

ISSN 2409-3785



ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага

ўніверсітэта

імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

2 (58)
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);
д-р пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
канд. гіст. навук А.У. Коласаў (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 413, т. +375 44 716 34 97; vesnik_mdu@mail.ru

**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

**2 (58)
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
Kolosov A.V., 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 413, tel. +375 44 716 34 97; vesnik_mdu@mail.ru

ЗМЕСТ

СНАПКОВСКАЯ С. В. Историко-культурные основы формирования просветительского дискурса (на примере белорусской диаспоры Санкт-Петербурга).....	7
ЛЕВИЦКИЙ А. Н. Организационно-педагогическая технология здоровьесберегающей деятельности учреждения среднего специального образования	14
ОСТРОВСКАЯ А. А., ВАН СИНЬПЭЙ. Профессиональная культура педагогов: поиски векторов восприятия.....	23
РЕВА В. П. Сущность и функции культуры музыкального восприятия.....	32
СТАРОВОЙТОВА Т. А., ЛИ ЖУЙ. Инновационные технологии в музыкальном образовании (начало XXI века)	38
НОСОВА Е. А. Развитие теории и методики формирования математических представлений у дошкольников: вклад Р. Л. Непомнящей.....	43
ВАСЮКОВИЧ Л. С. Кампетэнтнасна арыентаванья заданні як сродак развіцця прадметных і метапрадметных кампетэнцый навучэнцаў	49
ВАЛЬКО О. В. Актуализация физкультурно-оздоровительных групп в адаптивной физической социализации лиц с ограниченными возможностями	55
БУДАЕВ М. Л. Взаимосвязь силовых показателей в контрольных упражнениях с результативностью борьбы в армрестлинге.....	61
ПИСАРЕНКО В. Ф., САМУЙЛОВ Д. Н., МАЛЫШЕВА Е. А. Влияние внешних факторов на результаты стрельбы в многоборье “Здоровье”	68
ГОНЧАРЕНКО Э. А. Обучение навыкам практической стрельбы курсантов с использованием стрелкового тренажера “АМА” и шатающейся платформы	74
ТРУЩЕНКО В. В. Особенности подготовки бегунов на средние дистанции в годичном тренировочном цикле	81
КРУГЛОВА Н. В. Взаимодействие детей младшего школьного возраста друг с другом: теоретический аспект	86
ОВЧИННИКОВА М. Б., СОЦЕНКО Т. М. Личностные характеристики руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу	98
АНДРОСОВА В. В. Личностные характеристики курсантов в структуре состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности.....	104
 ДЫСКУСІЙНАЯ ТРЫБУНА	
ГАЛЬМАК А. М. Как становятся проками?.....	111

C O N T E N T S

<i>Snapkovskaya S.V.</i> HISTORICAL AND CULTURAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL DISCOURSE (the Belarusian diaspora of Saint-Petersburg under consideration).....	7
<i>Levitsky A.N.</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF THE INSTITUTION OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION	14
<i>Ostrovskaya A.A., Wang Xinpei.</i> PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS: THE SEARCH FOR PERCEPTION VECTORS	23
<i>Reva V.P.</i> THE ESSENCE AND FUNCTIONS OF MUSICAL PERCEPTION CULTURE	32
Starovoitova T.A., Li Zhui. INNOVATION TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION (the beginning of the XXI century).....	38
<i>Nosova E.A.</i> THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND METHODOLOGY OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN: THE CONTRIBUTION OF R. L. NEPOMNYASHCHAYA.....	43
<i>Vasyukovich L.S.</i> COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECT AND META-SUBJECT COMPETENCIES OF STUDENTS	49
<i>Valko O.V.</i> ACTUALIZATION OF PHYSICAL TRAINING GROUPS IN ADAPTIVE PHYSICAL SOCIALIZATION OF PERSONS WITH LIMITED POSSIBILITIES	55
<i>Budayev M.L.</i> THE RELATIONSHIP OF POWER INDICATORS IN CONTROL EXERCISES WITH THE EFFECTIVENESS OF ARMWRESTLING	61
<i>Pisarenko V.F., Samuilov D.N., Malysheva E.A.</i> THE INFLUENCE OF EXTERNAL FACTORS ON THE RESULTS OF SHOOTING IN THE ALL-AROUND “ZDOROVYIE”	68
<i>Goncharenko E.A.</i> DEVELOPING CADETS’ PRACTICAL SHOOTING SKILLS USING THE “AMA” SHOOTING SIMULATOR AND THE SWINGING PLATFORM.....	74
<i>Truschenko V.V.</i> CHARACTERISTICS OF MIDDLE-DISTANCE RUNNING TRAINING DURING ONE-YEAR TRAINING CYCLE.....	81
<i>Kruglova N.V.</i> INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH EACH OTHER: THEORETICAL ASPECT	86
<i>Ovchinnikova M.B., Sotsenko T.M.</i> PERSONAL CHARACTERISTICS OF LEADERS WITH DIFFERENT LEVELS OF RESISTANCE TO ORGANIZATIONAL STRESS	98
<i>Androsova V.V.</i> DIAGNOSTICS OF CADETS’ PERSONAL CHARACTERISTICS IN THE STRUCTURE OF THE STATE OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PERFORM PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	104
DISCUSSION PLATFORM	
<i>Galmak A.M.</i> HOW DO THEY BECOME PROPHETS?	111

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.01

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ДИСКУРСА (на примере белорусской диаспоры Санкт-Петербурга)

С. В. Снапковская

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

Автором раскрываются историко-культурные основы формирования просветительского дискурса белорусов в условиях Санкт-Петербурга XIX – начала XX в. Город показан в качестве основного фактора становления и развития национального самосознания белорусов посредством науки и образования. Характеризуются взгляды и деятельность видных белорусов-петербуржцев, внесших значительный вклад в формирование и развитие культуры и просвещения России и Беларуси.

Ключевые слова: Просвещение, белорусы-петербуржцы, культурное влияние, российское образование, Виленский учебный округ.

Введение

В истории культуры, просвещения, науки и образования белорусов Санкт-Петербург на протяжении длительного времени занимал весьма значимое место. Город долгое время являлся столицей государства, куда входил белорусский край, а в образовательном формате – Виленский учебный округ. Одним из важных центров белорусской культуры и просвещения город продолжает оставаться и сегодня, знакомить белорусов с удивительными сюжетами и фактами нашей общей истории просвещения. Знать больше о Петербурге, значит знать больше о Беларуси. Без Петербурга нельзя осмыслить феномен белорусской культуры XVIII–XX вв., культуры диаспоры, накопившей огромный потенциал в петербургском культурно-образовательном пространстве. Жизненные реалии XIX – начала XX в. вынуждали человека к различным необходимым действиям: решить вопросы собственности, получить образование, сделать карьеру, нужно было ехать в Петербург. Тут функционировало правительство и банки, проживал католический Могилевский архиепископ и заседал православный Синод. В Петербурге с XVIII в. стали появляться переселенцы-белорусы, в основном выходцы из Витебщины, Могилевщины, Полотчины. Именно на берегах Невы выходцы из Беларуси одними из первых начали осмысливать свое литовско-белорусское прошлое и соотносить его с новыми государственными реалиями.

Основная часть

Белорусов в российской столице всегда было достаточно много. По данным переписи 1897 г., в Петербурге проживало 66,5 тыс. белорусов. По мнению современников, цифра могла бы быть скорректирована в сторону увеличения как минимум в 3 раза за счет так называемых “стихийных” белорусов, назвавшихся в ходе опроса русскими или поляками, в зависимости от вероисповедания. Между тем, идентифицировать их, найти было сложнее, чем представителей других народов. Белорусское многоконфессиональное сообщество, молясь, “смотрело” на разные части мира – Константинополь, Рим, Мекку, Иерусалим – и расходилось в храмы различных верований. Православное большинство части белорусов

отдельных белорусских церквей не имело и просто принадлежало к ближайшему приходу. Католическую шляхту из ВКЛ в Петербурге главным образом признавали за поляков. Католической шляхте нужно было или с этим молча согласиться и сохранять свой “гонор” как “польский”, либо утвердить себя как часть российского дворянства. Выбор чаще всего зависел от семейной традиции и конфессии. Широкое использование в костеле польского языка на протяжении всей петербургской истории приводило католиков-белорусов в ряды польских партий. Петербургская “*polonia*” во многом складывалась из выходцев из Беларуси. Белорусская шляхта, которая помнила свое происхождение из ВКЛ, держалась при этом независимо от “коронных” поляков.

Отдельного слова заслуживает научно-культурное достояние белорусской диаспоры, блестяще представленное в фундаментальном исследовании петербургского белоруса Николая Николаева “Беларускі Пецябург”, изданное в Петербурге в 2009 г. Не могу умолчать о проблемной полифоничности самих заглавий разделов книги, притягивающих гармоничностью содержания и формы, научной логикой и художественной символикой. Выстроенные в общий смысловой ряд они воплощают в себе глубокий потаенный знак петербургского присутствия и белорусской духовности, весьма умело разгаданные автором [1]. Белорусский культурный след в истории Петербурга прослеживается в книге в различных направлениях жизнедеятельности славного города. Между тем, культурно-образовательная сфера показана достаточно выразительно через взгляды и научно-педагогическую деятельность видных белорусов Петербурга [1, с. 83–224]. Причем временной фактор проживания здесь не имеет принципиального значения: это может быть и несколько месяцев (как в случае уроженца белорусского поместья Завосье Новогрудского уезда поэта Адама Мицкевича), и несколько лет и даже целая жизнь. Привлекают внимание и те, кто после петербургского периода (зачастую после получения высшего образования) выехал из города, т. к. Петербург становился одним из факторов формирования национального самосознания белорусов.

Интересный феномен XIX в. – плодотворная деятельность сыновей униатских священников. Белорусское культурное влияние на Россию, которая неожиданно получила от униатской церкви образованных и честных граждан, определили Вронченки, Косовичи, Карниловичи, Шпилевские. Петербург помогал становлению и реализации их талантов. Именно в Петербурге – столице духовной власти, религиозной и этнической толерантности – выразительно проявилась тенденция перехода выходцев из Беларуси к национальному белорусскому самосознанию. Петербург – форпост и знамя европейской ориентации культуры России. Тут все строилось по-новому с самого начала. Поэтому есть принципиальная разница между этнокультурным обликом Санкт-Петербурга и другими крупными городами Российской империи. Культура Петербурга от начала создавалась и складывалась приезжими с Запада, видимо, в большей степени, чем приезжими с Востока. Город на долгое время также стал местом встреч и контактов белорусов с финнами, немцами и другими европейскими и азиатскими народами. Возможность контактов с русской культурой тут была колоссальная.

Адам Мицкевич – белорусский и польский (польскоязычный) поэт-романтик, считавший себя литвином – гражданином ВКЛ, трижды посещал Петербург в 1820-е гг. Здесь он встречался с Пушкиным, Плетневым, Маевским, Пшеславским и всегда довольно значимо. Вдохновившись культурой северной столицы, А. Мицкевич написал патриотическую поэму “Конрад Валенрод” (Петербург, 1827 г.), посвященную борцу Великого Княжества Литовского с крестоносцами. Идеи творчество поэта-романтика высоко оценил А.С. Пушкин, резюмируя:

Он говорил о временах грядущих,
Когда народы, распри позабыв,
В великую семью соединяться (“Сонет”, 1834 г.).

В Графском переулке Санкт-Петербурга поставлен бюст великому поэту с надписью на постаменте “Адаму Мицкевичу – земляки”. Правда, многие петербуржцы считают его земляками не белорусов, а жителей Польши – страны, где Адам Мицкевич никогда не был.

Прибывшие на берега Невы белорусы, как правило, имели хорошее образование, полученное в Минской, Витебской, Слуцкой, Могилевской гимназиях, не говоря уже о Виленском университете. По историческим причинам это образование было русско- и польскоязычным и имело в тот период преимущественно польскую культурно-цивилизационную ориентацию. Между тем, во время своего юбилея на товарищеском обеде 31 мая 1891 г. видный петербургский юрист белорус Владимир Спасович так объяснил этот культурный, образовательный и лингвистический феномен перед коллегами: "...В порыве религиозного чувства я был на небесах, но окунулся в детстве и в другое окружение, как будто в глубокое озеро, в волнах которого я получил здоровье и силу. Этим озером была моя Родина – моя Литва, или Белая Русь... Эта Родина (ВКЛ – С. С.) была мне дана в готовой форме, культурной, исторической, в форме польской культуры... Наши учителя, большей частью воспитанники Виленского университета, учили обязательно по-русски, но давали нам польские комментарии по предметам; читалась русская литература, мы хорошо были знакомы с Пушкиным, Гоголем и Лермонтовым. Завершив науки, я устроился и осел в Петербурге" [2, с. 364–365]. В. Д. Спасевичу вторил выпускник Минской гимназии, затем студент университета Мариан Здзиховский: "Начинал в гимназии с принесенной из дома неприязни, почти неприязни русского языка и литературы; завершая образование, был от этой литературы в восторге" [3, с. 32].

Наиболее способные и энергичные белорусы перемещались в столицу, которая притягивала талантливых людей – литераторов, художников, ученых. Были и такие, кто отличался способностями в различных сферах и благодаря трудолюбию достиг успехов и известности, внес значительный вклад в культуру и образование. Иосиф-Юлиан Сеньковский, выходец из шляхты Волковысского уезда, выпускник Минского коллегиума и Виленского университета – профессор Санкт-Петербургского университета, блестящий лектор, глубокий знаток Востока, российский академик, известный петербургский литератор. Между тем, в начале XIX в. ученый-востоковед для России – личность стратегическая, работающая на государственные интересы и потребности армии. Он стал автором первого учебника "Карманная книжка для русских воинов в турецких походах (грамматика, словарь и разговоры турецкие)". Шляхтич-петербуржец Иосиф Сеньковский научно обосновал обособленность Великого Княжества Литовского от Польского королевства и польской истории, что было актуально, т. к. многие не видели этой разницы. Ученый даже сформулировал теорию, которая объясняла упадок Беларуси-Литвы неудачным союзом с Польской Коронаой.

Петербург становился важнейшим фактором развития белорусского просвещения, культуры и искусства, о чем ярко свидетельствует творчество выдающихся художников – белорусов, удостоившихся народного признания российских и европейских наград: М. Подалинского, В. Ваньковича, И. Олешкевича, Я. Суходольского, И. Хруцкого, С. Зарянки, Н. Силивановича, братьев А. и Г. Горавских, В. Бялыницкого-Бирули; деятельность инженера Вацлава Ивановского; этнографа А. Сержпутовского; ксензов-философов Л. Хведьки и Ф. Абрантовича; протоирея Иоанна Григоровича – первого в современном понимании белорусского историка и археолога.

Среди студентов Санкт-Петербургского университета традиционно лидировали выпускники Санкт-Петербургского учебного округа – их было около половины, второе почетное место занимали воспитанники белорусских земель – Виленского учебного округа – каждый год примерно 10% [1, с. 172]. Студенты-белорусы, выпускники Слуцкой, Минской, Виленской, Витебской и Могилевской гимназий демонстрировали отличную подготовку при поступлении, о чем есть немало свидетельств университетских профессоров. Они поддерживали создание Белорусского научно-литературного кружка студентов-белорусов, утвердив 30 декабря 1912 г. Советом профессоров устав кружка. Став центром белорусской жизни в Петербурге, кружок объединил в своих рядах студентов не только университета, но и Горного, Политехнического и других институтов.

Под руководством профессора Розенфельда кружковцы были нацелены на познание языка, литературы, народного творчества, этнографии, образования, народного хозяйства,

духовной и гражданской жизни белорусов. Студенты проявили свое творчество в разных жанрах: выпуск журналов “Раница” и “Сябра”, разработка тематики научных докладов (“Развитие белорусской национальной идеи”, “Белорусская народная музыка”, “Возрождение белорусской народнической литературы”, “Белорусская библиография”, “Рукописный альбом Вериги-Даревского”), подготовка альманаха “Молодая Беларусь”. В Петербурге студент Бронислав Тарашкевич, будущий профессор и академик, впервые подготовил учебник “Белорусская грамматика для школ”, по которой учились многие поколения белорусов.

Педагогическая значимость кружка определялась также возможностью общения с видными учеными, готовившими свои лекции специально для заседаний кружка. Профессор университета, будущий академик Е. Карский наставлял кружковцев к практической деятельности – не ограничиваться академической работой, будучи в Беларуси, организовывать просветительские объединения, кооперативы, музеи, курсы. Академик А. Шахматов с радостью согласился читать цикл лекций о происхождении и составе белорусского языка. Профессор А. Погодин в журнале “Вестник Европы” (1911 г.) дал высокую оценку творчеству Янки Купалы в пламенном приветствии кружку: “Как попытку присоединиться к высокой идейной и культурной жизни новых сторонников, как труд, полезный для укрепления и обогащения всякого подъема государства, я приветствую труд белорусской молодежи, направленный на национальное просвещение народных масс. Этой идеей стоит жить” [4, с. 26]. Деятельность студентов университета положила начало академическому белорусоведению.

Получать глубокие знания помогала студентам богатая и хорошо укомплектованная университетская библиотека, которая постоянно пополнялась ценными поступлениями. Так, в 1830 г. Санкт-Петербургскому университету была передана вывезенная из Беларуси библиотека Полоцкой академии – “более 5000 названий, среди которых были редкие сочинения по богословию, словесности, философии, истории и математике” [5, с. 78]. В 1891–1894 гг. помощником библиотекаря университета служил выходец из Витебской губернии, выпускник историко-филологического факультета с ученой степенью кандидата, белорус Бронислав Эпимах-Шипило. Он много внимания уделял формированию навыков культуры научного труда студентов – будущих профессионалов – историков, филологов, педагогов.

Важно взять в расчет и жизненный опыт старшего на два десятка лет товарища, и его интеллектуальный ресурс – человека богатейшей народной и книжной культуры, в совершенстве владевшего древними классическими языками, располагавшего уникальной личной библиотекой, всегда доступной для друзей, близких и соотечественников. Не обремененного семейными узами, его влекло общественное подвижничество, которому он бескорыстно предоставлял свои материальные и духовные возможности. Гармонично сочетая научно-исследовательские и учебно-методические качества педагога, он связал свою деятельность с живым языком и новой литературой. Шипило пришел к пониманию, что традиция – это не столько повторение и консервация прошлого, сколько развитие принципа. Смыслом его деятельности стала подготовка главного труда жизни ученого – “Хрестоматии по белорусской литературе”, которая кропотливо готовилась автором 42 года! На титульном листе – надпись, исполненная автором в Петербурге на белорусском языке латинскими буквами: “Bielaruskaja chrestomatija. Sabrau i ulazyu Bronislau Epimach-Szypilo. Piciarborak. 1899 h.”. Поистине событие белорусского просвещения – на Васильевском острове создана книга, которая отразила научно-просветительскую, литературную и общественную жизнь тогдашней Беларуси. Наряду с анонимными шедеврами “Тарас на Парнасе”, “Гутарка старога дзеда”, поиском просветительского идеала в стихах В. Сырокомли, в учебной книге впервые появляются переводы с русского языка (“Ямщик” В. Сырокомли в переводе Я. Лучины). Издание показало сложные пути формирования национального самосознания белорусов в XIX в. Осознание этой задачи не угасало в общественной и просветительской мысли Беларуси даже в неблагоприятные времена. Поэтому многолетний исследовательский опыт белорусов-петербуржцев ценен и поучителен, убеждая нас в неподвластности ученых любой конъюнктуре.

В Петербурге во время Первой мировой войны заметно активизировалась белорусская диаспора. По инициативе Эпимаха-Шипило был создан беженский комитет, сыгравший немалую роль в национально-культурном просвещении земляков. Биографические очерки, монографии, “шипилловские” страницы в современных энциклопедических, научно-популярных и учебных изданиях, чтения в его годовщину (поселок Ветрино Витебской обл.) – все вместе взятое свидетельствует о появлении в сфере белорусского гуманитарного знания еще одного исследовательского направления – шипилловедения. Этим обстоятельством вызвана попытка осмысления роли и места Эпимаха-Шипило в историко-культурном наследии.

Концептуального подхода к вопросу требует энциклопедический характер его личности: деятель культуры, издатель, фольклорист, языковед, собиратель литературных рукописей, библиофил, начиная с шипилловского экслибриса. Национальный просветитель – таково, думается, будет наиболее сущностное определение его личности. В контексте культуры “нашенства” фамилия Эпимаха-Шипило созвучна именам братьев Луцкевичей, А. Власова, Я. Купалы, В. Ластовского – ведущих деятелей культуры Беларуси начала XX в. [6]. О консолидирующей роли Эпимаха-Шипило в национально-культурном, интеллектуальном становлении белорусской молодежи немало ценного узнаем из воспоминаний других деятелей, во многом обязанных своими первыми шагами в белорусском движении заботе Эпимаха-Шипило (Тишка Гартный, Евгений Хлебцевич, Бронислав Тарашкевич, Павлина Мяделка, Клавдиуш Дуж-Душевский, Язеп Сушинский, Мария Голубянка, Ромуальд Земкевич, Язеп Дроздович, Томаш Гриб, Павел Каравайчик и др.).

О роли Шипило в жизни питерских белорусов рассказано у Г. М. Семашкевича [7; 8], хотя за истекшие годы открыто немало новых источников и свидетельств об этом необыкновенном человеке [6; 9; 10]. Среди названных духовных питомцев Шипило следует упомянуть Адама Станкевича, автора трудов по истории христианства в Беларуси, научно-популярных очерков о Ф. Скорине, К. Калиновском, Ф. Богушевиче и самом Эпимахе-Шипило. Отмечая неопределимое значение своего учителя по петербургской Римско-католической духовной академии (Шипило преподавал в ней греческий язык) в национальной самоидентификации, Станкевич подметил ключевую сторону деятельности профессора Эпимаха-Шипило. Если Франтишек Богушевич являлся первотворцом белорусской просветительской идеи, то Эпимах-Шипило – преобразователем ее в практической жизни [11, с. 23].

