

ISSN 2409-3785



9 772409 378004

2 1 0 0 1

ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта

імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

1 (57)
2021

Галоўная рэдакцыйная калегія:

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

Педагагіка:

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

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар 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

**MOGILEV STATE
A. KULESHOV UNIVERSITY
BULLETIN**

THEORETICAL-SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in December 1998

Series C. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES
(Psychology, Pedagogy, Methodology)

Published twice per year

**1 (57)
2021**

Editorial Board:

Lavrinovich D.S., Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor
Vishnevsky M.I., Deputy Chief Editor, Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Riyer Y.G., Deputy Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor
Snopkova E.I., Chairman of the Editorial Committee (Series C), Ph.D., Associate Professor
Budkova L.I., Executive Secretary of the Editorial Board

Pedagogy:

Radkov A.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)
Zagrevsky V.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Mogilev)
Melnikov A.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)
Starovoitova T.A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

Psychology:

Dementiy L.I., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk)
Kazak T.V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk)
Karpinsky K.V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Grodno)
Andreyeva I.N., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Polotsk)
Bogomaz S.L., Ph.D., Associate Professor (Vitebsk)
Kotlyarova E.V., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)
Barsukova Zh.A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

Theoretical-scientific journal
“Mogilev State A. Kuleshov University Bulletin”
is included in the bibliographic database
“Russian Science Citation Index”
License agreement № 811-12/2014

The editorial board address:
212022, Mogilev, Kosmonavtov Str., 1,
room 223, tel. (80222) 28-31-51

З М Е С Т

СНАПКОВСКАЯ С. В., ФОМИНА М. Н. Формирование когнитивной компетентности у будущих дизайнеров одежды и аксессуаров в условиях университетского образования	7
МУРАШКО Е. А. Музейно-педагогическая работа учреждения дошкольного образования с семьей.....	14
КУЧЕРОВА А. В. Формирование системы физической подготовки в историческом ракурсе.....	21
РЯБЦЕВА Л. А. Профессионально-коммуникативная компетентность курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел – в контексте научных исследований.....	30
ЛЕВИЦКИЙ А. Н. Культура здоровьесбережения как ведущее средство здоровьесберегающей деятельности в учреждении образования	40
ПЕРУНОВА А. В. Понятие учебной автономии в проблемном поле научных исследований.....	47
ШУТОВ В. В., ИВАНОВ В. Г., СТАРОВОЙТОВА Т. Е., МИСКЕВИЧ Т. В. Определение физической работоспособности с помощью специфических нагрузок	53
ЦАЛКО Т. А. Проблема диверсификации форм образовательного процесса в системе дошкольного образования как ключевой механизм развития образовательной деятельности	60
ШКИРЬЯНОВ Д. Э., СУЧКОВ А. К., ГИЧЕВСКИЙ А. В. Управляемая самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине “Физическая культура” с использованием мобильного приложения Табата	67
СЕЛЕЗНЕВА И. Н. Диагностика толерантности студентов: корреляция результатов психодиагностических измерений	73
ПАРАХОВСКАЯ М. В., ХЛОПЦЕВ В. А., ТАЛАЙ В. А. Здоровье как фактор профессиональной деятельности менеджера в сфере физической культуры и спорта	80
ЯЦКЕВИЧ А. Ю. Компьютерная система проведения профотбора для работы в условиях риска	91
АНДРОСОВА В. В. Психологическая готовность как профессиональное качество личности будущего сотрудника органов внутренних дел	98
ЕВСЕЕВ Л. Л. Психологическая готовность курсантов к профессиональной деятельности в особых условиях: межструктурные и внутрискруктурные зависимости	104
ТАРЕЛКИН А. И. Понимание искренности в межличностном общении современной студенческой молодежью	110

C O N T E N T S

SNAPKOVSKAYA S. V., FOMINA M. N. Formation of cognitive competence of future designers of clothing and accessories in the course of university education	7
MURASHKO E. A. Museum-pedagogical work of preschool institutions with families	14
KUCHEROVA A. V. Formation of physical training system in historical perspective	21
RYABTSEVA L. A. Professional and communicative competence of cadets – future employees of the bodies of internal affairs – in the context of scientific research	30
LEVITSKYA A. N. Culture of health preservation as a leading means of health preservation activities in education institutions	40
PERUNOVA A. V. The concept of educational autonomy in the problem field of scientific research	47
SHUTOV V. V., IVANOV V. G., STAROVOITOVA T. E., MISKEVICH T. V. Determining physical performance by means of specific loads.....	53
TSALKO T. A. The problem of diversification of forms used in the educational process in the system of preschool education as a key mechanism for the development of educational activities	60
SHKIRIANOV D. E., SUCHKOV A. K., GICHEVSKY A. V. Guided independent work of students with the mobile application of Tabata in the course “Physical culture” ...	67
SELEZNYOVA I. N. Diagnosing students’ tolerance: correlation of results of psychodiagnostic measurements	73
PARAKHOVSKAYA M. V., HLOPTSEV V. A., TALAY V. A. Health as a factor of manager’s professional activity in the field of physical culture and sports	80
YATSKEVICH A. Y. Increasing the efficiency of vocational selection for work in risk conditions.....	91
ANDROSOVA V. V. Psychological readiness as a professional personal quality of a future employee of the internal affairs bodies	98
YEVSEYEV L. L. Psychological readiness of cadets for professional activity in special conditions: interstructural and intrastructural dependencies	104
TARELKIN A. I. Understanding of sincerity in interpersonal communication by contemporary students	110

ПЕДАГОГІКА, ПСІХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 378.14:687.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ И АКСЕССУАРОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Снапковская

доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор
Белорусский государственный университет

М. Н. Фомина

старший преподаватель
Белорусский государственный университет

Статья посвящена проблеме поиска путей и средств формирования когнитивной компетентности у будущих дизайнеров моды в условиях университетского образования. На основе теоретико-методологического анализа и практической деятельности авторами показаны технологические аспекты исследуемого феномена.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, дизайнер моды, профессиональная деятельность, производственная практика, образование, педагогические условия.

Введение

Глобальные трансформационные процессы в современном социуме более рельефно показали и актуализировали проблему подготовки специалистов с инновационным креативным типом мышления, всесторонне развитой мировоззренческой культурой, компетентных в сфере профессиональной деятельности системы высшего образования Республики Беларусь. Стратегии инновационного развития Республики Беларусь предусматривают ключевые требования к процедурным процессам подготовки квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, самостоятельно владеющего инновационными технологиями и сориентированного на профессиональный рост и укрепление позиции профессиональной успешности. Такой специалист должен обладать способностью трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии, обладать критическим мышлением, позволяющее формировать и развивать навыки самостоятельного приобретения знаний.

В настоящее время очевидным условием становится оптимизация образовательного процесса, определяющая приоритетность профессионального образования как нового условия подготовки будущих специалистов. Соответственно, время диктует свои условия относительно востребованности специалистов по своему профилю. Мировая потребность определяет многоуровневого специалиста, имеющего качественное образование в области дизайна моды. Соответственно, неотъемлемой частью становится повышение требований владения компьютерными технологиями и способностью к анализу глобальной информации. Первое профессиональное требование к представителям данной специальности – это владение различными видами художественно-графического эскизирования, как основой восприятия информации с последующей обработкой в сфере дизайна моды в целом с учетом влияния современного направления в моде. Будущий дизайнер одежды и аксессуаров также должен обладать знаниями современных методов производства в области швейной индустрии, основами технологии изготовления, основными правилами конфекционирования материалов в одежде и т. д.

© Снапковская С. В., Фомина М. Н., 2021

Основная часть

В XXI в. одежда – это не просто утилитарная телесная упаковка, а отдельный визуальный язык: гардероб стал средством самовыражения для всех, а не только для отдельных социальных слоев. Фокус кардинально поменялся – теперь мода лежит в основе культурного самоопределения не отдельной личности, а целых поколений. Именно поэтому от профессионалов данной сферы сейчас требуются гораздо более осознанные и глубокие знания.

Профессия “дизайнер одежды” является одной из самых популярных и привлекательных, так как сопровождается не только высоким доходом, но и, что особенно важно для будущего специалиста, интересным и увлекательным рабочим процессом. Специалист в области дизайна моды занимается проектированием и созданием одежды, которая соответствует современным модным трендам. В процессе обучения будущие специалисты в этой области должны освоить целый ряд теоретических знаний и практических умений и навыков по вопросам модных направлений и тенденций дизайна аксессуаров, изучить и осмыслить историко-культурный путь дизайна, уметь грамотно использовать в профессиональной деятельности полученные в процессе обучения знания и умения с учетом современного развития швейной индустрии. Дизайнеры разрабатывают новые модели одежды, ведут поиск новых композиционных приемов и силуэтных форм, часто используя мотивы национального костюма либо, напротив, современного авангардного искусства [1–3].

Формирование когнитивной составляющей – важная и актуальная задача данного образовательного процесса. Когнитивная компетентность – это умение эффективно планировать, организовывать свою образовательную деятельность, вести поисково-исследовательскую работу, что предусматривает владение способами анализа и рефлексии собственной деятельности по освоению знаний на основе требований соответствующей функциональной грамотности. Когнитивная компетенция предполагает овладение будущими специалистами широким арсеналом приемов учения, позволяет адекватно, оперативно и оптимально решать учебные задачи, вплоть до планирования обучения и самоконтроля, и нацелена на продуцирование новых смыслов исследуемого культурного феномена.

Всесторонний анализ научной и педагогической литературы по данному направлению показал, что исследование природы и специфики изобразительной информации при создании художественного образа устанавливается в области дизайна моды не в полной мере. Это указывает на решение данной проблемы в двух наиболее целесообразных, на наш взгляд, направлениях: 1) внедрение программно-целевых методов проектирования; 2) замена чисто рациональных методов проектирования компьютерными методами.

Методологическим ориентиром в исследовании указанного культурно-педагогического феномена стали труды белорусских и российских исследователей и дизайнеров моды. Вопросам использования современных средств обучения в образовательном процессе посвящены работы и активная профессиональная деятельность белорусских дизайнеров и ученых-модельеров: В. П. Бартлова, П. А. Богдан, Ж. Р. Боровец, М. Н. Винникова, В. В. Булгаков, Т. Н. Злоцкая, Г. Я. Мешкова, М. М. Ницевич, А. А. Ярошик и др. Особое место в дизайне белорусского национального костюма занимают этнографы и историки отечественной культуры моды: А. Н. Курилович, О. А. Лобачевская, Л. А. Молчанова, М. Ф. Романюк, Е. М. Сахута, В. С. Титов и др.

Использование дизайнерских проектов средствами социализации студентов, а также инновационные технологии в обучении дизайнеров представлены трудами российских ученых-специалистов в этой области: О. В. Даниленко, О. Д. Данилина, Т. А. Зайцева, И. Л. Клочко, С. Г. Михалчева, О. Н. Колмакова, О. П. Тарасова, М. А. Сапугольцева, И. А. Слеварчук, Г. В. Толмачева, Е. Ю. Усенкова, М. М. Яншина и др. Интерес

представляют работы В. Л. Акуленко, Л. Ю. Бегениной, Т. В. Волнистовой, С. Г. Гузевой, И. А. Райкина, С. А. Самсонова, Г. В. Самолысова, Н. Г. Тарасова, А. В. Тимофеева, посвященные методике преподавания ИТ в вузе. Также необходимо отметить работы Н. В. Балицкой, С. В. Волкова, Н. А. Гайворонской, А. А. Дикой, М. В. Лиле, Г. Г. Садыкова, А. В. Тимофеева, С. А. Фрейберга, раскрывающие дидактические аспекты компьютеризации образования с целью развития у обучаемых познавательной активности. Однако, при всей многочисленности изученных нами трудов, анализ научной и педагогической литературы показал практическое отсутствие специальных исследований по проблеме, посвященной исследованию условий подготовки будущих дизайнеров моды в процессе университетского образования.

При переходе от индустриального общества к интеллектуальному творческий подход для решения спектра социальных задач становится основным фактором конкурентно-способности [4, с. 245]. В этой связи одно из решений задач концепции развития дизайна одежды – создание студентами в рамках образовательного процесса конкурентоспособного продукта и, как результат, решение задачи коммерциализации идей творческих проектов. Для успешного решения данного вопроса важнейшим условием является организация учебного процесса, направленного на формирование и развитие творческих и профессиональных способностей, знаний и навыков в исследовательской деятельности.

В данной статье мы остановимся на анализе производственной практики, являющейся важным условием формирования креативной компетенции будущих дизайнеров моды в условиях университетского образования. Организация и проведение такой практики является неотъемлемой частью учебного процесса и осуществляется на основе дифференцированного подхода на 1–5 курсах в разный период. Для каждой практики разрабатывается отдельная программа с учетом производственных и образовательных задач и уровнем подготовки студентов.

Важное значение имеет прохождение практики студентами старших курсов. Организация производственной практики у студентов 4 курса осуществляется по программе “Проектной” производственной практики с углубленным изучением дизайна моды и аксессуаров очной формы получения высшего образования I ступени.

Программа разработана на основании экспериментального учебного плана УВО: № С19-1-007/экс. 2017 г. по специальности 1-19 01 01 Дизайн (по направлениям), профилиаций “Дизайн моды и аксессуаров”, “Арт-дизайн”. Программа производственной “Проектной” практики разработана в соответствии с:

- Кодексом Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г.;
- пунктом 4 “Положения о практике студентов, курсантов, слушателей”, утвержденного Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 860 от 03.06.2010;
- Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27.05.2019 “Порядок разработки и утверждения учебных программ и программ практики для реализации содержания образовательных программ высшего образования”;
- Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 24 от 20.03.2012 “Об утверждении Инструкции о порядке и особенностях прохождения практики студентами, которым после завершения обучения присваиваются педагогические квалификации”;
- “Положением о практике Белорусского государственного университета”; приказ № 46 – ОД от 07.02.2014.

Целью проведения производственной “Проектной” практики является совершенствование и углубление знаний, закрепление и отработка навыков в области проектирования и технологии изготовления авторских коллекций одежды и аксессуаров к ней с учетом применения на практике приемов обновления базовых моделей, а также практических умений работать самостоятельно.

В процессе реализации основной цели практики важной задачей выступает изучение основных мировых и национальных тенденций современной модной индустрии, знакомство с современными технологиями производства одежды и аксессуаров.

Прохождение производственной практики осуществляется в течение трех основных этапов. В период всех трех этапов прохождения данной практики нами решаются следующие задачи:

- усовершенствовать знания и практические умения, полученные на занятиях в процессе изучения специальных дисциплин;
- продолжить изучение ассортиментного ряда современной модной одежды и аксессуаров к ней, применить знания в условиях производства;
- изучить процесс конфекционирования (рациональный и научно обоснованный подбор пакета комплектующих материалов для изготовления конкретного изделия) изделий на производстве с учетом проектов своих авторских коллекций моделей одежды и аксессуаров;
- продолжить изучение особенностей различных основных и вспомогательных материалов и технологий, имеющих место в производстве изделий текстильной и легкой промышленности;
- самостоятельно спроектировать и изготовить в материале коллекции моделей в условиях промышленного производства;
- применить практические навыки моделирования и конструирования при проектировании новых изделий в условиях обновления базовой одежды с учетом специфики производственных процессов;
- спроектировать и изготовить небольшую авторскую коллекцию моделей швейных изделий и аксессуаров с применением приемов обновления одежды и учетом современного направления в индустрии моды.

Продолжительность “Проектной” производственной практики составляет четыре недели, и проводится она в VII и VIII семестрах в три этапа (одна неделя осенью, одна неделя весной и две недели летом). Практика включает самостоятельную работу студентов над эскизным поиском моделей одежды и аксессуаров по заданной тематике, самостоятельное изготовление коллекции швейных изделий и аксессуаров под руководством руководителя практики от кафедры и руководителя практики от предприятия.

Так как целью проведения “Проектной” производственной практики на факультете социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета является углубление и закрепление практических знаний и основных навыков, полученных студентами в процессе проведения практических занятий и выполнения практических учебных заданий, предусматривается изготовление студентом моделей по собственному эскизу под руководством преподавателя. Базой необходимых знаний и умений для прохождения практики являются знания, полученные в ходе практических занятий по дисциплинам “Дизайн-проектирование костюма”, “Работа в материале”, “Конструирование и технологии в дизайне костюма”, “Материаловедение и конфекционирование” и др.

На первом “Проектно-исследовательском” этапе практики решаются вопросы по темам “Проведение исследовательской и аналитической работы по созданию проекта” и “Выполнение макета проектируемого комплекта одежды”. Проводится в VII семестре (в октябре) в течение недели на базе учебных мастерских кафедры дизайна моды факультета социокультурных коммуникаций БГУ. Студенты разрабатывают в эскизах тематическую проект-коллекцию, основанную на обновлении базовых изделий, для дальнейшего ее пошива в условиях учебной мастерской и на производстве. Итогом начального этапа практики является раскрой и пошив первого изделия из предлагаемой коллекции.

На втором “Проектно-производственном” этапе данной практики решаются вопросы по следующим темам: 1) “Современные методы проектирования одежды и аксессуаров в реальных производственных условиях на предприятии”; 2) “Разработка предварительного эскиза модели для его последующего выполнения в условиях промышленного производства”; 3) “Разработка и выполнение технического рисунка проектируемой модели с подробным описанием”; 4) “Разработка конструкции авторской модели”. Студенты распределяются на различные производственные предприятия. Проходит этот этап практики в первой половине VIII семестра (в апреле) в течение недели в экспериментальных цехах, лабораториях производственных предприятий, на рабочих местах дизайнера и конструктора, а также частично на рабочих местах технолога, нормировщика, раскладчика, лекальщика, специалистов градации лекал, а также пошивочной группы при изготовлении и оформлении технической документации на проектируемое изделие.

Ассортимент изделий должен соответствовать плановым заданиям руководителя практики от предприятия. По итогам второго этапа практики производится раскрой и пошив последующих изделий одежды и аксессуаров к ним из предлагаемой коллекции.

Заключительный третий “Производственный” этап практики продолжительностью две недели полностью раскрывает вопросы по следующим ключевым темам: 1) “Специфика работы современного швейного промышленного предприятия и его технических возможностей”; 2) “Методика проектирования новых современных моделей одежды в условиях массового промышленного производства”; 3) “Разработка и внедрение спроектированных моделей одежды в производственные условия”; 4) “Авторский надзор за процессом изготовления моделей по разработанному дизайн-проекту”.

Практика проходит в конце VIII семестра 4 курса по окончании учебного года (в июне-июле) на швейных предприятиях легкой промышленности любых форм собственности независимо от их специализации. Этот завершающий этап самый длительный. В течение двух недель студенты полностью заканчивают начатую на первом этапе коллекцию швейных изделий и аксессуаров под руководством руководителя практики от кафедры и руководителя практики от предприятия, а также в ходе самостоятельной работы над изделиями. Итоговая аттестация и оценочное подведение итогов проходит в начале следующего учебного года.

В период прохождения практики студент выполняет индивидуальное задание по специальности. Тема индивидуального задания и объем предоставляемого материала определяется руководителем практики от университета каждому студенту индивидуально с учетом специфики объекта практики и проблем, требующих решения. В качестве темы индивидуального задания может быть предусмотрено углубленное изучение наиболее важных вопросов, связанных с темой курсовой работы, тематикой научно-исследовательской работы кафедры и индивидуальных научных исследований студентов. Индивидуальное задание оформляется в виде отдельной структурной части отчета по практике.

Выработаны также определенные критерии к организации, принимающей студента для прохождения практики: 1) деятельность организации должна быть направлена на выпуск продукции и (или) оказание услуг в сфере индустрии моды; 2) деятельность организации должна носить практикоориентированный характер; 3) в организации должны работать квалифицированные специалисты, деятельность которых может служить профессиональным образцом для студента-практиканта.

После окончания практики в соответствии с графиком образовательного процесса студент сдает дифференцированный зачет руководителю практики от кафедры в форме просмотра практических работ студентов. Студент должен предоставить текстовый отчет по практике, а также готовые комплекты, выполненные в условиях промышленного производства по собственным эскизам. При аттестации учитываются творческий

подход к созданию эскизного ряда, сложность и качество выполненного изделия, оригинальность его художественного и конструктивного решения, качество технологической обработки модели. При аттестации также важное значение имеет культура подачи отчетных материалов и качественный уровень презентации проекта.

Отметка по практике, единая за все этапы прохождения “Проектной” производственной практики, учитывается при подведении общих итогов текущей успеваемости студентов за семестр.

Поэтапная работа над изделием и правильный выбор методов конструктивного моделирования обуславливают грамотное решение учебной задачи.

Заключение

Таким образом, формирование когнитивной компетентности будущих специалистов в области дизайна одежды и аксессуаров происходит наряду с другими практиками и в ходе “Проектной” производственной практики, которая призвана в полной мере решать поставленные перед ней задачи:

- знакомит с ассортиментом новых видов современных материалов и с конфекционированием одежды; с современными и перспективными технологиями швейного производства, с возможностями современного оборудования на предприятиях; с новыми методами конструкторско-технологических процессов на предприятии массового производства одежды и сравнительный анализ с индивидуальным пошивом;

- позволяет выполнять проектирование (т. е. конструирование и моделирование) моделей согласно условиям и технологическим возможностям швейного предприятия, а также осуществлять авторский надзор за выполнением проектного решения в экспериментальных цехах, лабораториях производственных предприятий, на рабочих местах дизайнера и конструктора, на рабочих местах технолога, нормировщика, раскладчика, лекальщика, градировщика, специалиста пошивочной группы при изготовлении и оформлении технической документации на проектируемое изделие.

Деятельность будущих дизайнеров одежды имеет свою специфику, где дизайн включает в себя эксперимент с новыми формами компоновки узлов (модулей) и элементов конструкции, объемное макетирование, поиск нового образца изделия, изготовление опытного образца и авторский надзор за созданием изделия или выпуском продукции [5].

Важно отметить, что будущие дизайнеры моды, используя перспективные материалы и средства производства, информацию о требованиях потребителей, получают возможность не только влиять на качество выпускаемой продукции и общую культуру производства, но и создавать новые промышленные образцы, быть полноправными участниками инновационного процесса и создания новой интеллектуальной собственности, обладающей новизной и промышленной полезностью.

В период производственной практики студентов обучают работать с источником вдохновения и создавать эскизы с учетом остромодных и современных тенденций в одежде и аксессуарах к ним, снимать мерки и строить чертежи конструкций моделей, выполнять техническое моделирование моделей и изготавливать лекала к ним. Также им покажут, как правильно выбирать технологию изготовления, активно применять различные техники и приемы декора и отделки, гармонично сочетать цвета в одежде и дополнениях, выполнять грамотное конфекционирование материалов для аксессуаров и одежды всех возрастных групп населения. Во время прохождения практики на предприятиях студенты имеют возможность осуществлять своеобразный авторский надзор за изготовлением своих моделей на производстве. Таким образом, выпускники факультета социокультурных коммуникаций БГУ получают базовые навыки, необходимые для персонального творчества. В процессе обучения формируется портфолио дизайнера одежды, которое широко используется в дальнейшем при трудоустройстве.

Реализация представленного практико-ориентированного направления требует подготовки и внедрения в образовательный процесс высшей школы современных методов и компьютерных технологий обучения, разработки инновационных технологий, обеспечивающих методическое сопровождение данного процесса, позволяющих осуществлять профессионально-ориентированное обучение в рамках подготовки специалиста в области дизайна одежды в соответствии с последними требованиями социума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Белкина, Н. В.** Дизайнерское образование: история и современность, традиции или инновации / Н. В. Белкина // Общество и современность. – 2008. – № 5.
2. **Тэтхем, Кэролайн.** Дизайн в моде. Моделирование одежды / Кэролайн Тэтхем, Джулиан Симен; пер. с англ. О. Ю. Змеевой. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 144 с.: ил.
3. **Кормакова, В. Н.** Технологии формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дизайна одежды / В. Н. Кормакова, Т. М. Щеглова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 19. – № 20. – С. 229–235.
4. **Снапкоўская, С. В.** Пераемнасць і наватарства ў святле адукацыі і культуры / С. В. Снапкоўская. – Мінск: БДУ, 2020. – 280 с.: ил.
5. **Пиличев, В. В.** Совершенствование инновационной деятельности в высших учебных заведениях / В. В. Пиличев, И. В. Котляревская. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2007. – 170 с.

Поступила в редакцию 02.12.2020 г.

Контакты: ssvet88@inbox.ru (Снапковская Светлана Валентиновна)
fominamarina@rambler.ru (Фомина Марина Николаевна)

Snapkovskaya S.V., Fomina M.N. FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS OF CLOTHING AND ACCESSORIES IN THE COURSE OF UNIVERSITY EDUCATION

The article is devoted to the problem of finding ways and means of forming cognitive competence of future fashion designers during their university education. Considering the theoretical and methodological analysis and practical activities, the authors show the technological aspects of the studied phenomenon.

Keywords: cognitive competence, fashion designer, professional activity, industrial practice, education, pedagogical conditions.

УДК 373.2.001

МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ

Е. А. Мурашко

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена проблеме организации музейно-педагогической работы с семьями воспитанников учреждений дошкольного образования в парадигме культуры участия. Предложена модель взаимодействия музея, учреждения дошкольного образования и семьи, рассмотрены направления и формы организации музейно-педагогической работы с семьей.

Ключевые слова: виртуальный музей, культура участия, музей, музейно-педагогическая работа, образовательное пространство, социальное партнерство.

Введение

Современное образовательное пространство активно изменяется за счет включения в него новых социальных институтов, широкого использования информационно-коммуникационных технологий, ориентации на активное сотрудничество всех субъектов. Одним из путей комплексной реализации этих направлений в деятельности учреждения дошкольного образования (УДО) может выступать музейно-педагогическая работа с семьями воспитанников. Различным аспектам использования музейной педагогики в воспитании детей дошкольного возраста посвящены исследования О. А. Ботяковой, Е. Г. Вансловой, А. М. Вербенец, Н. Л. Кульчинской, М. В. Мацкевич, Б. А. Столярова, М. Ю. Юхневич и др. В поле научного поиска наиболее широко представлены проблемы организации музейной коммуникации с детьми. Однако остается мало изученным вопрос о работе в этом направлении с родителями, которые могут выступать активными участниками музейно-педагогических программ, реализуемых как музеями, так и учреждениями дошкольного образования. К сожалению, многие родители недооценивают роль музея в воспитании личности ребенка-дошкольника. Одни считают, что он еще не готов к посещению этого учреждения. Другие не заинтересованы в организации культурного досуга, не обладают информацией о доступности музейных экспозиций для детей дошкольного возраста. На изменение подобных родительских установок, а также объединение родителей и детей для общения в музейном пространстве направлены программы “Музей и семья”, “В музей всей семьей” [1, с. 22], проекты “Мамаход”, “Мама в спальнике” [2], “Семейный день” [3], реализуемые сотрудниками музеев.

Актуальность включения в музейно-педагогический процесс не только детей, но и родителей, на наш взгляд, обусловлена двумя тенденциями:

- с одной стороны, использование цифровых технологий смещает место проведения семейного досуга из социокультурных учреждений в домашние условия (возможности просмотра любого видео-контента, виртуальных путешествий и т. д.), что ограничивает предметно-развивающую среду для ребенка;
- с другой стороны, Интернет-коммуникация создает условия для реализации творческой и познавательной активности семей, которая может быть использована и в целях приобщения детей дошкольного возраста к музейной культуре (участие в Вики-проекте, ведение блогов, размещение своих работ на виртуальных выставках и т. д.).

Для организации эффективного сотрудничества музея, учреждения дошкольного образования и семьи необходимо научно-методическое сопровождение, которое от-

вечает требованиям современной социокультурной ситуации, позволяет комплексно решать образовательные задачи и содействует социализации ребенка дошкольного возраста. Определению направлений сотрудничества музея, учреждения дошкольного образования и семьи, форм его организации посвящено наше исследование.

Основная часть

Роль музея сегодня существенно меняется, его деятельность строится на основе анализа потребностей местного сообщества. По мнению Н. В. Нагорского, музей становится “открытой социально-педагогической системой, включенной в широкую инфраструктуру социально-культурной сферы, функционирующей на принципах педагогики сотворчества” [4, с. 9]. Социальное партнерство учреждений дошкольного образования и музеев в работе с семьями воспитанников открывает новые возможности для расширения границ детско-семейной субкультуры путем включения в нее разнообразного социально-культурного контекста.

Интерес к детям дошкольного возраста как посетителям музея сформировался в 80-е гг. прошлого века и продолжает неуклонно расти не только у музейных и педагогических работников, но и у родителей. Изучение аудитории музеев показывает значительный рост числа семейных посетителей с детьми дошкольного возраста. Если в исследовании О. В. Сидоровой, проведенном в 2009 г., доля таких посетителей составила 7% от выборки [5], то по данным К. В. Моряхиной [6], полученным в 2019 г., 13,3% семейных посетителей были с детьми в возрасте до трех лет, 28% – с детьми от трех до семи лет.

Увеличение доли семей с детьми дошкольного возраста в составе посетителей музея обусловлено изменениями в музейной практике: расширением физического (создание инфраструктуры – пандусы, парковки для колясок и т. д.) и виртуального (сайт, страницы музея в социальных сетях и т. д.) доступа. Привлечению дошкольников и их родителей в музей способствует и новый интерактивный формат музейной коммуникации. Д. Агапова определяет интерактивность как организацию диалога посетителя с экспозицией, учитывающую его мотивацию и образовательные стратегии; а также, создание среды, предоставляющей возможность с ней взаимодействовать. Крайним вариантом такой среды могут выступать эксплориумы (музеи, состоящие из копий или специально созданных наглядных пособий) [7, с. 13–14].

Эти изменения отвечают потребностям и способностям ребенка дошкольного возраста и позволяют рассматривать его как полноправного участника музейной коммуникации, с условием, что взрослые со-участники посещения музея ребенком будут готовы взаимодействовать с ним в соответствии с его возрастными особенностями. Сотрудники музеев и педагоги учреждений дошкольного образования, использующие музейную педагогику в своей деятельности, обладают необходимой профессиональной компетентностью, но возникает вопрос: кто должен подготовить родителей к посещению музея с ребенком? Исходя из трехчастной структуры рассматриваемого нами социального партнерства, вариантами ответа могут быть следующие: музей – посредством печатных материалов или информации, размещенной на сайте; учреждение дошкольного образования – в рамках группового или индивидуального консультирования; родитель – путем самообразования. Анализ научных исследований и практики музейно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста позволяет сделать вывод о необходимости объединения усилий музея, учреждений дошкольного образования и семьи. Рассмотрим пути реализации такого сотрудничества.

Т. Гафар выделены две модели взаимодействия музея и посетителя [8, с. 32], представленные на рисунке 1.

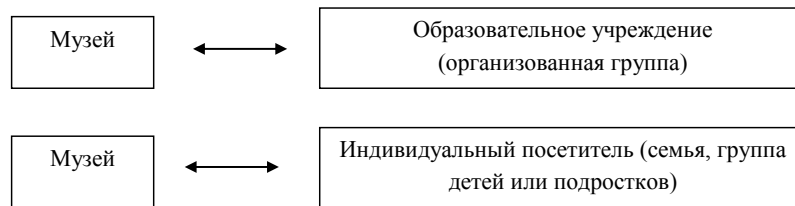


Рисунок 1. Модели взаимодействия музея и посетителя (по Т. Гафар)

На наш взгляд, рассматривая семью с ребенком дошкольного возраста как посетителей музея, целесообразно объединить эти две модели в одну с учреждением дошкольного образования в качестве посредника между музеем и семьей, как индивидуальным посетителем (рисунок 2).

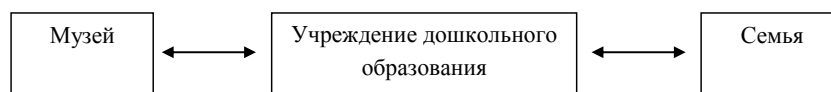


Рисунок 2. Модель взаимодействия музея, учреждения дошкольного образования и семьи

О. В. Иванова считает, что отнесенность музея и учреждений образования к разным ведомствам приводит к тому, что их партнерство в решении образовательных задач зачастую носит фрагментарный и стихийный характер, тогда как результативное сотрудничество должно базироваться на совместных музейно-педагогических программах и в едином образовательном пространстве “музей – учреждение образования” [9, с. 7]. В качестве активного участника этих программ должны выступать родители, занимая при этом субъектную позицию, позволяющую принимать решения и реализовывать их.

Распространение социальных Интернет-технологий (ресурсов Web 2.0), развиваемых самими пользователями, привело к тому, что значительная часть современного общества живет в соответствии с принципами культуры участия. Основываясь на подходе Совета Европы, Е. А. Ярошевич понимает под участием право людей быть включенными в общественную жизнь, принимать на себя ответственность и обязанности в повседневной жизни на местном уровне, влиять на жизнь общества [10]. Музеи и учреждения дошкольного образования, взаимодействующие с семьями в парадигме культуры участия, создают пространство, в котором дети и их родители могут представлять свое мнение, вносить творческий вклад в реализацию музейно-педагогических программ. Подобный опыт влечет за собой позитивные изменения среды, социальных отношений, личностного развития. Музейно-педагогическая работа с семьей в парадигме культуры участия может быть построена на основании модели, представленной на рисунке 3.

Согласно нашей модели, инициатором социального партнерства может выступать любой из его участников (например, семья после посещения музея делится впечатлениями с педагогами и родителями, предлагает организовать экскурсию для всех детей группы). Однако, на наш взгляд, эффективным такое сотрудничество будет при лидирующей роли учреждения дошкольного образования, так как дети и их родители ежедневно взаимодействуют с педагогами, участвуют в различных мероприятиях, посещают сайт детского сада.



Рисунок 3. Модель музейно-педагогической работы с семьей ребенка дошкольного возраста в парадигме культуры участия

Рассмотрим возможное содержание работы в диаде “учреждение дошкольного образования – музей” (1), включающее в себя экскурсии и занятия в музее, музейные занятия и игры в учреждении образования [11]. Проводят эту работу, как сотрудники музеев, так и педагоги дошкольного образования. Родители могут принимать участие в определении тематики занятий или выбора музея. Одной из причин, по которым музейно-педагогическая работа зачастую переносится из музея в детский сад, являются логистические трудности в случае удаленности двух учреждений друг от друга. В решении этой проблемы могут помочь родители как со-организаторы или сопровождающие при посещении группой детей музея.

Сотрудничество в диаде “учреждение дошкольного образования – семья” (2) должно быть направлено на повышение компетентности родителей в области музейной культуры и может реализовываться в интерактивных групповых формах (например, семинары-практикумы, педагогические гостиные и др.) и индивидуальных консультациях по запросу. Это позволит познакомить родителей с задачами развития ребенка через музейную педагогику, обогатить их педагогические умения.

Еще одним направлением социального партнерства с родителями выступает создание музейной среды в учреждении дошкольного образования. Они оказывают значительную помощь в организации мини-музеев в группах, тематика которых выбирается совместно с учетом имеющихся в семьях предметов. В основе многих экспозиций лежат именно семейные коллекции. Примером может служить экспозиция “Дерево рода”, которую составляют фотографии разных поколений одной семьи, семейные реликвии [12]. Проведение в детском саду конкурса мини-музеев дает дополнительный соревновательный стимул для проявления совместного творчества педагогов, родителей и детей.

Высокие темпы информатизации современного общества обуславливают возрастание роли информационных технологий в образовании, каждое учреждение дошкольного образования имеет свой сайт. Его разделом, отражающим музейно-педагогическую составляющую образовательного процесса, является виртуальный музей, структурными компонентами которого могут быть: виртуальные выставки детских работ, методические материалы (видеофильмы, виртуальные альбомы, мультимедийные презентации, игры для интерактивной доски, маршрутные игры и др.), фотографии экспонатов мини-музеев. Поддержанию интереса к музейной педагогике будет способствовать размещение семейных фото-отчетов, творческих работ, отражающих впечатления детей и родителей от посещения музея.

