего – болтливое, задорное – безразличное, добродушное – высокомерное)? Проанализировав содержание музыки и текста данного произведения, какими рисунками вы отобразили бы его интонационно-художественную сущность? (<i>Интеграция музыки с изобразительным искусством</i>).

Окончание таблицы

Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
Метроритмическая импровизация (проводится в комплексе с вокально-хоровым исполнительством)	Выделить метр (пульс), ритм в музыке песни Т. Попатенко “Котенок и щенок”. Методически целесообразно использовать интонирующие детские музыкальные инструменты для воспроизведения на них опорных звуков мелодии. Следует также ответить на вопросы: какой темп в произведении (очень медленный, медленный, умеренный, быстрый, очень быстрый)? Сколько долей в тактах прозвучавшего сочинения? Определить преобладающие длительности: четверти, восьмые, шестнадцатые? Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека, его спокойной или взволнованной интонацией речи и музыкой? (<i>Синтез музыки с математикой</i>).
Выполнение творческих заданий	Изобразить на детских музыкальных (шумовых) инструментах звучание “заводской кузницы”, “швейной мастерской”, “приближающегося грузовика”, “взлетающего самолета”, “движущегося поезда”, “упавшего теннисного шарика”. Обладают ли подобные звуки интонационной выразительностью? Охарактеризовать “светлые” и “темные” тона в музыке. Назвать известные музыкальные произведения, сочиненные в мажорном и минорном ладах. Которые из них способствуют возникновению у слушателя одержимости к трудовым свершениям? (<i>Корреляция музыки с трудовым обучением</i>).
Рефлексия (блиц-опрос)	Проанализировать интонацию речи собеседника, вызывающую грустное, сочувствующее выражение лица, и известна ли вам музыка, активизирующая подобное или полное эмоциональное состояние? К каким действиям побуждает вас музыка энергичная, задорная, позитивная, литературно-содержательная? Интереснее участвовать в спортивных состязаниях на фоне звучащей музыки или без нее? Появляется ли чувство гордости за государство в момент подъема национального флага в честь победы наших спортсменов в соревнованиях под звучание гимна Республики Беларусь? (<i>Взаимосвязь с предметом “Физическая культура и здоровье”</i>).
Домашнее задание	Отобразить любыми средствами художественной выразительности (мимики, пластики, литературы, поэзии, рисунка) характеристические особенности музыки песни Т. Попатенко “Котенок и щенок”, попевки Д. Кабалевского “Звонкий звонок”. На следующем занятии сравнить свои творческие работы с их музыкальными оригиналами.
Оценка учебной деятельности учащихся	Использовать вербальные эпитеты “Превосходно”, “Отлично”, “Хорошо”, “Удовлетворительно”.

Корреляция музыки с другими учебными предметами начальной школы на уроке не является целеполагающей. Осуществляется она зачастую спонтанно в процессе художественной импровизации и обусловлена необходимостью аргументации и обогащения определенного аспекта знаний. Педагогически значимым представляется лишь релевантное (уместное) привлечение внешней фактологической информации, сочета-

ющейся с контекстом учебного дискурса (устной речи). “Искусство, таким образом, первоначально возникает как сильнейшее орудие в борьбе за существование, и нельзя, конечно, допустить и мысли, чтоб его роль сводилась только к коммуникации чувства, и чтобы оно не заключало в себе никакой власти над этим чувством. Если бы искусство, как толстовские бабы, умело только вызывать в нас веселость или грусть, оно никогда не сохранилось бы и не приобрело того значения, которое за ним необходимо признать” [2, с. 317]. В тезисе ученого весьма отчетливо подтверждается аксиоматичность образовательного феномена музыки как вида искусства и учебного предмета.

Заключение

Традиционный сценарий организации урока музыки основан на четырех превалирующих видах учебной деятельности: слушании музыки, вокально-хоровом творчестве, метроритмической импровизации, выполнении художественно-эвристических заданий. Их практическое воплощение может характеризоваться как комитатным (преходящим) эмоционально-художественным сотворчеством, так и пролонгированным образовательным приращением знаний участниками педагогического процесса. Наиболее научно обоснованной и методически грамотной может быть признана интегрирующая модель проведения занятий, являющихся синтезом чувственного, интеллектуального и практического воплощения действий учащихся. Образно и достоверно эту мысль резюмировал Л.С. Выготский: “Мы должны признать, что ведь наука не просто заражает мыслями одного человека, все общество, техника не просто удлинит руку человека, так же точно и искусство есть как бы удлиненное, “общественное чувство”, или техника чувств...” [2, с. 314]. Ведь с психосоматической реакции и эмоций лишь начинается процесс восприятия любого явления или объекта. Далее происходит интеллектуальное осмысление полученной информации на основе линейного (знаниевого) и нелинейного (подсознательного) мышления человека. Полноценное восприятие окружающей среды и социальной действительности обусловлено симбиозом этих его способностей. Именно через них реализуется образовательный феномен музыки как вида искусства и учебного предмета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.
3. *Зубра, А. С.* Акмеология – ключи к Успеху / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2011. – 196 с.

Поступила в редакцию 27.12.2019 г.

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

Goleshevich B. EDUCATIONAL PHENOMENON OF MUSIC.

The article is devoted to the idea of popularizing educational function of music. For this purpose, the hierarchy of the acquired knowledge and character traits thanks to musical studies is analyzed. As understanding of artistic images depends on the culture of their perception, the criteria for determining its level among schoolchildren are defined. The article also presents one of the scenarios of a music lesson in which students' creative activity is assimilated with their general educational knowledge.

Keywords: literacy, interdisciplinarity, competence, culture, mentality, education, phenomenon.

УДК 378.01

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Е. И. Снопкова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье характеризуются концептуальные основания проектирования развития методологической культуры будущего педагога в процессе преподавания педагогических дисциплин в университете. Содержание концепции конкретизируется описанием методологического базиса проектирования образовательного процесса на II ступени высшего образования на примере учебной дисциплины "Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности". Статья содержит описание противоречий педагогической практики, на ликвидацию которых направлена концепция целевых детерминант образовательного процесса, методологических и теоретических основ развития методологической культуры будущего педагога. Разработка концепции выступила результатом исследования в рамках гранта МГУ имени А. А. Кулешова в области научно-методического обеспечения образовательного процесса (№ госрегистрации: 20200898).

Ключевые слова: концепция, методологическая культура педагога, высшее образование, подготовка магистрантов, подходы и принципы, профессиональные компетенции, целевые ориентиры, цифровизация, электронное обучение.

Введение

Динамика современного мира предопределяет системные изменения образовательного процесса в направлении его персонализации, цифровизации, внедрения новых моделей обучения, объединяющих в различных сочетаниях элементы аудиторного, дистанционного и электронного обучения, а также трансформацию содержания образования с целью формирования универсальных компетенций обучающихся. Цифровизация образования выступает механизмом повышения эффективности получения знаний и развития компетенций студентов. Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществить адресное целеполагание, сконструировать образовательную среду как социокультурное пространство опережающего саморазвития личности будущего педагога, реализовать идею индивидуальных образовательных траекторий в подготовке будущих педагогов, обеспечить самостоятельную познавательную деятельность студентов разнообразными ресурсами и электронным образовательным контентом, обеспечить развитие не только предметных, но и личностных, а также метапредметных компетенций будущего педагога. Современная дистанционная поддержка образовательной практики создает предпосылки и обеспечивает возможностями для менторского сопровождения подготовки будущих педагогов лидерами педагогической профессии, гарантирует передачу культурных норм педагогической деятельности преподавателями и успешными педагогами и освоение их будущими педагогами, что соответствует современным подходам не только электронного обучения, но и smart-обучения.

Описанные тенденции послужили основой для разработки концепции развития методологической культуры будущего педагога в процессе освоения учебной дисциплины магистерской подготовки по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обу-

чения и воспитания (по областям и уровням образования) “Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности”.

Методологическая культура будущего педагога выступает тем междисциплинарным феноменом, который гарантирует ориентацию образовательного процесса на формирование универсальных компетенций студентов, позволяет осваивать успешные педагогические практики уже на ступени профессиональной подготовки, создает прочный фундамент для освоения культурных норм инновационной педагогической деятельности.

Основная часть

Методологическая культура является самостоятельным феноменом в системе педагогического профессионализма, который объединяет культуру педагогического мышления, деятельности и рефлексии и определяет внутренний механизм развития профессиональных компетенций будущего педагога. Разработанная нами концепция основывается на результатах исследований в области проектирования [1–3], а также учитывает требования образовательных стандартов в области высшего образования Республики Беларусь [4], стандарты и рекомендации для гарантии качества в европейском пространстве высшего образования (ESG) [5].

Развитие методологической культуры будущего педагога позволяет разрешить ряд противоречий современной практики подготовки магистрантов по педагогическим специальностям, между:

- общепризнанной ролью нормативных содержаний педагогической деятельности и недостаточным уровнем развития методологического мышления будущих педагогов, направленного на их освоение;

- необходимостью освоения современных успешных педагогических практик в профессиональной подготовке будущих педагогов и недостаточной разработанностью механизмов их тиражирования в дидактическом процессе с поддержкой цифровой среды учебно-профессиональной коммуникации;

- необходимостью повышения качества образовательного процесса и невысоким уровнем развития рефлексивно-мыслительных средств, направленных на совершенствование педагогической практики.

Методологическая культура выступает целевой детерминантой образовательного процесса в профессиональной подготовке будущего педагога в целом, а также учебного предмета “Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности” II ступени высшего образования. Нами разработана теоретическая критериально-типологическая модель методологической культуры педагога [6], которая выступила основанием для разработки системы планируемых результатов обучения учебного предмета “Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности”. Подчеркнем, что методологическая культура рассматривается нами как эталонный набор качеств личности педагога и особенностей его профессионального мышления и деятельности, которые включены в компетентностный профиль методологической культуры, объединяющий пять взаимосвязанных кластеров компетенций в составе диагностико-исследовательской, проектно-программной, конструктивно-технической, оргуправленческой и экспертной позиций педагога [7].

Спецификация целей обучения в форме компетентностного профиля методологической культуры будущего педагога содержит углубленные профессиональные компетенции (УПК) в области освоения учебного предмета “Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности”:

УПК 1 – система компетенцій по реалізації діагностико-дослідницької позиції педагога

- УПК 1.1 – владення методами психолого-педагогічної діагностики.
- УПК 1.2 – реконструкція простору індивідуальних потребностей і можливостей навчаючихся.
- УПК 1.3 – аналіз можливостей актуального педагогічного досвіду для забезпечення індивідуальних потребностей навчаючихся

УПК 2 – система компетенцій по реалізації проєктно-програмної позиції педагога

- УПК 2.1 – здатність до цілеполагання.
- УПК 2.2 – вибір і конструювання змісту освіти.
- УПК 2.3 – технологізація освітнього процесу.
- УПК 2.4 – навчально-методичне забезпечення.

УПК 3 – система компетенцій по реалізації конструктивно-технічної позиції педагога

- УПК 3.1 – конструювання системи навчальних завдань.
- УПК 3.2 – конструювання освітніх ресурсів.
- УПК 3.3 – конструювання освітнього середовища.
- УПК 3.4 – конструювання електронних освітніх ресурсів

УПК 4 – система компетенцій по реалізації організаційної позиції педагога

- УПК 4.1 – організація і управління навчальною діяльністю.
- УПК 4.2 – організація і управління комунікативними процесами.
- УПК 4.3 – педагогічне оцінювання і рефлексія.

УПК 5 – система компетенцій по реалізації експертної позиції педагога

- УПК 5.1 – реконструкція і проблематизація педагогічної діяльності.
- УПК 5.2 – аналіз даних зворотного зв'язку.
- УПК 5.3 – перенормування педагогічної діяльності.

Операціоналізація компетенцій студентів як плануваних різнорівневих результатів навчання представлена в таблиці.

Спецификация целей обучения в форме компетентностного профиля методологической культуры будущего педагога

Позиции педагогической деятельности/ Учебно-профессиональные компетенции				
Диагностико-исследовательская УПК 1	Проектно-программная УПК 2	Конструктивно-техническая УПК 3	Оргуправленческая УПК 4	Экспертная УПК 5
Уровень усвоения учебного материала (1–2 балла)				
УПК 1.1 – распознает методы психолого-педагогической диагностики; УПК 1.2 – знает типовые нормы возрастного развития; УПК 1.3 – знает отдельные составляющие педагогического опыта и индивидуальных образовательных потребностей	УПК 2.1 – знает разные способы целеполагания; УПК 2.2 – знает тематическое содержание образования; УПК 2.3 – знает содержание педагогических технологий; УПК 2.4 – знает разные типы учебно-методического обеспечения	УПК 3.1 – знает учебные задачи, связанные с содержанием предметной деятельности; УПК 3.2 – перечисляет разные образовательные ресурсы; УПК 3.3 – знает отдельные образовательные ситуации; УПК 3.4 – знает отдельные электронные образовательные ресурсы	УПК 4.1 – знает педагогические роли транслятора знаний и организатора учения; УПК 4.2 – знает разные роли в коммуникации; УПК 4.3 – знает разные методы оценочной деятельности	УПК 5.1 – знает возможные затруднения в педагогической деятельности; УПК 5.2 – знает некоторые источники обратной связи; УПК 5.3 – знает задачи и возможные результаты лично-профессионального развития педагога
Уровень воспроизведения учебного материала (3–4 балла)				
УПК 1.1 – умеет находить методы диагностики; УПК 1.2 – способен определить наличный уровень обученности; УПК 1.3 – знает связь между эффективностью обучения и профессиональным саморазвитием	УПК 2.1 – воспроизводит знания о разных способах целеполагания; УПК 2.2 – способен отобразу содержание образования, выраженного учебной информацией; УПК 2.3 – воспроизводит информацию о педагогических технологиях; УПК 2.4 – воспроизводит информацию об учебно-методическом обеспечении	УПК 3.1 – воспроизводит отдельные учебные задачи; УПК 3.2 – умеет описать образовательные ресурсы; УПК 3.3 – умеет пояснить роль среды в развитии личности учащегося; УПК 3.4 – умеет описать отдельные электронные образовательные ресурсы	УПК 4.1 – способен описать содержание педагогических ролей транслятора знаний и организатора учения; УПК 4.2 – способен описать некоторые роли в процессе коммуникации; УПК 4.3 – способен описать содержание отдельных методов оценочной деятельности педагога	УПК 5.1 – умеет описать некоторые этапы и результаты педагогической деятельности; УПК 5.2 – умеет описать некоторые источники обратной связи; УПК 5.3 – умеет описать некоторые задачи лично-профессионального развития педагога

Продолжение таблицы

Позиции педагогической деятельности/ Учебно-профессиональные компетенции				
Диагностико-исследовательская УПК 1	Проектно-программная УПК 2	Конструктивно-техническая УПК 3	Оргуправленческая УПК 4	Экспертная УПК 5
Уровень понимания учебного материала (5–6 баллов)				
<p>УПК 1.1 – способен адаптировать методы диагностики под актуальные педагогические цели;</p> <p>УПК 1.2 – умеет определить уровень обученности и обучаемости;</p> <p>УПК 1.3 – осознает различия между педагогическими и функциональными задачами педагогической деятельности</p>	<p>УПК 2.1 – способен к диагностическому целеполаганию предметных результатов обучения;</p> <p>УПК 2.2 – отбирает содержание образования в зависимости от планируемых предметных результатов;</p> <p>УПК 2.3 – использует педагогические технологии для организации дидактического процесса;</p> <p>УПК 2.4 – способен разрабатывать отдельные типы учебно-методического обеспечения</p>	<p>УПК 3.1 – способен к отбору учебных задач, связанных с достижением предметных результатов обучения;</p> <p>УПК 3.2 – осуществляет отбор имеющихся образовательных ресурсов;</p> <p>УПК 3.3 – конструирует отдельные образовательные ситуации;</p> <p>УПК 3.4 – способен сконструировать электронные образовательные ресурсы для отдельных этапов педагогического процесса</p>	<p>УПК 4.1 – способен реализовать педагогические роли транслятора знаний и организатора учения;</p> <p>УПК 4.2 – способен организовать диалог и полилог на уроке, реализовать роль организатора диалога;</p> <p>УПК 4.3 – владеет методами педагогического оценивания и рефлексии</p>	<p>УПК 5.1 – способен к реконструкции этапов педагогической деятельности и оценке их содержания;</p> <p>УПК 5.2 – способен интерпретировать данные обратной связи в соответствии с программными требованиями;</p> <p>УПК 5.3 – способен формулировать задачи личностно-профессионального развития</p>

Продолжение таблицы

Позиции педагогической деятельности/ Учебно-профессиональные компетенции				
Диагностико-исследовательская УПК 1	Проектно-программная УПК 2	Конструктивно-техническая УПК 3	Оргуправленческая УПК 4	Экспертная УПК 5
Уровень применения учебного материала (7–8 баллов)				
УПК 1.1 – способен разрабатывать отдельные методы диагностики; УПК 1.2 – способен к сопоставлению уровня обученности и обучаемости; УПК 1.3 – анализирует возможности актуального педагогического опыта для обеспечения индивидуальных потребностей	УПК 2.1 – способен к диагностическому целеполаганию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения; УПК 2.2 – отбирает содержание образования в зависимости от планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов; УПК 2.3 – адаптирует алгоритмы педагогических технологий для реализации дидактических целей; УПК 2.4 – способен к разработке системы методического обеспечения в составе крупной дидактической единицы	УПК 3.1 – адаптирует систему учебных задач для достижения планируемых результатов обучения; УПК 3.2 – адаптирует образовательные ресурсы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями; УПК 3.3 – конструирует образовательные ситуации на уроке, характеризует разные ресурсы образовательной среды; УПК 3.4 – конструирует систему электронных образовательных ресурсов по предложенному алгоритму и программному обеспечению	УПК 4.1 – способен реализовать педагогические роли организатора, консультанта и эксперта; УПК 4.2 – способен организовать коммуникацию с реализацией учащимися разных позиций; УПК 4.3 – владеет методами педагогического оценивания и рефлексии, способен обеспечить разные виды контроля на основе традиционных контрольно-оценочных средств	УПК 5.1 – способен к реконструкции этапов педагогической деятельности и оценке их содержания, фиксации затруднений и проблем; УПК 5.2 – способен интерпретировать данные обратной связи в соответствии с программными требованиями и образовательными потребностями; УПК 5.3 – способен формулировать задачи личностно-профессионального саморазвития на основе рефлексии результатов педагогической деятельности

Окончание таблицы

Позиции педагогической деятельности/ Учебно-профессиональные компетенции				
Диагностико-исследовательская УПК 1	Проектно-программная УПК 2	Конструктивно-техническая УПК 3	Оргуправленческая УПК 4	Экспертная УПК 5
Уровень творческой деятельности студентов (9–10 баллов)				
УПК 1.1 – способен разрабатывать систему методов диагностики для решения педагогических задач; УПК 1.2 – способен выявить индивидуальные образовательные потребности; к проектированию барьеров и рисков образовательного процесса; УПК 1.3 – умеет определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития в соответствии с образовательными запросами своих учеников	УПК 2.1 – способен к диагностическому целеполаганию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, способен обеспечить участие обучающихся в целеполагании; УПК 2.2 – конструирует содержание образования на основе планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов, трансформирует междисциплинарное содержание образования; УПК 2.3 – адаптирует алгоритмы педагогических технологий для реализации дидактических целей, владеет дидактическим сценарием, разрабатывает средовые технологии; УПК 2.4 – способен разрабатывать учебно-методическое обеспечение с учетом разных норм (стратегий, целей, технологий и др.)	УПК 3.1 – конструирует систему учебных задач для разных типов образовательных ситуаций; УПК 3.2 – конструирует систему образовательных ресурсов для самостоятельной деятельности обучающихся; УПК 3.3 – способен проектировать систему средовых влияний на развитие личности учащихся; УПК 3.4 – способен самостоятельно разобратся с различными программными средствами и разрабатывать систему электронных образовательных ресурсов, интегрировать их в виртуальную образовательную среду	УПК 4.1 – способен реализовать педагогические роли консультанта, эксперта, модератора; УПК 4.2 – владеет различными формами дискуссионного диалога, образцами дискуссионных практик, способен к их реализации в соответствии с учебными задачами; УПК 4.3 – способен сочетать методы самооценки, самооценки, оценки учителя, понимает содержание нетрадиционных контрольно-оценочных средств	УПК 5.1 – способен к проблематизации процесса и результатов педагогической деятельности на критериальной основе; УПК 5.2 – способен анализировать данные обратной связи с точки зрения соответствия проектному замыслу; УПК 5.3 – способен формулировать задачи личностно-профессионального саморазвития на основе рефлексии результатов педагогической деятельности и вызовов социокультурной ситуации

Методологические основы развития методологической культуры будущего педагога в процессе изучения педагогических дисциплин включают систему подходов и закономерно обусловленных ими принципов организации обучения. Методологическими подходами, которые позволяют обеспечить процесс проектирования и развития методологической культуры будущего педагога в преподавании педагогических дисциплин выступают культурологический, компетентностный и средовой подходы.

Культурологический подход (А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, М.М. Бахтин, М.И. Вишневецкий, Н.С. Злобин, В.М. Межуев и др.) вводит понятие “культур” человека, в том числе методологической культуры педагога и конкретизируется в принципах ценностного отношения к культурным нормам, ориентации на культурные эталоны в процессе фиксации и передачи опыта педагогической деятельности, самоопределения по отношению своей роли в создании и реализации культурных норм деятельности.

Компетентностный подход (В.Н. Введенский, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.) обосновывает ключевой для профессиональной подготовки термин “профессиональная компетентность”, содержанием которого выступает интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные задачи с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и способностей. Принципами организации процесса развития методологической культуры будущего педагога в контексте данного подхода является ориентация на формирование универсальных компетенций, “прозрачность” образовательных результатов, выраженных в системе компетенций и методов их оценивания, практико-ориентированный характер обучения.

Средовой подход (Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, Г.В. Пальчик, Б.В. Пальчевский, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) гарантирует процессы преобразования системы объективно существующих педагогических условий образовательного пространства в специально создаваемые потоки влияний и воздействий на методологическую культуру будущего педагога. Среда профессионального развития понимается как целостная многоуровневая динамическая структурированная система влияний, условий и возможностей личностно-профессионального развития, содержащихся в социальном, пространственно-предметном и психодидактическом окружении. Средовой подход раскрывает свое инструментальное назначение посредством принципов вариативности среды профессионального образования и его дистанционной поддержки.

Теоретическая основа развития методологической культуры будущего педагога представлена научными идеями автора (системно-структурная онтология, теоретическая критериально-типологическая модель и компетентностный профиль методологической культуры педагога) [6; 7], концепцией студентоцентрированного обучения (L. Jones, S. Hoidn, M. Liu, S. Pedersen и др.), которая положена в основу европейских стандартов качества высшего образования (ESG), стимулирующего студентов к активной роли в совместном построении/реализации образовательного процесса; играющего важную роль в повышении мотивации, самоорефлексии и вовлеченности студентов в учебный процесс [5], а также положениями электронного обучения и smart-образования (Н.О. Васецкая, В.В. Глухов, Н.В. Днепровская, П.С. Ломаско, А.Л. Симонова, В.П. Тихомиров, И.В. Шевцова, Е.А. Янковская и др.). Реализуя концепцию студенто-центрированного обучения, преподаватели педагогических дисциплин должны обеспечить уважение и внимание к различным группам студентов и их потребностям; предоставить гибкие траектории обучения; использовать различные организационные формы, методы и технологии обучения; обеспечивать регулярную обратную связь об учебных достижениях и затруднениях; поддерживать учебную автономию при одновременном надлежащем руководстве и помощи со стороны преподавателя; укреплять взаимное уважение препода-

давателя и студента; обеспечивать понимание студентами критериев и методов оценивания, которая должна демонстрировать уровень достижения студентом запланированного результата обучения [5]. Положения в области цифровизации образования нацеливают на создание он-лайн платформ с постоянно актуализируемым электронным контентом, персонализацию образовательного пространства, внедрение моделей смешанного обучения, интерактивное взаимодействие субъектов учебной коммуникации.

Заключение

Концепция развития методологической культуры будущих педагогов выступила методологическим базисом для организации практической работы в этом направлении. Она обеспечила возможность разработки технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности в процессе освоения курса “Методологическая культура педагога – ресурс развития инновационной педагогической деятельности”, а также систему ее научно-методического обеспечения. Основой для разработки научно-методического обеспечения выступил электронный образовательный портал МГУ имени А.А. Кулешова и размещенный там электронный интерактивный учебный курс (<https://moodle.msu.by/course/view.php?id=1201>), обеспеченный системой разнообразных электронных образовательных ресурсов. Рефлексивно-деятельностный трансфер инновационных образцов педагогической деятельности является базовым процессом развития методологической культуры будущего педагога в образовательном процессе [8].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Масюкова, Н. А.* Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 287 с.
2. *Попов, С. В.* Методология организации общественных изменений [Электронный ресурс] / С. В. Попов // Гуманитарные технологии. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3411>. – Дата доступа: 19.09.2019.
3. *Раппопорт, А. Г.* Границы проектирования / А. Г. Раппопорт // Вопр. методологии. – 1991. – № 1. – С. 19–37.
4. Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-08 80 02-2019) Высшее образование. II ступень (магистратура) Специальность 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) [Электронный ресурс] // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://pravo.by/upload/docs/op/W21934552p_1571259600.pdf. – Дата доступа: 07.05.2020.
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Режим доступа: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. – Дата доступа: 05.05.2020.
6. *Снопкова, Е. И.* Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание / Е. И. Снопкова. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2017. – 188 с.
7. *Снопкова, Е. И.* Компетентностный профиль методологической культуры педагога / Е. И. Снопкова // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума : сб. ст. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Шарапова [и др.]. – Витебск, 2017. – С. 48–51.
8. *Снопкова, Е. И.* Рефлексивно-деятельностный трансфер образцов педагогической деятельности в условиях университетско-школьного кластера / Е. И. Снопкова // Университетско-школьные кластеры: мировой опыт и перспективы его адаптации в Украине : материалы XVIII ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 14 февр. 2020 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т “Нар. укр. акад.” ; редкол.: Е. В. Астахова (глав. ред.) [и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2020. – С. 159–161.

Поступила в редакцию 07.05.2020 г.

Контакты: snopkova@msu.by (Снопкова Елена Ивановна)

Snopkova E. THE CONCEPTION OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S METHODOLOGICAL CULTURE.

The article describes the conceptual foundations of designing the development of the methodological culture of the future teacher in the process of teaching pedagogical disciplines at the university. The content of the conception is concretized by the description of the methodological basis for the design of the educational process at the second stage of higher education while teaching the discipline "Methodological culture of a teacher – a resource for the development of innovative pedagogical activity". The article contains a description of the contradictions of pedagogical practice. The conception of the target determinants of the educational process, methodological and theoretical foundations of the development of the methodological culture of the future teacher is aimed at eliminating these contradictions. The development of the conception is the result of the study carried out within the grant of Mogilev State University named after A. Kuleshov in the field of scientific and methodological support of the educational process (№ state registration: 20200898).

Keywords: concept, teacher's methodological culture, higher education, undergraduate training, approaches and principles, professional competencies, targets, digitalization, e-learning.

УДК 373.2.013:793.7

МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Ершова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена актуальным вопросам поликультурного образования детей дошкольного возраста и применения моделирования в педагогическом исследовании. Представлена модель поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в процессе проектно-игровой деятельности; описана эффективность ее использования в условиях учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, педагогическая модель, проектно-игровая деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

Введение

Современное информационное общество характеризуется сложным взаимодействием противоречивых процессов унификации социальной среды и диверсификации производственной сферы, а также глобализации и поликультурности. Проблему сохранения своей идентичности, самобытности и индивидуальности помогает решить явление поликультурности, основанное на принципах толерантности. В условиях технического прогресса и социальной трансформации человеку необходимо обладать широким спектром неспециализированных навыков (soft skills), тесно связанных с нравственными личностными качествами и установками, социальной адаптивностью, способностью к рефлексии, умением эффективно коммуницировать в ситуациях межкультурной интеракции. Однако столкновение глобальных возможностей и неумения принять индивидуальные различия людей продуцирует негативные социальные явления – дискриминация, этноцентризм, ксенофобия и агрессия. Решить проблему подготовки человека к жизни в условиях многокультурного сообщества способно поликультурное образование, которое следует начинать с дошкольного возраста.

Концепт поликультурного образования первоначально появился в 70-х гг. XX в. в США и начал развиваться в странах Западной Европы, Канаде, Австралии и др. как социальная потребность решения проблемы сохранения культурных ценностей и традиций многочисленных этнических меньшинств, оказавшихся в среде национального большинства. Однако в современной действительности поликультурное образование приобрело также коннотацию формирования общей гражданской идентичности и толерантности у людей, принадлежащих к различным этносам, культурам и социальным группам, проживающим в едином государстве.

Исторически сложившееся поликультурное общество Республики Беларусь и прогрессирующие миграционные процессы в стране создают государственно-социальный заказ на формирование у детей дошкольного возраста “умения жить в поликультурном мире, толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий” [1]; “становление различных сфер самосознания на основе познания многообразия культур и их взаимосвязи, воспитание уважительного отношения к

культурным различиям, развитие умения взаимодействовать с представителями разных культур на основе толерантности и взаимопонимания” [2, с. 5].

В Республике Беларусь проблемой поликультурного образования занимаются В.П. Тарантей, И.И. Калачева, Г.Я. Бархерит, Н.К. Катович, Л.В. Емельянчик, А.В. Селиванов, О.А. Мельник и др. В основном их научные работы раскрывают вопросы организации поликультурного образования в сфере общего среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. В исследованиях Н.В. Кагуй (Россия), Е.В. Черного (Украина), И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, Д.Н. Дубининой, Т.В. Палиевой нашли отражение актуальные проблемы поликультурного образования детей дошкольного возраста.

Отмечая значимость предыдущих исследований, следует констатировать, что в отечественной педагогике проблема поликультурного образования детей дошкольного возраста имеет недостаточную степень разработанности, отсутствуют системные исследования в области формирования основ поликультурной компетентности у дошкольников посредством проектно-игровой деятельности. В связи с этим мы разработали модель поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в процессе проектно-игровой деятельности, а также программно-методическое обеспечение к ее реализации в условиях учреждения дошкольного образования.

Основная часть

В исследованиях Ф.И. Перегудова, В.Ф. Беркова, А.И. Андарало, А.Н. Кочергина, В.А. Штоффа педагогическое моделирование трактуется как первоначальный этап проектирования образовательных систем, процессов и ситуаций. Вместе с тем *модель* определяется как созданный в миниатюре объект, отображающий отношения и взаимосвязи структурных компонентов и содержащий представления об оригинальном исследуемом объекте, процессе или явлении. Благодаря функциональности модели исследования (наглядности, легкости в обращении, гибкости и динамичности) упрощается задача ее практического воплощения [3, с. 34].

На основе изучения исследований в области педагогического моделирования (В.В. Краевского [4], А.Н. Кочергина [5], В.А. Штоффа [6], А.Н. Дахина [7]) можем сказать, что предлагаемая нами модель поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста отражает сущность предмета исследования, а также по способу и форме репрезентации улучшения качества образовательного процесса является *нормативной*; по способу материальной реализации – *графической*; по форме представления – *логической*, со взаимосвязанными элементами; по задачам моделирования – *прогностической*; по степени точности – *вероятностной*. Таким образом, модель представляет собой структурную схему целостной системы организации поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в процессе проектно-игровой деятельности и состоит из концептуально-методологического, целевого, содержательно-организационного, процессуально-деятельностного и оценочно-результативного компонентов.

Концептуально-методологический компонент создает основополагающий научный конструкт для построения модели, определения цели, условий организации процесса поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста и включает теоретико-методологические подходы и связанные с ними принципы.

Так, к теоретико-методологическим подходам следует отнести:

– *культурологический подход* (Л.С. Выготский, М. Мид, В.С. Библер, М.С. Каган, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.Н. Джуринский, К.Д. Дмитриев и др.), который отражает идеи о сущности образования, как культурного феномена, передаю-

щего социальный опыт, накопленный отдельными народами и в целом человечеством; рассматривает личность как культуuroобразующий субъект; при организации образовательного процесса обеспечивает учет национальных, социальных и культурных особенностей; задает предпосылки формирования поликультурной компетентности у детей, как условия мирного сосуществования, конструктивного взаимодействия социокультурных и этнических общностей в гетерогенном обществе;

– *системный подход* (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Г.П. Щедровицкий, В.К. Загвязинский), рассматривающий каждое направление образовательного процесса, в том числе поликультурное, как систему и как компонент целостной системы непрерывного образования;

– *личностно ориентированный подход* (С. Френе, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, В.Т. Кабуш, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Г.К. Селевко и др.), который базируется на равноправии субъектов взаимодействия в образовательном процессе, учитывает индивидуальные особенности воспитанников при организации познавательной деятельности; направлен на изучение факторов изменения и формирования личностных качеств;

– *компетентностно-деятельностный подход* (Д. Дьюи, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Г. Щедровицкий, И.А. Зимняя), направленный на саморазвитие и самоактуализацию личности человека в процессе деятельности, а также самореализацию личности через деятельность.