Весомый вклад в развитие белорусской культуры, просвещения, языка и литературы в XIX в. внесли также петербургские издательства. Первая белорусскоязычная книга была напечатана лагинкой в Петербурге в 1863 г. Это – “Kryuda i Prauda. Nutarka Bialaruskaja” Ф. Пчицкого. Следующие книжки были напечатаны кириллицей в 1895–1900 гг. в издательстве Е. Евдокимова. Их авторство принадлежало писателю, энциклопедисту и переводчику, напечатавшему более 10 тысяч историко-краеведческих статей о Беларуси для “Большой всеобщей иллюстрированной энциклопедии” России и “Географического словаря Королевства Польского и других славянских стран” шляхтичу из Минской губернии Александру Ельскому. Он поднял актуальную тему борьбы с народным пьянством и агитации за переселение этих людей в Сибирь.

Интерес для историков педагогики представляет дидактическое произведение А. Ельского “Сынок!: Разказ з праўдзiвага здарэння: Усiм бацькам i дзецям для прастрога”, где осуждал моральные недостатки общества и рекомендовал превентивные меры для сбережения детского здоровья в тогдашних условиях. В 1903 г. стали выходить сборники белорусской поэзии Янки Лучины (И. Неслуховский), в 1904 г. – белорусские сказки в издательстве “Круг белоруской народной прасветы i культуры”, напечатанные силами белорусских петербуржцев – Вацлава Ивановского, братьев Бронислава и Владислава Эпимаха-Шипило и Антона Гриневича. В 1906 г. ими же было основано первое легальное белорусскоязычное издательство “Загляне сонца i ў наша ваконца” и зарегистрирован его Устав. Первыми изданиями стали учебные книги “Беларускі лемантар Або першая навука чытання” В. Ивановского и К. Каганца, а также “Першае чытанне для дзетак беларусаў” Тётки (Э. Пашкевич),

изданные в 1906 г. А в 1910 г. вышло “Другое чтение для дзяцей беларусаў” Якуба Коласа [12, с. 178–190].

С 1907 г. начали печатать *серию изданий “Беларускія песняры”*, где увидели свет произведения В. Дунина-Марцинкевича, Я. Купалы, Ф. Богушевича, А. Мицкевича, К. Каганца. Особенностью стало увеличение *малотиражных изданий театрального репертуара* белорусских, русских и польских авторов: Чехова (в переводе на белорусский язык), К. Каганца, Я. Купалы, Э. Ожешко. Издательство основало журнал “*Маладая Беларусь*” для печатания произведений белорусских поэтов и писателей, драматургов, критиков и педагогов о путях формирования идентичности белорусской интеллигенции. Важным ресурсом стало печатание *художественных открыток на белорусскую тематику*. Издательство действовало до Первой мировой войны и наряду с Виленским (“Наша хата”) стало ключевым центром просвещения белорусов. “Загляне сонца і ў наша ваконца” стало крупнейшим изданием белорусскоязычной литературы в Петербурге, где было издано 40 книг тиражом 100 тысяч экземпляров. Это – немалая цифра с учетом фактического запрета белорусского печатного слова, образования и культуры.

Белорусы-петербуржцы первой волны – начала и середины XIX в., выходцы из Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой, воспитанники белорусских гимназий и Виленского университета, искренне преданные культурно-просветительским идеалам ВКЛ, в Петербурге смогли добиться значительного карьерного роста и успехов в гуманитарном творчестве. Другое дело – белорусская интеллигенция Петербурга второй волны – конца XIX – начала XX в. Выходцы из мелкой, часто обедневшей шляхты, вынужденные надеяться на собственные силы, поддерживаемые университетскими профессорами, были сориентированы на развитие национального белорусского самосознания и добились в этом завидных результатов, о чем свидетельствуют программные документы народовольческой группы “Томон” в 80-е гг. XIX в. [6, с. 108–109]. Разработанные кружком белорусских студентов-петербуржцев направления явились результатом их просветительской и научно-педагогической деятельности. Интеллигентно-петербуржцы честно отдавали свой долг в государственных учреждениях, укрепляя российское государство и одновременно являясь организаторами просвещения и культурно-духовного развития белорусского народа.

Октябрь 1917 г. существенно изменил национально-культурную ситуацию в городе. Борьба с религией ликвидировала большинство храмов, которые перестали быть центрами национальной жизни. Власть искала более-менее адекватную замену в образе национальных домов просвещения, театров, клубов, кружков. Но к 1937 г. и они были ликвидированы. Каждая перепись населения показывала город как многонациональный, которым он остается и сегодня. Обрусение происходит как естественный процесс, неизбежный для всех групп эмигрантов. Но подход к проблеме со временем изменился: от бескомпромиссных теорий “плавильного котла” – к признанию более адекватных идей многоцветной мозаики, где дается право на развитие каждой этнической культуры.

Заключение

Значимость рассматриваемой проблематики видится в нескольких узловых моментах. Во-первых, в панорамном раскрытии исторической динамики культурного процесса, зарождения и становления новой собственно белорусской традиции в русском культурном пространстве. Во-вторых, в создании живого портрета эпохи через персоналии белорусского просвещения и науки, его социального и национального облика – литературы, по родословной ее главных зачинателей, преимущественно шляхетско-аристократической и в то же время глубоко народной, демократической по своей идейно-нравственной и эстетической направленности. В-третьих, в широком показе межнационального творческого контекста (белорусско-польско-российского, белорусско-литовского), взаимопритяжения и взаимоотталкивания разноязычных научных и художественных школ на пути к самоопределению собственно белорусской. В единстве, в-четвертых, источниковедческого, эмпирического и общетеоретического начал, осуществленном автором для решения основной

исследовательской задачи – научной реконструкции, “оживления” все еще малоизученного, во многом загадочного и “молчаливого” XIX в. в культурном прошлом Беларуси, аксиологической наполненностью, переживанием белорусской судьбы.

Новизна историко-педагогических исследований, как представляется, может быть дополнена качественным обновлением материала, поисками точных методологических решений, пониманием субъектно-исторической роли белорусского народа в его многовековом стремлении к беспрепятственной самореализации своего творческого потенциала путем формирования и развития просветительского дискурса, белорусской индивидуальности – неотъемлемой части общечеловеческого универсума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Нікалаеў, М.* Беларускі Пецяярбург / М. Нікалаеў. – Санкт-Пецяярбург : Віт-прынт, 2009. – 535 с.
2. *Спасович, В. Д.* Избранные труды и речи / В. Д. Спасович. – Тула, 2000. – 496 с.
3. *Ораскі, Z.* W kręgu Polski, Rosji i słowianoczyzny. Myśl i działalność społeczno-polityczna Mariana Zdziechowckiego do 1914 roku / Z. Opacki. – Wyd.I. Gdańsk, 1996. – 269 s.
4. *Погодин, А.* Белорусские поэты / А. Погодин // Вестник Европы. – 1911. – № 1. – С. 26.
5. *Григорьев, В. В.* Санкт-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования / В. В. Григорьев. – СПб. : Типография В. Безобразова и Комп., 1870. – 670 с.
6. *Снапкоўская, С. В.* Культуралагічная думка Беларусі : вучэб. дапам. / С. В. Снапкоўская, К. У. Антановіч. – Мінск : РІВШ, 2017. – 216 с.
7. *Семашкевіч, Р. М.* Беларускі літаратурна-грамадскі рух у Пецяярбурзе (канец XX – пачатак XX ст.) / Р. М. Семашкевіч. – Мінск : Выдавецтва БДУ, 1971. – 132 с.
8. *Семашкевіч, Р. М.* Браніслаў Эпімах-Шыпіла / Р. М. Семашкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1968. – 107 с.
9. *Кавко, А. К.* От Скорины до Купалы. Белорусская литература в контексте национально-культурного возрождения / А. К. Кавко. – М. : ИМЛИ им. Горького РАН, 2006. – 288 с.
10. *Снапковская, С. В.* Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. / С. В. Снапковская. – М. : УРАО ИТИП, 2011. – 316 с.
11. *Станкевіч, А.* Прафесар Браніслаў Эпімах-Шыпіла. З яго жыцця і працы / А. Станкевіч. – Вільня, 1935. – 124 с.
12. *Снапкоўская, С. В.* Пераемнасць і наватарства ў святле адукацыі і культуры / С. В. Снапкоўская. – Мінск : БДУ, 2020. – 280 с.

Поступила в редакцию 14.06.2021 г.

Контакты: ssvet88@inbox.ru (Снапковская Светлана Валентиновна)

Snapkovskaya S. HISTORICAL AND CULTURAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL DISCOURSE (the Belarusian diaspora of Saint-Petersburg under consideration).

The author reveals the historical and cultural foundations of the formation of educational discourse of the Belarusian people living in Petersburg in the XIX – early XX centuries. The city is shown as the main factor of the formation and development of national consciousness of the Belarusians through science and education. The article describes the views and activities of the prominent Belarusians in Petersburg, who made a significant contribution to the formation and development of culture and education in Russia and Belarus.

Keywords: education, Saint-Petersburg, Belarusians-Petersburgers, cultural influence, Russian education, Vilna (Vilno) school district.

УДК 377.5

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Левицкий

магистр педагогических наук

Горецкий педагогический колледж МГУ имени А. А. Кулешова

Статья посвящена вопросам сохранения и укрепления здоровья субъектов среднего специального образования. Представлены структурно-содержательные характеристики организационно-педагогической технологии здоровьесберегающей деятельности учреждения среднего специального образования.

Ключевые слова: организационно-педагогическая технология, учреждение среднего специального образования, здоровьесбережение, здоровьесберегающая деятельность, культура здоровьесбережения.

Введение

Предъявляя разработанную нами технологию, прежде всего следует остановиться на такой ее характеристике, как масштаб. Не вызывает сомнений тот факт, что технологические решения должны охватывать и разворачиваться в масштабах всего учреждения образования в целом, т.е. регулировать деятельность всех его субъектов. Для иллюстрации этого обстоятельства целесообразно воспользоваться понятием образовательного пространства, или образовательной среды [1], структурируемой тремя предметными проекциями, символизирующими “понятия”, “институты”, “среды” и объединенными в единое целое с помощью управления (рис. 1).

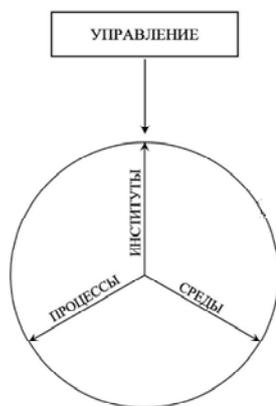


Рис. 1. Составляющие образовательной среды (В. И. Слободчиков)

Организация (в нашем контексте, здоровьесберегающей деятельности), выступающая в качестве операции и функции управленческой деятельности, имеет непосредственное отношение к управлению. Кроме того, сама здоровьесберегающая деятельность носит ресурсобеспечивающий характер, а, значит, тоже относится к разряду управленческих действий по сохранению и умножению жизненных ресурсов.

В процессе организации здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, обеспечивающего среднее специальное образование, объектами управления выступают целенаправленно организуемые:

- процессы (формирования здоровьесберегающей культуры и собственно здоровьесбережения);
- среды (ландшафтный, материальный, социокультурный и знаково-символический компоненты образовательной среды учебного заведения);
- институты (органы, ответственные за организацию означенных процессов и сред), т. е. инфраструктура управления.

В предъявленную схему масштаба и состава технологизации органично “вписываются” и эоантропоцентристские представления о сути здоровьесбережения, трактующие его как поиск и реализацию наиболее эффективных способов взаимодействия (метаболизма) человека с окружающей природной, рукотворной и социокультурной средой.

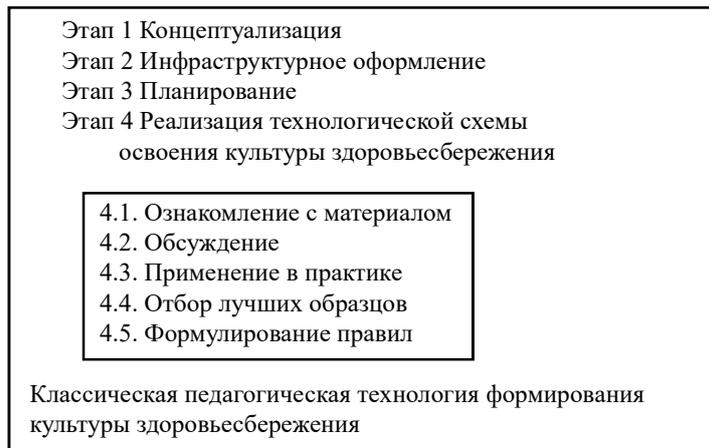
Обозначенный масштаб описываемой технологии, охватывающий все составляющие образовательного пространства учебного заведения (институты, процессы и среды), определяет и характер используемых технологических решений.

© Левицкий А. Н., 2021

Здесь уместно воспользоваться введенным М. Е. Бершадским различием двух парадигм и соответствующих им способов технологизации педагогических явлений [2]. Автор выделяет алгоритмическую парадигму, в рамках которой разрабатываются классические педагогические технологии, основанные на алгоритмизации проектируемых образовательных процессов, начиная от исходного материала и заканчивая получением искомого конечного продукта педагогических взаимодействий. Наряду с алгоритмической, в практике педагогического проектирования используется и, так называемая, стохастическая (вероятностная) парадигма, на основании которой разрабатываются соответствующие (стохастические, или вероятностные) педагогические технологии, направленные на проектирование образовательной среды “для изменения вероятности протекания процесса в заданном направлении” [2, с. 18].

Поскольку объектами технологизации в нашем случае выступают и процессы, и среды, предъявляемая организационно-педагогическая технология здоровьесберегающей деятельности учреждения образования носит комбинированный характер. Для ее разработки использовался как алгоритмический, так и стохастический подход. Так, управление преобразованием компонентов образовательной среды учебного заведения регламентировалось в рамках стохастической парадигмы, процессы же формирования культуры здоровьесбережения технологизировались по алгоритмическому принципу.

Таким образом, описываемая технология носит стохастически-алгоритмический характер. При этом собственно педагогическая (классическая) технология формирования культуры здоровьесбережения оказывается включенной (“вписанной”) внутрь стохастически выстроенной технологии организации здоровьесберегающей деятельности учреждения образования. Отмеченный факт отражается и в названии предъявляемой технологии – организационно-педагогическая (рис. 2).



Стохастическая управленческая технология организации здоровьесберегающей деятельности учреждения образования

Рис. 2. Структура организационно-педагогической технологии здоровьесберегающей деятельности учреждения образования

В качестве дополнительной методологической предпосылки разработки технологии выступили теоретические представления В. А. Никитина [3] о возможных типах организации культуры. Согласно авторским положениям, современный организационный тип культуры носит название “технологический” и отличается от предшествующих более совершенными способами нормирования и трансляции деятельности, в качестве которых выступают проекты (включающие в свой состав технологические решения) и программы. При

этом технологии задаются с помощью принципов деятельности, именно они указывают на ориентиры и выделяют необходимые шаги к их достижению.

Таким образом, определяющее значение в разработке организационно-педагогической технологии здоровьесберегающей деятельности принадлежит принципам организации и освоения здоровьесбережения.

Стохастический каркас описываемой технологии, регламентирующей ход управленческой деятельности по организации в учреждении образования здоровьесбережения, определяется группой организационных принципов в составе нормативов инфраструктурной оформленности, ресурсообеспечивающего характера и ситуационного детерминизма организации здоровьесберегающей деятельности.

Основная часть

Этап 1 задается принципом ресурсообеспечивающего характера здоровьесбережения, требующим осознания субъектами образования целестенностных оснований, методолого-теоретических основ, зон личной ответственности, нормативного содержания культуры здоровьесбережения. Достижение соответствия описанному требованию составляет цель начального технологического этапа. В качестве задач, подчиненных этой цели, выступают: разработка, обсуждение и принятие «Концепции здоровьесберегающей деятельности учреждения образования».

Этот документ, определяющий суть, роль и место здоровьесбережения в жизнедеятельности субъектов образования, в доступной и лаконичной форме изложения должен содержать:

- краткий анализ внешней и внутренней ситуаций, связанных с состоянием здоровья субъектов образования;
- пропаганду ценностей здоровой жизни в здоровой среде;
- интерпретацию понятий «здоровье» и «здоровьесбережение» в рамках избранных подходов;
- указания на цели и зоны личной ответственности субъектов образования;
- нормативное содержание культуры здоровьесбережения для учащихся, администрации, педагогов и специалистов учебного заведения;
- принципы здоровьесбережения.

Весьма важно, чтобы в Концепции нашел отражение и тот факт, что здоровьесберегающая деятельность не является для учебного заведения чем-то привнесенным извне, чужеродным для образования. Напротив, обозначая место здоровьесбережения в деятельности учреждения образования, следует подчеркнуть его естественный и закономерный характер, позицию необходимой фоновой деятельности, органично вписываемой в официальные образовательные процессы.

В ходе первого этапа здоровьесберегающей деятельности учреждения образования, обеспечивающего получение среднего специального образования, используются методы: «мозгового штурма» (разработка), индивидуального ознакомления и фронтальной дискуссии (обсуждение), голосования (принятие).

При этом текст документа, подлежащего ознакомлению, коррекции и одобрению, может быть представлен как на бумажных, так и на электронных носителях. Получение комментариев и согласия (или не согласия) также может проходить как в реальном, так и в виртуальном формате.

Принятая большинством участников образовательного процесса Концепция здоровьесбережения определяет содержание и характер всей последующей здоровьесберегающей деятельности учреждения образования.

Основные характеристики начального этапа описываемой технологии представлены на рис. 3.

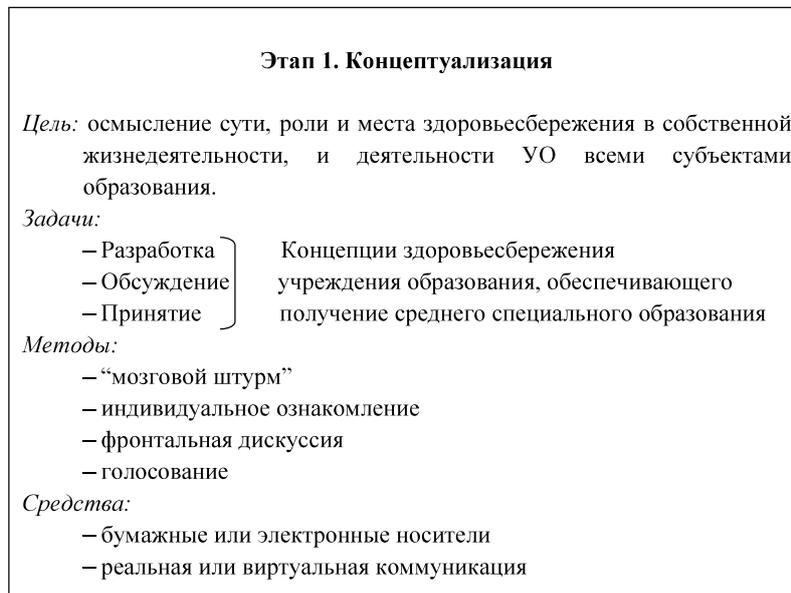


Рис. 3. Основные характеристики первого этапа технологии организации здоровьесберегающей деятельности учреждения образования

Этап 2 диктуется принципом инфраструктурного оформления здоровьесберегающей деятельности, требующим создания разветвленной управленческой структуры организации этой деятельности с привлечением к управлению не только администрации учебного заведения, но и представителей всех субъектов образования. В соответствии со стохастическим характером заявленной технологии, Комитет здоровьесбережения колледжа складывается из подкомитетов, ответственных за организацию здоровьесберегающей деятельности в различных средах (природной, материальной и социокультурной) посредством отбора и использования адекватных способов метаболизма (адаптации, гармонизации, преобразования) с тем или иным окружением.

Такой подход требует включения в состав Комитета здоровьесбережения учреждения образования, как минимум, трех подчиненных управленческих структур:

- подкомитета организации здоровьесберегающей деятельности в контакте с природной средой (зона ответственности учащихся);
- подкомитета организации здоровьесбережения в материальной среде учебного заведения (зона ответственности администрации);
- подкомитета организации здоровьесберегающей деятельности в социокультурной среде учреждения образования (зона ответственности педагогов).

Каждый из названных органов самоуправления создается для достижения конкретной, четко обозначенной цели, соотносимой с целевыми ориентирами разных субъектов здоровьесбережения.

Так, для подкомитета организации здоровьесберегающей деятельности в контакте с природной средой ставится цель организации адекватных способов взаимодействия (адаптации как использования благотворных природных факторов, т. е. заботы о себе, и гармонизации как нейтрализации вредоносных влияний природного окружения, т. е. самозащиты) учащихся с природной средой, направленных на воспроизводство собственной жизни и жизни своих потенциальных потомков.

Подкомитет организации здоровьесберегающей деятельности в материальной среде учебного заведения отвечает за достижение следующей цели: организация процессов гармонизации и преобразования материальной среды учреждения образования, ориентированной на воспроизводство ресурсов здоровой жизни в пространственно-предметном компоненте образовательной среды учебного заведения.

Самая масштабная цель ставится перед подкомитетом организации здоровьесберегающей деятельности в социокультурной среде учебного заведения, охватывающей характер взаимодействия субъектов образования друг с другом, содержание, дидактические и знаково-символические средства обучения. Перед этой управленческой структурой ставится цель организации процесса преобразования обучающей среды учреждения среднего специального образования, ориентированной на стабильное воспроизводство образцов здоровой жизни в здоровой среде.

В связи с масштабностью задач, связанных с преобразованием социокультурной среды учреждения образования, целесообразно выделить отдельный подкомитет, отвечающий за знаково-символическое подкрепление здоровьесберегающей деятельности учреждения среднего специального образования, целью которого станет придание образовательной среде общего здоровьесберегающего контекста, в частности, посредством пропаганды ценностей и локальных образцов здоровой жизни в здоровой среде.

Таким образом, первой задачей, решаемой в ходе второго этапа технологии организации здоровьесберегающей деятельности учреждения образования, является задача моделирования управленческой инфраструктуры, которое может быть произведено по представленному выше образцу.

Далее следует определить состав каждого из смоделированных подкомитетов. Здесь надо придерживаться одного одинакового для всех управленческих структур правила: чтобы формируемый Комитет здоровьесбережения действовал по принципу самоуправления, в состав каждого из планируемых подкомитетов должны войти представители учащихся учреждения среднего специального образования.

Возглавляет комитет директор учебного заведения, отвечающий за планомерную и слаженную работу всех звеньев управленческой структуры, начиная с ее моделирования и отбора кандидатур.