Содержание взаимодействия в диаде “музей – семья” (3) наиболее ярко прослеживается в досуговых программах для семейной аудитории, которые могут включать такие формы культурно-образовательной деятельности, как:

- получение информации о музее (посещение экскурсий или самостоятельное знакомство с музеем с помощью специальных путеводителей, которые не только помогают родителям выступать в роли “гида” для ребенка, но и предусматривают задания детям для закрепления полученных впечатлений и знаний);
- обучение (участие в викторинах и др.);
- развитие творческих начал (занятия в творческих студиях на базе музея и др.);
- общение на различных тематических мероприятиях;
- отдых в музее (посещение концертов, карнавалов и др.) [13].

Д. Агапова характеризует выставки и программы современного музея как многоуровневые, не только одновременно адресованные детям и взрослым, но и стимулирующие диалог между ними [14, с. 12]. Многие музеи используют свои коллекции для семейных программ, позволяющих взрослым научиться творческим способам взаимодействия с ребенком, создают среду, в которой родители и дети расширяют свои связи с культурным и историческим наследием. Опыт А. Серебренниковой свидетельствует о том, что занятия в художественной студии в музее для детей и родителей, позволяют им лучше узнать друг друга и развивать семейное творчество [14, с. 168]. В Дарвиновском музее (г. Москва) реализуется проект “Детская академия”, включающий специализированные циклы научно-обоснованных занятий, выставочные программы, путеводители, мастер-классы, интерактивы, праздники для малышей в возрасте от 3 до 7 лет и их родителей. Проблеме организации музейной коммуникации с семьями в российских музеях был посвящен семинар “Дети в музее: стратегии успешной работы с семейной аудиторией (дети от 0 до 5)” [2].

Программы для семей с детьми представлены и в музеях Республики Беларусь. Так, в Государственном литературном музее Янки Купалы была реализована музейно-педагогическая программа “Рядом и вместе”, направленная на использование возможностей музейного пространства для развития детей с аутизмом, в занятиях активное участие принимали их родители, братья и сестры [15]. В Брестском областном краеведческом музее в рамках проекта “Музейная неделя” по воскресеньям проводится семейная экскурсия с красочным путеводителем для совместного увлекательного времяпрепровождения родителей и детей [3]. Несмотря на имеющийся позитивный опыт работы белорусских музеев в этом направлении, создание семейных маршрутов остается недостаточно реализованным направлением их деятельности. Свой вклад в разработку тематики семейных экскурсий могут внести учреждения дошкольного образования. Они могут выступать площадкой проведения социологических опросов родителей, направленных на изучение их запросов, мотивов посещения музеев и т. д.

Взаимодействие в триаде “музей – учреждение дошкольного образования – семья” (4) предполагает проведение совместных мероприятий как в музее и учреждении

образования, так и на других площадках. Важным условием привлечения семей в музей является информирование родителей о предстоящих культурно-образовательных событиях. Проведенное в 2020 году исследование о доступности московских музеев для семейной аудитории и готовности к работе с семьями с маленькими детьми показало, что на сайтах музеев и их страницах в социальных сетях информация для этой категории посетителей недостаточно представлена. Для изменения этой ситуации на сайте Государственного автономного учреждения культуры «МОСГОРТУР» – организации-медиатора музейно-туристической деятельности в Москве создана вкладка «В музей с малышом», в которой представлен обзор возможностей посещения музеев города Москвы с маленькими детьми [2]. Мы считаем, что информирование семей может успешно осуществляться педагогами учреждения дошкольного образования, так как родители практически ежедневно общаются с его сотрудниками. Для этого могут использоваться как традиционные наглядные методы (например, создание в холле детского сада информационного стенда «Культурная карта города», на котором помимо информации о музеях (адрес, график работы) размещаются анонсы предстоящих мероприятий), так и цифровые ресурсы (создание рубрики «Новости культуры» на сайте учреждения дошкольного образования, размещение гиперссылок на сайты музеев).

Заключение

Проведенный анализ современных исследований в области музейной педагогики, существующей музейной практики и педагогического процесса в учреждениях дошкольного образования позволяет сделать вывод о том, что включение родителей в качестве субъектов музейно-педагогического процесса выступает необходимым условием создания единого образовательного пространства. Работа учреждения дошкольного образования с родителями в области музейной педагогики в качестве посредника между музеем и семьей способствует расширению социокультурного пространства, в котором происходит социализация ребенка, а также создает условия для раскрытия личностного потенциала детей и родителей, усиления их субъектности, увеличения интерактивности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Озерова, Д. Е.* Культурно-образовательная деятельность музеев в России и за рубежом : методические указания / Д. Е. Озерова. – Ярославль : ЯрГУ, 2011. – 48 с.
2. *Михайлова, А.* Дети в музее : успешные стратегии работы с семейной аудиторией / А. Михайлова // Музей. – 2020. – № 6. – С. 8–19.
3. *Обламская, Ж.* Музейные проекты в культурно-образовательной практике Брестского областного краеведческого музея / Ж. Обламская // Беларускі музей – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://museum.by/node/47879>. – Дата доступа: 23.09.20.
4. *Нагорский, Н. В.* Музей как открытая социально-педагогическая система : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Нагорский ; Санкт-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2005. – 40 с.
5. *Сидорова, О. В.* Семейная аудитория как объект музейно-педагогической деятельности / О. В. Сидорова // Социс. – 2011. – № 11. – С. 126–131.
6. *Моряхина, К. В.* Исследование посетителей музеев г. Перми / К. В. Моряхина // Вестник музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. – 2019. – № 9. – С. 53–56.
7. *Агапова, Д.* Культура участия: миллионы диалогов / Д. Агапова // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / отв. ред. А. Щербакова ; сост. Н. Копелянская. – М., 2012. – С. 8–20.
8. *Гафар, Т.* Образование в современном музее : типы программ и направления развития / Т. Гафар // Музей как пространство образования : игра, диалог, культура участия / отв. ред. А. Щербакова ; сост. Н. Копелянская. – М., 2012. – С. 29–38.

9. **Иванова, О. В.** Научно-методическое обеспечение взаимодействия образовательных организаций и музеев : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Иванова ; Ин-т. разв. стратегий образования. – М., 2019. – 21 с.

10. **Ярошевич, Е. А.** Формирование социальных практик участия в общественной жизни в системе воспитательной работы с детьми и молодежью / Е. А. Ярошевич // Государство и право: актуальные проблемы формирования правового сознания : сборник статей III Международной научно-практической конференции, 10 декабря 2019 г., г. Могилев / под ред. Н. В. Пантелевой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – С. 436–439.

11. **Мурашко, Е. А.** Направления внедрения музейной педагогики в образовательный процесс учреждения дошкольного образования: формы реализации / Е. А. Мурашко // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2020. – № 20-1. – С. 91–98.

12. **Васильченко, С. Л.** Мультикультурно-развивающая среда детского сада как условие социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста // С. Л. Васильченко // Вестник ТПГУ. – 2012. – № 9(124) – С. 197–202.

13. **Макеева, И. А.** Культурно-образовательная деятельность музея: содержание и формы / И. А. Макеева // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 14. – С. 164–168.

14. Музей как пространство образования : игра, диалог, культура участия. Выпуск 2 / сост. Н. Копелянская. – М., 2015. – 236 с.

15. **Пархімовіч, В.** Музей як прастора для адаптацыі дзяцей з аутизмам у інклюзіўным праекце “Побач і разам” / В. Пархімовіч // Беларускі музей – 2019 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://museum.by/node/47879>. – Дата доступу: 14.08.20.

Поступила в редакцию 21.12.2020 г.

Контакты: murashko@msu.by (Мурашко Елена Александровна)

Murashko E.A. MUSEUM-PEDAGOGICAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS WITH FAMILIES

The article highlights the problem of organizing museum-pedagogical work with the families of preschool children in the paradigm of the culture of participation. The model of the interaction between a museum, a preschool education institution and a family is proposed, the directions and forms of organizing museum-pedagogical work with families are considered.

Keywords: virtual museum, culture of participation, museum, museum-pedagogical work, educational environment, social partnership.

УДК 796.92

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАКУРСЕ

А. В. Кучерова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен анализ содержания физической подготовки, которое формировалось на протяжении многих веков. Изучение становления физической подготовки как системы в историческом ракурсе позволяет проследить истоки возникновения учения о физической подготовке спортсмена, установить этапы ее развития в качестве самостоятельного направления в теории спорта и становления ее как системы. Системное изложение социальной и спортивной направленности физической подготовки позволяет глубже познать ее ценность и более полно использовать ее потенциал для современного общества.

Ключевые слова: система, процесс, личность, спортсмен, физическая подготовка, тренировочный процесс, физические качества.

Введение

Физическая культура является частью культуры общества и имеет свою многовековую историю развития. В зависимости от преобразований в обществе физическая культура изменяла свое целевое предназначение. В ходе эволюции формировались компоненты структуры: физическое воспитание, спорт, профессионально-прикладная физическая подготовка, которые на протяжении всего периода развития имели определенные цели и задачи. Анализ содержания ее структурных компонентов в историческом ракурсе позволил выявить истоки возникновения учения о физической подготовке спортсмена, установить этапы ее развития в качестве самостоятельного направления в теории спорта и становления ее как системы.

В процессе анализа научных трудов теоретиков физической культуры (М. М. Боген [1]; В. М. Зациорский [2]; В. И. Лях [3]; Л. П. Матвеев [4; 5]; Ф. П. Сулов [6]; А. Д. Новиков [7]), мы обнаружили, что понятие “физическая подготовка”, в структурных компонентах физической культуры имеет неоднозначное толкование. Значения, свойства и признаки этого явления не имеют единой концепции.

В физическом воспитании физическая подготовка имеет прикладную направленность к определенной образовательной, оздоровительной и воспитательной деятельности. В теории спорта физическая подготовка рассматривается как одна из сторон спортивной тренировки. В учебном пособии “Теория и методика физического воспитания и спорта” Ж. К. Холодов и В. С. Кузнецов, представляют физическую подготовку как процесс: “Физическая подготовка – это процесс, направленный на воспитание физических качеств и развитие функциональных возможностей, создающих благоприятные условия для совершенствования всех сторон подготовки” [8, с. 364]. В профессионально-прикладной физической подготовке этот термин входит в название специализированного вида физического воспитания и подчеркивает “профилированность части физической культуры применительно к основной в жизни индивида и общества деятельности – к профессиональному труду” [8, с. 302].

Такая разрозненность толкований понятия “физическая подготовка” означает, что в каждом из видов деятельности этот термин имеет свой смысл и свою целевую направленность, которая и отражает суть самого термина. Неоднозначность использова-

ния понятия “физическая подготовка” порождает противоречие между употреблением данного термина в каждом из компонентов физической культуры и его специфичной целевой деятельностью. В связи с этим представляется возможным в рамках данной статьи охарактеризовать исторические этапы развития физической подготовки с различных сторон ее деятельности в физической культуре общества, раскрыть ее сущность на каждом из них и синтезировать различные научные теории в единую концептуальную позицию.

Основная часть

Физическая подготовка в своем развитии и становлении имела различное предназначение и выполняла различные функции в зависимости от запросов общества. В процессе эволюции менялась и научная значимость, которая определялась доступными методами исследования ее функций и результатов на определенном этапе многовековой физической культуры.

Первый этап – возникновение физической подготовки в качестве системы подготовки спортсмена к соревнованиям.

В учебнике “Олимпийский спорт” авторы В. Н. Платонов и С. И. Гуськов при описании Олимпийских игр в Древней Греции отмечают, что физическая подготовка рассматривается как составная часть подготовки спортсмена к соревнованиям [9]. Авторы учебника, ссылаясь на исторические факты, отмечают, что уже во II веке н.э. философы Клавдий Гален и Флавий Филострат заложили основы теории физической подготовки спортсмена. В трактате “Сохранение здоровья” К. Гален описал назначение и основные аспекты физической подготовки. По мнению многих историков, древнегреческий ученый Ф. Филострат является основоположником периодизации тренировочного процесса. В эссе “О гимнастике” им впервые были описаны компоненты предолимпийской подготовки спортсмена, которая содержит десятимесячный период целенаправленной подготовки и месяц тренировочных сборов непосредственно перед началом Олимпиады. По мнению автора учебника, уже в те далекие времена физическая подготовка была представлена как “система физической подготовки спортсменов”, которая включала разнообразные средства, повышающие эффективность подготовки спортсмена. Также система объединяла: рациональную систему нагрузок в четырехдневных тетрадах, построение подготовки в течение десяти месяцев и целенаправленную подготовку в течение 30-ти дней непосредственно перед Олимпийскими играми [9]. Объединив исторические взгляды ученых в отношении возникновения понятия “физическая подготовка”, следует отметить, что изначально это понятие было представлено и трактовалось как система, единое целое.

В настоящее время термин “система” означает: “множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство” [10]. Данное понятие подчеркивает, что физическая подготовка как система имеет свою целостность, упорядоченность, определенные закономерности построения, а также функционирование и развитие.

Именно достижения в спортивной подготовке древних греков предопределили, что построение процесса физической подготовки как системы основано на научных знаниях физиологии, психологии, анатомии и других наук. Уже тогда данное понятие подразумевало объединение в систему физической подготовки все научные достижения и новые эффективные средства и методы практического опыта спортсменов и их тренеров. Совершенствование процесса осуществлялось за счет внедрения новых спортивных новаций при совместной работе спортсмена, тренера, врача и массажиста.

Второй этап – развитие эмпирических знаний о физической подготовке и формирование ее как раздела в научной теории физического воспитания.

Многими философами эпохи Просвещения [11; 12; 13] физическая подготовка на данном этапе своего развития представлена в качестве составляющей части физического воспитания. Этот этап развития общества характеризуется созданием отдельных методик формирования личности ребенка, в том числе и его физического развития. Появляются методики развития двигательных качеств и обоснование общих закономерностей управления этим процессом. Этот период ознаменован осознанием значимости физического воспитания для общества и воспитания личности.

Идеи философов Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци позволили раскрыть педагогический и социологический аспекты физической подготовки. Как раздел системы физического воспитания, физическая подготовка на данном этапе рассматривается как процесс развития физических, нравственных, эстетических, умственных способностей человека.

Ученые К. Маркс и Ф. Энгельс определили методологические основы физического воспитания того времени, когда физическая подготовка являлась частью гармоничного воспитания личности. На данном этапе физическая подготовка была представлена в качестве педагогического направления системы физического воспитания [14].

Направленность физической подготовки имела узкую профилизацию: трудовая подготовка, военная подготовка, закаливание, развитие силы и воли, изящества, грации движений. Данный аспект поспособствовал в дальнейшем определить прикладную направленность физической подготовки в спортивной подготовке.

Мощным стимулом становления физической подготовки как системы послужила актуализация военного направления развития общества. Выдающуюся роль в развитии теории и практики физической подготовки военнослужащих внес А. В. Суворов. Великий полководец, прежде всего, как военный практик разработал систему обучения и воспитания войск, значимую роль в которой играла физическая подготовка. Основная цель физической подготовки была направлена на всестороннюю подготовку к боевым действиям. А. В. Суворов впервые ввел в практику утреннюю тренировку как средство физической подготовки воинов [15].

Огромный вклад в развитие теории физического воспитания и значимости физической подготовки в этой теории внес ученый П. Ф. Лесгафт. В знаменитой книге “Руководство по физическому образованию детей школьного возраста” он впервые обосновывает систему физического воспитания, руководствуясь физиологическими закономерностями и возрастными особенностями детей. На основе систематизации данных закономерностей ученым были сформулированы принципы: последовательности и постепенности. Также ученый разработал формы, методы и средства физической подготовки. Практическая деятельность П. Ф. Лесгафта при 2-й Петербургской военной гимназии в 1879–1882 гг. во многом определила и теоретическую основу национальной физической подготовки военно-физкультурных кадров [16; 17].

А. В. Николаев в диссертационной работе “История становления и развития физической подготовки в военно-учебных заведениях России во второй половине XIX – начале XX в.” раскрыл исторические аспекты становления физической подготовки в армии и на флоте как обязательной дисциплины в военно-учебных заведениях Российской империи. Основное назначение физической подготовки для офицерского состава заключалось в физическом образовании, в освоении различных видов движений, плавания, фехтования, верховой езды, строевого обучения, гимнастики, спортивных игр. Термин “физическое воспитание”, имевший в основном практически-прикладное значение в военно-учебных заведениях Российской империи, стал трансформироваться в физическую подготовку будущих офицеров. А. В. Николаев отмечает, что “термин «физическая подготовка» изначально обязан своим появлением необходимости физического воспитания обучающихся в военно-учебных заведениях России” [18].

Во второй половине XIX в. (70–90-е гг.) значительный вклад в становление физической подготовки как системы внес А. Д. Бутовский. Ученый, член Международного олимпийского комитета, полковник Главного управления военно-учебных заведений Санкт-Петербурга, он имел возможность анализировать физическую подготовку в различных гимнастических школах государств Западной Европы и военно-учебных заведениях Российской империи. А. Д. Бутовский принимал участие в создании многих инструкций, положений и программ по физической подготовке в военных учебных заведениях. Он организовывал курсы, на которых офицеры обучались гимнастике, а также преподавал теорию и методику физических упражнений. Сравнивая подготовку спортсменов и военных, ученый пришел к выводу, что Россия должна разработать свою собственную систему физической подготовки используя все самое лучшее из опыта подготовки военных и спортсменов из других стран [19; 20; 21].

В начале XIX в. быстрыми темпами развивалась физиологическое направление в спортивной науке. Опираясь на достижения физиологии мышечной деятельности того времени, физиолог и педагог Ж. Демени в своей работе “Научные основы физического воспитания” обратил внимание на естественность упражнений. Ученый отмечал, что “деление физических упражнений по анатомическому признаку недостаточно, следует создавать благоприятные условия для развития отдельных частей тела и с позиций физиологии” [21, с. 32]. Помимо физиологической основы использования физических упражнений, Ж. Демени впервые обратил внимание на целевую их направленность: “...цель физического воспитания не приобретение силы, а пользование ею” [22, с. 17]. Целевая направленность физической подготовки, по мнению Ж. Демени, заключалась в умении быстро и экономно применять силу, ловкость, особенно в видах военно-прикладных движений.

Подводя итоги второго этапа, следует отметить, что в конце XIX ст. физическая подготовка получила статус научного направления, которое изучалось с позиции физиологии, педагогики и военного дела. Научно-теоретическое осмысление этих трех позиций позволило комплексно подойти к изучению процесса физической подготовки, что и легло в основу становления физической подготовки как социальной системы. Следует подчеркнуть, что физическая подготовка рассматривалась не в системе спортивной подготовки, а в системе физического воспитания различных видов деятельности общества. В этот период были сформулированы важнейшие принципы – последовательности и постепенности – которые и в настоящее время относятся к основным в теории спорта и физического воспитания. Учеными того времени были установлены закономерности, которые послужили прототипом современных исследований в данном направлении.

Третий этап – систематизация научно-теоретических знаний о процессе физической подготовки и становление ее как одного из основных разделов подготовки спортсмена.

Данный этап охватывает небольшой период (1920–1960 гг.), но довольно прогрессивный в плане развития. Основное направление научной мысли того времени связано с биологическим обоснованием двигательной деятельности спортсменов и развитием научных теорий в отдельных видах спорта.

Особую значимость в процесс становления научных теорий спорта внесли ученые физиологи: И. П. Павлов, И. М. Сеченов, Н. Е. Введенский. Выявленные физиологические процессы нервной системы позволили обосновать теорию обучения двигательным действиям и закономерности развития физических качеств в практике спортивного совершенствования [23].

Важным вкладом в спортивную науку этого периода являются исследования Г. К. Бирзина, который представил варианты рациональной последовательности нагруд-

зок с точки зрения биологического описания процессов утомления и восстановления после упражнений [24; 25].

Существенный вклад в разработку исследуемой проблемы внес Г. А. Дюперон. Свои взгляды на подготовку спортсменов он изложил в первом учебном пособии “Теория физической культуры” [26]. Авторская схема включала основные структурные композиции физической подготовки, направленной в первую очередь на здоровье спортсмена. Особое значение ученый придавал таким аспектам подготовки спортсмена, как питание, сон, способы работы, гигиена, закаливание, массаж. Он считал, что эти особенности жизнедеятельности спортсмена также важны для физического развития спортсмена наравне с выполнением физических упражнений.

К основным положениям физической культуры, которые имеют непосредственное отношение к процессу физической подготовки, Г. А. Дюперон относил: врачебную деятельность, “врачебную гимнастику”; усиление естественного хода развития человека в детском, юношеском и зрелом возрасте; развитие мышечной силы, воспитание психических качеств.

Качественно новый уровень развития знаний о физической подготовке спортсменов был достигнут благодаря международному олимпийскому движению и развитию спорта высших достижений. Этот период ознаменован поиском новых научных путей с целевой направленностью на выявление максимального развития способностей человека. Теория отдельных видов спорта, в том числе и лыжного, во многих странах мира уже имела статус профилирующей дисциплины для подготовки спортивных специалистов.

Вместе с бурным развитием видов спорта в этот период идет стремительное прогрессирование биологических наук, спортивной физиологии, биохимии и особенно биомеханики. В 1950–60-е гг. это способствовало интенсивному развитию и обособлению системы подготовки спортсменов. Этот период можно обозначить как период интеграции знаний в единую систему, в которой физическая подготовка представлена одним из важных компонентов спортивной деятельности. В процессе спортивной тренировки физическая подготовка представлена как одна из сторон подготовки спортсмена.

Подводя итог по данному периоду, отметим, что качественные перемены, произошедшие в советском обществе в связи с революционной и военной проблемой, привели к переосмыслению системы ценностей и реальной востребованности средств физической подготовки для стратегического применения в разных сферах жизнедеятельности человека. Физическая подготовка одновременно становится жизненно важной необходимостью для каждого советского человека, средством межкультурного взаимодействия и формирует новую парадигму интеграции развития общества и спорта.

Четвертый этап – дифференциация научно-теоретических положений физической подготовки по социальному и спортивному направлениям. Этот период, с 1960-х по 1990-е гг., ознаменован особым влиянием идеологических и политических условий на теорию физической культуры и спорта. Активное “строительство коммунизма” предполагало целенаправленное использование средств физической подготовки для гармонично развитой, социально активной личности, готовой к труду и обороне.

В этот период общая теория физической культуры относится к общественным гуманитарным наукам, имеет естественнонаучное содержание и направлено на познание естественных качеств и способностей человека. Сферой научных интересов выступает человек и социальные факторы его развития и воспитания, а также оптимизация его физического состояния и физического развития. Это обстоятельство оказывает существенное влияние на интеграцию знаний системы физической подготовки спортсмена в новом ракурсе. Эта интеграция усиливается развитием таких наук, как социология,

антропология, социальная психология. Формирование обобщающей теории физической культуры осуществляется рядом ученых: В. К. Выдриным, Б. В. Евстрафьевым, Ю. М. Николаевым, Н. А. Пономаревым, В. И. Столяровым.

На этом этапе можно наблюдать разделение понятий “физическая подготовка” в системах физического воспитания и спорта. В системе физического воспитания происходит изучение физической подготовки, ее функций для образовательного и воспитательного процессов в различных общественных организациях. В системе спорта, в спортивной науке происходит систематизация научных знаний о процессе физической подготовки спортсмена в избранном виде спорта с целью подготовки этого спортсмена к высшим достижениям. Вместе с тем происходит разделение физической подготовки на виды: общую и специальную.

Огромный вклад в развитие спортивной науки внесли Л. П. Матвеев, Ю. В. Верхошанский, В. М. Зациорский, Н. Н. Яковлев, Н. Г. Озолин. Довольно значимы для нашего исследования и реально отразившие происходящие события того времени слова Ю. В. Верхошанского: “...крупнейшие международные соревнования – это уже не только поединок силы и здоровья спортсменов и опыта тренеров, это прежде всего состязания научной мысли, определяющей принципиальные основы стратегии спортивной подготовки” [27, с. 5].

В 1977 г. под авторством профессора Л. П. Матвеева издано первое официальное учебное пособие “Основы спортивной тренировки” [5]. В данном пособии Л. П. Матвеев представляет совокупность знаний о подготовке спортсмена, характеризует ее сущность, цель, задачи, основные закономерности построения тренировки, которые являются общими для различных видов спорта. Автор подчеркивает социальную сущность спорта: “Чтобы через достижение высоких спортивных результатов развить духовные и физические способности спортсмена, чтобы использовать спортивную деятельность как фактор гармонического формирования личности и воспитания в интересах общества. Только при этом условии спорт (в частности, спортивная тренировка) сохраняет свою социальную и педагогическую ценность” [5, с. 29].

Физическая подготовка представлена Л. П. Матвеевым как раздел подготовки спортсмена, наряду с психической, технической и тактической. “Общая подготовка спортсмена представляет собой ту сторону содержания его подготовки, которая не сводится к избранному для специализации виду спорта, а расширяет предпосылки успешных занятий избранным видом спорта и содействует совершенствованию в нем на основе обеспечения разностороннего развития спортсмена” [5, с. 29]. Определяя ряд задач подготовки спортсмена, автор акцентирует свое внимание на том, что они могут решаться и во внутренировочных формах подготовки. “Это задачи воспитания физических способностей, необходимых в избранном виде спорта (силовых, скоростных, выносливости и др.), задачи широкой общей физической подготовки, которая в советской школе спорта строится на основе комплекса ГТО, обеспечения гармоничного физического развития и укрепления здоровья” [5, с. 30].

Довольно широко и подробно Л. П. Матвеев представляет физическую подготовку спортсмена с точки зрения воспитания физических способностей спортсмена (силовых, скоростных, гибкости, выносливости). Воспитание координационных и некоторых связанных с ними способностей спортсмена автором представлено в отдельной главе пособия.

Вместе с тем международная спортивная деятельность задавала новые стратегические ориентиры развития советского спорта, что вызывало активную разработку узконаправленных, специфических аспектов спортивной подготовки. Именно в этот период происходит разделение физической подготовки в практике и теории спортивной тренировки на общую и специальную физическую подготовку. Это деление вполне было

обусловлено требованиями жизнедеятельности каждого советского гражданина и его вкладом в строительство социалистического общества. Спортсмен также как и любой гражданин, как единица советского общества должен был быть готовым к труду и обороне. Поэтому термин “общая физическая подготовка” (ОФП) занял достойное место как процесс по укреплению здоровья и гармоничному развитию физических качеств. Вместе с тем процесс специальной подготовки отражал специфический процесс развития физических качеств в избранном виде спорта.

Пятый этап – интеграция научных знаний в отдельном виде спорта в систему физической подготовки спортсмена.

Начиная с 90-х гг. и по настоящее время, процесс подготовки спортсменов и обычных граждан нашей страны, участвующих в занятиях спортом, имеет существенные различия. Появляются два направления в спорте: спорт высших достижений и массовый спорт. В каждом из направлений физическая подготовка имеет свою цель и задачи. Интеграция различных достижений современной науки и техники позволяет решать задачи физической подготовки в избранном виде спорта системно и комплексно.

В настоящее время нельзя охарактеризовать процесс физической подготовки, как узконаправленный вид подготовки спортсмена, с точки зрения ОФП или СФП. Это процесс един в своей специфике и многогранен, так как имеет тесную связь с педагогикой, психологией, физиологией, биомеханикой, биохимией, философией. Сегодня актуальны связи физической подготовки с биотехнологиями, компьютеризацией процессов контроля функционального состояния и формирования мотивации. Данное противоречие обосновывает необходимость изучения процесса физической подготовки спортсмена и физкультурника комплексно и системно.

Заключение

Таким образом, анализ научно-методической литературы по истории физической культуры, развития ее компонентов: физического воспитания и теории спорта – показывает, что физическая подготовка по-прежнему занимает центральное место в развитии и совершенствовании физических и личностных качеств индивида.

Систематизация научно-теоретических положений физической подготовки в историческом ракурсе позволила выявить пять этапов ее развития:

первый этап – возникновение физической подготовки в качестве системы подготовки спортсмена к соревнованиям;

второй этап – развитие эмпирических знаний о физической подготовке и формирование ее как раздела в научной теории физического воспитания;

третий этап – систематизация научно-теоретических знаний о процессе физической подготовки и становление ее как одного из основных разделов подготовки спортсмена;

четвертый этап – дифференциация научно-теоретических положений физической подготовки по социальному и спортивному направлениям;

пятый этап – интеграция научных знаний в отдельном виде спорта в систему физической подготовки спортсмена.

Специфичность физической подготовки проявляется в виде самоорганизующейся системы, функционирующей на основе закономерностей биологического развития индивида его адаптации к тренировочным нагрузкам и индивидуализации построения тренировочного процесса, его структурирование в виде различных этапов, периодов, циклов.

Социальная направленность системы физической подготовки предусматривает формирование физической подготовленности личности, гармонично развитой и отвечающей современным требованиям жизнедеятельности человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Боген, М. М.** Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
2. **Защипорский, В. М.** Физические качества спортсмена / В. М. Защипорский. – М. : Физическая культура и спорт, 1966. – 200 с.
3. **Лях, В. И.** Двигательные способности школьников: Основы теории и методики развития / В. И. Лях. – М. : Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
4. **Матвеев, Л. П.** Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л. П. Матвеев. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.
5. **Матвеев, Л. П.** Основы спортивной тренировки : учеб. пособие / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – 271 с.
6. **Суслов, Ф. П.** Методика силовой подготовки в циклических видах спорта, требующих преимущественного проявления выносливости / Ф. П. Суслов, Р. Г. Гилязов. – М. : ВНИИФК, 1990. – 32 с.
7. Теория и методика физического воспитания : учебник для ин-тов физ. культуры : в 2 т. / под общ. ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 302 с.
8. **Холодов, Ж. К.** Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
9. **Платонов, В. Н.** Олимпийский спорт : учебник [в 2 кн.] / В. Н. Платонов, С. И. Гуськов. – Киев : Олимпийская литература, 1994. – 496 с.
10. Система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Система>. – Дата доступа: 11.12. 2020.
11. **Абрамов, Я. В.** Иоганн Генрих Песталоцци. Его жизнь и педагогическая деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/a/abramow_j_w/text_1893_pestalozzi.shtml. – Дата доступа: 22.11. 2020.
12. **Коменский, Ян Амос.** Великая дидактика / Я. А. Коменский. – СПб. : Типография А. М. Котомина, 1875. – 310 с.
13. **Локк, Дж.** Сочинения : в 3 т. / ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин ; пер. с англ. и лат. Ю. М. Давидсона, Е. С. Лагутина, Ю. В. Семенова, Н. А. Федорова [и др.]. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
14. **Маркс, К.** Собрание сочинений. Тома 1–39 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Изд. полит. лит., 1955–1981 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org>. – Дата доступа: 20.10. 2020.
15. **Суворов, А. В.** Наука побеждать / А. В. Суворов ; под общ. ред. М. Терешинной. – М. : Эксмо, 2011. – 480 с.
16. **Лесгафт, П. Ф.** Собрание педагогических сочинений / П. Ф. Лесгафт. – М. : Физическая культура и спорт, 1953. – Т. 4. – 355 с.
17. **Лесгафт, П. Ф.** Собрание педагогических сочинений. Т. 1. – 1951. – Электронная библиотека ГНПБУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/lesgaft_sps-t1_gukovodstvo_1951/go,2;fs,1/. – Дата доступа: 20.10. 2020.
18. **Николаев, А. В.** История становления и развития физической подготовки в военно-учебных заведениях России во второй половине XIX – начале XX в. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. В. Николаев. – М., 2006. – 17 с.
19. **Бутовский, А. Д.** Заметки о военной гимнастике / А. Д. Бутовский. – Санкт-Петербург : Тип. Гл. упр. уделов, 1897. – 23 с.
20. **Бутовский, А. Д.** Собрание сочинений : в 4 т. / А. Д. Бутовский. – К. : Олимпийская литература, 2009. – Т. 3. – 360 с.
21. **Бутовский, А. Д.** Телесные упражнения и внеклассные занятия в кадетских корпусах / А. Д. Бутовский. – М. : Типография Г. Лисснера и А. Гешеля, 1898. – 15 с.
22. **Демени, Жорж Эмиль Жозеф.** Научные основы физического воспитания [Текст] : перевод с французского / Г. Демени ; под ред. Приват-доцента В. Е. Игнатьева. – М. : Тип-лит. П. К. Прянишникова, 1905. – VI 299 с.
23. Физиология нервной системы : в 5 т. / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский. – М. : Медгиз, 1952. – 2500 с.
24. **Бирзин, Г. К.** Сущность тренировки / Г. К. Бирзин // Известия физической культуры. – 1925. – № 1–2. – С. 5–7.
25. **Бирзин, Г. К.** Руководство по врачебному контролю за физическим развитием / Г. К. Бирзин, В. В. Гориневская. – М. : Высш. и Моск. сов. физкультуры, 1925. – 120 с.

26. **Дюперон, Г. А.** Теория физической культуры / Г. А. Дюперон. – Ленинград: Время, 1930. – 636 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_008595915?page=8&rotate=0&theme=white. – Дата доступа: 13.09.2020.

27. **Верхошанский, Ю. В.** Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – 215 с.

Поступила в редакцию 24.12.2020 г.

Контакты: a_kucherova@tut.by (Кучерова Анжелика Владимировна)

Kucherova A.V. FORMATION OF PHYSICAL TRAINING SYSTEM IN HISTORICAL PERSPECTIVE

The article presents the analysis of the content of physical training formed over many centuries. The study of the formation of physical training as a system in the historical perspective allows to trace the origins of the doctrine of physical training of an athlete, to establish the stages of its development as an independent direction in the theory of sports and its formation as a system. A systematic presentation of the social and sport orientation of physical training allows to better understand its value and more fully use its potential for modern society.

Keywords: system, process, personality, athlete, physical fitness, training process, physical qualities.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ – В КОНТЕКСТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. А. Рябцева

старший преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

В статье представлен анализ научных подходов к определению “профессионально-коммуникативная компетентность”, выявлены сущность и структура исследуемого феномена, раскрыто значение профессионально-коммуникативной компетентности для будущей служебно-профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, подходы, структура профессионально-коммуникативной компетентности, компоненты.

Введение

Наращивание кадрового потенциала силовых структур государства есть необходимая составляющая политики обеспечения информационной безопасности. Сотрудник органов внутренних дел как представитель такой структуры непосредственно задействован в ее качественной реализации. Вместе с тем, обладая полномочиями применения физической силы, специальных средств, оружия, боевой и специальной техники, сотрудник ОВД имеет возможность их практического использования только по ряду законодательно установленных оснований, в противном случае его действия будут расценены как выход за рамки правового поля. В данном ключе закономерно возникает вопрос о необходимости интерактивного взаимодействия с возможными субъектами коммуникации в рамках служебно-профессиональной деятельности сотрудника как представителя власти в ситуациях отсутствия оснований для применения физической силы и специальных средств воздействия. Подобная интеракция должна быть настолько продуктивной, чтобы в случае возникновения конфликтной ситуации сотрудник был способен нейтрализовать или минимизировать угрозу ее возникновения, что, в свою очередь, обеспечивается высоким уровнем его профессионально-коммуникативной компетентности.

Процесс формирования обозначенной компетентности и его методическое обеспечение – задача высших учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку таких специалистов для правоохранительных органов, однако предшествующий анализ состояния проблемы позволил констатировать отсутствие однозначного понимания феномена “профессионально-коммуникативная компетентность”, в том числе, применительно к лицам, получающим высшее профессиональное образование по специальностям 1-93 01 03 Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности, 1-93 01 01 Правовое обеспечение общественной безопасности, что определило необходимость дальнейшего исследования выявленной проблемы.

Основная часть

Современные реалии развития гражданского общества оказывают влияние на все сферы его жизнедеятельности. Подобное воздействие испытывает и сфера профессионального становления каждого отдельно взятого индивида. В существующих условиях

специалист осознает зависимость собственной конкурентоспособности на рынке трудовых отношений и заинтересованности нанимателя в качестве его профессиональных характеристик в привязке к своему непрерывному профессиональному саморазвитию и совершенствованию. Особое внимание нанимателя в свете проводимой кадровой политики государства уделяется вопросам взаимодействия в части профессионально-коммуникативного общения. В этой связи исключительный интерес для автора представляет феномен профессионально-коммуникативной компетентности, в том числе и в контексте оформившегося видového многообразия компетентностей (общекультурная, коммуникативная, технологическая, социально-перцептивная, акмеологическая, информационная, профессиональная, академическая, конфликтологическая, социально-психологическая и т. д.).