К принципам функционирования представленной модели и реализации процесса поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста относятся:

– *интеграции и личностного развития* – отражает необходимость включения ребенка в поликультурную среду и создание педагогических условий для индивидуализации и самореализации личности;

– *поликультурности* – определяет уникальность каждого этноса и культуры, ценность межкультурной коммуникации и взаимообогащения, а также важность отдельной личности в культурном процессе;

– *культурного плюрализма* – обеспечивает признание права на этнокультурное самоопределение (идентификацию), равноценность, свободное существование и развитие различных культур в едином гражданском обществе;

– *культуросообразности* – предполагает развитие личности через приобщение к родной культуре, познание и принятие особенностей других культур, как условия жизни и деятельности в поликультурном обществе;

– *культурного релятивизма* – рассматривает любой культурный феномен как несравнимую систему ценностей, наделяет людей правом абсолютного признания других культурных аттитюдов и образцов;

– *толерантности* – означает терпимость и уважительное отношение к любым другим взглядам, мнениям, образу жизни, чувствам, поведению, обычаям, верованиям и др.;

– *межкультурного диалога* – показывает, что единственно правильным путем решения или избегания межличностных и межкультурных конфликтов будет налаживание сотрудничества и компромиссного диалога между людьми;

– *открытости* – служит основой личностного роста и условием выстраивания конструктивных “субъект-субъектных” межкультурных отношений [8].

Целевой компонент модели представлен целью, задачами и структурой поликультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Цель поликультурного образования заключается в формировании основ поликультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста и обуславливает ко-

нечный результат реализации модели. В соответствии с целью ставятся *задачи*, которые создают перспективу педагогической деятельности в формировании компонентов поликультурной компетентности у детей дошкольного возраста:

- способствовать формированию представлений о себе и окружающих в системе социальных отношений и ролей;
- развивать ценностное отношение к родной культуре, формировать основы этнокультурной идентичности;
- воспитывать уважительное отношение к культурным различиям и национальностям на основе толерантности.

Структура поликультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста включает три последовательно формируемых компонента:

- социально-личностную компетентность – включает социально-нравственные качества личности ребенка через познание и принятие социальных норм, ролей и отношений; культуру общения и поведения в семье, кругу друзей, учреждении дошкольного образования, общественных местах, с людьми, нуждающимися в помощи (маленькими детьми, инвалидами, пожилыми и др.);
- этнокультурную компетентность – заключается в осознании ребенком дошкольного возраста своей этнокультурной принадлежности и понимании культурного и национального разнообразия в мире; в представлениях о достопримечательностях родного города и страны, государственной символике, а также истории, традициях, обрядах, праздниках, фольклоре, искусстве белорусов; в умении ценить родной язык и культуру;
- межкультурную компетентность – содержит представления детей о многокультурном глобальном обществе, равноценности культур народов, проживающих на территории Республики Беларусь; умение проявлять уважение, терпимость и эмпатию к представителям разных культур, социальных групп; стремление к сотрудничеству и межкультурному общению.

Содержательно-организационный компонент модели составляет разработанная авторская программа поликультурного образования детей 5–7 лет “Открытый мир” и организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию данной программы и модели в целом.

Программа “Открытый мир” включает реализацию трех долгосрочных проектов, каждый из которых рассчитан на несколько месяцев и состоит из мини-проектов:

Проект “Кто я такой в мире людей?” (“Я-познание”). Цель: формирование основ культуры поведения и навыков межличностной коммуникации.

Проект “Наша нация – белорусы” (“Мы-познание”). Цель: осознание своей принадлежности к этнической общности, развитие позитивной этнокультурной и гражданской идентичности.

Проект “Народы Беларуси” (“Они-познание”). Цель: развитие поликультурной чуткости, которая выражается в понимании и принятии различий человеческих ценностей, а также воспитание толерантности и стремления к межкультурной коммуникации.

Среди *организационно-педагогических условий* мы обозначили следующие: создание развивающей предметно-игровой и информационно-образовательной среды в контексте поликультурного образования детей в условиях учреждения дошкольного образования; профессиональная готовность педагогов к поликультурному образованию детей старшего дошкольного возраста и поликультурная компетентность родителей; обеспечение эффективного взаимодействия триады “педагог-ребенок-родители” в процессе проектно-игровой деятельности.

Процессуально-деятельностный блок модели включает компоненты процесса поликультурного образования, взаимосвязанные с ними этапы подготовки и реализа-

ции проектно-игровой деятельности, а также необходимые для этого процесса формы организации, средства и методы обучения.

Процесс формирования основ поликультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста организуется последовательно, согласно следующим компонентам:

– мотивационного – первоначально у детей стимулируется внутреннее побуждение и интерес к освоению поликультурных представлений и социально-нравственных ценностей, на основе чего возникает потребность в получении расширенных знаний о культурном разнообразии, способах межличностной и межкультурной коммуникации;

– когнитивно-ценностного – у детей дошкольного возраста формируется теоретическая осведомленность о социальных отношениях в многокультурной среде, разнообразии культурных ценностей; в результате дети получают представления о нормах культурного поведения в семье, детском коллективе и обществе, о многообразии культур и национальностей в своей стране и мире;

– эмоционально-отношенческого – на основе полученных представлений детям раскрывается высокая степень значимости предмета познания посредством избавления от негативных стереотипов, а также осуществляется взаимосвязь и взаимообусловленность восприятия, переживаний и представлений об окружающем мире через реализацию проектно-игровой деятельности; в результате у детей развивается поликультурная чуткость и формируется толерантное отношение к окружающим людям независимо от их социального положения, состояния здоровья, национальности и культурных особенностей;

– коммуникативно-поведенческого – осуществляется закрепление полученных детьми представлений и появившегося ценностного отношения в поведенческой и коммуникативной сфере, поддерживается умение применять усвоенные знания в межличностном и межкультурном общении; в результате дети овладевают необходимыми способностями, опытом и личностными качествами.

Подготовка и реализация проектно-игровой деятельности имеет трехсторонний характер взаимодействия субъектов образовательного процесса – педагогов, детей, родителей – и находит отражение в пяти этапах: целеполагающем, поисково-организационном, исполнительском, презентативном и рефлексивном [9, с. 5–6].

Основной формой поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста явилась проектно-игровая деятельность, которая предполагает применение:

– определенных средств обучения: информационно-коммуникационных технологий, электронно-образовательного ресурса “Толерантная Беларусь”, обучающих карт “Родной город” и “Народы Беларуси”, настольных дидактических игр, компьютерных обучающих игр, моделей планеты Земля, района города и др.;

– интеграции коллективных, групповых и индивидуальных форм организации работы с детьми;

– методов поликультурного образования участников педагогического взаимодействия (педагогов, детей и родителей) в процессе проектно-игровой деятельности.

В контексте реализации личностно ориентированного подхода в работе с детьми нами использовались методы, основанные на классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности, предложенной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным [10]:

– объяснительно-иллюстративные (чтение художественной литературы, групповая беседа, объяснение, рассказ, народный фольклор);

– проблемно-поисковые (рассуждение, осознание и формулирование проблемы, принятие и разрешение возникшей проблемы, эксперимент, экскурсия, сбор информации, рисование, конструирование, моделирование);

– исследовательские (наблюдение, постановка проблем, формулирование вопросов, гипотез, суждений, умозаключений и выводов, упражнения, определение понятий, исследовательский поиск);

– интерактивные и игровые (занятия-экскурсии, творческие игры и игры с правилами, мозговой штурм, обыгрывание ролей, анализ проблемных ситуаций, коммуникационные игры и упражнения, игры-путешествия, игры-викторины, эвристические беседы).

В оценочно-результативном компоненте модели представлены критерии, показатели и уровни сформированности компонентов поликультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, а также обозначен результат, связанный с целью педагогической модели.

Критерии коррелируют со структурой поликультурной компетентности и содержат следующие *показатели*:

– социально-личностный критерий связан с установкой на межличностное взаимодействие, эмоциональной устойчивостью, поведенческой изменчивостью, личностной и социальной толерантностью;

– этнокультурный критерий направлен на познание и самопознание, понимание и рефлексию;

– межкультурный критерий определяет направленность на межкультурное взаимодействие, поликультурную чуткость, этническую толерантность.

Критерии и показатели определили низкий, средний и высокий *уровни* сформированности основ поликультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

Низкий уровень проявляется в отсутствии стремления к конструктивному межличностному взаимодействию; эгоцентризме; отказе от возможности уступить, понять и простить человека в условиях межличностного взаимодействия; выражается в неточных либо отсутствующих представлениях о своей стране и родном городе, о культурных особенностях своего и других народов, в отсутствии этнокультурной самоидентификации; неосознанном этноцентризме; в отрицании межкультурного общения и равенства культурных ценностей; проявлении интолерантности по отношению к разным национальностям.

Средний уровень иллюстрирует выборочное стремление детей общаться с окружающими; безразличие к людям в вынужденной ситуации взаимодействия; частичное управление эмоциями в преодолении противоречий при общении с кем-либо; недостаточно уверенное желание помочь нуждающимся людям; неполное желание добиваться компромисса в отношениях; фрагментарные представления о культурных особенностях своей страны, городе проживания; неустойчивое осознание своей этнокультурной идентичности; недостаточно полную установку на принятие личностных, психофизических, культурных, этнических и социальных различий между людьми; фрагментарные представления о народах, проживающих в Республике Беларусь; необдуманное снисхождение к культурным различиям других народов.

Дети с *высоким уровнем* поликультурной компетентности демонстрируют интерес к овладению способами межличностной коммуникации; устойчивые мотивы принятия личностных, социальных и этнических различий между людьми; стремление идти на компромисс в конфликтных ситуациях; проявление признаков децентрации, культурного релятивизма и эмоционального самоконтроля; мобильность поведения в зависимости от ситуации; осознанное преодоление противоречий в общении, эмпатийное поведение; прочные представления о культуре родной страны и ее городах; осознание своей этнокультурной идентичности; устойчивый интерес к овладению

способами межкультурной коммуникации; наличие представлений о культурах других национальностей.

Заключение

Все компоненты модели поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста взаимосвязаны друг с другом и образуют целостную систему. Моделирование позволило систематизировать знания в рамках решаемых задач научного исследования, проанализировать взаимообусловленность компонентов модели, наглядно представить изучаемый процесс организации поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста посредством проектно-игровой деятельности.

Следует констатировать, что применение педагогической модели в учреждениях дошкольного образования в большой степени повысило профессиональную компетентность педагогических работников и поликультурную грамотность родителей, а также продемонстрировало высокий уровень сформированности основ поликультурной компетентности у детей экспериментальных групп, о чем свидетельствует их поликультурная осведомленность (представления о культуре Беларуси и городе проживания, о культурном и национальном многообразии в родной стране и мире и др.); потребность в межличностном и межкультурном общении; осмысление и определение своей этнокультурной идентичности; владение способами межличностной и межкультурной коммуникации; проявление культуры поведения в группе сверстников; толерантное отношение к культурным, расовым, национальным, социальным и мировоззренческим различиям людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/organizatsiya-vospitaniya.html>. – Дата доступа: 18.05.2020.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.
3. Введение в системный анализ : учеб. пособие / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 367 с.
4. **Краевский, В. В.** Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. **Кочергин, А. Н.** Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – М. : Политиздат, 1969. – 224 с.
6. **Штофф, В. А.** Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.
7. **Дахин, А. Н.** Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
8. **Ершова, Н. В.** Содержание поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в контексте современных тенденций развития образования / Н. В. Ершова // Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи: зб. наук. праць / [упорядник Ю. І. Колісник-Гуменюк]. – Київ–Львів–Бережани–Гомель, 2019. – С. 97–102.
9. **Комарова, И. А.** Педагогические возможности проектно-игровой деятельности в поликультурном образовании детей старшего дошкольного возраста / И. А. Комарова, Н. В. Ершова // Пралеска. – 2017. – № 9. – С. 3–9.
10. **Лернер, И. Я.** Методы обучения / И. Я. Лернер // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / В. В. Краевский [и др.] ; под ред. М. Е. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – Гл. 5. – С. 181–215.

Поступила в редакцию 28.05.2020 г.

Контакты: (+375 29) 748-41-77 (Ершова Наталья Викторовна)

Yershova N. MULTICULTURAL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PROJECT AND GAME ACTIVITIES.

The article deals with the pressing issues of multicultural education of preschool children. The text reveals the use of modeling in pedagogical research. The model of multicultural education of preschool children in the process of project and game activities is presented. The research highlights the effectiveness of using the model among the participants of preschool education.

Keywords: multicultural education, pedagogical model, project and game activities, preschool children.

УДК 37.013.44

КОНЦЕПТ “КУЛЬТУРА – ЧЕЛОВЕК // ЧЕЛОВЕК – КУЛЬТУРА” В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С. И. Колбышева

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования

Научно-методическое учреждение “Национальный институт образования”
Министерства образования Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

В статье рассматривается феномен культуры через призму общественного отношения к человеку в разные исторические эпохи; анализируются научные взгляды на соотношение понятий “культура” и “человек”; подчеркивается значимость концепта “культура – человек // человек – культура” в современном образовании.

Ключевые слова: культура, человек, концепт “культура – человек”, культурологический подход, образование.

Введение

Культурология как самостоятельная научная область оформилась сравнительно недавно. В ее основание положена концепция культуры, разработанная американским ученым Лесли Уайтом. Обратившись к научным взглядам Уайта о культуре, мы сможем понять, почему в настоящее время культурология, с одной стороны, по-прежнему является объектом дискуссии представителей гуманитарных наук, с другой – становится основой развития столь специфичной области гуманитарного знания как образование.

Основная часть

Фундаментом концепции культуры Лесли Уайта является положение о том, что культура есть “отдельный класс предметов и явлений, присущих только человеческому сообществу” [1, с. 26]. Данное положение находится в некоторой оппозиции сложившимся ранее взглядам о постижении культуры как особого способа человеческого бытия, обладающего некими общими основаниями. Ученые классического периода развития науки фокусировали свое внимание, в основном, на общей значимости культуры без учета специфики ее форм. Уловить многообразие культурного опыта неклассического, и тем более постнеклассического периодов и проанализировать его, пользуясь механизмами классической методологии, стало весьма затруднительно. Данное обстоятельство потребовало разработки собственной методологии, и, соответственно, специфического инструментария описания, анализа и интерпретации явлений культуры.

В процессе изучения методологических механизмов, учитывающих “саму принципиальную возможность культурного разнообразия” [с. 6], представители ведущих национальных школ определили ряд новых научных направлений, центральное место среди которых отведено изучению феномена культуры. В исследованиях большинства ученых середины XX в. (М. Вебер, А. Крёбер, Л. Уайт, Э. Кассирер и др.) культура рассматривается уже не как совокупность предметов и явлений, а как сила, создающая человека и имеющая над ним огромную власть: то есть культура представлена

учеными в качестве искусственного посредника между человеком и миром, вмешательство которого позволяет человеку видеть и знать. В этой связи принципиально новым становится понимание культуры как второй реальности, созданной человеком и создавшей его, поскольку “человека, на которого не повлияли бы обычаи определенного места, практически не существует, никогда не существовало и, что еще более важно, не могло бы в принципе существовать” [3, с. 117]. Все эти позиции активизировали процесс изучения роли и функций культуры в жизни человека, социальной практике и обусловили формирование культурологии как “новой интегративной науки, находящейся на стыке ряда научных направлений, создавших собственные традиции изучения культуры” [4, с. 5].

При всем разнообразии представлений о культуре в целом и различиях в содержании определений культуры, в частности, в большинстве из них общим компонентом, и, впоследствии, точкой отсчета в развитии культурологической мысли является диада “культура – человек” (“мир человека – это мир его культуры” (Л. Уайт [5, с. 304]), “мир человека <...> строит мир культуры” (Э. Кассирер [6, с. 471])). Так, например, американский ученый Клиффорд Гирц в фундаментальной работе “Влияние концепции культуры на концепцию человека” указывает на взаимозависимость обоих компонентов диады и прослеживает развитие их взаимозависимости в разные временные отрезки. Сравнивая взгляды ученых на природу человека эпохи Просвещения с научными взглядами на вопросы культуры представителей новой науки, автор отмечает превалирование в просветительской концепции мнения о незыблемости, постоянстве, устойчивости, единообразии, неизменности жизни человека, неотделимой от природы, и, что особенно важно, независимой от контекста культуры (верований, ценностей, обычаев и институтов, обусловленных временем, местом, обстоятельствами, мнениями), “искажающего человеческое в человеке” [3, с. 116–117]. Подвергая сомнению подобное видение в связи с тем, что оно так или иначе искажает сущность человека, а также понимание его места и роли в мире, Гирц, опираясь на мнение коллег, выстраивает и аргументирует иную – *вариативную* – концепцию человека, “которая принимает в расчет культуру и ее вариативность, а не списывает ее со счетов как каприз или предрассудок” [3, с. 118] и которая учитывает не только “правильные, нормативные, справедливые и приятные вещи”, присутствующие в общественной мысли Просвещения, но и специфические аспекты культуры, возникающие “исключительно вследствие исторической случайности или <...> внутренних побуждений человека” [3, с. 121]. В завершении исследования Гирц приходит к выводу, что “лишь в жизненном пути человека, в его конкретных особенностях можно рассмотреть его природу”, и только “понимание разнообразия этих особенностей – их спектра, природы, основы и всех импликаций – приведет нас к созданию концепции природы человека” [3, с. 135].

Искания ученых, обозначивших концепт “культура – человек // человек – культура”, привели к так называемому “культурологическому буму” (термин В.М. Межуева), охватившему впоследствии широчайший спектр гуманитарных наук. Идеи Л. Уайта, К. Гирца и их последователей привели к оформлению в проблемном поле гуманитарного знания двух подходов к изучению человека.

В основу первого подхода положена мысль о том, что внутренняя специфика культуры определяется спецификой поведения индивида, и человек в этом случае оказывается творцом культуры (“создает ее через творческий акт, где берет свое начало всякий элемент культуры” [5, с. 186]); в основу второго – идея о культуре как основном факторе, определяющем развитие личности (“не люди обладают культурой, а культуры обладают теми людьми, которые в них рождены” [5, с. 186–187]). Второй подход, согласно которому “индивид таков, каким его делает культура” [5, с. 187], в связи с ши-

роко представленной доказательной базой, получил большее распространение. Тезис Л. Уайта “культурные явления как детерминанты человеческого поведения усваиваются человеком бессознательно, а творческий акт есть реакция человека на культурные стимулы или значимый синтез элементов культуры” [5, с. 304] сыграл важную роль как в становлении культурологии, так и развитии гуманитарной мысли в целом. Позднее акцентуация на роли культуры была несколько смещена в сторону личного и случайного факторов, оказывающих на решение противоречий и проблем культуры не меньшее влияние.

Вместе с тем, несмотря на различия обоих подходов к пониманию природы человека и весьма заметные расхождения во взглядах ученых на этот вопрос, нельзя не отметить, что в обоих случаях культура и человек выступают по отношению друг к другу как детерминанты: взаимосвязь и взаимообусловленность культурных достижений с контекстом социального поведения человека и его личного потенциала, на наш взгляд, очевидны.

Результатом “культурологического бума” стал поворот гуманитарного знания в сторону культуры. Российский ученый В.М. Межуев, автор многочисленных исследований по теории культуры, отметил, что главным словом XX в. стало слово “культура”, потеснив слова “природа” (XVIII век) и “общество” (XIX век), и именно в культуре (а не в природе и обществе) специалисты начинают искать ответы на вопросы, которые появляются перед человеком. “Соответственно, – утверждает Межуев, – и человек начинает рассматриваться не только как природное и общественное, но, прежде всего, как культурное существо” [7, с. 6–7]. Так или иначе современное гуманитарное знание выстраивается в рамках концепта “культура – человек // человек – культура”, то есть возле самой идеи культуры, в фокусе которой сконцентрирован в разной форме вопрос “Кто есть человек?”. В поисках ответа на этот вопрос современные специалисты также, как и их предшественники, размышляют об особом пространстве человека как о пространстве свободы, в котором происходит открытие культуры и которое осознается в последствии как пространство культуры [8]. Как видим, подобное прочтение концепта “культура – человек // человек – культура” в современной науке лишь подтверждает действенность идей Л. Уайта, неоднократно подчеркивающего, что все изменения, связанные с движением пространственно-временного континуума, обуславливают изменения в сознании и способах мышления людей, и, соответственно, их представлений о культурном мире.

Осознание культуры как важнейшего фактора, определяющего развитие человека в социогенезе, особенно остро зазвучавшее во второй половине XX в. (постнеклассический период развития науки), привело к разработке новых методологических подходов, в числе которых приоритетное место занял *культурологический подход*, заявивший о себе в качестве фундаментального в ряде гуманитарных областей (медицине, юриспруденции, психологии, педагогике и др.) и заставивший усомниться в достаточности иных подходов. Культурологический подход предложил более широкие возможности рассмотрения любой сферы гуманитарного знания как сложной открытой системы, в основу которой положен аккумулирующий основные идеи ученых-культурологов концепт “культура – человек // человек – культура”. В конце XX – начале XXI в. (В.С. Библер, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев) подобный ракурс стал особенно востребованным в связи с распространением и успешным воплощением идей техницизма и прагматизма, в ряде случаев находящихся в оппозиции идеям гуманизма в самом широком смысле.

Сложность культурологического подхода (кроме обозначенной тенденции противостояния превалированию утилитарных функций науки) состоит и в том, что концепт

“культура – человек // человек – культура”, исключая унификацию и универсализм, учитывает множественность, разноплановость и динамизм культурных проявлений и именно культуру предлагает рассматривать в качестве феномена, который “обращен к человеку и определяет ориентиры и смысл всего существования человечества” [9, с. 71]. Такой взгляд на проблему позволяет уловить иные, частные направления развития гуманитарного знания (плюрализм концепций, обеспечивающих разные типы деятельности; неприемлемость монополии на истину; открытость и конкурентность научных трактовок [9]; специфика сознания и мышления субъекта познания), ориентирующиеся на идеалы постнеклассической науки и проявляющиеся в гуманитарных науках.

Заключение

Интерес к рассмотрению педагогической проблематики в культурологическом ракурсе, то есть “через призму культуры” (выражение Е.В. Бондаревской [10]), интенсифицировал рост исследований о специфике культурологического подхода в области образования. В них свое место нашло осмысление достижений в теории и практике педагогики прошлых эпох и отражена их взаимосвязь с культурными достижениями настоящего периода.

Многие современные исследователи с сожалением констатируют, что “педагогика во многом осталась на позициях классической методологии Нового времени и не вписывается в каноны современной неклассической, а тем более постнеклассической науки. < ... > постнеклассическая наука не ограничивается идеями детерминизма и объективизма и исходит из иного. Ее объектами выступают сложные развивающиеся системы, которые характеризуются открытостью и саморазвитием” [11, с. 86]. Специалисты подвергают критике свойственные классическим системам универсализм педагогических теорий, их замкнутость на объекте, приводящая к оторванности субъекта образования от культурной среды. Внимание ученых привлекают постнеклассические идеи релятивизма, отказа от универсализма, признания множественности путей развития [11, с. 86]. Как видим, в диалоге между прошлым и настоящим классическая установка “человек образованный” последовательно корректируется, расширяясь до постнеклассической установки “человек культуры”, нашедшей отражение в концепте “культура – человек // человек – культура”. Постулируемая установка отражает современные взгляды специалистов на образование, поскольку именно в ней более всего проявляются происходящие в настоящее время культурные процессы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Уайт, Л. Понятие культуры / Л. Уайт // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – 2-е изд. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – С. 17–48.
2. Левитская, И. В. Концепция культурологии Л. Уайта: pro et contra / И. В. Левитская // Вестник СамГУ. – 2011. – № 1/1(82). – С. 5–10.
3. Гири, К. Влияние концепции культуры на концепцию человека / К. Герц // Антология исследований культуры. – 2-е изд. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – С. 115–138.
4. Мостова, Л. А. Антропологическая традиция в исследовании культуры: вместо предисловия / Л. А. Мостова // Антология исследований культуры. – 2-е изд. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – С. 5–14.
5. Уайт, Л. Избранное : Наука о культуре / Л. Уайт. – М. : РОССПЭН, 2004. – 960 с.
6. Кассирер, Э. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М. : Гардарики, 1998. – 784 с.

7. **Межуев, В. М.** Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания / В. М. Межуев // Культурологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 1–6.
8. **Межуев, В. М.** Культура и история / В. М. Межуев. – М. : Политиздат, 1977. – 199 с.
9. **Голышев, А. И.** Глобализация: культурологический подход / А. И. Голышев // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2014. – № 5. – С. 70–81.
10. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
11. **Бенин, В. Л.** Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В. Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № С. 85–94.

Поступила в редакцию 04.04.2020 г.

Контакты: + 375 (29) 383 59 08 (Колбышева Светлана Ивановна)

Kolbysheva S. CONCEPT “CULTURE – MAN // MAN – CULTURE” IN THE SYSTEM OF EDUCATION.

The article examines the phenomenon of culture through the prism of public attitudes to people in different historical epochs; analyzes scientific views on the relationship between the concepts of “culture” and “man”; emphasizes the importance of the concept of “culture – man // man – culture” in modern education.

Keywords: culture, man, the concept of “culture-man”, cultural approach, education.

УДК 796.015+796.011

РАЗРАБОТКА И ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. И. Вольский, преподаватель

Белорусский государственный университет

В. А. Овсянкин, кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный университет

И. Ю. Михута, кандидат педагогических наук, доцент

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Лю Ичжэ, аспирант

Белорусский государственный университет физической культуры

Раскрывается метрологическое обоснование количественных и качественных критериев оценки двигательного-координационного потенциала у детей младшего школьного возраста (на примере занятий бадминтоном). Основными системообразующими компонентами оценки двигательного-координационного потенциала у детей младшего школьного возраста является совокупность сенсомоторных процессов, психических познавательных процессов и координационных способностей. Применение надежной и информативной методики диагностики двигательного-координационного потенциала дает основание на научной основе осуществлять оценку уровня готовности и пригодности детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном.

Ключевые слова: критерии оценки, надежность и информативность, психомоторные способности, психические познавательные процессы, координационные способности, бадминтон, младший школьный возраст.

Введение

В процессе постоянного совершенствования системы диагностики уровня готовности и пригодности детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном предъявляются все более высокие требования к уровню развития их двигательного-координационного потенциала [1–3]. Успешность соревновательной деятельности бадминтонистов высокой квалификации зависит от степени развития их координационных способностей. Именно они являются базой развития и проявления физических кондиций для овладения технико-тактическими приемами игры на уровне стереотипных и вариативных двигательных умений и навыков [3–5].

По мнению многих специалистов [6–8], на развитие двигательного-координационного потенциала индивида влияют генетические и средовые факторы и в первую очередь спортивная тренировка. Наиболее сензитивным периодом целенаправленного развития координационных способностей является младший школьный возраст, в котором осуществляется интенсивное формирование сенсорного и двигательного анализатора ребенка.

Основными задачами развития двигательного-координационного потенциала индивида в разных видах спортивной деятельности, по мнению В.И. Ляха, являются следующие [9]:

© Вольский Д. И., 2020

© Овсянкин В. А., 2020

© Михута И. Ю., 2020

© Ичжэ Лю, 2020

– систематическое овладение новыми двигательными действиями (обще- и специально-подготовительными координационными упражнениями), совершенствование и адекватное применение их в вариативных условиях;

– развитие общих и специфически проявляемых координационных способностей (КС): способностей к дифференцированию пространственных, силовых и временных параметров движений, приспособлению и перестроению двигательных действий, ориентированию, быстрому реагированию, ритму, равновесию, согласованию, а также способности к произвольному расслаблению мышц и других;

– развитие психофизиологических функций (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных), связанных с развитием общих и специфических КС;

– совершенствование вышеназванных КС в сочетании с развитием кондиционных (быстроты, скоростно-силовых, выносливости, гибкости) способностей.

В системе физического воспитания и спорта существует большое количество разнообразных тестовых заданий [8; 10; 11; 12–14], с помощью которых возможно выявить и оценить уровень двигательного-координационного потенциала, однако в большинстве случаев данные тесты не имеют сходства со структурой избранного вида спортивной деятельности по психомоторным, кондиционным и координационным способностям.

На основе разработки комплексной оценки двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста возможно определить готовность и пригодность их к занятиям избранным видом спорта, а также осуществлять эффективное управление процессом физического воспитания в учреждениях образования разного типа.

Разработка и обоснование экспериментальной методики диагностики двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста по критериям надежности и информативности позволяет говорить об объективной готовности и пригодности обучающихся к занятию избранными видами спорта. В контексте нашего исследования следует разработать шкалы измерений количественных и качественных критериев оценки двигательного-координационного потенциала детей, занимающихся бадминтоном на уроках физической культуры, что обусловлено выраженными индивидуальными различиями каждого ребенка.

Анализ литературных данных [1–6; 15–17] дает основание утверждать, что к настоящему времени имеется дефицит научно-теоретических и методических публикаций по оценке двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста в аспекте занятий бадминтоном в учреждениях среднего образования.

Цель работы – разработка и обоснование критериев оценки двигательного-координационного потенциала у детей младшего школьного возраста (на примере занятий бадминтоном).

Исследование проводилось на базе учреждения среднего образования № 7 города Бреста со школьниками третьих классов, занимающимися бадминтоном на уроках физической культуры и здоровья (вариативный компонент). В констатирующем эксперименте приняло участие 48 мальчиков и 52 девочки в возрасте 8–9 лет.

Основная часть

В теории и практике спортивной метрологии распространены четыре шкалы измерений: шкала порядка, шкала наименований, шкала отношений, шкала интервалов [18]. В ходе проведенных исследований нами применялась шкала порядка с вычислением ранговых критериев, которая использовалась при оценке сенсомоторных процессов, психических познавательных процессов и координационных способностей детей младшего школьного возраста. Для количественных и качественных описаний

оценок результатов тестирования использовалась стандартная шкала, в основе которой лежит пропорциональная шкала и стандартное (среднеквадратическое) отклонение (Т-шкала) [19].

Оценка двигательного-координационного потенциала у детей младшего школьного возраста выражена в абсолютных величинах по 10-балльной шкале путем расчета средних арифметических значений согласно закону “нормальной кривой”. Нормативы для оценки 24 тестовых заданий рассчитываются по правилу трех сигм на основании стандартного отклонения от среднего арифметического значения. Разработаны 56 количественных и качественных характеристик оценивания уровня двигательного-координационного потенциала, данные характеристики представлены в таблице.

Оценка психомоторного компонента двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста проводилась с помощью комплексной компьютерной психодиагностической программы “EffectonStudio 2008” (таблица). Для оценки данного компонента были выбраны: сенсомоторные способности (простая аудиомоторная реакция; простая зрительно-моторная реакция; сложная зрительно-моторная реакция выбора; реакция на движущийся объект, количество опережающих и запаздывающих реакций); психические познавательные процессы (переключаемость и распределение внимания; объем внимания; устойчивость внимания при дефиците времени; точность восприятия времени и размеров); функциональное состояние нервно-мышечного аппарата (теппинг-тест, показатель динамической работоспособности, лабильность двигательного аппарата, тип нервной системы).