В состав подкомитета здоровьесберегающей деятельности в контакте с природной средой закономерно включаются: заместитель директора по воспитательной работе, кураторы учебных групп (в соответствии с представленным выше правилом), представители учащихся.

Подкомитет здоровьесбережения в материальной среде учреждения среднего специального образования включает в свой состав: заместителя директора по хозяйственной работе и наиболее активных представителей учащихся (возможно, из числа старост учебных групп).

В связи с обширностью задач и многочисленностью субъектов социокультурной (обучающей) среды учебного заведения подкомитет, отвечающий за организацию в ней здоровьесберегающей деятельности, целесообразно разделить, как минимум, на 3 секции в соответствии с числом компонентов обучающего окружения. Подкомитет организации здоровьесбережения в социокультурной среде учебного заведения должен включать секции психологической, информационной и методической поддержки здоровьесберегающей деятельности.

Первое из названных подразделений должен возглавить педагог-психолог, второе – заместитель директора по учебной работе, третье – может быть поручено руководителю физвоспитания.

В число ответственных лиц всех названных секций должны войти преподаватели физического воспитания как педагоги в большей степени, нежели остальные члены педагогического коллектива учреждения среднего специального образования, владеющие здоровьесберегающими технологиями обучения. В содружестве с преподавателями других учебных дисциплин они могут содействовать адекватному переносу характера, содержания, методов и принципов здоровьесбережения в общую обучающую среду учреждения образования.

В условиях адекватной экстраполяции названных требований на ситуацию преподавания других учебных предметов они могут служить общему делу организации здоровьесбе-

регающей деятельности учреждения образования в целом.

Рекомендуемый нами дополнительный подкомитет знаково-символического оформления здоровьесберегающей деятельности учреждения среднего специального образования должен включить в свой состав отличающихся креативностью, обладающих оформительскими навыками представителей педагогического и ученического коллективов учреждения образования.

Общая управленческая инфраструктура здоровьесбережения представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Управленческая инфраструктура организации
здоровьесберегающей деятельности учреждения
среднего специального образования**

Управленческие подразделения	Цели	Состав
Подкомитет организации здоровьесберегающей деятельности в контакте с природной средой	Организация адекватных способов взаимодействия (адаптации и гармонизации) с природной средой, направленной на воспроизводство собственной жизни и жизни своих потомков	Заместитель директора по воспитательной работе Кураторы учебных групп Представители учащихся
Подкомитет организации здоровьесберегающей деятельности в материальной среде учреждения образования	Организация процессов гармонизации и преобразования материальной среды учреждения образования, ориентированных на воспроизводство ресурсов здоровой жизни	Заместитель директора по хозяйственной работе Представители учащихся
Подкомитет организации здоровьесберегающей деятельности в социокультурной среде учреждения образования. Секции: – психологической поддержки – информационной поддержки – методической поддержки	Организация процесса преобразования социокультурной среды учреждения образования, ориентированной на воспроизводство образцов здоровой жизни в здоровой среде	Педагог-психолог Заместитель директора по учебной работе Руководитель физического воспитания Преподаватели физического воспитания Педагоги других учебных дисциплин Представители учащихся
Подкомитет знаково-символического оформления здоровьесберегающей деятельности учреждения образования	Придание образовательной среде здоровьесберегающего контекста. Пропаганда ценностей и образцов здоровой жизни в здоровой среде	Креативные представители педагогического и ученического коллективов

Таким образом, цель второго этапа предъявляемой технологии состоит в инфраструктурном оформлении здоровьесберегающей деятельности учреждения образования и достигается решением двух последовательных задач: разработкой модели и определением состава Комитета здоровьесбережения учреждения среднего специального образования. При этом используются методы моделирования и отбора достойных кандидатур из числа администрации, специалистов, педагогов и учащихся учебного заведения.

Этап 3 посвящается планированию деятельности подкомитетов здоровьесбережения в соответствии с принципом ситуационного детерминизма, подразумевающим готовность управленческих структур к своевременному реагированию на вызовы внешнего (природного) и внутреннего (материального и социокультурного) окружения.

Особенностью этого технологического этапа является то обстоятельство, что планирование касается конкретных действий, направленных на освоение субъектами образования культуры здоровьесбережения как ведущего средства здоровьесберегающей деятельности. Это значит, что предпринимаемые в этот период технологические решения относятся уже не к управленческой, а к встроеной в нее педагогической технологии формирования

культуры здоровьесбережения, которая, в отличие от управленческих усилий, носит уже не стохастический (вероятностный), а классический (алгоритмический) характер. Собственно, именно алгоритм действий по освоению культуры здоровьесбережения и должен быть отражен в планах подкомитетов. Этим же объясняется и тот факт, что уже на этапе планирования начинают задействоваться педагогические принципы формирования культуры здоровьесбережения:

- опоры на социально-антропологические ценности и места их зарождения;
- соответствия типам освоения исполнительской деятельности;
- представленности в укладе учреждения образования содержания культуры здоровьесбережения;
- использования побудительных механизмов саморегуляции;
- мультикультурности;
- продуктивности.

Из числа обозначенных нормативов непосредственное отношение к разработке плана имеет принцип соответствия типам освоения исполнительской деятельности. Этот принцип предполагает выделение этапов, соответствующих логике инкультурации, т. е. движению от формальной фазы следования культурным образцам в ходе игры (не используется в силу возраста учащихся), через фазу адаптации образцов к собственной жизни с помощью учения и тренинга, к цели формирования культуры – технологической фазе, т. е. освоению здоровьесберегающих технологий в ходе совершенствования как осознанного и произвольного процесса освоения культурных норм.

В соответствии с этим, общая для всех подкомитетов (за исключением подкомитета знаково-символического оформления) технологическая схема (алгоритм) освоения субъектами образования культуры сбережения выглядит следующим образом:

- ознакомление с информацией;
- обсуждение;
- применение в практике;
- отбор лучших образцов;
- формулирование правил здоровьесбережения.

Отбор содержания культуры для реализации приведенного алгоритма действий диктуется упомянутым принципом ситуационного детерминизма, в соответствии с которым для изучения выбираются темы, наиболее значимые для определенного периода времени. Так, на сегодняшний день наибольшую актуальность представляют информационные материалы, связанные с предупреждением распространения, профилактикой и лечением COVID-19.

Детерминантами для выбора и планирования тематики инкультурации могут служить не только внешние, но и (главным образом) внутренние ситуации:

- скачок респираторных заболеваний в период сезонных изменений температуры воздуха;
- борьба с переутомлением, вызванным нарушениями режима дня и питания, недостаточностью мест, времени и способов восстановления энергии;
- необходимость нейтрализации межличностных конфликтов в коллективе, поиск адекватных средств и способов учебного и внеучебного общения;
- насущные преобразования материальной среды учебного заведения, связанные с санацией, косметическим и другими видами ремонта помещений, поиском экологически чистых материалов и оборудования.

Для обнаружения проблемных зон в социокультурной среде колледжа целесообразно предварить приведенную выше технологическую схему шагом диагностики уровня осведомленности педагогов учебного заведения о здоровьесберегающих технологиях обучения.

Таким образом, цель третьего этапа технологии организации здоровьесберегающей деятельности состоит в планировании действий ответственных управленческих структур (подкомитетов) и достигается в ходе решения нескольких последовательных задач: диа-

гностики уровня осведомленности педагогов учебного заведения о здоровьесберегающих технологиях обучения; отбора содержания; разработки алгоритма освоения субъектами образования культуры здоровьесбережения. При этом используются методы разработки диагностических материалов, тематического планирования и алгоритмизации.

Этап 4 посвящен реализации планов, т. е., по сути, формированию культуры здоровьесбережения у субъектов образования под управлением подкомитетов здоровьесберегающей деятельности учреждения образования, направленному на освоение здоровьесберегающих технологий взаимодействия с природой, материальной и социокультурной средой.

Для достижения означенной цели планы должны быть дополнены указаниями на возможные методические средства решения поставленных задач (таблица 2).

Таблица 2

**Технологические характеристики 4-го этапа
технологии здоровьесберегающей деятельности в
учреждении среднего специального образования**

Этапы реализации	Методические средства
Диагностика уровня осведомленности педагогов о здоровьесберегающих технологиях	Анкетирование
Отбор содержания культуры здоровьесбережения	Тематическое планирование
Освоение культуры здоровьесбережения – ознакомление с информацией – обсуждение	Лекции, встречи, тренинги, доклады об информации, полученной через интернет
– применение в практике	Тренинги “День интерактивного обучения”
– отбор лучших образцов	Открытые занятия Голосование
– формирование правил здоровьесбережения	Оформление в виде памяток, лозунгов и плакатов

Отбору технологических характеристик способствует использование принципов опоры на социально-антропологические ценности и места их зарождения, мультикультурности, продуктивности и представленности в укладе учреждения образования содержания культуры здоровьесбережения.

Заключение

Реализация описанной технологии требует подкрепления соответствующим научно-методическим оснащением. Запуск организационно-педагогической технологии здоровьесберегающей деятельности в учреждении образования не должен тормозиться из-за сложностей концептуализации, инфраструктурного оформления и планирования здоровьесбережения в самом учреждении образования. Для того чтобы избежать этих трудностей целесообразно предоставить учебным заведениям, желающим встать на путь здоровьесбережения, образцы необходимых для этого научно-методических материалов, обеспечивающих возможность внедрения в работу учреждения образования технологии здоровьесберегающей деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2002. – 160 с.
2. *Бершадский, М. Е.* В каких значениях используется понятие “технология” в педагогической литературе? / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 3–19.
3. *Никитин, В. А.* Организационные типы современной культуры : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / В. А. Никитин. – М., 1998. – 49 с.

Поступила в редакцию 15.03.2021 г.

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

Levitsky A. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ALTH-SAVING ACTIVITIES OF THE INSTITUTION OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.

The article is devoted to the issues of preserving and improving the health of the students of secondary professional education. The structural and content characteristics of the organizational and pedagogical technology of health-preserving activities of the institution of secondary professional education are presented.

Keywords: organizational and pedagogical technology, institution of secondary professional education, health preservation, health preserving activity, the culture of health preservation.

УДК 37.011.31

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ:
ПОИСКИ ВЕКТОРОВ ВОСПРИЯТИЯ****А. А. Островская**

кандидат педагогических наук доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Ван Синьпэй

магистрант

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В статье рассмотрены позиции по формированию структуры профессиональной культуры педагогов, выделены ее компоненты с точки зрения динамического подхода и предложена трактовка структуры профессиональной культуры педагогов, основанная на анализе поискового экспертного опроса китайских учителей. Представлены “карты восприятия” данной структуры с позиции китайских педагогов и их белорусских коллег. “Карты восприятия” иллюстрируют оценку выделенных характеристик профессиональной культуры экспертами-практиками по критериям “важность” и “удовлетворенность” и дают возможность предварительно наметить ориентиры их совершенствования.

Ключевые слова: профессиональная культура, непрерывное образование, профессионализм, профессиональная компетентность, карта восприятия.

Введение

Профессиональная культура в современном мире определяет способность специалиста эффективно и правильно интегрироваться в систему экономического и социального развития. Поскольку образование является основой общественного прогресса, то потребность в высокорелевантной профессиональной культуре педагога наиболее очевидна.

Согласно мыслям китайского педагога Ян Лю, профессиональная культура помогает людям лучше понять ценность профессии и ее уникальность. Только понимая значение своей профессии, можно обрести достоинство быть человеком, гордость и счастье социальной ответственности [1].

Возможность постоянного актуального обновления профессиональной культуры педагогов дает *непрерывное педагогическое образование*. Однако существующая в мире его вариативность затрудняет выбор наиболее эффективного способа продолжения обучения. При этом сложность диагностирования профессиональной культуры в силу широкой палитры ее смыслов некоторым образом затрудняет оценку “реалий”, а, значит, и не позволяет продуктивно выработать конкретные шаги по ее непрерывному развитию.

Конечно, развитие профессиональной культуры сегодня также сложно рассматривать в отрыве от процесса интеграции педагогического опыта, знаний и мастерства в мировое образовательное пространство. В итоге “складывается” противоречие между общепризнанной необходимостью непрерывного образования педагогов и сложностью выбора его конкретных направлений, способных обеспечить актуальное соответствие профессиональной культуры современного учителя вызовам времени.

Таким образом, в предложенном материале представилось интересным рассмотреть векторы восприятия профессиональной культуры педагогов в теории и практике образования, а также апробировать достаточно эргономичный и востребованный диагностический метод для определения позиций по совершенствованию ее составляющих.

Основная часть

Исходным пунктом нашего исследования стал вопрос о сущности профессиональной культуры педагогов в разрезе ее потенциальных составляющих.

О. А. Жилиева полагает, что понятие “*профессиональная культура*” “может быть проблематизировано в различных аспектах: это связано с неоднозначностью трактовок самой культуры” [2, с. 105]. Она отмечает, что часто понятие “профессиональная культура” относится к уровню овладения профессиональными стандартами. Также достаточно привычно “профессиональная культура” трактуется как система, включающая в себя профессиональное сознание и совокупность поведенческих стереотипов, сложившихся в определенной профессиональной среде [2]. В частности, В. А. Сластенин, раскрывая суть профессионально-педагогической культуры, рассматривает ее “в качестве всеобщей характеристики разнообразных видов деятельности учителя и педагогического общения, раскрывая и обеспечивая развитие потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей” [3, с. 40].

Представляется важным и классификация трактовки культуры в исследованиях белорусского ученого И. И. Цыркуна: как процесс творческой деятельности, как совокупность духовных ценностей, технология, совокупность знаковых систем, изобретение мира “впервые” [4].

Однако сам по себе феномен культуры действительно настолько глобален и вариативен, что в целом, ссылаясь на мнение А. Я. Флиера, “любое определение неизбежно будет выражать вполне определенный ракурс понимания, взгляда на культуру и игнорировать какие-то иные” [5, с. 20]. Соответственно, и выбор компонентов (характеристик) профессиональной культуры располагается, как правило, в поле научного интереса исследователя [5, с. 20]. Тем не менее, как видится, позиции формирования составляющих профессиональной культуры во многом складываются из сути такой подводящей к ней категории, как “*профессионализм*”.

В современном понимании отношение к профессионализму закрепилось как к интегративному свойству личности, включающему широкий спектр характеристик. Е. Н. Макарова делает вывод о том, что “основными акмеологическими подструктурами профессионализма являются теоретические знания и практические умения, профессиональный опыт, профессионально важные качества, профессиональная мотивация, ценностные ориентации и психофизиологические особенности” [6, с. 126]. И. О. Авдеева, обобщив исследования С. А. Дружилова, Е. А. Климова, А. К. Марковой, считает, что профессионализм включает в себя “как личностные, так и специфически профессиональные... особенности работника, определяющие эффективность его трудовой деятельности” [7, с. 126]. Здесь прежде всего следует обратиться к концепциям Ф. Тейлора и А. Фаоля, выделяющим администраторские и интеллектуальные способности.

В современных публикациях профессионализм достаточно “рельефно” просматривается через призму компетентного подхода. Так, отечественные и зарубежные исследователи (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской, И. И. Цыркун, О. Л. Жук) обосновывают необходимость широкого внедрения компетентного подхода в профессионализацию педагогического образования. Белорусский ученый В. Н. Наумчик, размышляя о профессионализме в педагогической профессии, обращается к исследованию понятий “компетенция” и “компетентность”: “Компетенции – это элементы профессиональной деятельности, которые определяют компетентность специалиста. Компетентность – обусловленная моральными принципами общественно полезная устремленность специалиста, выражающаяся в применении элементов профессиональной деятельности и эффективном владении ими” [8]. Обширное исследование профессиональной компетентности представлено в монографии А. А. Печеркиной, Э. Э. Сыманюка, Е. Л. Умниковой [9]. Ими эмпирически определен состав профессиональной компетентности учителя, включающий “предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе, ориентация на работу с людьми, ориентация на интегра-

цию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, а также комплексные личностный и социально-коммуникативный компоненты” [9, с. 177].

Итак, *профессиональную компетентность* часто в исследованиях соотносят как с навыками, умениями, особенностями мышления, так и с рядом личностных ценностей, например, готовностью отвечать за свои действия. Такая позиция также рассматривается А. А. Деркачом, А. К. Марковой, Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, Дж. Равеном. Ценностная составляющая акцентирует внимание на том, что профессионализм – это прежде всего отношение к делу, а не набор компетенций. В аспекте этой составляющей располагаются и нравственные основания профессионализма, обеспечивающие примирение личного и общественного интереса в профессии, тем самым придавая жизни человека глубокий смысл и ориентированность. Это подчеркивается, например, в работах Н. Ю. Бармина, А. К. Марковой, Г. С. Пак.

Э. М. Калицкий, М. В. Ильин и Н. Н. Сикорская считают, что “квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму профессионализма” [8]. Дополняя изложенное о профессионализме анализом ряда других исследований, в частности работами Е. А. Климова, А. В. Лапшовой, И. М. Пучковой, Р. Н. Хакимзянова, выделим в профессионализме еще и такие характеристики, как определенная системная организация психики, инициатива и мастерство, способность к саморазвитию и самокоррекции.

В нашей работе, в том числе и с учетом исследований вышеуказанных авторов, предлагается представить суть профессионализма через вехи развития и в соотношении прежде всего со знаниями, навыками, способностями и ценностями. Знания, навыки, способности относятся скорее к квалификации специалиста, к его готовности решать профессиональные задачи, в то время как ценности определяют, каких высот можно достичь в своей отрасли. Как видится, своеобразным связующим звеном между этими компонентами можно представить профессиональную компетентность. При этом нами выражается солидарность со взглядом на профессионализм в динамике, через расширение его границ понимания: от системы “человек-профессия” в систему “человек-мир” [10, с. 126].

Такой “динамичный” подход к профессионализму находит свое согласование с нашим исследованием в части взаимосвязи профессиональной культуры с непрерывным педагогическим образованием. Поэтому, с учетом изложенного, нами предлагаются такие вариативные компоненты профессиональной культуры, как “компетентностный”, “ценностный” и “перспективный”. Первый компонент говорит о тех характеристиках профессиональной культуры, которые позволяют человеку “закрепиться в профессии”. Ценностный компонент профессиональной культуры, включающий в том числе и нравственную составляющую, дает возможность профессионалу “закрепиться в обществе”. Особо хочется отметить, что уникальность каждой профессии играет в этом компоненте не меньшую роль, чем в предыдущем. Так, достижения большинства отраслей являются “видимыми” и “прибыльными” в ближайшее время. Эффект же от педагогической деятельности, как правило, не является сиюминутным, требует длительной работы, а сама профессия педагога сочетает управляющее воздействие с развивающим и ориентирующим.

Третий выделенный нами компонент профессиональной культуры – “перспективный”, открывает тему релевантности профессиональной культуры современного специалиста требованиям времени, позволяет сделать достигнутые профессионалом позиции долгосрочными. В частности, И. И. Цыркун неоднократно обращает внимание на инновационный аспект педагогической культуры.

Как видится, связь между выделенными компонентами не просто линейная. Представим ее следующим образом (рис. 1).

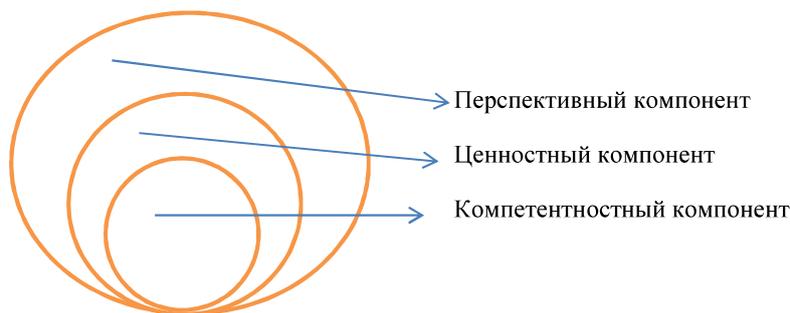


Рисунок 1. Связь между выделенными компонентами профессиональной культуры

Таким образом, профессиональная культура относится к способностям и навыкам специалистов, особенностям и нормам отрасли, в которой они трудятся, а также ценностям и перспективам по профессии.

Ракурс нашего взгляда на профессиональную культуру педагогов через идею непрерывного образования специалиста, а также широта и вариативность научных смыслов ее структуры вызвали интерес к восприятию профессиональной культуры глазами экспертов педагогов-практиков. На современном этапе в связи со сложностью масштабных исследований и с учетом высокой динамики современных ситуаций экспертный опрос достаточно оперативен для прогностической и моделирующей функций поисковых исследований. Разумеется, полученные данные требуют более глубокого изучения, однако в начале пути позволяют наметить векторы восприятия проблемы и зафиксировать внимание на спорных тенденциях.

Для составления карты восприятия профессиональной культуры глазами педагогов был проведен опрос 20 китайских учителей в качестве экспертов. В режиме открытых ответов было предложено перечислить и пояснить актуальные с их точки зрения характеристики профессиональной культуры педагогов.

В результате обобщения и выделения наиболее общих ответов проявилась определенная структура профессиональной культуры педагогов, которая, согласно пояснениям экспертов, включила две позиции касательно профессиональной культуры: 1) в процессе обучения знаниям и 2) в процессе воспитания учащихся.

В таблице эта структура представлена в оригинальной версии перевода на английский язык от исследователя.

Структура профессиональной культуры педагогов

Characteristics of the teacher's professional culture	
1. Professional culture in the process of teaching theoretical knowledge	
1.1	The ability to organize teaching
1.2	The transmission ability of influence on education
1.3	Ability of organization and management
1.4	Scientific research ability
1.5	Teachers' teaching ability
1.5.1	Instructional design ability
1.5.2	Teaching implementation ability
1.5.3	The ability of teaching inspection and evaluation
2. Professional culture in the process of cultivating students' morality	
2.1	Understand the educational thought
2.2	Clarify the purpose of education
2.3	Love the object of education
2.4	Pay attention to teaching methods

По итогам развернутого анализа исследования представим свой русскоязычный вариант его трактовки.

1. Профессиональная культура в процессе обучения знаниям заключается в следующем:

1.1 Способность к организации обучения

Организаторские способности являются ключом к успешному завершению педагогической работы, т. е. достижению ее цели. От того, сможет ли учитель наладить преподавание в классе, напрямую будет зависеть качество образовательного процесса.