Среди выявленных подходов нами было установлено, что исследуемая компетентность не рассматривается с позиции существования единого феномена “профессионально-коммуникативная компетентность”. Отдельные авторы выделяют коммуникативную компетентность безотносительно к сфере профессиональной деятельности и включают ее в группу социальных (В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголыша [1, с. 331–332]), психологических (В. Г. Зазыкин [2, с. 47]) компетентностей, соответственно.

С точки зрения авторов, придерживающихся развернутой классификации компетентностей, нами было отмечено, что Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова, А. В. Хуторской, разделяя компетентности на общепредметные, предметные и ключевые, относят коммуникативную компетентность к группе ключевых компетентностей, но также вне связи последней с выполнением профессиональных обязанностей специалистом. Подобный подход усматривается и у Н. В. Громыко, Ю. В. Громыко [3], которые, классифицируя компетентности на личностные, предметные, метапредметные, выделяют коммуникативный компонент в структуре метапредметных образований. Е. Смирнова рассматривает коммуникативную компетентность как составляющую профессиональной компетентности [4].

Вместе с тем нами было установлено, что исследуемое понятие востребовано педагогикой высшей школы в разрезе получения профессионального образования будущими специалистами различных отраслей знаний (журналистика, делопроизводство, педагогика, юриспруденция, медицина, промышленность, транспортные коммуникации, аграрное дело и т. д.). Вывод о существующем множестве определений данной общенаучной дефиниции стало возможным сделать посредством анализа научных, научно-публицистических, энциклопедических источников, позволившего установить, что выявленная диверсификация обусловлена рядом существующих подходов к содержанию понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”. Так, понимание категориальной сущности понятия “профессионально-коммуникативная компетентность” исследовалось рядом авторов (И. А. Шевц, О. М. Тур, К. Ширяева, О. С. Овчинникова, М. Ф. Панченкова, Р. В. Ардовская, Т. Д. Башкуева, Е. В. Николашкина, О. А. Желнова, Л. Н. Бондаренко). В поле научного интереса отдельных исследователей оказалось контекстное наполнение данного термина в отношении сотрудников органов внутренних дел (С. Л. Вишневская, С. Е. Кораблев, О. И. Титова, А. С. Поршук). В совокупности это позволило констатировать факт отсутствия универсального однозначного подхода относительно содержания самого термина и его составляющих.

При этом следует отметить, что контекстное наполнение термина “профессионально-коммуникативная компетентность” базируется как на общих, присущих абсолютному большинству подходов, компонентах, так и на тех его составляющих, которые определяют его специфику в отношении частной специальности. Подобное утверждение опирается на данные контент-анализа, полученные в результате проведенной работы по изучению сущностного содержания обозначенного термина.

Определяя профессионально-коммуникативную компетентность, авторы зачастую пользуются такими лексико-терминологическими единицами, как “интегративное качество/характеристика личности” [5, с. 119], “система знаний, умений, навыков, способностей, качеств” [5, с. 119], “единство функций/способностей”, “интегративное личностное образование”, “система внутренних ресурсов”, что свидетельствует о некотором комплексном понимании и восприятии сущностного содержания дефиниции “профессионально-коммуникативная компетентность”. При этом каждым исследователем конкретизируются способы и формы проявления такой системообразующей составляющей. Так, И. А. Шевц в качестве формирующего ядра профессионально-коммуникативной компетентности рассматривает деловые, коммуникативные и личные знания, умения, навыки (компетенции) [5, с. 119]. Подобного подхода придерживается и автор И. В. Новгородцева, определяя в качестве базиса исследуемой компетентности коммуникативные знания, умения, навыки, но не обособленные, а в совокупности с личностными качествами будущего специалиста [6, с. 9–10].

С позиций расширительного толкования анализирует содержание дефиниции “профессионально-коммуникативная компетентность” М. Ф. Панченкова. Автор трактует понятие как комбинацию лингвистических и профессиональных знаний, коммуникативных умений и способностей в сочетании с профессионально значимыми качествами специалиста [7, с. 112–117]. Тожественность рассмотренного подхода усматривается в характеристике, приводимой О. А. Желновой, которая указывает на необходимость понимать профессионально-коммуникативную компетентность как синтез профессиональной культуры и профессиональных знаний, умений и компетенций [8, с. 8]. К сочетанию профессиональных знаний и умений, личностных качеств Л. Н. Бондаренко присоединяет предшествующий опыт профессиональной коммуникации субъекта [9, с. 87].

Основообразующими элементами понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”, с точки зрения частотности использования, выступают знания, умения и навыки, четко группируемые в три категории: система профессиональных, система коммуникативных и система личностных (профессионально значимых) знаний, умений, навыков. Подобная направленность рассуждений позволяет осознать и осмыслить позицию отдельных авторов (Т. Д. Башкуева, О. М. Тур), которые, трактуя термин “профессионально-коммуникативная компетентность”, прибегают к таким понятийным конструкциям, как “система внутренних ресурсов” либо “система экстрафункционального обеспечения професійних функцій фахівця”, определяя при этом целевое назначение последних – “для построения эффективной коммуникации” [10, с. 12; 11, с. 54]. Так, логичным представляется утверждать, что контекстное наполнение обозначенных систем не находится в привязке к конкретным структурным элементам, а свидетельствует о гибкости и мобильности заданного параметра, позволяя оптимизировать и при необходимости изменять ее содержание в зависимости от условий и обстановки интерактивного взаимодействия.

Также отмечается, что ряд авторов, указывая на интегративный характер искомого понятия, сводят его понимание к частной способности:

- способность эффективно осуществлять коммуникацию в различных сферах общественной жизни и профессиональной деятельности (К. Ширяева);
- способность личности на основе интеграции знаний совершить коммуникативный акт в процессе решения профессиональных задач (Р. В. Ардовская);
- способность к результативному взаимодействию в ситуациях профессионально-служебной деятельности (О. И. Титова, А. С. Поршук);
- высокоразвитая способность к использованию средств общения (С. Е. Кораблев);

- способность к целесообразному в рамках поставленных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию (С. Л. Вишневская);
- способность к диалогу в решении профессиональных проблем (Е. В. Николашкина).

Однако все вышеприведенные способности находятся в пределах плоскости коммуникативного взаимодействия, ограниченного выполнением субъектом интеракции служебно-профессиональных обязанностей, что обусловлено содержанием понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”.

Систематизация подходов к сущностному пониманию профессионально-коммуникативной компетентности как результат проведенной аналитической работы представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Подходы к определению понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”

Автор	Определение понятия	Источник
Шевц И. А.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это интегративное качество личности, система деловых, коммуникативных и личных знаний, умений, навыков (компетенций) достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, обеспечивающих готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями [5, с. 119].	Шевц, И. А. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускника факультета журналистики, ее структура и содержание / И. А. Шевц // Вестник ЮУрГУ, Челябинск. – 2010. – № 12. – С. 119.
Тур О. М.	Під професійно-комунікативною компетентністю ми розуміємо систему екстрафункціонального забезпечення професійних функцій фахівця, що виражає готовність і здатність до комунікативної організації діяльності в різних професійних сферах із представниками різних культур [11, с. 54].	Тур, О. Н. Профессионально-коммуникативная компетентность будущего докумен-товеда: содержание и структура / О. Н. Тур // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 53–57.
Ширяева К.	Профессионально-коммуникативная компетентность – интегративное качество личности, способность эффективно осуществлять коммуникацию в различных сферах общественной жизни и профессиональной деятельности: осуществлять социальное взаимодействие; управлять работой коллектива; принимать участие в научных дискуссиях; добывать, анализировать и применять профессиональную информацию [12, с. 17].	Ширяева, К. Профессионально-коммуникативная подготовка студента аграрного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. Ширяева ; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2015. – 28 с.
Овчинникова О. С.	Профессиональная коммуникативная компетентность – интегративная личностная характеристика, представляющая собой единство теоретической, практической и нравственно-психологической готовности к осуществлению иноязычного межличностного и межкультурного профессионального общения [13, с. 172].	Овчинникова, О. С. Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка / О. С. Овчинникова // Омский научный вестник. – 2009. – № 2. – С. 170–172.

Продолжение таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
Панченкова М. Ф.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это личностная интегративная характеристика, выраженная в комбинации лингвистических и профессиональных знаний, коммуникативных умений и способностей, профессионально значимых качеств специалиста, применяемых в профессиональной деятельности как на родном, так и на иностранном языках (в условиях межкультурного профессионального взаимодействия), проявляющаяся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих оперативности) задач в разнообразных социальных и профессиональных ситуациях [7, с. 113].	Панченкова, М. Ф. Выявление структуры и диагностирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта / М. Ф. Панченкова // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Пед. науки. – Выпуск 17. – 2012. – № 26. – С. 112–117.
Ардовская Р. В.	Профессиональная коммуникативная компетентность – это способность личности на основе интеграции знаний совершить коммуникативный акт в процессе решения профессиональных задач [14, с. 89].	Ардовская, Р. В. Еще раз о дефиниции “профессиональная коммуникативная компетентность” / Р. В. Ардовская // Вест. Череповецк. гос. ун-та. – 2011. – № 2. – Т. 2. – С. 86–89.
Титова О. И., Поршук А. С.	Профессиональная коммуникативная компетентность – это способность сотрудника правоохранительных органов к результативному взаимодействию в ситуациях профессионально-служебной деятельности, которая предполагает установление психологического контакта с гражданами, представляющими профессиональный интерес, с коллегами, управление ходом развития общения, в том числе на публике [15, с. 71].	Титова, О. И. Профессионально-коммуникативная компетентность сотрудников правоохранительных органов и подходы к ее развитию посредством психологического тренажера / О. И. Титова, А. С. Поршук // Вест. Сибир. юр. ин-та МВД России. – 2018. – № 1(30). – С. 69–76.
Желнова О. А.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это интегративное личностное образование, единство профессиональной культуры и объективной необходимости профессионального знания, умения и компетенции [16, с. 8].	Желнова, О. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Желнова ; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 2011. – 25 с.
Бондаренко Л. Н.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это профессионально-личностное качество, включающее совокупность профессиональных знаний и умений, личностные характеристики обучающихся, их прецедентный опыт в плане осуществления профессиональной коммуникации, обеспечивающее выработку оптимальных	Бондаренко, Л. Н. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся в образовательном процессе военного специального учебного заведения (на примере Республики Казахстан) /

Продолжение таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
	стратегий и тактик взаимодействия для успешного осуществления профессиональной деятельности [9, с. 87].	Л. Н. Бондаренко // Сб. ст. Межд. науч.-пр. конф. (15 декабря 2017 г., г. Москва). – Москва : ЕФИР, 2017. – С. 85–90.
Башкуева Т. Д.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [10, с. 12].	Башкуева, Т. Д. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов : На примере обучения студентов медицинских профессий иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Д. Башкуева ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2006. – 21 с.
Николашкина Е. В.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это готовность и способность к диалогу в решении профессиональных проблем; мера владения способностями в области профессиональной коммуникации на достаточном уровне для эффективного решения задач, возникающих при выполнении профессиональных функций [17, с. 9].	Николашкина, Е. В. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Николашкина ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2017. – 24 с.
Вишневская С. Л.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это качественная характеристика субъекта профессиональной юридической деятельности, которая определяется как способность к целесообразному, в рамках поставленных профессиональных задач, процессуально регламентированному и не регламентированному взаимодействию, с учетом правовых норм и коммуникативных возможностей партнера, которая предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [18, с. 7].	Вишневская, С. Л. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Л. Вишневская ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 17 с.
Кораблев С. Е.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это высокоразвитая способность к использованию средств общения в целях оказания воздействия на правосознание и поведение граждан в правовой сфере [19].	Кораблев, С. Е. Организация коммуникативного обучения сотрудников органов внутренних дел на этапе осуществления профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / С. Е. Кораблев // Вестник ВИ МВД России. – 2009. – № 3. – Режим доступа: https://cyber

Окончание таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
		leninka.ru/article/n/organiza-tsiya-kommunikativnogo-obucheniya-sotrudnikov-orga-nov-vnutrennih-del-na-etape-osuschestvleniya-professionalnoy-podgotovki. – Дата доступа: 10.01.2020.
Новгородцева И. В.	Профессионально-коммуникативная компетентность – это совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач [6, с. 9-10].	Новгородцева, И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Новгородцева; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.

Приведенные данные были обобщены нами таким образом, чтобы получить наглядное отображение возможных составляющих компонентов профессионально-коммуникативной компетентности и полный аспект существующих в рамках каждого из компонентов элементов исследуемой компетентности [20].

Так, результаты проведенного контент-анализа структурных составляющих профессионально-коммуникативной компетентности позволили получить ряд следующих представлений:

1. Профессионально-коммуникативная компетентность включает в себя 4 компонента: операционально-деятельностный, когнитивный, акмеологический и рефлексивный.

2. Каждый компонент есть система ресурсов: операционально-деятельностный компонент представлен коммуникативными умениями и навыками, коммуникативными способностями, системой профессиональных умений и навыков; когнитивный компонент включает в себя коммуникативные знания, систему профессиональных знаний; акмеологический компонент содержит личностные качества, систему профессионально значимых качеств; рефлексивный компонент наполнен рефлексивными, оценочными, аналитическими способностями.

3. Система ресурсов, образующих частные компоненты профессионально-коммуникативной компетентности, регламентируется внутренним содержанием специальности, по которой обучается субъект, получающий высшее профессиональное образование, и является конструктивно мобильной.

4. Состав представленных компонентов профессионально-коммуникативной компетентности включает основообразующие элементы. Так, в составе операционально-деятельностного компонента определяющей является система профессиональных умений и навыков. Когнитивный компонент в основном представлен системой профессиональных знаний, акмеологический – совокупностью личностных качеств. Структура рефлексивного компонента характеризуется лаконичной компактностью и образована оценочными, аналитическими и рефлексивными способностями.

Наглядное обобщение такого рода информации представлено нами в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2 – Структурный анализ дефиниции “профессионально-коммуникативная компетентность”: результаты контент-анализа

Структура понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”	Шевц И. А.	Ширяева К.	Овчинникова О. С.	Панченкова М. Ф.	Ардовская Р. В.	Титова О. И., Поршук А. С.	Бондаренко Л. Н.	Желнова О. А.	Башкуева Т. Д.	Николашкина Е. В.	Вишневская С. Л.	Кораблев С. Е.	Новгородцева И. В.	Тур О. М.
1. Операционально-деятельностный компонент														
1.1 коммуникативные умения и навыки	+	+	+	+		+			+		+		+	
1.2 коммуникативные способности		+		+	+	+			+	+	+	+		+
1.3 система профессиональных умений и навыков	+		+	+		+	+	+	+	+	+			+
2. Когнитивный компонент														
2.1 коммуникативные знания	+								+				+	
2.2 система профессиональных знаний							+	+	+			+		+
3. Акмеологический компонент														
3.1 личностные качества	+	+	+	+	+		+	+	+				+	
3.2 система профессионально значимых качеств				+			+				+			
4. Рефлексивный компонент														
4.1 рефлексивные, оценочные и аналитические способности	+	+		+	+		+		+					

Заключение

Таким образом, полученные данные позволили констатировать существование понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”, сущностное содержание которого отвечает потребностям получаемой субъектом специальности (является профессионально ориентированным), чем объясняется его терминологическая диверсификация. Наряду с этим фактом отмечается, что контекстное наполнение базисных составляющих каждого элемента компетентности требует индивидуального уточнения. Подобная ситуация определяется тем, что профессионально-коммуникативная компетентность – есть характеристика не врожденная, но приобретенная личностью в процессе поступательной образовательной деятельности, ориентированной на профессиональное становление личности, что свидетельствует об актуальности идеи формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалиста, в том числе будущего сотрудника органов внутренних дел, и необходимости ее дальнейшего изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
2. **Зызыкин, В. Г.** Психологическая компетентность государственных служащих: психолого-акмеологические характеристики / В. Г. Зызыкин // Психология профессиональной деятельности: лекции “В помощь преподавателю” / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – С. 35–50.

3. **Недогреева, Н. Г.** О метапредметной компетентности учащихся в условиях современного образования [Электронный ресурс] / Н. Недогреева, И. Козлова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ometapredmetnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 14.03.2020.
4. **Смирнова, Е.** Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов [Электронный ресурс] / Е. Смирнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 30. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-formirovaniya-kommunikativnyh-umeniy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov>. – Дата доступа: 01.04.2020.
5. **Шевц, И. А.** Профессиональная коммуникативная компетентность выпускника факультета журналистики, ее структура и содержание / И. А. Шевц // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 12. – С. 119.
6. **Новгородцева, И. В.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Новгородцева ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.
7. **Панченкова, М. Ф.** Выявление структуры и диагностирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта / М. Ф. Панченкова // Вестник ЮУрГУ. Сер. "Образование. Пед. науки". – 2012. – Выпуск 17. – № 26. – С. 112–117.
8. **Желнова, О. А.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Желнова ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2011. – 25 с.
9. **Бондаренко, Л. Н.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся в образовательном процессе военного специального учебного заведения (на примере Республики Казахстан) / Л. Н. Бондаренко // Сб. ст. Межд. науч.-пр. конф. (15 декабря 2017 г., г. Москва). – М. : ЕФПР, 2017. – С. 85–90.
10. **Башкуева, Т. Д.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов : На примере обучения студентов медицинских профессий иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Д. Башкуева ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006. – 21 с.
11. **Тур, О. Н.** Профессионально-коммуникативная компетентность будущего документоведа: содержание и структура / О. Н. Тур // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 53–57.
12. **Ширяева, К.** Профессионально-коммуникативная подготовка студента аграрного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. Ширяева ; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2015. – 28 с.
13. **Овчинникова, О. С.** Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка / О. С. Овчинникова // Омский научный вестник. – 2009. – № 2. – С. 170–172.
14. **Ардовская, Р. В.** Еще раз о дефиниции "профессиональная коммуникативная компетентность" / Р. В. Ардовская // Вест. Череповецк. гос. ун-та. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 86–89.
15. **Титова, О. И.** Профессионально-коммуникативная компетентность сотрудников правоохранительных органов и подходы к ее развитию посредством психологического тренажера / О. И. Титова, А. С. Поршук // Вест. Сибир. юр. ин-та МВД России. – 2018. – № 1(30). – С. 69–76.
16. **Желнова, О. А.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Желнова ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2011. – 25 с.
17. **Николашкина, Е. В.** Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Николашкина ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2017. – 24 с.
18. **Вишневская, С. Л.** Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Л. Вишневская ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 17 с.
19. **Кораблев, С. Е.** Организация коммуникативного обучения сотрудников органов внутренних дел на этапе осуществления профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / С. Е. Кораблев // Вестник ВИ МВД России. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-kommunikativnogo-obucheniya-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-na-etape-osuschestvleniya-professionalnoy-podgotovki>. – Дата доступа: 10.01.2020.

20. **Снопкова. Е. И.** Методологическая культура педагога : онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е. И. Снопкова // Вестник МГИРО. – 2015. – № 4(23). – С. 24–29.

Поступила в редакцию 04.12.2020 г.

Контакты: hpkf1983@mail.ru (Рябцева Людмила Александровна)

Ryabtseva L.A. PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS – FUTURE EMPLOYEES OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS – IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article presents the analysis of scientific approaches to the definition of “professional communicative competence”, reveals the essence and structure of the phenomenon under study, highlights the importance of professional communicative competence for future service and professional activities of police officers.

Keywords: professional communicative competence, approaches, structure of professional communicative competence, components.

УДК 377.5

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Левицкий

магистр педагогических наук

Горецкий педагогический колледж МГУ имени А. А. Кулешова

В статье дается определение категории “культура здоровьесбережения”, а также раскрывается содержание ведущих средств составляющих здоровьесберегающей деятельности учреждения образования: личностной культуры здоровьесбережения обучающихся, здоровьесберегающей культуры администрации учебного заведения и культуры здоровьесбережения педагогического коллектива.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающая деятельность, культура здоровьесбережения, здоровый образ жизни, экоантропоцентристский подход, способы метаболизма.

Введение

В рамках экоантропоцентристского подхода здоровьесберегающая деятельность связана со способами взаимодействия субъекта с различными рода средами, составляющими локальное окружение человека. При этом каждый из участников здоровьесбережения оказывается наиболее активным, а, значит, и ответственным за выбор способов метаболизма в приоритетном для него окружении. Так, обучающиеся несут личную ответственность за сохранение и укрепление собственного здоровья в природной среде; администрация учебного заведения ответственна за обеспечение здоровьесберегающей материальной (руководной) среды учреждения образования; педагогический коллектив обременен широким кругом ответственности в рамках социокультурной среды учреждения образования, поставляющей образцы здоровьесбережения во всех других средах.

Все упомянутые виды здоровьесберегающей деятельности объединяет культура здоровьесбережения, выступающая в качестве универсального средства решения оздоровительных задач всеми названными субъектами.

В избранном подходе культура рассматривается как кодифицированная система норм и образцов деятельности, предъявляющих идеальные способы взаимодействия с окружающим миром, своего рода, искусство обращения человека с природным, рукотворным и социокультурным окружением [1]. Такой взгляд в своей сути вполне согласуется с философскими и частнонаучными интерпретациями понятия культуры.

Так, В. С. Степин, рассматривая культуру в качестве системы надбиологических (социальных, цивилизационных) программ человеческой деятельности, считает возможным ее представленность в виде норм и образцов деятельности, но наряду с ними включает в состав культуры и такие элементы, как знания, навыки, идеи, идеалы, гипотезы, верования, цели и ценности [2].

Л. П. Боева видит суть культуры в совокупности символических средств, аккумулирующих опыт человечества в области способов взаимодействия с миром, представляющих в виде нормативов (норм), знаний, ценностей, целей и смыслов [3].

И. В. Бестужев-Лада широкую трактовку понятия культуры связывает со всем, созданным человеком, в отличие от творений природы, а в узком смысле интерпретирует рассматриваемое понятие как систему достижений общества, выраженных, в том числе, в виде системы ценностей, или культов [4].

© Левицкий А. Н., 2021

Таким образом, все из приведенных философские мнения связывают культуру со сверхприродной, созданной человечеством действительностью, фиксирующей исторически сложившиеся адекватные способы взаимодействия человека с миром, находящие выражение в виде разнообразия целей, ценностей, знаний, образцов и норм деятельности. При этом последние (нормы деятельности) в философской интерпретации представляют собой правила обращения человека с природным, рукотворным и социокультурным окружением, представленные в виде либо поэтических метафор, либо алгоритмов действий, основанных на явных и обобщенных знаниях [5].

В главных чертах не противоречат философским и педагогические определения понятия “культура”. Например, в состав экологической культуры включается владение системой знаний, составляющих картину мира “общество – природа – человек”, совокупностью умений и мировоззренческих убеждений [6]; а в качестве содержания культуры здоровья рассматривается положительное отношение к (ценность) здоровьесберегающей деятельности, система соответствующих знаний и практических действий [7].

Основная часть

Анализ и обобщение означенных теоретических положений дают основания для определения важной для данного исследования категории. Культура здоровьесбережения рассматривается как система информационных кодов, представляющих исторически накопленный социальный опыт взаимодействия человека с природным, рукотворным и социокультурным окружением с целью рационального распоряжения жизненными ресурсами (сохранения и укрепления здоровья). Способами кодирования информации при этом могут выступать: язык (естественный, язык искусства и науки), символика человеческого тела, живой образец, созданные человеком артефакты (материалы и инструменты) [2].

Следовательно, содержание культуры здоровьесбережения может быть представлено нормами здоровьесберегающей деятельности (правилами взаимодействия с миром природы, артефактов и социума, основанными на знаниях), образцами здоровьесбережения, целями и ценностями жизни здорового человека в здоровой среде.

Приведенное исходное определение позволяет раскрыть содержание ведущих средств составляющих здоровьесберегающей деятельности учреждения образования: личностной культуры здоровьесбережения обучающихся, здоровьесберегающей культуры администрации учебного заведения и культуры здоровьесбережения педагогического коллектива.

Культура здоровьесбережения обучающихся представляет собой цели, ценности, образцы и нормы адаптации и гармонизации человека с природным окружением, направленные на воспроизводство собственной здоровой жизни и жизни своих потенциальных потомков в пространствах самозащиты и заботы о себе.

Основываясь на ставшим уже классическим определении среды как системы влияний и возможностей, содержащихся в человеческом окружении [8], целесообразно выделить две ситуации взаимодействия с природной средой, соответствующих главным способам метаболизма (адаптация и гармонизация): ситуацию использования ее благотворных влияний в целях заботы о себе и ситуацию самозащиты от возможных вредоносных воздействий природного окружения.

Рассматривая в качестве компонентов природной среды флору, фауну, атмосферный воздух, солнечную энергию и биоциклы, правомерно включить в состав культуры здоровьесбережения обучающихся следующие главные нормативы.

В ситуации адаптивного использования благотворных природных факторов, составляющих метаболическую область заботы о себе, содержание культуры здоровьесбережения обучающихся включает ряд важнейших правил (норм) взаимодействия с природой:

- правила релаксации в природной среде;
- правила здорового питания;

- правила соблюдения водного баланса организма;
- правила гигиены тела;
- правила закаливания организма;
- правила соблюдения воздушного режима;
- правила принятия солнечных ванн;
- правила соблюдения режима дня;
- правила регуляции нагрузок и восстановления энергии;
- правила регуляции сексуальной жизни.

Как известно, одно и то же природное явление может служить как источником благотворного влияния на человека, так и приобретать характер вредоносного воздействия. Учет этого факта требует дополнения культурных норм здоровьесбережения за счет введения в их состав правил самозащиты в природной среде:

- правила защиты от ядовитых растений и растений из зон заражений;
- правила защиты от растений-аллергенов;
- правила защиты от вредоносных насекомых и других опасных представителей фауны;

фауны;

- правила безопасного поведения на воде;
- правила защиты от неблагоприятных погодных условий;
- правила акклиматизации в новой климатической зоне;
- правила защиты от загрязнений воздуха;
- правила воздержания от вредных привычек;
- правила защиты от инфекций;
- правила защиты от солнечных ударов и ожогов;
- правила защиты от нежелательной беременности и инфекций мочеполовых органов.

Нормативное содержание личностной культуры здоровьесбережения обучающихся в ситуациях адаптации (заботы о себе) и гармонизации (самозащиты) с природной средой представлено в сводной таблице 1.

Таблица 1 – Нормативное содержание культуры здоровьесбережения обучающихся в природной среде

Компоненты природной среды	Отношения адаптации	Отношения гармонизации
	<i>Способ метаболизма – забота о себе</i>	<i>Способ метаболизма – самозащита</i>
	<i>Ситуация использования благоприятных факторов</i>	<i>Ситуация угрозы вредоносных факторов</i>
Флора Фауна	Правила релаксации в природной среде Правила здорового питания	Правила защиты от ядовитых растений и растений из зоны загрязнений Правила защиты от растений-аллергенов Правила защиты от вредоносных насекомых и других опасных представителей фауны
Вода	Правила соблюдения водного баланса Правила гигиены тела	Правила безопасного поведения на воде
Воздух	Правила закаливания Правила соблюдения воздушного режима	Правила защиты от неблагоприятных погодных условий Правила акклиматизации Правила защиты от загрязнений воздуха Правила воздержания от вредных привычек Правила защиты от инфекций

Окончание таблицы 1

Компоненты природной среды	Отношения адаптации	Отношения гармонизации
	<i>Способ метаболизма – забота о себе</i>	<i>Способ метаболизма – самозащита</i>
	<i>Ситуация использования благотворных факторов</i>	<i>Ситуация угрозы вредоносных факторов</i>
Компоненты природной среды	Отношения адаптации	Отношения гармонизации
Солнце	Правила принятия солнечных ванн	Правила защиты от солнечных ударов и ожогов
Биоциклы	Правила соблюдения режима дня Правила регуляции физических нагрузок и восстановления энергии Правила регуляции сексуальной жизни	Правила защиты от нежелательной беременности и инфекций мочеполовых органов

Еще одной составляющей культуры здоровьесбережения учреждения образования являются культурные нормы администрации учебного заведения, ответственной за создание здоровой рукотворной среды в части использования материалов и инструментов. В рамках эконоантропоцентристского взгляда на сущность здоровьесберегающей деятельности этих субъектов культуру здоровьесбережения у них следует рассматривать как систему целей, ценностей, образцов и норм гармонизации и преобразования рукотворной (материальной) среды учреждения образования, направленных на воспроизводство здоровьесберегающих ресурсов для жизни в пространстве использования материалов и оборудования.

В предложенном определении нашли отражение приоритетные отношения администрации учреждения образования с рукотворной средой – гармонизация и преобразование. Отношение гармонизации подразумевает характерные для ситуации угрозы вредоносных факторов с использованием средств защиты от них. Преобразовательные воздействия на рукотворную среду предполагают ее создание в ситуации приумножения благотворных факторов жизнеобеспечения.

Владение администрацией учреждения образования культурой здоровьесбережения предполагает выполнение следующих правил гармонизации с рукотворной (материальной) средой учебного заведения в ситуации защиты от ее возможных вредоносных действий:

- правила защиты участников образовательного процесса от последствий ремонтных работ;
- правила защиты от вредоносных испарений в свежеекрашенных помещениях;
- правила защиты от длительных контактов с новой мебелью, изготовленной из вредных материалов;
- правила защиты от последствий дезинфекции помещений и оборудования;
- правила обеспечения индивидуальными защитными средствами при работе с учебным и производственным оборудованием;
- правила выбора и использования экологически чистых материалов для ремонта помещений;
- правила выбора и установки оборудования, изготовленного из экологически чистых материалов;
- правила размещения и оформления специальных зон учебного заведения.

Прописанные нормы культуры здоровьесбережения, находящиеся в зоне ответственности администрации учреждения образования, сведены в таблице 2.

Таблица 2 – Нормативное содержание культуры здоровьесбережения администрации учреждения образования в природной среде

Компоненты рукотворной среды	Отношения гармонизации	Отношения преобразования
	<i>Способ метаболизма – защита участников образовательного процесса</i> <i>Ситуация угрозы вредоносных факторов</i>	<i>Способ метаболизма – создание здоровьесберегающих ресурсов</i> <i>Ситуация воздействия благотворных факторов</i>
Материалы	Правила защиты от последствий ремонтных работ Правила защиты от вредных испарений в свежестроенных помещениях Правила защиты от длительных контактов с новой мебелью Правила защиты от последствий дезинфекции помещений	Правила выбора и использования экологически чистых материалов для ремонтных работ Правила выбора и установки оборудования из экологически чистых материалов
Инструменты	Правила обеспечения индивидуальными средствами защиты при работе с учебным и производственным оборудованием	Правила размещения и оформления специальных зон учебного заведения

Главной составляющей культуры здоровьесбережения образовательного учреждения, безусловно, выступают культурные нормы здоровьесберегающей деятельности педагогического коллектива учебного заведения, поскольку реализуются они во взаимодействии с социокультурной средой, направлены на демонстрацию и воссоздание образцов здоровьесбережения во всех возможных средах, действуют в таком значительном для образования пространстве метаболизма, как обучение.

С точки зрения экоантропоцентристского подхода, культура здоровьесбережения педагогов учреждения образования представляет собой цели, ценности, образцы и нормы преобразования социокультурной среды учебного заведения, направленные на воссоздание образцов здоровой жизни в здоровой среде, в метаболическом пространстве обучения.

Согласно общепризнанным положениям средового подхода, в состав психодидактического (соотносимого с обучением) компонента образовательной среды учебного заведения входят: характер взаимодействия педагогов с учащимися, содержание обучения, дидактические методы и приемы, сопровождающие обучение знаково-символические средства [8]. В соответствии с этими составляющими нормативное содержание культуры здоровьесбережения педагогического коллектива учреждения образования должно включать следующий свод правил:

- правила создания бесконфликтной среды учебных занятий;
- правила формирования физических умений и навыков;
- правила пропаганды здорового образа жизни;
- правила освоения теории здоровьесбережения;
- правила учета долговременного состояния здоровья обучающихся;
- правила обнаружения внешних признаков недомогания;
- правила предупреждения переутомления (физического, интеллектуального, эмоционального);
- правила организации чередования труда и отдыха на учебных занятиях;
- правила обеспечения двигательной активности обучающихся на занятиях;
- правила привлечения обучающихся к участию в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях;
- правила демонстрации образцов здоровьесбережения;
- правила отбора и использования знаково-символических средств здоровьесберегающей деятельности.

Содержание культурных норм здоровьесбережения в социокультурной среде, приоритетных для педагогов учреждения образования, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Нормативное содержание культуры здоровьесбережения педагогов в социокультурной среде учреждения образования

Компоненты социокультурной среды	Отношения преобразования
	<i>Способ метаболизма – обучение</i>
	<i>Ситуация воздействия благотворных средовых факторов</i>
Характер взаимодействия с обучающимися	Правила создания бесконфликтной среды учебных занятий
Содержание обучения	Правила формирования физических умений и навыков Правила пропаганды здорового образа жизни Правила освоения теории здоровьесбережения
Методы и приемы обучения	Правила учета долговременного состояния здоровья учащихся Правила обнаружения внешних признаков недомогания Правила предупреждения переутомления Правила организации чередования труда и отдыха на учебных занятиях Правила обеспечения двигательной активности обучающихся на занятиях Правила привлечения обучающихся к участию в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях Правила демонстрации личных образцов здоровьесбережения
Знаково-символические средства обучения	Правила отбора и использования знаково-символических средств здоровьесберегающей деятельности

Заключение

Предъявленные нормы здоровьесберегающей деятельности обучающихся, администрации и педагогического коллектива учреждения образования составляют основу, но не исчерпывают содержание трех рассмотренных видов культуры здоровьесбережения. В состав каждого из них в соответствии с данными выше определениями дополнительно к нормам входят цели, ценности и образцы здоровьесбережения.

Целевые ориентиры упомянуты в определениях всех трех видов культуры здоровьесбережения: воспроизводство собственной здоровой жизни и жизни своих потенциальных потомков (для обучающихся); воссоздание здоровьесберегающих ресурсов для жизни в рукотворной среде (у администрации учреждения образования) и воспроизводство образцов здоровой жизни (для педагогического коллектива учебного заведения).

Дополняют содержание всех трех видов культуры здоровьесбережения и уже упоминавшиеся живые образцы здоровьесберегающей деятельности, в качестве которых могут выступать как ведущие здоровый образ жизни сверстники обучающихся, так и пользующиеся авторитетом и располагающие доверием обучающихся преподаватели учебного заведения, особенно – педагоги физического воспитания.

Вместе с тем главным, системообразующим компонентом любой культуры, безусловно, являются ценности, отражающие стойкое, эмоционально окрашенное, непоколебимо положительное отношение человека к материальным либо идеальным объектам действительности. Ценностные ориентации тесно связаны с нормами деятельности: они лежат в основе целеполагания, фактически, санкционируя начало активности; служат в качестве руководства для выбора и оценки действий, событий и их участников. Но, в отличие от норм, ценности, во-первых, трансцендентны, т.е. их влияние не ограничивается конкретными действиями и ситуациями, а во-вторых, их отличает иерархичная, а не рядоположенная, как у норм, упорядоченность. И, что особенно зна-

чимо, приоритеты в собственных ценностных ориентациях расставляет сама личность, т.е. они не задаются извне (как нормы), а являются продуктом саморегуляции [9].

Ведущей ценностью культуры здоровьесбережения, безусловно, является ценность здоровья, которая может быть интерпретирована как ценность здоровой жизни (для обучающихся) либо ценность здоровой жизни в здоровой среде (для администрации и педагогов учебного заведения). Постулирование и руководство означенными ценностями в деле организации здоровьесберегающей деятельности учреждения образования невозможно переоценить. Как показала практика организации карантинных мероприятий против распространения коронавирусной инфекции COVID-19, знание мер предосторожности, препятствующих заражению опасным вирусом, отнюдь не гарантирует соблюдение норм здоровьесбережения в этот период. Главная причина такого положения дел кроется в отсутствии ценности здоровья у значительной части наших современников. Люди не ценят собственное физическое благополучие и здоровье окружающих, воспринимая их как данность, а не как благо, за которое надо бороться, которое следует беречь и, по возможности, приумножать. Это означает отсутствие мотивации к здоровьесбережению, т.е. пускового механизма к санкционированию и разворачиванию соответствующей деятельности.