**Разработанная характеристика 10-балльной шкалы уровня
двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста**

Компоненты и исследуемые показатели		Количественные характеристики (10-балльная шкала)										
		1 <	2	3	4	5	6	7	8	9	> 10	
Сенсомоторные реакции и познавательные психические процессы	1	Динамическая работоспособность (у.е.)	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500
	2	Лабильность двигательного аппарата (у.е.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	3	Тип нервной системы	Слабый	Слабый	Слабый	Слабый	Средний	Средний	Средний	Сильный	Сильный	Сильный
	4	Точность восприятия времени (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	5	Точность восприятия размеров (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	6	Простая зрительно-моторная реакция (мс)	374	362	350	338	322	310	298	286	276	266
	7	Простая аудио-моторная реакция (мс)	300	290	280	270	250	240	230	220	210	200
	8	Сложная зрительно-моторная реакция (мс)	504	490	486	472	468	454	440	426	412	398
	9	Реакция на движущийся объект (мс)	125	117	109	91	83	74	66	58	50	42
	10	Количество опережающих реакций (n)	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
	11	Количество запаздывающих реакций (n)	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
	12	Переключаемость и распределение внимания (с)	294	279	263	257	246	236	225	215	209	183
	13	Количество ошибок (у.е.)	25	22	19	17	14	12	9	7	4	0
	14	Объем внимания (у.е.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	15	Устойчивость зрительного внимания (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Продолжение таблицы

Компоненты и исследуемые показатели		Количественные характеристики (10-балльная шкала)										
		1 <	2	3	4	5	6	7	8	9	> 10	
Координационные способности	16	Челночный бег 4×9 м/с	12,9	12,8	12,7	12,6	12,5	12,4	12,3	12,2	12,1	12,0
	17	Челночный бег 4×9 м/с удержанием волана на ракетке	15,0	14,9	14,8	14,7	14,6	14,5	14,4	14,3	14,2	14,1
	18	Коэффициент перестроения двигательных действий, %	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		Ловля волана у измерительного стенда (см):										
	19	– правой рукой (см)	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
	20	– левой рукой (см)	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
	21	– асимметрия (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
		Проба Ромберга на подвижной опоре на гимнастической полусфере (с):										
	22	– на правой ноге (с)	6,5	8,0	9,5	11,0	12,5	14,0	15,5	17,0	18,5	20
	23	– на левой ноге (с)	6,5	8,0	9,5	11,0	12,5	14,0	15,5	17,0	18,5	20
	24	– асимметрия (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
		10 поворотов на перевернутой гимнастической скамейке (с):										
	25	– время (с)	41,0	40,8	39,6	37,4	36,2	35,0	33,8	32,6	31,4	30,2
	26	– количество ошибок (п)	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
	27	– коэффициент устойчивости (%)	5	15	25	35	45	55	65	75	85	95
		Переключивание 16 фишек (4 цветов: красный, желтый, зеленый и белый) на гимнастической скамейке:										
	28	– время (с)	55,5	54,5	53,5	52,5	51,5	50,5	49,5	48,5	47,5	46,5
	29	– количество ошибок (п)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	30	– коэффициент согласованности (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		Всемерный бег к пронумерованным 5 меткам, с касанием ракеткой фишки:										
	31	– челночный бег 3×5 (м)	18,3	18,1	17,9	17,7	17,5	17,3	17,1	16,9	16,7	16,5
32	– челночный бег с цифрами 3×5 (м)	21,0	20,7	20,4	20,1	19,9	19,6	19,3	19,0	18,7	18,4	
33	– коэффициент ориентации (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
	Метание теннисного мяча на дальность из исходного положения сед ноги врозь (м):											
34	– бросок правой рукой (м)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
35	– бросок левой рукой (м)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
36	– коэффициент асимметрии (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	
	Метание теннисного мяча в цель (у.е.):											
37	– бросок правой рукой (у.е.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
38	– бросок левой рукой (у.е.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
39	– коэффициент асимметрии (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	
	Повороты в прыжке на координатном В. Старосты с открытыми и закрытыми глазами, градусы:											
40	– в правую сторону с открыт. глазами (°)	100	130	160	180	210	240	270	300	330	360	
41	– в левую сторону с открыт. глазами (°)	100	130	160	180	210	240	270	300	330	360	
42	– в правую сторону с закрыт. глазами (°)	90	110	130	150	170	190	210	230	250	270	
43	– в левую сторону с закрыт. глазами (°)	90	110	130	150	170	190	210	230	250	270	
44	Бег на координационной лестнице 10 м, алгоритм: лицом вперед–спиной назад–правым боком–левым боком (с)	49,5	48,5	47,5	46,5	45,5	44,5	43,5	42,5	41,5	40,5	

Окончание таблицы

Компоненты и исследуемые показатели		Количественные характеристики (10-балльная шкала)									
		1 <	2	3	4	5	6	7	8	9	> 10
45	Прыжки по заданным 8 меткам (%):										
	– на правой ноге (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
46	– на левой ноге (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
47	– с двух ног (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
48	Удары ракеткой по волану в 8 заданных метках (%):										
	– правой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
49	– левой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
50	– коэффициент дифференциации (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
51	Кистевая динамометрия 50% от максимального выжимания (%):										
	– правой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
52	– левой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
53	– коэффициент асимметрии (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
54	Измерение точности воспроизведения амплитуд движений на кинематографе М.И. Жуковского с электронным датчиком (%):										
	– правой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
55	– левой рукой (%)	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
56	– коэффициент асимметрии (%)	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10

Для оценки **координационных способностей** детей младшего школьного возраста были выбраны и модифицированы следующие тестовые задания (таблица):

- челночный бег 4×9 м с удержанием волана на ракетке, с (способность к приспособлению и перестроению двигательных действий);
- ловля волана у измерительного стенда, см (способность к реагированию);
- проба Ромберга на подвижной опоре на гимнастической полусфере, с (способность к статическому равновесию);
- 10 поворотов на перевернутой гимнастической скамейке, с (способность к динамическому равновесию);
- переключивание 16 фишек (четырёх цветов: красного, желтого, зеленого и белого) на гимнастической скамейке (способность к согласованию);
- веерный бег к пронумерованным 5 меткам, с (способность к ориентированию в пространстве с оперативным мышлением);
- метание теннисного мяча на дальность из исходного положения сед ноги врозь, м (способность к баллистическим двигательным действиям на силу и дальность);
- метание теннисного мяча в цель, у.е. (способность к метательным действиям на точность);
- повороты в прыжке на координиометре В. Старосты с открытыми и закрытыми глазами, градусы (способность к вестибулярной устойчивости);
- бег на координационной лестнице лицом вперед–спиной назад–правым боком–левым боком, с (способность к ритму);
- прыжки по заданным 8 меткам, % (способность к дифференцированию пространственных параметров движений нижних конечностей);
- удары ракеткой по воланам в 8 заданных метках, % (способность к дифференцированию пространственных параметров движений верхних конечностей);
- кистевая динамометрия 50% от максимального выжимания, % (способность к дифференцированию силовых параметров движений верхних конечностей);

– измерение точности воспроизведения амплитуд движений на кинематографе Жуковского с электронным датчиком (оценка кинезиологической чувствительности в амплитуде движений).

Представленная выше батарея тестовых заданий для детей младшего школьного возраста, занимающихся бадминтоном, основана на ведущих лимитирующих компонентах двигательного-координационного потенциала бадминтонистов; аппаратно-программных комплексах для диагностики исследуемых компонентов; подборе и модификации тестов, с помощью которых можно оценить и проверить выбранную систему диагностики на соответствие метрологическим требованиям.

Наиболее значимыми метрологическими требованиями к методикам (тестам) изучения индивида являются стандартизация их показателей и определение надежности, информативности методики диагностики и наличие системы оценок [18; 19].

Критерием надежности выступает величина ошибки измерения, связанная со стабильностью результатов отдельных испытуемых при повторных измерениях (тест-ретест). Ряд специалистов [18; 19] предлагает ориентироваться на следующие показатели коэффициента надежности для тестов: 0,95–0,99 – отличная надежность, 0,90–0,94 – хорошая, 0,80–0,89 – приемлемая, 0,70–0,79 – плохая, 0,60–0,69 – для индивидуальных оценок сомнительная, тест пригоден только для общей характеристики группы.

Наиболее эффективным путем определения эмпирической информативности является факторный анализ. Факторная информативность моторного теста определяется следующими величинами: 1,00–0,85 – информативность отличная; 0,84–0,80 – очень хорошая; 0,79–0,75 – хорошая; 0,74–0,70 – достаточная; 0,69–0,60 – удовлетворительная; 0,59–0,30 – пригодная для батареи тестов, и ниже 0,30 – не имеющая значения [19].

Анализ ранговой корреляционной матрицы позволил установить, что надежность разных показателей тестовых заданий по определению *сенсомоторных реакций и психических познавательных процессов* (№ 1–15) соответствует значениям $r = 0,65–0,92$, *координационные способности* (№ 16–56) соответствуют значениям $r = 0,68–0,94$, что позволяет говорить о достаточном и хорошем уровне надежности выбранной методики диагностики.

Диагностическую (эмпирическую) информативность тестов оценивали: на основании ранговых коэффициентов корреляции между показателями отдельных тестов и суммарной балльной оценкой сенсомоторного, психического познавательного и координационного компонента (на основе всех тестовых показателей (№ 1–56)). Оценки эмпирической информативности тестов зависят от принятого критерия, нами использовался критериальный уровень суммарной балльной оценки двигательного координационного потенциала.

На основании ранговых коэффициентов корреляции между суммарной балльной оценкой:

– сенсомоторного и психического познавательного компонента показателями отдельных тестов (№ 1–15) выявлены значения $r = 0,47–0,78$, позволяющие говорить о достаточном и пригодном уровне эмпирической (критериальной) информативности тестовых заданий;

– координационного компонента и показателями отдельных тестов (№ 16–56) выявлены значения $r = 0,57–0,86$, позволяющие говорить о достаточном и хорошем уровне эмпирической (критериальной) информативности всех тестовых заданий.

Заключение

На основании вышеизложенного представляется возможным сделать следующие **выводы**:

1. Анализ ранговой корреляционной матрицы позволил установить, что надежность выбранных показателей тестовых заданий (№ 1–56 показателей) по определению двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста соответствует значениям $r = 0,65–0,94$, свидетельствующим о достаточном и хорошем уровне надежности методики диагностики.

2. В ходе выявления эмпирической (диагностической) информативности тестовых заданий установлено, что на основании ранговых коэффициентов корреляции между показателями отдельных тестов и суммарной балльной оценкой сенсомоторного, психически познавательного и координационного компонентов (на основе всех тестовых показателей (№ 1–56 показателей)) выявлены значения коэффициента корреляции $r = 0,47–0,86$, что позволяет судить о хорошем и пригодном уровнях эмпирической (критериальной) информативности методики диагностики.

3. Разработанная и обоснованная система диагностики двигательного-координационного потенциала на выбранном контингенте по критериям надежности и информативности свидетельствует о возможности использования широкой батареи тестов (компьютерных и моторных) для получения достаточно надежных и информативных оценок, параметров развития сенсомоторных реакций, психических, познавательных процессов и координационных способностей и дает основание судить об объективизации степени готовности и пригодности детей младшего школьного возраста для занятий бадминтоном.

4. Востребованность метрологически обоснованных количественных и качественных критериев оценки двигательного-координационного потенциала особенно актуальна для бадминтона, связанного с экспромтным и вариативным видами спортивной деятельности. Возможность применения комплексной батареи тестовых заданий позволит получить надежную и информативную оценку компонентов двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста в процессе занятий бадминтоном.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Валеева, Г. В.** Бадминтон : учеб. пособие / Г. В. Валеева : Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т. – Уфа : [б. и.], 2002. – 86 с.
2. **Помыкин, В. П.** Книга тренера по бадминтону: теория и практика / В. П. Помыкин. – Ульяновск : Первая образцовая тип., 2012. – 344 с.
3. **Смирнов, Ю. Н.** Бадминтон : учеб. для вузов / Ю. Н. Смирнов. – М. : Советский спорт, 2011. – 248 с.
4. **Чайников, С. А.** Примерная программа секционных занятий по бадминтону для детей младшего школьного возраста / С. А. Чайников, А. Л. Белова. – Мурманск : Буква, 2005. – 94 с.
5. **Щербаков, Л. В.** Игра в бадминтон : учеб.-метод. пособие / Л. В. Щербаков, Н. И. Щербаков. – М. : Граждан. альянс, 2009. – 121 с.
6. **Запорожанов, В. А.** Комплексная система оценки перспективных возможностей юных спортсменов / В. А. Запорожанов, А. И. Кузьмин, Х. Созаньски // Наука в олимп. спорте. – 1994. – № 1. – С. 30–35.
7. **Лях, В. И.** Координационные способности школьников: основы тестирования и методики развития / В. И. Лях // Физ. культура в шк. – 2000. – № 5. – С. 3–10.
8. **Озеров, В. П.** Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс, 2002. – 320 с.
9. **Лях, В. И.** Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : Дивизион, 2006. – 290 с.

10. **Ильин, Е. П.** Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 382 с.
11. **Рыбаков, Д. П.** Основы спортивного бадминтона / Д. П. Рыбаков, М. И. Штильман. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 144 с.
12. **Суянгулова, Л. А.** Совершенствование координационных способностей рук у детей младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Суянгулова. – Омск, 1996. – 19 с.
13. **Raczek, J.** Kształtowanie i diagnozowanie koordynacyjnych zdolności motorycznych / J. Raczek, W. Mynarski, W. Ljach. – AWF, 2002. – 237 s.
14. **Sakurai, S.** Muscle activity and accuracy of performance of the smash stroke in badminton with reference to skill and practice / S. Sakurai, T. Ohtsuki // Journal of Sports Sciences. – 2000. – V. 18. – P. 901–914.
15. **Hastie, P.** The development of skill and tactical competencies during a season of badminton / P. Hastie, O. A. Sinelnikov, A. J. Guarinoc // European Journal of Sport Science. – 2009. – V. 9. – P. 133–140.
16. **Hwa, O. C.** Physiological characteristics of elite and sub-elite badminton players / O. C. Hwa, A. Tan, A. Ahmad // Journal of Sports Sciences. – 2009. – V. 27. – P. 1591–1599.
17. **Горская, И. Ю.** Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья : монография / И. Ю. Горская, Л. А. Суянгулова ; Сиб. гос. акад. физ. культуры. – Омск, 2000. – 212 с.
18. Спортивная метрология : учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. В. М. Зацюрского. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
19. **Начинская, С. В.** Спортивная метрология : учеб. пособие для вузов / С. В. Начинская. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

Поступила в редакцию 18.12.2019 г.

Контакты: dmitriy.wols@mail.ru (Вольский Дмитрий Иванович)

Volsky D., Ovsiankin V., Mihuta I., Liu Ichzhe. DEVELOPMENT AND SUBSTANTIATION OF ASSESSMENT CRITERIA OF MOTOR-COORDINATION POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN.

The article reveals the metrological substantiation of quantitative and qualitative criteria for assessing motor-coordination potential in primary school children (badminton lessons under consideration). The main system-forming components of the assessment of motor-coordination potential of primary school children are presented by a combination of psychomotor (sensorimotor and mental cognitive processes) and motor (coordination abilities) components. The use of a reliable and informative technique for diagnosing motor coordination potential provides a basis for a scientific assessment of the level of preparedness and readiness of primary school children for badminton.

Keywords: evaluation criteria, reliability and information content, psychomotor abilities, mental cognitive processes, coordination abilities, badminton, primary school age.

УДК 37.08

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ

Л. М. Тарантей

кандидат педагогических наук, доцент

Гродненский областной институт развития образования

В статье раскрыта значимость проблемы развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся. Данную проблему автор предлагает решить посредством использования совокупного ресурса совместной деятельности триады “институт развития образования – учреждение общего среднего образования – педагог”. Опираясь на технологию индивидуально-типологического подхода, автором предложен трехмерный конструкт образовательного маршрута, где совмещены кластерный, институционально-средовой и персонифицированный уровни. Обобщенные образовательные маршруты конкретизированы на основании выделенных индивидуально-типологических особенностей учителей в виде индивидуальных образовательных педагогических траекторий.

Ключевые слова: национальная идентичность педагога; готовность педагога к формированию национальной идентичности обучающихся; триада “региональный институт развития образования – учреждение общего среднего образования – педагог”; трехмерный конструкт образовательного маршрута педагогов.

Введение

Проблема формирования национальной идентичности актуализирована в свете происходящих социокультурных изменений. Глобализационные процессы, утрата традиционных идентификационных механизмов, цифровизация образовательного процесса требуют пересмотра существующих подходов к гражданскому и патриотическому воспитанию, приобщению детей и молодежи к национальным традициям и обычаям. Современные педагоги сталкиваются с проблемой “изменившегося” субъекта образования – обучающегося с новыми характеристиками, подверженного влиянию многочисленных угроз и вызовов современности, и, в то же время, находящегося в постоянном развитии своей идентичности. В такой позиции сам педагог находится как бы в ситуации “идентификационной незавершенности”, профессиональной нестабильности, ибо в его методическом арсенале становится все меньше “готовых” традиционных механизмов профессиональной деятельности, сложившегося педагогического опыта. Поэтому проблему формирования национальной идентичности обучающихся нельзя рассматривать в отрыве от развития национальной идентичности самого педагога, его готовности к формированию национальной идентичности обучающихся. Возникает необходимость в профессиональном психолого-педагогическом сопровождении и организационно-методической поддержке данного процесса со стороны методических служб учреждений образования и системы дополнительного образования взрослых.

По нашему мнению, проблему можно разрешить оптимальным образом посредством создания единой образовательной среды с использованием совокупного ресурса деятельности триады “региональный институт развития образования – учреждение общего среднего образования – педагог”, определяющей возможности развития и са-

моразвития педагога, сочетающего профессиональную, образовательную и самообразовательную деятельность при ведущей роли института развития образования.

Современный институт развития образования как часть системы дополнительного образования педагогических работников ориентирован на индивидуализированные формы личностного и профессионального развития и саморазвития педагогов в ходе продвижения их по индивидуальным траекториям с учетом очной и заочной (дистанционной) форм повышения квалификации, психолого-педагогическое сопровождение и организационно-методическую поддержку.

Основная часть

Проблема межкультурного и регионального образования, начиная с 70-х гг. XX в., достаточно остро стоит в мире. Так, для оптимизации готовности выпускников университетов к взаимодействию в условиях поликультурности в Республике Польша в вузах созданы кафедры межкультурного и регионального образования. Они призваны сформировать у выпускника вуза совокупности соответствующих компетенций, позволяющих жить и работать в межкультурной образовательной среде. Например, заведующий кафедрой регионального и межкультурного образования Белостокского университета (Республика Польша) профессор Е. Никиторович (J. Nikitorowicz) выпустил в свет для студентов вузов фундаментальный учебник по этой проблеме [1]. В учебнике раскрываются вопросы поликультурности и взаимодействия культур в современном обществе, когда изучают этническую культуру польского народа, другие культуры, функционирующие в общей национальной культуре страны, возможности межкультурного образования. Ключевым моментом для межкультурного образования является национальная идентичность (*tożsamość*), то есть идентичность членов единой общности – нации, культурная идентичность, самоидентичность и т. д. [1, с. 334–335]. Идентичность, по Е. Никиторовичу (*iden-ten saw*), – это неизменная одинаковость, в качестве основы у которой выступает, главным образом, генетический код, то есть характерные для конкретной нации черты первого плана [1, с. 334].

Отметим, что с Е. Никиторовичем соглашается профессор Белостокского университета М. Собецки (M. Sobiecki), который связывает национальную идентичность с символической культурой польского народа [2]. Оба ученые отмечают тот факт, что основные пути формирования и развития национальной идентичности органично связаны с образованием и подготовленным к этой деятельности педагогом.

Своеобразно решается вопрос подготовки педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в Республике Казахстан, где издан и внедрен в межвузовскую практику учебник “Мәңгілік Ел”, содержание которого отражает основные исторически сложившиеся учения Абая и других казахских мыслителей, учит использовать эти идеи и другие учения для формирования национальной идентичности будущего педагога [3].

В Республике Беларусь в последнее десятилетие также актуализирован вопрос межкультурного образования и формирования национальной идентичности педагога и обучающихся. Например, в изданную недавно двухтомную белорусскую педагогическую энциклопедию включены статьи В. П. Тарантея о межкультурной педагогике и межкультурном образовании [4, с. 648–649].

Как уже отмечалось, проблему формирования национальной идентичности в межкультурном образовании невозможно решить без подготовки к этому педагогов, в том числе в непрерывном педагогическом образовании. Если в вузе студенты – будущие педагоги получают определенный объем знаний в области формирования национальной идентичности обучающихся, то в послевузовском образовании в большей мере

актуализируется проблема сочетания теории и практики, а также развития у педагога собственной национальной идентичности. На это и направлен экспериментальный проект Министерства образования по апробации модели развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в межкультурной образовательной среде на 2019–2022 гг. (научный руководитель – Л.М. Тарантей) [5].

Целью проекта выступает апробация модели развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в межкультурной образовательной среде при взаимодействии в системе “институт развития образования – учреждение образования – педагог”. Основная идея названного выше проекта, определяющая его новизну, заключается в том, что взаимодействие института развития образования, учреждения общего среднего образования и самого педагога позволит обеспечить оптимизацию реализации организационно-методических условий и апробировать научно-методическое обеспечение процесса развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в межкультурной образовательной среде учреждения образования [6].

Под *национальной идентичностью педагога* в нашем исследовании будем понимать осознание, восприятие и оценку им собственной принадлежности к белорусской нации как результат личностного и профессионального самоопределения. Это проявляется в установках и отношениях, обеспечивающих компетентность педагога в формировании национальной идентичности обучающихся в межкультурной образовательной среде. Готовность педагога к реализации данного направления профессиональной деятельности является, в нашем понимании, ключевым компонентом его национальной идентичности. Это обусловлено тем, что национальная идентичность педагога проявляется им в профессиональной деятельности и выступает педагогической основой для формирования национальной идентичности учащихся.

При разработке и реализации проекта опора сделана на *гипотетическое предположение*, что готовность педагогов к развитию национальной идентичности учащихся обусловлена прежде всего высоким уровнем сформированности национальной идентичности самого педагога. Содержательное наполнение компонентов национальной идентичности учтено при отборе и структурировании содержательного и технологического компонентов созданной нами модели.

Динамичность идентификационных процессов в современном социуме не позволяет придать завершенность процессу развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности учащихся. В проекте актуализированы проблемы проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и разработки индивидуальных образовательных траекторий, а также организационно-методической поддержки личностного и профессионального развития педагогов в самообразовательной деятельности.

Наиболее оптимальным в данной деятельности, на наш взгляд, является использование *технологии индивидуально-типологического подхода*. Ведь педагогическая сущность всякой индивидуализации “заключается в фиксировании внимания не столько на неповторимом своеобразии каждого индивида, сколько на возможной типологии педагогов, с последующим нахождением индивидуально-типологических приемов работы с ними. В исследовании опора делается на ключевое определение индивидуально-типологического подхода в образовательном пространстве учреждения образования, сформулированное В.П. Тарантеем, где речь идет о внутренней дифференциации в системе педагогических действий с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся [7, с. 26]. При индивидуально-типологическом подходе интересы и особенности отдельно взятой личности учитываются через управление деятельностью

выделенной явно или условно всей типологической группы, а отбор критериев для индивидуализации вариативен и обусловлен поставленными целями, выбранной технологией и т. п. [8, с. 457].

Таким образом, *индивидуально-типологический подход* позволяет, с одной стороны, максимально индивидуализировать прохождение образовательных маршрутов, выделение типологических групп делает процесс управления более гибким, а с другой стороны, позволяет содержательно обогатить конкретное направление работы с педагогами посредством использования личностного и профессионального потенциала с учетом выделенных критериев. Идея индивидуально-типологического подхода положена нами в основу проектирования индивидуальных образовательных маршрутов педагогов по развитию их готовности к формированию национальной идентичности обучающихся и разработку трехмерной модели индивидуальных образовательных маршрутов.

Под *образовательным маршрутом* будем понимать "... персональный путь реализации личностного потенциала взрослого в пространстве образования, направленный на развитие, адаптацию, творчество, профессиональную ориентацию, повышение квалификации и т. д." [9, с. 184–185].

В зависимости от вариативного набора содержательных и организационных механизмов, в исследовании нами использован трехмерный авторский конструкт образовательного маршрута, которая совмещает кластерный, институционально-средовой и персонифицированный уровни [9, с. 187]. Каждый уровень конструкта образовательного маршрута будет соответствовать определенному компоненту системы "институт развития образования – учреждение образования – педагог". Так, кластерный уровень проектируется институтом развития образования, институционально-средовой – учреждением общего среднего образования, персонифицированный, соответственно, – самим педагогом.

На *кластерном уровне* институт берет на себя в основном аккумулирующую функцию и создает сетевой педагогический кластер, особенностью которого является объединение совокупности учреждений образования генеральной целью. В качестве такой генеральной цели нами рассмотрен процесс развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся. На этом же уровне на основании технологии индивидуально-типологического подхода разрабатываются обобщенные образовательные маршруты для всех типологических групп.

На *институционально-средовом уровне*, то есть в учреждении образования, обобщенные образовательные маршруты конкретизируются, поскольку возникает необходимость учета особенностей регионального межкультурного образовательного пространства и его ресурсов, использования потенциалов учреждения образования. В рамках этого уровня уже создаются конкретные индивидуально-типологические группы, которые сформированы по результатам диагностики на основе общности типологических особенностей. В нашем исследовании выделены пять типологических групп по уровню сформированности готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся: оптимальный, допустимый, условно допустимый, условно недопустимый, недопустимый. Уровни сформированы в соответствии со структурой национальной идентичности педагога по результатам экспертной оценки с учетом следующих критериев: когнитивный компонент (содержательность, самоотношение, диалогичность); эмоционально-ценностный компонент (соотношение доверия к миру, доверия к себе и доверия к другим); деятельностный компонент (готовность к формированию национальной идентичности обучающихся).

Профессиональные, методические, самообразовательные запросы педагогов далее рассматриваются на *персонифицированном уровне*. Именно на этом уровне реали-

зуются индивидуальные образовательные траектории как результат диверсификации образовательного маршрута на основе учета индивидуально-типологических особенностей педагогов.

Таким образом, трехмерный конструкт образовательного маршрута базируется на индивидуально-типологическом подходе, включает совокупный потенциал кластерного, институционально-средового и персонифицированного уровней и реализуется в системе “институт развития образования – учреждение образования – педагог” (таблица 1).

Таблица 1 – Трехмерный конструкт образовательного маршрута педагогов

Кластерный уровень	Институционально-средовой уровень	Персонифицированный уровень
1. Определение концептуальных основ развития национальной идентичности педагогов 2. Разработка комплекса диагностических методик для изучения уровня сформированности национальной идентичности педагогов 3. Анализ и обработка результатов диагностики, выделение типологических групп 4. Проектирование образовательного маршрута педагогов для различных типологических групп 5. Инженерия информационных ресурсов и методов развития национальной идентичности педагога	1. Система пропедевтической поддержки педагогов на этапе адаптации и принятия цели программы развития национальной идентичности педагогов 2. Проведение диагностики с использованием методик для изучения уровня сформированности национальной идентичности педагогов 3. Конкретизация индивидуально-типологических групп 4. Психолого-педагогическое сопровождение и организационно-методическая поддержка развития и саморазвития педагогов в профессиональной деятельности 5. Разработка индивидуальных образовательных траекторий, стимулирующих самообразовательные и самореализационные процессы педагогов на основе индивидуально-типологического подхода	1. Осмысление цели и содержания программы развития национальной идентичности педагогов 2. Осознание личностных и профессиональных целей своей деятельности в рамках реализации индивидуальных образовательных траекторий как возможность выбора приоритетов и вариативности 3. Формулировка тем для самообразования, принятие самообразовательных задач 4. Придание самообразовательной деятельности педагога личностного смысла через вариативное лексическое содержание и субъективные способы деятельности 5. Подчинение личностной и профессиональной цели профессиональной педагогической и самообразовательной деятельности, ее интеграция с другими личностно-значимыми видами деятельности 6. Проектирование и самоорганизация профессиональной педагогической и самообразовательной деятельности сообразно цели 7. Самоконтроль и рефлексия профессиональной педагогической и самообразовательной деятельности 8. Диверсификация цели и задач, темы самообразовательной деятельности

С учетом основных идей индивидуально-типологического подхода, нами разработан, как уже отмечалось, трехмерный конструкт образовательного маршрута педагогов, на основании которого будут проектироваться образовательные маршруты для типологических групп, разработано навигационное управление процессами их освоения в виде индивидуальных образовательных траекторий. При проектировании образовательных маршрутов в рамках трехмерного конструкта нами выделены инвариативный и вариативный модули, реализация которых в логическом единстве позволит достичь цели исследования – развитие готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся (таблица 2).

Таблица 2 – Модули реализации трехмерного конструкта образовательного маршрута педагогов

Инвариативный модуль	Работа постоянно действующего семинара (вебинара) “Грани идентичности”
	Тренинги мотивационной готовности и целеполагания
	Использование потенциала информационных ресурсов
Вариативный модуль	Психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития педагогов на основе индивидуально-типологического подхода
	Организационно-методическая поддержка самообразовательной деятельности педагогов, оказание содействия в разработке и реализации индивидуальной самообразовательной траектории педагогов
	Определение проблемы, формулировка темы самообразовательной деятельности
	Деятельность методического навигатор самообразовательной деятельности педагога
	Мониторинг межкультурной образовательной среды учреждений образования, ее воспитательного потенциала
	Сетевое взаимодействие в системе “институт развития образования – учреждения образования – педагоги”
Деятельность виртуального консультационного пункта для педагогов – участников экспериментального проекта “Платформа развития инициатив”	

Инвариативный модуль, говоря условно, обогащает все компоненты национальной идентичности педагога – когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный – актуализируя в первую очередь деятельностный как основу развития готовности педагога в исследуемом нами направлении. Вариативный модуль ориентирован на личностное и профессиональное развитие педагогов на основе их индивидуально-типологических особенностей с акцентированной направленностью на развитие самообразовательной деятельности педагога по формированию национальной идентичности обучающихся.

Именно вариативный модуль позволяет осуществить необходимую дифференциацию при сопровождении процесса развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся на основании выделенных индивидуально-типологических особенностей и необходимости конкретизации обобщенных образовательных маршрутов в виде индивидуальных образовательных траекторий педагогов.

Заключение

В современных социокультурных условиях непрерывность педагогического образования позволяет обеспечить профессиональное и личностное развитие педагога, стимулирует самореализационные процессы. В нашем исследовании целевым ориентиром стал экспериментальный проект по развитию готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся. Для учреждения образования, как участника экспериментального проекта, цель поставлена при проектировании деятельности учреждения образования, организации психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального развития педагогов, организационно-методической поддержке их самообразовательной деятельности в области формирования собственной национальной идентичности. Использование технологии индивидуально-типологического подхода позволяет сделать процесс проектирования содержательно наполненным и технологически управляемым. Опора на индивидуально-типологический подход позволила экспериментаторам определить логику проектирования трехмерного конструкта образовательного маршрута педагогов и выделить кластерный,

институционально-средовой и персонифицированный уровни. Содержательное наполнение модели представлено в статье как обобщенный образовательный маршрут, конкретизированный с учетом индивидуально-типологических особенностей. Технологическая сторона модели функционирует как навигационное управление процессом развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в виде индивидуальных образовательных траекторий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Nikitorowicz, J.* Edukacja regionalna i międzykulturowa / J. Nikitorowicz. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 532 s.
2. *Sobiecki, M.* Kultura symboliczna a tożsamość / M. Sobiecki. – Białystok : Trans Humana, 2007. – 436 s.
3. Мэнгілік Ел : учебник / М. Б. Касымбеков, С. Ж. Пралиев, К. К. Жампеисова [и др.]. – Алматы : Ұлағат, 2015. – 336 с.
4. *Тарантей, В. П.* Межкультурная педагогика / В. П. Тарантей // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – С. 648–649.
5. Приказ Министерства образования от 30.07.2019 № 617 Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2019/2020 учебном году. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/eksperimentalnaya-i-innovatsionnaya-deyatelnost/Приказ%20по%20ЭиИ,%202019-2020.doc>. – Дата доступа: 23.03.2020.
6. *Тарантей, Л. М.* Организационно-педагогическая модель развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся / Л. М. Тарантей // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 4 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. С. В. Совгіра]. – Умань : Візаві, 2019. – С. 135–143.
7. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования / В. П. Тарантей, С. А. Сергейко, О. В. Солдатова, И. И. Капалыгина ; учреждение образования “Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы” ; под общ. ред. В. П. Тарантея. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 157 с.
8. *Тарантей, В. П.* Индивидуально-типологический подход / В. П. Тарантей // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – С. 457.
9. *Марон, А. Е.* Проектирование образовательных маршрутов, содержания, форм и технологий общего и профессионального образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, Е. Г. Королева // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 184–189.

Поступила в редакцию 04.04.2020 г.

Контакты: larisa.tarantej@yandex.ru (Тарантей Лариса Михайловна)

Tarantei L. TESTING THE MODEL OF TEACHER'S READINESS TO FORM STUDENTS' NATIONAL IDENTITY: THEORETICAL ISSUE.

The article reveals teacher's readiness to form students' national identity. The author suggests dealing with this problem by implementing the combined resource of the joint activities of the triad “Institute for the Development of Education – Institution of General Secondary Education – Teacher.” Using the technology of an individual-typological approach, the author proposes a three-dimensional design of an educational route, where cluster, institutional-environmental and personalized levels are combined. Generalized educational routes are specified on the basis of selected individual typological characteristics of teachers in the form of individual educational pedagogical trajectories.

Keywords: national identity of teacher, teacher's readiness to form national identity of students, triad “regional institute for the development of education – the institution of general secondary education – teacher”, three-dimensional design of educators' educational route.

УДК 378:78(510)(“1980–2000”)

ВЫСШЕЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КИТАЯ (1980 – конец 1990-х гг.)

Ли Жуй

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассмотрены изменения в развитии высшего музыкального образования Китая в период 1980 – конца 1990-х гг. Проанализированы основные нормативные документы, касающиеся реформирования музыкального образования, подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-педагогическое образование, высшее учебное заведение, Китай.

Введение

Китай – многонациональная страна с древнейшей культурой, которая характеризуется культурным единством, своеобразием и уникальностью, в том числе и музыкальной.

Наиболее интенсивно развитие музыкально-образовательной системы приходится на 1980 – конец 1990-х гг. В этот период правительство КНР выступило с программой образования, где музыкальное обучение рассматривалось в качестве ключевого звена.

Цель данной статьи – рассмотреть изменения, произошедшие в развитии высшего музыкально-педагогического образования Китая в обозначенный период.