1.2 Способность доступно излагать материал

Для того чтобы превратить знания, умения, мысли и чувства учителей в воспитательную силу, воздействующую на учащихся, необходимо умело и грамотно использовать определенные средства передачи. Среди них язык – самый важный инструмент.

1.3 Способность управления

Способность управления включает в себя два аспекта. Во-первых, управление в смысле организации пространственно-предметной среды в учреждении, чтобы создать активную и живую учебную атмосферу. Во-вторых – это управление классами, классной средой и классной дисциплиной. Этот процесс представляет собой напряженное информационное, мыслительное, эмоциональное и личностное взаимодействие между преподавателями и учащимися. Здесь в полной мере проявляются новаторский дух и личностное обаяние педагога, а его “менеджмент” становится не только научным и образовательным, но и творческим.

1.4 Способность к научным исследованиям

Эта способность связана с умением обобщать, экспериментировать и изобретать. Без учителей, стремящихся к научной и инновационной деятельности, невозможно культивировать “инновационные таланты”.

1.5 Способность к преподаванию

Педагогические способности включают в том числе и способности к проектированию обучения, к сочетанию различных форм и методов в образовательном процессе, контролю учебной ситуации при разных условиях образовательного процесса, к компилированию инструментов оценки, к получению информации обратной связи.

2. Профессиональная культура в процессе воспитания и развития обучающихся включает следующее:

2.1 Умение сочетать обучение с воспитанием

Этическая основа и направляющая идеология профессии учителя – это понимание и передача воспитательных идей педагогических мыслей.

2.2. Умение выделять основные цели обучения

Каким человеком быть – цель образования, что люди должны делать – содержание образования.

2.3 Любовь к “объекту” воспитания

В путешествии жизни забота учителей играет роль ориентировки, постановки паруса и побуждения. Образование может быть эффективно реализовано только в том случае, если оно основано на откровенном духовном общении. Только будучи открытым к истинным чувствам, образование может быть убедительным и достигать своей цели.

2.4 Тщательный отбор методов обучения

Учителя должны внимательно подходить к выбору методов обучения, сообразно логике и законам познавательного процесса. Это требует огромных усилий, но, учитывая познавательные возможности своих воспитанников, педагоги тем самым демонстрируют уважение к своим ученикам.

Проведенное исследование как поисковое представило векторы восприятия наших китайских коллег “стандарта” педагогического процесса и режима его продуктивной реализации, а также ценностей профессии учителя.

С целью определения направлений совершенствования профессиональной культуры педагога, китайским учителям, а также 20 их белорусским педагогам было предложено также оценить выделенные характеристики по критериям “важность” для профессии учителя и “удовлетворенность” развитием этих качеств у педагогов. Данная методика основана на клиентоориентированном подходе и затрагивает такой важный аспект в совершенствовании, как заинтересованность. Таким образом, сформировалось 2 карты восприятия, которые проиллюстрировали векторы реальных и ожиданий в отношении профессиональной культуры педагогов с позиций практикующих учителей.

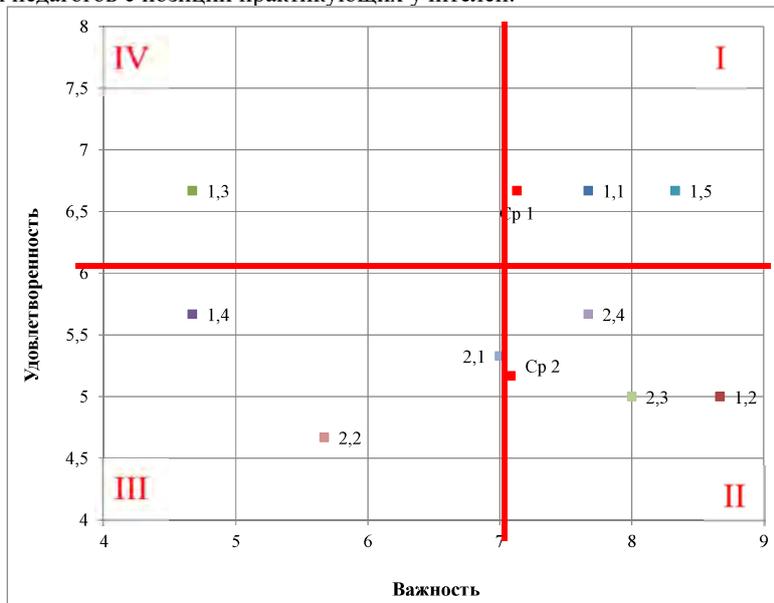


Рисунок 2. Распределение составляющих профессиональной культуры педагогов по критериям “важность” и “удовлетворенность” с позиций китайских учителей

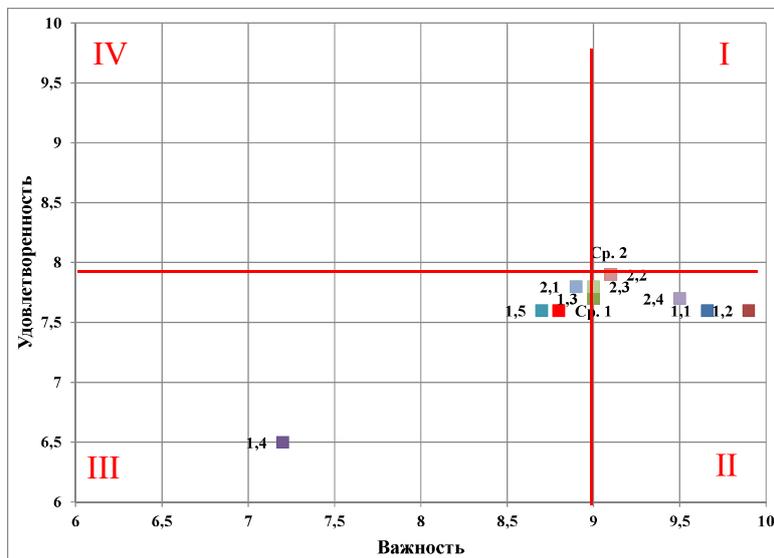


Рисунок 3. Распределение составляющих профессиональной культуры педагогов по критериям “важность” и “удовлетворенность” с позиций белорусских учителей

По итогам анализа полученных “карт восприятия” нами проанализированы взгляды китайских и белорусских коллег и составлены следующие соответствия (нумерация характеристик выделена согласно ранее представленной таблице).

• Характеристики профессиональной культуры, *расположенные в квадранте I карт восприятия*, т. е. воспринимаемые респондентами как **важные**, и респонденты в целом **удовлетворены** их развитием у педагогов



• Характеристики профессиональной культуры, *расположенные в квадранте II карт восприятия*, т. е. воспринимаемые респондентами как **важные**, но респонденты **не достаточно удовлетворены** их развитием у педагогов



• Характеристики профессиональной культуры, *расположенные в квадранте III карт восприятия*, т. е. воспринимаемые респондентами как **не очень важные**, да и респонденты **не удовлетворены** их развитием в целом у педагогов



• Характеристики профессиональной культуры, *расположенные в квадранте IV карт восприятия*, т. е. воспринимаемые респондентами как **не очень важные**, но респонденты достаточно **удовлетворены** их развитием в целом у педагогов



В общем следует отметить, что взгляды белорусских учителей относительно всех характеристик вполне сконцентрированы по позиции их достаточной важности в профессиональной культуре (в т. ч. средний балл по результатам опроса экспертов “9”). Однако у педагогов из Беларуси имеет место недостаточная удовлетворенность их развитием у коллег и проявлением в образовательном процессе (в т. ч. средний балл по результатам опроса “7, 8”).

У китайских педагогов чаще наблюдается разница в один и более баллов между оценками характеристик по “важности” и “удовлетворенности”, и диапазон их разброса согласно рис. 2. в целом шире.

Тем не менее, из предложенных карт восприятия видно, что мнения китайских и белорусских коллег совпали относительно важности таких характеристик, как способность обучать доступно (1.2) и способность подбирать методы обучения (2.4). И все эксперты не достаточно удовлетворены проявлением этих качеств в образовательном процессе (рис. 1 и рис. 2, квадрант матрицы II). Таким образом, данные характеристики можно рассматривать как претендующие на приоритетное внимание в системе непрерывного педагогического образования. Если согласовать описание этих характеристик с нашими вехами в профессиональной культуре, то они во многом подпадают под компонент “компетентностный”. Однако с учетом специфики педагогической профессии они скорее характеризуют уровень мастерства учителя, и поэтому достойны постоянного совершенствования.

Также можно остановиться на таких характеристиках, как 1.1 (способность к организации обучения) и 1.5 (способность к преподаванию). Китайские педагоги достаточно удовлетворены их развитием у коллег и считают важными. Белорусские педагоги разделяют данную позицию относительно важности умения организовывать обучение, но считают,

что она еще не в полной мере успешно реализуется на практике. Не столь важной считают белорусские учителя характеристику 1.5.

В целом, следует отметить, что имеются различия в ракурсе восприятия и совершенствования составляющих профессиональной культуры со стороны китайских и стороны белорусских педагогов. Это прежде всего касается таких выделенных нами в теоретической части исследования компонентов, как “компетентностный” и “ценностный”. Однако обращает внимание тот факт, что коллеги из Китая и Беларуси единодушно посчитали как неважной, так и неудовлетворенной по состоянию в практике такую характеристику, как “способность к научным исследованиям” (1.4). Эту характеристику профессиональной культуры даже по предложенному описанию экспертами скорее можно отнести к выделенному нами “перспективному” компоненту профессиональной культуры педагогов. Данные современных исследований, в частности, работы, посвященные развитию научно-исследовательской позиции специалистов и социализации научно-исследовательского типа ([11]), говорят о явной актуальности этой характеристики для профессионалов наших дней. Сегодня исследования и научные открытия позиционируются как современный способ “контакта” с окружающим миром, позволяющим грамотно и эффективно лавировать и даже выживать в информационном потоке наших дней. Таким образом, такое качество, как “способность к научным исследованиям” следует рассматривать как достойное к усиленному вниманию в системе непрерывного педагогического образования.

Заключение

В результате поисков вектора восприятия профессиональной культуры педагогов нами определено, что способность обучать доступно и, соответственно этому, грамотный выбор педагогических методов рассматриваются практиками как постоянно востребованные и претендующие на внимание к совершенствованию характеристики. Но такая актуальная характеристика, как “способность к научной деятельности”, еще недостаточно воспринята важной и органичной для педагогической практики (преимущественно школьных учителей). Как видится, в условиях динамичности нашего времени система непрерывного педагогического образования должна уделять более пристальное внимание раскрытию потенциала этой характеристики в составе общей профессиональной культуры.

Результаты представленного поискового исследования, разумеется, не могут претендовать на однозначность и неоспоримость позиций. Вместе с тем представленные векторы восприятия профессиональной культуры со стороны практиков достаточно перспективны для форматов дискуссионных площадок и выбора продуктивных и востребованных направлений непрерывного образования педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Yang Liu*. The construction of professional culture from the perspective of all-round human development / Liu Yang // Journal of Higher Education. – 2013. – Vol. 34, No.7.
2. *Жилыева, О. А.* Содержание профессиональной культуры личности [Электронный ресурс] / О. А. Жилыева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 7–6. – С. 105–109. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-kultury-lichnosti> – Дата доступа: 23.01.2021.
3. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
4. *Цыркун, И. И.* Система инновационно-педагогической культуры: структура, содержание и функции / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 30–35.
5. *Флиер, А. Я.* Социальные функции культуры [Электронный ресурс] / А. Я. Флиер // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 4(48). – С. 19–25. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-funktsii-kultury/viewer>. – Дата доступа: 23.01.2021.
6. *Макарова, Е. Н.* Проблема профессионализма в психолого-акмеологических исследованиях [Электронный ресурс] / Е. Н. Макарова // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 122–126. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalizma-v-psihologo-akmeologicheskikh> – Дата доступа: 15.01.2021.

7. **Авдеева, И. О.** Профессионализм: генезис и категориальный анализ [Электронный ресурс] / И. О. Авдеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-genezis-i-kategorialnyu-analiz>. – Дата доступа: 15.01.2021.

8. **Наумчик, В. Н.** Педагогическая проза профессионализма [Электронный ресурс] / В. Н. Наумчик // Международный научно-популярный журнал. – 2015. – № 4. – С. 122–126. – Режим доступа: http://ipr.unibel.by/assets/masterstvo_online/docs/5/5_21.pdf. – Дата доступа: 17.02.2021.

9. **Печеркина, А. А.** Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова : Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2011. – 233 с.

10. **Толочек, В. А.** Профессиональное развитие субъекта [Электронный ресурс] / В. А. Толочек // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2014. – № 2(416). – С. 124–13. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-subekta-sposobnosti-kompetentsii-kompetentnost/viewer>. – Дата доступа: 18.02.2021.

11. **Островская, А. А.** Исследовательская деятельность как современная образовательная стратегия личностного развития / А. А. Островская // Психология одаренности и творчества : сб. науч. тр. участников I Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 5–6 нояб. 2019 г. / Ин-т педагогики и психологии образования ; редкол.: А. И. Савенков, Л. И. Ларионова. – М., 2019. – С. 128–132.

Поступила в редакцию 25.03.2021 г.

Контакты: +375 44 758 99 82 (Островская Анна Анатольевна, Ван Синьпэй)

Ostrovskaya A., Wang Xinpei. PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS: THE SEARCH FOR PERCEPTION VECTORS.

The article considers the formation of the structure of the professional culture of teachers, highlights its components in the framework of the dynamic approach and offers the interpretation of the structure of the professional culture of teachers based on the analysis of the search expert survey of Chinese teachers. The “perception maps” of this structure from the perspective of Chinese teachers and their Belarusian colleagues are presented. These “perception maps” illustrate the assessment of the selected characteristics of professional culture by experts according to the criteria of “importance” and “satisfaction” and provide an opportunity to outline the guidelines for their improvement.

Keywords: professional culture, continuing education, professionalism, professional competence, perception map.

УДК 37. 013 43:781

СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

В. П. Рева

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры музыки и эстетического образования
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Исследование вопросов культуры восприятия музыки требует специфических научных подходов, учитывающих такие факторы, как фантазия, творческое воображение, установки, эмоционально-образная сфера человека. Взаимодействие артефактов музыкального искусства и личности многомерно, обусловлено жизненным опытом, эстетическими потребностями и интересами. Полифония переживаний, вызываемых восприятием музыки, не может быть объяснена с позиций однолинейных сценариев познания.

Ключевые слова: восприятие, интонация, культура, музыкальное искусство, эстетическое переживание, функция.

Введение

Современная социокультурная панорама характеризуется различными типами отношений к музыкальному искусству. Отмечается односторонность увлечений подрастающего поколения легкими жанрами музыки, недооценка ее академических направлений, фольклора. Сокровищницу музыкального искусства невозможно освоить за годы учебы в школе, познать все многообразие языка, жанров, стилей. Важно выделить универсалии, которые бы позволяли полнее задействовать интонационный опыт учащихся, прежде всего, речевой, телесный, кинестетический, непосредственно связанный с восприятием музыки. В таком качестве может быть рассмотрена категория культуры музыкального восприятия.

В трактовке данного понятия мнения специалистов согласуются в том, что основными показателями культуры музыкального восприятия являются: сокращение визуальных представлений, произвольных мечтаний под музыку, по отношению к которым она теряет свою спецификацию как музыкально-перцептивного явления. “В музыке ничего не существует вне слухового опыта, – писал Б. В. Асафьев. – Поэтому ни одно определение не может возникнуть из «немых», из абстрактных, вне материала музыки лежащих предпосылок, а только из конкретного материала того, что звучит” [1, с. 198]. Аналогичные суждения высказывались А. Ф. Лосевым: “Музыка никакого отношения к вещам не имеет, иначе эти физические вещи мы бы давно в ней увидели. ...Люди, видящие сущность музыки в физико-физиолого-психологических явлениях, обезличивают искусство, заменяя его мертвым и обезображенным трупом без души и сознания” [2, с. 204, 206]. Преодоление опредмечивания содержания музыки является одной из актуальных проблем музыкального образования.

Визуализация содержания музыки представляет недоступную для понимания абстракцию – видеть то, что по своей сути является незримым. Каждое искусство специфично отражает действительность, жизнь человека, ценностные отношения к миру, реализует свои коммуникативные функции, является не только источником восприятия, но и управления им. По-своему эта закономерность проявляется в музыке. “Никогда не следует отказываться от утверждения интеллектуального начала в музыкальном творчестве и восприятии, – отмечал Б. В. Асафьев. – Слушая, мы не только чувствуем, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим” [3, с. 58]. Качествами выводить на поверхность чувства, скрытые в глубинах психики, переживать их, делать осязаемыми – определяется гуманистическая значимость восприятия музыки, формирования опыта освоения действительности, дискурсивного познания “истин, которые не

могут быть обоснованы логически” [4, с. 132]. Раскрытие специфических для обоснования методики воспитания культуры музыкального восприятия функций явилось *целью* статьи.

Основная часть

Опыт, не прошедший через переживания, не получает закрепления в жизненном опыте человека, не переплавляется в социокультурную практику. Эмоциональная и рациональная стороны музыкального восприятия являются конструктивным материалом, сотворчества, интеллектуальной переработки, содержания, его индивидуального достраивания. Как специфический вид художественной деятельности, восприятие музыки не статично, подвержено изменениям, динамике, углублению, формируется на протяжении всей жизни, зависит от ценностных ориентаций личности, образования, мировоззрения, эстетической культуры. В психологическом плане обусловлено чувственными откликами, со-творческими процессами, повторениями интеллектуальных усилий авторов в восприятии. Многое зависит от того, насколько глубоко слушатель может подключить к этому творческое воображение, фантазию, достроить образное содержание, переосмыслить его с позиций собственного жизненного опыта. Этими действиями определяется культура музыкального восприятия, интонационного переосмысления языка музыки, выразительных средств, формы, жанровых и стилевых особенностей, развернутых во времени переживаний как событий личной жизни, эмоциональных состояний, слияний с персонажами искусства. Содержание музыки попадает в зону активного внимания слушателя в таких условиях восприятия, когда становится понятным ему, художественно мотивированным.

В современном музыкознании обосновывается понятие “адекватное восприятие музыки”, переосмысление ее “в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры. Чем полнее личность вбирает в себя опыт музыкальной и общей культуры, тем адекватнее (при прочих равных условиях) оказывается свойственное ей восприятие”, – пишет В. В. Медушевский [5, с. 143]. Интонационно-звуковая сторона музыки является средством конструирования музыкального содержания, соотношения с жизненным опытом. “Чтобы реальное восприятие могло быть названо адекватным, слушатель должен на основе владения музыкальным языком, жанрово-стилистическими представлениями, системой художественных ценностей при помощи своего художественного мышления понять произведение и найти в нем глубокий личностный смысл” [там же, с. 151].

В многообразии типов общения человека с музыкой (сопутствующего, прослушивания, художественно-образного, эстетического, аналитического) можно выделить две наиболее обширные разновидности: восприятия профессиональных музыкантов и любителей музыки. Человек, получивший специальное образование, слышит музыку глубже, объемнее, опирается на знания теории музыки, ее интонационно-звуковые параметры. У любителей музыки структурный уровень восприятия минимален, в оценке содержания они исходят исключительно из эмоционального опыта. По наблюдениям М. С. Старчеус, “большинство людей предпочитает, чтобы музыка тем или иным образом отвечала их текущему психоэмоциональному состоянию...” [6, с. 120]. В музыкальном обиходе нередко высказываются мнения о том, что человек, не получивший музыкального образования, не может полноценно воспринимать музыку, наслаждаться ею. Возражая этому, Б. В. Асафьев писал: “Обучить фуге без теоретического знания и без письменной практики нельзя. Но ведь здесь дело идет о восприятии фуги как эстетического объекта и как творческого явления. Разве музыканты, слушая, только и думают о том, где «главная» и где «побочная» партия, и разве то, что они знают об этом, и есть их эстетическое удовольствие? Не наоборот ли, то есть они имеют живое эстетическое удовольствие, когда забывают о «партиях», «модуляционных планах» и т. п.” [1, с. 89].

Музыкальное искусство представляет такое художественное явление, физиологические механизмы отражения которого идентичны у всех людей, опираются на жизненный опыт: интонационно-телесный, эмоционально-чувственный, ассоциативно-речевой, сома-

тический, кинестетический. Им в равной степени успешно пользуются как музыканты, так и не музыканты, независимо от возраста, социального статуса, образования, художественных интересов. В современном музыкознании отмечается необходимость преодоления разрыва между слуховой культурой профессиональных музыкантов и любителей музыки, сближения музыкальной науки с эстетикой. “Нужно идти как от общих вопросов эстетики к анализу языка и целостных явлений музыкального искусства, так и наоборот – от изучения музыки к формулировке и исследованию принципов художественного воздействия, общих для разных видов искусства и поэтому приобретающих общеэстетический смысл, а затем и к их применению в музыке”, – отмечал Л. А. Мазель [7, с. 3]. Недооценка эстетической функции восприятия музыки снижает ее воспитательный потенциал, педагогическую значимость, связи с эмоциональными, ассоциативными, интонационно-телесными механизмами, внутренними ресурсами психики (сознания, подсознания, интуиции, телесного опыта). Введение эстетического критерия позволяет прийти к согласованному пониманию понятия “культура музыкального восприятия” методистами, учеными, учителями музыки.

Антропологический уровень восприятия музыки приобретает особую педагогическую значимость как базовой основы музыкального воспитания. В данной связи культура музыкального восприятия понимается нами как качественный уровень общения с музыкой, основанного на эстетических переживаниях, умениях переводить содержание на личностный интонационный код (телесный, речевой, кинестетический), соизмерять с жизненным опытом, погружаться в эмоционально насыщенное поле художественных образов, достраивать их в соответствии с интонационными закономерностями музыкального искусства как выражения чувств и переживаний человека, установления внутренних диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений. Мера культуры музыкального восприятия определяется сокращением визуальных и предметно-образных ассоциаций, преодолением дефицита знаний языка музыки за счет актуализации внутренних резервов психики, жизненного опыта (интонационно-телесного, мимического, пантомимического эмоционально-ассоциативного, речевого, жестового, чувственного, кинестетического, пластического, сюжетно-ролевого). Через механизмы эстетических переживаний содержания музыки осуществляется удовлетворение потребностей человека в открытии себя в искусстве, сотворчестве, наслаждении, уединении, психологической и моральной поддержке, отдыхе, рефлексии, развлечении, компенсации утрачиваемых энергий жизни, расширении возможностей эмоционально-образного познания действительности. Жизненные и художественные эмоции синхронизируются через установление внутренних диалогов с персонажами художественного мира искусства, погружений в него. Само по себе распознавание эмоций, выраженных в музыке, недостаточно для полноценного контакта с ее содержанием. Важно синхронизировать восприятие с опытом жизни, окружить адекватными художественными контекстами, домыслить, ощутить телесно. Такой антропоморфизированный уровень сопереживания образует исходную позицию в воспитании музыкального восприятия, того, что нравится, волнует, вызывает переживания, закрепляется в памяти, доставляет удовольствие.