Таким образом, ценность здоровья является ключевым и системообразующим элементом культуры здоровьесбережения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дридзе, Т. М. Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении / Т. М. Дридзе // Человек. – 1998. – № 2. – С. 95–105.
2. Степин, В. С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–69.
3. Буюева, Л. П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия / Л. П. Буюева // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–56.
4. Бестужев-Лада, И. В. Педагогический потенциал культурологии: контуры будущего / И. В. Бестужев-Лада // Народное образование. – 1996. – № 9. – С. 37–41.
5. Марков, В. Н. Субъект и среда / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С. 39–51.
6. Глазачев, С. Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Глазачев. – М., 1998. – 68 с.
7. Чедов, К. В. Сопровождение формирования культуры здоровья старшеклассников и студентов / К. В. Чедов // Педагогика. – 2018. – № 6. – С. 117–119.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
9. Карандашев, В. Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В. Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 81–98.

Поступила в редакцию 30.11.2020 г.

Контакты: levitsky@lenino-gpk.by (Левицкий Алексей Николаевич)

Levitsky A.N. CULTURE OF HEALTH PRESERVATION AS A LEADING MEANS OF HEALTH PRESERVATION ACTIVITIES IN EDUCATION INSTITUTIONS

The article defines the category “culture of health preservation” and reveals the content of the leading means of health preserving activity of an educational institution: personal culture of health preservation of students, health preservation culture of the administration and of the teaching staff.

Keywords: health preservation, health preserving activity, health preservation culture, healthy lifestyle, eco-anthropocentric approach, metabolic methods.

УДК 37.02

ПОНЯТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. В. Перунова

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье актуализируется проблема автономного обучения как предмета психолого-педагогических исследований, рассматриваются различные авторские подходы к содержанию понятия “учебная автономия” в зарубежных и отечественных источниках, выделяются компоненты учебной автономии как составляющие концептов феномена учебной автономии различных исследователей.

Ключевые слова: учебная автономия, самостоятельность, ответственность, рефлексия, учебная деятельность.

Введение

Необратимые процессы глобализации, происходящие в настоящее время, всестороннее развитие науки и современных технологий оставляют свой отпечаток на развитии образования во всем мире. Для преподавателей данные явления служат сигналом не только для переосмысления целей и содержания обучения в вузе, но и для поиска средств и методов совершенствования личностных качеств обучающихся, которые позволят им получить максимум знаний, умений и навыков для осуществления своей будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время в педагогической науке и практике большое внимание уделяется вопросам организации учебной деятельности и роли активности обучающихся в образовательном процессе. Среди множества личностных феноменов, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, важное место занимает учебная автономия. Понятие “учебная автономия” широко используется в современной научной педагогической литературе.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ различных подходов к содержанию понятия учебной автономии в зарубежных и отечественных источниках.

Основная часть

Идеи автономного обучения первоначально стали развиваться в теории и практике преподавания иностранных языков. На протяжении первой половины XX века теория и методика преподавания иностранных языков в большей степени основывались на теоретической и прикладной лингвистике. Только в 1960-х годах начали появляться теории, в большей степени ориентированные на учащихся и их учебную деятельность. В это же время внимание исследователей начал привлекать феномен автономии учащихся. Одним из первых к вопросу автономного обучения учащихся обратился в своих работах французский педагог С. Френе. Он отказывался от традиционных методов обучения и воспитания в педагогической работе, большое значение уделял самостоятельности учащихся и активизации их учебной деятельности. По мнению автора, основой учебного процесса является возможность каждого учащегося самостоятельно конструировать и содержательно наполнять пространство учебной деятельности в соответствии с личными образовательными потребностями [1].

Термин “автономия учащихся” (*learner autonomy*) был введен А. Холеком. Он говорил о важности автономного обучения в процессе изучения иностранного языка.

© Перунова А. В., 2021

В трактовке А. Холека автономия учащегося выступает личностной характеристикой, которая рассматривается как способность к принятию решений, рефлексии образовательного процесса и осваиваемого в нем опыта [2]. При этом учащийся является субъектом учебной деятельности, который ответственен за ее результат. Концептуальные идеи автономии учащихся, продвигаемые А. Холеком и другими авторами в контексте языкового образования в Европе, в последние двадцать лет стали очень влиятельными в мировой педагогике.

Детальный анализ и сравнение понятий “автономность”, “самоуправление” и “индивидуализация обучения” был проведен Лесли Дикинсом. Степень вовлеченности учащегося в учебное управление и уровень ответственности за обучение послужили основой разграничения данных понятий. Л. Дикинсон рассматривает автономию как “ситуацию, в которой учащийся несет полную ответственность за все решения, связанные с его или ее обучением, и за выполнение этих решений” (“Autonomy is a situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his [or her] learning and the implementation of those decisions.”) [3]. При этом обучение проходит без участия преподавателя и подготовленных учебных материалов. Таким образом, преподаватель, организуя учебные занятия, постепенно вовлекает учащихся в процесс управления учебной деятельностью и поэтапно передает им ответственность за обучение.

Более полное определение автономии учащегося было предложено позднее в работах Д. Литтл. Автономия в сфере учебной деятельности рассматривается автором как “способность к реализации независимых и самостоятельных действий, критической рефлексии, принятию решений. Автономия предполагает, а также влечет за собой развитие у учащегося особой психологической связи с процессом и содержанием обучения”. (“Autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of learning.”) [4, с. 4]. Д. Литтл, представляя автономию в виде способности, придает автономному обучаемому новый психологический статус, характеризуемый субъектностью и независимостью в действиях. В дальнейшем учащийся переносит результаты своей учебной деятельности и на другие сферы действия личности.

По мнению Д. Трима, в понятии концепции автономии на первое место выходит желание, а затем способность самого учащегося учиться независимо, “руководствуясь своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд” [5, с. 17]. В своих исследованиях Д. Трим приходит к заключению, что ни одно существующее учебное заведение не в силах предоставить учащемуся полный набор знаний, которые понадобятся ему в течение жизни. Поэтому перед педагогами стоит необходимость в создании таких условий, при которых учащийся научится думать, анализировать и учиться самостоятельно.

В своих работах У. Литтлвуд также рассматривал вопросы автономии и автономности. Он выделил три аспекта автономности учащегося как субъекта познания, коммуникации и независимой личности (“...this can be achieved through developing our students’ autonomy as learners, as people, and as communicators.”) [6, с. 429]. Для каждого из выделенных аспектов базисной составляющей является в первую очередь желание и способность учащегося действовать независимо. Желание самостоятельно реализовывать учебную деятельность во многом зависит от уровня мотивации и уверенности учащегося, а способность к самостоятельной деятельности связана с уровнем знаний и умений учащегося [6, с. 433].

С. Уэйт утверждает, что учащиеся должны брать на себя ответственность за свою собственную учебную деятельность, чтобы была возможность максимально использовать доступные ресурсы, особенно вне обучения в учебном классе [7].

Ф. Бенсон рассматривает автономию как “многомерную способность, которая будет принимать разнообразные формы для людей, для одного и того же человека в разных контекстах или в разное время” [8].

Согласно Т. Лэп когнитивные способности, аффективные факторы (отношение, желание, готовность, уверенность в себе), метакогнитивные стратегии (постановка целей, выбор материалов, планирование учебной деятельности, самооценка прогресса) и социальные факторы (готовность работать в сотрудничестве с другими) являются центральными компонентами для автономности учащихся [9].

В российской и отечественной педагогике проблема развития автономии учащегося в учебной деятельности определена общей тенденцией к демократизации и гуманизации образования, связанного прежде всего с изменениями самого общества и требованиями к современному образованию [10]. В основе концепции демократизации образования лежит понятие свободной, независимой, автономной личности. В своем исследовании И. Д. Трофимова указывает, что автономный учащийся способен самостоятельно анализировать и оценивать учебную ситуацию, языковой и учебный опыт. В результате анализа данного понятия автором выявляется, что учащийся осознает себя субъектом процесса учения в образовательном контексте, который способен на дальнейшее самообразование и после окончания высшего учебного заведения [11].

Работая над проблемой учебной автономии, Е.Н. Соловова пришла к выводу, что концепция автономного обучения должна включать равную или разделенную ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда. Уровень развития автономии будет зависеть от эффективности учения и планирования собственной деятельности, интеграции знаний, рефлексии и самооценивания [12, с. 14].

Концепция опытной личности, изучающей иностранный язык, представлена работами таких авторов, как А. Венден, Д. Рубин, И. Томпсон, Г. Стерн. Данная концепция конкретизирует технологический компонент автономии учащегося, предлагая стратегии и приемы учебной работы над изучаемым языком. Научные исследования и наблюдения за различными группами, изучающими язык, привели исследователей к описанию “опытного изучающего” иностранный язык. Они считают, что такие учащиеся обладают рядом определенных личных характеристик, стилей и стратегий. Такой учащийся самомотивирован, обладает индивидуальным учебным стилем, постоянно ищет практику в использовании языка, любознательный, не боится ошибок, способен экспериментировать, является рефлексивным и творческим в изучении языка [13; 14]. Развернутую модель опытного изучающего языка предложил Г. Стерн. Он выделил следующие основные признаки: индивидуальный стиль работы над языком, активный подход к учебной задаче; настойчивость, терпение и последовательность в изучении языка и в отношениях с его носителями; гибкий, открытый для эксперимента подход к систематизации и упорядочению знаний и постепенному пополнению системы языка; желание упражняться и практиковаться в языке; поиск значений; стремление применять язык в реальном общении; критическое использование языка; постепенное формирование собственной системы языка и умение думать на языке [15].

Некоторые авторские концепции языкового образования, ориентированные на развитие языковой личности обучающегося, тесным образом связаны с проблемой учебной автономии. Например, И. И. Халеева в своих работах отмечает, что автономность учащихся выступает основой для формирования языковой личности. Языковая личность представляет собой набор способностей учащегося, которые находят свое проявление в готовности к непрерывному языковому образованию и самообразованию с целью межкультурного взаимодействия не только в профессиональной деятельности. Эффективное владение и использование иностранных языков подразумевает прежде всего умение автономно работать, постоянно развивать и совершенствовать умения. В связи с этим автономная учебная деятельность учащегося становится важнейшим компонентом учебного процесса [16, с. 3].

Большее внимание развитию автономии уделяет российский ученый Н. Ф. Коряковцева. По ее мнению, перед учебным заведением сейчас стоит задача в обеспечении такого образования, которое должно гарантировать будущему специалисту социальную устойчивость, мобильность, условия для его самоопределения и саморазвития. В свою очередь данные требования направлены на реализацию личностно ориентированной образовательной концепции, которая ориентирована на переход от такого типа образования, как просто передача учащемуся определенной суммы знаний, к продуктивному образованию. Продуктивное образование предусматривает приоритет самостоятельной учебной деятельности учащегося над главенствующей ролью преподавателя. В данной ситуации предполагается, что учащийся принимает решения, имеет активную личную позицию. В процессе продуктивного образования учащийся становится активным субъектом, способным к принятию самостоятельных и что немало важно ответственных решений. Это приводит к развитию автономии личности как социально важного качества. Н. Ф. Коряковцева под учебной автономной деятельностью понимает учебно-познавательную деятельность, которую в условиях относительной независимости учащийся самостоятельно регулирует от преподавателя. Кроме того, автор выделяет основные составляющие учебной автономии учащихся: учебная компетенция, в основу которой заложен осознанный контроль учащимися своей собственной учебной деятельности, самооценка; позиция деловой активности, предусматривающая самостоятельную постановку учебных целей, принятие решений с последующей ответственностью за результат этих действий; позиция конструктивной и креативной деятельности, включающей в себя сотрудничество в процессе обучения, свободу и творческий подход к преобразованию учебной деятельности; рефлексивная самооценка, иными словами, это способность учащегося к анализу целей, процесса и результата самостоятельной работы, приводящая к самокоррекции и накоплению полученного опыта с формированием своего стиля учебной деятельности [17].

Выявление и анализ различных подходов к определению понятия “учебная автономия”, а также изучение работ зарубежных и отечественных авторов в области учебной автономии позволили выделить некоторые составляющие данного понятия, включающие личностные характеристики, метапредметные компетенции, а также умения самообразовательной деятельности обучающихся, и представить их в таблице, идея которой взята нами из работы Е. И. Снопковой [18].

Заключение

Впервые идея автономного обучения зародилась в зарубежной педагогике. Учебная автономия рассматривалась исследователями в контексте овладения иностранным языком и в большей степени применительно к системе высшего образования. В настоящее время накоплено значительное количество научно-методических материалов, касающихся вопросов учебной автономии и автономной учебной деятельности. Несмотря на обилие работ по данной тематике, до сих пор нет единого подхода к пониманию сущности “учебной автономии”. Это связано с расхождением мнений по содержанию термина и его компонентном составе. Рассмотрев и проанализировав различные подходы к содержанию понятия “учебная автономия” в зарубежных и отечественных источниках, можно сделать вывод, что учебная автономия рассматривается в трех контекстах: психологический контекст актуализирует личностные качества учащихся, которые позволяют им брать ответственность за свое обучение; инструментально-технологический контекст подчеркивает важность освоения учащимися стратегий обучения, а также сформированности компетенций самостоятельной познавательной деятельности; правовой контекст обращает внимание на право учащихся выбирать содержание, методы и формы обучения, а также контролировать содержание, процесс и результаты обучения.

[illegible]

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Френе, С.* Избранные педагогические произведения / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
2. *Holec, H.* Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 87 p.
3. *Dickinson, L.* Self-instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
4. *Little, D.* Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems / D. Little. – Dublin : Authentich, 1991. – 175 p.
5. *Trim, J.* Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application / J. Trim, H. Holec. – Strasbourg : Council of Europe, 1988. – 149 p.
6. *Littlewood, W.* Autonomy: An Autonomy and a Framework / W. Littlewood // System. – 1996. – № 4. – P. 427–435.
7. *Waite, S.* Low-resourced self-access with EAP in the developing world: The great enabler? / S. Waite // ELT Journal. – 1994. – № 48. – P. 233–242.
8. *Benson, P.* Making sense of autonomy in language learning. Maintaining control: Autonomy and language learning / P. Benson. – Hong Kong University Press, 2009. – P. 13–26.
9. *Gholami, Hamid.* Self-Assessment and Learner Autonomy / H. Gholami // Reflective journal writing and learner autonomy. Journal of Language and Literature. – 2014. – № 5. – P. 1383–142.
10. *Перунова, А. В.* Анализ подходов к содержанию учебной автономии в современных дидактических концепциях / А. В. Перунова // Актуальные вопросы права, образования и психологии: сб. науч. трудов / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь”; редкол.: Ю. А. Матвейчев (председ.) [и др.]. – Могилев : Могилев. институт МВД Респ. Беларусь, 2018. – С. 136–141.
11. *Трофимова, И. Д.* Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.
12. *Соловова, Е. Н.* Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11–17.
13. *Rubin, J.* How to be a more successful language learner / J. Rubin, I. Thompson. – Boston : Cengage Heinle, 1994. – 128 p.
14. *Wenden, A.* Learner Strategies in Language Learning / A. Wenden, J. Rubin. – New Jersey : Prentice Hall, 1987. – 181 p.
15. *Stern, H.* What can we learn from the good language learner? // Canadian Modern Language Review. – 1975. – № 31.
16. *Халеева, И. И.* Языковая политика России [Текст] / И. И. Халеева // “Языковой портфель в России”. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 3–5.
17. *Коряковцева, Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
18. *Снопкова, Е. И.* Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание: монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 188 с.

Поступила в редакцию 26.12.2020 г.

Контакты: +375-29-745-32-87 (Перунова Анна Викторовна)

Perunova A.V. THE CONCEPT OF EDUCATIONAL AUTONOMY IN THE PROBLEM FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article deals with the problem of autonomous learning as a subject of psychological and pedagogical research, examines various approaches to the content of the concept of “educational autonomy” in foreign and Belarusian sources, highlights the components of educational autonomy as the components of the concepts of the phenomenon of educational autonomy viewed by different researchers.

Keywords: learning autonomy, independence, responsibility, reflection, learning activities.

УДК 796.012.1

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАГРУЗОК

В. В. Шутов

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В. Г. Иванов

доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. Е. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. В. Мискевич

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья содержит информацию о методах массового определения физической работоспособности и разработке простой и доступной высокоинформативной методики на принципах бегового варианта теста $PWC_{170}(V)$, при котором упрощается процедура его проведения и возрастает возможность тестирования до 80–100 человек в день на одного преподавателя. Использование методики позволит преподавателю контролировать уровень физического состояния и использовать оптимальные физические нагрузки индивидуально для каждого занимающегося.

Ключевые слова: оптимальная частота сердечных сокращений, физическая нагрузка, тестирование физической работоспособности, тест $PWC_{170}(V)$, функциональное состояние, специфическая нагрузка.

Введение

Индивидуализация процесса физического воспитания невозможна без определения одного из главных показателей здоровья человека – уровня физической работоспособности, позволяющего судить о функциональном состоянии вегетативных систем организма и в первую очередь производительности аппарата кровообращения и дыхания. Оптимальный уровень физических процессов характеризуется состоянием высокого уровня физической работоспособности человека – наиболее универсального и точного критерия для оценки приспособления организма к производственной среде.

Ввиду того, что физическая работоспособность прямо пропорциональна количеству внешней механической работы, выполняемой с высокой интенсивностью, ее оценка необходима для установления допустимой двигательной активности, проведения контроля над действенностью занятий, создания научно-обоснованных наиболее эффективных программ, направленных на повышение физической подготовленности различных медицинских групп по физической культуре.

Основная часть

Физическая работоспособность является одним из самых надежных показателей уровня здоровья человека. Определение физической работоспособности возможно только при проведении специальных нагрузочных тестов, так как функциональное состояние и резервные возможности организма гораздо заметнее проявляются в условиях нагрузки. Потребление кислорода при нагрузке – наиболее строгий, количественно

измеряемый воспроизводимый параметр, пригодный для стандартизации проб с физической нагрузкой. Фактором, обеспечивающим при необходимости высокое потребление кислорода, является величина сердечного выброса. Существует прямая линейная зависимость между потреблением кислорода и частотой сердечных сокращений (ЧСС). Таким образом, имеется хорошая возможность стандартизировать нагрузку по весьма показательному и легко определяемому параметру – величине ЧСС [1, с. 5; 2, с. 135, 186].

Физическая работоспособность является показателем функции нескольких систем организма, в частности, сердечно-сосудистой, дыхательной, системы крови, нервной системы и других. К пробам, определяющим физическую работоспособность, относят Гарвардский степ-тест, максимальное потребление кислорода (МПК) и пробу PWC_{170} .

Свое название тест PWC_{170} получил от первых букв английского термина “физическая работоспособность” – Physical Working Capacity. Принцип теста PWC_{170} основан на том, что, по мнению его авторов (Сьестранда и Валунд, 1947–1948), существует линейная зависимость между ЧСС и мощностью выполняемой работы. Это позволяет предсказать на основании выполняемой работы, какой будет у обследуемого ЧСС при любой нагрузке большей интенсивности. Эта зависимость нарушается при повышении ЧСС больше 170 уд/мин. Физиологи считают, что ЧСС равная 170 уд/мин, характеризует оптимальный по производительности режим сердечно-сосудистой системы, согласно этому физическая работоспособность определяется величиной мощности мышечной работы, при которой ЧСС достигает 170 уд/мин.

Поэтому целесообразно измерять физическую работоспособность при пульсе 170 уд/мин, т. е. определить мощность работы, при которой пульс достигнет этой цифры у данного человека. Это позволит установить ту интенсивность физической нагрузки, которая “выводит” деятельность сердечно-сосудистой системы, а вместе с ней и всей кардиореспираторной системы в область оптимального функционирования.

Известно, что основным критерием здоровья человека следует считать его энергопотенциал, т. е. возможность потреблять энергию из окружающей среды, накапливать ее и мобилизовать для обеспечения физиологических функций. Чем больше организм может накопить энергии, а также, чем эффективнее её расходование, тем выше уровень здоровья. Так как доля аэробной (с участием кислорода) энергопродукции является преобладающей в общей сумме энергопотенциала, то именно величина максимальных аэробных возможностей организма служит основным критерием его физиологического здоровья и жизнеспособности.

Такое понятие биологической сущности здоровья полностью отвечает представлению об аэробной производительности как физиологической основе общей выносливости и физической работоспособности ввиду того, что их величина детерминирована функциональными резервами основных систем жизнеобеспечения организма – кровообращения и дыхания. Таким образом, основным критерием здоровья следует считать величину максимального потребления кислорода (МПК) данного индивида, которая отражает уровень физической работоспособности человека [3, с. 58; 4, с. 21].

По А. Н. Амосову, под количеством здоровья следует понимать сумму резервных мощностей кислородтранспортной системы (кровь, дыхание, кровообращение), определяющих величину МПК [5, с. 3]. В зависимости от этого показателя для нетренированных людей выделено 5 функциональных классов, или уровней, физического состояния (УФС): низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий с указанием нормативных величин МПК (мл/кг/мин) для лиц разного возраста и пола [2, с. 188]. За рубежом этому понятию соответствуют термины “физическая подготовленность” или “физическая кондиция”. Минимальная предельная величины МПК, гарантирующая безопасный уровень соматического здоровья, составляет 42 мл/кг/мин для мужчин и

35 мл/кг/мин для женщин, что соответствует преодолению мужчинами 3-километровой дистанции за 14 минут и дистанции 2 километра женщинами за 11 минут 30 секунд [6].

Между тем определение МПК прямым методом достаточно затруднительно и требует наличия дорогостоящей аппаратуры, специально подготовленного медицинского персонала, в силу чего прямой метод не получил широкого распространения при обследовании населения и в массовой физической культуре. Расчеты МПК косвенным методом имеют небольшую погрешность, которой можно пренебречь, а в остальном он является доступным и высокоинформативным методом, что делает его наиболее применимым в различных физкультурно-оздоровительных учреждениях и реабилитационных центрах.

Для определения МПК косвенным методом наиболее часто используется велоэргометрический тест PWC_{170} , определяющий физическую работоспособность человека, где величина ЧСС 170 уд/мин соответствует такой мощности физической нагрузки, при которой минутный объем крови является максимальным [3, с. 98–103].

Исследование физической работоспособности в последние годы стало必要ю и приняло форму рекомендаций Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и Международной федерации спортивной медицины (FIMS) [2, с. 21].

Большие возможности представляют варианты теста PWC_{170} со специфическими нагрузками, в которых велоэргометрические нагрузки заменены другими видами мышечной работы, по своей двигательной структуре аналогичными, применяемыми в естественных условиях спортивной деятельности (проба с использованием легкоатлетического бега, велосипеда, плавания, бега на лыжах и др.) [6, с. 5].

В более узком смысле физическую работоспособность понимают как функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Такой подход оправдан двумя практическими аспектами. С одной стороны, в повседневной жизни интенсивность физических нагрузок невысокая и имеет выраженный аэробный характер, поэтому обычную повседневную работу человека лимитирует именно система транспорта кислорода. С другой стороны, увеличение распространения коронарной болезни, инфаркта миокарда и нарушения кровообращения головного мозга заставляют сосредоточить внимание на кардиоваскулярном аспекте здоровья. Поэтому при массовых обследованиях достаточно ограничиться определением максимума аэробной мощности, что вполне обоснованно принято считать главным фактором работоспособности [3, с. 16–17].

Необходимо отметить, что применение велоэргометра, используемого при тестировании физической работоспособности, удобно при обследовании малых групп. При массовом тестировании этот метод непрактичен из-за низкой пропускной способности. Количество обследуемых в единицу времени с оценкой уровня аэробной работоспособности может быть существенно увеличено при использовании бегового варианта теста $PWC_{170}(V)$ (В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, лаборатория спортивной кардиологии ГЦОЛИФКа) [7, с. 25–27], разработанного для спортсменов, где тестирование физической работоспособности производится с помощью беговых нагрузок. Сокращенно он обозначается $PWC_{170}(V)$ и расшифровывается как физическая работоспособность, выражаемая в скорости локомоций при пульсе 170 уд/мин.

В теоретическом аспекте тест с использованием легкоатлетического бега базируется на факте, когда степень учащения ЧСС при всякой непредельной стандартной физической нагрузке обратно пропорциональна способности испытуемого к выполнению мышечной работы данной мощности. Таким образом, между ЧСС, с одной стороны, и скоростью легкоатлетического бега, с другой, наблюдается линейная зависимость в относительно большом диапазоне изменения скорости движения, при котором частота пульса не превышает 170 уд/мин. Наличие линейного характера во взаимоотношении

между пульсом и скоростью бега позволяет применить методические принципы велоэргометрического теста PWC_{170} для определения физической работоспособности на основе анализа величин скорости бега [2, с. 135]. Но применение сложной аппаратуры, необходимой для передачи информации на расстоянии телеметрическим способом и контроля скорости бега с помощью свето- или звуколидера, не позволяет проводить тестирование с использованием бегового варианта теста $PWC_{170}(V)$ на больших контингентах людей (школьники, студенты, военнослужащие, работники предприятий и т. д.).

В настоящее время из-за отсутствия простого и доступного способа массового тестирования физической работоспособности отсутствует и единая оценка уровня физического состояния, позволяющая определить величины этого состояния в измеряемых величинах мощности нагрузки (кгм/мин). Это и приводит к отсутствию единых требований физической подготовленности, так как существующие условия их проведения и мотивация проявления максимальных усилий учащимися и студентами (6-минутный бег, бег на 3 км и бег на 2 км) не поддаются измерению (выполняются не в полную силу), что делает невозможным объективное сравнение индивидуальных и групповых уровней физического состояния дошкольников, школьников, студентов, военнослужащих и других категорий населения. Всё это, в конечном счете, ведет к поверхностному контролю за уровнем здоровья и общей выносливости и невозможности определить начальную индивидуальную тренирующую нагрузку педагогическими методами, определяемую по показанным результатам программных контрольных нормативов [3, с. 153].

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость разработки простой и доступной высокоинформативной методики для массового тестирования физической работоспособности населения, а также теоретического обоснования возрастных стандартов работоспособности на принципах велоэргометрического теста PWC_{170} .

Нами были разработаны новые организационно-методические принципы исследования работоспособности с применением бегового варианта теста $PWC_{170}(V)$, при которых строго выполняются требования проведения теста, упрощается процедура его проведения и возрастает возможность тестирования до 80–100 человек в день на одного исследователя (преподавателя) с оценкой работоспособности в кгм/мин, или в скорости бега в м/сек.

В разработке методики для массового тестирования физической работоспособности населения по тесту $PWC_{170}(V)$ мы опирались на исследования В. А. Карпмана, И. В. Аулика, С. Б. Тихвинского, З. Б. Белоцерковского [2; 3; 4; 7].

Оценка полученных результатов проводилась при помощи счетной линейки, разработанной нами, где определялась величина ЧСС, уровень физической работоспособности, энерготраты и предлагалась рекомендуемая скорость ходьбы или бега на 100 и 1000 метров для самостоятельных занятий в оптимальном пульсовом режиме.

В результате тестирования, определив величину $PWC_{170}(V)$, можно сравнить полученный результат с возрастно-половой классификационной шкалой и распределить обследуемых на пять групп по уровню физического состояния (УФС): низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

На основании результатов тестирования с помощью счетной линейки производится выбор оптимальной начальной тренировочной нагрузки индивида, в последующем, по мере роста функциональной подготовленности и по результатам повторного тестирования определяется более высокий уровень интенсивности самостоятельных или групповых занятий.

В практической работе педагог после проведенного теста считывает с линейки полученную информацию: величину ЧСС, уровень $PWC_{170}(V)$, а также рекомендуемую испытуемому скорость ходьбы или бега на 100 и 1000 метров. Изменение показателей

PWC_{170} (V) после повторного тестирования через определенное время (один месяц, полгода, год, начало и окончание четверти, семестра или учебного года, начало и окончание смены в оздоровительном лагере и т. д.) позволяет оценивать эффективность проводимых занятий или оздоровительных мероприятий и сравнивать динамику сдвигов в состоянии здоровья за соответствующий период.

С использованием разработанной нами методики проведены исследования уровня физической работоспособности по тесту PWC_{170} (V) у школьников средних общеобразовательных школ г. Могилева №№ 18, 30, 34, 37 (с первого по одиннадцатый класс) – 563 человека. У учащихся ДЮСШ № 7 (54 человека по специализации “Футбол”) и ДЮСШ № 2 (36 человек специализации “Легкая атлетика”).

Проведены исследования уровня физической работоспособности курсантов Могилевского института МВД Республики Беларусь – 203 человека (средний уровень работоспособности составил 1247 кгм/мин), студентов Могилевского государственного технологического колледжа – 114 юношей (989 кгм/мин), Архитектурно-строительного колледжа – 68 девушек (584 кгм/мин), Могилевского государственного музыкального колледжа – 44 девушки (570 кгм/мин), Горьковского педагогического колледжа – 47 девушек (562 кгм/мин). У студентов Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова: факультет физического воспитания – 314 юношей (1214 кгм/мин), историко-филологический, экономики и права, математики и естествознания факультеты – 516 девушек (614 кгм/мин). У студенток специальной медицинской группы университета – 73 человека (534 кгм/мин). У футболистов команды мастеров “Днепр-Трансмаш” – 24 человека (1684 кгм/мин).

Ранее нами было проведено исследование физической работоспособности первокурсников основной медицинской группы Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова (77 девушек), Могилевского университета продовольствия (38 юношей и 55 девушек), Белорусско-Российского университета (44 юноши и 55 девушек), где из 177 девушек возрастной стандарт, равный 650 кгм/мин, выполнили 58 человек (32,7%), а из 82 юношей возрастной стандарт, равный 1060 кгм/мин (В. А. Карпман [2, с. 190], З. Б. Белоцерковский [1, с. 16] и др.), выполнили 34 человека (41,4%).

При повторном тестировании величина корреляции составила 0,82–0,89, а среднестатистическая разница показателей в групповых величинах уровня физической работоспособности между первым и вторым тестированием, проведенном в течение одного дня, составила 2–3%.

Настораживающим является наличие у 14% обследованных студенток университетов и колледжей основной медицинской группы в возрасте 18–22 лет уровня физической работоспособности ниже нормы на 20%, т. е. величины 520 кгм/мин и менее, что представляет определенную опасность с точки зрения репродуктивного здоровья.

При проведении тестирования школьники и студенты без принуждения с большим энтузиазмом выполняли процедуру тестирования, так как при строго стандартизированной субмаксимальной нагрузке на определенной величине МПК их результаты, независимо от проявления ими волевых усилий, были разные и равны ответной физиологической реакции их организма на внешнюю нагрузку такой величине физической работоспособности, какой они реально обладают.

По литературным данным, беговые тренировки на тредбане (беговой дорожке), проводимые в медицинских центрах в течение 12–14 недель, где дозировка тренировочных нагрузок производилась по данным предварительного тестирования физической работоспособности, позволяют повысить сократимость миокарда и производительность сердца, в результате чего физическая работоспособность возрастает на 15–20% [6, с. 62].

Принимая во внимание, что более половины учащейся молодежи имеет уровень физического состояния ниже среднего, несложно организовать на учебных занятиях медленный бег или ходьбу под контролем ЧСС с разной интенсивностью в диапазоне скорости от 45 до 70 секунд на 100 метров (1,4–2,2 м/с): одновременно для 55–60 человек в залах размером 18х36 метров, для 35–40 человек в залах размером 12х24 метра (длина круговой дорожки в залах, соответственно 96 и 60 метров), а также на стадионах и на размеченных трассах в парках, скверах и т. д. Это позволит перенести в учебный процесс для массового повышения уровня функционального состояния занимающихся высокотехнологические методики программированного бега и ходьбы, используемые в медицинских центрах для реабилитации больных, а в спортивных центрах для подготовки высококвалифицированных спортсменов-стайеров, с целью улучшения уровня их аэробных возможностей (МПК и физической работоспособности).

На основе предварительного определения возрастного уровня физической работоспособности по специфической нагрузке, выполняемой в виде медленного бега или быстрой ходьбы, разработанная методика позволит проводить массовую оздоровительно-профилактическую работу с учетом снижения возрастной величины физической работоспособности у различных категорий населения на оптимальной безопасной величине физической нагрузки.

Заключение

При массовой оценке уровня физического состояния различных групп населения беговой вариант субмаксимального теста в нашей модификации имеет ряд преимуществ над тестами максимальной интенсивности (тест Купера, Гарвардский степ-тест, Пик-тест и др.): непредельная нагрузка, простота проведения, быстрота оценки по счетной линейке, возможность обследовать 80–100 человек в день одним преподавателем и т. д. Данный метод может использоваться на практике как для оценки и контроля за уровнем физической работоспособности и здоровья людей различного пола и возраста, так и для проведения групповых и самостоятельных занятий на оптимальной величине физиологической нагрузки.

Разработанная методика массового тестирования достаточно информативна, не требует от испытуемых максимальных усилий и позволяет оценивать и сравнивать уровни физической работоспособности и здоровья больших контингентов населения (мониторинг уровня физического состояния) без привлечения специального персонала и расходования материальных и финансовых средств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Белоцерковский, З. Б.** Определение физической работоспособности у спортсменов по тесту PWC_{170} с помощью специфических нагрузок : метод. рекомендации / З. Б. Белоцерковский. – М. : ГЦОЛИФК, 1980. – 39 с.
2. **Карпман, В. Л.** Тестирование в спортивной медицине / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. – М. : ФИС, 1988. – 208 с.
3. **Аулик, И. В.** Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. – М. : Медицина, 1990. – 192 с.
4. **Детская спортивная медицина : руководство для врачей / под ред. С. Б. Тихвинского, С. В. Хрущева.** – 2-е изд. – М. : Медицина, 1991. – 560 с.
5. **Амосов, Н. М.** Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
6. **Волков, В. М.** Человек и бег / В. М. Волков, Е. Г. Мильнер. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.
7. **Белоцерковский, З. Б.** Исследование физической работоспособности с помощью специфических нагрузок / З. Б. Белоцерковский, В. Л. Карпман, А. А. Кириллов // Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 4. – С. 25–27.

Поступила в редакцію 29.10.2020 г.

Контакты: +375-29-547-20-19 (Мискевич Татьяна Витальевна)

Shutov V.V., Ivanov V.G., Starovoitova T.E., Miskevich T.V. DETERMINING PHYSICAL PERFORMANCE BY MEANS OF SPECIFIC LOADS

The article contains information on the methods of mass determination of physical performance and the development of an accessible and highly informative methodology based on the principles of the running version of the $PWC_{170}(V)$ test, which simplifies the procedure for its implementation and increases the ability to test up to 80–100 people per day per teacher. The use of the method will allow the teacher to control the level of physical condition and use optimal physical activity individually for each student.

Keywords: optimal heart rate, physical activity, physical performance testing, $PWC_{170}(V)$ test, functional state, specific load.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Цалко

аспирант

Академия последипломного образования

В статье рассматривается актуальная проблема современного дошкольного образования, связанная с диверсификацией форм образовательного процесса. Анализируются дефиниции понятия “диверсификация образования”, этапы, принципы. Исследуемая проблематика представлена различными методологическими подходами: аксиологическим, компетентностным, системным и деятельностным, личностно ориентированным. Особое внимание уделено рассмотрению разнообразия форм образовательного процесса в условиях диверсификации.

Ключевые слова: дошкольное образование, диверсификация образования, методологические подходы, аксиологический, компетентностный, системный, деятельностный, личностно ориентированный, формы организации образовательного процесса.

Введение

Проблема диверсификации форм образовательного процесса является одной из актуальных проблем современности. Она исследуется рядом наук — психологией, лингвистикой, экономикой, педагогикой, философией и др.