Основная часть

Начиная с 1980 г. в Китае произошли существенные изменения в подготовке специалистов в области музыки с высшим образованием, в частности учителей музыки для общеобразовательных школ. Изменения затронули прежде всего высшие педагогические заведения. Так, в 1980 г. Министерством просвещения страны был издан “Учебный план подготовки специалистов в области музыки для высших педагогических заведений с четырехгодичным сроком обучения”, а в 1982 г. вышли аналогичные документы для вузов – с двух- и трехгодичными сроками обучения. Во-первых, были определены цели учебной и практической подготовки специалистов; во-вторых, определены учебные дисциплины (обязательные и факультативы); в-третьих, четко сформулированы задачи и направления научных исследований; в-четвертых, установлены сроки обучения; в-пятых, определен порядок приема в вузы. Необходимо отметить, что очень важной мерой повышения качества подготовки специалистов стала разработка программы вступительных экзаменов.

В Китае остро стоял вопрос о преподавании музыки в общеобразовательной школе, и ощущалась нехватка учителей музыки. Поэтому в 1982 г. профессия “учитель музыки” вошла в исправленный Министерством просвещения каталог специальностей, подготовка по которым велась в педагогических вузах. А это значит, что была конкретизирована цель музыкального образования в педагогических университетах – подготовка специалистов для работы в общеобразовательных школах. Основное внимание на данном этапе уделили подготовке учителей музыки для школы средней ступени (7–9-е классы).

© Жуй Ли, 2020

В этот период Министерство просвещения поручает преподавателям музыкальных факультетов педагогических вузов составить учебники по своим дисциплинам / предметам, а именно: рояль, аккордеон, пение с листа, хор, вокальное мастерство, методика, что дало возможность обеспечить учебной литературой высшие учебные заведения. Так, в первых учебниках по методике преподавания музыки в школе получило отражение стремление к систематизации материала и научному обоснованию вопросов педагогической теории. По собственной инициативе преподавателей разрабатываются специальные дополнительные пособия. Однако определенные трудности возникли при разработке вопросов, связанных со спецификой обучения детей музыкальным дисциплинам по дополнительному циклу в общеобразовательной школе.

Качество учебно-методической литературы значительно повысилось. Изданы учебные пособия для вузов, ориентированные не только на развитие практических навыков, но и оптимально сочетающие задачи теории и практики. Например, издательством высшего образования выпущены «Музыкальные учебники телеспутника». Современная форма обучения – учебные заведения телевизионных передач – передает учебные и педагогические программы. Первая трансляция по всей территории Китая прошла 1 октября 1986 г. Шанхайским музыкальным издательством были выпущены учебники: «Музыкальная теория», «Упражнения для развития слуха», «Пение с листа» и др. Важно отметить высокое качество подготовки данных учебников, которые и сегодня используются многими музыкальными факультетами.

В этот период возникли факультеты с двух- и трехгодичным сроком обучения, а для повышения образовательного ценза учителей музыки начальных и средних школ в некоторых педагогических вузах открывались группы для взрослых. Еще одна характерная особенность – это организация экзаменов для занимающихся музыкальным самообразованием на заочных и вечерних отделениях университетов. Такие подходы к подготовке учителей музыки дали положительный результат. И уже к середине 1900-х гг. в педагогических вузах Китая было подготовлено такое количество школьных учителей музыки, которое позволило значительно смягчить остроту проблемы.

Достаточно высоки были требования к профессиональным качествам учителя музыки. Так, преподаватель музыки в общеобразовательной школе должен знакомить детей с мировой историей музыки, музыкальными жанрами и стилями, творчеством выдающихся композиторов и обязательно обучать азам игры на инструменте. Преподаватель, который работает в специальных музыкальных учебных заведениях, должен проделывать еще и методическую работу (писать статьи, заниматься исследованием и т. п.).

Значительную роль в подготовке учителей музыки общеобразовательных школ сыграли меры по повышению образовательного уровня абитуриентов. Важным фактором отбора абитуриентов стало восстановление приемных экзаменов. Внедряется система проходного балла, чтобы абитуриенты были с более высоким уровнем подготовки. Все требования четко прописывались и вся информация заранее была доступна всем поступающим. Так, для поступления на специальность «фортепиано» обязательно нужно исполнить программу из четырех произведений: этюд, полифоническое произведение, произведение крупной формы и пьесу. Кроме того, необходимо сдать экзамен по теоретическим предметам. Таким образом, после 1980-х гг. вузы стали формировать контингент студентов с более высокой подготовкой.

Значительно активизировалась научно-исследовательская работа в области музыкального образования. Важным фактором активизации стало введение в вузах Китая второй половины нагрузки. Во-первых, во всех высших учебных заведениях устанавливаются нормы выполнения преподавателем научно-исследовательской работы. В результате печатающиеся статьи и монографии по количеству и качеству превосходят

публикации 1980-х гг. Преподавателям была предоставлена хорошая возможность издавать свои публикации в журналах “Китайское музыкальное образование”, “Народная музыка”, “Музыкальные исследования”, “Китайская музыка”, институтских сборниках. Во-вторых, политика открытости предоставила возможность участия в международных конференциях и симпозиумах. В этот период было много опубликовано теоретических работ (десятки монографий отечественных авторов и переводы зарубежных). Наиболее известны работы Сум Цзинь [1], Чжу Юнбэй [2], в которых системно изложены вопросы музыкального образования в целом и развития высшего музыкально-педагогического образования.

Массовый характер приобрели публикации по вопросам и проблемам специального высшего музыкально-педагогического образования. Они активно обсуждались в различных средствах массовой информации.

Все названное свидетельствует о несомненных успехах в развитии музыкально-педагогического образования Китая в 1980–1990-е гг. Однако, как отмечает Лю Цин [3], система музыкального образования еще не достигла желаемого уровня.

В связи с этим во всей остроте встала проблема коренных преобразований системы образования Китая в целом. 13 июня 1994 г. Центральный Государственный Совет опубликовал постановление “О совершенствовании системы образования”, где было сказано: “... наша страна переживает важный период создания современной рыночной экономики. Новый Китай за десять лет осуществления политических реформ и открытости добился больших успехов в развитии образования. Однако по разным субъективным и объективным причинам действующая модель образования, ее содержание и методика обучения не соответствуют современным требованиям”. Это касалось и подготовки учителя музыки. С конца 1990-х гг. происходит заметное реформирование музыкального образования. Одно из главных требований, предъявляемых к высшему музыкальному образованию в новых условиях, – подготовка учителя музыки XXI в.

Что конкретно происходит на музыкальных факультетах педагогических вузов Китая? Основные изменения связаны с компьютеризацией обучения и введением новых дисциплин. В связи с этим можно утверждать, что реформа высшего музыкально-педагогического образования развивается по двум направлениям: овладение компьютерными технологиями и освоение музыкально-теоретических дисциплин с помощью этих технологий. Например, на музыкальном факультете Пекинского педагогического университета были введены такие дисциплины, как “Музыкальное творчество с помощью компьютера”, “Методика обучения игры на рояле”, “Методика обучения вокальному искусству”.

Студенты Харбинского педагогического университета изучают такие дисциплины, как “Музыкальная психология”, “Слушание китайской зарубежной современной музыки”; а в Чжацзянском педагогическом университете – “Введение в музыкальную культуру” и “Сочинение диссертаций по музыке”.

В 1996 г. был создан Музыкальный институт Шэньянского педагогического университета. Были созданы отдельные факультеты по разным специальностям, интенсивно развивались методики по теоретическим дисциплинам. Основная идея – это воспитание и обучение талантливой молодежи, совершенствование исполнительского мастерства. Сегодня музыкальный институт осуществляет подготовку студентов дневного отделения (бакалавриата) аспирантов (магистратура). Программа обучения включает в себя как общепрофессиональные, так и специальные музыкальные дисциплины: вокал, дирижирование, фортепиано и все традиционные инструменты симфонического оркестра, электронные музыкальные инструменты, скрипичная группа (скрипка, альт, виолончель), группа саксофонов, ударные.

Институт имеет модернизированную WDL-лабораторию (компьютерная лаборатория с использованием виртуальны музыкальных инструментов), студию звукозаписи с современным оборудованием, аудиторию электронного пианино, концертный зал.

Модернизированное оборудование представляет широкое пространство для развития студентов и преподавателей, закладывает прочную материальную основу для подготовки талантливых специалистов.

Заклучение

Как видно, в период с 1980-х – конца 1990-х гг. в развитии системы высшего музыкально-педагогического образования Китая в целом наблюдается ярко выраженная положительная динамика. Были сделаны важные шаги для подготовки квалификационных школ, заложена прочная основа для развития высшего музыкально-педагогического образования. Эти изменения сыграли большую роль в деле повышения качества подготовки музыкально-педагогических кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Музыкальная теория / пл. сост. Сум Цонинь, Ма Донфен. – Шанхай : Шанх. муз. изд-во, 1996. (На кит. яз.)
2. *Чжу Юнбэй*. Исследование музыкального образования в высших педагогических заведениях XX века. – ХУ Нан, 2004. – 322 с. (На кит. яз.)
3. *Лю, Цин*. Условия становления музыкально-педагогического образования в Китае [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia / Offline Letters): электронный научный журнал. – Октябрь 2008, ART 1280. – СПб., 2008. – Режим доступа://www.emissia.org/offline/2008/1280.htm. – Дата доступа: 10.01.2020.

Поступила в редакцию 08.04.2020 г.

Контакты: 8-029-746-02-83 (Старовойтова Татьяна Алексеевна)

Li Zhui. HIGHER MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF CHINA (1980 – late 1990s).

The article discusses the changes in the development of higher musical education in China in the period of the 1980 – late 1990s. The main regulatory documents related to the reform of music education are analyzed.

Keywords: music education, music teacher education, higher education institution, China.

УДК 316.346.2-055.2:37.017.93:27-47(476.5)“18/19”

**ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ
КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ПРОСВЕЩЕНИЯ НАРОДА
(по материалам издания
“Полоцкие епархиальные ведомости”)**

Е. Н. Бусел-Кучинская

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Е. Л. Михайлова

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье рассматриваются вопросы развития женского образования на землях Полоцкой епархии. Под действием ряда факторов ведущая роль женщины в духовно-нравственном воспитании народа выводилась за пределы семьи. В начале XX в. в женских учреждениях духовного ведомства осуществлялась основная подготовка педагогических кадров для народных школ региона.

Ключевые слова: народная педагогика, женское образование, духовно-нравственное воспитание, учебные заведения Полоцкой епархии, народное образование Беларуси.

Введение

В последние десятилетия внимание исследователей привлекают вопросы развития женского образования конца XIX – начала XX в. Этот интерес неслучаен, поскольку в обозначенный период на белорусских землях под влиянием ряда факторов происходили глубинные изменения в социуме, трансформация общественного сознания в отношении гендерной роли женщины. В монографии М.А. Ступакевич представлена обобщенная характеристика женской дореволюционной школы Беларуси [1], социально-философские предпосылки ее становления рассматриваются в публикации Т.Л. Ковалевой, М.Г. Волнистой [2], гендерные аспекты народной грамотности, ее женская составляющая в отдельных белорусских регионах исследована П.В. Терешковичем [3], нами ранее изучались вопросы развития женского образования Витебской губернии [4].

Как известно, “доступность образования для женщин рассматривается как показатель культуры и духовной жизни государства” [2, с. 252]. На белорусских землях в дореволюционный период существовали два основных канала развития женского образования, принадлежавшие Министерству народного просвещения и ведомству Святейшего Синода. Основные цели обучения и воспитания в учреждениях церковного ведомства были довольно консервативными. Однако с конца XIX в. под влиянием обострившихся социально-классовых противоречий, оживления национально-демократического движения, экономических, политических и других факторов взгляды православного духовенства по отношению к ведущим задачам женского образования и женской миссии в народном просвещении претерпевают изменения. По материалам духовного издания “Полоцкие епархиальные ведомости” нами исследовано преобразование роли женского образования дореволюционной Беларуси в духовно-нравственном просвеще-

© Бусел-Кучинская Е. Н., 2020

© Михайлова Е. Л., 2020

нии народа, что ранее не было представлено в публикациях отечественных историков педагогики.

Основная часть

К учению и знаниям в жизни человека в народной общественной мысли сложилось положительное отношение, о чем свидетельствуют пословицы и поговорки, бытовавшие в дореволюционной Беларуси: *“Не кручаны – не рэмень, не вучаны – не чалавек”*, *“Навука для чалавека, як сонца для жыцця”*, *“Чалавек без ведаў, што птушка без крылаў”*, *“Навука не мучыць, а жыць вучыць”*, *“Хто вучыцца, той угару йдзе”*, *“Калі ёсць розум, то і шчасце знойдзецца”*. Основным атрибутом знаний, по мнению простых людей, являлась книга, из которой черпались не только знания (*“Усе веды з азбукі пачынаюцца”*), расширялся кругозор человека (*“Кніга – маленькае акенца, ды праз яго ўвесь свет відзён”*), но и обретался смысл жизни (*“Кніжка чалавеку, што ліпа пчолцы”*) [5].

Но наличие книги еще не означало, что человек уже получил знания – посредником между ними должен быть учитель: *“Калі б можна было без настаўніка, то бараны б читалі кніжкі”*. Настоящий учитель должен знать гораздо больше, чем простой человек без образования (*“Не навучыўшыся, не вучы каго”*), а мог быть человек, который сам постиг науку и мог бы научить тому, что знает, другого человека (*“Навучыўся сам – навучы другога”*). Однако и это не является прямым условием успешного обучения, поскольку народ-педагог отмечал значимость возможностей человека, в частности, его склонности к книжному учению (*“Глядзіць у кнігу, ды бачыць хвігу”*, *“Благому грамацею і залатое пяро не дапаможа”*, *“Не меў розуму з роду, не будзе і да гробу”*) и старательности (*“Добра вучыць паслушнага”*, *“Як навучышся, так і ведаць будзеш”*), поскольку процесс обучения кропотлив и сложен, о чем отмечается в многочисленных пословицах и поговорках: *“Без мукі не набыць навукі”*, *“Не навучышся, пакуль не намучышся”*, *“Розум не сякера – не пазычыш”*, *“Навука не піва, у рот не ўвальеш”*, *“Розум не кулеш, у галаву не ўвальеш”*. Результат учения – добытые знания – всегда пригодятся (*“Веды не сярмяжка: насіць іх не цяжка”*, *“Ад навукі галава не баліць”*), помогут в приобретении практических умений (*“Вучэнне без умення не карысьць, а бяда”*, *“Залатыя рукі сталі ад навукі”*, *“У разумнай галавы – сто рук”*) [5].

Основным средоточием разума, по мнению белорусов, является голова: *“Што чалавек – то галава, а што галава – то і розум”*, *“Добрая галава тая, што розум мае”*, *“Маеш галаву, дык май і розум”*, *“Мазгі без чэрапа не бываюць”*, *“Пайсці па розум да галавы”*, – которая помогает по-другому воспринимать реальную действительность и осмысливать ее, поэтому во многих пословицах и поговорках таким атрибутом представляются глаза человека (*“Навука вочы адчыняе”*, *“У разумнага вочы на патыліцы”*, *“У розуму тысяча вачэй”*). Белорусы также отмечают, что наличие головы не всегда является показателем ума: *“Капелюшом галавы не ўпрыгожыш, калі яна пустая”*, *“Якая галава, такі і розум”* [5].

Все отмеченные выше характеристики разума, знаний, книжности, в первую очередь, соотносятся с гендерными характеристиками мужчины, поскольку в указанный исторический период уделом женщины было преимущественно ведение домашнего хозяйства и полевые работы: *“Бабіна дарога – ад печы да парога”*, *“Бабіна воля – печ ды поле”*, *“Баб тады людзьмі завуць, як у поле ідуць”*, *“Гаспадыня, твая рэч – глядзі ў печ”*, *“Знай, баба, сваё крывое верацяно”*. Женский разум противопоставляли длине косы (*“Валасы доўгія, розум кароткі”*, *“Каса – не розум”*), наличию украшений на голове (*“Галава прыгожая не тым, што на ёй, а тым, што ў ёй”*). Однако очень ценился именно женский ум – народ отмечал, что женская красота с годами меркнет, а ум остается и служит своей хозяйке: *“Красата прыглядзіцца, а розум прыгадзіцца”* [5].

На рубеже веков официальное церковное слово по-прежнему занимало достаточно консервативную позицию в отношении женской роли в семье и обществе. Ссылаясь на тексты Священного писания, “особые качества женского ума” и “природные инстинкты”, духовные деятели в своих статьях подчеркивали, что “естественное назначение женщины сосредотачивается в семействе” [6, с. 1151]. Однако она не может и не должна чуждаться интересов общества и государства, но в границах “предназначения”. Следовательно, женское образование должно вестись “в особом направлении, существенно отличном от образования мужского”, в образовании девиц главной целью должно быть не развитие свойств ума, а нравственное настроение и воспитание правильного мирозерцания. Социальная роль и сила женщины состояла в нравственном влиянии на мужа и детей, а через них – на все общество [6, с. 1154].

В целях духовного оздоровления народа, укрепления в нем православной веры и любви к труду, а также “отлучения от пагубных наклонностей и порочной жизни” в церковной печати стали появляться призывы к развитию народного женского образования, в частности, учреждению школ повышенного типа для крестьянских девочек. Так, “торжеству открытия” второго класса женской церковно-приходской школы в Городке была посвящена соответствующая заметка в издании “Полоцкие епархиальные ведомости” [7, с. 22]. Несколько позже в упомянутых “Ведомостях” вышла рецензия “Думы передового батюшки” [8], подготовленная на статью религиозного философа и публициста В.В. Розанова “Армия спасения на русский лад”. Высоко оценив статью и сделав отсыл к изречению народной мудрости, автор обосновывает необходимость целенаправленного обучения и воспитания простой женщины: “Какова мать, такова и семья, таков и народ”. “Передовой батюшка”, пожелавший оставаться анонимным, писал, что крестьянка-мать должна быть “не только просвещенной светом Христовым”, но и свободной от предрассудков и невежества, сведущей в правилах санитарии и гигиены, опытной в отраслях сельского хозяйства. Именно женщине, выступающей “зидущей силой семьи”, следует быть грамотной и образованной. В деле народного просвещения основную заботу требуется проявлять в отношении крестьянских девочек. Для взрослых девиц необходимо открывать практические училища, являющиеся “вторым ярусом школ, стоящими над элементарными”. Следуя за мыслью В.В. Розанова, в них предполагается “создание общин сестер милосердия в широком культурном и духовном смысле”. Община может включать школы воспитания, обучения уходу за больными, практического сельского хозяйства и ремесла [8, с. 870, 872].

Начиная с 1898 г., в здании Полоцкой духовной семинарии периодически устраивались курсы для учительниц церковно-приходских школ. Например, подобные были организованы летом в 1900 г. и продолжались 5 недель. Женщины, занимавшие учительские должности, проявили заинтересованность в том, чтобы повысить свою квалификацию. По сохранившимся сведениям, курсы посетили более 70 курсисток, причем часть из них явилась на учебу исключительно по собственному желанию. По меркам своего времени программа курсов была достаточно насыщенной и предусматривала углубленное изучение дидактики, русского языка, арифметики, чистописания, основ медицины, а также пения и игры на скрипке. На закрытии педагогических курсов прозвучало красноречивое выступление инспектора и епархиального наблюдателя Нила Серебренникова: “...Но если темен вообще наш народ, то женщина в среде его еще темнее... на долю этой рабыни рабов выпало двойное ярмо; в борьбе за существование, за насущный кусок хлеба она несет тяжелый труд наравне с мужем и покорно сносит перевес его грубой силы, которая любит давать свои уроки слабым. Кроме этих уроков да уроков горькой нужды рабочая женщина до сих пор почти не знала никаких других ... могла быть только кормилицей, не всегда умеющей выбрать здоровую пищу

для своего ребенка и доброй, но неразумной няней, поющей грустные песни и небылицы, заражающими его душу суевериями и предрассудками”. Церковный деятель также упомянул о влиянии жен на своих мужей и призвал народных учительниц дать ему “разумное направление” путем надлежащего образования [9, с. 654].

Внимания церковной печати были удостоены женские епархиальные училища, точнее, альтернативные взгляды на их устройство. Вплоть до начала XX в. основной целью подобных училищ выступала подготовка будущих жен священнослужителей. Получаемое образование в основных чертах соответствовало уровню среднего женского образования, однако во многом уступало светским гимназиям. В одном из номеров “Полоцких епархиальных ведомостей” анонимный автор осторожно критикует образовательное наполнение в училищах духовного ведомства, в частности, недостаток знаний в области эстетики, искусства, языков и естественных наук. По его мнению, епархиальные училища воспитывают не “матушку с отзывчивой и развитой душой”, а ограниченную “попадью” [10].

Дискуссия в отношении характера и миссии жен священнослужителей продолжилась в статье Владимира Кузьмина “Спутницы”. Последние, по мнению автора, делились на пять типов. Внешне дородная матушка первого типа хозяйственна, властна, живет сплетнями и пересудами. Матушка второго типа, напротив, смиренна и покорна, однако имеет узкий кругозор в силу недостаточной образованности. Третий тип представляли кокетливые, легкомысленные особы “с чисто буржуазными интересами в жизни”. Матушки четвертого типа развиты, начитанны, образованны, однако с безразличием относятся к службе своих мужей. Тем не менее, священнослужители ни в коей мере не должны препятствовать интеллектуальному развитию жен, поскольку “истинно народная” матушка пятого типа нередко хорошо знакома не только с религиозной, но и светской литературой, имея соответствующее образование. Являясь настоящей союзницей своему мужу, она правильно воспитывает детей и стремится вложить в них “навыки деятельной христианской любви и искреннего благочестия” [11, с. 232]. Много делающая, много читающая и думающая, матушка поддерживает начинания своего мужа в деле народного просвещения. И в этом, по мнению автора, заключается ее истинная народная миссия.

Возвращаясь к вопросам организации ремесленных училищ, необходимо отметить статью “Несколько слов о женских сельскохозяйственных школах” [12]. Автор призывает к открытию подобных учебных заведений для девочек в разорившихся, выставленных на продажу барских усадьбах. Сельскохозяйственные знания обещают стать существенным подспорьем для крестьянки. Супруги миссионеров, имеющие право преподавать в народных училищах, могут обучать деревенских девочек азам садоводства, огородничества и прочим “премудростям”, тем самым внося ростки просвещения “в паству” своего супруга. С другой стороны, народные учительницы, изможденные от напряженного труда, смогут отправиться в такую школу-колонию на оздоровление. Свежий воздух и смена деятельности обещают стать лучшими процедурами в борьбе с профессиональными недугами и болезнями.

Уже в первое десятилетие XX в. официальное церковное слово признавало безусловную ценность женского труда на ниве народного образования. В указанный период времени на страницах духовной прессы этому отводилось должное место: в “Полоцких епархиальных ведомостях” писалось про летнюю школу, открытую помещицей А.А. Безперчовой, бесплатную женскую школу в Полоцке, находившуюся на содержании католической дворянки Ж.А. Фирсовой, школу рукоделия в с. Старое Село, которой руководила жена священника Н.И. Покровская и т. п. [13–15]. Отдельного внимания заслуживает артикул 1912 г., отведенный юбилею Анастасии Антоновны

Фалютинской, учительницы Барсучинской школы Городокского уезда. Из статьи следовало, что бывшие ученики Анастасии Антоновны учатся в средних и высших учебных заведениях, состоят на военной и полицейской службе, работают на учительских должностях, занимаются медицинской практикой [16].

Важная миссия на поприще народного образования также отводилась выпускникам училищ духовного ведомства, упомянутым выше. К слову, на Витебщине таких было два: Свято-Евфросиньевское монастырское и Полоцкое епархиальное. В 1912 г. в речи инспектора классов Полоцкого женского училища П.В. Пороменского, прибывшего из Санкт-Петербурга, прозвучали слова: “В ваших руках духовное здоровье и счастье подрастающего молодого поколения нашей родины, которое вы будете воспитывать, следовательно, наше будущее, будущее нашей родной земли” [17, с. 540].

В том же году съезд духовенства Полоцкой Епархии слушал доклад об утверждении при православных храмах “союза благочестивых женщин”. Поскольку подобное являлось новшеством, изначально было решено “ко введению его в приходских церквях относиться с величайшею осторожностью и не ставить в обязанность священникам учреждение этих союзов”. Однако полоцкий архиерей Никодим, напротив, потребовал поощрять священников, учреждающих подобные союзы, и порицать тех, кто препятствует их учреждению [18]. Фактически в приходах Полоцкой епархии создавались так называемые “кружки сестриц” (например, при церквях в с. Сарей, Освейи и Церковнянском приходе Витебской губернии) [19]. Справедливо заметить, что подобные союзы и кружки духовенством рассматривались, прежде всего, в качестве меры борьбы с пропагандой католицизма и протестантизма. Помимо “стояния на страже православия” в их задачи входило поддержание чистоты храма, активное участие в церковных торжествах, организация благотворительности в приходах, включая сборы пожертвований, привлечение односельчан к оказанию трудовой помощи нуждающимся и т. п., а также обучение детей первоначальным молитвам. Ко всему прочему, допускалось участие сестер в “отрезвлении деревни”, а также отвлечении молодежи от вредных привычек и “нескромных гуляний”. Говоря современным языком, православные женские общества, наравне с другими благотворительными товариществами начала XX в., предполагали организацию нравственно-просветительской и социальной работы с детьми, молодежью, малоимущими и обездоленными.

Заключение

Начало XX в. – сложный и противоречивый период в истории восточнославянских народов. Под влиянием ряда факторов изменялась гендерная роль женщины в семье и социуме. Реалии непростого времени вынуждали государственных деятелей пересмотреть официальную политику в отношении женского обучения и воспитания. Посредством правильного просвещения простолюдинок, через их влияние на мужей и детей виделось духовно-нравственное оздоровление народа. Наиболее консервативное образование ведомства Святейшего Синода также претерпевало прогрессивные изменения. В женских церковных школах и училищах предполагалось не просто воспитание будущих жен священнослужителей, но и профессиональная подготовка народных учительниц. Именно на них возлагалась высокая миссия служения просвещению белорусского народа на землях Полоцкой епархии. Своеобразным новшеством в епархии было создание христианских женских обществ. Их основным назначением являлось, помимо “стояния на страже православия”, содействие в организации просветительской, духовно-нравственной и социальной работы в общине. Традиции, заложенные более века назад, так или иначе находят воплощение в деятельности женских общественных и волонтерских объединений сегодняшнего дня.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Ступакевич, М. А.** Женское образование в Беларуси (вторая половина XIX века – 1917 год) : монография / М. А. Ступакевич. – Гродно : ГрГУ, 2006. – 170 с.
2. **Ковалева, Т. Л.** Социально-философские проблемы женского образования в Беларуси в начале XX века / Т. Л. Ковалева, М. Г. Волнистая // Научные труды республиканского института высшей школы. – 2017. – № 16. – С. 251–259.
3. **Терешкович, П. В.** Этническая история Беларуси XIX – начала XX в. В контексте Центрально-Восточной Европы : [монография] / П. В. Терешкович. – Минск : БГУ, 2004. – 223 с.
4. **Бусел, Е. Н.** Особенности развития женского образования на территории Витебской губернии второй половины XIX – начала XX в. / Е. Н. Бусел // Веснік ВДУ. – 2010. – № 5(59). – С. 89–92.
5. Дакастрычніцкія прыказкі і прымаўкі / Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі ; склаў Я. Рапановіч. – Мінск : Вышэйшая школа, 1974. – С. 11–274.
6. Архимандрит Кирилл. Слово в день рождение Ее Императорского Величества Государыни Императрицы Марии Фёдоровны / Ректор семинарии Архимандрит Кирилл // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1901. – № 22. – С. 1151–1155.
7. Торжество открытия второго класса женской церковно-приходской школы в Городке / Уездный наблюдатель церк. школ П. Д. I // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1902. – № 1. – С. 22–24.
8. Думы передового батюшки // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 23. – С. 864–872.
9. **Серебренников, Н.** Открытие педагогических курсов для учительниц церковно-приходских школ в г. Витебск / Н. Серебренников // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1900. – № 13. – С. 654–659.
10. Мечты и действительность. Из жизни епархиальных женских училищ // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1907. – № 1. – С. 16–23.
11. **Кузьмин, В.** Спутницы / свящ. В. Кузьмин // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1911. – № 14. – С. 224–232.
12. Несколько слов о женских сельско-хозяйственных школах // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1907. – № 5. – С. 176–183.
13. **Донов, Ал.** Летняя школа грамоты / Ал. Донов // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 15. – С. 584–586.
14. Летопись ведомостей // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1903. – № 19. – С. 739–741.
15. **Шостак, О.** Что может сделать в приходе сельская матушка. (Под впечатлением от посещения церковной школы Старого села) / свящ. Онуфрий Шостак // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1908. – № 1. – С. 21–23.
16. **Высоцкий, К.** Школьный юбилей / свящ. К. Высоцкий // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 16. – С. 284–287.
17. **Пороменский, П. В.** Речь инспектора классов Полоцкого жен. уч. дух. вед., сказанная на выпускном акте воспитанниц 17 июня / П. В. Пороменский // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 29. – С. 538–540.
18. Журналы Полоцкого Епархиального Съезда духовенства и церк. старост // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 42. – С. 518–519.
19. **Зайц, К.** Союз благочестивых женщин / свящ. К. Зайц // Полоцкие епархиальные ведомости. – 1912. – № 46. – С. 894–897; № 47. – С. 920–924.

Поступила в редакцию 08.05.2020 г.

Контакты: buselekaterina@mail.ru (Бусел-Кучинская Екатерина Николаевна)

Busel-Kuchinskaya E.N., Mikhailova E.L. WOMEN'S EDUCATION AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES AS A FACTOR OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE PEOPLE (on the basis of the edition “Polotsk Diocesan Vedomosti”).

The article discusses the development of women's education in the lands of the Polotsk diocese. Under the influence of a number of factors, the leading role of women in the spiritual and moral education of the people was taken outside the family. At the beginning of the XX century, in the women's institutions of the ecclesiastical department, the main training of teachers was carried out for regional public schools.

Keywords: folk pedagogy, female education, spiritual and moral education, educational institutions of the Polotsk diocese, public education of Belarus.

УДК 37.013

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Е. В. Гелясина

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой педагогики, частных методик
и менеджмента образования Витебского областного института
развития образования

В статье раскрываются философские основы концепции непрерывного образования педагогов в системе повышения квалификации. В качестве ключевого подхода избран антропологический подход. Его специфика раскрывается с опорой на понимание феномена “забота о себе”, который маркирует сущностное начало человека и бытийно-временную обусловленность его жизни. Посредством названного феномена уточняется содержательное наполнение цели, выявляются особенности образования и самообразования педагога. Раскрываются ключевые антропологические константы повышения квалификации, утверждающие его как систему условий, обеспечивающих педагогу возможность реализации себя средствами образования. Обосновывается целесообразность рассмотрения повышения квалификации как открытого и непрерывного процесса.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, повышение квалификации, антропологический подход, забота о себе.

Введение

Эффективность системы непрерывного образования педагогов в системе повышения квалификации детерминирована степенью ее антропологической меры, определяемой полнотой представленности в ней человека – “главного предмета в мире... и всегда для себя последней целью” [1, с. 351]. В современной педагогической науке антропологический подход прочно занял место ключевого методологического ориентира, используемого при создании концепций. Такая методологическая исключительность прослеживается на протяжении всей истории развития европейской философской мысли: от античности, в которой человек позиционируется как мера всех вещей, до современности, обнаруживающей человека как проблему для самого себя, его фрагментарность, бездомность, заброшенность в мир, неустойчивость, нетождественность и безразличие к самому себе. В последней трети XX в. Э. Фромм [2] ставит человеку неутешительный диагноз, называя его обнищавшей вещью. Обнищание современного человека, по мнению классика экзистенциальной психологии, связано не с дефицитом материальных благ. В жизни современников они-то как раз присутствуют. Обнищание наблюдается в человеческом смысле, что выражается в тотальной неуверенности в себе, подавленности, одиночестве, скуке, нарастающей тревоге, отсутствии радости на фоне материального изобилия. Homo sapiens превращается в Homo consumens – “совершенного потребителя”, компенсирующего свою внутреннюю пустоту постоянно возрастающим потреблением.

Современный человек живет в пространстве децентрированного дискурса, который изобилует симулякрами, гетерогенными потоками информации, гипетрекстами, эпатажными суждениями. В постнеклассическом “философском проекте” (труды Ж. Делеза, Ж. Дерриды, М. Фуко) эксплицирован вопрос о смысловой нагрузке об-

разования, обоснована актуальность выявления его бытийного модуса. Работы названных авторов абсолютно однозначно указывают на доминирование антропологической тематики, осуществление проблематизации и формулировку возможных вариантов ответа с позиций антропологического подхода.

Рассмотрению его сущности и возможностей использования для решения различных исследовательских задач было уделено внимание в ряде философских, психологических и педагогических работ (Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Е.М. Бабосова, О.И. Генисаретского, П.С. Гуревича, Г.Б. Корнетова, В.М. Розина), которые сегодня стали классикой. Однако сложно не согласиться с мнением, высказанным В.К. Пичугиной [3], о том, что работа по оформлению антропологического подхода в педагогике еще далека от своего завершения. Он еще не оформился как монолитное теоретическое основание, в силу чего в антропологической “методологической рамке” сосуществуют (иногда на взаимодополняющих, а, порой и на конфликтующих началах) различные точки зрения, обуславливающие “пестроту” исследовательских программ.