В практике музыкального воспитания широкое распространение получили визуальные подходы к раскрытию содержания музыки, занижение возможностей переживания учащимися красоты, постигаемой слухом, что противоречит цели и задачам музыкального воспитания, современным научным воззрениям на решение этой проблемы в широком художественном, музыкально-теоретическом и психолого-педагогическом контекстах. В числе важнейших функций культуры музыкального восприятия рассматриваются: интонационно-слуховая, интонационно-телесная, эмоционально-образная, эстетическая, ценностно-ориентирующая, художественно-творческая, социокультурная.

Интонационно-слуховая функция определяется спецификой восприятия музыки как вида искусства, опирающегося на интонационно-речевой опыт слушателей, установление соответствующих ассоциативных связей.

Интонационно-телесная функция – задействование движений (пластики, жестов, мимики, пантомимики) как параллельных языков музыки, близких жизненному опыту человека.

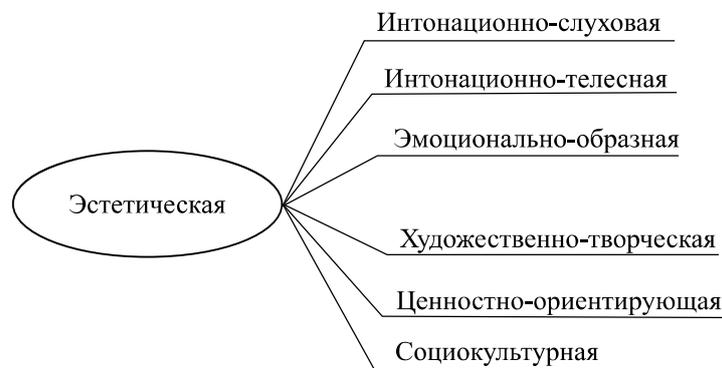
Эмоционально-образная функция – выявление проинтонационных связей жизненных и художественных эмоций, получающих отражение в содержании музыкальных произведений.

Эстетическая функция – удовольствие, наслаждение, вовлечение в содержание музыки как условия раскрытия всех социокультурных функций через механизмы того, что нравится, запоминается, вызывает чувственный отклик, положительное отношение.

Художественно-творческая функция – индивидуальное достраивание субъективных образов-переживаний.

Ценностно-ориентирующая функция – освоение артефактов искусства, расширение личностных художественно-мировоззренческих позиций, абсорбирование духовных смыслов, позитивных установок жизни, несомых музыкальным искусством.

Социокультурная функция восприятия музыки – подготовка образованных слушателей музыки, компенсация утрачиваемой энергии жизни, удовлетворения потребностей в единении, экзистенциальном развитии, отдыхе, развлечении, музыкотерапии (рисунк).



Функции культуры музыкального восприятия

Эстетическая функция рассматривается нами в качестве коренной в воспитании музыкального восприятия как переживания красоты, постигаемой слухом. Вне влюбленности в искусство, увлеченности им, все другие функции обретают номинальный характер, не затрагивают личность, не включаются в индивидуальную жизненную практику, поведения, мышления, коммуникаций с другими людьми. Именно в этом заключены смыслы воспитания музыкой, преодоления формализма в его постановке.

Размышляя о проблемах художественного восприятия, Л. С. Выготский писал: “Когда мы воспринимаем какое-либо произведение искусства, нам кажется, что мы выполняем исключительно индивидуальную реакцию, связанную только с нашей личностью. Нам кажется, что к социальной психологии этот акт не имеет никакого отношения. ... Сама по себе и непосредственно она как бы изолирована от нашего ежедневного поведения, она непосредственно ни к чему не влечет нас, она создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты...” [8, с. 285–286]. И далее, главная атрибутивная функция искусства заключена в воспитании “через отсроченное воздействие”, организацию поведения на будущее, “установку вперед, к тому, что находится поверх нашей жизни” [там же, с. 286]. Воспитание культуры музыкального восприятия охватывают полный спектр специфических действий: интонационно-слуховых, творческих, эмоционально-образных откликов, оценочных. На синтезе художественно-образного восприятия и технического мышлений формируются креативные способности человека, нацеленности на открытия во всех сферах производственной, научной и практической деятельности.

Основной структурной единицей музыкального содержания выступает художественный образ как уникальный конструкт творческой деятельности, результат интонационного мышления. Специфика художественно-образного отражения действительности в музыке состоит в интонационно-звуковом способе сочинения, исполнения и восприятия. По этой причине категоризация духовного и материального в ней, в отличие от других искусств, достаточно условна, они слиты друг с другом, представляют единое звучащее целое. Будучи связанными между собой, содержание и форма музыки воспроизводят чувственный мир, выходы за пределы индивидуального опыта, дополнений его опытом условной жизни, чувствами и переживаниями других людей. Не правомерным в данной связи представляется разделение содержания музыки отдельно на музыкально-звуковые и художественные образы, нравственно-эстетический фон и иные структурные составляющие [9]. Воплощая переживания людей, музыкальные образы представляют уникальный взгляд человека на жизнь, гармонизацию отношений с окружающим миром через такие этические категории, как межличностная коммуникация, добродетель, сопереживание, востребованные в обществе. «Музыка – вся есть форма, – подчеркивал А. Ф. Лосев. – Она – ритм, метр, тональность и пр., то есть то, что указывает на ту или иную сложность и оформленность ее содержания. Но она, вместе с тем, совершенно вне какого бы то ни было логического оформления и есть царство алогического и бессмысленного. Музыка говорит многое, но она не знает, о чем говорит. Ей нечего сказать. Или, вернее, она говорит о не сказуемости, логически конструирует алогическую стихию, говорит о непознаваемом, о стихийном инобытии смысла» [2, с. 131].

Социокультурное значение восприятия музыки состоит в формировании интуитивного опыта познания действительности. Обладание им необходимо жителю XXI ст., постоянно сталкиваемому с ситуациями принятия неординарных решений, действий, поступков, поведения, умозаключений в самых разнообразных и неожиданных сферах деятельности. Современному человеку трудно ориентироваться в возрастающем потоке информации, событий, опираясь только на рациональный опыт. Более эффективного средства, чем музыка, позволяющего раскрывать духовную субстанцию жизни целостно, внешне и внутренне, не существует. Для этого необходимо преодолеть визуально-образный стереотип восприятия музыки, получивший широкое распространение в практике общеобразовательных школ, понять интонационно-чувственную природу этих процессов. Значительное число трудностей межличностных общений объясняется издержками воспитания, недополученного в детстве. «Наступление новой эры решающим образом зависит от реализации дружеских взаимодействий между людьми, – пишет К. Майнцер. – Это означает, что необходимо принимать во внимание новый тип сложности, связанной с человеческой интуицией и человеческими эмоциями. Старые идеалы рациональности, абстрагированные от этих существенных составляющих человеческой жизни, полностью игнорируют мир человека» [10, с. 55–56].

Заключение

Одной из социокультурных задач музыкального воспитания является подготовка образованных слушателей музыки. Будучи включенными в широкий контекст художественной субкультуры, они образуют «музыкальную публику», неоднородную по своему отношению к восприятию музыки, характеризуют уровень культурного развития общества. Восприятие музыки обеспечивает положительный эмоциональный настрой личности, условия для экзистенциального развития человека, инкультурации.

Исследование вопросов воспитания культуры музыкального восприятия требует специальных подходов, учета таких субъективных факторов, как фантазия, творческое воображение, эстетические предпочтения, потребности, интересы слушателей. При восприятии музыки они обретают доминирующие значения. Полифония переживаний, связанных с восприятием искусства, не поддается объяснению с позиций однолинейных сценариев формирования, включена в круг явлений широкого порядка, культуры и искусства в целом, влияний внешнего окружения, музыкальной критики, педагогических и психологических воздействий, моды, по своим структурным параметрам представляет осознаваемый и, од-

новременно, недостаточно осознаваемый, интуитивный процесс, разновидность ассоциативного хаоса. Утонченные субстанции духовности раскрываются в восприятии музыки через механизмы психики, творческого воображения, фантазии, эвристической догадки, сопереживания.

В теории музыкального восприятия, детерминистической по своей природе, обнаруживается привязанность ее категорий к разным сферам познания: рациональным и эмоциональным, структурным и нерасчлененным, образным и ассоциативным, духовным и телесным, что создает предпосылки для изучения процессов воспитания культуры музыкального восприятия с позиций системно-синергетического подхода, взаимодействия устойчивых составляющих (выразительных средств, формы, жанров) и неустойчивых (ассоциативных, эмоциональных, интуитивных), образующих синергетический ресурс познания. При смещении ценностных акцентов в восприятии музыки она может вызывать внутреннее отторжение, рассогласование с принятыми в обществе культурными традициями, нормами, идеалами, и это обуславливает вызовы современной теории и практике музыкального воспитания. Через механизмы музыкального восприятия открываются такие грани содержания музыки, которые выходят за пределы жизненного опыта человека, становятся средствами психологической и моральной поддержки, преодоления бытовых схем сознания. Будучи искусством интонируемого смысла, музыка является одним из свойств живой материи, фиксируется не только в реальном звучании, но и мысленном воспроизведении, сопровождает человека на протяжении всей жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Асафьев, Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. **Лосев, А. Ф.** Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. – М. : Правда, 1990. – 655 с.
3. **Асафьев, Б. В.** Музыкальная форма как процесс : кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. **Фейнберг, Е. Л.** Две культуры: интуиция и логика в искусстве и науке / Е. Л. Фейнберг. – М. : Наука, 1992. – 251 с.
5. **Медушевский, В. В.** Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
6. **Старчеус, М. С.** Тайны и мифы эмоционально-психологического воздействия музыки на человека / М. С. Старчеус // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 117–123.
7. **Мазель, Л. А.** Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 376 с.
8. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск, 1998. – 480 с.
9. **Рева, В. П.** Методика и результаты воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников / В. П. Рева // Весці БДПУ. – Серія 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2021. – № 1. – С. 25–29.
10. **Майнцер, К.** Сложность и самоорганизация. Возникновение новой науки и культуры на рубеже века / К. Майнцер // Вопр. философии. – 1997. – № 3. – С. 48–61.

Поступила в редакцию 22.04.2021 г.

Контакты: val.r@tut.by (Рева Валентин Павлович)

Reva V. THE ESSENCE AND FUNCTIONS OF MUSICAL PERCEPTION CULTURE.

The study of the culture of music perception requires specific scientific approaches that take into account such factors as fantasy, creative imagination, attitudes, and the emotional and imaginative sphere of a person. The interaction of the artifacts of musical art and personality is multidimensional, conditioned by life experience, aesthetic needs and interests. The polyphony of the experiences caused by the perception of music cannot be explained from the standpoint of one-line scenarios of cognition.

Keywords: perception, intonation, culture, musical art, aesthetic experience, function.

УДК 37.013.43

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Т. А. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Ли Жуй

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье выделены наиболее характерные особенности использования инновационных технологий в музыкальном образовании Республика Беларусь (начало XXI в.). Показаны возможности инновационных технологий в развитии музыкальной культуры учащихся.

Ключевые слова: уроки музыки, моделирование, компьютерные технологии, интегрированные занятия, интерактивные технологии, учащиеся.

Введение

В начале XXI в. в Республике Беларусь особую актуальность приобретает проблема внедрения в учебный процесс инновационных технологий. Сфера музыкального образования в этом смысле не стала исключением. Художественно-эстетическое образование, составляющее неотъемлемую часть общей культуры человека, формируется, прежде всего, структурой общешкольного образования. Поэтому на общеобразовательной школе в данный период лежала большая ответственность за его качество. Отметим, что образовательная область “Искусство” включала три предмета: “Музыкальное искусство”, “Мировая художественная культура”, “Изобразительное искусство и художественный труд”.

Для успешного воплощения новой развивающей концепции музыкального образования в общеобразовательных школах Беларуси, как отмечает Н. Н. Гришанович, необходимы: оснащение учителей музыки новыми технологиями ее преподавания, оснащение кабинетов музыки специальным оборудованием, музыкальным инструментарием, техническими средствами обучения и эстетически выполненным учебно-методическим комплексом для каждого класса; интеграция музыкального образования в целостное художественное образование и нравственно-эстетическое развитие личности [1, с. 27]. Пристальное внимание к проблемам музыкального образования прослеживается в ряде научных и методических публикаций ученых и практиков. На страницах журналов “Асновы мастацтва”, “Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання” появляются интересные материалы по использованию инновационных технологий на уроках музыки и подготовки учителей к инновационной деятельности. Различные аспекты учебно-музыкальной деятельности школьников и требования к личности педагога-музыканта нашли отражение в работах В. В. Граковой, Н. Н. Гришанович, Е. С. Поляковой [2; 3; 4].

В данной статье мы определим наиболее характерные особенности использования инновационных технологий на уроках музыки и их возможности в развитии музыкальной культуры учащихся.

Основная часть

Педагогическая инновация предполагает введение нового, оригинального или измененного, адаптированного по содержанию и технологии процесса обучения, обеспечивающего эффективность и креативность учебной деятельности обучающихся.

© Старовойтова Т. А., 2021

© Ли Жуй, 2021

В 2004 г. Министерством образования Республики Беларусь утверждена новая программа “Музыка в школе” (автор Н. Н. Гришанович). Концептуальной основой программы является идея структурирования процесса музыкального образования как регулируемой учителем системы развития музыкальных способностей учащихся.

Содержание предмета ориентировано на “открытие” и присвоение учащимися общечеловеческих, национальных и личностных художественных ценностей. Путь таких открытий требует диалогического, игрового и полиинтонационного подходов, соответствующих им технологий и методов преподавания.

В основе диалогического подхода лежат субъект-субъектные отношения, когда учащийся становится активным и равноправным участником образовательного процесса. В ходе диалогического ведения урока музыки открытие нового знания происходит через совместную деятельность учителя и учащихся, через многовариантные решения поставленных художественных задач, взаимодействие ученика с одноклассниками и анализ их опыта.

Как известно, в основе всех видов музыкальной учебной деятельности учащихся лежит музыкальное восприятие. Процесс восприятия музыки предполагает понимание, переживание и оценку музыкального произведения. В развитии музыкального восприятия большие возможности имеет метод моделирования.

Моделирование предполагает знаковое обозначение и обладает свойством наглядности. Применение в учебном процессе возможно в двух вариантах: модель готовит учитель, или учащиеся представляют свои модели после прослушивания или исполнения музыки. Рассматривая значение метода моделирования, мы проанализировали некоторые темы уроков музыки в начальных классах. Так, с учетом возрастных особенностей младших школьников, учителя используют интонационно-речевые, пластические, графические, художественные модели, иллюстрированное содержание музыки в картинках, цветных фигурах. Работа с наглядными моделями, безусловно, помогает младшим школьникам дифференцированно воспринимать музыку и наблюдать ее развитие во времени. А учителю моделирование позволяет контролировать индивидуальное восприятие каждого школьника, понимание эмоционального содержания и средств его звукового воплощения в музыкальном произведении.

Интересен опыт Т. А. Боровик с точки зрения практического моделирования и использования наглядных моделей в музыкальном воспитании, путей создания творческих моделей для практического освоения музыкальной ткани. Учитель-методист описывает моделирование с помощью настроений-символов, пальчиковых игр, музыки и движения, рисунков, творческих этюдов [5].

В силу особенностей психофизиологического развития младшие школьники познают окружающий мир чувственным образом. Поэтому проведение интегрированных занятий дает им наиболее широкий спектр ощущений, переживаний, впечатлений. Опираясь на ассоциативность мышления младшего школьника, учитель проводит параллели из различных областей знаний, что позволяет комплексно воспринимать явление или предмет.

Уроки музыки – благодатная почва для реализации интеграционных связей с изобразительным искусством и литературой. Но при этом не надо забывать, что музыка представляет собой совершенно специфическое искусство, не сводится к другим и не заменимо ими. У музыки своя художественная материя, свои средства выражения.

Целесообразны творческие задания на уроках музыки, связанные с изобразительной деятельностью самих учащихся (использование цветовой гаммы для характеристики регистра и определения лада, отображения эмоционально-образного содержания музыкального произведения).

С целью развития творческих способностей учащихся в музыкальной деятельности широко используются компьютерные технологии. В практике школьного образования начинают активно развиваться такие виды компьютерного музицирования, как моделирование различных музыкальных композиций и синтез звука. Важно подчеркнуть, что при моделировании композиций компьютер выступает в качестве инструмента новых идей в

музыкальном формообразовании. Поэтому есть возможность оперирования большим количеством вариантов избранной темы и ритмических формул. Учащийся в процессе звукового синтеза получает абсолютно новое звучание, синтезировав его из любого набора звуков. Во-первых, это набор звуков при использовании традиционных музыкальных инструментов; во-вторых, набор звуков, содержащихся в компьютерной программе, и, в-третьих, природные звуки из окружающей среды.

Брестский педагог В. В. Клёнина считает, что в первые годы XXI в. педагогическая практика четко обозначает два направления, связанные с применением компьютера в музыкальном образовании, а именно: музыкальная информатика и электронная (компьютерная) музыка [6].

Так, музыкальная информатика рассматривает компьютер как средство для решения традиционных задач в различных областях музыкальной (композиторской, исполнительской, звукоорежиссерской) музыковедческой и музыкально-педагогической деятельности. Обучающие программы, представленные справочниками, тренажерами и текстами, способствуют приобщению к знаниям по истории и теории музыки, совершенствованию техники игры на традиционных музыкальных инструментах.

Специфика творческой деятельности на основе электронной музыки, по мнению И. Красильникова, заключается в следующем:

- 1) электроакустическое звучание цифровых инструментов значительно расширяет арсенал музыкально-выразительных средств, т.е. увеличивает динамический размах звучания, новые возможности пространственной организации;
- 2) электроника позволяет углубить работу со звуковым материалом, что бесконечно расширяет тембровую палитру музыкального искусства;
- 3) в основе компьютеризированных инструментов – интегральные микросхемы, что обуславливает их широкие функциональные возможности, легкость управления и дешевизну (доступность электронного музыкального творчества для любого музыканта, в том числе любителя и ребенка) [7, с. 38].

Информационные технологии позволили по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, что, безусловно, обогатило возможности урока и подняло его на качественно новый уровень.

Характерным творческим видом деятельности учителя музыки можно назвать создание уроков-презентаций. Презентации помогают удовлетворять творческие амбиции учителей и значительно пополнить методическую базу. Работа с презентациями предполагала выполнение различных видов деятельности, среди которых наиболее важными являются: обработка учителем объемного материала, формулировка своих мыслей предельно лаконично, систематизация полученной информации, представление ее в виде краткого контекста. В зависимости от целей и формы работы наблюдалось варьирование использования мультимедийных презентаций как фронтально с помощью проектора (при объяснении нового материала, фронтальном опросе), так и индивидуально на компьютере каждого ученика.

Использование мультимедийных презентаций, бесспорно, расширяет возможности учителя музыки в выборе материалов и форм учебной деятельности, делает уроки яркими и увлекательными, информационно и эмоционально насыщенными.

Уроки музыки с использованием мультимедиа способствуют повышению интереса учащихся к занятиям, осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода, своевременно проводить контроль и оценку, делают уроки привлекательными и современными.

Новые возможности для творчества учителя и учащихся на уроках музыки открыла цифровая интерактивная доска. При подготовке урока с использованием цифровой интерактивной доски алгоритм работы предполагает следующие шаги:

- 1) общий план урока в соответствии с темой;
- 2) заполнение информационно-текстовых слайдов;

- 3) подбор и заполнение информационно-иллюстративных слайдов;
- 4) оформление слайдов для практической работы, в том числе и творческого характера;
- 5) обработка последовательности представленных материалов с учетом драматургии уроков;
- 6) художественное оформление;
- 7) использование виртуальных эффектов PowerPoint;
- 8) звуковое оформление;
- 9) хронометраж;
- 10) запись на цифровой носитель [8, с. 202–203].

При умелом сочетании текстовых и иллюстративных слайдов, как показала практика, выполнялись эмоционально-фоновая и практическая функции.

Значительное место на уроках музыки занимали игровые интерактивные технологии. Их применение позволило решить ряд учебно-воспитательных задач. Это:

- реализация интерактивных технологий создает условия для актуализации имеющихся у школьников музыкальных знаний и представлений, а также музыкального опыта;
- привнесение интерактивных технологий в ход урока обеспечивает ситуацию эмоциональной и физической разрядки школьников;
- интерактивные технологии способствуют активизации субъектной позиции ученика;
- в ходе интерактивных технологий развиваются навыки коллективного и группового взаимодействия.

В структуре урока музыки в этот период широко используются разнообразные дидактические игры, игры-задания творческого характера, которые активизируют потребностно-мотивационную, когнитивную и эмоциональную сферу учащихся. В игре учащиеся овладевают навыками музицирования, осваивают элементы музыкальной речи и значительно легче усваивают новые музыкальные термины и понятия [9].

Заключение

Обобщая вышесказанное, следует констатировать, что на уроке музыки должна царить особая доброжелательная и эмоциональная атмосфера. Важно, чтобы учение вызывало положительные эмоции как у учителя, так и у ученика, а их педагогическое взаимодействие было основано на взаимной эмпатии. Все виды музыкальной деятельности учащихся совпадают с описанием отдельных музыкальных способностей: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память, музыкальное восприятие, музыкальное исполнение и музыкальная творческая деятельность. Учитель музыки – это, прежде всего, музыкально грамотный, творческий, владеющий искусством слова, имеющий глубокие знания в области современных образовательных технологий и методики преподавания музыки. Именно такой учитель способен воспитать у учащихся любовь к музыке и сформировать способность воспринимать, понимать, правильно оценивать прекрасное не только в искусстве, но и в жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гришанович, Н. Н.* Проект концепции музыкального образования в 12-летней общеобразовательной школе Беларуси / Н. Н. Гришанович // Музыканае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2004. – № 3. – С. 21–27.
2. *Гришанович, Н. Н.* Новые технологии преподавания искусства / Н. Н. Гришанович // Основы мастацтва. – 2001. – № 1. – С. 54–67.
3. *Гришанович, Н. Н.* Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования с 12-летним сроком обучения / Н. Н. Гришанович. – Минск : Юнипресс, 2006. – 384 с. – (Серия “Музыка”)
4. *Полякова, Е. С.* Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. – Минск : БГПУ, 2004. – 195 с.