Понятие “диверсификация” по-разному рассматривается в различных областях знаний. В экономике термин обозначает “расширение ассортимента, изменение вида продукции, производимой предприятием, фирмой, освоение новых видов производств с целью повышения эффективности производства, получения экономической выгоды, предотвращения банкротства” [1, с. 50], в политической культуре — “сочетание различных подходов к проблеме, множественность стилей политической деятельности”, “распространение хозяйственной деятельности на новые сферы (расширение номенклатуры продукции, видов предоставляемых услуг и т. п.) [2, с. 100]; в политологии — “сочетание разносторонних подходов к проблеме; разнообразие стилей политической деятельности” [3, с. 37].

В настоящее время нет какой-либо специальной методики, которая бы эффективно решала задачу комплексного изучения проблемы диверсификации форм образовательного процесса в дошкольном образовании. Все они направлены на исследование только какой-то одной составляющей.

Но тем не менее в образовании термин “диверсификация” трактуется прежде всего как “принцип структурирования системы образования, обеспечивающий возможность вариативности образовательных услуг; образовательных программ; типов и видов образовательных учреждений и т. п.” [4, с. 22]; “многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ” [5, с. 25].

Основная часть

Одной из заметных тенденций развития деятельности в различных областях — производстве, экономике, образовании, управлении — является диверсификация. В обобщ-

шенном своем представлении диверсификация характеризует расширение и совмещение различных специализированных видов деятельности в рамках существующей организации, её потенциалах и структуры ресурсов.

Термин “диверсификация” заимствован из латинского языка (лат. *diversificatio*), что в переводе означает “разнообразие”, “разностороннее развитие”; расширение (ассортимента, видов услуг и т. п.) [6, с. 104]. Понятие “диверсификация” с середины 50-х гг. XX в. использовалось в промышленности, строительстве, а с 60-х гг. XX в. – охватывала сферу услуг и торговли. В сфере образования термин “диверсификация” появился в Западной Европе в 60–70-х гг. XX в. Решение вопроса о реформировании и структурном изменении образовательного пространства того времени способствовало созданию методологических основ термина.

В настоящее время проблема диверсификации образования рассматривается в работах Ф. Д. Альтбаха, В. И. Байденко, Е. Л. Кудриной, М. Е. Мангера, А. А. Смирнова, А. Майера и др., а также организаторами образования и педагогами-практиками. Реализация диверсификации, по мнению исследователей данной проблемы, опирается на идеи соответствия (удовлетворения образовательного запроса), качества образования (совершенствование качества уровня подготовки детей, а также требования к профессиональной компетентности педагогов), непрерывности (перманентного развития); свободного выбора; личностной направленности, т.е. тех идей, которые в полной мере актуальны для диверсификации форм организации образовательного процесса в учреждении образования и направлены на качественные изменения содержания, форм и технологий образования.

Поскольку диверсификация представляет собой вид деятельности, т.е. “активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности” [7, с. 68–69], то она, как любая другая деятельность, обязательно включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности, а ее неотъемлемой характеристикой служит осознанность.

Исходя из вышесказанного, диверсификация способствует формированию новой парадигмы, совершенствует систему образования, делает её более гибкой, мобильной, способной к адаптации в изменяющихся условиях, создаёт пространство для разнообразных образовательных форм организации образовательного процесса, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность, обуславливает возникновение педагогических альтернатив, развитие интенсивного инновационного поиска.

В настоящее время многие учреждения образования находятся в процессе развития, который со временем приведет к изменениям в системе образования. Ученые и практики констатируют наличие кризисных явлений в современном образовании, которое часто проявляется в его неспособности соответствовать быстрым изменениям современного социума. Новые требования, выдвигаемые обществом к повышению качества развития ребенка в дошкольном учреждении, изменения нормативно и учебно-методического обеспечения в Республике Беларусь обосновали потребность в поиске наиболее эффективных и разнообразных форм организации образовательного процесса. Между тем образование обладает значительным ресурсом в развитии личности. Стратегические цели современного образования должны быть направлены на обеспечение качества жизни, социальной стабильности, сохранение социально-культурной целостности общества.

В контексте исследования проблемы становления и развития личности образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования имеет существенное значение. На фоне сложных социальных преобразований данный процесс подвергается влиянию достаточно большого числа виктимогенных факторов, что в свою очередь

провоцирует нарушения в процессе социализации и жизнедеятельности человека как в социальном, так и в витальном аспектах.

Исследование проблемы диверсификации форм образовательного процесса в учреждении дошкольного образования предполагает выделение его методологических оснований. Общую методологию исследования проблемы составляет аксиологический подход. Аксиологический подход представлен в трудах В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. И. Пассова, А. И. Жука и др., присущ гуманистической педагогике, так как человек является в ней высшей ценностью и самоцелью общественного развития. Воспитание и развитие гармонично развитой личности ребенка связано с основными задачами современного общества, которое направлено на обеспечение каждому индивиду условий для максимальной реализации заложенных природой задатков и возможностей. Аксиологический подход дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать формы организации образовательного процесса исходя из закономерностей развития ценностного мира человека. Главные ценности в дошкольном возрасте – это ценности здоровья, культуры (коммуникативной, этнической, правовой), ценности познания, радости общения, игры, труда. Это непреходящие ценности при воспитании детей.

Компетентностный подход представлен в трудах ученых-педагогов – А. С. Белина, Э. Ф. Зеера, А. В. Хуторского, Т. М. Ковалева, Д. Б. Эльконина, В. В. Башева, Ю. В. Сенько, А. М. Аронова и др. – и подразумевает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Реализация компетентностного подхода в организации форм образовательного процесса опирается на принципы: развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта решения познавательных, коммуникативных, организационных и иных проблем, составляющих содержание образования; оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней сформированности компетенций, достигнутых на определенном этапе обучения.

Условиями реализации компетентностного подхода в организации форм образовательного процесса являются: продуктивный характер образовательной деятельности и развитие творческих способностей; применение адекватных обновленному содержанию форм организации образовательного процесса; высокий уровень профессионализма педагогов и управление развитием его профессиональных компетенций.

Выбор *системного* (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, А. Д. Холл, О. Л. Жук, Е. И. Рогов, С. Г. Молчанов) и *деятельностного* (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин) подходов в качестве оснований для организации разнообразных форм образовательного процесса в дошкольных учреждениях обусловлен решающей ролью деятельности и ее рефлексии как условия становления субъектности человека, его самоопределения в пространствах жизнедеятельности.

Суть системного подхода состоит в том, что все компоненты рассматриваются не самостоятельно друг от друга, а в их взаимосвязи, развитии, движении, системе. Система – это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое. Педагогическая система учреждения дошкольного

образования рассматривается как совокупность цели образования, субъектов педагогического процесса (педагоги, дети, законные представители), содержания образования (система знаний, умений, навыков), методов и форм организации образовательного процесса, материальной базы (средств). Системный подход сочетает в себе принципы конкретности, учёт всесторонних связей и развития.

Деятельностный подход позволяет исследовать и проектировать формы организации образовательного процесса исходя из закономерностей организации человеческой деятельности.

Системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации форм образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание форм образовательного процесса как совокупность многообразия взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в них субъектов.

В качестве конкретно-научного методологического подхода в исследовании форм организации образовательного процесса выступает *личностно ориентированный* подход, который раскрывается на основе признания ценности развивающейся личности ребенка, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий и означает ориентацию при конструировании и организации форм образовательного процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Личностно ориентированный подход представлен в трудах В. В. Давыдова, Л. М. Кларина, Л. Н. Перельгиной, Е. А. Панько, Я. Л. Коломинского и др.

Данный подход сочетает в себе совокупность следующих принципов: этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, что можно назвать “педагогикой сотрудничества”; принцип свободы личности в образовательном процессе, ее выбор приоритетов, формирование личностного опыта; принцип индивидуальности в образовании как альтернатива коллективному обучению; построение педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, формами, методами), ориентированного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида.

Согласно образовательным стандартам дошкольного образования определяющей целью дошкольного образования является разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Акцент ставится на создание условий для разностороннего развития воспитанников, их творческих способностей, т. е. создание развивающей предметной среды, реальности выбора деятельности воспитанниками в соответствии с их возможностями; использование многообразных форм организации образовательного процесса; взаимосвязь специально организованной и нерегламентированной деятельности; введение элементов проблемности; включение субъектного опыта путем создания игровых и эмоционально значимых ситуаций, позволяющих каждому воспитаннику проявить активность, инициативность и самостоятельность. Реализация направлений, упомянутых образовательными стандартами, предполагает построение образовательного процесса с учетом форм его организации на основе личностно ориентированного подхода. В числе важнейших идей диверсификации – качественность образования, предполагающая совершенствование качества профессиональной подготовки в образовательной системе и требований к уровню квалификации профессиональных кадров.

Формы организации обучения выступают как особый компонент образовательного процесса, ограниченный рамками времени, и в контексте деятельности учреждения дошкольного образования представляют собой определенный вид совместной деятельности педагога и воспитанников [8, с. 179]. Согласно образовательным стандартам до-

школьного образования обучение детей реализуется как в специально организованной деятельности, так и в деятельности нерегламентированной, мероприятиях распорядка дня. При этом обучение осуществляется в различных формах (занятие, игра, экскурсия, наблюдение, труд в природе и др.) [9, с. 6].

В качестве интегрирующей основы решения всех образовательных задач, организации всех других видов детской деятельности ведущей формой образовательного процесса в учреждении дошкольного образования признается *игра*. В трудах педагогов и психологов (Л. С. Выготский, Р. И. Жуковская, Т. Е. Конникова, Н. А. Короткова, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, Е. А. Панько, К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) обоснованы различные концепции понимания сущности игры, в том числе как формы обучения, ее роли в онтогенезе личности в процессе социализации.

В образовательном процессе учреждения дошкольного образования используют разные по характеристикам, содержанию и способам организации игры. Общим признаком, по которому их группируют, выступает правило: с одной стороны, выделяются творческие (сюжетные) игры по самостоятельному замыслу детей, с другой – игры с готовыми правилами (дидактические; подвижные и т. д.), где содержание игры и правила заданы взрослым для обучения, развития определенных способностей воспитанников.

Занятие определяется как специально организованная деятельность обучаемых, регламентированная типовым учебным планом дошкольного образования (временем и местом в распорядке дня). Следует отметить, что единая, универсальная классификация занятий в настоящее время отсутствует. Отдельные виды занятий выделяются, как правило, по разным основаниям: общей форме обучения (индивидуальные, фронтальные, групповые); дидактическим задачам (на освоение новых представлений, их расширение и уточнение, овладение новыми умениями; на обогащение, закрепление ранее приобретенных представлений и умений; на творческое применение ранее усвоенных представлений, умений и навыков); содержанию образования (доминантные занятия; комплексные занятия: интегрированные занятия) и под [10, с. 24].

Направленное изучение различных (прежде всего, основанных на существующей практике работы) источников позволило нам зафиксировать существующее многообразие применяемых в современных дошкольных учреждениях видов занятий: комплексное (комбинированное занятие); тематическое занятие; итоговое занятие; занятие – экскурсия; занятие – коллективное творческое дело; занятие, занятие – труд; занятие – игра (в т. ч. сюжетно-ролевая игра); занятие – творчество, а также занятие – посиделки, занятие – сказкотерапия, занятие пресс – конференция, занятие-аукцион, занятие – десант, занятие – путешествие, занятие – открытие (проблемное занятие), занятие – эксперимент, занятие – сочинение, занятие – конкурс (в том числе по подгруппам), занятие “Игра – школа”, занятие – развивающий игротренинг, занятие – соревнование, занятие – КВН, театрализованное занятие и под.

На протяжении дня педагог имеет возможность осуществлять обучение при использовании разнообразных форм организации образовательного процесса, таких, к примеру, как наблюдения в уголке природы либо за трудом взрослых; индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами; создание игровых, проблемных, образовательных ситуаций и ситуаций общения; трудовые поручения; беседы и разговоры с детьми по их интересам; рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов различного содержания; дежурство детей по столовой, на занятии; подвижные игры и упражнения; наблюдения за объектами и явлениями природы; экспериментирование с объектами неживой природы; сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, снегом и т. д.), свободное общение педагога и детей;

экскурсии; образовательные квесты; проектная деятельность детей; совместная игра педагога и воспитанников; сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация; строительно-конструктивные игры; организация ситуаций общения и накопления положительного опыта; творческие мастерские; занятие рукоделием, приобщение к народным промыслам; просмотр познавательных презентаций; оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование; музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия); сенсорный и интеллектуальный тренинг (развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи); различные варианты организации детского досуга (игры, развлечения – музыкальные и литературные), праздники, кружки для занятий рукоделием, художественным трудом и т. д.; коллективная и индивидуальная трудовая деятельность (хозяйственно-бытовой труд и труд в природе) и под.

Сказанное позволяет сделать вывод не только об отсутствии в ряде случаев в практике дошкольного образования резких границ даже между такими нормативно закрепленными видами деятельности, как игра и занятие (обратимся хотя бы распространенному понятию *занятие в игровой форме*), но и, прежде всего, об **исключительном многообразии форм организации образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования**. Более того, можно говорить о тенденции (за счет, в первую очередь, непрерывности происходящих в образовании в целом и в дошкольном образовании в частности инновационных процессов) к все более расширяющейся совокупности такого рода форм.

Очевидно, что выбор той или иной формы обучения диктуется стоящими перед педагогом обучающими, воспитательными, развивающими целями, задачей обеспечения качества образовательного процесса. Многообразие форм (и владение этим многообразием) создает предпосылки для реализации воспитателем возможности учета особенностей своих воспитанников и в соответствии с этим – обеспечения индивидуализации и дифференциации образовательного процесса на основе его **диверсификации**.

Таким образом, под диверсификацией форм организации образовательного процесса мы понимаем расширение многообразия форм образовательного процесса в учреждении дошкольного образования и оценку их качества, а также сочетание принципов индивидуализации (учет особенностей развития каждого дошкольника), гуманизации (вера в ребенка), вариативности (выбор для каждого воспитанника деятельность по интересам с учетом его индивидуального развития), интеграции (использование многообразных форм организации образовательного процесса, включающие разные специфические виды деятельности), педагогической рефлексии (развитие умений самопонимания, саморазвития воспитанников) в организации форм образовательного процесса, которые способствуют совершенствованию качества образовательного процесса и уровня знаний, умений и навыков детей, возможности самореализации каждого воспитанника.

Заключение

Основными механизмами оптимизации развития системы дошкольного образования является поиск и освоение разнообразных форм образовательного процесса, способствующих качественным изменениям в деятельности дошкольного учреждения, внедрение в педагогическую практику многообразных форм организации образовательного процесса, предполагающих личностно ориентированное взаимодействие педагогов с детьми, учитывая закономерности и роль ведущего вида деятельности в их развитии; разработку программы, направленную на повышение мотивации и компетенции педагогических работников учреждений дошкольного образования по организации разнообразных форм образовательного процесса.

Поиск и освоение педагогами эффективных форм организации образовательного процесса возможно только при выявлении исходного уровня возможностей педагогических работников целесообразного использования разнообразных форм, а также уровня мотивационной готовности педагогов к диверсификации образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Райзберг, Б. А.** Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лазовская, Е. Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.
2. **Санжаревский, И. И.** Политическая наука: словарь-справочник [Электронный ресурс] / И. И. Санжаревский. – 6-е изд., испр. и доп. – Тамбов, 2016. – Режим доступа: <http://glos.virmk.ru/>. – Дата доступа: 01.02.2021.
3. Терминологический словарь библиотекаря по социально-экономической тематике [Электронный ресурс]. – СПб. : Российская национальная библиотека, 2011. – Режим доступа: <http://nlr.ru/>. – Дата доступа: 01.02.2021.
4. **Олешков, М. Ю.** Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М. : Спутник +, 2006. – 189 с.
5. **Воронин, А. С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
6. **Савченко, В. Н.** Начало современного естествознания: тезаурус / В. Н. Савченко, В. П. Смагин. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 336 с.
7. **Бим-Бад, Б. М.** Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Больш. рос. энцикл., 2002. – 527 с.
8. **Гогоберидзе, А. Г.** Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2020. – 464 с.
9. Образовательные стандарты дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь, 15 сентября 2019 г. № 137. – Режим доступа: <http://adu.by/images>. – Дата доступа: 1.05.2020.
10. **Соценко, Т. М.** Дошкольная дидактика. Секреты игр и занятий / Т. М. Соценко, А. В. Елупахина. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2020. – 127 с.

Поступила в редакцию 23.09.2020 г.

Контакты: tat.tsalko2010@yandex.by (Цалко Татьяна Александровна)

Tsalko T.A. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCHING DIVERSIFICATION OF FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article deals with the urgent problem of modern preschool education associated with the diversification of forms of the educational process. The definitions of the concept of "diversification of education", stages, and principles are analysed. The studied problems are represented by various methodological approaches: axiological, competence-based, system and activity-based, personality-oriented. Special attention is paid to the consideration of the diversity of forms of the educational process in the context of diversification.

Keywords: preschool education, educational diversification, methodological approaches, axiological, competence-based, system-based, activity-based, personality-oriented, forms of organization of the educational process.

УДК 796.012.6

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ “ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА” С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ТАБАТА

Д. Э. Шкирьянов

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

А. К. Сучков

кандидат педагогических наук, доцент

Витебская государственная академия ветеринарной медицины

А. В. Гичевский

старший преподаватель

Витебская государственная академия ветеринарной медицины

В статье представлено одно из возможных решений задач повышения двигательной активности студентов – организация управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине “Физическая культура” на основе мобильного обучения. Мобильное обучение является формой образовательного процесса с применением информационных средств, оснащенных специальными программами педагогической направленности.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, управляемая самостоятельная работа, мобильное обучение, мобильное приложение, протокол Табата.

Введение

Согласно данным Национального статистического комитета за 2019 год в Республике Беларусь функционирует 51 учреждение высшего образования (УВО), в которых обучается более 264 тысяч студентов [1]. При этом наша республика занимает лидирующие позиции среди стран СНГ по количеству учащихся в расчете на 10 тысяч человек населения [2]. Наряду с увеличением числа обучающихся в УВО специалисты все чаще отмечают снижение у них двигательной активности и как следствие нарушение здоровья. Так, по данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь, 60–70% студентов УВО имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, основной причиной которых остаются гиподинамия и гипокинезия [3].

Как известно, в УВО двигательная активность учащихся представлена лишь двумя плановыми занятиями в неделю по учебной дисциплине “Физическая культура”. Очевидно, что они не способны обеспечить должную недельную двигательную активность студентов, исходя из этого, закономерно возрастает значимость и актуальность управляемой самостоятельной работы (УСР) [3; 4; 5]. При этом низкий уровень ее научно-методического обеспечения, с одной стороны, и высокая практическая значимость результативности, с другой стороны, закономерно объясняют возросший интерес специалистов физической культуры к поиску нового содержания организации данной работы.

В результате анализа научно-методической литературы установлено, что одним из относительно новых направлений УСР по учебной дисциплине “Физическая культура” может выступать мобильное обучение [6]. В США, Канаде, Австралии, многих странах Европы мобильное обучение является неотъемлемой частью любого учебного курса [7; 8]. Однако научно-методическая разработка рассматриваемого вопроса в об-

ласти физической культуры носит недостаточный, фрагментарный характер [9]. Следовательно, актуальными являются исследования по разработке методик, основанных на применении информационных средств, оснащенных специальными программами педагогической направленности. Примером такой организации УСР могут выступать занятия (протокол) Табата – система коротких интервальных тренировок с высокой интенсивностью нагрузки, разработанная японским профессором, доктором Идзуми Табата [10]. Сложившаяся ситуация предопределила цель нашего исследования.

Цель исследования – разработка и экспериментальное обоснование методики занятий Табата на основе мобильного приложения в рамках управляемой самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине “Физическая культура”.

Методы исследования: анализ и синтез, анкетирование (google forms), антропометрические измерения, метод индексов и функциональных проб, хронометраж и пульсометрия, педагогический эксперимент, методы математической статистики (statistica 10).

Основная часть

С целью экспериментального подтверждения выявленных теоретических предположений необходимости совершенствования УСР по учебной дисциплине “Физическая культура”, в 2019 г. было проведено заочное анкетирование с помощью онлайн-сервиса “google forms” среди учащихся учреждения образования “Витебская государственная академия ветеринарной медицины” (УО ВГАВМ). В исследовании приняли участие 372 студента (274 девушки, 98 юноши) дневной формы получения образования: 1 курс – 59 человек (15,9%), 2 курс – 110 (29,6%), 3 курс – 100 (26,9%) и 4 курс – 103 (27,7%). Из них с факультета ветеринарной медицины 315 учащихся (84,7%) и 57 (15,3%) с биотехнологического: основное учебное отделение – 219 учащихся (58,9%), подготовительное – 44 (11,8%), специальная медицинская группа – 73 (19,6%) и 34 (9,1%) учащихся временно, либо полностью освобожденные по состоянию здоровья.

Содержание анкеты было представлено 16 вопросами. Согласно данным исследования 30,1% ($n = 112$) респондентов занимаются физическими упражнениями вне учебных занятий 1–2 раза в неделю; 21,2% ($n = 79$) не менее 2–3 раз в неделю; 15,1% ($n = 56$) посещают различные спорткомплексы более 3 раз в неделю, а 33,1% ($n = 123$) ограничиваются только учебными занятиями по дисциплине “Физическая культура”.

Установлено, что большая часть учащихся УО ВГАВМ 84,1% ($n = 313$) регулярно на протяжении всего дня пользуется мобильным телефоном, только 15,1% ($n = 56$) – по мере необходимости и всего лишь 0,3% ($n = 1$) стараются обходиться без него. При этом большая часть опрошенных при эксплуатации мобильного телефона широко использует различные мобильные приложения (96,5%; $n = 359$). В большинстве случаев студенты применяют их для общения в социальных сетях, это отметили более 95,7% ($n = 356$), подготовки к учебным занятиям (80,6%; $n = 300$) и игр (23,4%; $n = 87$). Для занятий спортом мобильные приложения используют существенно реже (12,6%; $n = 47$). Полученные данные закономерно согласуются с результатами ответов на вопрос: “Приложения какой категории вы чаще всего используете?”. На 1-м месте категория “Социальные сети”, на 2-м – “Игры”, на 3-м – “Фоторедактор” и только на 4-м – “Занятия спортом”.

Невысокая популярность использования мобильных приложений для занятий физическими упражнениями во многом определяется недостаточным уровнем научно-методической разработанности данного вопроса. По результатам анкетирования лишь 51,1% ($n = 190$) учащихся обладают навыками самостоятельного использования мобильных приложений при организации физического воспитания; 44,6% ($n = 166$) слышали о возможности их применения, но не пробовали их в работе, а 4% ($n = 15$) не знают про них вовсе. Однако 49,5% ($n = 184$) считают необходимым использование мобильных приложений при организованных занятиях физическими упражнениями; 17,5% ($n = 65$)

устраивают традиционные занятия; 18,8% ($n = 70$) хотели бы повсеместно применять мобильные приложения при самостоятельных занятиях, но не знают, как их использовать.

Стало известно, что большинство студентов за период обучения в УО ВГАВМ сталкивались с управляемой самостоятельной работой 83,3% ($n = 310$), и лишь 16,4% ($n = 61$) не имеют представления об этом. С понятием мобильное обучение знакомо 34,1% ($n = 127$) респондентов, 48,7% ($n = 181$) слышали о нем, но не имеют четкого представления о его сущности и методике организации, остальные учащиеся 17,8% ($n = 64$) впервые слышат о данной форме организации обучения.

Анализ научно-методической литературы, а также результаты анкетного опроса послужили основанием для разработки методики занятий Табата на основе мобильного приложения с целью повышения мотивации современного молодого поколения к физическому самосовершенствованию, повышению их двигательной активности. В представленной нами авторской методике в качестве основных средств выступают физические упражнения протокола Табата, в роли дополнительных – мобильное приложение «Табата. Интервальные тренировки дома». Методика занятий Табата предусматривает организацию групповых учебно-тренировочных занятий с использованием мобильного приложения в рамках УСР учащихся по учебной дисциплине «Физическая культура» и представляет собой упорядоченную совокупность компонентов (рисунок 1).



Примечание – УСР – управляемая самостоятельная работа; ФВ – физическое воспитание

Рисунок 1. Компоненты методики занятий Табата на основе мобильного приложения в рамках управляемой самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Физическая культура»

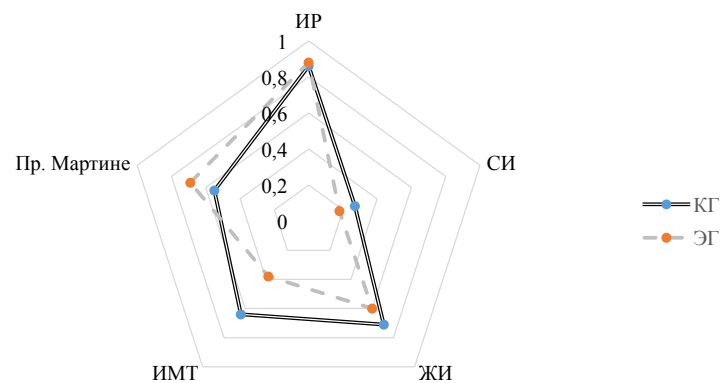
Экспериментальное обоснование разработанной методики занятий осуществлялось в рамках педагогического эксперимента, организованного на базе УО ВГАВМ в 2019/2020 учебном году. В исследовании приняли участие 30 девушек, учащихся 3 курса, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе: экспериментальная группа (ЭГ) $n = 15$; контрольная группа (КГ) $n = 15$. В начале исследования показатели уровня физического развития и функционального состояния организма учащихся ЭГ и КГ различались статистически не достоверно.

Программой педагогического эксперимента в ЭГ и КГ было предусмотрено равное количество учебных занятий – 30 занятий по 45 мин. Однако в КГ студенты занимались по традиционной методике, включающей комплексы силовых упражнений в сочетании с упражнениями на гибкость. В ЭГ учащиеся занимались по авторской методике Табата, включающей следующие протоколы: “идеальный пресс”, “бедр и ягодичи”, “нижняя часть тела”, “верхняя часть тела”, “сожги жир”, “идеальное тело”. Оценка эффективности предложенной разработки определялась на основании анализа показателей уровня физического здоровья по Г.Л. Апанасенко, который рассчитывался на основании индекса массы тела, жизненного индекса, силового индекса, индекса Робинсона.

Проведенный анализ уровня физического здоровья показал, что у студентов КГ и ЭГ значимых различий не выявлено и он находился на среднем уровне – $9,53 \pm 2,97$ у.е. и $10,47 \pm 1,88$ у.е. ($p > 0,05$), соответственно (таблица). При этом отмечен достаточно высокий уровень (выше среднего) восстановительных процессов организма на физическую нагрузку, что подтверждается показателями пробы Мартине, с которыми как в КГ ($r = 0,55$; $p < 0,05$), так и в ЭГ ($r = 0,70$; $p < 0,05$) зафиксирован умеренный уровень статистической связи. Однако значимых различий в рассматриваемых показателях по итогам педагогического эксперимента выявлено не было ($U = 81,00$; $p > 0,05$); КГ $83,20 \pm 16,77$ у.е.; ЭГ $71,60 \pm 14,71$ у.е. Аналогичная ситуация наблюдалась с данными индекса массы тела, силового индекса и индекса Робинсона. Закономерно предположить, что данный факт объясняется весьма малым периодом педагогического воздействия на функциональные системы учащихся.

Таблица. – Динамика показателей уровня физического развития студентов

Содержание функциональной пробы	Этап исследования	КГ		Значимость межгрупповых различий (P)	ЭГ	
		W	M±S		W	M±S
Проба Мартине, у.е.	до	0,80*	89,33±19,75	$U=102,50$; $p>0,05$	0,79*	85,40±19,07
	после	0,74*	83,20±16,77	$U=81,00$; $p>0,05$	0,63*	71,60±14,71
Индекс массы тела, у.е.	до	0,88	346,02±61,06	$U=98,50$; $p>0,05$	0,87*	342,87±32,74
	после	0,90	347,07±59,18	$U=112,00$; $p>0,05$	0,82*	333,30±27,23
Жизненный индекс, у.е.	до	0,94	61,10±13,71	$t=1,21$; $p>0,05$	0,98	65,87±6,60
	после	0,93	61,19±9,63	$t=2,90$; $p<0,05^*$	0,89	69,91±6,54
Силовой индекс, у.е.	до	0,97	34,49±9,22	$U=102,50$; $p>0,05$	0,86*	35,08±4,80
	после	0,98	36,56±8,87	$t=1,24$; $p>0,05$	0,94	39,71±4,23
Индекс Робинсона, у.е.	до	0,98	98,12±14,72	$t=1,31$; $p>0,05$	0,98	91,23±14,04
	после	0,95	83,20±16,77	$t=0,72$; $p>0,05$	0,95	71,60±14,70
Уровень физ-го здоровья, у.е.	до	0,83*	7,87±3,86	$U=74,00$; $p>0,05$	0,89	9,73±1,87
	после	0,95	9,53±2,97	$U=86,50$; $p>0,05$	0,85*	10,47±1,88



Примечание – ИР – индекс Робинсона, СИ – силовой индекс, ЖИ – жизненный индекс, ИМТ – индекс массы тела, пр. Мартине – проба Мартине.

Рисунок 2. Корреляционная взаимосвязь показателей уровня физического здоровья по Г. Л. Апанасенко

Нельзя оставить без внимания тот факт, что у студентов как в КГ, так и в ЭГ зафиксированы весьма низкие показатели развития силы кисти: $36,56 \pm 8,87$ у.е. ($r = 0,27$; $p > 0,05$) и $39,71 \pm 4,23$ у.е. ($r = 0,18$; $p > 0,05$). При этом наблюдалась неплохая динамика показателей индекса Робинсона: с $98,12 \pm 14,72$ у.е. до $83,20 \pm 16,77$ у.е. в КГ ($p > 0,05$) и с $91,23 \pm 14,04$ у.е. до $71,60 \pm 14,70$ у.е. в ЭГ ($p < 0,05$), что свидетельствует о надлежащих обменных процессах в организме учащихся. Вместе с тем в обоих случаях межгрупповая динамика данных показателей статистически не достоверна ($t = 0,72$; $p > 0,05$). Наряду с этим отмечен более высокий прирост показателей жизненного индекса в ЭГ ($r = 0,60$; $p < 0,05$) относительно КГ ($r = 0,71$; $p < 0,05$), а именно $61,19 \pm 9,63$ у.е. наряду с $69,91 \pm 6,54$ у.е. ($p < 0,05$).

Заключение

В результате исследований была разработана и экспериментально обоснована методика занятий Табата на основе мобильного приложения в рамках управляемой самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине “Физическая культура”. Педагогический эксперимент показал, что разработанная методика позитивно влияет на функциональное состояние учащихся. При этом отмечены более высокие показатели в развитии показателей состояния кардиореспираторной системы, что обеспечивает эффективное решение задач учебной программы “Физическая культура”.

Предложенная методика внедрена в образовательный процесс учреждений образования “Витебская ордена “Знак почета” государственная академия ветеринарной медицины”, “Витебский государственный технологический университет”, “Витебский государственный университет имени П. М. Машерова”. Вышеуказанное свидетельствует о практической значимости разработки, которая способствует эффективной организации УСР студентов, дополняет теоретический раздел учебной программы по дисциплине “Физическая культура” вопросами организации мобильного обучения, проведения интервальных учебно-тренировочных занятий Табата, а также применения современных оздоровительных систем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2019 : статистический сборник // Национальный статистический комитет Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа:

<https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/35d/35d07d80895909d7f4fdd0ea36968465.pdf>. – Дата доступа: 07.06.2020.

2. Агентство новостей Telegraph.by [Электронный ресурс] / В Беларуси больше всего студентов на душу населения в СНГ. – Минск, 2018. – Режим доступа: <https://telegraf.by/2018/11/12/417734-v-belarusi-bolshe-vsego-studentov-na-dushu-naseleniya-v-sng/> – Дата доступа: 15.12.2018.

3. Укрепление здоровья детей и подростков [Электронный ресурс] / Справочник здоровья // Министерство здравоохранения Республики Беларусь. – Режим доступа: http://minzdrav.gov.by/ru/static/kultura_zdorovia/dvig_activnost/zdorovie_detei. – Дата доступа: 28.04.2017.

4. Об утверждении Положения о ГФОК Республики Беларусь : постановление Мин-ва спорта и туризма Республики Беларусь 24.06.2008 № 17 [Электронный ресурс] // Учреждение “РЦФВС”. – 2008. – Режим доступа: http://www.sporteducation.by/img/file/GFO_komplex.pdf – Дата доступа: 28.04.2017.

5. Типовая учебная программа “Физическая культура”: утвержденная Мин-ом образования Республики Беларусь 27.06.2017, рег. № ТД–СТ.025/тип. – Минск, 2017. – 33 с.

6. **Наговицын, Р. С.** Формирование физической культуры студентов в образовательном пространстве гуманитарного вуза (на основе мобильного обучения) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Р. С. Наговицын ; ФГБОУ ВПО “Московский гос. гум. ун-т им. М.А. Шолохова”. – 2014. – 52 с.

7. Using digital technology to enhance student engagement in physical education [Electronic resource] / Dr. Ashley, Benjamin Jones // Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/254240815_Using_digital_technology_to_enhance_student_engagement_in_physical_education. – Date of access: 20.04.2019.

8. Эмпирическое исследование эффективности подготовки студентов на основе организационно-педагогических условий мобильного обучения [Электронный ресурс] / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Интернет-журнал “Мир науки”. – 2016. – Том 4. – № 4. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/08PDMN416.pdf>. – Дата доступа: 06.05.2019.

9. **Ломако, А. В.** Мобильные приложения как средство обеспечения физической подготовки студентов дистанционной формы обучения / А. В. Ломако, А. С. Кузнецов // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы VIII Международной научно-методической конференции (Минск, 5–6 декабря 2013 г.). – Минск : БГУИР, 2013. – С. 329–330.

10. Tabata training: one of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods [Electronic resource] / Izumi Tabata. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/332537135_Tabata_training_one_of_the_most_energetically_effective_high-intensity_intermittent_training_methods. – Date of access: 06.06.2020.

Поступила в редакцию 22.06.2020 г.

Контакты: gichevskij@gmail.com (Гичевский Александр Викторович)

Shkirianov D.E., Suchkov A.K., Gichevsky A.V. GUIDED INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH THE MOBILE APPLICATION OF TABATA IN THE COURSE “PHYSICAL CULTURE”

The article presents one of the possible solutions to the problems of increasing the motor activity of students – the organization of the controlled independent work in the course “Physical Culture” on the basis of mobile learning. Mobile learning is a form of educational process with the use of information tools equipped with special pedagogical programs.

Keywords: physical education, students, guided independent work, mobile learning, mobile application, Tabata protocol.

УДК 159.98-057.87:316.647.5

ДИАГНОСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: КОРРЕЛЯЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ

И. Н. Селезнева

аспирант

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье рассматривается проблема диагностики толерантности личности. Представлены результаты эмпирического исследования толерантности по таким психодиагностическим методикам, как опросник "Толерантности-интолерантности к неопределенности" (Т. В. Корниловой), "Шкала толерантности-интолерантности к неопределенности" (TAS) С. Баднера (адаптация Г. У. Солдатовой), опросник "Толерантности к неопределенности MSTAT" Д. Мак-Лейнома (адаптация Е. Н. Осина), опросник "Общей коммуникативной толерантности" В. В. Бойко. Так как в основе всех перечисленных психодиагностических методик лежат хоть и разные, но весьма сопряженные подходы к пониманию феномена "толерантность", выявлены связи между показателями логичные и объяснимые.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, опросник, корреляция.

Введение

Толерантность – сложный многоаспектный, многокомпонентный и междисциплинарный феномен. В психологической науке данная тема является актуальной достаточно длительное время, однако стоит отметить, что среди исследователей отсутствует единство в концептуальном подходе к содержанию термина толерантность. Выбор подхода к содержанию данного понятия обусловлен целями конкретного исследования, например, авторы рассматривают ее как социальное отношение (социальную установку); психосоциальную характеристику личности; способность взаимодействия (общения) индивида с другими людьми; профессионально значимое качество личности. Тема толерантности и ее компонентов разрабатывали в своих научных трудах Л. Г. Почебут [1], М. С. Мацковский [2], Т. Н. Толстикова [3], Н. В. Недорезовой [4], О. Ю. Харламовой [5], Д. А. Леонтьева [6], Н. А. Асташовой [7], В. В. Бойко [8], В. М. Гришук [9], Л. П. Яцевич [10], Г. М. Солдатова [11], Л. А. Николаева [12] и др. Также остается открытым вопрос с диагностическим инструментарием для измерения уровня толерантности личности. Д. А. Леонтьев указывает, что "... в самое последнее время в психолого-педагогической литературе появилось большое число работ, в которых предполагается более или менее целостные диагностические комплексы" [6].