Все выше сказанное актуализирует необходимость разработки антропологического подхода и осуществление его контекстного рассмотрения, что позволит выявить конституирующие характеристики непрерывного педагогического образования, реализуемого в системе повышения квалификации.

Основная часть

В работах А.Ф. Лосева [4] и М. Хайдеггера [5], посвященных исследованию античности, показано, что рассуждения о человеке появляются лишь в философии Сократа. До этого времени предметом рассуждений философов выступает бытие, в котором человек представлен как одна из его составляющих. Окончательно “гуманитарный поворот” античности и утверждение “теоретического человека” оформляется в трудах Платона. Это, как пишет М. Хайдеггер, изменяет воззрения на человека, задает его понимание как духовного и телесного существа и тем самым детерминирует дифференциацию мировосприятия в оппозиции “субъект – объект”. Завершается утверждение субъекта в учении Р. Декарта. С этого момента человек дистанцируется от мира и проблематизирует возможность его познания. Размышления о человеке начинают разворачиваться в гносеологическом русле. Названные обстоятельства актуализируют постановку вопроса о том, что есть человек, что представляет собой истина и каковы ее критерии. Таким образом, происходит рождение человека, рассуждающего о мире и себе самом как познающем этот мир. Следуя А.Ф. Лосеву [4], с возникновением “субъективного человека” философская мысль приобретает антропологические характеристики. Дальнейшее свое развитие эти размышления получают в величайшем философско-педагогическом проекте – пайдейе. Именно пайдейя акцентирует внимание на том, какой путь должен пройти человек, устремленный к идеалу своего духовного и физического совершенствования, каким образом он может и должен непрерывно себя изменять.

Полагаем, что для выявления антропологических констант непрерывного педагогического образования, осуществляемого в системе повышения квалификации, особое значение должно быть отведено анализу феномена “забота о себе”. Данный феномен позволяет выявить сущностные характеристики цели, результата, а также процесса образования и самообразования взрослого человека. Результаты историко-педагогического осмысления феномена “заботы о себе” представлены в работе В.Г. Безрогова и В.К. Пичугиной [6], а его философский ракурс рассмотрен М. Фуко [7] и М. Хайдеггером [8].

В эпоху античности впервые в истории европейской мысли осуществлена формулировка проблемы выращивания “Я” человека, становления его как субъекта соб-

ственной жизни, обладающего свободой и несущего ответственность за себя самого и дела всего полиса. В философском наследии М. Хайдеггера [8] “забота” мыслится онтологически-экзистенциально и предстает как исходное сущностное начало целостного человеческого бытия. Быть-в-мире, по М. Хайдеггеру, означает ничто иное, как нести печать заботы.

Для решения поставленной нами исследовательской задачи принципиально важное значение приобретает рассмотрение трех взаимообусловленных, взаимопересекающихся и взаимосвязанных модусов заботы, выделенных М. Хайдеггером: бытия-в-мире, бытия-при-внутримировом-сущем, забегания-вперед. Каждый из названных модусов имеет темпоральную (временную) определенность. Это означает, что модусы заботы соотносимы с прошлым, настоящим и будущим человека. Рассмотрим каждый из них. Первый модус – бытие-в-мире. Посредством концепта “бытие-в-мире” делается указание на то, что человек всегда погружен в определенный контекст, всегда наличествует его связь с миром, со-бытийность с другими людьми, включенность в культуру-обусловленную систему общественных отношений. Благодаря включенности в общественные отношения возможно формирование исконно человеческой “ради-чего самовыбранной способности-быть” [8, с. 308]. Социум является средой, в которой оформляется “бытие-собой” человека, его заботливое со-бытие с другими людьми. Бытие-в-мире необходимо рассматривать исторически, ибо оно разворачивается во временной перспективе. Примечательно, что эта перспектива имеет не физическое измерение, а антропное. Антропное время каждого человека (его “возрастные часы”) обуславливает субъективно осознаваемый возраст, а также личностный и профессиональный внутренний временной график.

Время, как аргументированно показал М. Хайдеггер, является атрибутом бытия. Человек временен и существует исключительно во времени. Прошлое человеческой жизни никогда из нее не исчезает, не остается позади. Все как раз-таки наоборот (даже если сам человек отказывается признать это) прошлое являет себя в настоящем и определяет контуры будущего.

Приведенные выше рассуждения о бытийно-временной обусловленности жизни человека ориентируют нас на понимание того, что педагога, включенного в образовательный процесс на повышение квалификации, нецелесообразно рассматривать вне его профессионального прошлого, вне осознания и оценки этого прошлого им самим. Эффективность образовательного процесса детерминирована сформированным у педагога образом “Я-профессиональное”, его отношением к профессии и педагогическому труду, мотивированностью на профессиональное саморазвитие, составом и структурой “концептуальной сети”. Все названные психологические образования существенным образом влияют на процесс и результат повышения квалификации. Они работают по принципу когнитивных и эмоциональных шлюзов, которые определяют пропускную способность восприятия педагога, доминирующие у него способы понимания, интерпретации и оценки всего происходящего. Именно эти психологические структуры выступают ключевыми факторами, определяющими акты создания педагогом образа реальности и определяют выбор им индивидуальной траектории профессионального саморазвития.

Как отмечалось ранее, второй модус заботы – “бытие-при-внутримировом-сущем”. Этот модус задает особый характер отношения человека к тем вещам, которые его окружают. Важно отметить, что эти вещи не просто наличествуют (присутствуют) в жизни человека. Они не просто образуют его материальное окружение, оформляют и заполняют мир, в котором он живет. Сущее является таковым лишь в той степени, в которой оно включено в жизнь человека, “участвует” в ней, становится переживаемым.

Рассуждая о “бытии-при-внутримировом-сущем”, М. Хайдеггер дает новое философское прочтение феноменологической максимы Э. Гуссерля – “назад к самим вещам!” Новизна заключается в смещении смыслового ударения на лексему “к самим”. Это следует понимать, как указание на необходимость обращения к вещам как к “само-по-себе-себя-кажущим”, то есть как к тем, которые есть сами по себе – являются на самом деле, по своей сути. Такой смысловой поворот позволяет противостоять забвению человеком жизненного мира, противодействует предвзятому отношению к вещам, неадекватному их артикулированию в слове. Сущностное (незатемненное) отношение к вещам является условием успешной человеческой практики. Адекватная “ценностная нагруженность” вещей порождает человекомерное к ним отношение, обеспечивает возможность использования их в качестве инструментов. Именно поэтому очень важно различать использование человеком вещей в качестве средств (определенной техники) и ставшее привычным, обыденным “орудование” (термин М. Хайдеггера) ими. В связи с изложенным выше, сделаем значимое для нашего исследования замечание о смысловой эквивалентности (равнозначности) лексических единиц: “техника”, “средство”, “инструмент”.

Обращение с вещью как с определенным средством (инструментальное, технически целесообразное обращение) всегда осмыслено и служит для достижения четко определенной цели. Пользуясь терминологией М. Хайдеггера, такого рода обращение с вещами имеет множество отсылок к применению “для-того-чтобы” создать условия для удовлетворения исконно человеческих потребностей. Этим самым подчеркивается антропологическое измерение техники, указывается на взаимодополнительность и взаимосвязь ее вещного и антропологического понимания, фиксируется взгляд на технику как на исторически выработанное и запечатленное в культуре средство достижения цели. Каноны технического обращения (т. е. обращения с вещью как со средством) воплощаются в методе. По этой самой причине не существует метода без средства, при решении конкретной задачи метод всегда требует применения адекватных средств. Верно и обратное: средства раскрывают свою сущность только будучи включенными в целенаправленную “методически оснащенную” деятельность.

Человекомерность техники проявляется не только через ее внешнюю ориентированность, создающую возможность существования и жизнедеятельности человека, но и в потенциальной способности выступать способом самопонимания, самовыражения, самоанализа и самосозидания. При этом обращение к себе не означает игнорирования человеком окружающего мира, исчезновение заботы о нем. Поворот человека к себе требует поворота к сути мира, самоопределения себя в нем, поиска смысла своего существования, выработки способов обретения подлинности, выработки пути к себе. По мысли М.К. Мамардашвили [9], поворот к себе создает условия для реализации человеком самой главной своей страсти – быть человеком. Поворот к себе создает условия для рождения в человеке того, что естественным образом не рождается. Поворот к себе несамопроизволен, он требует усилия, которое не только творит саму жизнь, но и устанавливает определенный порядок в мире. Порядок требует поддержания, включенности думающего, творящего, ответственного человека. Бездействие не обеспечивает константности. Лишь хаосу свойственна самовоспроизводимость. Порядок требует постоянного приложения усилий. Как отмечает в этой связи М.К. Мамардашвили, “... если я чего-то не делаю, то нечто в мире рушится” [9, с. 19].

Все сказанное обуславливает возможность расширения контекста понимания сущности техники, в котором она приобретает экзистенциальные смысловые оттенки и предстает как “техника себя” (понятие М. Фуко [7]). Это позволяет определить в

качестве приоритетного направления непрерывного образования педагогов овладение ими техниками самообразования. Исходя из этого важным квалиметрическим показателем повышения квалификации может быть признан уровень готовности педагогов к самостоятельному проектированию и реализации индивидуальной траектории профессионального саморазвития. Это дает основания для понимания сущности непрерывного образования, осуществляющегося на повышении квалификации не как процесса организуемого “обучающим для обучаемого”, а как процесса, инициируемого и реализуемого самими обучающимися.

Третий модус заботы – “забегание-вперед” – специфическим образом задает бытие человека, очерчивает те характеристики, которые существенно отличают его от всего существующего в мире. Бытие человека есть бытие, ускользающее вперед. В силу чего оно никогда не бывает завершенным. Именно поэтому бытие человека всегда есть некая возможность, всегда превосходит себя, проектирует, “выбрасывает” само себя вперед. Следуя М. Хайдеггеру, будущее – “феноменом исходной временности”. Он утверждает, что не настоящее создает будущее, а будущее создает настоящее. Жизненная и профессиональная перспектива, созданная человеком, определяет все его действия в настоящем. Модус заботы как “забегания-вперед” дает возможность обосновать нам две антропологические константы непрерывного образования педагогов в системе повышения квалификации. Первая: система повышения квалификации рассматривается как система, создающая условия для реализации педагогом проекта себя средствами образования. Вторая заключается в необходимости рассматривать непрерывное образование педагога как специфический способ его бытия принципиально незавершаемый, открытый, нуждающийся в постоянном дооформлении, а, поэтому, требующий непрерывной реализации.

Заключение

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов, касающихся ключевых антропологических констант непрерывного образования педагога, реализуемого в системе повышения квалификации:

Сущностные характеристики непрерывного образования педагогов в системе повышения квалификации целесообразно определить через понимание феномена “забота о себе”. Такой взгляд на непрерывное педагогическое образование актуализирует работу на повышении квалификации, направленную на развитие рефлексивной способности педагога. Способность к рефлексии позволяет педагогу не только “быть” в профессии, но и осознать себя в ней, адекватно оценивать приобретаемые профессиональные качества.

Субъект процесса повышения квалификации – педагог непрерывно изменяющийся, выявляющий свои профессиональные дефициты и преодолевающий их, прилагающий усилия по превосхождению “себя прежнего”, заботящийся о себе, своем профессиональном уровне и профессиональном предназначении.

Процесс повышения квалификации – феномен темпоральный по своей природе. Именно поэтому он должен рассматриваться как открытый и непрерывный.

В ходе процесса повышения квалификации принципиально важное значение приобретает обращение к личностному и профессиональному опыту педагогов, обеспечение условий для проявления ими творческой инициативы и овладения “техниками изменения себя”.

Условием человекомерности повышения квалификации, детерминантной его эффективности выступает ситуация событийной включенности педагогов в образовательный процесс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кант, И.** Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения : в 6 т. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 349–588.
2. **Фромм, Э.** Искусство быть / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2013. – 348 с.
3. **Пичугина, В. К.** Антропологический подход в истории педагогики в контексте развития педагогической антропологии / В. К. Пичугина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1917&binn_rubrik_pl_articles=73. – Дата доступа: 01.04.2019.
4. **Лосев, А. Ф.** История античной эстетики. Высокая классика / А. Ф. Лосев. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2000. – 624 с.
5. **Хайдеггер, М.** Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
6. **Пичугина, В. К.** Образование и забота о себе в эпоху метамодерна / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2015. – Вып. 3. – С. 116–128.
7. **Фуко, М.** Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс 1981–1982 учебном году / М. Фуко. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
8. **Хайдеггер, М.** Бытие и время / М. Хайдеггер. – М. : ad Marginem, 1997. – 452 с.
9. **Мамардашвили, М. К.** Очерк современной европейской философии / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука, 2018. – 544 с.

Поступила в редакцию 26.05.2020 г.

Контакты: elena_porkova@list.ru (Гелясина Елена Владимировна)

Geliasina E. ANTHROPOLOGICAL CONSTANTS OF CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING.

The article reveals the philosophical foundations of the conception of continuing education of teachers in the system of advanced training. The anthropological approach was chosen as the key approach. Its specificity is revealed through understanding of the phenomenon of "self-care", which marks the essential principle of man and existential conditionality of his life. Through the named phenomenon, the content of the goal is clarified, the features of the education and self-education of the teacher are revealed. The key anthropological constants of advanced training are considered, confirming it as a system of conditions that provide the teacher with the opportunity to realize himself through education. The expediency of considering advanced training as an open and continuous process is substantiated.

Keywords: continuous pedagogical education, advanced training, anthropological approach, self-care.

УДК 37.015.3

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Р. Ж. Ерофеева

магистр физической культуры, докторант кафедры “Психология и педагогика”,
Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
(Республика Казахстан)

Н. Э. Пфейфер

доктор педагогических наук, профессор
Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
(Республика Казахстан)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с понятиями “пол” и “гендер”. Также выделены четкие границы данных терминов. Раскрывается проблема определения гендера как социокультурного феномена в отечественных и зарубежных научных трудах, история возникновения термина “гендер”. Даны основы гендерного подхода в образовании, а также результаты эмпирического изучения представлений учителей физической культуры г. Павлодара (Республика Казахстан) и г. Могилева (Республика Беларусь) о феномене гендерного подхода на уроках физической культуры.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерный подход.

Введение

В социально-гуманитарных дисциплинах предметом дискуссий всегда являлось различие понятий “пол” и “гендер”. До сих пор многие ученые не видят смысла в их различии, а употребляют термин “гендер”, отдавая дань современному термину. Однако, по нашему мнению, эти различия очевидны. В 1955 г. американский ученый J. Money ввел в науку термин “гендер”. Гендер и пол он считал частями одной системы, взаимосвязанными друг с другом. Он не пытался противопоставлять природу и воспитание: “На каждом этапе развития ничего не является чисто природой или чисто воспитанием. Между ними всегда существует сотрудничество” [1, с. 60]. Ошибочно считают, что термин “гендер” в 1968 г. ввел Stoller Robert. Он предложил новую концепцию понимания термина “гендер”, приближенную к современной интерпретации. Пол и гендер имеют связь, но они независимы. Пол должна изучать наука биология, а гендер – психология. Теории J. Money и R. Stoller имеют различия в разделении понятий “гендерная идентичность” и “гендерная роль”. Money их особо не различал, а вот Stoller дал им определения. Также Stoller сделал удачную попытку разделить понятия пола и гендера, что стало поворотным моментом в создании гендерной психологии. Вот как отреагировал Money на открытие Stoller: “Это заполнило лингвистический вакуум и удовлетворило концептуальную потребность многих людей – однако не ту же самую концептуальную потребность, для которой я создал определение... люди приняли термин и дали ему их собственное определение” [2, р. 81]. Однако в то время еще не до конца были определены все свойства “гендера”.

Г. Рабин в своей работе “Обмен женщинами” впервые прописал терминологические различия между понятиями “пол” и “гендер” [3, с. 85]. А начиная с 1975 г., по-

© Ерофеева Р. Ж., 2020

© Пфейфер Н. Э., 2020

нятие “гендер” прочно вошло в обиход многих наук. Понятие “гендер” использовалось при описании социальных, культурных, психологических аспектов “женского” в сравнении с “мужским”, то есть “при выделении всего, что формирует черты, нормы, стереотипы, роли, типичные и желаемые для тех, кого общество определяет как женщин и мужчин” [4, с. 176].

Современные науки четко нарисовали границы понятий “пол” и “гендер”. “Пол” – биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин “гендер” означает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

В русский язык термин “гендер” пришел из англ. *gender*, который происходит от греч. *genos* – род. В современных философских словарях “Гендер” – социальный пол [5; 6], в англо-русских словарях [7; 8; 9] “гендер” имеет несколько значений. Одно из них – грамматический род и пол, как шутивное обозначение. В Большом толковом *социологическом* словаре слово “гендер” тоже имеет два значения: 1) общее – различие между мужчинами и женщинами по анатомическому полу; 2) социологическое – социальное деление, часто основанное на анатомическом поле, но не обязательно совпадающее с ним [10]. В словаре *социальной философии* понятие “гендер” – социальный пол, т. е. представление отношений, показывающих принадлежность к классу, группе, категории [11, с. 67].

Однако, термин “гендер” в некоторых изданиях даже не трактуется: педагогический словарь Г.М. и А.Ю. Коджаспировых [12], Российская педагогическая энциклопедия [13], педагогический словарь Б.М. Бим-Бада [14]. Лишь в *словаре по социальной педагогике* понятие “гендер” рассматривается как социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определения терминам “мужчина” и “женщина” [15, с. 50].

Основная часть

Л.В. Штылева указывает, что смысл понятия “гендер” заключается первоначально в “идее социального моделирования или конструирования пола (в отличие от биологического пола, который задается генетически). Социальный пол конструируется социальной практикой. Общество формирует систему норм поведения, предписывающую выполнение определенных ролей в зависимости от биологического пола индивида. Соответственно, возникает жесткий ряд представлений о том, что есть “мужское” и что есть “женское” в данном обществе” [16, с. 62].

Согласно вышесказанному гендерный аспект обусловлен определением социальной роли мужского или женского полов.

Методологическая неоднозначность и неопределенность понятия “гендер” остается одной из проблем, стоящих перед современными науками. Поэтому гендер описывается как сложное личностное образование, которое определяет ментальные, эмоциональные и поведенческие характеристики субъектов (Д. Скот, Г. Рабин); предписываемый статус личности (Р. Унгер); предпочтительные социокультурные роли (И.С. Кон) [17]; культурную схему (С. Бем) [18]; половую идентичность как продукт социализации и воспитания (О.А. Воронина [19], Л.В. Штылева [16, с. 63]); процесс формирования мужских и женских ролей в социуме (Л.И. Столярчук) [20, с. 54]; систему межличностного взаимодействия (Г. Гарфинкель); процесс овладения поведенческими действиями и социально-половыми ролями, идентификации с половой принадлежностью и как статус индивида в структуре полоролевого взаимодействия (С.Л. Рыков)

[21]; социальный пол и все соответствующие свойства и отношения, за исключением анатомо-физиологических (А.В. Мудрик) [22, с. 72]; сложный социокультурный конструкт, определяющий различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужскими и женскими состояниями, их жизнью и деятельностью [23].

Исходя из вышесказанного, не биологический пол, а социокультурные нормы определяют психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии мужчин и женщин.

Гендер формируется обществом как социальная модель поведения полов, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и пр.). Гендер, в отличие от пола, социально сконструирован, выучен, динамичен, т. е. он изменчив, и может меняться от времени, культуры и общества [24, с. 20–21]. Исходя из вышесказанного не биологический пол, а социокультурные нормы определяют психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии мужчин и женщин.

Проанализировав понятие “гендер” мы приходим к выводу, что не биологический пол, а социокультурные нормы определяют психологические качества, стили поведения, направления деятельности и профессии. Гендер строится обществом как модель поведения женщин и мужчин, определяя их положение, роли в социуме. В результате, гендерный подход расширяет традиционные нормы поведения личности, показывает новый способ познания действительности, в котором отсутствует поляризация и иерархия “мужского” и “женского”. Пол, не являясь первоосновой психологических характеристик поведения, позволяет нам по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, которые навязала система полоролевых стереотипов, переосмыслить свои возможности и увидеть перспективы развития, активизируя внутренние ресурсы для самореализации.

Гендерные исследования сегодня изучают весь ассортимент взаимодействий между полами, основанных на социальной стратификации. Гендерный подход становится одним из главных условий “роста самосознания и возможностей самореализации личности с индивидуальным набором маскулинных, фемининных и андрогинных характеристик” [25, с. 98].

Гендерный подход прежде всего рассматривает не как анатомо-физиологические особенности, которые бессмысленно отрицать, а как различия в поведении, психике и в других видах деятельности у мужчин и женщин. Данный подход позволяет отойти от негативных гендерных стереотипов, потому что они сконструированы обществом, а значит их возможно изменить, меняя сознание людей. В психолого-педагогических науках гендерный подход направлен на изучение психологических особенностей, обусловленных социокультурными требованиями к мужчине и женщине, механизмов формирования гендерных характеристик, влияния институтов социализации, прежде всего, семьи и образования на развитие мальчиков и девочек, создание условий для развития способностей и склонностей независимо от пола ребенка, гендерное просвещение общества.

Гендерная педагогика – это раздел педагогического знания, изучающий содержание и формы полоролевой социализации в образовании и направленный на снижение негативного влияния гендерной асимметрии и гендерных стереотипов на подрастающее поколение и создание благоприятных образовательных условий независимо от половой принадлежности учащихся. Для определения взаимодействия педагогики и гендерного подхода образовались понятия “гендерный компонент образования” и “гендерный анализ в образовании”. Эти термины подразумевают оценку последствий

и результатов воздействия образовательных усилий на положение и развитие мальчиков и девочек, осознание ими своей идентичности, выбор жизненных целей, их статус и прочие характеристики.

Целью гендерного подхода является формирование эгалитарного мировосприятия, основанного на гендерной компетентности, гендерной сензитивности и гендерной лояльности. В основе гендерного подхода лежат слова Конфуция: “Объясни мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, позволь мне принять участие – и я пойму”. Применяя гендерный подход невозможно следовать четкому алгоритму или методике, здесь необходимо выстраивать диалог, совместное творчество педагога и ученика.

Нами было проведено анкетирование учителей физической культуры школ городов Павлодара (Республика Казахстан) и Могилева (Республика Беларусь) на их отношение к гендерному подходу на уроках физической культуры. В опросе приняло участие 46 респондентов г. Павлодара – это учителя средних школ № 24, 42, 34, 13 и 15 человек из г. Могилева. Из них 34 мужчины и 27 женщин, 27 человек в возрасте до 30 лет, 10 человек из возрастных групп от 31 до 40, 16 человек – от 41 до 50 лет и 8 человек старше 50 лет. Большинство респондентов (64%) имеют стаж работы в педагогической сфере до 5 лет.

Проанализировав ответы, данные учителями школ г. Павлодара, мы получили следующие данные. На вопрос “С кем вы предпочитаете работать: с мальчиками или девочками?” 40 ответов было “не имеет значения”, но двое мужчин предпочли бы работать только с мальчиками, и четверо учителей женского пола предпочли бы работать только с девочками. Никто не ответил, что предпочел бы работать с противоположным полом.

Мнение учителей разделилось при вопросе “Как должны проходить уроки физической культуры для мальчиков и девочек: вместе или раздельно?” 18 учителей ответили, что урок должен проходить раздельно – 10 женщин и 8 мужчин. 18 учителей ответили, что урок должен быть совместный – 12 мужчин и 6 женщин. Два человека ответили, что разделение должно быть только с переходного возраста, 6 человек ответили, что разделение должны быть только в старших классах, и два человека, что разделение должно быть только для младшего звена. В результате, из 46 респондентов 37 считают, что разделение мальчиков и девочек на уроке физической культуры должно быть.

На вопрос “Должен ли учитель физической культуры учитывать гендерные особенности учащихся в учебном процессе?” мнение учителей-женщин единогласно положительно, но мужчины разделились: 20 человек ответили положительно, 8 человек отрицательно, т. е. эти преподаватели совершенно не дозируют нагрузку для мальчиков и девочек, что в корне неправильно.

Ответы на вопрос “Педагогическая профессия является преимущественно...”: мужской – ответили два человека; женской – 4 человека; не имеет значения – 40 человек. А на вопрос “Профессия учителя физической культуры является преимущественно...”: мужской – ответили 8 человек, из них 6 мужчин; женской – ни одного ответа; не имеет значения – 38.

Последние вопросы были связаны с приобретением знаний в области гендерного подхода: “Желаете ли вы познакомиться с гендерным подходом в обучении школьников?": 32 респондента ответили положительно и 14 – отрицательно, “Хотели бы вы посетить курсы повышения квалификации в области изучения гендерного подхода?": 38 положительных ответов и 8 – отрицательных, хотя вопросы, по сути, идентичны.

Проанализировав ответы, данные учителями школ г. Могилева, мы получили следующие результаты. На вопрос “С кем вы предпочитаете работать: с мальчиками

или девочками?” 12 респондентов ответили “не имеет значения”, трое предпочли бы работать только с мальчиками (представители женского пола). Из Павлодара ни один педагог не изъявил желание работать с противоположным полом.

Мнение учителей было единым при вопросе “Как должны проходить уроки физической культуры для мальчиков и девочек: вместе или отдельно?” Все педагоги ответили, что уроки физической культуры должны проходить отдельно, но начиная с переходного возраста.

На вопрос “Должен ли учитель физической культуры учитывать гендерные особенности учащихся в учебном процессе?” мнение учителей-женщин единогласно положительно, но трое мужчин ответили отрицательно.

Ответы на вопрос “Педагогическая профессия является преимущественно...”: женской дали ответ 6 человек; не имеет значения – 9 человек. А на вопрос “Профессия учителя физической культуры является преимущественно...”: мужской – ответили 6 человек; женской – ни одного ответа; не имеет значения – 9.

На последние вопросы: “Желаете ли вы познакомиться с гендерным подходом в обучении школьников?” ответы были таковыми: 9 респондентов ответили положительно и 6 – отрицательно; “Хотели бы вы посетить курсы повышения квалификации в области изучения гендерного подхода?”: 12 положительных ответов и 3 – отрицательных, хотя вопросы, по сути, идентичны.

Исходя из результатов анкетирования, ответы учителей общеобразовательных школ г. Павлодара и г. Могилева существенно не отличаются, однако учителя Могилева изъявили желание работать с противоположным полом, в Павлодаре данный выбор отсутствует, учителя изъявляли желание работать только со своим полом, или отвечали “не имеет значения”. Можно сделать выводы, что гендерный подход на уроках физической культуры необходим, и знания для внедрения этого подхода необходимо получать специализированно.

Заключение

Термины “пол” и “гендер” различны и не должны употребляться как синонимы. Пол – биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Внедрение гендера в образование реализуется через гендерный подход.

Учебный материал мальчики и девочки осваивают по-разному. Чтобы процесс физического воспитания оказывал положительное влияние на биологическое, психическое и социальное здоровье обучающихся, необходимо учитывать их гендерные особенности, обусловленные половыми различиями. Это проявляется в определении физических нагрузок, в выборе видов спорта для занятий и видов физических упражнений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Money, J.** An examination of some basic sexual concepts: the evidence of human hermaphroditism / J. Money, J. G. Hampson, J. L. Hampson // Bull Johns Hopkins Hosp, 1955. – № 97(4). – P. 301–319.
2. **Stoller, R.** Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity / R. Stoller // Science House. – New York City, 1968. – 383 p.
3. **Gayle Rubin.** “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex” in Rayna Reiter, ed., “Toward an Anthropology of Women”, New York, Monthly Review Press(1975).

4. **Пушкарева, Н. Л.** Гендерные исследования в исторических науках [Текст] / Н. Л. Пушкарева // Гендерные исследования. – № 3 (№ 2 / 1999) / Харьковский Центр гендерных исследований / гл. ред. И. А. Жеребкина. – Харьков : ХЦГИ, 1999. – С. 166–186.
5. Краткий философский словарь [Текст] / отв. ред. А. П. Алексеев. – М. : Проспект, 2008. – 491 с.
6. Философский энциклопедический словарь [Текст] – М. : ИНФРА-М, 2009. – 568 с.
7. **Мюллер, В. К.** Новый англо-русский словарь: около 200000 слов и словосочетаний [Текст] / В. К. Мюллер. – М. : Русский язык медиа, 2005. – 945 с.
8. Новый большой англо-русский словарь = New english-russian dictionary : в 3 т. : ок. 250000 лекс. ед. / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна, Э. М. Медниковой. – М. : Русс. яз., 2003. – Т. 2 : G–O. – 832 с.
9. Collins Dictionary Russian-English : over 80000 references and 115000 translations [Text]. – Harper : HarperCollins Publishers, 2000. – 574 p.
10. Большой толковый социологический словарь = Collins Dictionary Sociology : в 2 т. [Текст] / сост. Д. Джери ; [пер. с англ. Н. Н. Марчук]. – М. : Вече : АСТ, 2001. – Т. 1 : A–O. – 544 с.
11. Социальная философия : словарь [Текст] / ред. В. Е. Керимов, Т. Х. Керимов. – М. : Академический проект, 2003. – 557 с.
12. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь : для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Academia, 2005. – 176 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с., в современном словаре по педагогике Е. С. Рапацевича [Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
15. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов [Текст] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 365 с.
16. **Штылева, Л. В.** Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Текст] / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3. – С. 61–67.
17. **Кон, И. С.** Психология ранней юности: книга для учителя [Текст] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
18. **Бем, С.** Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
19. **Воронина, О. А.** Хрестоматия к курсу “Основы гендерных исследований” [Текст] / отв. ред. О. А. Воронина, Н. С. Григорьева, Л. Г. Луныкова. – М. : МЦГИ (МВШСЭН), 2000. – 395 с.
20. **Столярчук, Л. И.** Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации : учеб. пособие [Текст] / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1997. – 189 с.
21. **Рыков, С. Л.** Гендерные исследования в педагогике : [О половом воспитании и половой социализации школьников] [Текст] / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17–22.
22. **Мудрик, А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
23. **Шмелева, Н. Б.** Гендерные подходы в развитии профессиональной деятельности и семейных отношений [Текст] / Н. Б. Шмелева / Социальная работа: проблемы, инновации, зарубежный опыт / под ред. Н. Б. Шмелевой. – Ульяновск : УлГУ, 2004. – С. 4–11.
24. **Шустова, Л. П.** Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей / Л. П. Шустова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – С. 98–100.
25. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога / И. Костикова // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 69–73.

Поступила в редакцию 13.04.2020 г.

Контакты: gepax85@mail.ru (Ерофеева Рената Жаудатовна)

Yerofeyeva R., Pfeifer N. GENDER APPROACH IN EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS.

The article deals with the issues related to the concepts of “sex” and “gender”. The author of the article defines different approaches to the study of the concept of “sex”, analyzes its various interpretations, starting from the period of Antiquity to the present day. There are also clear boundaries between the terms “sex” and “gender”. The article deals with the problem of determining gender as a sociocultural phenomenon in national and foreign scientific works.

The author examines the history of the term “gender”, which has become widespread in science in recent decades, emphasizes the interdisciplinary nature of this concept, analyzes approaches to its definition in such fields of science as history, sociology and pedagogy. The history of the formation and development of views on the problem of sex and the specificity of gender researches in psychology are considered in the article.

Keywords: sex, gender, gender approach, gender identity.

УДК 159.96

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЖЕНЩИН В ПРОЦЕССЕ ЛЕЧЕНИЯ ИЗБЫТОЧНОГО ВЕСА

Е. И. Комкова

кандидат психологических наук, доцент
Институт психологии БГПУ имени Максима Танка

Н. А. Лепешева

магистр психологических наук,
заведующий отделом общественно-гуманитарных знаний
ГУО “Дворец детей и молодежи “Золак” г. Минска”

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики изменения психологического благополучия и образа Я у женщин, страдающих избыточной массой тела, а также их психологическая удовлетворенность брачно-семейными отношениями до и после нормализации массы тела.

Ключевые слова: психологическое благополучие, образ Я, индекс массы тела, брачно-семейные отношения, удовлетворенность браком.

Введение

Современность исследования психологического благополучия обуславливается растущими потребностями в нахождении путей создания положительных условий для максимального развития личности, продуктивности ее жизненного пути.

Понятие “психологическое благополучие” является предметом изучения как в зарубежной психологии (М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман и др.), так и в отечественной психологии (Т.Д. Шевеленкова, Е.Е. Бочарова, Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, П.П. Фесенко, А.Е. Созонтов и др.) [1].

Благополучие – относительно современный общенаучный термин, возникший в психологии в связи с исследованием состояний оптимальной жизнедеятельности человека. Стремление к благополучию и хорошему функционированию – это основная движущая сила человеческого сообщества, а его личное ощущение представляет собой главное условие, удовлетворяющее требования жизни человека, скорее всего, поэтому проблема его получения и поддержки занимает важнейшее место в психологических исследованиях.