5. **Боровик, Т. А.** О ритмодекламации / Т. А. Боровик // Музыкальный руководитель. – 2004. – № 5. – С. 23–28.

6. **Клёнина, В. В.** Компьютерные технологии в музыкальном образовании школьников / В. В. Клёнина // Современные инновационные процессы в начальной школе : материалы Международ. науч. конф., 25 апреля 2007 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 149–150.

7. **Красильников, И. М.** Концепция музыкального обучения на основе цифрового инструментария / И. М. Красильников // Искусство в школе. – 2005. – № 2. – С. 37–40.

8. **Громова, С. А.** Цифровая интерактивная доска на уроках музыки как сфера творчества учителя и учащихся / С. А. Громова // Креативная образовательная среда: состояние и направление развития : сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции, 26–27 апреля 2012 г. (МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев). – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2012. – С. 200–203.

9. **Абрамова, М.** Игровые формы работы на уроках музыки / М. Абрамова // Искусство в школе. – 2001. – № 3.

Поступила в редакцию 03.06.2021 г.

Контакты: starovoitova_ta@msu.by (Старовойтова Татьяна Алексеевна)

Starovoitova T., Li Zhui. INNOVATION TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION (the beginning of the XXI century).

The article highlights the most characteristic features of the use of innovative technologies in music education in the Republic of Belarus (the beginning of the XXI century). The possibilities of innovative technologies in the development of musical culture of students are shown.

Keywords: music classes, modelling, computer technology, integrated classes, interactive technologies, students.

УДК 373.2

**РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ: ВКЛАД Р. Л. НЕПОМНЯЩЕЙ**

Е. А. Носова

кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В статье раскрываются особенности развития теории и практики логико-математического развития дошкольников в 80–90-е гг. XX в., сущность и практическое воплощение в этот период инновационных идей Р. Л. Непомнящей в области методики формирования и развития элементарных математических представлений у дошкольников. Раскрыта роль личности преподавателя в профессиональной подготовке специалистов для системы дошкольного образования.

Ключевые слова: логико-математическое развитие дошкольников, формирование элементарных математических представлений, профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования.

Введение

В развитии теории и методики формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста 80–90-е гг. XX в. являются особым периодом. В связи с усилением тенденций развивающего и личностно ориентированного обучения актуализируется потребность в пересмотре содержания, средств, методов и форм развития у дошкольников элементарных математических представлений. Сложившаяся к этому периоду методика математики в детском саду требовала существенной трансформации. Теоретико-методической базой для ее совершенствования стала научно-исследовательская лаборатория под руководством доктора педагогических наук, профессора А. А. Столяра “Обучение и умственное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста” Могилевского государственного педагогического института, а предпосылкой – открытие в этом же вузе в 1978 г. новой специальности “Педагогика и психология (дошкольная)”.

В тот период для профессиональной подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии, методистов по дошкольному воспитанию в Беларуси не хватало собственных кадров. В результате всесоюзных конкурсов на замещение вакантных должностей по кафедре педагогики и методик дошкольного образования МГПИ имени А. А. Кулешова для профессионального обучения по новой специальности были собраны ученые, которые представляли ленинградскую и московскую научные школы в области дошкольной педагогики. Ярким представителем ленинградской школы была Раиса Львовна Непомнящая, приступившая к работе в МГПИ имени А. А. Кулешова в 1980 году.

Раиса Львовна родилась 9 сентября в 1946 в Германии, г. Шверин, в семье кадрового военного, офицера советской армии, орденоносца, прошедшего Великую Отечественную войну (1941–1945 гг.) от первого до последнего победоносного дня, и учительницы, перенесшей все ужасы геноцида.



**Р. Л. Непомнящая
в первые годы
преподавательской
деятельности**

Основная часть

Профессиональное вхождение Р. Л. Непомнящей в дошкольную педагогику началось очень рано. В неполные 14 лет она поступала в Краснодарское педагогическое училище, где обучалась по специальности “Воспитатель детского сада”. Выпускница-отличница педагогического училища выдержала огромный конкурс и в 1964 г. была зачислена на специальность “Дошкольная педагогика и психология” в ЛГПИ имени А. И. Герцена, который окончила также с отличием. Музыкальные способности и хорошее владение фортепиано позволили Раисе Львовне получить в ЛГПИ дополнительную профессию руководителя музыкальных занятий в дошкольных учреждениях.

В студенческий период формируется научно-исследовательский потенциал будущего ученого, накапливается первый опыт публичного представления результатов своих научных исследований. Под влиянием заведующего кафедрой дошкольной педагогики, доктора педагогических наук, профессора А. М. Леушиной определился главный вектор научных интересов Раисы Львовны – математическое развитие детей дошкольного возраста. Обучение в аспирантуре на кафедре дошкольной педагогики ЛГПИ (1969–1971), работа на кафедре дошкольной педагогики Пермского государственного педагогического института (1971–1979) были связаны с выполнением диссертационного исследования, посвященного формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о простейших видах функциональной зависимости в процессе измерительной деятельности. Столь длительный период работы над диссертацией является свидетельством научной глубины, честности и порядочности. Только добившись доказательной достоверности, эффективности разработанной методики формирования у старших дошкольников представлений о простейших видах функциональной зависимости в процессе измерительной деятельности, Раиса Львовна представила работу к защите (1979).



Р. Л. Непомнящая в последние годы работы и жизни

Профессиональный расцвет деятельности Р. Л. Непомнящей как ученого, преподавателя, автора учебных, учебно-методических работ, Учителя целой плеяды выпускников специальности “Педагогика и психология (дошкольная)”, занявших достойное место в теории и практике дошкольного образования, управлении образованием в Республике Беларусь, пришелся на период работы в Беларуси в Могилевском педагогическом институте (позже университете, 1980–2000 гг.). Сильным мотивирующим фактором переезда молодого кандидата педагогических наук в Беларусь явилось наличие в МГПИ им. А. А. Кулешова научно-исследовательской лаборатории профессора А. А. Столяра “Обучение и

умственное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста”. Сотрудничество Р. Л. Непомнящей с профессором А. А. Столяром в различных направлениях и формах продолжалось до конца его жизни.

Глубинная тяга к научному исследованию пронизывала деятельность Р. Л. Непомнящей во всех направлениях: научно-исследовательской работе в области математического развития и предматематической подготовки детей дошкольного возраста; профессиональной подготовке студентов; работе над научными публикациями, учебниками, научно-методическими пособиями.

Разносторонняя научная эрудиция, фундаментальное знание общей и детской психологии, общей и дошкольной педагогики, глубокий интерес к результатам исследований в смежных областях научного знания позволяли Раисе Львовне видеть перспективные направления исследований в области математического развития и предматематической подготовки детей дошкольного возраста. Она умела сфокусировать внимание своих учеников на принципиально новых идеях и вызвать по отношению к ним исследовательский интерес и желание погрузиться в научно-исследовательскую работу. Результаты дипломных работ,

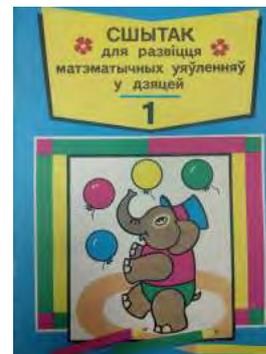
выполненных под руководством Р. Л. Непомнящей, стали весомым вкладом в обогащение теории и методики формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Так, идея развития операциональных структур мышления как основы математического развития в дошкольном возрасте первоначально была реализована в дипломной работе Е. А. Бокшиц (Носовой) в 1982 г. Впоследствии она стала основой кандидатской диссертации Е. А. Носовой “Формирование умений решать логические задачи у детей старшего дошкольного возраста (5 лет)” (Ленинград, ЛГПИ, 1989). Разработанная методика формирования умений решать логические задачи стала востребованным инструментом реализации задач логико-математического развития детей дошкольного возраста в России и Беларуси [1].

Идея интеграции математического и экономического содержания в обучении дошкольников нашла воплощение в дипломной работе Т. Н. Кухаревой (Ковалева) 1983 года. Разработанная ею оригинальная и эффективная методика формирования у детей представлений о деньгах стала методической основой развития предпосылок экономической грамотности детей дошкольного возраста [2]. Впоследствии Т. Н. Ковалева успешно защитила диссертацию на тему “Психологические особенности межличностных отношений в разновозрастной группе детского сада” на соискание ученой степени кандидата психологических наук (Минск, МГПИ, 1991).

Существенный вклад Р. Л. Непомнящая внесла в обогащение дидактических средств формирования математических представлений. Узость и ограниченность сложившейся к тому периоду системы дидактических средств не позволяла в достаточной мере реализовать на практике развивающую направленность математического содержания в обучении дошкольников, обеспечить ребенку позицию открывателя и исследователя нового. Существующие дидактические средства были лишены занимательности и многовариативности, возможности их использования вне занятий, в условиях домашнего воспитания. Принципиальной позицией ученого было глубокое научное обоснование эффективности любого методического элемента, в том числе и дидактических средств, внедряемых в массовую практику воспитания и обучения дошкольников. С огромным энтузиазмом Раиса Львовна заражала своих студентов идеей научного обоснования и разработки новых средств математического развития дошкольников (логических блоков, палочек Х. Кюизенера, тетрадей на печатной основе и других).

Специфической особенностью дошкольного обучения вплоть до 90-х гг. ушедшего столетия считалась “докижность”. Неумение дошкольников читать, по глубокому убеждению Р. Л. Непомнящей, не может быть основанием для отрицания использования учебных пособий на печатной основе в детском саду. Она считала, что такие пособия не только обогатят систему средств математического развития дошкольников, но и станут их первыми “учебниками по математике”. Идея использования тетрадей на печатной основе нашла отражение в дипломных работах Е. В. Казариной и О. В. Павловской (1988 г.). В 1995 г. в издательстве “Народная асвета” впервые в Республике Беларусь выходит серия тетрадей для развития математических представлений детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста [3; 4; 5]. Занимательность и игровое начало представленного в тетрадях математического материала сделали их не только эффективным дидактическим средством, но и послужили началом разработки тетрадей на печатной основе по другим разделам программы воспитания и обучения в детском саду, позже – программ “Пралеска”, “Учебная программа дошкольного образования”.

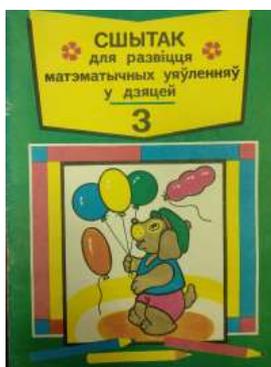
Дидактический материал “Палочки Х. Кюизенера”, разработанный бельгийским математиком, вошел в массовую практику математического развития дошкольников на тер-



Тетрадь для развития математических представлений у детей младшего дошкольного возраста



Тетрадь для развития математических представлений у детей среднего дошкольного возраста



Тетрадь для развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста



Учебное пособие по методике формирования элементарных математических представлений у дошкольников для студентов педагогических институтов

ритории советского и постсоветского пространства благодаря разработанной Р. Л. Непомнящей методике его использования. Упорядоченная система усложняющихся заданий построена с учетом задач формирования математических представлений, психологических особенностей и познавательных возможностей детей в разном дошкольном возрасте [1].

Р. Л. Непомнящая много сделала для того, что математика для дошкольников стала занимательной. Идея увлекательной математики не только на занятиях, но и вне их легла в основу дипломных работ Л. М. Шамесовой (впоследствии преподавателя Могилевского педагогического училища), Л. С. Федорцовой (старшего преподавателя кафедры педагогики и методик дошкольного воспитания, позже переименованной в кафедру педагогики детства и семьи). Развлечения с использованием занимательного математического материала открыли путь к широкому использованию элементов занимательности в обучении дошкольников [6; 7]. Детские журналы рассматривались не только как одно из средств предматематической подготовки дошкольников, но и как средство организации развивающего домашнего родительско-детского досуга [8]. Совместно с З. А. Михайловой, профессором кафедры дошкольной педагогики РГПУ имени А. И. Герцена, Раиса Львовна разработала чертежи 8-ми разных по сложности игр-головоломок (геометрических конструкторов), способствующих развитию пространственного воображения и мышления детей 5–7 лет, подготовке их к обучению в школе [9].

Очень серьезно Р. Л. Непомнящая относилась к содержанию учебных дисциплин профессиональной подготовки, учебникам и учебным пособиям для студентов. В вузе не место “кухаркиным” пособиям, считала она. Учебник для будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии, методистов по дошкольному воспитанию должен быть глубоко научным. Его содержание должно базироваться на результатах научных исследований, ориентировать будущих специалистов на пути совершенствования практики дошкольного обучения и воспитания. Таким и стало второе в истории методики формирования и развития у дошкольников математических представлений учебное пособие для студентов педагогических институтов “Формирование элементарных математических представлений у дошкольников”, вышедшее в Москве в издательстве “Просвещение” в 1988 г. [10]. Раиса Львовна не просто его соавтор, а инициатор и автор концепции построения учебного пособия. Согласно концептуальным положениям в учебном пособии впервые были раскрыты логико-математические понятия, представления о которых формируются в дошкольном возрасте, а также средства и методы их формирования у дошкольников. При этом она рассматривала учебник как базовую основу освоения учебной дисциплины. Для более глубокого погружения студентов в научные основы базовых знаний Р. Л. Непомнящей совместно с З. А. Михайловой были отобраны и систематизированы материалы по результатам научных исследований в области развития математических представлений у дошкольников. Результатом этого труда стала уникальная и единственная хрестоматия по теории и методике раз-

вития элементарных математических представлений у дошкольников в 6-ти частях [11, 12; 13; 14].

Заключение

Р. Л. Непомнящая внесла существенный вклад как в совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования, так и в развитие методики предматематики (“математики до школы”). Благодаря результатам ее научной, научно-методической и преподавательской деятельности:

- усилены научные основы профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования к реализации задач логико-математического развития детей дошкольного возраста;
- в методику формирования и развития элементарных математических представлений у дошкольников введен логико-математический компонент;
- научно и методически обоснованы, разработаны и внедрены в практику дошкольного образования инновационные дидактические средства обучения;
- процесс логико-математического развития детей в условиях учреждений дошкольного образования обогатился занимательными формами его организации.

Р. Л. Непомнящая ушла из жизни 11 мая 2021 г. До конца своих дней она оставалась глубоким исследователем и приверженцем научности как в профессиональной подготовке студентов, так и в практике обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Непомнящая, Р. Л.* Логика и математика для дошкольников / Р. Л. Непомнящая, Е. А. Нова. – СПб : Акцидент, 1996. – 79 с.
2. *Непомнящая, Р. Л.* Формирование у детей представлений о деньгах / Р. Л. Непомнящая, Т. Н. Ковалева // Народная асвета. – 1985. – № 12. – С. 63–65.
3. *Няпомняшчая, Р. Л.* Сшытак для развіцця матэматычных уяўленняў у дзяцей, 1 / Р. Л. Няпомняшчая, В. С. Паўлоўская, А. У. Казарына. – Мн. : Нар. асвета, 1995. – 40 с.
4. *Няпомняшчая, Р. Л.* Сшытак для развіцця матэматычных уяўленняў у дзяцей, 2 / Р. Л. Няпомняшчая, В. С. Паўлоўская, А. У. Казарына. – Мн. : Нар. асвета, 1995. – 48 с.
5. *Няпомняшчая, Р. Л.* Сшытак для развіцця матэматычных уяўленняў у дзяцей, 3 / Р. Л. Няпомняшчая, В. С. Паўлоўская, А. У. Казарына. – Мн. : Нар. асвета, 1995. – 64 с.
6. *Непомнящая, Р. Л.* Развлечения с использованием занимательного математического материала / Р. Л. Непомнящая, Л. М. Шамесова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 57–65.
7. *Непомнящая, Р. Л.* Развлечения с использованием занимательного математического материала / Р. Л. Непомнящая, Л. М. Шамесова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 6. – С. 34–37.
8. *Непомнящая, Р. Л.* Детские журналы как одно из средств предматематической подготовки дошкольников / Р. Л. Непомнящая, Л. С. Федорцова // Совершенствование процесса формирования элементарных математических представлений в детском саду : межвузовский сборник научных трудов. – Л. : ЛГПИ, 1990. – С. 80–95.
9. *Непомнящая, Р. Л.* Математика до школы : пособие для воспитателей детских садов и родителей / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая, А. А. Смоленцева. – СПб. : Детство-Пресс, 2010. – 191 с.
10. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 “Педагогика и психология (дошк.)” / под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.
11. *Непомнящая, Р. Л.* Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия : в 6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Икар, 1993. – Ч. 1. – 89 с.
12. *Непомнящая, Р. Л.* Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия : в 6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Икар, 1993. – Ч. II. – 95 с.

13. *Непомнящая, Р. Л.* Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия : в 6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Икар, 1994. – Ч. III. – 93 с.

14. *Непомнящая, Р. Л.* Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия : в 6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Икар, 1994. – Ч. IV–VI. – 235 с.

Поступила в редакцию 15.06.2021 г.

Контакты: nelena-a@mail.ru (Носова Елена Адамовна)

Nosova E. THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND METHODOLOGY OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN: THE CONTRIBUTION OF R. L. NEPOMNYASHCHAYA.

The article reveals the features of the development of the theory and practice of logical and mathematical development of preschool children in the 1980–1990s, the essence and practical implementation of the innovative ideas of R. L. Nepomnyashchaya proposed to form and develop elementary mathematical representations of preschool children. The role of the teacher's personality in the professional training of specialists for the preschool education system is revealed.

Keywords: logical and mathematical development of preschool children, formation of elementary mathematical concepts, professional training of preschool teachers.

УДК 811.161.3

КАМПЕТЭНТНАСНА АРЬЕНТАВАННЯ ЗАДАННІ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ ПРАДМЕТНЫХ І МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ НАВУЧЭНЦАЎ**Л. С. Васюковіч**

кандыдат філалагічных навук, дацэнт

Віцебскі філіял Міжнароднага ўніверсітэта “МІТСА”

Артыкул прысвечаны актуальнай праблеме – пошукам метадычнай аптымальнай арганізацыі кампетэнтнасна арыентаваных заданняў. Вылучаюцца якасці заданняў, якія раскрываюць іх дыдактычны патэнцыял: сістэмнасць, практычную скіраванасць, інтэграваны характар. Дэталізуюцца групы заданняў, скіраваных на фарміраванне мэтава-каштоўнаснага, кагнітыўна-зместавага, дзейнаснага і рэфлексійнага кампанентаў кампетэнцый. У метадычным плане заданні ўяўляюць сабой рацыянальны баланс паміж фарміраваннем прадметных і метапрадметных уменняў.

Ключавыя словы: кампетэнтнасна арыентаваная заданні, сістэма заданняў, прадметныя кампетэнцыі, метапрадметныя кампетэнцыі.

Уводзіны

Першасна вызначымся: *заданне* – гэта форма зместавай арганізацыі вучэбнага матэрыялу, структура якой уключае прадпісанне, зыходныя дадзеныя і спосабы дзейнасці, што маюць мэтай дасягненне адукацыйных вынікаў. Паводле пазіцыі А. І. Умана, вучэбнае заданне – з’ява шматпланавая, паняцце павінна разглядацца шматбакова: а) у адносінах да зместу адукацыі; б) у адносінах да структуры; в) у адносінах да дзейнасці [1, с. 40].

Праз вучэбныя заданні – побач з тэарэтыка-пазнавальнымі тэкстамі падручніка – рэалізуецца змест моўнай адукацыі. Змест адукацыі трактуецца як педагагічная мадэль сацыяльнага заказу, як норма, зададзеная стандартамі і вучэбнымі праграмамі, якая матэрыялізуецца ў вучэбных тэкстах.

Праз выкананне *кампетэнтнасна арыентаваных заданняў*, якія выступаюць адзінкай зместу навучання і пазнавальнай дзейнасці, комплексна фарміруюцца здольнасці і ўменні навучэнцаў у рэальных (або блізкіх да рэальных) сітуацыях. Кампетэнтнасна арыентаваная заданні – тэрмін, які суправаджае працэс фарміравання кампетэнцый і ўяўляе сабой спробу дыферэнцыраваць традыцыйныя і кампетэнтнасныя заданні. У кампетэнтнасна арыентаваных заданнях “змест вучэбнага матэрыялу павінен быць суаднесены з жыццёвымі праблемамі” [2, с. 8].