Основная часть

Первые попытки изучения феномена "толерантность" происходили при помощи решения когнитивных задач. С начала 1960-х годов толерантность стали относить к чертам личности и использовать метод субъективного самоотчета. Затем для измерения данного феномена был разработан ряд шкал и первым автором опросника толерантности был О'Коннор. Однако самым известным и распространенным стал опросник С. Баднера, это связано с тем, что данный тест имеет высокую валидность, обусловленную тщательным сопоставлением результатов с биографическими, психологическими и социальными данными опрошенных во время разработки и его адаптации.

Цель статьи – исследование уровня толерантности студентов при помощи ряда диагностических методик и выявление корреляций между полученными по ним результатами. В роли респондентов выступили студенты педагогического факультета и факультета математики и информационных технологий Витебского государственного университета имени П. М. Машерова – 65 человек (средний возраст – 19 лет). Из них 8 – юношей и 57 – девушек. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

1) новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова, 2009) [13]. Автор рассматривала толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностную интолерантность к неопределенности в качестве самостоятельных личностных черт, но не одномерных. Опросник содержит три шкалы: шкала “толерантность к неопределенности”, шкала “интолерантность к неопределенности”; шкала “межличностная интолерантность к неопределенности”.

По результатам опросника толерантности-интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова, 2009) гендерный аспект не имеет статистически значимой роли в уровне толерантности респондентов. Согласно U -критерию Манна-Уитни у студентов общего педагогического профиля уровень толерантности выше, чем у студентов математического факультета ($U_{\text{мт}} = 325,5$ при $p \leq 0,01$). Это согласуется с данными, полученными самим автором методики, студенты технических, математических специальностей значимо менее толерантны, чем группа психологов [13, с. 34]. Данные по опроснику Т. В. Корниловой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ шкал толерантности-интолерантности к неопределенности у студентов математического и общего педагогического профилей

Уровень	“Толерантность к неопределенности”		“Интолерантность к неопределенности”		“Межличностная интолерантность”	
	студенты математического профиля (%)	студенты общего педагогического профиля (%)	студенты математического профиля (%)	студенты общего педагогического профиля (%)	студенты математического профиля (%)	студенты общего педагогического профиля (%)
Высокий	9	21	12	12	6	6
Средний	24	11	20	20	25	26
Низкий	0	0	1	0	2	0

Из таблицы видно, среди респондентов большинство демонстрирует средний уровень всех трех переменных.

2) экспресс-опросник “Индекс толерантности” Г. У Солдатовой и Л. А. Шайгеровой [14]. В основе данного опросника лежит впервые опубликованная С. Баднером в 1962 году “Шкала толерантности-интолерантности к неопределенности” (TAS). В 2008 году она адаптирована и валидизирована на русский язык Г. У Солдатовой и Л. А. Шайгеровой. Под толерантностью авторы понимают “интегративную характеристику индивида, определяющую его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром” [14]. Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как

этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Утверждения в опроснике касаются общего отношения человека к окружающему миру и другим людям, а также социальных и коммуникативных установок личности. Однако стоит заметить, что акцент частично смещен на знаниевую составляющую, и поэтому позволяет детально оценить сформированность знаний об основных идеях толерантности, ее сущности и способах проявления.

По данным экспресс-опросника “Индекс толерантности” Г. У. Солдатовой было выявлено: 46% респондентов имеет высокий уровень толерантности, 54% – средний уровень. Студентов с низким уровнем толерантности отмечено не было. Также стоит уточнить, что статистически значимые различия по гендерному аспекту были установлены как тенденция по показателю “социальная толерантность” ($U_{\text{эмп}} = 133$ при $p \leq 0,05$). По данным экспресс-опросника толерантности Г. У. Солдатовой были выявлены статистически значимые различия среди респондентов общего педагогического и математического профиля по показателям “социальная толерантность” ($U_{\text{эмп}} = 288$ при $p \leq 0,01$), “толерантность как черта личности” ($U_{\text{эмп}} = 320$ при $p \leq 0,01$), “общая толерантность” ($U_{\text{эмп}} = 279,5$ при $p \leq 0,01$). По показателю “этническая толерантность” можно говорить лишь о тенденции, что среди студентов общего педагогического профиля она выше, чем у опрошенных с математическим профилем ($U_{\text{эмп}} = 358$ при $p \leq 0,05$). Также стоит уточнить, что статистически значимые различия по гендерному аспекту были установлены как тенденция по показателю “социальная толерантность” ($U_{\text{эмп}} = 133$ при $p \leq 0,05$).

3) опросник “Шкала общей толерантности к неопределенности” Е. Н. Осина [15]. В основе данной методики лежит MSTAT (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance - 1) МакЛейна. Данный опросник измеряет толерантность к стимулам различного типа. Под толерантностью понимается “спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций” [15]. Опросник состоит из шкал – отношение к новизне; отношение к сложным задачам; отношение к неопределенной ситуации; предпочтение неопределенности; толерантность к неопределенности; общий балл. В его состав входит набор из 22 утверждений, которые требуется оценить при помощи семибалльной лайкертовской шкалы. По результатам данной методики установлено, что большинство респондентов имеют средний уровень толерантности к неопределенности (72%). Высокий уровень демонстрируют – 25%, а низкий – всего 3%. Данные по сопоставлению показателей между студентами разных специальностей представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ уровня толерантности к неопределенности (по шкале Е. Н. Осина) среди групп студентов математического и общего педагогического профилей

Уровень толерантности	Студенты математического профиля (%)	Студенты общего педагогического профиля (%)
Высокий уровень	8	8
Средний уровень	24	23
Низкий уровень	1	1

Согласно критерию Манна-Уитни значимых различий по показателю толерантность к неопределенности выявлено не было.

4) опросник “Общая коммуникативная толерантность” В. В. Бойко, который позволяет выявить уровень общей коммуникативной толерантности, а также степень выраженности негативных коммуникативных установок [8, с. 211–217]. Тест дает

возможность оценить проявление толерантности в различных ситуациях, например, при различных ситуациях межличностного взаимодействия. Он позволяет оценить толерантность как интегративное качество во всей его сложности и многогранности. Толерантность понимается автором как: “Отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ее неприятных или неприемлемых, по ее мнению психических составляющих, качеств и поступков партнера по взаимодействию” [8, с. 396]. В опросник включены 10 шкал: “неприятие или непонимание индивидуальности другого человека”; “использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей”; “категоричность или консерватизм в оценках других людей”; “неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров”; “стремление переделать, перевоспитать партнеров”; “стремление подогнать партнера под себя, сделать его “удобным””; “неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности”; “нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми”; “неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других”; “общий балл коммуникативной толерантности”. Результаты эмпирического исследования общей коммуникативной толерантности по методике В. В. Бойко показывают, что у большинства студентов выявлен высокий уровень толерантности (60%). Средний уровень у 40 % выборки. Статистически значимых различий по гендерному признаку выявлено не было. Результаты эмпирического исследования общей коммуникативной толерантности по методике В. В. Бойко представлены на рисунке 1.

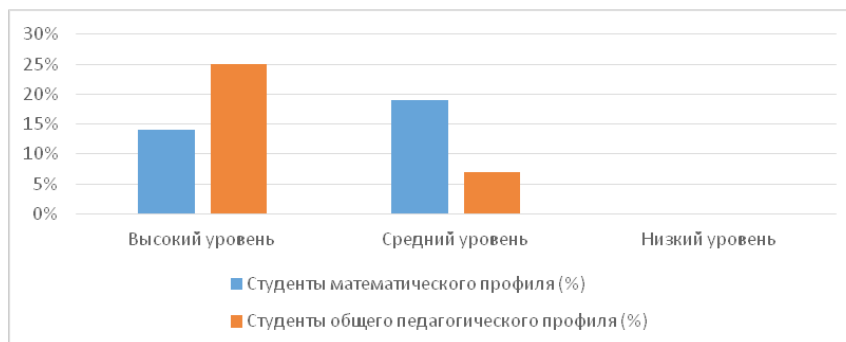


Рисунок 1 – Сравнительный анализ уровня общей коммуникативной толерантности среди групп студентов математического и общего педагогического профилей

При помощи критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия среди групп респондентов по уровню общей коммуникативной толерантности ($U_{\text{эмп}} = 339,5$ при $p \leq 0,01$). Данная методика также, как и предыдущие, указывает, что студенты педагогического профиля имеют более высокий уровень общей коммуникативной толерантности, чем студенты математического профиля. Статистически значимых различий по гендерному признаку выявлено не было.

Анализ результатов уровня толерантности студентов по средствам четырех опросников показал, что авторы в свои методики включают разные показатели, например, “толерантность – интолерантность” или анализируют виды толерантности. Это обусловлено разностью концептуальных подходов к определению феномена толерантности.

Результаты корреляционного анализа показателей толерантности и интолерантности к неопределенности по методикам Т. В. Корниловой, В. В. Бойко, С. Г. Солдатовой, Е. Н. Осина представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты расчета коэффициента корреляции Пирсона по опросникам толерантности

Показатель	Общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)	Толерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова)	Интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова)	Межличностной интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова)	Этнической толерантности (Г. У. Солдатова)	Социальной толерантности (Г. У. Солдатова)	Толерантности как черты личности (Г. У. Солдатова)	Общей толерантности (Г. У. Солдатова)	Толерантности к неопределенности (Е. Н. Осин)
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	-								
B	0,693*	-							
C	-0,295**	-0,158	-						
D	-0,430*	-0,184	0,584*	-					
E	0,315**	0,442*	-0,158	-0,113	-				
F	0,451*	0,597*	-0,256**	-0,194	0,401*	-			
G	0,607*	0,624*	-0,224	-0,125	0,455*	0,658*	-		
H	0,455*	0,558*	-0,181	-0,149	0,558*	0,86*	0,634*	-	
I	-0,091	-0,158	0,380*	0,355*	-0,287**	-0,248**	0,634*	-0,288**	-

** корреляция при $p \leq 0,01$ * корреляция при $p \leq 0,05$

Анализируя полученные данные, можно отметить, что выделены значимые как положительные, так и отрицательные корреляции между шкалами использованных психодиагностических методик. Показатель общей коммуникативной толерантности по опроснику В. В. Бойко положительно коррелирует с показателем толерантности к неопределенности по методике Т. В. Корниловой ($r_s = 0,693$ при $p \leq 0,01$) и показателями социальной толерантности ($r_s = 0,451$ при $p \leq 0,01$), толерантности как черты личности ($r_s = 0,607$ при $p \leq 0,01$), общей толерантности ($r_s = 0,455$ при $p \leq 0,01$) по опроснику Г. У. Солдатовой. Чем выше общая коммуникативная толерантность у респондентов, тем ниже межличностная интолерантность к неопределенности по опроснику Т. В. Корниловой ($r_s = -0,430$ при $p \leq 0,01$).

Также толерантность к неопределенности по опроснику Т. В. Корниловой положительно коррелирует с показателями (по опроснику Г. У. Солдатовой): этнической толерантности ($r_s = 0,442$ при $p \leq 0,01$), социальной толерантности ($r_s = 0,597$ при $p \leq 0,01$), толерантности как черты личности ($r_s = 0,624$ при $p \leq 0,01$) и общей толерантности ($r_s = 0,558$ при $p \leq 0,01$). В результате исследования была выявлена положительная прямо пропорциональная связь между показателями методики Т. В. Корниловой интолерантности к неопределенности и межличностная интолерантность ($r_s = 0,558$ при $p \leq 0,01$).

Согласно критерию корреляции Пирсона между всеми показателями по методике Г. У. Солдатовой существует положительная прямо пропорциональная корреляция.

Результаты нашего исследования согласуются с полученными данными О. А. Кондрашиной [16], так, например, большинство выделенных корреляций по показателям толерантности среди студентов характеризуются как положительные прямо пропорциональные. Однако также, как и у О. А. Кондрашиной, выявлены парадоксальные корреляции. Например, установлена положительная корреляция между показателями методики Т. В. Корниловой интолерантности к неопределенности ($r_s = 0,380$ при $p \leq 0,01$), межличностной интолерантностью ($r_s = 0,355$ при $p \leq 0,01$) и показателем толерантности к неопределенности по опроснику Е. Н. Осина. В данном случае положительная корреляция выделена между противоположными параметрами “толерант-

ность – интолерантность”. Рассматривая причины, которые могут приводить к такому результату, можно отметить, что изначально С. Баднер разработал шкалу интолерантности к неопределенности, в основе которой лежали представления о том, какое поведение демонстрирует интолерантная личность в новых, сложных условиях. В современной версии авторами данная шкала используется как мера толерантности, поэтому могут возникать такие неожиданные и трудно интерпретируемые корреляции.

Заключение

Исследования толерантности являются достаточно сложной задачей, так как изучение связано с измерением установок личности, связанных с представлениями о социальной желательности. Для эмпирического исследования толерантности у будущих педагогов было использовано четыре методики, согласно которым у респондентов преобладает средний уровень толерантности. Также стоит заметить, что между уровнем толерантности у юношей и девушек достоверных различий установлено не было. Сравнительный анализ показал наличие взаимосвязей в измерении переменных и согласованных результатов по данным методикам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Почебут, Л. Г.* Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии / Л. Г. Почебут, Д. С. Безносков // Социальная психология и общество. – 2017. – № 3. – С. 8–19.
2. *Мацковский, М. С.* Толерантность как объект социологического исследования [Электронный ресурс] / М. С. Мацковский // Век толерантности: научн.-публ. сборник. – 2003. – № 3–4. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-toler-kak.php?PrPage=VT>. – Дата доступа: 23.07.2019.
3. *Толстикова, С. Н.* Технология развития толерантности специалиста социально-педагогического профиля : дис. ... док. психол. наук : 19.00.07 / С. Н. Толстикова. – М., 2013. – 346 л.
4. *Недорезова, Н. В.* Толерантность в межличностном общении старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Недорезова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2005. – 26 с.
5. *Харламова, О. Ю.* Воспитание у студентов вузов профессиональной толерантности в ходе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Харламова; МВД России Санкт-Петербургский университет. – СПб., 2004. – 24 с.
6. *Леонтьев, Д. А.* К операционализации понятия “толерантность” / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3–16.
7. *Асташова, Н. А.* Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. научно-методических статей. – М. : МПСУ, 2002. – С. 74–83.
8. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидательная и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
9. *Гришук, В. М.* Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. М. Гришук. – Киров, 2005. – 228 л.
10. *Яцевич, Л. П.* Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. П. Яцевич. – Чита, 2010. – 193 л.
11. *Солдатова, Г. У.* Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? / Г. У. Солдатова // Век толерантности. – 2003. – № 3. – С. 60–78.
12. *Николаева, Л. А.* Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов на примере университетского образования в России и Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. А. Николаева. – Кемерово, 2007. – 240 л.
13. *Корнилова, Т. В.* Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т. В. Корнилова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 19–36.
14. *Солдатова, Г. У.* Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.

15. **Осин, Е. Н.** Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.

16. **Кондрашихина, О. А.** Диагностика толерантности к неопределенности: корреляция результатов психодиагностических измерений / О. А. Кондрашихина // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 5(17). – С. 83–87.

Поступила в редакцию 19.06.2020 г.

Контакты: seleznyova-irina@mail.ru (Селезнева Ирина Николаевна)

Seleznyova I.N. DIAGNOSING STUDENTS' TOLERANCE: CORRELATION OF RESULTS OF PSYCHODIAGNOSTIC MEASUREMENTS

The article deals with the problem of diagnosing personality tolerance. The results of the empirical study of tolerance by means of psychodiagnostic methods such as the questionnaire "Tolerance-intolerance to uncertainty" (T. V. Kornilova), "The scale of tolerance-intolerance to uncertainty" (TAS) of S. Badner (adaptation of G.U. Soldatova), the questionnaire "Tolerance to uncertainty of MSTAT" by D. McLeinom (adaptation by E.N. Osin), the questionnaire "General communicative tolerance" by V. V. Boyko are revealed. Since all the listed psychodiagnostic methods are based on different but very related approaches to understanding the phenomenon of tolerance, the links between the indicators are logical and understandable.

Keywords: tolerance, intolerance, questionnaire, correlation.

ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

М. В. Параховская

старший преподаватель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В. А. Хлопцев

старший преподаватель, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В. А. Талай

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Менеджер в нынешнем мире должен проявлять постоянную и неизменчивую заботу о собственном здоровье и самочувствии, о своей психологической и физической форме как гарантии успешной деятельности и работе. В статье представлено изучение здоровья менеджеров, работающих в сфере физической культуры и спорта по следующим факторам: ведение здорового образа жизни, рациональное соотношение работы и отдыха, уровень профессионального стресса и нервно-психического напряжения. Также в работе с помощью методов математической статистики изучена взаимосвязь данных факторов между собой.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, профессиональный стресс, менеджер, физическая культура и спорт, нервно-психическое напряжение.

Введение

В настоящее время в зарубежной и отечественной научной, а также методической литературе все больше уделяется внимание вопросу профессионального здоровья. Выделено множество психологических факторов, которые так или иначе влияют на профессиональное здоровье специалистов различных сфер деятельности. Профессиональное самочувствие приобретает значимую актуальность в отношении тех людей, чья профессиональная деятельность протекает в стрессовых ситуациях. Фундаментальной причиной невнимательного и не бережного отношения менеджеров к собственному самочувствию является то, что они не осознают ту самую важную роль, которую играет физическое и психологическое здоровье человека. Профессиональное благополучие менеджера – это состояние организма, при котором он способен защищать, беречь и активизировать эмоциональные, мотивационные, регуляторные механизмы, которые обеспечивают трудоспособность, эффективность и результативность развития личности работника. Также работа менеджера представляет собой активную, многофункциональную и умственную деятельность. Все это свидетельствует и говорит о его персональной ответственности, надобностью решения всевозможных и разнообразных нештатных задач. Самочувствие менеджера – это такое состояние, которому присуще не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие в целом [1; 2].

Теоретико-методологические основы исследования представляют ряд современных учебных и научных изданий, где с научно-практической последовательностью изложены особенности здоровья менеджеров, как фактора их профессиональной деятельности. Анализ данных работ позволил сформировать авторское видение те-

© Параховская М. В., Хлопцев В. А., Талай В. А., 2021

матической направленности и логики данной работы. При работе над этими публикациями активно применялись методы анализа и синтеза получаемой информации, с помощью которых удалось установить связь полученных сведений в единое целое, в процессе их системного анализа. Данная работа позволила научно подойти к исследуемой теме и, в процессе ее написания, решить поставленные в ней задачи и достичь ее цели. Особенно ценными в данной работе явились издания таких отечественных и зарубежных авторов, как Р. А. Березовская [1, с. 221–226], О. С. Литовченко [3, с. 697–699], В. А. Пономаренко [5, с. 8], А. А. Печеркина [4, с. 83], С. М. Шингаев [8; 9; 10; 11].

Понятие “здоровье” современные специалисты определяют по-разному. Приведем несколько примеров определения и трактовки понятия “здоровье”.

Р. А. Березовская рассматривает здоровье как “свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие как профессиональную надежность, так и работоспособность во всех условиях деятельности” [1, с. 221–226].

О. С. Литовченко указывает, что “в качестве его основных видов выделяют следующие: физическое, психическое, нравственное, социальное и профессиональное здоровье” [3, с. 697–699].

В. А. Пономаренко же определяет, что “профессиональное здоровье – это свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности” [5, с. 8].

А. А. Печеркина же указывает, что “профессиональное здоровье – это состояние организма, при котором человек способен сохранять и активизировать эмоциональные, когнитивные, мотивационные, рефлексивные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях и на всех этапах протекания его профессиональной деятельности” [4, с. 83].

Также следует учитывать тот факт, что и сами условия профессиональной деятельности оказывают значительное влияние на профессиональное здоровье современного человека.

Целью работы является изучение здоровья как фактора профессиональной деятельности менеджера.

Материал и методы исследования. Для решения цели исследования использовались следующие методы:

1) анализ научно-методической литературы: с целью получения объективных сведений по изучаемым вопросам исследования;

2) метод планирования: с целью разработки предлагаемой методики исследования;

3) метод опроса и тестирования: с целью комплексного исследования изучаемых параметров. В ходе исследования использовались следующие тесты-опросники:

– “Ваш образ жизни”, описанный в методическом пособии Л. Г. Качан “Формирование современных знаний о здоровье и ЗОЖ”;

– “Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и продуктивно работать?” (А. Яссингер);

– “Шкала нервно-психического напряжения” (Т. А. Немчин);

– “Тест на профессиональный стресс” (Т. Д. Азарных, И. М. Тыртышников) [2; 6].

В качестве респондентов принимали участие менеджеры, работающие в отрасли физической культуры и спорта в Республике Беларусь. Всего в исследовании приняло участие 35 респондентов, средний возраст которых составил 30 лет, стаж работы – 7,5 лет. Анкетирование проводилось с использованием интернет-платформы

<http://ianketa.ru>, что позволило охватить менеджеров, работающих в разных городах страны.

Результаты исследования и их обсуждения. После обработки и анализа полученных результатов по тесту “Ваш образ жизни” мы получили следующие данные: 73% респондентов ведут здоровый образ жизни; 25% ведут довольно здоровую жизнь, но могли бы ее улучшить, изменив некоторые из привычек; 2% ведут неправильный образ жизни, срочно изменить некоторые из нездоровых привычек (рисунок 1).

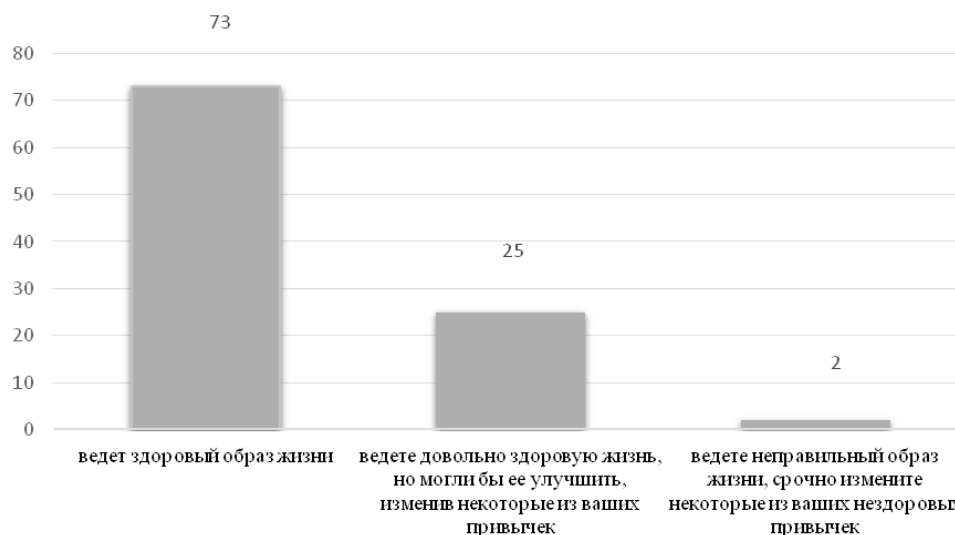


Рисунок 1 – Результаты теста “Ваш образ жизни”, %

Обработав результаты теста “Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и производительно работать?”, были получены следующие результаты (рисунок 2):

- хорошо организуют свой режим работы и эффективно отдыхают – 19% респондентов. Такое сочетание работы и отдыха можно считать идеальным, что положительно сказывается на результатах служебной деятельности;

- 28% респондентов близки к рациональному соотношению режима работы и отдыха. Они научились восстанавливать свои силы после напряженной работы, но для повышения производительности труда необходимо заняться организацией ритма работы в соответствии с особенностями организма;

- большинство респондентов – 49% – оказались в разряде “среднячков”. Данная группа респондентов работает в быстром и изматывающем режиме, они не умеют восстанавливать свои силы после трудового дня или недели, много берут на себя обязанностей, которые они не должны выполнять, и это определяет нехватку времени на отдых. Им необходимо поменять личные и служебные привычки. Как результат, такой ритм жизни негативно сказывается на качестве выполняемых служебных обязанностях;

- 4% респондентов попадают в категорию тех людей, которые себя полностью “загнали” работой, у них нет времени на отдых и восстановление. Уже в довольно молодом возрасте (средний возраст респондентов 30 лет) появляются недомогание сердечно-сосудистой системы и других органов. Этой категории работников необходимо серьезно обратить внимание на состояние своего здоровья.

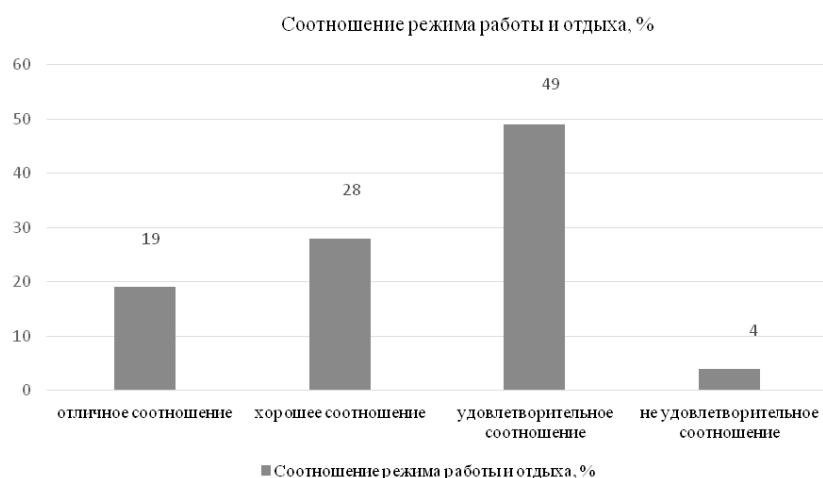


Рисунок 2 – Результаты теста “Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и продуктивно работать?”

Как известно, профессиональный стресс в последнее время довольно актуальное явление почти во всех сферах деятельности, и ведение здорового образа жизни поможет справиться с ним. Проведя анализ результатов исследования по тесту “Профессиональный стресс”, нами были получены следующие данные (рисунок 3):

- для 15% респондентов стресс не является проблемой в их профессиональной жизни, они его не испытывают;
- для 47% – умеренный уровень стресса. Тем не менее необходимо проанализировать ситуацию и посмотреть, как можно уменьшить стресс;
- для 30% респондентов стресс на рабочем месте представляет реальную проблему. Чем больше они будут работать при таком уровне стресса, тем тяжелее будет что-либо с этим сделать. Это серьезный повод для тщательного анализа профессиональной жизни;
- для 8% уровень стресса представляет собой главную проблему и что-то необходимо делать немедленно.

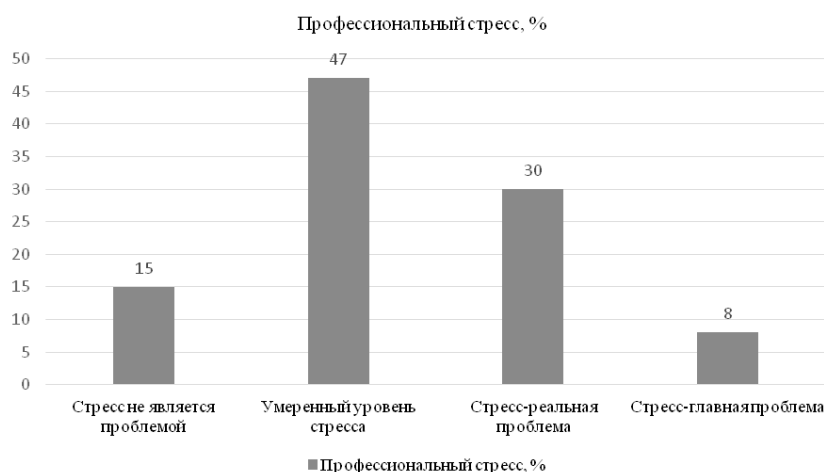


Рисунок 3 – Результаты теста “Профессиональный стресс”

Проанализировав результаты теста “Шкала нервно-психического напряжения”, были получены следующие результаты (рисунок 4):

- 28% респондентов находятся в состоянии слабого нервно-психического напряжения;
- 61% – в состоянии умеренного нервно-психического напряжения;
- 11% – в состоянии чрезмерного нервно-психического напряжения.

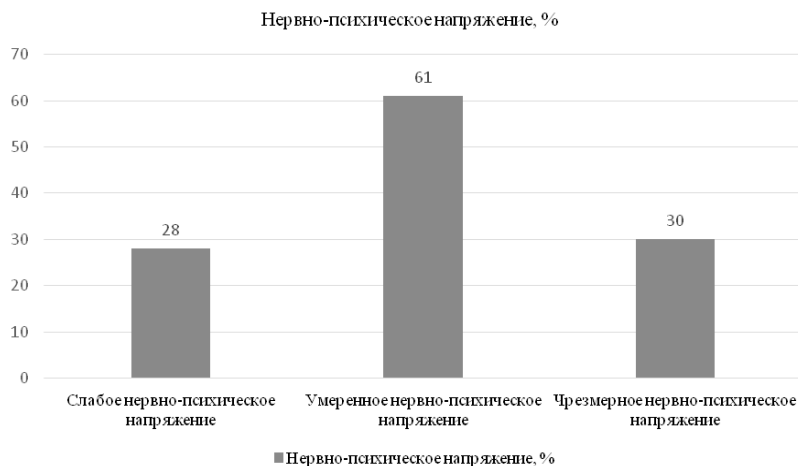


Рисунок 4 – Результаты теста “Шкала нервно-психического напряжения”

Для того чтобы определить взаимосвязь, как здоровый образ жизни влияет на уровень профессионального стресса и нервно-психического напряжение, проведем математическую обработку полученных данных, используя хи-квадрат Пирсона. В выдвинутой гипотезе предположим, что если менеджер ведет здоровый образ жизни, то он исключительно устойчив к действию стресса и имеет слабое нервно-психическое напряжение.

Сопоставим изначально два фактора: фактор 1 – здоровый образ жизни и фактор 2 – профессиональный стресс ($p \leq 0,05$).



Рисунок 5 – Взаимосвязь уровня ведения здорового образа жизни с уровнем стресса

Как видно из рисунка 5, на котором определена взаимосвязь уровня ведения здорового образа жизни с уровнем стресса, для тех, кто ведет здоровый образ жизни, стресс не является проблемой или имеется умеренный уровень стресса, а для тех, кто не ведет или ведет частично здоровый образ жизни, стресс находится на уровне “реальный стресс” и “проблемный уровень стресса”.

Для того чтобы определить насколько существенны различия в уровне ведения здорового образа жизни с уровнем профессионального стресса, выполним аналитическую проверку данных, применив критерий хи-квадрата Пирсона (таблица 1).

Таблица 1 – Проверка данных с помощью хи-квадрата Пирсона (соотношение фактора “здоровый образ жизни” и фактора “профессиональный стресс”)

Итог. таблица: Ожидаемые частоты (Таблица данных1 в Ожидаемые частоты частот_ЗОЖ_стресс) Частоты выделенных ячеек > 5 хи-квадрат Пирсона: 22,3292, cc = 6, p = ,001055					
ЗОЖ	Стресс – не является проблемой	Стресс – умеренный уровень	Стресс – реальный уровень	Стресс – проблемный уровень	Всего – по стр.
ведет	1,371429	4,80000	3,77143	2,057143	12,00000
не ведет	0,685714	2,40000	1,88571	1,028571	6,00000
частично	1,942857	6,80000	5,34286	2,914286	17,00000
Всего	4,000000	14,00000	11,00000	6,000000	35,00000

Так как уровень значимости составляет $p \leq 0,05$ ($p = 0,001055$), то можно сделать вывод, что фактор 1 – ведение здорового образа жизни влияет на фактор 2 – уровень профессионального стресса и различия носят достоверный характер.

Далее сопоставим фактор ведения здорового образа жизни с фактором нервно-психического напряжения. На рисунке 6 графически изображена взаимосвязь ведения здорового образа жизни с нервно-психическим напряжением. Как видно, в большинстве случаев у тех, кто ведет здоровый образ жизни, уровень нервно-психического напряжения слабый. Большой процент менеджеров, которые частично ведут здоровый образ жизни имеют уровень нервно-психического напряжения умеренный. Чрезмерное нервно-психическое напряжение было диагностировано у тех менеджеров, которые частично или вообще не ведут здоровый образ жизни.



Рисунок 6 – Взаимосвязь уровня ведения здорового образа жизни с уровнем нервно-психического напряжения

Как видно из рисунка 6, различия между ведением здорового образа жизни и нервно-психическим напряжением выявлены. Насколько они существенны и носят достоверный характер, проверим, проведя табличный анализ хи-квадрата Пирсона. Исходя из данных таблицы 2, $p \leq 0,05$ ($p = 0,004619$), видно, что фактор ведения здорового образа жизни влияет на уровень нервно-психического напряжения.

Таблица 2 – Проверка данных с помощью хи-квадрата Пирсона (соотношение фактора “здоровый образ жизни” и фактора “нервно-психическое напряжение”)

Итог. таблица: Ожидаемые частоты (Таблица данных 1 в Ожидаемые частоты частот_ЗОЖ_НПН) Частоты выделенных ячеек > 5 хи-квадрат Пирсона: 15,0398, cc = 4, p = ,004619				
ЗОЖ	уровень нерв. псих. напряж. – слабое	уровень нерв. псих. напряж. – умеренное	уровень нерв. псих. напряж. – чрезмерное	Всего – по стр.
Ведет	3,77143	5,14286	3,085714	12,00000
не ведет	1,88571	2,57143	1,542857	6,00000
частично	5,34286	7,28571	4,371429	17,00000
Всего	11,00000	15,00000	9,000000	35,00000

Таким образом, проведя анализ взаимосвязи фактора ведения здорового образа жизни и факторов уровня профессионального стресса и нервно-психического напряжения, была выявлена тесная взаимосвязь между фактором ведения здорового образа жизни и уровнем профессионального стресса ($p = 0,01055$) и фактором ведения здорового образа жизни и нервно-психическим напряжением ($p = 0,004619$). Следовательно, подтверждается наша гипотеза о том, что если менеджер ведет здоровый образ жизни, то он исключительно устойчив к действию стресса и имеет слабое нервно-психическое напряжение.

Немаловажным пунктом в ведении здорового образа жизни является правильное и рациональное сочетание режима работы и отдыха. Как было выявлено в ходе исследования, 49% респондентов работают в быстром и изматывающем режиме, что отрицательно сказывается на их уровне здоровья и профессионального мастерства. Рациональное соотношение работы и отдыха влияет не только на производительность и эффективность труда, но и на психологическое и физическое здоровье. Как говорят руководители наиболее успешных компаний мира, “оказывается, наиболее продуктивны не те сотрудники, которые работают дольше всех, а те, которые работают честнее и делают частые перерывы”.

Аналогично выдвинем гипотезу о том, что не только здоровый образ жизни, но и правильное сочетание работы и отдыха будут влиять на уровень профессионального стресса и нервно-психического напряжения. Проверим гипотезу с помощью хи-квадрата Пирсона. В нашем исследовании определено четыре уровня соотношения работы и отдыха (рисунок 2):

- отличное соотношение – хорошо организуют свой режим работы и эффективно отдыхают – 19% респондентов;
- хорошее соотношение – 28% респондентов близки к рациональному соотношению режима работы и отдыха;
- удовлетворительное соотношение – 49%; данная группа респондентов работает в быстром и изматывающем режиме;
- неудовлетворительное соотношение – 4% респондентов попадают в категорию тех людей, которые себя полностью “загнали” работой.