Анализ последних исследований указывает, что разнообразные конструкты, связанные с благополучием, изучались и применялись разными исследователями: счастье (А.Е. Созонтов [2]), удовлетворенность в определенных сферах [3]; качество жизни; благополучие (Р.М. Райан [4]); психологическое благополучие (С. Карсканова [5], А.С. Ширяева [6]); актуальное и идеальное психологическое благополучие (П. П. Фесенко [7]).

Категория “субъективное благополучие” гораздо шире и содержит в себе ряд составляющих компонентов: социальное, духовное, физическое, материальное и психологическое. Каждый из перечисленных компонентов отражает лишь определенный аспект жизнедеятельности личности [8].

Психологическое благополучие, как отмечает В.Ю. Большаков, – это слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия.

© Комкова Е. И., 2020

© Лепешева Н. А., 2020

Оно более стабильно при гармонии личности и подчиняется наличию отчетливых целей, благополучного исполнения планов деятельности и поведения, резервов и условий для достижения целей, личностных связей [1].

До сих пор нет единой точки зрения по поводу соотношения и определения субъективного и психологического благополучия. Не стихают споры о равенстве терминов “субъективное благополучие” и “психологическое благополучие”, “субъективное благополучие” и “удовлетворенность жизнью”, “субъективное благополучие” и “счастье”. Но практически все исследователи сходятся в понимании эмоционального компонента субъективного благополучия как соотношении положительного и отрицательного аффектов и выделяют их баланс как единый фактор.

Основная часть

Психологические параметры пищевого поведения и его нарушения определяют личное отношение к способам питания. К ним относятся следующие факторы: личные проблемы; конфликты в семье; ситуации фрустрации, стрессы; неприемлемые способы приятия пищи в раннем детстве; нарушение детско-родительских взаимоотношений в детском возрасте; проблемы в межличностных отношениях в семье, в детских учреждениях, с окружающими людьми [9]. Данные факторы определяют пищевое поведение и формируют пищевые привычки, то есть определенные действия, которые доводятся до автоматизма и не требуют активации мышления, устойчивые и произвольно возникающие в различных ситуациях.

Тесная взаимосвязь пищевой биологической мотивации с высшими мотивациями, зависимость от эмоционально-личностной индивидуальности человека и одновременно от особенности гомеостатических процессов вызывают различные формы ее нарушения [10].

Нарушения пищевого поведения являются одним из видов патологической адаптации. Отмечается, что у молодых женщин прибавка веса чаще выявляется после таких стрессовых событий, как: замужество; смена места работы или места жительства; психическая травма, связанная со значимым окружением; роды; развод. При этом женщины с нарушениями пищевого поведения используют эмоционально-фокусированный тип совладания или стратегию избегания и не склонны обсуждать свои проблемы с другими [10].

Изучение психологического благополучия женщин с разным образом Я предполагало решение следующих задач:

- изучить психологическое благополучие женщин с разным образом Я при различном индексе массы тела;
- изучить психологическую удовлетворенность брачно-семейными отношениями у женщин до начала нормализации индекса массы тела и после нормализации массы тела;
- доказать статистическую связь психологического благополучия и образа Я у женщин при разном индексе массы тела;
- определить изменения психологического благополучия и образа Я у женщин в процессе изменения индекса массы тела.

В контексте поставленных задач была разработана программа исследования психологического благополучия женщин с разным образом Я.

Эмпирической базой выступили пациентки 4-й городской клинической больницы имени Н.Е. Савченко г. Минска.

Были получены следующие результаты. Уровень самооценки до изменения во внешности: у 9 человек (56,25%) – заниженный уровень, у 7 человек (43,75%) – сред-

ний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей. Уровень самооценки после изменения во внешности: у 4 человек (25%) – заниженный уровень, у 10 человек (62,5%) – средний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей, у 2 человек (12,5%) – завышенный уровень.

До лечения результаты удовлетворенности браком были следующими: абсолютно неблагополучные – 6,25%, неблагополучные – 50%, скорее неблагополучные – 12,5%, переходные – 18,75%, благополучные – 12,5%. Показатели после лечения: абсолютно неблагополучные – 12,5%, неблагополучные – 62,5%, скорее неблагополучные – 12,5%, переходные – 1,5%, благополучные – 1,5%.

До лечения результаты по показателям самоуважения распределились следующим образом: у 7 человек (43,75%) не хватает самоуважения, у 5 человек (31,25 %) – баланс между самоуважением и самоуничижением, у 4 человек (25%) – самоуважение в достаточной степени. После лечения – у 4 человек (25%) не хватает самоуважения, у 10 человек (62,5 %) – баланс между самоуважением и самоуничижением, у 2 человек (12,5%) – самоуважение и принятие себя.

Результаты корреляционного анализа до изменения и после изменения внешности (по Спирмену) представлены в таблице.

Изменения статистической достоверности коэффициентов корреляции (по Спирмену) связей индекса массы тела и показателей психологического благополучия до и после проведения операции

	Самоценность		Самопринятие		Самопривязанность		Внутренняя конфликтность		Самообвинение	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Индекс массы тела				-0,77**		-0,59*				
Удовлетворенность брачно-семейными отношениями		-0,71*						0,62*		0,7*
Открытость	-0,52*		-0,63						0,64*	
Самоуверенность		0,6*	0,5*				-0,62*	-0,70*	-0,66*	-0,75*
Зеркальное Я	0,53*	0,52*		0,64*			-0,76**	-0,53*	-0,82**	-0,74**
Самоценность				0,92**			-0,75**	-0,84**	-0,71*	-0,83**
Самопринятие							-0,86**		-0,88**	
Самопривязанность								0,85**		
Внутренняя конфликтность									0,88**	0,85**

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

После изменения внешности результаты корреляционного анализа показали другие соотношения связей как по направленности, так и по их силе.

Критерий Т-Вилкоксона доказал достоверность сдвига после операции индекса массы тела ($T = 0,000438$, при $p < 0,05$), в удовлетворенности брачно-семейными отношениями ($T = 0,036659$, при $p < 0,05$), в самооценке ($T = 0,011719$, при $p < 0,05$), в самоуважении ($T = 0,345448$, при $p > 0,05$), в открытости ($T = 0,005062$, при $p < 0,05$), в самоуверенности ($T = 0,500185$, при $p > 0,05$), в саморуководстве ($T = 0,027709$, при

$p < 0,05$), в Зеркальном Я ($T = 0,007686$, при $p < 0,05$), в самооценности ($T = 0,107329$, при $p > 0,05$), в самопринятии ($T = 0,102641$, при $p > 0,05$), в самопривязанности ($T = 0,012516$, при $p < 0,05$), внутренняя конфликтность и самообвинение снизились ($T = 0,386271$, при $p > 0,05$ и $T = 0,000438$, при $p < 0,05$).

Таким образом, можно сделать вывод, что женщина ждет от похудения эффекта “счастливой жизни”. Сначала она связывает ответственность за свою жизнь, успешность и счастье с лишними килограммами и достигает определенного результата в лечении ожирения. Как предполагает женщина, например: я не устраиваюсь на новую работу или у меня нет прочных отношений с мужем, не потому что мне не хочется, и я боюсь социального напряжения, а потому что у меня есть лишний вес, который не позволит мне оказать приятное впечатление на окружающих. Истинной причиной неудовлетворенности от жизни могут быть и отношения с противоположным полом. Женщина может бояться менять партнера или выяснять отношения. Она для себя решает, что после похудения мужчина посмотрит на нее другими глазами и отношения поменяются. Это связано со страхами и внутренними комплексами, которые касаются не лишнего веса, а самооценки, самопринятия, личностных качества и характеристик, которые женщина пытается вылечить за счет внешнего поведения. Но внутренняя “сердцевина” остается очень негативной.

Во время и после похудения женщина часто закичивается исключительно на своем теле, забывая о других сторонах жизни, например, о брачно-семейных отношениях.

Когда женщина закичивается на одной проблеме и переживании, например, похудении, она начинает думать, что имеет право не беспокоиться о других сферах жизни. Вся ее психическая энергия сконцентрирована на одной проблеме. Женщина живет в тревоге и не может включаться в “посторонние” процессы.

Заключение

Удовлетворенность образом Я является сложным образованием, включающим в себя знания и мнения личности о себе, отражения тех телесных и психических особенностей, которые доступны ее сознанию. Некоторые характеристики образа “Я” обеспечивают психологическую основу для построения благополучной семейной жизни. Психологическое благополучие напрямую зависит от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания, а потому его сущность совпадает с концептом субъективного благополучия.

Существует определенная взаимосвязь между уровнем удовлетворенности браком и самопринятием себя, самоуважением и индексом массы тела. Следует отметить, что самоуважение до лечения выражено более низкими показателями, чем после лечения избыточной массы тела, эмоциональное отношение женщин к своему Я после лечения у женщин увеличивается, она выражена более высокими показателями, чем до лечения.

В процессе похудения у женщин изменяется удовлетворенность брачно-семейными отношениями – они ухудшаются и становятся неудовлетворительными. Женщины ждут от похудения эффекта “счастливой жизни”. Они связывают свою успешность и счастье с уменьшением лишних килограммов и достигают определенного результата в избавлении от избыточной массы тела. Однако при потере веса психологическое благополучие не растет, а удовлетворенность браком уменьшается. Истинной причиной неудовлетворенности от жизни являются страхи и внутренние комплексы, которые касаются не лишнего веса, а самооценки, самопринятия, личностных качества и характеристик, которые женщина пытается вылечить за счет внешнего поведения. Но внутренняя “сердцевина” остается очень негативной. Во время и после похудения жен-

щина часто закичивается исключительно на своем теле, забывая о других сторонах жизни, например, о брачно-семейных отношениях.

Женщины после коррекции индекса массы тела принимают себя, одобряют себя, доверяют себе, более позитивно себя оценивают, чем до похудения. Женщинам с ожирением свойственна заниженная самооценка, выраженная негативная реакция по отношению к себе: раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. Женщинам с избыточной массой тела не свойственно самопринятие, а свойственно самообвинение.

После лечения и нормализации массы тела у женщин нормализуется уровень оценки своих возможностей, они реалистично воспринимают себя. Самоуважение после нормализации массы тела становится более высоким, эмоциональное благоприятное отношение к своему образу Я увеличивается. Самоценность и самопринятие после коррекции массы тела увеличивается. Женщины больше принимают себя, одобряют себя в целом, доверяют себе, более позитивно себя оценивают.

До избавления от избыточной массы тела открытость и внутренняя честность определяют достаточно выраженную рефлексивность женщин. После похудения показатель открытости снижается, так как не многие женщины готовы открыто говорить о перенесенном опыте избавления от лишнего веса. У женщин после похудения ожидания к себе выражены более высоким показателем, они проявляют повышенное внимание к себе и своим поступкам, преувеличивают собственную значимость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Большаков, В. Ю.** Детерминанты удовлетворенности жизнью. Общество и политика / В. Ю. Большаков. – М. ; СПб., 2000. – С. 476–510.
2. **Созонтов, А. Е.** Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
3. **Бенко, Е. В.** Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия / Е. В. Бенко // Вестник ЮУрГУ. Серия : Психология. – 2015. – № 2. – С. 5–13.
4. **Ryan R. M.** Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – Т. 49. – Р. 182–185.
5. **Карсканова, С.** Станция разработок проблем психологического благополучия у детей и детей психологического происхождения / С. Карсканова // Актуальные проблемы практической психологии : сб. науч. тр. – Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2009. – Ч. 1. – С. 477–483.
6. **Ширяева, О. С.** Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. С. Ширяева. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 254 с.
7. **Фесенко, П. П.** Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / П. П. Фесенко. – М., 2005. – 206 с.
8. **Тюльпин, Ю. Г.** Медицинская психология / Ю. Г. Тюльпин. – М. : Медицина, 2011. – 354 с.
9. **Николаева, Н. О.** Нарушение пищевого поведения: социальные, семейные и биологические предпосылки / Н. О. Николаева, Т. А. Мешкова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2011. – № 1. – С. 274.
10. **Эйдемиллер, Э. Г.** Системная семейная психотерапия при ожирении и заболеваниях желудочно-кишечного тракта у детей // Ожирение (клинические очерки) / под ред. А. Ю. Барановского, Н. В. Ворохобинной. – СПб. : Диалект, 2007. – С. 211–229.

Поступила в редакцию 16.02.2020 г.

Контакты: lena-komkova@yandex.by (Комкова Елена Ивановна)

05071981@tut.by (Лепешева Надежда Александровна)

Komkova E., Lepesheva N. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF WOMEN IN THE PROCESS OF TREATMENT FOR OVERWEIGHT.

The article presents the results of an empirical study of the dynamics of changes in psychological well-being and self-image of overweight women as well as their psychological satisfaction with marriage and family relations before and after normalization of body weight.

Keywords: psychological well-being, self-image, body mass index, marital and family relations, marriage satisfaction.

УДК 159.9

САМООТНОШЕНИЕ И ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

И. В. Черепанова

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

О. А. Черепанов

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Установление ребенку диагноза сахарный диабет (СД) создает совершенно новую жизненную ситуацию как для детей, так и для родителей. Матери заболевших детей переживают заболевание ребенка как тяжелую кризисную ситуацию, приводящую к развитию посттравматического стрессового расстройства и искажению представления матери о себе, своей компетенции, своей успешности как родителя, что влияет на "самоотношение" в целом. Это, в свою очередь, не может не отразиться на отношении матери к ребенку, больному СД, на формировании у него представлений о себе и "внутренней картине болезни".

Анализ и обобщение научных исследований по данной проблеме позволил авторам диагностически выделить и качественно описать систему взаимосвязи самоотношения и стиля родительского отношения у матерей, воспитывающих детей с СД и без патологии.

Ключевые слова: сахарный диабет, кризисная ситуация, посттравматическое стрессовое расстройство, самоотношение, стиль родительского отношения.

Введение

Исследование психологических характеристик матерей детей с сахарным диабетом – важная проблема клинической психологии семьи. Такие тяжелые соматические заболевания оказывают негативное воздействие как на состояние самого ребенка, так и других членов его семьи (прежде всего, родителей).

Сахарный диабет первого типа – это заболевание, возникновение которого связано с недостаточностью инсулина, гормона поджелудочной железы. Характерное для данной болезни нарушение всех видов обмена веществ (в первую очередь, углеводного) приводит к возникновению патологических изменений со стороны практически всех органов и тканей человеческого организма [1, с. 1].

В последнее время распространенность СД приобрела характер пандемии, охватившей многие государства мира, в том числе и Республику Беларусь. В Беларуси сахарный диабет первого типа ежегодно регистрируется у 100-150 детей, а всего с таким диагнозом живут более 2100 маленьких пациентов. Тех, у кого диагностирован диабет второго типа, – 25. Ежегодно в нашей стране отмечается рост числа детей с сахарным диабетом на 4–5%. Подобная ситуация характерна для многих развитых стран мира. Примечательно, если раньше первый тип сахарного диабета впервые диагностировался преимущественно у детей 10–14 лет, то сегодня, по данным республиканского регистра, у 35% мальчиков и девочек он выявляется в 5–9 лет. Встречается сахарный диабет первого типа и у 2-3-летних детей [2].

По данным клинических наблюдений, СД у детей протекает значительно тяжелее, чем у взрослых. Пик заболеваемости сахарным диабетом у детей приходится на ран-

© Черепанова И. В., 2020

© Черепанов О. А., 2020

ний пубертатный период. Как правило, болезнь протекает латентно в течение нескольких лет, а клинические проявления возникают при полном истощении функциональных возможностей поджелудочной железы. СД нередко манифестирует коматозным состоянием, выраженным кетоацидозом, и уже при первичном обследовании у многих пациентов выявляются жировой гепатоз, тиреоидит, нарушения функции почек. Тяжелые острые и хронические специфические осложнения, сочетание их с инфекционными процессами и поражение других эндокринных желез приводят к ранней инвалидизации и преждевременной смерти. Средняя продолжительность жизни больных СД детей составляет менее половины от средней продолжительности жизни здорового человека, при этом необходимы значительные материальные затраты, что характеризует СД как важную медико-социальную и экономическую проблему современного общества [1, с. 1].

Таким образом, хронические осложнения, необходимость соблюдения ежедневных медицинских процедур, преждевременная смерть в молодом возрасте – все это заставляет рассматривать СД у детей как тяжелую психотравмирующую ситуацию. Родители (прежде всего – мать), на которых ложится ответственность за оказание помощи и поддержки больным детям, оказываются в ситуации острого или хронического стресса, результатом которого может быть развитие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [3, с. 648].

Посттравматический стресс возникает как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни или здоровью. В рамках данного исследования травматическим опытом является серьезная угроза жизни и здоровью детей респондентов. Данный стрессор характеризует такая особенность, как длительность влияния на человека, поэтому в отличие от краткосрочных стрессоров (биогенные, техногенные катастрофы и др.) СД первого типа у ребенка может относиться к группе хронических, повторяющихся или продолжительно влияющих стрессоров, оказывающих выраженное психотравмирующее влияние на родителей (в рамках нашего исследования – мать), затрагивая мотивационно-потребностную, эмоциональную и ценностно-смысловую структуру личности [4, с. 25–28]. Соответственно, переживание ситуации тяжелой хронической соматической болезни ребенка оказывает серьезное воздействие на представление матери о себе, своей компетенции, своей успешности как родителя, на ее “самоотношение” в целом, что находит свое отражение в особенностях отношения матери к ребенку, больному СД, а так же в формировании у него представлений о себе и “внутренней картины болезни”.

Раскрытие специфики проблемы взаимоотношений матерей и детей с СД возможно с учетом следующих ключевых аспектов формирования психосоматических связей в детском возрасте:

1) хроническая болезнь практически всегда создает в жизни ребенка целый комплекс преград, ограничений, способных неблагоприятно отразиться на его психическом развитии. Среди них в детском возрасте как наиболее важные можно выделить ограничение познавательной деятельности, игровой, двигательной активности, а также общения со сверстниками. В то же время подобные ограничения, требования могут далеко выходить за пределы действительно необходимых, и само их наличие и степень выраженности в большинстве случаев зависит не столько от объективных обстоятельств, реального состояния больного ребенка, сколько от психических особенностей его родителей. Другими словами, влияние болезни на психическое развитие ребенка опосредуется психическим миром его родителей;

2) в свою очередь, отношения, складывающиеся между больным ребенком и его родителями, особенности его воспитания определяют становление индивидуально-

психологических характеристик ребенка, многие из которых непосредственно отражаются на динамике заболевания. В частности, к подобным качествам можно отнести волевые характеристики человека, его самоконтроль, способность преодолевать препятствия и другие качества, которые можно объединить в рамках понятия “саморегуляция”. Высокий уровень развития саморегуляции необходим для выполнения всех многочисленных требований, соблюдения различного рода ограничений и, в целом, для адекватного контроля заболевания. В случае СД саморегуляция приобретает особое значение в силу необходимости постоянного контроля своего поведения, питания, уровня сахара, инъекций инсулина. Дети, воспитываемые в условиях гипо- или гиперопеки, эмоционального принятия или отвержения, повышенных или пониженных требований и т.д., вероятно, будут различаться между собой по особенностям саморегуляции, а в силу этого, и по течению болезни.

Таким образом, можно предполагать, что отношение матери к ребенку с СД в значительной степени влияет на течение заболевания, на субъективное отражение ребенком своего заболевания, включающее переживания, представления, ожидания, опасения, связанные с болезнью, т. е. все то, что входит в понятие “внутренняя картина болезни”.

Вышеприведенный анализ показывает необходимость проведения сравнительного исследования, направленного на изучение особенностей “самоотношения” матерей, воспитывающих детей, болеющих сахарным диабетом, и матерей детей без данной патологии, результаты которого могут быть положены в основу разработки моделей психологической коррекции “самоотношения” матерей и материнско-детских отношений в ситуации хронической болезни ребенка.

Основная часть

Самоотношение – термин, используемый для обозначения специфики отношения личности к себе, к собственному Я. Несмотря на то, что самоотношение является важнейшим элементом всей внутренней структуры личности, позволяющим ориентироваться в мире материальной и духовной культуры общества, в настоящее время в психологии отсутствует единый подход к определению данного феномена. В современных исследованиях самоотношение рассматривается как двухкомпонентная структура. В работах Н. И. Сарджвеладзе, А.В. Захарова и И.С. Коновальчук говорится о когнитивном и аффективном компонентах самоотношения; Б.С. Братусь выделяет ценностную и операционально-техническую структуры самоотношения; С.Р. Пантिलеев – оценочную и эмоционально-ценностную подсистемы самоотношения; К. Роджерс подразделяет отношение к себе на самооценку (оценку себя как носителя определенных свойств и достоинств) и самопринятие (принятие себя как уникальной индивидуальности, обладающей не только достоинством, но и слабостями и недостатками).

При этом во всех исследованиях подчеркивается, что оценочный (когнитивный) и эмоционально-ценностный (аффективный) компоненты отношения к себе принципиально различны по своему содержанию.

Основной гипотезой нашего исследования является предположение о различиях в структуре “самоотношения” в выборках матерей, воспитывающих детей, больных СД, и детей без патологии, а также идея о различиях в качестве взаимосвязи между “самоотношением” и стилем родительского отношения в данных выборках.

Исследование проводилось на базе Могилевского областного лечебно-диагностического центра и Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова в период с 10.09.2018 г. по 10.10.2019 г. Всего в исследовании принимало участие

58 женщин в возрасте от 26 до 47 лет: 30 женщин, воспитывающих детей, больных СД (выборка 1); 28 женщин, воспитывающих детей без патологий (выборка 2).

На первом этапе было проведено диагностическое исследование самооотношения матерей с помощью Методики исследования самооотношения, а так же проведено сравнение структурных компонентов самооотношения, согласно концепции С.Р. Пантелеева [5], в выборках 1 и 2 с помощью методов математической обработки данных (использован U-критерий Манна-Уитни).

По результатам применения U-критерия Манна-Уитни были установлены достоверные различия (на уровне значимости $p \leq 0.05$) между выборками 1 и 2 по шкалам: “закрытость”, “саморуководство”, “самоценность”, “внутренняя конфликтность”, “самообвинения”.

Это свидетельствует о том, что для матерей детей с СД характерна тенденция к поляризации (высокий и низкий) характеристик самооотношения, в то время как для матерей детей без данной патологии характерно более плавное распределение (высокий, низкий, средний) значений структурных компонентов самооотношения.

На втором этапе с помощью теста-опросника родительского отношения [6], изучался стиль отношения матери с ребенком в выборках 1 и 2.

Для изучения взаимосвязи между структурными компонентами самооотношения и стилем родительского отношения в выборках матерей, воспитывающих детей, больных СД, и детей без патологии, в нашем исследовании рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Анализ результатов диагностического исследования позволил выделить, эмпирически изучить и описать основные характеристики взаимосвязи самооотношения и стиля родительского отношения в каждой из представленных выборок.

В выборке 1 установлена положительная корреляционная взаимосвязь ($r = 0,509$ при $p \leq 0,01$) между переменными “самоценность” и стиль родительского отношения “кооперация”. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что чем выше переживание собственной самооценности у матери ребенка с СД, тем в большей степени она стремится строить отношения с ребенком на основе сотрудничества, искренней заинтересованности и участия в делах.

Также, в данной выборке выделяется отрицательная корреляционная взаимосвязь ($r = -0,410$ при $p \leq 0,05$) между переменными “самообвинение” и стиль родительского отношения “контроль”. Наличие этой взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень самообвинения, тем в меньшей степени мать стремится к контролю и наоборот.

В выборке 2 установлена положительная корреляционная взаимосвязь ($r = 0,320$ при $p \leq 0,05$) между переменными “саморуководство” и стиль родительского отношения “принятие / отвержение”. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что чем выше у матери степень опоры на себя, собственную активность, тем в большей степени она принимает своего ребенка.

Также, в данной выборке выделяется отрицательная корреляционная взаимосвязь ($r = -0,310$ при $p \leq 0,05$) между переменными “самоуверенность” и стиль родительского отношения “симбиоз”. Наличие этой взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень “самоуверенности” матери, тем в меньшей степени она стремится к слиянию со своим ребенком и наоборот.

Анализ результатов диагностического исследования матерей позволяет выделить и описать особенности самооотношения, присущие выборке матерей детей с СД и не характерные для матерей детей без данной патологии. Им присущи такие противоречивые тенденции, как: социально желательное поведение, потребность в социальном одобрении, низкий уровень рефлексии, поверхностное видение себя, высокий уровень

самоуверенности, экстернальный локус контроля, позиционирование себя как “жертвы внешних обстоятельств”, высокая ригидность “Я-концепции”, недоверие к себе, повышенная конфликтность и обидчивость, ощущение себя принятыми окружающими, открытыми для взаимодействия. При этом представительницы данной выборки не рассматривают себя, как нуждающихся в психологической помощи.

Это свидетельствует о том, что длительное нахождение матерей детей с СД в ситуации посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) приводит к искажению их самоотношения и к формированию личностного новообразования, включающего в себя пониженную рефлексивность, поверхностное видение себя, обидчивость, ранимость. “Я-концепция” этих женщин имеет ригидный характер, а социальный мир воспринимается как угроза собственной самооценке. Они переживают себя как “заложники внешних обстоятельств”. Сильная потребность получить социальное признание и одобрение делают их заложницами мнения окружающих. Фактически, кризисная ситуация приобретает для матерей, воспитывающих детей с СД, особое социально-ценностное значение и используется как инструмент повышения значимости собственной личности в глазах социума – “мать-спаситель, приносящий себя в жертву” ради собственного ребенка.

По-видимому, данное личностное новообразование выполняет защитную функцию, направленную на преодоление крайне тяжелых переживаний, обусловленных детским заболеванием. Однако оно же не позволяет многим матерям детей с СД пережить и принять детскую болезнь и выработать адекватные способы взаимодействия с ребенком, способствующие его полноценному психическому развитию и препятствующие формированию у ребенка психологической инвалидизации.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о существенных различиях в структуре “самоотношения” в выборках матерей, воспитывающих детей, больных СД, и детей без патологии, а также о различиях в качестве взаимосвязи между “самоотношением” и стилем родительского отношения в данных выборках и указывают на необходимость оказания психологической помощи матерям детей с СД, начиная с момента постановки ребенку диагноза с целью предотвращения развития у них ПТСР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Коломиец, И. Л.* Эмоциональные и поведенческие характеристики детей с сахарным диабетом и их матерей [Электронный ресурс] / И. Л. Коломиец // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 5(16). – Режим доступа: <http://medpsy.ru>
2. *Солнцева, А.* Детей с сахарным диабетом I типа переведут на аналоговые инсулины [Электронный ресурс] / А. Солнцева // БЕЛТА : Белорусское информационное агентство. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/detej-s-saharnym-diabetom-i-tipa-perevedut-na-analogovye-insuliny-360804-2019/>. – Дата доступа: 18.06.2020.
3. *Landolt, M. A.* Posttraumatic stress disorder in parents of children with newly diagnosed type 1 diabetes / M. A. Landolt, K. Ribi, J. Laimbacher // *Journal Pediatric Psychology*. – 2002. – Vol. 27, № 7. – P. 647–652.
4. *Сабунаева, М. Л.* Факторы переживания родителями критической ситуации заболевания ребенка сахарным диабетом / М. Л. Сабунаева // Вестник Поморского университета. – 2006. – № 3. – С. 25–28.
5. *Бурлачук, Л. Ф.* Самоотношения опросник // Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – С. 402.
6. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга и В. В. Столин / Психологические тесты / ред. А. А. Карелин – М., 2001. – Т. 2. – С.144–152.

Поступила в редакцию 04.05.2020 г.

Контакты: ira-78@tut.by (Черепанова Ирина Вячеславовна)

Cherepanova I., Cherepanov O. MOTHER'S SELF-ATTITUDE AND ATTITUDE TO CHILD WITH DIABETES MELLITUS: COMPARATIVE ANALYSIS.

Diagnosing a child with diabetes mellitus creates a completely new life situation for both children and parents. Mothers of such children experience a child's disease as a serious crisis situation leading to the development of post-traumatic stress disorder and distortion of the mother's self-image, her competence, her success as a parent, which affects her "self-attitude". This, in turn, cannot but affect the attitude of a mother to a child with diabetes mellitus, the formation of a child's self-image and the "internal picture of the disease".

The analysis and synthesis of scientific research on this problem allowed the authors to diagnose and qualitatively describe the system of the relationship of self-attitude and the style of parental attitude of mothers raising children with diabetes mellitus and without the pathology.

Keywords: diabetes mellitus, crisis situation, post-traumatic stress disorder, self-attitude, style of parental attitude.

УДК 378.2:147.88

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Т. А. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Данная статья посвящается проблеме организации учебно-исследовательской деятельности магистрантов. Рассмотрены наиболее эффективные виды самостоятельной работы магистрантов. Раскрыты некоторые требования к выполнению магистерской диссертации.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, субъектная позиция, виды самостоятельной работы, исследовательские умения, магистерская диссертация, магистрант.

Введение

Основным параметром оценки качества образования является умение и готовность учиться самостоятельно. Именно этим умением должен владеть обучающийся на второй ступени высшего образования. Только тогда мы можем говорить, что высшей формой самостоятельной работы магистрантов является самообразование, возникающее на уровне действий и деятельности. Как известно, личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, сама ставит перед собой цель и выбирает способы ее реализации. Она не нуждается в пошаговом и внешнем контроле.

Мы полагаем, что важную роль в формировании компетенций у магистрантов, выполняющих исследование, имеют такие учебные дисциплины, как: “Концепции и стратегии развития педагогической науки и образования”, “Инновационные процессы в образовании”, “Научно-методические основы формирования учебной деятельности у обучающихся”. Они выступают системообразующим фактором, так как единство учебной и исследовательской деятельности имеет целью объединение науки, образования и профессиональной деятельности, направленной на формирование соответствующих компетенций.

Основная часть

В результате проведенного анализа психолого-педагогической литературы, научных исследований (А.И. Жук, И.А. Зимняя, О.П. Лобанов, В.П. Тарантей, В.П. Щербак, И.И. Цыркун и др.), опыта собственной преподавательской деятельности нами выявлены наиболее эффективные виды самостоятельной работы магистрантов, позволяющие проявить такие исследовательские умения, как информационные, аналитические, проектировочные, конструктивные, управленческие и рефлексивные.

Охарактеризуем некоторые особенности обучения через исследование и виды самостоятельной работы магистрантов, имеющие большее значение в решении вопросов подготовки исследователя, который свободно ориентируется в проблемах современной педагогической науки и образовательной практики, хорошо анализирует разнообразные взгляды, подходы к решению педагогических, психологических, методических проблем обучения и воспитания. А это, конечно, требует проявления субъектно-творческой позиции магистранта.

Так, в построенном по эвристическому типу образовательном процессе магистрант выступает как полноправный субъект. Преподаватель и магистрант строят живое знание, которое, по мнению В.П. Зинченко, отличается от “мертвого или ставшего” знания тем, что оно не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ [1, с. 9]. Построению живого знания способствуют эвристические образовательные ситуации. Они позволяют интенсифицировать учебно-исследовательскую деятельность магистрантов, усилить их субъектную позицию в ней и повысить удовлетворенность ею. Например, такой способ эвристического обучения, как “цепочка смыслов” состоит в организации поочередного высказывания участниками групповой деятельности суждений по какой-либо проблеме в опоре на имеющийся опыт, а затем в рефлексивном переосмыслении этого опыта с выходом к новому знанию. Новое педагогическое знание, таким образом, “выращивается из субъективного опыта каждого участника педагогического взаимодействия.

Большие возможности, как показала практика, в плане развития творческого потенциала несёт в себе применение проектно-исследовательской деятельности магистрантов. Она обеспечивает подготовку творчески мыслящих обучающихся, имеющих хорошие навыки научной деятельности, самостоятельного анализа возможностей использования достижений науки и инновационного педагогического опыта, навыки практического участия в работе научных коллективов.

Проектное обучение может использоваться как в индивидуальном, так и коллективном творчестве магистрантов, позволяющем проводить критический разбор решений, учитывая 7 основных вопросов: кто, что, где, когда, как, зачем и почему? Здесь могут обсуждаться рекомендации по выходу из тупиковых ситуаций. В результате совместной деятельности не навязываются и не просто передаются знания, а создаются ситуации, порождающие новое знание. Причем используются все уровни творческой мыслительной деятельности: наглядно-предметный, наглядно-образный и словесно-логический [2, с. 73].

Например, магистранты, обучающиеся по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания, выполняли проект по теме “Тенденции развития педагогической науки и образования”. Вместе с преподавателями обсудили и разработали тематику минипроектов: “Ведущие тенденции современного образования”, “Инновационные подходы в образовании”, “Креативная педагогика”, “Цифровая педагогика”. Каждая подгруппа не только теоретически изучила проблему, но и нашла много интересного материала в практике работы педагогов общеобразовательных школ, средних специальных учебных заведений и высших учебных заведений Республики Беларусь; разработала сценарий защиты минипроекта. По теме “Ведущие тенденции современного образования” была проведена пресс-конференция с приглашением преподавателей кафедры педагогики и журналистов, в роли которых были магистранты. По теме “Цифровая педагогика” была организована дискуссия, в ходе которой прозвучали плюсы и минусы использования цифровой педагогики в школьном и вузовском образовании.