Асноўная частка

Аналіз прац, выкананых у рэчышчы тэорыі вучэбных задач (П. Я. Гальперын, Н. Е. Дзярабін, Д. А. Махоцін, Е. І. Машбіц, В. А. Фёдараў, Л. М. Фрыдман, Е. А. Шашанкоў, Н. Ф. Яфрэмава і інш.), дазваляе вылучыць характарыстыкі кампетэнтнасна арыентаваных заданняў, якія раскрываюць іх дыдактычны патэнцыял:

– кампетэнтнасна арыентаваная заданні маюць сістэмны характар: яны выкарыстоўваюцца як кампанент зместу, тэхналогій і ацэнкі якасці засваення вучэбнай дысцыпліны. Некаторыя даследчыкі лічаць, што пазнавальная дзейнасць павінна ажыццяўляцца толькі праз выкананне заданняў, якія “з’яўляюцца ўсеагульнай формай выкладу матэрыялу” [1, с. 43];

– састаў і змест заданняў адлюстроўвае спосабы дзейнасці, да выканання якіх навучэнец падрыхтаваны сродкамі вучэбных прадметаў. Так, П. Я. Гальперын лічыў, што “галоўным у навучанні з’яўляецца фарміраванне спосабаў дзейнасці, што рэалізуюцца праз уменні” [3, с. 35];

– кампетэнтнасна арыентаваныя заданні выступаюць у якасці сувязнага кампанента паміж тэорыяй і практыкай, маюць не толькі вучэбную, але і практычную скіраванасць, рэальную сувязь з жыццёвай сітуацыяй;

– заданні маюць інтэраваны, прадметна-метапрадметны характар, што падразумявае прымяненне абагульненых спосабаў дзейнасці (аналіз, сінтэз, параўнанне, абстрагаванне і г. д.);

– кампетэнтнасна арыентаваныя заданні ў сваёй аснове маюць неадзначнасць рашэнняў, пэўную супярэчнасць, якая ставіць навучэнца ў сітуацыю выбару (спосабаў рашэння задач, прадбачанне вынікаў, фармуляванне ўласнай пазіцыі). Адназначна кампетэнтнасна арыентаваныя заданні “падразумяваюць некалькі адказаў” [4, с. 168];

– як правіла, кампетэнтнасна арыентаваныя заданні ўтрымліваюць фармулёўкі прадуктыўнага, праблемнага характару, якія падразумяваюць параўнанне (*Чым адрозніваюцца? Вызначце падабенства і адрозненне*); абагульненне (*Пералічыце аргументы ў абарону пазіцыі аўтара*); выбар інфармацыі (*Як можна інакш інтэрпрэтаваць гэтыя дадзеныя? Выберыце аптимальны спосаб рашэння праблемы; Ацаніце доказнасць аргументаў за і супраць*) і г. д. Фармулёўкі заданняў выступаюць асновай для самастойнай пошукавай дзейнасці навучэнцаў, у кантэксце якой трэба выканаць наступныя дзеянні: *абгрунтаваць, выбраць, даследаваць, спрагназаваць, абвергнуць прапанаваныя сцвярджэнні, узнавіць храналогію падзей, знайсці аснову для класіфікацыі з’яў, адабраць найбольш пераканаўчыя аргументы* і г. д.

Вядучай характарыстыкай сістэмы заданняў (як вядома, праектуецца не адно заданне, а сістэма заданняў) з’яўляецца іх арыентацыя на кампанентны састаў абагульненых кампетэнцый, што цэласна адлюстроўвае “сістэму дзеянняў вучня, скіраваную на засваенне навуковых ведаў, уменняў і навыкаў, развіццё інтэлектуальных і творчых здольнасцей і маральна-эстэтычных поглядаў” [5, с. 87]. Паўната саставу кампанентаў выступае асноўным прынцыпам пабудовы сістэмы заданняў як інтэраванай асновы фарміравання прадметных і метапрадметных кампетэнцый.

Дэталізуем групу заданняў, скіраваных на *фарміраванне мэтава-каштоўнаснага кампанента* кампетэнцый. Значнасць гэтага кампанента падкрэсліваецца ў адукацыйным стандарце як “праектаванне і арганізацыя пазнавальнага працэсу на аснове каштоўнасна арыентаванага зместу адукацыйнай праграмы” [6, с. 113], “фарміраванне асобы вучня як носьбіта каштоўнасцей нацыянальнай і сусветнай культуры, грамадзяніна і патрыёта” [6, с. 114], што сугучна міжнародным тэндэнцыям у развіцці адукацыі. На думку А. І. Снапковай, такія заданні павінны вучыць “разумець значнасць ведаў і спосабаў дзейнасці, усведамляць каштоўнасць ведаў, развіваць самастойнасць пры ацэньванні дасягненняў” [7, с. 219].

Вучэбны прадмет “Беларуская мова” валодае вялікім патэнцыялам не толькі рацыянальнага, але і эмацыянальна-каштоўнаснага развіцця асобы. Многія грамадскія дзеячы, педагогі сцвярджаюць значнасць выхавання каштоўнасцей адносін да мовы. Так, В. У. Протчанка акцэнтуюць духоўную сутнасць роднай мовы ў працэсе навучання, бо менавіта яна “з’яўляецца сродкам захавання этнічнай памяці і гуманных нацыянальных традыцый” [8, с. 15]. М. Г. Яленскі падкрэслівае: “Выхаванне моўнай культуры школьнікаў з’яўляецца актуальнай праблемай сучаснага грамадства, бо гэта – паказчык яго духоўнасці” [9, с. 100].

А. Д. Дзейкіна пераканана, што сутнасць моўных прадметаў вызначаецца “не толькі канкрэтнымі моўнымі ведамі, але і разуменнем месца роднай мовы ў сістэме каштоўнасцей” [10, с. 26]. Вывучэнне роднай мовы як суладнай сістэмы, асэнсаванне яе функцый, узорнае валоданне відамі маўленчай дзейнасці раскрываюць выразнасць, найбагацейшыя магчымасці для творчасці, самавызначэння і адаптацыі ў грамадстве.

Выпрацоўцы мэтава-каштоўнаснага кампанента прадметных і метапрадметных кампетэнцый служаць заданні, аб’яднаныя задачамі: фарміраваць пазнавальныя матывы да вывучэння роднай мовы як духоўнага багацця, развіваць камунікатыўныя ўменні, устойлівыя навыкі выкарыстання маўленчага этыкету, выхоўваць пачуццё гонару за родную мову.

У працэсе выканання падобных заданняў выкарыстоўваецца набор метадык для фарміравання каштоўнасных адносін да беларускай мовы:

– метадыка недапісанага тэзіса (сказа, апавядання, сачынення), напрыклад: *беларуская мова неабходная для мяне...; я беларускую мову вывучыў бы толькі для таго, каб...;*

– метадыка меркавання на пэўную тэму: *мы адказныя не толькі за тое, што робім, але і за тое, што гаворым; ацэньваючы культуру маўлення іншых людзей, захоўвай яе сам; чалавек павінен усведамляць сваю адказнасць за лёс краіны, роднай мовы;*

– метадыка задання-сітуацыі, якая раскрывае паслядоўнасць дзеянняў: *ты павінен узяць інтэрв'ю ў любімага беларускага пісьменніка; ты хочаш скласці генеалагічнае дрэва роду; ты хочаш правесці анкетаванне па тэме “Мае адносіны да беларускай мовы”, ты хочаш напісаць нататку пра лёс роднага чалавека; ты хочаш задаць пытанні прэзідэнту краіны;*

– прыём збору незалежных характарыстык (напрыклад, ацэнка культуры вольнага часу з пазіцыі навучэнца, настаўніка, бацькоў, аднакласнікаў, сяброў);

– прыём мікрадаследавання. Заданні гэтага тыпу падразумеваюць фарміраванне даследчых уменняў: працаваць з навуковай, навукова-папулярнай літаратурай, даведнікамі, аналізаваць фактычны матэрыял, фармуляваць вывады, рыхтаваць тэксты (паведамленне, рэферат, даклад). Нестандартны падыход праяўляецца ў нязвычайнай фармулёўцы тэмы, у зямальным характары матэрыялу. Падобныя заданні трансфармуюцца з улікам канкрэтных сітуацый праз разгорнуты адказ на пытанне праблемнага характару або нестандартна сфармуляванае заданне (у аснове – супастаўленне, на першы погляд, несупастаўляльных фактаў); сачыненне на лінгвістычную тэму (у сур'ёзнай або жартаўлівай форме); даследаванне лінгвістычнай праблемы ў форме дзелавой або ролевай гульні (інсцэніроўка, казка, падарожжа, дэтэктыўная гісторыя).

Мэтава-каштоўнасную скіраванасць маюць заданні, якія фарміруюць уласную пазіцыю навучэнца, асобасныя адносіны да моўных праблем, што маюць грамадскую значнасць: *Ці патрэбна новаму пакаленню культура маўлення? Некаторыя маладыя людзі сцвярджаюць, што класічнай мовы для моладзі не існуе, што не трэба прытрымлівацца літаратурных нормаў. Шэраг даследаванняў, праведзеных вучонымі-філолагамі, прысвечаных аналізу тэкстаў сучаснай літаратуры і мовы СМІ, дазваляе зрабіць вывад пра тое, як моцна ўплывае на моладзь жаргонная лексіка. Ці трэба ў гэтых умовах захоўваць класічныя літаратурныя нормы? Захапленне жарганізмамі – што гэта? Гульня маладых людзей або пэўная тэндэнцыя, якую варта ўспрымаць сур'ёзна?*

Заданні на ўяўленне стымулююць творчасць, маўленчую фантазію. З дапамогай падобных заданняў актуалізуецца вобразнае асацыятыўнае мысленне, пабуджаюцца матывы да выказванняў:

– уявіце, што вам патрэбна выступіць на навуковай канферэнцыі з дакладам “Складаназлучаныя сказы ў беларускім фальклоры”. Паводле якіх прымет вы будзеце адбіраць складаназлучаныя сказы з тэкстаў вуснай народнай творчасці?;

– уявіце сябе ўдзельнікам Міжнароднай летняй школы беларусістыкі. Заняткі ў школе пачынаюцца з вечара знаёмстваў, на якім госці расказваюць пра сваю краіну пры дапамозе прэзентацый, спеваў і, вядома, традыцыйнай кухні. Падрыхтуйце выступленне-апавяданне пра Беларусь для вечара знаёмства на пасяджэнні Міжнароднай летняй школы;

– Беларусь летам ператвараецца ў сапраўдную фестывальную Меку. Уявіце, што вам даручылі падрыхтаваць новы фестываль. Які фестываль вы прапанавалі б правесці ў вашых родных мясцінах? Чаму ён будзе прысвечаны?

Звернемся да другой групы заданняў, прызначаных для фарміравання зместавага і дзейнаснага кампанентаў прадметных і метапрадметных кампетэнцый. Падставай для аб'яднання двух кампанентаў з'яўляюцца наступныя палажэнні:

а) наследуючы класічныя падыходы да вызначэння зместу, што вытрымалі праверку часам і практыкай, сучасныя адукацыйныя стандарты прызнаюць дзейнасць сістэмаўтваральным элементам пазнавальнага працэсу, “асновай, сродкам і ўмовай развіцця асобы” [6, с. 112];

б) пачатак дзейнасці падыходу да мовы закладзены ў працах В. Гумбальта, які бачыў у дзейнасці атрыбут духоўнага жыцця: “Вызначэнне мовы як дзейнасці... цалкам правільнае і адэкватнае ўжо таму, што быццё духу наогул можа мысліцца толькі ў дзейнасці” [11, с. 70]. Вучоны бачыў і сцвярджаў арганічную блізкасць, адзінства мовы і інтэлектуальнай дзейнасці. Далейшае развіццё паняцця ішло ў аспекце дэталізацыі зместу і кампанентаў дзейнасці. Так, М. Г. Яленскі ў змесце навучання вылучае найперш дзейнасць пачатак: “Змест моўнай адукацыі – гэта моўная і маўленча-камунікатыўная дзейнасць, што фарміруецца на аснове адпаведных ведаў, разглядаемых як неабходны сродак авалодання гэтай дзейнасцю для забеспячэння магчымасці быць сацыяльна актыўнай асобай у грамадстве” [9, с. 80];

в) працэс выканання заданняў набывае завершанасць у форме пэўнага прадукта дзейнасці. Так, слуханне мае сваім вынікам асэнсаванне і агучванне тэкставай інфармацыі, гаварэнне – стварэнне пэўнага выказвання, чытанне – разуменне і інтэрпрэтацыю “чужога” тэксту, пісьмо – стварэнне ўласнага тэксту. Пры гэтым якасць дзейнасці, якасць дасягнення вучэбнай задачы, вынікі дзейнасці таксама афармляюцца ў выглядзе тэксту адназначнага характару.

Сістэма заданняў для фарміравання зместавага і дзейнаснага кампанентаў распрацаўвалася з улікам наступных палажэнняў:

– на сённяшні дзень аналітыка-сінтэтычная дзейнасць на аснове вучэбных тэкстаў ажыццяўляецца пераважна ў адналінейнай паслядоўнасці – ад аналізу да сінтэзу, радзей – у межах ланцужка сінтэз – аналіз. Гэтая тэндэнцыя мае свае прычыны: аналітычную дзейнасць лягчэй планаваць, прагназаваць, фарміраваць. Аднак павінны быць захаваны рацыянальныя прапорцыі паміж алгарытмізаваным і творчым характарам заданняў на першасным этапе працы і забяспечана перавага творчых заданняў на наступных этапах дзейнасці. Сучасная методыка павінна праектаваць сістэму заданняў у кантэксце *сінтэз – аналіз – сінтэз*, што дапамагае пазбегнуць аднаскіраванага, адналінейнага падыходу;

– заданне як “згорнутая схема чалавечай дзейнасці” (В. В. Краеўскі) выступае асноўнай дыдактычнай “клетачкай” пазнавальнай дзейнасці, якая, як і любая іншая (працоўная, гульнёвая і г. д.), характарызуецца матывам, мэтанакіраванасцю і складаецца, паводле Л. С. Выгоцкага, з некалькіх паслядоўных фаз – арыенціроўкі, падрыхтоўкі, планавання, рэалізацыі і кантролю [12, с. 238]. Гэта азначае, што сістэма заданняў павінна прадугледжваць “фазавы”, паступова-зменлівы характар пазнавальнай дзейнасці.

Звернемся да наступнай групы заданняў, прызначаных для фарміравання *рэфлексійнага кампанента* прадметных і метапрадметных кампетэнцый. Сучасныя адукацыйныя стандарты пазіцыяніруюць навучэнца як актыўнага суб’екта навучання і выхавання, які “праяўляе здольнасць да самакіраўніцтва дзейнасцю, да рэфлексіі і самарэгуляцыі” [6, с. 135]. Так, К. Я. Вазіна разглядае рэфлексію як сродак асэнсавання навучэнцам уласнага працэсу пазнання, як “усведамленне якасці дзейнасці, памылак і іх прычын, вызначэнне шляхоў іх выпраўлення” [13, с. 79]. Рэфлексія падразумяе асэнсаванне навучэнцам уласнай дзейнасці, яе самааналіз, самаацэнку і пры неабходнасці – самакарэкцыю. *Рэфлексійныя ўменні* трактуем, услед за Л. В. Чарапанавай, як “засвоеныя школьнікамі спосабы выканання рэфлексійнай дзейнасці на аснове ведаў аб сутнасці, сродках і спосабах ажыццяўлення рэфлексіі над уласнай пазнавальнай дзейнасцю” [14, с. 15]. Разгорнем сутнасць заданняў па фарміраванні рэфлексійнага кампанента:

– праца з вучэбнымі тэкстамі, у якіх раскрываецца сутнасць паняццяў рэфлексія, рэфлексійная дзейнасць, рэфлексійныя ўменні: *раскажыце сваімі словамі, што такое рэфлексія, рэфлексійныя ўменні; дзея чого чалавеку трэба праводзіць рэфлексію над сваімі дзеяннямі, учынкамі?*;

– заданні на выяўленне памылак і іх прычын. Навучэнец павінен вызначаць дапушчаныя памылкі, іх характар, выпраўляць памылкі і разумець іх прычыны: *знайдзіце сказы, у якіх дапушчаны пунктуацыйныя памылкі. Запішыце выпраўленыя варыянты, растлумачце прычыны памылак; у якіх прыкладах парушаны правілы замены прастай мовы на ўскос-*

ную? *Растлумачце, чым выкліканы памылкі. Адрэдагаваныя сказы запішыце правільна; знайдзіце ў тэксце дзевяць слоў з памылкамі, выкліканымі няведаннем акцэнталагічнай нормы. Запішыце гэтыя словы правільна, абазначце націск. Вызначце, якія акцэнталагічныя нормы парушаны ў сказах;*

– заданні, якія праецыруюць характар і змест маўленчых паводзін у разнастайных жыццёвых сітуацыях: *мовазнаўца (навуковец) – навучэнец, даследчык, кіраўнік – навучэнец, дакладчык – апанент, пісьменнік – навучэнец, крытык – навучэнец, начальнік – выканаўца і інш.* Розныя сэнсавыя пазіцыі дазваляюць адлюстраваць уласную праекцыю бачання аб'екта або сітуацыі. Праз такія заданні ў навучэнца выпрацоўваецца новы погляд на вырашэнне праблемы, ён вучыцца займаць розныя сэнсавыя пазіцыі, адбіраць моўныя сродкі, што выяўляюць спецыфіку кожнага статусу, параўноўваць сродкі стварэння рознааспектнага бачання праблемы;

– заданні, што вызначаюць спецыфіку пазіцыі *настаўніка*: Прачытайце тэкст параграфа, складзіце кантрольныя пытанні да яго. Як ты думаеш, якія кантрольныя пытанні да тэксту сфармуляваў настаўнік пры апытванні дамашняга задання? Запішыце гэтыя пытанні;

– складзіце кантрольную працу па тэме;

– ацаніце выкананую кантрольную працу;

– ацаніце выкананае вамі дамашняе заданне. Растлумачце, чаму настаўнік паставіў вам менавіта такую адзнаку;

– заданні, што вучаць усведамляць сэнсавую пазіцыю *навучэнца*;

– пракаменціруйце прачытаны параграф. Якія пытанні да тэксту вы падрыхтуеце? Запішыце іх. Задайце пытанні сваім аднакласнікам. Растлумачце, што засталася для вас незразумелым у гэтым параграфі. Пракаменціруйце і ацаніце выкананае вамі дамашняе заданне. Чаму вы паставілі сабе менавіта такую адзнаку?;

– заданні на фіксацыю ведаў аб няведанні. У падобных заданнях прапануецца выдзеліць, знайсці прынцыпова новыя ўмовы задання, прааналізаваць уласныя веды і ўменні на прадмет неадпаведнасці новым умовам; вызначыць інфармацыю, неабходную для выканання задання. Як правіла, у такіх заданнях фіксуецца супярэчнасць паміж умовай задання і наяўнымі спосабамі дзейнасці.

Заклучэнне

Распрацаваныя заданні ўяўляюць сабой сістэму, пабудаваную з улікам інтэграванага крытэрыю, характару прад'яўлення і ўзроўню засваення вучэбнага матэрыялу, што адлюстроўвае градацыю моўных і камунікатыўных уменняў навучэнцаў. Заданне выступае зместава-структурным кампанентам, які цэласна ўтрымлівае этапы разгортвання вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. Вызначэнне прыроды і структуры задання дае мажлівасць спрагназаваць яго мадэль, якая ў самым агульным выглядзе – незалежна ад прадметнага зместу – уключае *прадпісанне, зыходныя дадзеныя і спосабы дзейнасці*.

Пры праектаванні спосабаў дзейнасці на аснове сістэмы заданняў неабходна пазбягаць жорсткай фармалізацыі і залішняй алгарытмізацыі. Нараўне з аперацыйнымі, тэхналагічнымі спосабамі працы трэба пабуджаць навучэнцаў да творчасці, фарміравання каштоўнасных, рэфлексійных ацэнак. З гэтай прычыны сістэма заданняў школьнага падручніка павінна вар'іраваць тактыку і стратэгію працы з тэкстам, якія не могуць быць зведзены да строгай, адназначнай формулы. Ніводную схему вучэбнай дзейнасці нельга абсалютызаваць, у адваротным выпадку ўзор становіцца шаблонам, за якім знікае, губляецца творчасць і самазначнасць кожнага тэксту.

Такім чынам, сістэма кампетэнтнасна арыентаваных заданняў павінна праектавацца з улікам наступных палажэнняў:

– сістэма заданняў абапіраецца на выкарыстанне асноўных інтэлектуальна-маўленчых аперацый з тэкставай інфармацыяй: вылучэнне, аналіз, інтэрпрэтацыя, прымяненне, ацэньванне;

– вучэбны тэкст у сістэме заданняў разглядаецца як адзінка навучання рэпрадуктыўнай і прадуктыўнай дзейнасці. Як вядома, фарміраванне тэкставай дзейнасці як ме-

тапрадметнай грунтуецца на засваенні навыкаў асэнсаванага чытання, што забяспечвае аналітычную дзейнасць – аснову для прадуктыўнай. Пры гэтым дзейнасць аналітычная, дзейнасць паводле ўзору з’яўляецца неабходнай часткай пошукавай, творчай. Сфарміраванаць аналітычных і прадуктыўных тэкставых уменняў выступае асновай дзейняў, якія дазваляюць ствараць, успрымаць, інтэрпрэтаваць тэксты;

– сістэма кампетэнтнасна арыентаваных заданняў праектавалася на аснове прадметнага зместу школьнага курса мовы і дапаўнялася метапрадметным матэрыялам. У метадычным плане заданні ўяўляюць сабой рацыянальны баланс паміж прадметнымі і метапрадметнымі ўменнямі, прычым прадметныя ўменні выступаюць базавымі для развіцця метапрадметных.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 54 с.
2. Конасова, Н. Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся : учеб.-метод. пособие / Н. Ю. Конасова. – СПб. : КАРО, 2016. – 113 с.
3. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – 5-е изд. – М. : Книжный дом “Университет”, 2010. – 397 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
5. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2013. – 416 с.
6. Образовательные стандарты общего среднего образования: утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь: 26.12.2018. № 125
7. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: научно-методические основы развития : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 264 с.
8. Протчанка, В. У. Актуальные проблемы теории и практики научения белорусской мове / В. У. Протчанка. – Минск : Нац. ін-т адукацыі, 2001. – 212 с.
9. Яленскі, М. Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка : вучэб. дапам. / М. Г. Яленскі. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.
10. Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография / А. Д. Дейкина. – М. : МПГУ, 2019. – 212 с.
11. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. яз. Г. В. Раишвили. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – 396 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
13. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека : монография / К. Я. Вазина. – М. : Гос. ун-т печати, 2012. – 145 с.
14. Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку / Л. В. Черепанова. – Новосибирск : Наука, 2006. – 324 с.

Паступіў у рэдакцыю 09.03.2021 г.

Кантакты: vasuk.mila@tut.by (Васюковіч Людміла Сяргееўна)

Vasyukovich L. COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECT AND META-SUBJECT COMPETENCIES OF STUDENTS.

The article is devoted to an urgent problem – the search for the optimal methodological organization of competence-oriented tasks. The qualities of assignments that reveal their didactic potential are analysed: consistency, practical orientation, integrated character. The groups of tasks aimed at the formation of value-oriented, cognitive-content, activity-based and reflexive components of competencies are substantiated. Methodologically, the tasks represent a rational balance between the formation of subject and meta-subject skills.

Keywords: competence-oriented tasks, task system, subject competences, meta-subject competencies.