Рисунок 7 – Взаимосвязь соотношения “работа-отдых” с уровнем профессионального стресса

Проверяя взаимосвязь фактора “работа – отдых” и фактора “уровень профессионального стресса”, мы получили, что те респонденты, которые умеют сочетать режим работы и отдыха на уровнях “отличное соотношение” и “хорошее соотношение”, менее всего подвержены стрессу. Менеджеры, которые сочетают работу и отдых на уровнях “хорошее соотношение” и “удовлетворительное соотношение”, имеют умеренный уровень стресса, данным людям следует проанализировать свой образ жизни для того, чтобы как можно разумнее уменьшить стресс. Респонденты, которые умеют сочетать режим работы и отдыха на уровнях “удовлетворительное соотношение” и “неудовлетворительное соотношение”, больше всего подвержены стрессу (рисунок 7).

Как видно из таблицы 3, уровень значимости $p \leq 0,05$ и составляет $p = 0,0000001$, значит, фактор влияет на отклик. В нашем случае это говорит о том, что фактор “работа – отдых” влияет на уровень профессионального стресса.

Таблица 3 – Проверка данных с помощью хи-квадрата Пирсона (соотношение фактора “работа-отдых” и фактора “профессиональный стресс”)

Итог. таблица: Ожидаемые частоты (Таблица данных1 в Ожидаемые частоты частот_3ОЖ_стресс_НПН) Частоты выделенных ячеек > 5 хи-квадрат Пирсона: 56,7109, cc = 9, p = ,000000					
Соотношение работа-отдых	Стресс – не является проблемой	Стресс – умеренный уровень	Стресс – реальный уровень	Стресс – проблемный уровень	Всего – по стр.
отличное	1,371429	1,71429	1,542857	1,371429	6,00000
хорошее	1,828571	2,28571	2,057143	1,828571	8,00000
удовлетворительное	3,657143	4,57143	4,114286	3,657143	16,00000
неудовлетворительное	1,142857	1,42857	1,285714	1,142857	5,00000
Всего	8,000000	10,00000	9,000000	8,000000	35,00000

Определим взаимосвязь фактора “работа – отдых” с фактором “уровень нервно-психическое напряжение”. Анализируя диаграммы, видно, что те респонденты, которые рационально сочетают режим работы и отдыха (уровни “отличное соотношение” и “хорошее соотношение”), менее всего подвержены нервно-психическому напряжению. Умеренный уровень нервно-психического напряжения имеют те менеджеры, которые близки к рациональному соотношению режима работы и отдыха (“хорошее соотношение”) и работающие в быстром и изматывающем режиме (“удовлетворительное соотношение”). Менеджеры, которые имеют “удовлетворительное соотношение” и “неудовлетворительное соотношение”, больше всего подвержены нервно-психическому напряжению (рисунок 8).

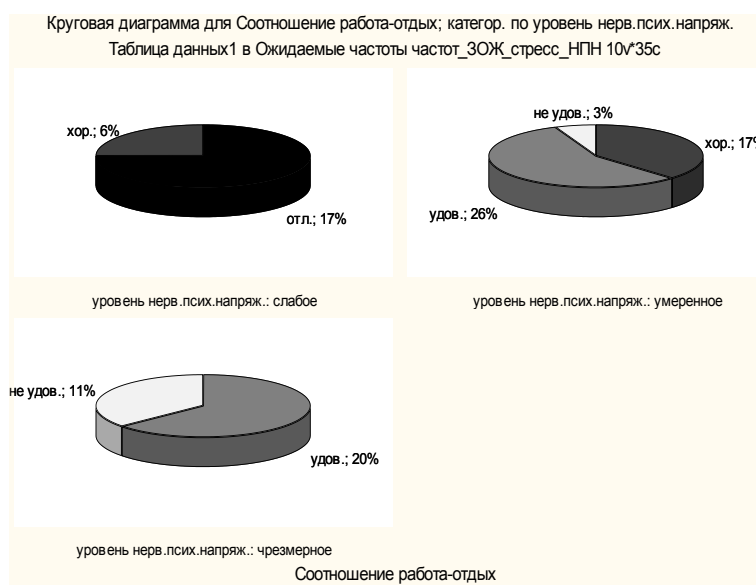


Рисунок 8 – Взаимосвязь соотношения “работа-отдых” с уровнем нервно-психического напряжения

Как видно из таблицы 4, уровень значимости $p \leq 0,05$ и составляет $p = 0,000005$, значит фактор влияет на отклик, в нашем случае, это говорит о том, что фактор “работа – отдых” влияет на уровень нервно-психического напряжения.

Таблица 4 – Проверка данных с помощью хи-квадрата Пирсона (соотношение фактора “работа-отдых” и фактора “нервно-психическое напряжение”)

Итог. таблица: Ожидаемые частоты (Таблица данных1 в Ожидаемые частоты частот_3ОЖ_стресс_НПН) Частоты выделенных ячеек > 5 хи-квадрат Пирсона: 34,7191, cc = 6, p = ,000005				
Соотношение работа-отдых	уровень нерв. псих. напряж. – слабое	уровень нерв. псих. напряж. – умеренное	уровень нерв. псих. напряж. – чрезмерное	Всего – по стр.
отличное	1,371429	2,74286	1,88571	6,00000
хорошее	1,828571	3,65714	2,51429	8,00000
удовлетворительное	3,657143	7,31429	5,02857	16,00000
неудовлетворительное	1,142857	2,28571	1,57143	5,00000
Всего	8,000000	16,00000	11,00000	35,00000

Таким образом, проведя анализ взаимосвязи фактора “работа-отдых” и факторов уровня профессионального стресса и нервно-психического напряжения, была выявлена тесная взаимосвязь между фактором “работа-отдых” и уровнем профессионального стресса ($p = 0,0000001$) и фактором “работа-отдых” и нервно-психическим напряжением ($p = 0,000005$). Следовательно, подтверждается наша гипотеза о том, что не только здоровый образ жизни, но рациональное соотношение работы и отдыха будет влиять на уровень профессионального стресса и нервно-психического напряжения.

Заключение

Здоровье – важный элемент не только в профессиональной деятельности менеджера по физической культуре и спорту, но и человека, работающего в других сферах деятельности. В ряду приоритетных ценностей человека здоровью безоговорочно отводится первостепенное значение. В нашем исследовании раскрыта значимость ведения здорового образа жизни, а также взаимосвязь его с профессиональной деятельностью. Отмечен не только такой момент, как ведение здорового образа жизни, но и рациональное соотношение режима работы и отдыха. С помощью методов математической статистики обозначено взаимоотношение здорового образа жизни и рационального сочетания работы и отдыха с уровнем профессионального стресса и нервно-психическим напряжением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Березовская, Р. А.** Исследование отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии / Р. А. Березовская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 221–226.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2007. – 950 с.
3. **Литовченко, О. С.** Представление о здоровье в современной науке / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 697–699.
4. **Печеркина, А. А.** Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы / А. А. Печеркина // Актуальные вопросы современной психологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – С. 82–84.
5. **Пономаренко, В. А.** Психология жизни и труда летчика / В. А. Пономаренко. – М. : Воениздат, 1992. – 224 с.
6. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
7. **Хохлова, В. А.** Здоровье как фактор безопасности в профессиональной деятельности педагога / В. А. Хохлова // Молодой ученый. – 2016. – № 29. – С. 607–609.
8. **Шингаев, С. М.** Исследование профессионального здоровья менеджеров / С. М. Шингаев // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – № 4. – С. 1414–1418.
9. **Шингаев, С. М.** Профессиональное здоровье молодых менеджеров на этапе адаптации к профессиональной деятельности / С. М. Шингаев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 624.
10. **Шингаев, С. М.** Психологическое содержание феномена здоровья как профессионально важного качества / С. М. Шингаев, Т. М. Попелинская. – Научные проблемы материально-технического обеспечения вооруженных сил Российской Федерации. – 2018. – № 2(8). – С. 298–304.
11. **Шингаев, С. М.** Управление стрессом в организации / С. М. Шингаев // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2008. – № 7(41). – С. 107–111.

Поступила в редакцию 30.12.2020 г.

Контакты: Porokhovskaja@mail.ru (Параховская Марина Викторовна)

HlorcevVA@mail.ru (Хлопцев Вадим Аркадьевич)

TalayVA1961@mail.ru (Талай Валерий Александрович)

Parakhovskaya M.V., Hloptsev V.A., Talay V.A. HEALTH AS A FACTOR OF MANAGER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

A manager in the modern world must show constant and unchanging concerns for his own health, his psychological and physical form as a guarantee of successful activity and work. The article presents the study of the health of managers working in the field of physical culture and sports according to the following factors: maintaining a healthy lifestyle, a rational ratio of work and rest, the level of professional stress and neuropsychic stress. Using the methods of mathematical statistics, the authors of the article reveal the relationship of these factors.

Keywords: healthy lifestyle, professional stress, manager, physical culture and sports, neuropsychic stress.

УДК 159.9.072 : 331.108

КОМПЬЮТЕРНАЯ СИСТЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОФОТБОРА ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РИСКА

А. Ю. Яцкевич

старший преподаватель кафедры инженерной психологии и эргономики
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

В статье рассматривается роль профотбора в обеспечении безопасности функционирования современных производств, обосновывается целесообразность включения в программу профотбора экспериментального изучения поведения кандидатов в ситуациях опасности. Анализируются существующие методики психологической диагностики рискованного поведения, описывается оригинальная компьютерная система для изучения поведения человека в условиях опасности, которая может быть использована как для проведения профотбора, так и для выполнения научных исследований в сфере безопасности и охраны труда.

Ключевые слова: профотбор, поведение в ситуации опасности, риск, безопасность, компьютерная система.

Введение

Историю развития человеческой цивилизации можно описывать не только как смену видов общественного строя, возникновение и распад империй и государств, появление новых философских течений и научных открытий, создание произведений искусства и пр., но и рассматривать сквозь призму изменений, которые претерпевает трудовая деятельность человека. В результате научно-технического прогресса на смену ручным орудиям труда пришли механизмы и машины, средства автоматизации, информационные технологии и даже искусственный интеллект. Однако развитие техники и автоматизация деятельности далеко не всегда означали снижение тяжести и напряженности труда, уменьшение нагрузки на человека. Скорее изменился характер нагрузки: физическое напряжение сменилось нагрузками на сенсомоторную и когнитивную сферы, резко увеличился объем информации, которую человек должен воспринимать и обрабатывать при выполнении деятельности, увеличились скорости управляемых процессов, уменьшилось время для принятия решения и т. п. В результате этого в руках работающего человека оказались значительные энергетические мощности и материальные ценности. Усложнение техники привело к существенному увеличению возможной цены ошибки, т. е. величины отрицательных последствий от ошибочных действий работника как для него самого, так и для других людей, а также окружающей природной и техногенной среды.

Развитие науки, появление новых технологий, источников энергии наряду с полезными результатами создает и новые угрозы, что актуализирует задачу обеспечения безопасности жизни и здоровья человека. Поэтому в настоящее время менеджмент риска является неотъемлемой составляющей управления любыми процессами и производствами, управления любой организацией [1].

Одним из основных методов обеспечения безопасности жизнедеятельности наряду с исключением опасностей и пространственным и/или временным разделением гомосферы (пространства, где находится человек в процессе деятельности) и ноксосферы (пространства, в котором постоянно существуют или периодически возникают опасности) является адаптация человека к окружающей среде и повышение его защищенности [2]. Этот метод реализуется путем профессионального отбора персонала, профессионального образования, использования средств индивидуальной защиты, медицинского обслуживания и т. п. [2].

Профотбор – комплекс мероприятий, позволяющих выявить людей, наиболее пригодных для обучения и профессиональной деятельности по конкретной специальности [3]. Он может проводиться как до начала профессионального обучения, так и при приеме на работу, а также при распределении заданий различного уровня сложности. Профотбор помогает обеспечить высокую производительность и надежность функционирования и эксплуатации сложных технических систем, снизить риск аварий, производственных травм и заболеваний у работающих людей. Это относится в первую очередь к тем работникам, трудовая деятельность которых связана с повышенным нервно-эмоциональным напряжением, дефицитом времени на принятие и реализацию решений, высокой ответственностью и т. п. [3].

Профотбор может проводиться по различным показателям: медицинским, физиологическим, образовательным, социальным и психологическим [3; 4]. Конкретный перечень таких показателей, профессионально важных качеств зависит от специфики трудовой деятельности.

Основная часть

Идея учитывать при проведении профотбора способность человека противостоять различным опасностям в труде не нова. В Российской империи уже с середины XIX в. при принятии решения о возможности допуска к выполнению работ по обслуживанию паровых машин, управлению железнодорожным транспортом и летательными аппаратами применяли специальные процедуры проверки пригодности потенциальных работников к выполнению соответствующей деятельности, существовали нормативные документы, указывающие на необходимость проведения профессионального отбора для предупреждения несчастных случаев [5].

В настоящее время существуют как сторонники, так и противники идеи учитывать при найме работников степень приверженности кандидатов практике безопасного выполнения трудовой деятельности, уровень склонности к риску. Например, Р. Лонг (R. Long) утверждает, что наличие в штате предприятия людей, склонных к риску, жизненно необходимо для его процветания и развития, так как именно эти люди являются источником креативных идей и инноваций [6]. Однако большинство исследователей проблем безопасности положительно оценивают роль профотбора в снижении рисков [2; 5; 7; 8; 9; 10; 11 и др.].

Традиционно при проведении профотбора с целью снижения риска травм и аварий на производстве первоначально осуществлялся поиск личностных характеристик, определяющих поведение человека в условиях опасности, по которым затем проводился отбор кандидатов. Такой подход предлагали использовать И. П. Бондарев [7], В. И. Чумак [8], А. В. Яныхбаш [12] и др. Популярен этот подход и сейчас. Так, ряд зарубежных компаний предлагают услуги по проведению психометрического тестирования кандидатов на вакантные должности с целью снижения рисков нарушения нормального функционирования предприятия [9]. Например, в популярной методике оценки безопасности труда Ревелиана (Revelian's Work Safety Assessment) диагностируют следующие ключевые факторы безопасности трудового поведения сотрудников: внутренний локус контроля по вопросам безопасности, избегание риска, способность справляться со стрессом, неупотребление наркотиков, способность контролировать вспышки гнева [9].

Наряду с положительным влиянием на показатели травматизма и безопасности профессиональной деятельности такой подход имеет ряд недостатков, обусловленных множественной причинной детерминацией трудовой деятельности в условиях опасности и сложностью оценки риска совершения работником неправильных действий. Так, исследователями доказано влияние на безопасность трудовой деятельности характе-

ристик темперамента [7], черт характера [8; 11; 12; 13], особенностей эмоционально-мотивационной сферы [11; 13; 14], социального статуса, взаимоотношений с коллегами [11; 12] и других слагаемых “человеческого фактора”. Следовательно, оценка риска совершения неправильных действий в ситуации опасности, сделанная на основе анализа только нескольких отдельных личностных качеств, не позволяет получить достаточно надежных результатов.

Мы полагаем, что для повышения эффективности профотбора целесообразно исследовать реальное поведение кандидатов в условиях опасности. При этом поведение рассматривается нами как внешне наблюдаемая двигательная активность, исполнительное звено взаимодействия человека с окружающей средой [4]. Мы используем термин “поведение”, а не “деятельность”, чтобы подчеркнуть возможность внешнего наблюдения и регистрации его проявлений. В таком контексте поведение можно рассматривать как интегральный показатель, отражающий влияние различных личностных профессионально важных качеств.

Для изучения поведения человека в условиях опасности используются интервью, опросники стандартизированного самоотчета и экспериментальные методы.

Чаще всего для подобной диагностики используются опросники стандартизированного самоотчета, например, “Исследование склонности к риску” А. Г. Шмелева, “Готовность к риску” Г. Шуберта, “Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению” М. Цуккермана [13]. Применение опросников позволяет быстро получить результаты, не требует больших материальных затрат, позволяет проводить обследования в групповой форме. Однако применение опросников при проведении профотбора имеет ряд недостатков. Прежде всего, обследуемый может легко выявить цель подобного исследования и сфальсифицировать ответ [10]. То есть подобные опросники подходят для решения задач, относящихся в психодиагностике к “ситуации клиента”, когда человек по своей инициативе обращается за помощью к психологу и охотно идет на сотрудничество. Профотбор же является одним из вариантов так называемой “ситуации экспертизы”, когда человек сознательно контролирует свое поведение и стремится представить себя максимально выигрышным образом. Ситуация экспертизы предъявляет строгие требования к защищенности психодиагностического инструментария от возможности фальсификации [15].

Следует учитывать, что в большинстве опросников описаны ситуации, связанные с индивидуальным риском, выбором решений, имеющих потенциальные нежелательные последствия только для самого обследуемого. В условиях современного производства решения, принимаемые оператором, могут иметь негативные последствия не только для него самого, но и для других людей, последствия аварий могут затрагивать широкие группы населения. Также в опросниках не учитывается разнообразие видов риска: они, как правило, описывают риск финансовый или физический, а социальные риски не рассматриваются. Поэтому некоторые исследователи отрицают возможность предсказать поведение человека в ситуации опасности с помощью опросника [6].

Безусловно, наиболее валидным и надежным методом психологического исследования является эксперимент. Существующие экспериментальные методики изучения поведения в ситуации опасности можно разделить на 3 группы:

- 1) методики, провоцирующие обследуемых на совершение действий с угрозой физического или материального ущерба;
- 2) методики, включающие моделирование азартных игр;
- 3) методики, основанные на измерении показателей психомоторики.

К первой группе относятся методики Г. Хана, Ф. Мерца и А. Гора. В методике Г. Хана испытуемым нужно идти с завязанными глазами в направлении рва, на дне которого разбросаны осколки стекла. Ф. Мерц предлагал обследуемым действовать

на выбор деревянными или стеклянными острыми предметами, а А. Гор – манипулировать шарами над стеклянной поверхностью [11]. Данные методики не обеспечивают безопасность обследуемого и требуют значительных материальных ресурсов.

Примерами методик второй группы является карточная игра “Очко” (21) [13], методика М. Валлаха и Н. Когана, основанная на игре в кости на пари с денежными ставками [11]. В этих методиках не учитывается, что поведение человека в условиях опасности существенно зависит от характера возможного ущерба: физического (возникновение болевых ощущений, травм), экономического, экологического, социального (осуждение со стороны группы, снижение социального статуса и т. п.) и т. п. Поэтому методики, основанные на моделировании азартных игр, могут быть полезными лишь для ограниченного круга профессий [16].

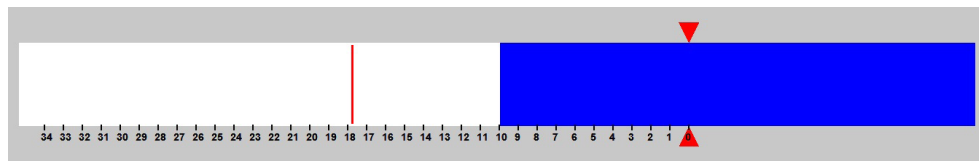
В методиках изучения поведения человека в условиях опасности, основанных на измерении показателей психомоторики, чаще всего анализируется сенсомоторная реакция на движущийся объект (РДО). Традиционно используемым приемом исследования РДО является остановка испытуемым быстро движущейся стрелки электросекундомера на заданном делении шкалы [17]. Подобные методики использовались в исследованиях Д. Клебельсберга, М. А. Котика [11], В. А. Петровского [14], Б. П. Чиркова [18] и др. Также известна методика диагностики отношения оператора к принятию риска А. А. Кондрацкого, основанная на измерении времени сложной сенсомоторной реакции выбора [19]. Недостатком методик Д. Клебельсберга, М. А. Котика, В. А. Петровского, А. А. Кондрацкого является необходимость наличия специальной аппаратуры, а также сложность процедуры регистрации полученных данных. Слабым местом методики Б. П. Чиркова является возможное влияние на получаемые результаты технического состояния используемого джойстика, а также развитости ручной моторики и ловкости рук испытуемых.

На наш взгляд, из всех видов экспериментальных методик изучения рискованного поведения наиболее перспективными являются именно методики, основанные на исследовании РДО. В качестве дополнительного аргумента для выбора именно этой группы экспериментальных методик можно отметить, что РДО часто является элементом деятельности человека-оператора по управлению различными социотехническими системами (например, совмещение сигналов на экране радиолокатора, совмещение указателя курса и отметки заданного курса и т. п.). Следовательно, хорошая РДО – профессионально важное качество для представителей различных профессий: операторов, водителей, механиков и т. п. [3] – и, следовательно, сама по себе может выступать важным для профотбора показателем. При исследовании поведения в условиях опасности можно заменить движение объекта по окружности на прямолинейное [11; 14], а также скрыть от испытуемого часть траектории движения, чтобы увеличить неопределенность – основу возникновения опасности.

В качестве основы для создания методики изучения поведения человека в условиях опасности нами была выбрана методика диагностики надситуативной активности В. А. Петровского [14]. Преимуществом разработанной нами методики является то, что она дает возможность изучать не только внутренне мотивированное (надситуативное по терминологии В. А. Петровского) рискованное поведение, но и внешне мотивированное, т. е. прагматически обоснованное, когда выбор более рискованных стратегий может принести выгоду. Для реализации данной методики была спроектирована специальная компьютерная система (КС), функционирующая на базе персонального компьютера (ПК) [16].

В эксперименте, реализуемом нашей КС, испытуемому предлагается следить (на мониторе компьютера) за бегунком, который с постоянной скоростью слева направо перемещается по беговой дорожке, имеющей форму прямоугольника. При этом часть дорожки может быть затемнена (скрыта от испытуемого). Дорожка разделена на две

части: разрешенную и запретную. Испытуемый должен, используя клавиатуру компьютера, остановить бегунок до того, как тот коснется границы запретной зоны. Когда испытуемому не удастся это сделать (т. е. бегунок пересекает границу запретной зоны), он получает наказание, вид которого заранее определяет (задает) экспериментатор. Наказанием может быть неприятный громкий звуковой сигнал, воспроизводимый через наушники или динамики, вербальная негативная характеристика результатов работы испытуемого, демонстрируемая визуально на экране или громко озвученная, денежный штраф и т. п. Варьируя скорость движения бегунка, размеры беговой дорожки, величину затемненной зоны, месторасположение границы запретной зоны, вид наказания, экспериментатор может менять величину и вид риска. Пример предъявляемого испытуемому стимульного материала показан на рисунке ниже.



Стимульный материал компьютерной системы изучения поведения человека в ситуации опасности

Для изучения прагматически обоснованного рискованного поведения экспериментаторы традиционно мотивировали испытуемых выбирать более рискованные стратегии поведения, например, останавливать бегунок как можно ближе к границе запретной зоны [11]. Однако такой прием противоречит реальной практике трудовой деятельности, где существуют правила охраны труда, требования техники безопасности, предписывающие избегать преднамеренного создания опасных ситуаций. В сконструированной нами КС задача создания условий для изучения внешне мотивированного рискованного поведения была решена посредством введения возможности изменить реакцию бегунка на нажатие испытуемым контрольной кнопки. После нажатия испытуемым контрольной кнопки бегунок (по выбору экспериментатора)

а) останавливается или

б) продолжает движение до границы запретной зоны с замедленной скоростью, при этом КС регистрирует время, затраченное на прохождение дистанции. Очевидно, что, чем раньше испытуемый нажмет на контрольную кнопку, тем большее время затратит бегунок на прохождение дистанции.

Вариант а) подходит для изучения классической РДО и для диагностики внутренне мотивированного рискованного поведения. Вариант б) создает основу для введения внешнего мотива предпочтения более рискованного поведения – поощрения за минимальное время, затраченное на определенное число пробегов. При этом те пробеги, при которых бегунок пересек границу запретной зоны, засчитываются как максимально длительные по времени (с поправочным коэффициентом).

Таким образом, в описываемой КС экспериментатор может варьировать следующими параметрами:

- длина беговой дорожки;
- величина разрешенной зоны;
- скорость движения бегунка;
- количество запусков бегунка;
- наличие у испытуемого возможности получить информацию о том, где находился бегунок при нажатии контрольной кнопки;

- вид наказания за пересечение границы запретной зоны;
- наличие или отсутствие выгод от выбора более рискованной стратегии поведения.

Показателями рискованности поведения выступает расстояние от места, где находился бегунок, когда испытуемый нажал на контрольную кнопку, до границы запретной зоны и количество пресечений бегунком границы запретной зоны.

Заключение

Спроектированная компьютерная система основана на экспериментальном изучении сенсомоторной реакции испытуемого на движущийся объект в условиях перцептивной неопределенности. Она позволяет моделировать различные виды опасности (ущерба), варьировать величину и вид риска. Истинные цели исследования скрыты от испытуемого, что позволяет получить более достоверные данные. Компьютерная реализация делает исследование экономичным и позволяет быстро получить результаты. Разработанная нами КС может быть использована как в целях профотбора, так и для проведения научных исследований в сфере охраны труда и безопасности жизнедеятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Менеджмент рисков. Принципы и руководящие указания : СТБ ISO 31000-2015 (ISO 31000:2009, IDT). – Введ. 01.09.2015. – Минск : Госстандарт : БелГИСС, 2015. – V, 28 с. – (Государственный стандарт Республики Беларусь).
2. **Косолапова, Н. В.** Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. учреждений средн. проф. образования / Н. В. Косолапова, Н. А. Прокопенко, Е. Л. Побежимова. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2015. – 288 с.
3. **Душков, Б. А.** Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов / под ред. Б. А. Душкова. – 3-е изд. – М. : Мир, 2005. – 846 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 666 с.
5. **Климов, Е. А.** История психологии труда в России : учеб. пособие / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 220 с.
6. **Long, R.** Risk Psychometrics, Spin and Snake Oil [Electronic resource] / R. Long. – Mode of access: <https://safetyrisk.net/risk-psychometrics-spin-and-snake-oil>. – Date of access: 12.05.2020.
7. **Бондарев, И. П.** Физиолого-психологические основы формирования и прогнозирования профессиональной пригодности к оперативным работам (на прим. диспетчер. и ремонт. персонала энергосистем) : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13 / И. П. Бондарев. – Ашхабад, 1981. – 23 с.
8. **Чумак, В. И.** Исследование личностного фактора безопасности труда диспетчеров (на примере диспетчеров по управлению железнодорожным движением на горнообогатительных комбинатах Кривбасса Минчермета УССР) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / В. И. Чумак ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1983. – 22 с.
9. Work Safety. Mitigate and manage safety risk [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.revelian.com/employer/product/work-safety>. – Date of access: 20.02.2020.
10. **Толочек, В. А.** Профессиональный отбор: история и перспективы постановки задач // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, вып. 2(26). – С. 118–128 [Электронный ресурс] / В. А. Толочек. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-otbor-istoriya-i-perspektivy-postanovki-zadach/viewer>. – Дата доступа: 11.01.2020.
11. **Котик, М. А.** Психология и безопасность / М. А. Котик. – 3-е изд., испр. и доп. – Таллинн : Валгус, 1989. – 447 с.
12. **Яныхбаш, А. В.** Взаимосвязь рискованного поведения с психологическими характеристиками личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Яныхбаш. – М., 2013. – 24 с.
13. **Ильин, Е. П.** Психология риска / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2012. – 267 с.
14. **Петровский, В. А.** Психология надситуативной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбун, 1992. – 224 с.

15. Общая психодиагностика : учебник / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов [и др.]. – СПб. : Речь, 2000. – 438 с.
16. **Яцкевич, А. Ю.** Программно-аппаратный комплекс для исследования поведения человека в условиях опасности / А. Ю. Яцкевич, И. Г. Шупейко // Доклады БГУИР. – 2015. – № 7(93). – С. 65–70.
17. Реакция на движущийся объект / Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособие / подгот. В. А. Бодровым [и др.] ; под ред. В. А. Бодрова. – М. : Пер сз, 2003. – С. 342–344.
18. Способ оценки склонности к риску [Электронный ресурс] : пат RU 2289165 / Б. П. Чирков, В. В. Бонч-Бруевич, В. М. Шахнарович [и др.]. – Оpubл. 10.12.2006. – Режим доступа: <http://www.findpatent.ru/patent/228/2289165.html>. – Дата доступа: 15.12. 2010.
19. **Кондрацкий, А. А.** Диагностика отношения оператора к риску : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Кондрацкий ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1988. – 24 с.

Поступила в редакцию: 01.12.2020 г.

Контакты: + 375-29-755-99-31 (Яцкевич Алина Юрьевна)

Yatskevich A.Y. INCREASING THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL SELECTION FOR WORK IN RISK CONDITIONS

The article considers the role of vocational selection in ensuring the operational safety of modern industries, justifies the expediency of including the study of candidates' behaviour in dangerous situations in the vocational selection program. Existing methods of psychological diagnostics of risky behaviour are analysed, the original computer system for studying human behaviour in dangerous situations is described. The system in question can be used both for conducting vocational selection and carrying out scientific research in the field of industrial and occupational safety.

Keywords: vocational selection, behaviour in dangerous situations, risk, safety, computer system.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В. В. Андросова

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье актуализируется проблема психологической готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности. Рассматриваются некоторые методологические подходы к определению понятия “психологическая готовность к профессиональной деятельности”, раскрывается специфика психологической готовности к профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел и ее структура.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, психологическая готовность сотрудников органов внутренних дел, структура психологической готовности.

Введение

В настоящее время возрастает необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) с точки зрения ее психологической составляющей в связи с необходимостью высокого уровня профессионализма сотрудников ОВД, что позволит еще более качественно выполнять служебные обязанности и решать сложные профессиональные задачи.

Внутреннее побуждение к профессиональной деятельности представляет интерес к ее содержанию, независимо от существования внешнего подкрепления или препятствий и, как правило, приводит к правильному выбору профессии. Однако молодые люди выбирают для себя службу в ОВД, часто не имея представления о сложности предстоящей деятельности, а, главное, они не представляют, какие требования будут предъявляться к ним [1, с. 76].

Перед поступлением в вузы МВД Республики Беларусь все абитуриенты проходят военно-врачебную комиссию, включающую, в том числе, и психологический отбор. Однако уровень развития необходимых для профессиональной деятельности психологических характеристик абитуриентов зачастую требует их развития и совершенствования для дальнейшей службы в ОВД. О. Б. Дмитриева считает, что одной из причин необходимости более детального формирования психологической готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности является нарушение некоторых структур, которые формируют социальную активность личности в период обучения в школе [2, с. 3].

Следовательно, основной задачей учебно-профессиональной деятельности является формирование у будущих офицеров психологической готовности к дальнейшей практической работе.

Основная часть

Психологическая готовность к профессиональной деятельности выражается в активно положительном отношении к деятельности, социальной ценности профессионального выбора, способности целенаправленно овладевать профессией и быстро адаптироваться в деятельности, достижении высоких профессиональных показателей, в реальной пользе, приносимой обществу, основанной на принципах законности, спра-

© Андросова В. В., 2021

ведливости, гуманизма. Достижению этих результатов способствует формирование психологической культуры личности в процессе обучения, которая позволит будущему офицеру плодотворно осуществлять свою служебную деятельность [3, с. 101].

Такие исследователи, как А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, К. К. Платонов, рассматривают психологическую готовность с позиций личности, применяя личностно-деятельностный подход, который основан на взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектных свойств и качеств. При этом выделяют следующие отличительные признаки данного феномена:

- во-первых, психологическая готовность связана с осознанием личностью собственных потребностей;
- во-вторых, психологическая готовность подразумевает целенаправленную активность личности;
- в-третьих, психологическая готовность оказывает влияние на формирование оптимальной работоспособности человека, продуктивность деятельности и в целом является предпосылкой для успешной деятельности [4, с. 54].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности может быть представлена как целостное образование, включающее: интерес к деятельности, потребность в достижении результата (мотивационные характеристики личности); понимание функциональных обязанностей, задач профессиональной деятельности, оценку ее значимости для достижения цели деятельности (познавательные характеристики личности); чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи (эмоционально-волевые характеристики личности) [5].

Ю.Н. Галковский рассматривает психологическую готовность к профессиональной деятельности как целостное образование, обеспечивающее переход от “операционного покоя” к деятельности, как свойство субъекта, характеризующее его способность к самостоятельной профессиональной деятельности [6].

И. А. Кибак трактует психологическую готовность к дальнейшей практической деятельности как готовность к преодолению различного рода психологических барьеров, умение выходить из самых сложных жизненных ситуаций.

Представляет интерес подход В. Н. Дружинина к определению динамической структуры состояния психологической готовности к сложным видам деятельности как целостного образования, включающего в себя следующий ряд личностных характеристик:

- мотивационные – потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;
- познавательные – понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса), представление вероятных изменений обстановки и т. д.;
- эмоциональные – чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление;
- волевые – управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни [7].

Проведенный анализ различных подходов к рассмотрению понятия “психологическая готовность к профессиональной деятельности” позволяет отметить, что учеными психологическая готовность трактуется по-разному, однако их объединяет рассмотрение готовности как целостного проявления личности. При этом среди факторов, наиболее благоприятствующих формированию психологической готовности к профессиональной деятельности, выделяются: направленность личности, устойчиво доминирующие мотивы, профессиональные знания, навыки и умения, а также профессиональная адаптация личности.

Профессиональная деятельность в системе ОВД относится к типу профессии “человек – человек” и обладает специфическими особенностями:

1. Правовое регулирование профессионального поведения и принятых решений. Успешное усвоение знаний и навыков в процессе обучения позволят сотруднику правильно решить любой вопрос и оказать помощь нуждающемуся, в то время как нарушение официальных обязанностей вследствие отсутствия определенных знаний и навыков может привести к негативным последствиям, вплоть до привлечения к юридической ответственности.

2. Властный, обязательный характер профессиональных полномочий и действий сотрудника правоохранительных органов. Однако необходимо помнить, что злоупотребление данными полномочиями (сознательно или не осознанно) способно значительно нарушить права и законные интересы других лиц. А потому принятие решения в возникающих проблемных ситуациях требует не только наличия профессиональных знаний, но также и специальных личностных качеств, определяющих уровень профессиональной зрелости.

3. Чрезвычайный характер правоохранительной деятельности, готовность действовать в экстремальных ситуациях, исполнение большого объема трудной, разнообразной работы в условиях острой нехватки информации и времени. Психологические перегрузки, возникающие в ходе интенсивной деятельности, возрастают из-за регулярных изменений условий труда, нарушений обычного способа ежедневной деятельности, вынужденного отказа от отдыха и могут привести к развитию эмоциональной неустойчивости, появлению невротических реакций, психосоматическому функциональному расстройству и различным болезням на этой почве. В этом отношении одним из наиболее важных факторов готовности является психологическая, эмоциональная устойчивость личности к происходящим вокруг нее ситуациям.

4. Нестандартная, можно сказать, творческая природа правоохранительной деятельности. В этом отношении требуется такой набор качеств, как информативная деятельность, творческий потенциал и гибкость мышления.

5. Личная ответственность и процедурная независимость. В связи с этим к необходимым требованиям, предъявляемым к сотруднику ОВД, относят наличие таких особенностей, как устойчивое мотивационное побуждение к достижению успеха в работе, творческий потенциал, храбрость, ответственность за принятые решения [8, с. 246].

Специфические особенности профессиональной деятельности сотрудников ОВД определяют высокую значимость психологической готовности личности к ее осуществлению. Соглашаясь с заключениями С. В. Венедиктова, мы полагаем, что психологическая готовность сотрудника ОВД должна включать в себя следующие элементы: положительное отношение к профессиональной деятельности; соответствующие требованиям деятельности черты характера, способности, темперамент; необходимые знания, способности, умения и навыки; профессионально важные особенности внимания и восприятия эмоциональных процессов [9].

Е. Н. Мисун выделяет в психологической готовности будущих сотрудников ОВД несколько подсистем:

1. Долговременная готовность, представляющая собой устойчивую совокупность профессионально важных свойств и качеств личности.

2. Ситуативная готовность, представляющая собой особое психологическое состояние, направленное на преодоление сложностей [10].

Психологическая готовность сотрудников ОВД является основным фактором, интегрирующим его профессионально значимые качества, и представляет собой сложную иерархическую структуру, объединяющую несколько базовых взаимосвязанных компонентов, а именно:

- мотивационный, включающий в себя профессиональные интересы и установки, стремление заниматься именно этим видом деятельности;
- когнитивный, предполагающий наличие необходимых профессиональных знаний;
- операционно-деятельностный (качества личности, позволяющие проявлять адекватное отношение к содержанию, условиям и результатам деятельности);
- оценочный, включающий самооценку своей профессиональной подготовки и эффективности деятельности [11, с. 55].