Активно, интересно прошли практические занятия (дисциплина “Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся”) с использованием заданий тренингового характера, при моделировании ситуаций педагогической деятельности, апробации диагностических методик изучения уровня сформированности учебной деятельности учащихся общеобразовательных школ и обучающихся на первой и второй ступенях высшего образования.

Особое значение для активизации творческой и исследовательской позиции магистрантов имеют такие виды самостоятельной работы, как концептуальное сообщение, информационно-аналитическая справка, свободное эссе.

Концептуальное сообщение – вид самостоятельной работы, выраженный сообщением в устной или письменной форме, основанном на раскрытии значимой, вызывающей профессиональный интерес идеи или своде идей [3, с. 143]. Оно представляет собой не только углубленную проработку материала и его лаконичное изложение по конкретной теме, но и позволяет осуществить комплексную проверку знаний. Подготовка концептуального сообщения представляет творческо-поисковую и одновременно преобразующую деятельность. Очень важно, чтобы магистрант продемонстрировал оптимальность индивидуального решения исследуемой темы в соответствии с ведущей проблематикой выбранной специальности.

Данный вид самостоятельной работы магистранты выполняли на основе научной идеи, проблемной статьи, основных категорий и понятий педагогики. В них раскрывалось теоретическое, фактологическое или логическое осмысление выбранной концепции. Вот некоторые темы концептуальных сообщений, выполненных магистрантами дневной и заочной форм получения образования по специальностям 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (образовательный менеджмент), 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (общая педагогика, история педагогики и образования): “Аксиологический подход к изучению педагогических явлений”, “Теоретические основы развивающегося обучения”, “Культурно-историческая концепция развития человека по Л.С. Выготскому”, “Инновационность в обучении и его необходимость”.

Продуктивным видом самостоятельной работы магистрантов является составление информационно-аналитической справки по изучению и анализу учебного материала. Информационно-аналитическая справка состоит из двух частей. В информационной части выделяются основные педагогические понятия, категории, сущностные характеристики которых раскрываются в тексте справки. Важно помнить, что терминология научной проблемы имеет четкую трактовку, согласованную с основной научной педагогической литературой, словарями, энциклопедиями.

Аналитическая часть обязательно включает собственную точку зрения магистранта на излагаемую проблему, анализ ее состояния, путей решения с учетом личного опыта и профессионального вклада на проблему. Здесь магистрант не только раскрывает проблему, но и показывает, как он ее понимает, какие противоречия в ней видит, какие способы решения определяет, т. е. осмысливает, анализирует и оценивает. Он оставляет информационно-аналитическую справку по вопросам: “Технологии образовательного процесса в учреждениях образования”, “Информатизация образовательного процесса в высшей школе”, “Самообразование магистранта”, “Компетентностный подход в образовании”.

Особую группу заданий творческого характера составляет свободное эссе, предусматривающее самостоятельное суждение магистрантов о педагогических фактах, которым необходимо дать личностную трактовку, убедительно аргументировать свою позицию по той или иной научной проблеме. Это, в свою очередь, создает предпосылки для перехода на более высокий исследовательский уровень преобразовательной деятельности. Достоинства свободного эссе состоит еще и в том, что оно не предполагает использование жестких схем, инструкций или заранее заданного алгоритма деятельности. Так, при изучении дисциплины “Концепции и стратегии развития педагогической науки и образования” магистранты выполнили эссе на такие темы: “Нуждается ли педагогическая наука в философских основаниях?”, “Развитие инновационного образования в Республике Беларусь”, “Школа ждет педагога, который...”.

Приобретенный опыт творческой и исследовательской деятельности на вышеназванных занятиях развивает будущего магистра интеллектуально, формирует широкие познавательные интересы, творческие и рефлексивные способности.

Контрольно-оценочный этап самостоятельной научно-исследовательской деятельности магистрантов приобретает разнообразные формы и методы работы. Проведение зачета в форме научного семинара, обсуждение реферата в форме научного доклада на лекциях и практических занятиях являются более эффективными в плане проверки теоретической и практической подготовки магистрантов. Эти формы предоставляют им хорошую возможность овладеть искусством устного выступления, помогают упорядочить знания, формируют умение вступать в научную дискуссию.

Несомненным достоинством магистранта являются публикации результатов исследования в сборниках научных материалов не только на уровне университета и вузов нашей страны, но и ближнего зарубежья. Во-первых, публикации указывают на полноценность работы, во-вторых, служат очевидным показателем ее признания и, в-третьих, стимулируют и поощряют дальнейшую научную деятельность магистранта. Сегодня все магистранты принимают активное участие в конференциях, семинарах, конкурсах, олимпиадах, вебинарах.

Магистерская подготовка предусматривает углубление теоретических, общенаучных, профессиональных знаний, обязательное выполнение научного исследования по избранной специальности, подготовку и защиту диссертации на соискание степени магистра. Магистерская диссертация, как научная квалифицированная работа, позволяет раскрыть в полном объеме полученные магистром исследовательские компетенции.

Как положительный момент, хотелось бы отметить хорошо продуманную процедуру защиты магистерской диссертации, что, безусловно, является важным показателем субъектно-творческой позиции выпускника второй ступени высшего образования. Требования к подготовке магистерской диссертации раскрыты в нашей работе [4].

Участвуя в научно-исследовательской деятельности, магистрант не только учится рассматривать проблему, видеть ее научное содержание, овладевает научным языком, но и раскрывает свой творческий потенциал.

Заключение

Система обучения через магистратуру является связной и обеспечивает нарастание сложности заданий, подводя магистрантов естественным путем к выполнению исследования. Содержание магистерской диссертации составляют теоретические изыскания автора и практические разработки новых подходов, методов к решению актуальных педагогических проблем, а также прикладные решения. Поэтому наиболее значимыми при оценке результатов обучения в магистратуре стали такие категории, как “понимать”, “знать”, “владеть”, “уметь”, “иметь целостное научное представление”, “быть готовым”, “обладать способностями”, “стремиться”, “использовать”, “иметь опыт”.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Зинченко, В. П.* Мир образования или образование мира / В. П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7–15.
2. *Басова, Н. В.* Педагогика и прикладная психология : учебное пособие / Н. В. Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 396 с.
3. *Башаркина, Е. А.* Педагогика высшей школы : курс лекций / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 368 с.
4. *Старовойтова, Т. А.* Формирование исследовательских умений у обучаемых (I и II ступени высшего образования) / Т. А. Старовойтова // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова – 2017 г. : материалы научно-методической конференции, 25 января – 8 февраля 2018 г. / под ред. Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – С. 138–140.

Поступила в редакцію 08.04.2020 г.

Контакты: +375 29 746-02-83 (Старовойтова Татьяна Алексеевна)

Starovoitova T. UNDERGRADUATE RESEARCH ACTIVITIES: ESSENCE AND PECULIARITIES OF ORGANIZATION.

The article deals with the problem of organizing educational and research activities of undergraduates. The most effective types of independent work of undergraduates are considered. Some requirements for performing a master's thesis have been disclosed.

Keywords: educational and research activity, subject position, types of independent work, research skills, master's thesis, master's degree.

УДК 796.422.093.352

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БЕГУНОВ НА 400 м С БАРЬЕРАМИ

Е. П. Титова

кандидат педагогических наук

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

В статье описана методика развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами, основанная на использовании беговых нагрузок различной направленности. Представлены результаты применения разработанной методики в учебно-тренировочном процессе барьеристов, которые подтверждают ее эффективность.

Ключевые слова: барьерный бег, квалифицированные спортсмены, методика, годичный цикл подготовки, специальная выносливость, беговые нагрузки различной направленности.

Введение

В последние годы увеличивается количество научных работ, посвященных изучению специальной выносливости спортсменов. Данное физическое качество характеризуется способностью спортсмена к эффективному выполнению работы и преодолению утомления в условиях, детерминированных требованиями соревновательной деятельности в конкретном виде спорта [1]. Повышение уровня развития специальной выносливости связано с совершенствованием анаэробно-гликолитической системы энергообеспечения. Этот путь энергообразования является основным в работе продолжительностью от 30 с до 5 мин. [2], поэтому эффективная соревновательная деятельность в беге на 400 м с барьерами во многом зависит от уровня развития специальной выносливости.

Основным средством развития специальной выносливости барьеристов являются беговые нагрузки. В беговой подготовке используется классификация упражнений, основанная на учете различных механизмов энергообеспечения мышечной деятельности. Данная классификация предполагает деление упражнений на зоны [3]:

1) алактатно-анаэробная зона включает беговые нагрузки протяженностью 30–100 м, выполняемые с интенсивностью 96–100% от максимальной скорости преодоления дистанции повторным и интервальным методами, которые направлены на развитие скоростных качеств;

2) анаэробно-гликолитическая зона включает беговые нагрузки протяженностью от 100 до 300 м, выполняемые с интенсивностью 91–95% от максимальной скорости преодоления дистанции повторным, интервальным и переменным методами, которые направлены на развитие специальной выносливости;

3) смешанная анаэробно-аэробная зона включает беговые нагрузки протяженностью 300–600 м, выполняемые с интенсивностью 81–90% от максимальной скорости преодоления дистанции повторным, интервальным и переменным методами, которые направлены на развитие общей и специальной выносливости;

4) аэробная зона включает беговые нагрузки (кроссовый бег, фартлек), выполняемые с интенсивностью менее 81% от максимальной скорости преодоления дистанции

равномерным и переменным методами, которые направлены на развитие общей выносливости.

Вышеизложенное указывает на то, что для развития специальной выносливости барьеристов большое значение имеет характер изменения соотношения беговых нагрузок различной направленности в годичном цикле подготовки. С этой целью была разработана методика развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами, направленная на преимущественное развитие данного физического качества.

Основная часть

Цель исследования – экспериментальное исследование эффективности методики развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами.

Организация и методы исследования

Педагогический эксперимент проводился в течение 10 месяцев (сентябрь 2016 г. – июнь 2017 г.). Были сформированы 2 группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

Для достижения поставленной цели применялись следующие **методы исследования**: педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, инструментальные методы, методы математической статистики.

Педагогический эксперимент. В КГ учебно-тренировочный процесс бегунов на 400 м с барьерами проводился в соответствии с программой по барьерному бегу для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [4]. Контингент обследуемых составили 8 барьеристов различной квалификации (4 кандидата в мастера спорта, 4 спортсмена-перворазрядника). Учебно-тренировочный процесс бегунов на 400 м с барьерами ЭГ проводился с учетом особенностей разработанной методики. Контингент обследуемых составили 8 барьеристов различной квалификации (3 кандидата в мастера спорта, 5 спортсменов-перворазрядников).

Педагогическое тестирование. С целью изучения влияния экспериментальной методики на физическую подготовленность бегунов на 400 м с барьерами обследуемые КГ и ЭГ выполняли контрольно-педагогические упражнения в начале и в конце педагогического эксперимента: бег 60 м (для оценки уровня развития скоростных качеств), бег 300 м (для оценки уровня развития специальной выносливости), бег 1000 м (для оценки уровня развития общей выносливости), десятикратный прыжок с места (для оценки уровня развития скоростно-силовых качеств), полный присед со штангой (для оценки уровня развития силы мышц нижних конечностей).

Инструментальные методы. Во время проведения педагогического эксперимента для оценки анаэробно-гликолитических возможностей барьеристов использовался показатель кислородного долга после нагрузки (бег 300 м).

Методы математической статистики. Для расчета достоверности различий между результатами контрольно-педагогических упражнений и показателями кислородного долга обследуемых КГ и ЭГ использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни [5].

Результаты исследования

Анализ данных научно-методической литературы [6–11] и результаты собственных исследований [12–14] позволили разработать методику развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами.

Цель методики – обеспечить эффективное развитие специальной выносливости барьеристов на основе использования оптимальных объемов беговых нагрузок различ-

ной направленности в годичном цикле подготовки, и как следствие, способствовать росту спортивного результата в беге на 400 м с барьерами.

Годичный цикл подготовки барьеристов включает в себя осенне-зимний (сентябрь – февраль) и весенне-летний (март – июнь) циклы подготовки, каждый из которых разделен на периоды, этапы и мезоциклы. Мезоциклы состоят из 4-х микроциклов продолжительностью 7 дней. В каждом мезоцикле в первые 3 недели проводятся тренировочные занятия с большими и средними нагрузками (ординарные, ударные, соревновательные микроциклы), на 4-й неделе планируется восстановительный микроцикл. В каждом микроцикле в зависимости от этапа круглогодичной подготовки устанавливается определенное соотношение беговых нагрузок различной направленности (алактатно-анаэробной, анаэробно-гликолитической, смешанной анаэробно-аэробной, аэробной) с акцентом на развитие специальной выносливости [3].

Применение беговых нагрузок в годичном цикле подготовки предполагает постепенный переход от преимущественного использования беговых нагрузок аэробной направленности на общеподготовительном этапе (блок А) к преимущественному использованию беговых нагрузок смешанной анаэробно-аэробной направленности на специально-подготовительном этапе (блок В) и беговых нагрузок анаэробно-гликолитической направленности – на соревновательном этапе (блок С) (рисунок). Такая последовательность создает оптимальные условия для интенсификации беговых нагрузок от одного этапа годичного цикла к другому, а также содействует эффективному развитию специальной выносливости барьеристов.

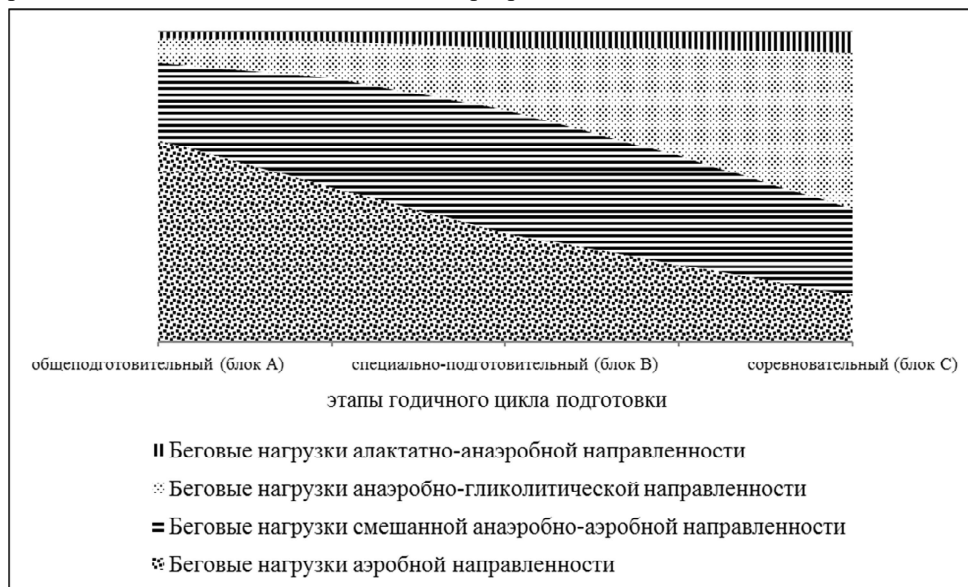


Схема соотношения беговых нагрузок различной направленности на разных этапах полугодового цикла подготовки барьеристов

На протяжении блока А осуществляется преимущественное развитие аэробных возможностей организма спортсменов. В соответствии с традиционной методикой подготовки бегунов на 400 м с барьерами в начале общеподготовительного этапа объем беговых нагрузок аэробной направленности составляет 60–65% от общего объема (продолжительный бег данной направленности является необходимым условием для подготовки организма барьеристов к выполнению беговых нагрузок более высокой

интенсивности), а объем беговых нагрузок анаэробно-гликолитической направленности – 8–10% от общего объема. Объем беговых нагрузок смешанной анаэробно-аэробной направленности в начале блока А составляет 25% от общего объема. Затем объем беговых нагрузок аэробной направленности постепенно снижается до 50%, а объемы беговых нагрузок анаэробно-гликолитической и смешанной анаэробно-аэробной направленности постепенно увеличиваются (до 12% и 35% от общего объема беговых нагрузок, соответственно).

Задачей блока В является интенсификация дистанционной работы, которая направлена на развитие скорости бега и специальной выносливости, на основе базы сформированной на общеподготовительном этапе. На специально-подготовительном этапе объем беговых нагрузок аэробной направленности продолжает постепенно снижаться до 35% от общего объема, анаэробно-гликолитической направленности – постепенно увеличиваться до 20%. Основной объем беговых нагрузок приходится на смешанную анаэробно-аэробную зону энергообеспечения (40% от общего объема беговых нагрузок).

В соревновательном блоке С осуществляется максимальное развитие специальной выносливости за счет дальнейшего повышения объема беговых нагрузок анаэробно-гликолитической направленности (до 50% от общего объема) и снижения объема беговых нагрузок аэробной направленности (до 15% от общего объема). На соревновательном этапе выполняется большой объем беговых нагрузок анаэробно-гликолитической направленности, так как доказана целесообразность проведения отдельных тренировочных занятий, которые по режиму энергообеспечения мышечной деятельности максимально приближены к соревновательным условиям [15]. Объем беговых нагрузок смешанной анаэробно-аэробной направленности в блоке С составляет 28% от общего объема беговых нагрузок.

Эффективность разработанной методики была апробирована в ходе педагогического эксперимента. С этой целью изучалась динамика физической подготовленности квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами КГ и ЭГ: обследуемые барьеристы выполняли контрольно-педагогические упражнения в начале и в конце педагогического эксперимента (таблица 1).

Таблица 1 – Динамика показателей физической подготовленности барьеристов контрольной и экспериментальной групп в ходе педагогического эксперимента

Показатели	В начале педагогического эксперимента			В конце педагогического эксперимента		
	контрольная группа X±m	экспериментальная группа X±m	U-критерий	контрольная группа X±m	экспериментальная группа X±m	U-критерий
Бег 60 м, с	7,24±0,03	7,27±0,04	25 ($p>0,05$)	7,22±0,03	7,24±0,03	28 ($p>0,05$)
Бег 300 м, с	37,91±0,39	37,38±0,40	22 ($p>0,05$)	37,88±0,38	36,77±0,36	14,5 ($p<0,05$)
Бег 1000 м, мин	2,49±0,02	2,52±0,02	23 ($p>0,05$)	2,48±0,01	2,44±0,01	13,5 ($p<0,05$)
Десятерной прыжок, м	30,42±0,38	30,14±0,34	26 ($p>0,05$)	30,59±0,37	30,24±0,30	25,5 ($p>0,05$)
Полный присед со штангой, кг	91,88±2,98	90,62±2,90	29,5 ($p>0,05$)	95,63±1,99	94,38±1,99	29 ($p>0,05$)

Примечание:

- 1) $X \pm m$ – среднее арифметическое \pm ошибка среднего арифметического;
- 2) U-критерий – непараметрический критерий Манна – Уитни;
- 3) p – достоверность различий

По результатам педагогического эксперимента установлено:

- средний результат в беге на 60 м у обследуемых ЭГ улучшился на 0,03 с, у обследуемых КГ – на 0,02 с ($p > 0,05$);
- динамика среднего результата в беге на 300 м у барьеристов ЭГ выше (0,61 с, $p < 0,05$), чем у барьеристов КГ (0,03 с, $p < 0,05$);
- прирост среднего результата в контрольно-педагогическом упражнении “бег 1000 м” в ЭГ составил 8 с, в КГ – 1 с ($p < 0,05$);
- средний результат в десятерном прыжке с места у барьеристов ЭГ улучшился на 0,10 м, у барьеристов КГ – на 0,17 м ($p > 0,05$);
- прирост среднего результата в контрольно-педагогическом упражнении “полный присед со штангой” в ЭГ составил 3,76 кг, в КГ – 3,75 кг ($p > 0,05$).

Результаты педагогического эксперимента показали, что применение разработанной методики положительно воздействует на развитие специальной и общей выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами и не оказывает существенного влияния на развитие скоростных, силовых и скоростно-силовых качеств.

Также в начале и в конце педагогического эксперимента для оценки уровня развития анаэробно-гликолитических возможностей организма барьеристов двух групп определялась величина кислородного долга после физической нагрузки (бег 300 м) (таблица 2).

Таблица 2 – Динамика кислородного долга после физической нагрузки барьеристов контрольной и экспериментальной групп в ходе педагогического эксперимента

Показатели	В начале педагогического эксперимента			В конце педагогического эксперимента		
	контрольная группа $X \pm m$	экспериментальная группа $X \pm m$	U-критерий	контрольная группа $X \pm m$	экспериментальная группа $X \pm m$	U-критерий
Кислородный долг, л	9,75 \pm 0,13	9,91 \pm 0,13	22,5 ($p > 0,05$)	9,53 \pm 0,10	9,14 \pm 0,10	12 ($p < 0,05$)

Достоверность различий между показателями кислородного долга барьеристов двух групп указывает на то, что экспериментальная методика оказывает положительное воздействие на развитие специальной выносливости спортсменов.

Заключение

1. Разработанная методика развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами предполагает деление годового цикла на осенне-зимний и весенне-летний полугодовые циклы, включающие периоды и этапы, которые в свою очередь состоят из мезо- и микроциклов. На этапах осуществляется комплексное развитие физических качеств с доминирующим воздействием на развитие специальной выносливости барьеристов посредством использования беговых нагрузок различной направленности. На общеподготовительном этапе (блок А) преимущественно используются беговые нагрузки аэробной направленности, на специально-подготовительном этапе (блок В) – беговые нагрузки смешанной анаэробно-аэробной направленности, а

на соревновательном этапе (блок С) – беговые нагрузки анаэробно-гликолитической направленности.

2. В ходе статистической обработки полученных данных предварительного педагогического тестирования и функционального исследования барьеристов КГ и ЭГ было установлено, что на начало педагогического эксперимента существенных различий между спортсменами двух групп не выявлено, т. е. обследуемые находились примерно на одинаковом уровне физической и функциональной подготовленности.

3. Разработанная методика позволила спортсменам ЭГ при одинаковом количестве занятий со спортсменами КГ повысить объем беговых нагрузок анаэробно-гликолитической и смешанной анаэробно-аэробной направленности, снизить объем беговых нагрузок аэробной направленности, что дало возможность уменьшить общий объем беговых нагрузок. Это позволило барьеристам ЭГ добиться статистически достоверного улучшения результатов в беге на 300 м ($U = 14,5; p < 0,05$) и в беге на 1000 м ($U = 13,5; p < 0,05$) по сравнению с результатами барьеристов КГ.

При статистической обработке результатов педагогического эксперимента также было выявлено, что прирост показателя кислородного долга после физической нагрузки у барьеристов ЭГ оказался достоверно выше прироста показателя кислородного долга у барьеристов КГ ($U = 12; p < 0,05$). Это указывает на то, что разработанная методика способствует развитию анаэробно-гликолитической системы энергообеспечения как основного фактора, обеспечивающего развитие специальной выносливости.

Таким образом, проведенные исследования подтвердили эффективность разработанной методики развития специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Платонов, В. Н.** Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учеб. тренера высш. квалификации / В. Н. Платонов. – М. : Советский спорт, 2005. – 820 с.
2. **Волков, Н. И.** Биоэнергетика спорта : монография / Н. И. Волков, В. И. Олейников. – М. : Советский спорт, 2011. – 160 с.
3. **Титова, Е. П.** Развитие специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами на основе использования беговых нагрузок различной направленности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. П. Титова ; БГУФК. – Минск, 2018. – 148 с.
4. Легкая атлетика. Барьерный бег : прим. програм. спорт. под-ки для ДЮСШ и СДЮШОР / Федер. агентство по физ. культуре, спорту и туризму ; сост.: И. С. Ильин, В. П. Черкашин. – М. : Советский спорт, 2004. – 152 с.
5. **Афанасьев, В. В.** Теория вероятностей : учеб. пособие / В. В. Афанасьев. – М. : Владос, 2007. – 350 с.
6. **Бондарчук, А. П.** Управление тренировочным процессом спортсменов высокого класса / А. П. Бондарчук. – М. : Олимпия Пресс, 2007. – 272 с.
7. **Верхошанский, Ю. В.** Теория и методология спортивной подготовки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса / Ю. В. Верхошанский // Информационно-аналитический бюллетень по актуальным проблемам физической культуры и спорта / М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; сост.: Т. Д. Полякова, И. В. Усенко. – Минск, 2014. – Вып. 20. – С. 221–251.
8. **Верхошанский, Ю. В.** Физиологические основы и методические принципы тренировки в беге на выносливость / Ю. В. Верхошанский. – М. : Советский спорт, 2014. – 80 с.
9. **Новиков, А. Л.** Тренировка в беге на 400 м с барьерами (мужчины) / А. Л. Новиков, И. Н. Сорока // Методика тренировки в легкой атлетике : учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Соколова, Т. П. Юшкевича, Э. П. Позюбанова. – Минск : Полымя, 1994. – Г. 13. – С. 238–250.

10. **Платонов, В. Н.** Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / В. Н. Платонов. – Киев : Олимп, 2014. – 624 с.
11. **Counsilman, B. E.** The residual effects of training / В. Е. Counsilman, J. Е. Counsilman // Journal of Swimming Research. – Fort Lauderdale, 1991. – № 7. – Р. 5–12.
12. **Ковалькова, Е. П.** Совершенствование структуры годичного цикла подготовки бегунов на 400 м с барьерами / Е. П. Ковалькова // Мир спорта. – 2016. – № 2. – С. 24–28.
13. **Ковалькова, Е. П.** Соотношение беговых нагрузок различной направленности в годичном цикле подготовки бегунов на 400 м с барьерами [Электронный ресурс] / Е. П. Ковалькова // Молодь та олімпійський рух : зб. тез. допов. X Міжнар. наук. конф., Київ, 24–25 травня 2017 р. / Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України ; редкол.: В. М. Платонов [та ін.]. – Київ, 2017. – С. 109–111.
14. **Юшкевич, Т. П.** Направленное развитие физических качеств высококвалифицированных бегунов на 400 м с барьерами / Т. П. Юшкевич, Е. П. Ковалькова // Мир спорта. – 2016. – № 3. – С. 24–28.
15. **Верхошанский, Ю. В.** Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.

Поступила в редакцию 04.04.2020 г.

Контакты: elena_ffv@mail.ru (Титова Елена Петровна)

Titova E. EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF SPECIAL ENDURANCE DEVELOPMENT METHODOLOGY OF QUALIFIED 400 m HURDLES RUNNERS.

The article describes the methodology for developing special endurance of qualified 400 m hurdles runners based on the use of running loads of different directions. The results of using the developed methodology in the training process of hurdlers are presented which prove its effectiveness.

Keywords: hurdling, qualified athletes, methodology, annual cycle of training, special endurance, running loads of different directions.

УДК 351.74:378:159.9

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Н. А. Ванецкий

старший инспектор по особым поручениям главного управления кадров
Министерства внутренних дел Республики Беларусь,
аспирант кафедры инженерной психологии и эргономики
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

В статье исследуется созданная в Министерстве внутренних дел Республики Беларусь система профессионального образования, раскрываются особенности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Анализируются пути совершенствования первоначальной подготовки сотрудников, специалистов с высшим образованием и научных кадров высшей научной квалификации.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка, подготовка специалистов для органов внутренних дел, сотрудники органов внутренних дел.

Введение

Реализация задач, поставленных Главой государства перед органами внутренних дел, напрямую зависит от качества подготовки специалистов и руководящих кадров, эффективности разработки и умелого применения принципиально новых подходов к организации профессионального образования сотрудников.

На сегодняшний день в Министерстве внутренних дел создана система непрерывного профессионального образования, которая состоит из следующих составляющих: первоначальная подготовка, подготовка специалистов с высшим образованием, повышение квалификации и переподготовка, подготовка кадров высшей научной квалификации.

В систему учреждений образования МВД входят: “Академия МВД Республики Беларусь” (далее – Академия МВД), “Могилевский институт МВД Республики Беларусь” (далее – Институт МВД), “Центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов МВД Республики Беларусь” (далее – ЦПК МВД), “Центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов Департамента охраны МВД Республики Беларусь” (далее – ЦПК ДО МВД). В целях создания поэтапного, системного процесса профессионального отбора и профильной подготовки учащихся, которые решили посвятить себя службе в органах внутренних дел, Указом Президента Республики Беларусь от 28.08.2015 № 375 создан Специализированный лицей МВД.

Министерством внутренних дел проводится целый комплекс мероприятий по совершенствованию системы профессионального образования сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД), основные направления развития и пути совершенствования предлагается рассмотреть в данной статье.

Основная часть

Одним из приоритетных направлений деятельности Министерства внутренних дел является создание надлежащих условий для организации первоначальной подготовки лиц, принимаемых на службу.

© Ванецкий Н. А., 2020

В связи с этим проводится комплекс мероприятий по созданию единого учреждения образования “Центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов МВД” на базе ЦПК ДО МВД.

В настоящее время ведется строительство и реконструкция зданий и сооружений данного учреждения образования, оснащение его современными специализированными классами и полигонами, спортивными и учебно-тренировочными объектами.

Открытие центра планируется осуществить в начале 2021 г., что позволит оптимизировать численность управленческого аппарата, преподавательского состава и гражданского персонала центров МВД и Департамента охраны МВД, создать надлежащие условия для подготовки руководящего состава и специалистов ОВД по программам повышения квалификации и переподготовки, организовать централизованное обучение по программам первоначальной подготовки всех категорий сотрудников ОВД и обучающие курсы для сотрудников Службы безопасности Президента Республики Беларусь, работников Минского метрополитена, банков, аэропорта, специалистов иных государственных органов обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь.

В 2017 г. проведен анализ организации первоначальной подготовки кандидатов на службу в органы внутренних дел, по результатам которого внесены изменения в действующие учебные программы в части обеспечения более качественной подготовки сотрудников путем увеличения количества практических занятий, а также обучению курсантов мерам личной безопасности при повседневном несении службы. Одновременно осуществлен перевод центров на шестидневную учебную неделю, что позволило сократить срок обучения курсантов первоначальной подготовки. Срок обучения в настоящее время составляет от 12 до 14 недель [1, п. 1].

Необходимо отметить, что за последние пять лет прослеживается тенденция сокращения сроков прохождения первоначальной подготовки в связи с совершенствованием учебных программ. По сравнению с 2013 годом срок первоначальной подготовки для лиц, имеющих юридическое образование, был сокращен с 26 до 14 недель, а для лиц, планируемых к назначению на должности рядового и начальствующего состава, – с 26 до 12 недель.

Уменьшение сроков проведения первоначальной подготовки было направлено в первую очередь на ускоренное восполнение кадрового состава ОВД и решение проблем с некомплектом. Учитывая, что это могло негативно отразиться на качестве подготовки будущих сотрудников, акцент был сделан в сторону увеличения практической составляющей обучения. Таким образом, количество часов, отведенных на теоретическое обучение, составляет не более 25% от общего числа учебного времени.

Подготовка специалистов с высшим образованием осуществляется в Академии МВД и Институте МВД.

В Академии МВД осуществляется подготовка специалистов для ОВД, Следственного комитета, Комитета государственного контроля, Государственного комитета судебных экспертиз, Министерства обороны и Государственного пограничного комитета по 7 специальностям (специализациям) на I ступени высшего образования [2, п. 8] и 2 специальностям на II ступени высшего образования в заочной форме получения образования [3, п. 5].

В Институте МВД осуществляется подготовка специалистов для ОВД и Следственного комитета по 4 специальностям (специализациям) на I ступени высшего образования. В текущем году набор проводится только по 2 специальностям [4, п. 6].

Следует подчеркнуть, что профессиональное образование представляет собой процесс и результат необходимой для сотрудников правоохранительных и правопримени-

тельных органов фундаментальной подготовки, отвечающей требованиям образовательных стандартов и специфике деятельности этих специалистов. Оно служит основой, на которой строится вся последующая подготовка кадров ОВД.

Необходимо отметить, что в настоящее время правоохранительные органы остро нуждаются в выпускниках, которые способны максимально быстро адаптироваться к практической деятельности. Поэтому учреждения высшего образования МВД должны акцентировать внимание на смене подходов к образованию в сторону использования в ходе реализации образовательных программ практико-ориентированного обучения. В отличие от академически ориентированной модели, направленной главным образом на углубленное понимание предмета, на подготовку специалиста в той или иной сфере, программы с практической направленностью ориентированы на овладение практическими навыками, умениями, современными технологиями, необходимыми непосредственно для служебной деятельности.

Определенные шаги в данном направлении сделаны в Институте МВД. Начиная с 2014 г. Институт МВД в качестве эксперимента начал осуществлять подготовку специалистов для ОВД по практико-ориентированным специальностям “Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности” и “Правовое обеспечение общественной безопасности”. Первый выпуск данных специалистов состоялся в 2018 г.

В настоящее время проводится мониторинг их служебной деятельности в практических подразделениях, изучается мнение руководителей ОВД о качестве их подготовки, и в случае положительного эффекта будет рассмотрена возможность перехода на подготовку специалистов по практико-ориентированным специальностям в Академии МВД, которая осуществляет подготовку специалистов по “общепринятым теоретическим” специальностям. Одновременно следует подчеркнуть, что за последние четыре года доля практической подготовки по специальностям высшего образования в Академии МВД увеличена на 17% и в настоящее время составляет 65% от общего объема учебного времени.