Оценка психологической готовности осуществляется через анализ ее устойчивости. Под уровнем устойчивости понимается сформированность следующих психологических компонентов: мотивационный, познавательно-прогностический, операционный, эмоционально-волевой, психодинамический [12, с. 56]. Операционный компонент в большей степени определяется эффективностью учебного процесса и учебно-познавательной деятельности будущего сотрудника ОВД, в то время как эмоционально-волевой и мотивационный в большей степени относятся именно к внутренней психологической готовности профессиональной деятельности. В эмоционально-волевом компоненте исследовательский интерес представляет изучение стрессоустойчивости будущего сотрудника ОВД. В мотивационном компоненте важным представляется исследование мотивации профессиональной деятельности, а также мотивации достижений.

Комплекс критериев измерения уровней развития психологической готовности включает в себя следующие показатели:

- психологическая надежность (устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных условиях);
- эмоциональная устойчивость (характер, интенсивность и длительность эмоционального возбуждения и его колебания);
- саморегуляция (умение правильно осознавать и оценивать свое эмоциональное состояние, умение влиять на него);
- развитость мотивационной сферы (любовь к профессии и к конкретному виду профессиональной деятельности).

На основе анализа научной литературы Ю. В. Чуфаровским [13] выделен ряд закономерностей психического развития, оказывающих влияние на развитие психологической готовности будущего сотрудника ОВД:

- неравномерность и гетерохронность (например, профессиональное развитие может опережать развитие личности и наоборот; однако первое может опережать второе только до определенного уровня профессионализма);
- непрерывность психического развития, выражающаяся в том, что последующие этапы развития связаны с предшествующими периодами;
- чувствительность психического развития, характеризующаяся тем, что человек на определенных этапах развития наиболее чувствителен к развитию определенных качеств;
- становясь профессионалом, человек развивается как личность, а это возможно только в процессе профессиональной индивидуализации.

Заключение

Таким образом, психологическая готовность будущих сотрудников ОВД – важнейший компонент успешности их дальнейшей профессиональной деятельности. Специфика будущей профессиональной деятельности обуславливает необходимость исследования личностных характеристик, обеспечивающих ее успешность. Психологическая готовность является целостным личностным явлением и для ее

понимания необходимо изучить уровень сформированности структурных компонентов, чтобы целенаправленно воздействовать на наиболее слабые и недостаточно развитые.

Перспектива полученных в ходе теоретического исследования данных состоит в том, что выделенные положения при рассмотрении сущности, структуры и этапов развития психологической готовности к профессиональной деятельности могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки курсантов специализированного учебного заведения, а также студентов гражданских вузов Республики Беларусь при некоторой модификации с учетом профиля профессионального образования, что будет способствовать совершенствованию подходов к реализации требований образовательных стандартов высшего образования I ступени по подготовке специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Мельник, Ш.** Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях / Ш. Мельник ; пер. с англ. С. Чиргинец. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 256 с.
2. **Дмитриева, О. Б.** Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. Б. Дмитриева ; Рос. акад. гос. службы при президенте РФ. – М., 1997. – С. 3.
3. **Кибак, И. А.** Формирование у курсантов Академии МВД Республики Беларусь психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кибак, Д. С. Кудрявцев // Прикладная психология и педагогика на службе у человека и для человека : межвузовская науч.-практ. конф., Минск, 8 апреля 2005 г. / М-во внутрен. дел Респ. Беларусь, Акад. МВД. – Минск : Акад. МВД Респ. Беларусь, 2006. – С. 101–103.
4. **Асямо, С. В.** Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел / С. В. Асямо, Ю. С. Пулатов. – Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2015. – 141 с.
5. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б. А. Душкова. – М. : Фонд “Мир”, 2005. – 847 с.
6. **Галковский, Ю. Н.** Мотивационный и эмоционально-волевой компоненты в структуре готовности к профессиональной деятельности у студентов / Ю. Н. Галковский // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 86–92.
7. Психология / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
8. **Стуканов, В. Г.** Правовое воспитание в современных условиях Республики Беларусь / В. Г. Стуканов // Концептуальные основы современной криминалистики: теория и практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию со дня рождения заслуж. деятеля науки Респ. Беларусь д-ра юрид. наук, проф. А. В. Дулова, Минск, 25 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Б. Шабанов (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 246–249.
9. **Венедиктов, С.** Коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в контексте имиджевой модели правоохранительной системы / С. Венедиктов // Корпоративные стратегические коммуникации: новые тренды в профессиональной деятельности : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 февр. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. В. Сидорская (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 18–21.
10. **Мисун, Е. Н.** Формирование кадрового потенциала органов внутренних дел: состояние и перспективы / Е. Н. Мисун // Философия и социальные науки. – 2016. – № 2. – С. 33–36.
11. **Каранчевец, А. И.** Особенности правоохранительной деятельности ОВД и профессиональная готовность сотрудников к ее эффективному выполнению / А. И. Каранчевец // Академическая мысль. – 2017. – № 2. – С. 54–57.
12. **Сергиенко, А. С.** К вопросу о формировании готовности сотрудников ОВД к действиям в экстремальных ситуациях служебной деятельности / А. С. Сергиенко // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2011. – № 4. – С. 54–56.
13. **Чуфаровский, Ю. В.** Юридическая психология / Ю. В. Чуфаровский. – М. : Владос, 2015. – 324 с.

Поступила в редакцію 14.12.2020 г.

Контакты: +375-29-384-06-88 (Андросова Вероника Викторовна)

Androsova V.V. PSYCHOLOGICAL READINESS AS A PROFESSIONAL PERSONAL QUALITY OF A FUTURE EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES

The article deals with the problem of psychological readiness of future employees of the Internal Affairs bodies. Some methodological approaches to the definition of the concept of "psychological readiness for professional activity" are considered, the specifics of psychological readiness for professional activity of future employees of the Ministry of the Internal Affairs and its structure are revealed.

Keywords: psychological readiness for professional activity, psychological readiness of employees of the Internal Affairs bodies, structure of psychological readiness.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ: МЕЖСТРУКТУРНЫЕ И ВНУТРИСТРУКТУРНЫЕ ЗАВИСИМОСТИ

Л. Л. Евсеев

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлены данные дисперсионного однофакторного анализа, полученные в ходе исследования структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности в особых условиях курсантов учреждения образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” на разных этапах профессиональной подготовки. На основании полученных результатов выявлены регулируемые факторы, позволяющие разработать коррекционную программу, направленную на совершенствование психологической подготовки специалистов – выпускников.

Ключевые слова: дисперсионный однофакторный анализ, общая саморегуляция, уровень настойчивости, уровень самообладания, уровень нервно-психической устойчивости, уровень способностей предвидеть последствия поведения, уровень способностей правильно оценивать намерения людей по их невербальным проявлениям, направленность на себя, направленность на выполнение задачи, направленность на взаимные действия, уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям.

Введение

Подготовка специалистов для органов внутренних дел в учреждении образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” осуществляется в соответствии с требованиями заказчика кадров, которые находят отражение в компетенциях специалистов-выпускников, предусмотренных образовательными стандартами высшего образования I ступени по специальностям 1-93 01 01 Правовое обеспечение общественной безопасности и 1-93 01 03 Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности [1]. Одно из таких требований к социально-личностным компетенциям специалиста предусматривает формирование умения выполнять профессиональные задачи и проявлять психологическую устойчивость в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, особых условиях, в условиях режимов чрезвычайного положения и военного положения.

С целью совершенствования подготовки специалистов в данном направлении в 2018/2019 учебном году в учреждении образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” проведен констатирующий эксперимент с целью выявления различий в уровне психологической готовности к профессиональной деятельности в опасных ситуациях у обучающихся на разных этапах профессиональной подготовки. Результаты, полученные при помощи описательной статистики и непараметрического *U*-критерия Манна-Уитни [2], потребовали дальнейшего исследования, предусматривающего проведение дисперсионного однофакторного анализа.

Основная часть

Для изучения достоверности и силы влияния ряда отдельных независимых переменных, диагностирующих уровень психологической готовности к профессиональной

деятельности в опасных ситуациях, среди курсантов первого и четвертого курсов обучения Могилевского института МВД Республики Беларусь нами выполнен дисперсионный однофакторный анализ, предложенный Р. Фишером.

В соответствии с методологией констатирующего эксперимента [2] были определены три блока факторов, характеризующих мотивационные, когнитивные и эмоционально-волевые характеристики личности, влияние которых на величины выборок средних для курсантов первого курса (**выборка 1**), курсантов четвертого курса (**выборка 2**) и обоих курсов (**выборка 3**) предстояло выяснить. В качестве результативных факторов мотивационного блока, представленных умеренным и выраженным уровнями, рассмотрены: направленность на себя, направленность на задачу, направленность на взаимодействие. В когнитивный блок, показатели которого отражают высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни, вошли: способность предвидеть последствия поведения, способность правильно оценивать намерения людей по их невербальным проявлениям. В свою очередь в блоке эмоционально-волевых характеристик личности объединены общая саморегуляция, уровень настойчивости и уровень самообладания, представленные низким и высоким уровнями, а также уровень нервно-психической устойчивости, имеющий четыре градации (высокий, хороший, удовлетворительный и неудовлетворительный), и уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям, отражающий его низкий, средний и высокий показатели.

При проведении анализа факторов, объединенных мотивационным блоком, установлено, что в **выборке 1** статистически достоверными и зависимыми от фактора, характеризующего направленность на себя, являются направленность на взаимодействие, направленность на задачу, общая саморегуляция, настойчивость и самообладание. В то же время в **выборке 2** статистически достоверными и зависимыми являются направленность на взаимодействие и направленность на задачу. При этом в **выборке 3** зависимые факторы представлены направленностью на взаимодействие, направленностью на задачу, настойчивостью и самообладанием (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели средних для курсантов по фактору “направленность на себя”

Направленность на себя	1 курс		4 курс		1 & 4	
	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная
направленность на взаимодействие	30,95	27,79	32,59	27,9	31,47	27,83
направленность на выполнение задачи	31,6	26,34	30,75	26,25	31,32	26,31
общая саморегуляция	20,29	18,92	-	-	-	-
настойчивость	13,52	12,51	-	-	13,24	12,25
самообладание	10,71	9,74	-	-	10,51	9,54

Для фактора, характеризующего направленность на задачу, среди **выборки 1** статистически достоверными и зависимыми являются направленность на себя и направленность на взаимодействие, среди **выборки 2** статистически достоверными и зависимыми являются настойчивость и самообладание, в то же время среди **выборки 3** – направленность на себя, направленность на взаимодействие, общая саморегуляция, настойчивость и самообладание (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели средних для курсантов по фактору “направленность на задачу”

Направленность на задачу	1 курс		4 курс		1 & 4	
	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная
направленность на себя	32,44	28,05	-	-	32,45	27,7
направленность на взаимодействие	30,59	27,23	-	-	30,71	27,7
настойчивость	-	-	11,82	13,39	12,44	13,61
самообладание	-	-	9,28	10,72	9,84	10,61
общая саморегуляция	-	-	-	-	18,92	20,26

Для фактора “направленность на взаимодействие” среди **выборки 1** статистически достоверным и зависимым является направленность на себя ($p = 0,0000001$). Среди **выборки 2** достоверно зависимые факторы представлены направленностью на задачу, уровнем способностей правильно оценивать намерения окружающих по их невербальным проявлениям, при этом для **выборки 3** статистически достоверными являются направленность на себя и направленность на задачу (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели средних для курсантов по фактору “направленность на взаимодействие”

Направленность на взаимодействие	1 курс		4 курс		1 & 4	
	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная	умеренная	выраженная
направленность на себя	31,91	25,44	–	–	31,84	26,37
направленность на задачу	–	–	29,34	25,33	29,49	26,43
уровень способностей правильно оценивать намерения людей по их невербальным проявлениям	–	–	9,68	9,58	–	–

Анализ средних по факторам, составляющим когнитивный блок, продемонстрировал, что уровень способностей предвидеть последствия поведения дает статистически достоверный результат, отражающий зависимость для направленности на взаимные действия, только среди **выборки 3** ($p = 0,036$).

Согласно величине полученных средних (высокий уровень – 25; выше среднего – 30,48; средний – 29,36, ниже среднего – 30,21 и низкий – 35,5) прослеживается тенденция их уменьшения на четвертом курсе обучения.

В то же время проведенный анализ по фактору, определяющему уровень способностей правильно оценивать намерения окружающих по их невербальным проявлениям, не дал статистически достоверного результата.

Определенного внимания заслуживают данные, полученные при ходе анализа средних по факторам, составляющим эмоционально-волевой блок.

Так, согласно данным, полученным для всех выборок, статистически достоверными являются показатели, отражающие уровни нервно-психической устойчивости, настойчивости и самообладания, находящиеся в зависимости от уровня общей саморегуляции. При этом следует отметить, что у всех курсантов с высоким уровнем общей

саморегуляции значительно ниже уровень нервно-психической устойчивости, а уровни настойчивости и самообладания – выше (рисунок).

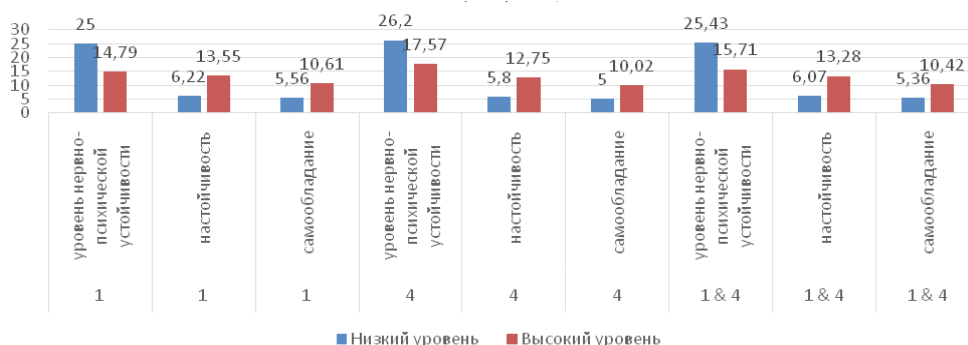


Рисунок – Показатели средних для курсантов по фактору «общая саморегуляция»

Также было установлено, что показатели средних фактора, характеризующего уровень настойчивости, как для **выборки 1**, так и для **выборки 3** демонстрируют зависимость от него и подтверждают статистическую достоверность показателей, отражающих нервно-психическую устойчивость, общую саморегуляцию и самообладание.

Следует отметить, что у курсантов с высоким уровнем настойчивости выше уровень самообладания и уровень общей саморегуляции и значительно ниже уровень нервно-психической устойчивости.

В то же время для **выборки 2** статистически достоверными являются уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям, уровень нервно-психической устойчивости и уровень общей саморегуляции, которые находятся в зависимости от уровня настойчивости (таблица 4).

Таблица 4 – Показатели средних для курсантов по фактору «настойчивость»

Настойчивость	1 курс		4 курс		1 & 4	
	низкий уровень	высокий уровень	низкий уровень	высокий уровень	низкий уровень	высокий уровень
уровень нервно-психической устойчивости	24,7	14,73	25,89	17,03	25,26	15,46
общая саморегуляция	10,8	20,38	11,67	19,66	11,21	20,15
самообладание	5,7	10,63	–	–	6,32	10,45
уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям	–	–	6,89	3,2	–	–

Для **выборки 1** статистически достоверными являются уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям, уровень нервно-психической устойчивости, уровень общей саморегуляции и уровень настойчивости, находящиеся в зависимости от уровня самообладания. Необходимо отметить, что у курсантов первого курса с высоким уровнем самообладания значительно ниже уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям и уровень нервно-психической устойчивости, в то же время уровни общей саморегуляции и настойчивости выше.

В **выборке 2** статистически достоверными являются уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям и уровень общей саморегуляции, которые зависят от уровня самообладания. Следует отметить, что у респондентов с высоким

уровнем самообладания ниже уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям и выше уровень общей саморегуляции.

Для **выборки 3** статистически достоверными являются направленность на себя, уровень нервно-психической устойчивости, уровень общей саморегуляции, которые имеют зависимость от уровня самообладания.

Высокий уровень самообладания у этих респондентов демонстрирует, что показатели средних уровня настойчивости и уровня общей саморегуляции выше, чем показатели уровня нервно-психической устойчивости и направленности на себя (таблица 5).

Таблица 5 – Показатели средних для курсантов по фактору “самообладание”

Самообладание	1 курс		4 курс		1 & 4	
	низкий уровень	высокий уровень	низкий уровень	высокий уровень	низкий уровень	высокий уровень
уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям	11	3,15	6,29	3,39	–	–
уровень нервно-психической устойчивости	25,89	14,72	–	–	24,63	15,68
общая саморегуляция	10,67	20,31	11,14	19,46	10,88	20,04
настойчивость	6,56	13,53	–	–	7,31	13,26
направленность на себя	–	–	–	–	33,75	30,8

Факторный анализ уровня нервно-психической устойчивости показал статистически достоверный результат только в **выборке 2**. Выявлена статистически достоверная зависимость уровня психологической устойчивости к экстремальным ситуациям от уровня нервно-психической устойчивости ($p = 0,0000001$). Полученный результат для высокого уровня – 0,1, хорошего – 1,88, удовлетворительного – 3,91 и неудовлетворительного – 10,25 демонстрирует тенденцию увеличения средних уровня психологической устойчивости к экстремальным ситуациям от высокого к неудовлетворительному.

Для **выборки 1** статистически достоверными и зависимыми от фактора, определяющего уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям, являются уровень нервно-психической устойчивости, общая саморегуляция, настойчивость и самообладание.

Среди курсантов четвертого курса (**выборка 2**) статистически достоверных различий между средними не выявлено.

В **выборке 3** статистически достоверными являются уровень нервно-психической устойчивости, общая саморегуляция, настойчивость и самообладание (таблица 6).

Таблица 6 – Показатели средних для курсантов по фактору “уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям”

Уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям (суммарный показатель невротизации)	1 курс		4 курс		1 & 4	
	средний уровень	высокий уровень	средний уровень	высокий уровень	средний уровень	высокий уровень
уровень нервно-психической устойчивости	30	15,25	–	–	34,33	16,11
общая саморегуляция	13,5	19,77	–	–	10	19,46
настойчивость	9	13,13	–	–	6,33	12,89
самообладание	6,5	10,33	–	–	5	10,14

Заключение

Таким образом, принимая во внимание устойчивые сильные достоверные взаимосвязи и опираясь на результаты, полученные в ходе проведения однофакторного дисперсионного анализа, можно сделать вывод о том, что выявлены тенденции, определяющие взаимное влияние результативных факторов.

Для всех выборок установлена взаимозависимость настойчивости и самообладания от общей саморегуляции, которая в представленной триаде является главным связующим фактором, обеспечивающим пропорциональное изменение зависимых.

В то же время присутствует односторонняя зависимость нервно-психической устойчивости от настойчивости и общей саморегуляции, которая демонстрирует снижение показателей нервно-психической устойчивости при повышении показателей настойчивости и общей саморегуляции, что приводит к выводу о целесообразности коррекционных действий, направленных на выравнивание дельты средних для факторов нервно-психической устойчивости и общей саморегуляции.

Кроме этого, от направленности на себя зависят направленность на задачу и направленность на взаимодействие, соответственно, переход от умеренного к высокому показателю направленности на себя приводит к снижению показателей направленности на взаимодействие и направленности на задачу, что, по нашему мнению, не в полной мере соответствует специфике профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел и требует формирования у выпускников выраженной направленности на задачу в сочетании с высокими оценками направленности на взаимные действия.

Следует также отметить, что при проведении формирующего эксперимента необходимо учесть пропорциональную одностороннюю зависимость настойчивости от направленности на задачу.

С целью совершенствования учебно-воспитательного процесса, данные, полученные в ходе проведенного исследования, будут положены в основу разработки коррекционной программы, способствующей совершенствованию психологической подготовки специалистов для органов внутренних дел.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении, введении в действие образовательных стандартов высшего образования I ступени [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 87 : в ред. от 29 дек. 2017 г., № 174 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

2. **Евсеев, Л. Л.** Психологическая готовность курсантов к профессиональной деятельности в опасных ситуациях на разных этапах профессиональной подготовки / Л. Л. Евсеев // *Вісник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С: Псіхалагічна-педагагічныя навукі (педагагіка, псіхалогія, методика)*. – 2020. – № 1(55). – С. 63–68.

Поступила в редакцию 24.09.2020 г.

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

Yevseyev L.L. PSYCHOLOGICAL READINESS OF CADETS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN SPECIAL CONDITIONS: INTERSTRUCTURAL AND INTRASTRUCTURAL DEPENDENCIES

The article presents the data of the one-factor analysis of variance obtained during the study of the structural components of psychological readiness for professional activity in special conditions of cadets of the educational institution "Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus" at different stages of professional training. Considering the results obtained, the authors identify the regulated factors that allow to develop a correctional program aimed at improving the psychological training of graduates.

Keywords: one-factor analysis of variance, general self-regulation, level of perseverance, level of self-control, level of neuropsychic stability, level of ability to anticipate the consequences of behaviour, level of ability to correctly assess people's intentions based on their nonverbal manifestations, self-focus, focus on task performance, focus on mutual actions, level of psychological resistance to extreme situations.

ПОНИМАНИЕ ИСКРЕННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

А. И. Тарелкин

старший преподаватель

Белорусско-Российский университет (Могилев, Беларусь)

Статья посвящена эмпирическому исследованию понимания искренности современной студенческой молодежью. Выявлены основные психологические атрибуты искренности в межличностном общении. Дается авторское определение понятию “искренность”. Определены категории собеседников, с которыми наиболее искренни студенты и которые наиболее искренни со студентами. Приводятся темы, являющиеся психологическими маркерами установления искренности в межличностном общении. Установлен парадокс искренности: студенты считают себя искренними людьми, но одновременно не готовы рассказать все другим.

Ключевые слова: искренность, манипуляция, собеседники искреннего общения, конгруэнтность искренности, темы искреннего общения, педагогическое общение в высшей школе.

Введение

Ряд психологов отмечает рост использования манипуляций в межличностном общении в современное время в условиях становления рыночных отношений на постсоветском пространстве и пагубное влияние манипуляций на жертву манипулятивного воздействия, характер межличностных отношений манипулятора и манипулируемого, и, в конце концов, на личность самого манипулятора (С. В. Беденко, Г. В. Грачев, А. Б. Добрович, Е. Л. Доценко, Д. Б. Катунин, М. А. Красников, Л. И. Рюмшина, Е. В. Сидоренко, В.П. Шейнов и др.). Межличностное манипулирование является примером затрудненного общения. Со всей остротой встает проблема поиска нравственных ориентиров межличностного общения и исследования феноменов противоположных манипуляции. По нашему мнению, противоположностью манипуляции является искренность. Искренность как определенный пик развития межличностных отношений отмечается у ряда авторов. Так, Э. Берн говорит о близости как спонтанном, свободном от игр, чистосердечном поведении человека [1]. Дж. Бьюдженталь высшим уровнем общения называет интимность как подлинную Встречу людей [2; 3].

Проблема искренности в межличностном общении является малоисследованным проблемным полем русскоязычной психологии. С. И. Ожегов дает определение прилагательному “искренний” как “выражающий подлинные чувства; правдивый, откровенный” [4], В. И. Даль – как “чистосердечный, прямодушный, нелицемерный, прямой и усердный” [5]. В психологии искренность определяется обычно как соответствие сказанного мыслям и чувствам говорящего и/или внешним обстоятельствам. Н. Н. Панченко определяет искренность как “отношение соответствия между тем, что говорящий думает и/или чувствует, и тем, что он предлагает адресату, “вбрасывает” в коммуникацию” [6]. Э. Д. Багров дает определение искренности как высказыванию, которое соответствует внешним обстоятельствам и чувствам говорящего [7]. С. С. Авакимян отмечает: “Высказывание можно считать истинным и искренним, если оно соответствует внешним обстоятельствам и чувствам говорящего. ...Понятие “искренность” предполагает отношение соответствия высказывания внутреннему состоянию говорящего и его поведению, в то время как несоответствие означает противоположное явление – неискренность. ...Искренность определяется как отношение соответствия между тем, что говорящий говорит,

и тем, что он думает (и, шире, что он имеет в “уме”)) [8]. В. П. Морозов и П. В. Морозов отмечают, что человек искренен, если “он говорит то, что думает и чувствует, т.е. его высказывание полностью соответствует его мыслям и чувствам” [9, с. 54–55].

Основная часть

Нами было проведено эмпирическое исследования искренности в межличностном общении. Базой эмпирического исследования стало межгосударственное образовательное учреждение высшего образования “Белорусско-Российский университет” (г. Могилев, Республика Беларусь). Всего в исследовании приняли участие 496 респондентов, из них юношей – 58,3 % (289 человек), девушек – 41,7 % (207 человек). В исследование были включены студенты первого (26,8%), второго (27,4 %), третьего (23,0 %) и четвертого курсов (22,8 %). 53,0 % респондентов составили студенты экономического профиля, 47,0 % – студенты технического профиля. Методом исследования стал анкетный опрос (была разработана авторская анкета). Результаты исследования обработаны с помощью программы SPSS v.20.

В анкету был включен открытый вопрос, дающий информацию о житейских определениях респондентами понятия “искренность” (нужно было продолжить фразу “Искренность – это...”). Студентами выделены два наиболее распространенных психологических атрибута искренности.

Искренность как “открытость – открытое выражение человеком своих мыслей и чувств другому человеку” определили 40,7 % респондентов: “открытость”, “открыть свою душу”, “открытость в общении”, “выражать открыто свои мысли и чувства”, “свободное выражение мыслей и чувств собеседнику”, “говорить все, что думаешь о человеке прямо в лицо”, “возможность высказать свои мысли и чувства”, “от души душевно в душу”, “способность без скованности и сомнений выражать свои эмоции и чувства” и т.п. Открытость в общении как признак искренности в большей степени отметили студенты старших курсов ($\chi^2 = 9,391, p = 0,025$).

Искренность как “антиманипулятивность – честность/правдивость в общении, отсутствие каких-либо корыстных целей в общении, какого-либо подвоха, лжи, манипуляций” определили 50,8 % респондентов: “честность”, “честность в отношении с другими людьми и самой собой”, “умение максимально честно, правдиво выражать свои чувства, эмоции”, “бескорыстное, чистое общение”, “чистота и правдивость в отношении к другим людям; отсутствие плохих помыслов и склонности к обману”, “отсутствие двуличности в поведении”, “честный ответ оппоненту, ... отношение или ответ без корыстных и скрытых мотивов”, “открыть душу без скрытого умысла”, “донесение своих мыслей и эмоций без лицемерия” и т.п. Антиманипулятивность как признак искренности в большей степени отметили студенты технического профиля в сравнении со студентами экономического профиля ($\chi^2 = 16,572, p = 0,001$).

Выделенные два основных признака искренности, с одной стороны, подтверждают совпадение имплицитных житейских теорий искренности с ее определениями в научной литературе, а с другой стороны, подтверждают нашу гипотезу о том, что искренность – психологический феномен, противоположный манипуляции. Считаем, что два данных признака следует объединить в одно определение понятия “искренность”. Так, выражение человеком своих мыслей и чувств может быть использовано для достижения манипулятивных целей (например, поставить любимого человека в зависимое положение). Говорить то, что ты думаешь и чувствуешь, можно и с манипулятивными намерениями: откровенность не всегда предполагает честность. Искренность присутствует, когда подлинное выражение мыслей и чувств не преследует каких-либо корыстных целей. Таким образом, основными психологическими атрибутами искренности являются: 1) “открытость: открытое выражение человеком своих мыслей и чувств

другому человеку”; 2) “антиманипулятивность: честность/правдивость в общении, отсутствие каких-либо корыстных целей в общении, какого-либо подвоха, лжи, манипуляций”. Следовательно, можно дать следующее определение искренности: искренность – это открытое бескорыстное выражение человеком своих подлинных мыслей и чувств другому человеку или группе лиц, соответствие того, что человек думает и/или чувствует, тому, что говорит и/или делает.

Анкетирование предполагало выявление собеседников, с которыми студенты бывают искреннее всего в межличностном общении (таблица 1).

Таблица 1 – Собеседники, с которыми студенты бывают искреннее всего (в %)

Собеседники	Процент от общего числа респондентов
друг/подруга	32,9
мама	28,6
отец	6,5
любимый человек	24,0
психолог	0,6
священник	2,4
врач	0,6
преподаватель вуза	0,4
одногоруппники	0,8
незнакомый человек	2,0
другие близкие родственники	1,2

Также были выявлены собеседники, которые бывают чаще всего искренни в межличностном общении со студентами (таблица 2).

Таблица 2 – Собеседники, которые бывают искреннее всего со студентами (в %)

Собеседники	Процент от общего числа респондентов
друг/подруга	26,2
мама	38,1
отец	5,4
любимый человек	21,2
психолог	0,8
священник	1,4
врач	1,4
преподаватель вуза	0,4
одногоруппники	0,6
незнакомый человек	1,8
другие близкие родственники	2,6

Таким образом, студенты чаще всего бывают искренни с другом, а со студентами – мама. Искренность далеко не всегда является конгруэнтной. Конгруэнтность искренности отмечена в ответах 63,9 % респондентов, а неконгруэнтность – в ответах 36,1 % респондентов. Статистической разницы конгруэнтности искренности в зависимости от пола, курса и профиля обучения обнаружено не было. Выделено 50 различных позиций неконгруэнтности искренности в межличностном общении. Наиболее распространен-

ным случаем является позиция, когда студент наиболее искренен с другом, а со студентом – мама (19,6 % от всех неконгруэнтных ответов), а также, когда студент наиболее искренен с любимым человеком, а с ним – мама (14,0 % от всех неконгруэнтных ответов).

Нас интересовало, назовут ли студенты собеседником искреннего общения преподавателя вуза. Только два студента отметили, что бывают искреннее всего с преподавателем, и два студента – что преподаватель бывает искреннее всего с ними. Студенты не спешат идти за психологической помощью к психологу и священнику, а доверяют близким людям. Только 13,5 % респондентов признались, что прибегали к помощи психолога. Опыт исповеди в церкви имеют 26,0 % студентов, однажды исповедовались 12,5 % респондентов, несколько раз – 10,5 %, только 3,0 % студентов исповедуются регулярно. В дружбу с начальством верят 70,4 % студентов, с коллегами – 89,5 %, с подчиненными – 65,3 %. Указанные данные косвенно свидетельствуют о гипотетической возможности искренности в деловом общении. Однако полученные результаты говорят о том, что студенты не доверяют глубоко ни преподавателям, ни одногруппникам.

Были выявлены темы, которые указывают на возникновение искренности в межличностном общении (таблица 3).

Таблица 3 – Темы искреннего общения (в %) *

Темы	Процент от общего числа респондентов
любовь и сексуальные отношения	63,7
собственное здоровье	28,2
денежные доходы и расходы	13,5
проблемы в семье	63,3
проблемы в учебе	13,5
власть и политика	5,4
религиозные убеждения	5,2
смерть	8,3
наркотики	2,6
смысл жизни и жизненные планы	49,8

*Примечание – Сумма частот распределений больше 100%, так как был предусмотрен выбор нескольких вариантов ответа.

Проблемы в семье как тема искреннего общения в большей степени отмечена девушками ($\chi^2 = 27,894$, $p = 0,001$), а юношами – проблемы в учебе ($\chi^2 = 5,699$, $p = 0,017$) и политика ($\chi^2 = 4,470$, $p = 0,034$). Студенты старших курсов чаще выбирают тему проблем в семье как свидетельство искренности в общении ($\chi^2 = 16,313$, $p = 0,001$), а студенты экономического профиля – любовь и сексуальные отношения ($\chi^2 = 7,165$, $p = 0,028$).

Большинство студентов указали, что наиболее искренни в реальном непосредственном межличностном общении (52,9 %), в общении в интернете (в социальных сетях и др.) наиболее искренни 9,7 % респондентов, одинаково искренние как в реальном, так и в виртуальном общении 38,3 %.

Анализ полученных данных позволил обнаружить парадокс искренности в межличностном общении: студенты считают себя искренними людьми, но при этом не готовы рассказать все другим. Так, искренними себя считают 76,4 % студентов. Менее искренними оказались юноши ($\chi^2 = 7,570$, $p = 0,006$). Только 11,7 % респондентов указали на то, что могут рассказать все другим людям. Более искренни студенты первого и второго курсов в сравнении со студентами третьего и четвертого курсов ($\chi^2 = 17,029$, $p = 0,001$).

Ценностью искренность считают 89,1 % студентов. В несколько большей степени ценность искренности отвергают юноши в сравнении с девушками ($\chi^2 = 11,373, p = 0,001$).

Заключение

Таким образом, основными психологическими атрибутами искренности являются “открытость: открытое выражение человеком своих мыслей и чувств другому человеку” и “антиманипулятивность: честность/правдивость в общении, отсутствие каких-либо корыстных целей в общении, какого-либо подвоха, лжи, манипуляций”. Искренность – это открытое бескорыстное выражение человеком своих подлинных мыслей и чувств другому человеку или группе лиц, соответствие того, что человек думает и/или чувствует, тому, что говорит и/или делает. Студенты наиболее искренни и с ними наиболее искренни друг/подруга, мама, любимый человек. Темами искреннего диалога являются любовь и сексуальные отношения, проблемы в семье, смысл жизни и жизненные планы. Обнаружен парадокс искренности: студенты считают себя искренними людьми, но при этом не готовы рассказать все другим. Подавляющее большинство студентов считают искренность в межличностном общении ценностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2011. – 566 с.
2. Бьюдженталь, Д. Искусство психотерапевта / Д. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
3. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. – М.: Класс, 2005. – 336 с.
4. Словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.com/words/11252.shtml>. – Дата доступа: 02.03.2018.
5. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=11862>. – Дата доступа: 15.11.2020.
6. Панченко, Н. Н. Правда и искренность в экологичной/неэкологичной коммуникации / Н. Н. Панченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravda-i-iskrennost-v-ekologichnoy-neekologichnoy-kommunikatsii/viewer>. – Дата доступа: 15.11.2020.
7. Багров, Э. Д. Изученность лингвокультурного концепта “искренность” в современном языкознании / Э. Д. Багров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_23563807_52584054.pdf. – Дата доступа: 03.03.2018.
8. Авакимян, С. С. О лингвистических аспектах искренности / С. С. Авакимян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-lingvisticheskikh-aspektah-iskrennosti/viewer>. – Дата доступа: 15.11.2020.
9. Морозов, В. П. Искренность-неискренность говорящего и “психологический детектор лжи” / В. П. Морозов, П. В. Морозов // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 5. – С. 54–67.

Поступила в редакцию 29.12.2020 г.

Контакты: tarelkin1@tut.by (Тарелкин Александр Иванович)

Tarelkin A.I. UNDERSTANDING OF SINCERITY IN INTERPERSONAL COMMUNICATION BY CONTEMPORARY STUDENTS

The article is based on the empirical study of the understanding of sincerity by contemporary students. The main psychological attributes of sincerity in interpersonal communication are discussed in the article. The author states her own definition of sincerity. The interlocutors with whom students are most sincere and the interlocutors who are most sincere with students are studied in the article. The list of topics which are psychological markers of sincerity establishment in interpersonal communication is presented. Sincerity paradox is defined as follows: students consider themselves sincere people but simultaneously they are not ready to share everything with others.

Keywords: sincerity, manipulation, interlocutors of sincere communication, congruence of sincerity, topics of sincere communication, pedagogical communication at high school.

ДЛЯ ЗАЇВАГ

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

Тэхнічныя рэдактары: *А.Л. Пазнякоў, Л.І. Будкова*
Камп'ютарны набор і вёрстка *С.А. Кірыльчык*
Карэктар *І.І. Талкачова*

Падпісана да друку 24.02.2021 г.
Фармат 70x108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура TimesNewRoman.
Ум.-друк. арк. 10,2. Ул.-выд. арк. 10,2. Тыраж 100 экз. Заказ № 1118.
Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.

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

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