Однако имеется и негативная тенденция в обучении специалистов по практико-ориентированным специальностям, которая выражается в узкой специализации выпускников. Видится целесообразным обеспечить сбалансированный подход к обучению курсантов по всем направлениям служебной деятельности, что позволит в дальнейшем решить проблему организации дополнительной переподготовки сотрудников практических подразделений, где происходит постоянная ротация кадров.

Необходимо также указать, что на сегодняшний день остро стоит вопрос об увеличении набора курсантов для подготовки в интересах МВД, так как выпускники ведомственных УВО удовлетворяют ежегодную потребность в замещении вакантных должностей среднего начальствующего состава ОВД только на 20%.

Какая деятельность учреждений высшего образования МВД следует отметить, что на сегодняшний день создана действенная система взаимодействия учреждений образования и заказчиков кадров, по направлениям деятельности которых ведется подготовка специалистов. Совместным постановлением заинтересованных государственных органов 10.09.2018 утверждена Инструкция о порядке взаимодействия учреждений высшего образования МВД с государственными органами, в интересах которых осуществляется подготовка кадров.

Основными формами подготовки научных кадров высшей научной квалификации, реализуемыми в учреждениях образования, является докторантура и адъюнктура. На научно-педагогическом факультете Академии МВД осуществляется указанная подготовка по 8 научным специальностям на I (адъюнктура) и II (докторантура) ступенях послевузовского образования [5, п. 7].

На обучение в адъюнктуру принимаются сотрудники ОВД в возрасте до 35 лет, положительно зарекомендовавшие себя по службе, имеющие диплом о высшем образовании, склонность к научным исследованиям, подтверждаемую научными публикациями, участием в научно-исследовательских проектах, научно-практических конференциях, семинарах или другими материалами, а также опыт практической работы не менее трех лет на должностях среднего и старшего начальствующего состава.

Для обеспечения отбора кандидатов в адъюнктуру в Академии МВД создан банк данных выпускников, окончивших с отличием и имеющих склонность к научной работе.

В целях сохранения и дальнейшего развития научного потенциала учреждениям образования МВД необходимо организовать работу с молодыми сотрудниками ОВД, включенными в банк данных одаренной молодежи. Анализ ежегодно представляемой в Министерство внутренних дел информации о результатах профессиональной деятельности, научных и творческих достижениях указанной категории лиц свидетельствует о том, что около 30% сотрудников продолжают целенаправленно заниматься научной деятельностью.

В учреждениях высшего образования МВД также осуществляется обучение сотрудников ОВД по образовательным программам переподготовки руководящих работников и специалистов, направленным на присвоение новой квалификации на уровне высшего образования.

В настоящее время подготовка осуществляется в Академии МВД по 8 специальностям переподготовки на базе высшего образования и Институте МВД по 4 специальностям переподготовки на базе высшего образования и по 1 специальности переподготовки на базе среднего специального образования. Ежегодно в учреждениях образования МВД переподготовку проходит более 250 сотрудников ОВД. Необходимо подчеркнуть, что потребность в переподготовке сотрудников обусловлена в первую очередь тем, что на службу в органы внутренних дел приходят лица, прошедшие обучение в гражданских вузах и не имеющие соответствующей профессиональной подготовки. Наиболее эффективно можно использовать переподготовку для обучения сотрудников, переведенных из подразделений милиции общественной безопасности в подразделения криминальной милиции для дальнейшего прохождения службы и наоборот.

С 2015 г. в МВД внедрена система подготовки сотрудников, состоящих в резерве руководящих кадров, которая включает в себя поэтапное обучение, в зависимости от должностных категорий, в Академии управления при Президенте Республики Беларусь по специальностям переподготовки в управленческой сфере, в Академии МВД по специальностям II ступени высшего образования (магистратуры), а также по специальностям переподготовки “Управление органами внутренних дел” и “Идеологическая работа в органах внутренних дел”.

Особая роль отводится обучению руководящих кадров по специальностям переподготовки “Управление органами внутренних дел” и “Идеологическая работа в органах внутренних дел”, так как выполнение задач, стоящих перед органами внутренних дел, показатели оперативно-служебной деятельности подразделений и служб в первую очередь зависят от способности руководителя принимать надлежащие управленческие решения и организовать должным образом работу подчиненных.

В рамках реализации поручения Главы государства по укрупнению специальностей магистратуры в 2019 г. осуществлен первый набор слушателей в Академию МВД на новую научно-ориентированную специальность магистратуры “Государственное управление и право”, а практико-ориентированные специальности магистратуры “Го-

сударственное управление органами внутренних дел” и “Управление кадрами и идеологической работой в органах внутренних дел” были упразднены.

Особое место в системе подготовки сотрудников ОВД отводится реализации образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов, направленных на профессиональное совершенствование сотрудников ОВД.

Наряду с Академией МВД и Институтом МВД образовательные программы повышения квалификации реализуют также ЦПК МВД и ЦПК ДО МВД. Ежегодно повышение квалификации проходят более 4000 сотрудников.

Обучение сотрудников по программам повышения квалификации осуществляется в соответствии с Планом повышения квалификации и переподготовки сотрудников правоохранительных органов в учреждения образования МВД (далее – План), ежегодно разрабатываемым главным управлением кадров МВД на основании предложений подразделений центрального аппарата и центрального подчинения МВД, ГУВД Минского горисполкома, УВД облисполкомов, департаментов МВД и учреждений образования МВД.

Необходимо отметить, что План предусматривает ежегодное повышение квалификации более 60 категорий сотрудников. В большинстве случаев данное обучение инициируют непосредственно руководители подразделений Министерства и направлено оно на повышение профессиональной подготовки знаний сотрудников подчиненных территориальных подразделений по направлениям служебной деятельности. Как правило, учреждения образования для проведения занятий со слушателями курсов повышения квалификации приглашают представителей подразделений центрального аппарата МВД, которые в свою очередь являются разработчиками нормативных документов, на основании которых осуществляют свою служебную деятельность территориальные подразделения ОВД.

Возникает вопрос, как организовывать повышение квалификации представителей подразделений центрального аппарата МВД. Частично решить данную проблему позволяет направление руководителей подразделений центрального аппарата МВД и сотрудников, состоящих в резерве кадров, на повышение квалификации в Институт государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь в рамках выполнения Плана-графика повышения квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, в Академии управления при Президенте Республики Беларусь на учебный год. Вместе с тем остается актуальной проблема повышения квалификации инспекторского состава подразделений центрального аппарата МВД, в том числе сотрудников, не состоящих в резерве руководящих кадров.

Решение данной проблемы видится в организации обучения сотрудников центрального аппарата в учреждениях высшего образования МВД по специальной программе, предусматривающей рассмотрение в ходе обучения актуальных вопросов организации делопроизводства, планирования служебной деятельности, проведения служебных проверок, нормотворческой деятельности, обеспечения режима секретности и зонального контроля за деятельностью территориальных ОВД, механизмов и способов его осуществления.

Заключение

Таким образом, существующая в Министерстве внутренних дел система непрерывного профессионального образования позволяет обеспечить подготовку высококвалифицированного специалиста, а также создает необходимые условия для дальнейшего его совершенствования в области профессиональной деятельности.

Проводимые Министерством внутренних дел мероприятия в области подготовки кадров направлены на обеспечение эффективного функционирования и устойчивого развития системы профессионального образования.

Вместе с тем на современном этапе остро обозначены вопросы совершенствования системы отбора кандидатов в адъюнктуру Академии МВД, переподготовки сотрудников и повышения квалификации представителей центрального аппарата МВД, что требует новых путей решения данных проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. О некоторых вопросах прохождения первоначальной подготовки : приказ М-ва внутр. дел Респ. Беларусь, 22 март. 2018 г., № 76. – Минск : МВД Респ. Беларусь, 2018.– 4 с.
2. Порядок приема в учреждение образования “Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на 2020 год для получения высшего образования I степени. – Минск : МВД Респ. Беларусь, 2020. – 34 с.
3. Порядок приема в учреждение образования “Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на 2020 год для получения высшего образования II степени. – Минск : МВД Респ. Беларусь, 2020.– 12 с.
4. Порядок приема в учреждение образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на 2020 год. – Минск : МВД Респ. Беларусь, 2020. – 13 с.
5. Порядок приема в адъюнктуру и докторантуру учреждения образования “Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на 2019 год – Минск : Академия МВД Респ. Беларусь, 2019. – 12 с.

Поступила в редакцию 14.05.2020 г.

Контакты: vkola@mail.ru (Ванецкий Николай Андреевич)

Vanetskiy N. WAYS TO IMPROVE PROFESSIONAL EDUCATION OF INTERNAL AFFAIRS OFFICERS.

The article explores the system of vocational education functioning in the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus and reveals the peculiarities of vocational training of employees of internal affairs agencies. Ways of improving the initial training of employees, specialists with higher education and personnel of the highest scientific qualification are analyzed.

Keywords: professional education, vocational training, training of specialists for law-enforcement bodies, internal affairs officers.

ДЫСКУСИОННАЯ ТРИБУНА

УДК 366.636

О РОЛИ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И ИНТЕРНЕТА В РАСПРОСТРАНЕНИИ ВЕРЫ В “ЧУДЕСА”

А. М. Гальмак

доктор физико-математических наук

Могилевский государственный университет продовольствия

А. С. Тимошенко

студентка

Могилевский государственный университет продовольствия

В статье рассматриваются вопросы, связанные с верой людей во всевозможные “чудеса”, информация о которых регулярно появляется в СМИ и интернете. В частности, речь идет о пророчествах известных и не очень известных предсказателей. Указываются причины возникновения и распространения “пророчеств” и обращается внимание на вред, который они приносят. Отмечается, что с возникновением и развитием интернета возможности авторов искусственно создаваемых чудес значительно возросли, в связи с чем процесс их создания и внедрения в массовое сознание заметно активизировался. Констатируется, что важнейшим каналом распространения и популяризации мракобесия и разнообразной антинаучной ереси, выдаваемой за настоящую науку и по этой причине дискредитирующей ее, являются многие современные СМИ и интернет. Резюмируется, что здравомыслие в сочетании со скептицизмом может успешно противостоять слепой вере в “чудеса”.

Ключевые слова: СМИ, интернет, чудеса, пророчество, предсказание.

Введение

На протяжении всей истории человечества происходили события и наблюдались явления, которые люди, не находя разумных объяснений, окружали ореолом таинственности и загадочности и воспринимали как чудеса. С течением времени многие непонятные феномены утрачивали свою чудесную суть, так как находили рациональное объяснение. Этому способствовало возникновение, развитие и распространение научных методов познания. Развиваясь, наука постоянно расширяла границу, отделяющую познанное от непознанного, что приводило к ускорению процесса обнаружения все новых и новых удивительных, труднообъяснимых, на первый взгляд, и порой кажущихся невозможными фактов, явлений, закономерностей. Сегодня, по крайней мере, учеными, они не рассматриваются как чудеса, а являются объектами для изучения.

Проходивший в XX в. и продолжающийся в наше время бурный рост научного знания сопровождался не менее бурным развитием и распространением вначале бумажных, а затем и электронных СМИ, многие из которых с целью привлечения к себе внимания и для увеличения своих тиражей, рейтингов и, соответственно, доходов плодили выдуманные чудеса. В наше интернетовское время возможности авторов искусственно создаваемых чудес значительно возросли, в связи с чем процесс их создания и внедрения в массовое сознание заметно активизировался. Делается это в том числе с

© Гальмак А. М., 2020

© Тимошенко А. С., 2020

помощью телевизионных программ и ток-шоу с ангажированными ведущими и специально подобранными участниками, художественных фильмов в жанре ненаучной фантастики и сенсационных заказных публикаций в СМИ и интернете.

К числу наиболее раскрученных рукотворных феноменов можно отнести всех без исключения пророков, которые сегодня на слуху. Их восхваление и прославление – излюбленная тема неразборчивых и корыстных журналистов, поощряемых хозяевами СМИ, которые для повышения собственных доходов и рейтингов своих изданий и каналов готовы распространять сомнительную и непроверенную информацию, пропагандировать мнимые открытия лжеученых, игнорируя при этом мнения ученых, не давая им слова для разоблачения антинаучной и околонаучной ахиней, заполонившей интернет, телеэфир и страницы бумажных СМИ.

Основная часть

Сегодня самыми популярными, точнее, самыми рекламируемыми представителями многочисленного племени ясновидящих являются Ванга (1911–1996), Вольф Мессинг (1899–1974), Мишель Нострадамус (1503–1566) и, пожалуй, монах Авель (1757–1841). Материалами, посвященными им, забит интернет, о них написано множество статей, изданы книги, сняты телесюжеты и фильмы апологетического характера. Точка зрения скептиков, которые, приводя убедительные аргументы, подвергают сомнению провидческие способности указанных и других пророков, не имеет такого широкого распространения.

Средствам массовой информации, оболванивающим людей и отучающим их от критического мышления, активно противостоит бюллетень “В защиту науки”, который с 2006 г. издает Комиссия по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований при Президиуме Российской академии наук. В указанном бюллетене опубликованы статьи, посвященные беспристрастному анализу и развенчанию сверхспособностей Мессинга [1] и Ванги [2]. Обе статьи, как и все номера указанного бюллетеня, находятся в бесплатном доступе на сайте РАН.

Скептический взгляд на пророческие способности Нострадамуса и Авеля представлен соответственно в статьях [3] и [4].

В выборе событий, якобы подтверждающих провидческие способности того или иного пророка, их толкователи не мелочатся. Они приписывают им, разумеется, “задним числом”, предсказания событий, которые уже давно у всех на слуху и имеют, как правило, грандиозный масштаб. О всех без исключения эпохальных предсказаниях, мир узнавал всегда после того, как эти якобы предсказанные события уже происходили.

До того, как в китайском Ухане были выявлены первые зараженные COVID-19, не было известно ни об одном предсказании, в котором прямо говорилось бы о появлении этого страшного вируса и о его трагических последствиях планетарного масштаба. Никто в мире не слышал и слышать не мог о таких предсказаниях, так как их в природе не существовало. По мнению толкователей известных пророков, такого не может быть в принципе. Поэтому было бы удивительно, если бы они не приписали предсказание о появлении и распространении коронавируса своим пророкам-кормильцам, на известности которых они паразитируют, неплохо при этом зарабатывая для безбедной жизни. Конечно же, приписали и сделали это, как обычно, “задним числом”, а в качестве доказательства припомнили какие-то сомнительные строчки из их письменного наследия или якобы сказанные ими кому-то, где-то и когда-то общие фразы ни о чем, которые каждый может трактовать так, как ему захочется.

Если верить интернету и телевидению, в предсказании коронавируса уже успели отметить Нострадамус, Мессинг, Ванга, китайский монах, иранский целитель, индий-

ская ясновидящая, православные славянские старцы, четырнадцатилетний индийский мальчик, новая Ванга – французская девочка Каедэ Убер. Пытаются примазаться к предсказанию коронавируса недоучка и злостная прогульщица школьных уроков Грета Тунберг. Уже сегодня список пророков, предсказавших коронавирус, насчитывает десятки имен. Несомненно, что с течением времени он будет пополняться все новыми и новыми именами. Подобным образом развивались события после каждого заметного события, последствия которого приводили к колоссальным изменениям в политике и экономике, изменяли устоявшийся, привычный уклад жизни. Ярчайшими примерами, подтверждающими сказанное, могут служить: Первая и Вторая мировые войны; октябрьский переворот 1917 г. в России; приход к власти в Германии Гитлера; распад Советского Союза; чернобыльская катастрофа; разрушение башен-близнецов в Нью-Йорке.

Вызывает удивление временное, как можно предположить, отсутствие среди ясновидцев, “предвидевших” пандемию коронавируса, основательницы теософии Елены Блаватской (1831–1891), завоевавшей авторитет оккультиста и мистика, благодаря проведению разнообразных мистификаций; демонстрации фокусов, выдаваемых за чудеса, и изданию книг соответствующего содержания. Ее почитатели и последователи верят, что она обладала даром предвидения. Сама “ясновидящая” всячески подпитывала слухи о своих провидческих способностях, в чем она неоригинальна.

За пределами круга своих почитателей Блаватская заслуженно считается авантюристкой и, по словам разочаровавшегося в ней бывшего друга и коллеги по Теософскому обществу Б. Майерса, *“величайшей, умнейшей и самой совершенной мошенницей столетия!”*, которая, несмотря на неоднократные разоблачения своих “чудесных” демонстраций, продолжала мошенничать и жульничать. Иначе и быть не могло, если принять во внимание саморазоблачение Блаватской, о котором сообщает хорошо ее знавший писатель Всеволод Соловьев в своей книге “Современная жрица Изида”: *“Чтобы владеть людьми, необходимо их обманывать. Если бы не феномены, я давно-давно окопала бы с голоду. Чем проще, глупее и грубее “феномен”, тем он вернее удастся. Громадное большинство людей, считающих себя и считающихся умными, глупы непроходимо”*. Нужны ли после этого какие-то дополнительные разоблачения.

Большинство людей, о которых говорит Блаватская, просто не знают, что она и ей подобные о них думают. Поэтому редкие разоблачения всевозможных взятых с потолка или высосанных из пальца “чудес”, “сенсаций” и “пророчеств” не могут в полной мере противостоять их массивной пропаганде в СМИ и интернете.

Могут ли, к примеру, одна или несколько статей разоблачительного характера противостоять апологетике “фантастических” способностей, в том числе и провидческих, Вольфа Мессинга, которая постоянно подпитывается многочисленными публикациями в СМИ и интернете, а в последнее время и регулярным показом на разных телеканалах телесериала “Вольф Мессинг. Он видел сквозь время”, основанного на сочиненных журналистом “Комсомольской правды” М.В. Хвастуновым для Мессинга мемуарах “О самом себе”.

Аналогичная неравноправная ситуация складывается и в ряде других случаев. Так, три фильма, разоблачающие “Битвы экстрасенсов” были показаны лишь однажды, а сами эти “битвы”, являющиеся на самом деле тщательно срежиссированными шоу, идут на телеэкранах из года в год еженедельно.

Об истинной сути “пророчеств”, причинах их возникновения и распространения, а также о вреде, который они приносят, было известно давно. На эту тему неоднократно обращали свое внимание великие умы прошлого. Очень точно и емко о пророчествах и их авторах выразился Фрэнсис Бэкон (1561–1626) почти 400 лет назад в

своих “Опытах”, последнее прижизненное издание которых вышло в 1625 г., за год до смерти Ф. Бэкона. В опыте XXXV “О пророчествах” он отмечал: *“По моему мнению, все они заслуживают презрения и годятся разве вместо сказок, какими коротают зимний вечер у очага. Впрочем, советуя презирать их, я хочу только сказать, что они не заслуживают веры; появлением их и распространением пренебрегать нельзя; ибо они причиняют много вреда <...> А причин их распространения можно указать три. Во-первых, людям свойственно замечать лишь те предсказания, которые сбываются; так же бывает у них и со снами. Во-вторых, смутные предания или догадки подчас облекаются в форму пророчеств, ибо человеку свойственно стремление предугадывать будущее и, следовательно, умозаключения обращать в предсказания. <...> Последняя и главная причина состоит в том, что почти все эти бесчисленные пророчества суть не что иное, как обман, порождения праздных или лукавых умов, сочиненные уже после события”* [5].

Заметим, что все это относится в полной мере и к Нострадамусу. В упомянутом опыте XXXV “О пророчествах” Ф. Бэкон, не называя имени, пишет об астрологе, предсказавшем гибель на дуэли французского короля Генриха II. Таким астрологом мог быть только Нострадамус, так как он был единственным, кто претендовал на это пророчество, которое, как он считал, содержится в 35-м катрене первой центурии:

Молодой лев одолеет старого
На поле битвы в одиночной дуэли.
Он выколет ему глаза в золотой клетке.
Два флота – одно, потом умрет жестокой смертью.

В катрене нет ни имен, ни даты, не указано и место проведения дуэли. Тем не менее считается, что молодой лев – это граф Монтоммери, который был на шесть лет моложе Генриха II. А отождествление соперников со львами вызвано якобы тем, что оба они во время дуэли были одеты львами, хотя документальных подтверждений этому не существует. Золотая клетка – это, конечно же шлем, который, правда, не был даже позолоченным. В катрене говорится о выколотых глазах, хотя, как известно, король лишился только одного глаза. Выражение “Два флота – одно” из последней строчки до сих пор не имеет однозначного толкования. Тем не менее туманный и невразумительный катрен, несмотря на явные нестыковки с фактами, замеченные еще современниками Нострадамуса, до сих пор считается “предсказанием” гибели Генриха II. Не исключено, что слух об этом пустил сам Нострадамус.

С творчеством Нострадамуса, в том числе и с его “Центуриями”, Ф. Бэкон был хорошо знаком. Находясь до февраля 1579 г. почти два с половиной года в составе свиты английского посланника при французском дворе, он имел возможность не только досконально разобраться в предсказаниях Нострадамуса, но и быть в курсе происшедших событий и сопутствующих им сплетен и слухов.

Ссылка Ф. Бэкона на самый известный катрен Нострадамуса без упоминания имени автора свидетельствует о том, что Нострадамус и для своих современников, и через пятьдесят лет после своей смерти был все еще малоизвестным рядовым предсказателем, которому не место в одном ряду с Гомером, Сенекой, отцом Александра Македонского Филиппом II, Региомонтаном и другими историческими личностями, пророчества которых Ф. Бэкон посчитал достойными включения в свой текст. Величайшим пророком всех времен и народов Нострадамус стал благодаря прежде всего СМИ, а также опусам некоторых “исследователей” его творчества, которые из любого катрена Нострадамуса могут высосать предсказание любого события, после того, как оно произошло.

Предсказатели-астрологи, предсказывающие по гороскопам, прекрасно знают цену своим предсказаниям. Зная, что в ряде случаев предсказания приносили их ав-

торам неплохую прибыль, позволявшую им безбедно существовать, каждый новый прорицатель, вступая на стезю предсказательства с помощью гороскопов, надеется, что повезет и ему. Материальная выгода – вот главная причина существования армии астрологов, но никто из них не осмелится об этом открыто заявить, в отличие от выдающегося немецкого астронома и математика Иоганна Кеплера (1571–1630), считающегося в кругах астрологов величайшим из них. Вот его слова, которые астрологи, конечно же, знают, но никогда не цитируют: *“Конечно, эта астрология глупая дочка; но, боже мой, куда бы делась ее мать, высокоумная астрономия, если бы у нее не было глупенькой дочки. Свет ведь еще гораздо глупее и так глуп, что для пользы своей старой разумной матери глупая дочь должна болтать и лгать. И жалование математиков так ничтожно, что мать наверное бы голодала, если бы дочь ничего не зарабатывала”*.

Кратко, но очень точно об астрологии высказался еще один знаменитый математик – немец Давид Гильберт (1862–1943): *“Если собрать вместе десять самых умных людей и попросить их придумать самую глупую вещь на свете, то им не удастся придумать ничего более тупого, чем астрология”*.

Важнейшим каналом распространения и популяризации мракобесия и разнобразной антинаучной ереси, выдаваемой за настоящую науку и по этой причине дискредитирующей последнюю, являются многие современные СМИ. Складывается впечатление, что для некоторых телеканалов одной из важнейших задач является оболванивание людей и их дебилизация. После этого им можно впаривать ложь о научности и несуществующих выдающихся достижениях астрологии, уфологии, хиромантии, нумерологии, парапсихологии и других лженаук. Можно, используя псевдонаучное словоблудие, рассказывать любые, самые расчудесные сказки и небылицы о ясновидящих, экстрасенсах, телепатах, контактерах, сомнительных целителях, спасителях человечества и других всевозможных мошенниках, шулерах и шарлатанах.

В легковёрности и нескритичности людей, оболваненных и одурманенных телевидением и иными СМИ, нет ничего удивительного. Ничего не знавший о современных СМИ, интернете и телевидении предшественник французских просветителей XVIII в. Б. Фонтенель (1657–1757) в очерке “О происхождении мифов” писал: *“Чем более люди невежественны и чем меньше у них опыта, тем скорее им все представляется чудом”* [6]. В XVIII–XIX вв. взгляды Фонтенеля разделяли многие образованные люди в разных европейских странах, в том числе и в России. С его творчеством был знаком А.С. Пушкин. В XXXV строфе восьмой главы его романа в стихах “Евгений Онегин” главный герой *“Прочел творенья Фонтенеля”*. Много ли сегодня найдется молодых людей онегинского возраста хотя бы слышавших о Фонтенеле.

Отвлекать людей от действительности с ее реальными проблемами и погружать их в создаваемый телепродюсерами и ведущими искусственный мир, наполненный мифами, чудесами, тайнами и выдуманными сенсациями, призваны безмерно расплодившиеся на телевидении ток-шоу. Часто постоянными их участниками являются одни и те же личности, готовые рассуждать на любые темы и озабоченные только тем, чтобы их лица мелькали на телеэкране, заставляя телезрителей узнавать их, помнить о них и не забывать их. Убери таких завсегдатаев из “ящика” и завтра о них никто не вспомнит.

Телевидение, предоставляя широкие возможности для пропаганды своих взглядов разного рода шарлатанам, в то же время не очень охотно приглашает специалистов, способных их разоблачить. А если и приглашает, то в качестве статистов, а не как равноправных оппонентов. Им либо вообще не дают слово, либо, предоставив возможность высказаться, постоянно прерывают, а иногда и просто грубо обрывают, если

понимают, что разоблачаемый шарлатан проигрывает оппоненту. По этой причине профессиональные ученые – редкие гости на телеканалах, распространяющих и популяризирующих антинаучные бредни о несуществующих феноменах вроде биополя, “зарядки” воды через телевизор, чтения мыслей и т. п.

Профессиональные ученые весьма осторожны в контактах с корреспондентами таких телеканалов и подобных им СМИ. Этому их научил опыт коллег, имевших неосторожность согласиться на интервью и потом пожалевших об этом. Из большого интервью, длившегося, например, больше часа, до телезрителя или читателя мог дойти лишь устраивающий жуликоватого корреспондента, вырванный из контекста короткий фрагментик секунд на 10–15, представляющий в искаженном виде позицию ученого, которому после этого приходилось оправдываться перед коллегами.

Вот так и получается, что о сложнейших физических и космологических понятиях, эффектах и проблемах с экранов телевизоров с легкостью необыкновенной вещают кандидаты (иногда доктора) экономических, философских, юридических, медицинских наук, а то и вовсе скромняги, представляющиеся исследователями аномальных явлений. Им все равно о чем говорить, и они легко все объясняют. Их дилетантские рассуждения о теории относительности и теории струн, физическом вакууме, Большом адронном коллайдере, бозоне Хиггса, темной материи и темной энергии, черных дырах, параллельных мирах и кротовых норах вводят в заблуждение доверчивых телезрителей и читателей и дискредитируют науку.

Специалистам смешно, когда доктор медицинских наук вдруг начинает делать “удивительные открытия” и создавать “гениальные теории” в физике, вторгаясь в чуждую ему область знаний, представления о которой находятся у него на уровне средней школы, которую он заканчивал лет пятьдесят назад. В результате получается чистой воды квазинаучная “клюква”, преподносимая автором широкому читателю в каком-нибудь околонучном журнале с самым серьезным видом, без тени сомнения и без какого-либо намека на юмор. Профессионалы-физики веселятся над дремучей безграмотностью новоявленного “Эйнштейна”, а читатели-неспециалисты в раздумье: вдруг доктор медицинских наук прав, а все физики или ошибаются, или злобствуют из зависти к удачливому любителю-дилетанту.

Справедливости ради заметим, что не все СМИ готовы жертвовать своей репутацией для повышения своих рейтингов и увеличения доходов. Имеются и приятные исключения. К ним помимо упоминавшегося выше бюллетеня «В защиту науки», относится и “Аналитическая газета “Секретные исследования”. На ее страницах публикуются оригинальные тексты, авторы которых действительно *исследуют* и *анализируют* загадочные явления и малоизвестные факты. Этим “АГ “Секретные исследования” выгодно отличается от изданий, в названиях которых присутствуют слова “чудеса”, “сенсации”, “расследования”, “тайны” и которые либо занимаются перепечаткой готовых материалов из других изданий, либо публикуют компилятивные тексты.

Заключение

Всякий раз столкнувшись в СМИ или еще где-либо с новой сенсацией, никогда не спешите принимать ее на веру. Слепой вере противопоставьте прежде всего здравый смысл, включите голову, начните думать, задавайте вопросы прежде всего самому себе, неудобные – для авторов и распространителей “сенсаций”. Всегда интересуйтесь первоисточниками, не доверяйте ссылкам на субъективные мнения отдельных личностей, какими бы авторитетными их не представляли. Не бойтесь быть скептиком, здравомыслие в сочетании со скептицизмом похоронили не одну дутую “сенсацию”.

PS. После того, как статья была закончена, много раз вычитана и готова к отправке в редакцию, авторы к своему удивлению неожиданно обнаружили поразительное совпадение. Процитированный в статье катрен Нострадамуса является 35-м в первой центурии. Из пятидесяти восьми опытов Бэкона упомянутый в статье опыт является 35-м по счету. И наконец, понадобившаяся нам строфа из “Евгения Онегина” является по воле Пушкина 35-й в последней восьмой главе. Получается, что авторы, скептически относящиеся ко всякого рода чудесам, сами того не ведая, своими руками, сотворили одно из них. Чем не ирония судьбы. На самом деле в данном случае нет никаких чудес и ирония судьбы здесь не причем. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно вспомнить о чем говорилось в заключении.

Обратимся к здравому смыслу и подсчитаем вероятность замеченного удивительного совпадения. Для этого нужно знать общее число катренов Нострадамуса – 942 (в 7-й центурии 42 катрена, в остальных девяти – по 100) и общее число строф в “Евгении Онегине” – 389 (минимальное – 40 в главе II, максимальное – 60 в главе I). Кроме того, важно, что в каждой из десяти центурий Нострадамуса имеется 35-й катрен, а в каждой из восьми глав “Евгения Онегина” есть 35-я строфа. По теореме о вероятности произведения независимых событий, интересующая нас вероятность совпадает с произведением трех чисел $10/942$, $1/58$ и $8/389$:

$$\frac{10}{942} \times \frac{1}{58} \times \frac{8}{389} = \frac{80}{942 \times 58 \times 389} = \frac{80}{21253404} \approx 0,000004.$$

Таким образом, вероятность того, что катрен Нострадамуса, опыт Бэкона и строфа из “Евгения Онегина” имеют один и тот же 35-й номер, равна 0,000004, то есть таких совпадений бывает четыре на миллион.

Вероятность, конечно же, очень малая, но ненулевая; а события, имеющие ненулевую вероятность осуществления, сколь бы мала она не была, рано или поздно происходят. Поэтому авторы не видят в обнаруженном ими совпадении ничего таинственного и загадочного, тем более сверхъестественного, нет в этом никакой мистики и нумерология здесь тоже не причем.

Кстати, никто особо не удивляется, когда кто-то угадывает 5 номеров в Спортлото “5 из 36”. А ведь вероятность такого везения равна 0,00000265, то есть в полтора раза меньше вероятности совпадения номеров процитированных в статье катрена Нострадамуса, опыта Бэкона и строфы Пушкина.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Китаев, Н. Н.** Криминалистический экстрасенс Вольф Мессинг: правда и вымысел / Н. Н. Китаев / В защиту науки. – 2008. – № 4. – С. 62–86.
2. **Китаев, Н. Н.** Болгарская прорицательница Ванга как характерный пример несостоятельности “криминалистических экстрасенсов” / Н. Н. Китаев / В защиту науки. – 2009. – № 6. – С. 59–66.
3. **Гальмак, А. М.** Был ли Нострадамус пророком? / А. М. Гальмак / Аналитическая газета “Секретные Исследования”. – 1999. – № 9. – С. 34–45.
4. **Гальмак, А. М.** Был ли монах Авель пророком? / А. М. Гальмак / Аналитическая газета “Секретные Исследования”. – 1999. – № 9. – С. 12–13.
5. **Бэкон, Ф.** Новая Атлантида. Опыт и наставления / Ф. Бэкон. – Москва : Изд-во АН СССР, 1954. – 242 с.
6. **Фонтенель, Б.** Рассуждения о религии, природе и разуме / Б. Фонтенель. – Москва : Мысль, 1979. – 302 с.

Поступила в редакцию 09.06.2020 г.

Контакты: halm54@mail.ru (Гальмак Александр Михайлович)

Galmak A., Timoshenko A. ON THE ROLE OF THE MASS MEDIA AND THE INTERNET IN THE PROPAGATION OF BELIEF IN THE REALITY OF “MIRACLES”.

The paper studies the issues connected with people's belief in “miracles”, the information about which regularly appears in the mass media and the Internet. In particular, the authors refer to the prophecies of famous and not so famous prophets. The reasons why such “predictions” appear and spread are shown, and special attention is paid to the harm they cause. The possibilities of artificially created miracles are said to have increased significantly with the appearance and development of the Internet resulting in the promotion and penetration of the miracles into public consciousness. The most important channel of dissemination and popularization of obscurantism and different unscientific heresy which is presented as true science and thus discrediting it is determined to be today's mass media and the Internet. It is concluded that common sense combined with scepticism can successfully resist implicit belief in “miracles”.

Keywords: mass media, miracles, prophecy, prediction.