УДК 796-056.24:615.825:316.614

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ГРУПП В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

О. В. Валько

доцент

Витебская академия ветеринарной медицины

В статье определяется понятие “физкультурно-оздоровительная группа”; исследуется динамика физической социализации учащейся и студенческой молодежи и адаптивной физической социализации лиц с ограниченными возможностями; анализируется деятельность физкультурно-оздоровительных групп в трансляции ценностей физической и адаптивной физической культуры в сознании обучающихся и людей с инвалидностью; раскрывается созидательно-гуманистический потенциал физкультурно-оздоровительных групп.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная группа, физическая социализация, адаптивная физическая социализация, гуманистические ценности.

Введение

Физическая социализация и ее разновидность – адаптивная физическая социализация – являются одним из немаловажных факторов вовлечения больших масс людей, включая и лиц с ограниченными возможностями, в различные сферы жизнедеятельности социума [1; 2; 3; 4]. Эти предпосылки способствуют созданию благоприятных условий для сохранения и развития их анатомо-физиологических, психологических и интеллектуальных задатков. По нашему убеждению, эти процессы должны занимать приоритетные позиции в социальной интеграции личности и лиц с инвалидностью. Ведь без физических упражнений, физкультурно-оздоровительных мероприятий, соревновательной деятельности, адаптивного спорта и других составляющих физической социализации здоровому человеку, а тем более лицам с ограниченными возможностями, не так просто войти в коммуникативную жизнь общества, инкорпорирование (включение) в которое обязано быть эффективным и действенным.

Знакомство с отечественными и зарубежными научными источниками показало, что понятие “физкультурно-оздоровительная группа” не достаточно разработано: оно на должном – логико-методологическом – уровне до сих пор еще не эксплицировано. В то же время физкультурно-оздоровительные группы являются весьма значимыми структурными единицами в физической социализации личности и адаптивной физической социализации лиц с инвалидностью.

Цель исследования: выявление сознательных процессов в физической социализации учащейся и студенческой молодежи и адаптивной физической социализации лиц с ограниченными возможностями.

Методы исследования: сравнительный анализ социологических замеров в динамике.

Основная часть

Проблема физкультурно-оздоровительных групп далеко не нова. Она очень тесно связана с проблемой социальных групп в целом, представляющих собой объединение людей, формирующихся в процессе их повседневной жизнедеятельности и выступающих предметом изучения ряда научных дисциплин: философии, социологии, социальной психологии и др.

Следует принципиально подчеркнуть, что и в отечественных, и зарубежных научных источниках физкультурно-оздоровительные группы, как структурные единицы физической социализации личности в целом и адаптивной физической социализации лиц с ограничен-

ными возможностями в частности, не анализируются. Они даже не прописаны в качестве рабочего определения ни в учебной, ни в учебно-методической литературе. А между тем, эти группы в повседневной жизни весьма востребованы: ускоряют актуализацию ценностей и физической культуры, и адаптивной физической культуры, и адаптивного спорта. Более того, физкультурно-оздоровительные группы способствуют выработке у личности здорового образа жизни, а также развивают ее психологические качества – силу воли, дисциплинированность, организованность, состязательный дух.

Поскольку, понятие “малая группа” достаточно хорошо исследовано доктором философских наук профессором Г. М. Андреевой [5], то нет смысла подробно анализировать их сущность, типологию и классификацию.

Заострим внимание прежде всего на том, что физкультурно-оздоровительные группы, выступающие в качестве малых групп, формируются как сознательным, так и стихийным путем. К сознательным факторам формирования этих групп следует отнести дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, лицеи, колледжи, средние специальные учебные заведения и учреждения высшего образования. Здесь сделаем принципиальное уточнение: физкультурно-оздоровительные группы, как таковые, в указанных воспитательно-образовательных учреждениях отсутствуют. Но как только эти группы на академических уроках физической культуры приобщаются к соответствующим ценностям (занимаются физическими упражнениями, осваивают ее духовные приоритеты, которые транслируются педагогами-профессионалами), они непроизвольно, сами по себе, начинают выполнять (и практически выполняют) функцию физкультурно-оздоровительных групп. Таким образом, последние в перечисленных образовательных учреждениях носят функциональный характер. Помимо указанных учебных групп, в образовательных учреждениях действуют различные спортивные секции, кружки, организовываются специальные медицинские группы, в которых также целенаправленно и сознательно приобщается учащаяся и студенческая молодежь к ценностям физической культуры, развиваются ее физические и духовно-психологические качества (сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость, дисциплинированность, ответственность и другие приоритеты физического образования). Перечисленные структурные единицы являются сознательными факторами физической социализации личности.

К сознательным же факторам адаптивной физической социализации относятся физкультурно-оздоровительные группы для лиц с ограниченными возможностями по различным направлениям адаптивной физической культуры и спорта, включающие в себя: волейбол сидя, баскетбол на колясках, танцы на колясках, бочче, дайвинг, всевозможные виды легкой атлетики и т. д., – активно способствующие их социальной интеграции.

В данном случае сознательные факторы физической социализации личности и сознательные факторы адаптивной физической социализации лиц с ограниченными возможностями являются предметом нашего исследования. В этой связи мы провели анкетирование респондентов по теме “Актуализация ценностей физической культуры в системе духовных приоритетов учащейся и студенческой молодежи и лиц с ограниченными возможностями”. Общая цель исследования была конкретизирована в следующих задачах:

- 1) анализ приоритетности здоровья в системе ценностных ориентаций молодых людей;
- 2) определение роли физического воспитания и адаптивного физического воспитания в выработке у респондентов физических, социально-психологических и нравственно-духовных качеств;
- 3) исследование сопряженности стихийных и сознательных факторов физической социализации обучающихся и адаптивной физической социализации лиц с ограниченными возможностями;
- 4) изучение мотивации респондентов, занимающихся физическими упражнениями и спортом во внеурочное время.

Нами была сформулирована следующая гипотеза: в физическом обучении воспитания учащейся молодежи и в адаптивном физическом обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями значительно ослаблена сознательная компонента физической социализации в целом и адаптивной физической социализации в частности.

Обозначенная гипотеза исследовалась в динамике. Динамика проведенных социологических исследований выглядит следующим образом. В 2006–2007 гг. опрашивались старшеклассники сельских и городских школ Витебской, Гомельской, Минской и Могилевской областей. Всего было проанкетировано 1276 респондентов 10 и 11 классов. Гендерная составляющая оказалась такой: девушки – 61% (784), юноши – 39% (492). В 2008–2009 гг. анкетировались студенты Витебской государственной академии ветеринарной медицины (ВГАВМ), было опрошено 84% девушек и 16% юношей. Общее количество составило 302 респондента. Аналогичное анкетирование проводилось и в 2016 г. в ВГАВМ. Было опрошено 304 респондента 1–4 курсов: 90% девушек и 10% юношей.

В 2017 г. в Минске, Минской области, Бресте, Могилеве, Витебске и Витебской области мы провели социологические замеры лиц с ограниченными возможностями (люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата: с врожденными недостатками, с ампутациями верхних или нижних конечностей и детским церебральным параличом). Было опрошено 256 респондентов, из них: мужчины составили 60%, женщины – 40%.

Опуская промежуточные вопросы сравнительного анализа социологических замеров учащейся и студенческой молодежи, а также лиц с ограниченными возможностями, мы для выявления латентных социальных тенденций сосредоточим свой анализ на итоговом вопросе: “Способствуют ли занятия физическими упражнениями и спортом в выработке у Вас нижеперечисленных, социально-психологических качеств?” (Возможно несколько вариантов ответа). Мнения респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты ответов на вопрос “Способствуют ли занятия физическими упражнениями и спортом в выработке у Вас нижеперечисленных, социально-психологических качеств?”

Динамика социологических исследований	2006–2007 гг.		2008–2009 гг.		2016 г.		2017 г.	
Респонденты	Старшеклассники		Студенты		Студенты		Люди с ограниченными возможностями	
Гендерная составляющая	Юноши %	Девушки %	Юноши %	Девушки %	Юноши %	Девушки %	Мужчины %	Женщины %
Варианты ответов								
1. Дисциплинированность	30	34	23	15	50	13	55	58,3
2. Организованность	41	40	15	19	21	13	50	58,3
3. Ответственность	27	23	13	13	43	45	52	62
4. Сила воли	54	58	20	25	14	7	67,5	70,8
5. Оптимизм	-	-	-	-	-	-	57,5	58,3
6. Что еще, укажите	-	-	-	-	-	-	-	-

Сравнительный анализ результатов итоговой таблицы высветил весьма своеобразную закономерность между анкетированием обучающихся и лиц с ограниченными возможностями. Ее четвертый индикатор – “сила воли” в системе социально-психологических ценностей последних занимает приоритетную позицию. Это и понятно. Лицам, частично утратившим свое здоровье, как никому необходимо прилагать немалые усилия для того, чтобы успешно пройти реабилитацию, которая им так необходима для дальнейшей социальной

адаптации. А без соответствующей силы воли – максимальной концентрации психологических усилий – индивиду с ограниченными возможностями инкорпорироваться в социум будет весьма и весьма затруднительно. Это, во-первых.

Во-вторых, обозначенный индикатор детерминирует (причинно обуславливает) и другие показатели таблицы 1, которые мы расположили в следующей иерархии: 5 (оптимизм); 3 (ответственность); 1 (дисциплинированность); 2 (организованность). Несомненно, эта иерархия перечисленных индикаторов относительно – условна. Но она необходима, поскольку значительно облегчает систематизировать ответы респондентов, их мотивацию занятиями физическими упражнениями и адаптивным спортом. Последняя (мотивация) во многом (если не во всем) определяет их оптимистические настроения. Лица с ограниченными возможностями совершенно осмысливают, что сохранение и улучшение их здоровья зависит, прежде всего, от них самих. Они спонтанно руководствуются витальным принципом, который философски сформулировал немецкий мыслитель Гегель: “Источник активности находится внутри объекта”.

В обозначенной нами иерархии социально-психологических качеств таблицы 1 немаловажную роль играет ответственность – психологическое состояние личности, вынуждающее самостоятельно ставить перед собой определенные цели и находить соответствующие средства их достижения. По сути, эта внутренняя психологическая потенция присуща больше половины опрошенных.

В свою очередь, ответственность респондентов благоприятно влияет на их дисциплинированность, которая побуждает их действовать самостоятельно без какого-либо внешнего воздействия. Можно смело утверждать, что дисциплинированность значительно определяет образ жизни лиц с ограниченными возможностями. Это их существенная черта. Она (дисциплинированность) призвана пронизывать (и по сути, пронизывает) повседневную деятельность людей с инвалидностью (см. индикатор 1, таблица 1).

Вместе с тем дисциплинированность лиц с ограниченными возможностями находится в тесной сопряженности (в диалектической связи) с социально-психологическим качеством “организованность”. Последняя, на наш взгляд, представляет собой как бы итог тех психологических и эмоционально-волевых ценностей личности, которые указаны выше. Они (эти ценности) также присущи больше половины опрошенных (см. индикатор 2, таблица 1).

Актуальность результатов ответов респондентов итоговой таблицы заключается в том, что они позволили отследить позитивную тенденцию сознательного фактора – физкультурно-оздоровительные группы – в социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями.

Что же касается обучающихся, которые также представлены в этой таблице, то они выявили негативную динамику сознательных процессов в их физической социализации. Так, например, если в 2006–2007 гг. занятия физическими упражнениями способствовали формированию очень важного социально-психологического фактора “силы воли” у большинства старшеклассников, то спустя 10 лет, при опросе студентов, этот показатель стал значительно ниже (см. индикатор 2, таблицы 1). А ведь опрашивались студенты 1 и 4 курсов, то есть “вчерашние” школьники. Не вдаваясь в подробный анализ оставшихся индикаторов, зафиксируем свое внимание на том, что занятия физическими упражнениями на уроках физической культуры не вызывают у обучающихся должного интереса к развитию своего физического, психологического и духовного потенциала.

В целом же занятия физическими упражнениями и спортом не только актуализируют ценности физической культуры, но и одновременно гуманизируют внутренний мир учащихся и студенческой молодежи. Они способствуют одухотворению ее телесного бытия, оказывая тем самым позитивное влияние на повседневную мотивацию будущих специалистов. О чем убедительно свидетельствуют наши очередные социологические замеры, проводившиеся в 2019 г. в ВГАВМ. Было опрошено 194 респондента 1–2 курсов. Поскольку расхождения в ответах у юношей и девушек были незначительны, то при анализе гендерная составляющая не фиксировалась.

При анкетировании респонденты отвечали на два небольших, но весьма емких вопроса: “Как Вы воспринимаете лиц с ограниченными возможностями, с которыми сталкиваетесь в повседневной жизни (возможно несколько вариантов)?” Блок А. “Как Вы относитесь к тем, кто неуважительно воспринимает лиц с ограниченными возможностями? (возможно несколько вариантов)”. Блок Б. Мнения респондентов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты ответов на вопросы: “Как Вы воспринимаете лиц с ограниченными возможностями, с которыми сталкиваетесь в повседневной жизни (возможно несколько вариантов)?” Блок А;

“Как Вы относитесь к тем, кто неуважительно воспринимает лиц с ограниченными возможностями? (возможно несколько вариантов)” Блок Б

Блок А

Респонденты	Студенты, %
Варианты ответов	
1. Благожелательно	57
2. Как людей, обладающих стойким духовным стержнем	44
3. Над этим не задумывался (-лась)	19
4. Затрудняюсь ответить	0,01

Блок Б

Респонденты	Студенты, %
Варианты ответов	
1. Всегда таких людей осуждаю	44
2. Презрительно	45
3. Безразлично	20
4. Затрудняюсь ответить	0,09

Данные указанной таблицы прокомментируем таким образом: подавляющее большинство респондентов позитивно – благожелательно – относятся к лицам с ограниченными возможностями. Нам представляется, что целенаправленное приобщение студенческой молодежи к ценностям физической культуры позволяют вырабатывать у нее должные гуманистические приоритеты. Последние способствуют формированию у обучающихся сочувствия к ним, положительные переживания и другие добродетели, которые значительно одухотворяют их эмоционально-психологическое состояние.

Вместе с тем определенная часть опрошенных относится к лицам с ограниченными возможностями индифферентно (см. индикатор 3, Блок А и индикатор 3 Блок Б, таблица 2). По существу, она их воспринимает нейтрально: и не хорошо, и не отрицательно. Видимо, у этого сегмента респондентов отсутствует должная самооценка своего бытия, которая выступает в качестве самосознания личности.

Скорее всего, недостаточное самосознание определенной части опрошенных было сформировано еще в процессе их первичной социализации – семейной среде. Упущения в семейном воспитании очень трудно восполнить в дальнейшей социализации личности, в том числе и в процессе ее физической социализации. Субъектом воспитательного процесса этот негативный феномен в динамике духовного развития подрастающего поколения придется осмысливать еще полно и всесторонне.

Заключение

Подводя итоги своих социологических замеров, сделаем краткие выводы. Физкультурно-оздоровительные группы как структурные единицы физической социализации в целом и адаптивной физической социализации в частности весьма поверхностно и неглубоко прописаны в научной, учебной и учебно-методической литературе. Это малая

социальная группа не эксплицирована в указанных источниках даже в качестве рабочего определения.

В образовательных учреждениях академические занятия по физической культуре выполняют функцию физкультурно-оздоровительных групп, посредством которых обучающиеся приобщаются к ценностям физической культуры.

Проведенные социологические вопросы показали, что занятия физическими упражнениями не позволяют на должном уровне сформировать у учащейся и студенческой молодежи необходимые обществу социально-психологические качества.

Лица, активно занимающиеся в физкультурно-оздоровительных группах, достаточно успешно актуализируют ценности физической культуры, способствующие их органичному включению в социум.

Сравнительный анализ социологических замеров выявил позитивную тенденцию в выработке у лиц с инвалидностью таких социально-психологических качеств, как дисциплинированность, организованность, ответственность, сила воли, оптимизм, что убедительно свидетельствует о необходимости дальше всесторонне развивать сознательные процессы их адаптивной физической социализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Валько, О. В.** Спорт как система социальной адаптации лиц с инвалидностью / О. В. Валько // Материалы XIV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2015 год “Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму”. – Минск : БГУФК, 2016. – Ч. 3. – С. 295–297.

2. **Валько, О. В.** Концептуализация понятия “физическая социализация”: теоретико-методологический подход / О. В. Валько // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 год, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 г. : в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2017. – Ч. 4. – С. 124–127.

3. **Гащенко, Л. А.** Физическое воспитание – неотъемлемая составляющая гражданско-патриотической социализации учащейся молодежи / Л. А. Гащенко, О. В. Валько // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2017. – № 2. – С. 57–64.

4. **Валько, О. В.** Физическая социализация лиц с ограниченными возможностями: теоретико-методологические и социологические аспекты / О. В. Валько // Мир спорта. – 2018. – № 1. – С. 83–87.

5. **Андреева, Г. М.** Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Процесс, 2002. – 378 с.

Поступила в редакцию 04.01.2021 г.

Контакты: olya.valko.82@mail.ru (Валько Ольга Владимировна)

Valko O. ACTUALIZATION OF PHYSICAL TRAINING GROUPS IN ADAPTIVE PHYSICAL SOCIALIZATION OF PERSONS WITH LIMITED POSSIBILITIES.

The article defines the concept of fitness group; the dynamics of physical socialization of students and adaptive physical socialization of persons with disabilities is investigated; the activity of fitness groups in the formation of the values of physical and adaptive physical culture in the minds of students and people with disabilities is analysed; the creative and humanistic potential of fitness groups is revealed.

Keywords: fitness group, physical socialization, adaptive physical socialization, humanistic values.

УДК 796.8

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СИЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В КОНТРОЛЬНЫХ
УПРАЖНЕНИЯХ С РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬЮ БОРЬБЫ В АРМРЕСТЛИНГЕ****М. Л. Будаев**

доцент

Белорусско-Российский университет

В статье проанализирована информация о взаимосвязи силовых показателей в общеподготовительных и специально-подготовительных упражнениях спортсменов армрестлеров высшей квалификации с результативностью борьбы способами, характерными для стиля борьбы через “верх” и стиля борьбы в “крюк”. Определены упражнения для спортивного совершенствования и контроля уровня тренированности для способов борьбы. Полученные результаты исследования могут использоваться при отборе в учебно-тренировочные группы, составлении индивидуальных тренировочных планов для занимающихся армрестлингом различной квалификации.

Ключевые слова: армрестлинг; специальные упражнения; общеподготовительные упражнения; физическая подготовленность; физическое воспитание; контрольные упражнения; уровень физической подготовленности; двигательные качества; корреляция; тренировка; соревнования; контрольные измерения; взаимосвязи; спортсмены высших спортивных разрядов; борьба через “верх”; борьба в “крюк”; борьба через “натяжку”; борьба через “пронатор”; нижний “крюк”; средний “крюк”; верхний “крюк”.

Введение

Тренер-селекционер ставит перед собой задачу создания обоснованного поиска талантливых индивидуумов с надеждой на успешную в дальнейшем спортивную специализацию [1]. Для наиболее успешного развития способностей спортсмена необходимо находить и в дальнейшем развивать потенциал спортсмена к борьбе, как определенным способом оттачивая спортивное мастерство по его применению, так и иметь четкое представление о параметрах, на основании которых можно проводить данный отбор наиболее перспективных спортсменов.

Анализируя результаты анкетирования специалистов по армрестлингу относительно осуществления спортивного отбора, О. Б. Соломахиным и Д. Р. Исламовым были сделаны выводы, что большинство тренеров при проведении спортивного отбора руководствуется результатами выполнения контрольных нормативов и темпами прироста спортивных результатов [2]. В вопросе спортивного совершенствования принято считать, что большее внимание следует уделять развитию сильных мышечных групп, с участием которых выполняются основные технические действия [3]. Установлено, что развитие мышц, крепость телосложения, величины условных моментов силы сегментов конечностей относятся к основным предикторам успешности в армрестлинге [4]. Так как армрестлинг – это борьба на руках, то особенности соревновательной деятельности предусматривают повышенные требования к развитию силы мышц рук, особенно предплечья и кисти [5].

Согласно опросу тренеров по армрестлингу высшей квалификации, 68,4% специалистов считают ведущими в армрестлинге мышцы-сгибатели пальцев и кисти, 18,4% – плечелучевую и 10,5% – двуглавую мышцу плеча [6].

В целом силовая тренировка армрестлера складывается из базовых физических упражнений, специально-подготовительных и классических упражнений. В силовой подготовке важными являются силовые показатели как в техническом действии в целом, так и в отдельных его составляющих, из чего складывается подход к спортивному совершенствованию.

нию через общеподготовительные и специально-подготовительные упражнения. Классические соревновательные упражнения – борьба в “крюк” и борьба “верхом” – будут иметь определенный набор общеподготовительных и специально-подготовительных упражнений для полноценного их спортивного совершенствования, при этом данные упражнения будут в чем-то схожие, в чем-то иметь определенные отличия. Например, А. В. Антонов считает, что отведение кисти, пронация предплечья и сгибание предплечья (“молот”) характерны для борьбы “верхом”, сгибание предплечья (“бицепс”) и супинация предплечья – для техники “крюк” [7; 8].

Классические упражнения в армрестлинге можно назвать способами борьбы, а совокупность способов борьбы с характерными особенностями и схожей структурой движения – стилями борьбы. Определено два стиля борьбы: через “верх” и в “крюк”. В борьбе стилем через “верх” принято выделять два основных способа – через “натяжку” и через “пронацию”. При борьбе стилем в “крюк” выделяют три основных способа – “верхний”, “средний”, нижний “крюк”.

Актуальным является поиск научно обоснованных антропометрических преимуществ и силовых показателей в значимых физических упражнениях для их применения как в движении в целом, так и в его составных частях. Сложность армрестлинга как спортивной дисциплины в том, что антропометрические показатели спортсменов существенно разнятся. Кроме того, существует взаимосвязь, как между силовыми показателями, так и между силовыми и антропометрическими показателями в армрестлинге [9]. Данную связь необходимо выявить в изучении конкретных способов борьбы. На сегодняшний день эта работа проведена частично. Подход в изучении данного вопроса носит общий характер, основывающийся на мнении отдельных спортсменов и тренеров. Вопрос рассматривался в основном на поиске значимых различий между спортсменами различной спортивной квалификации.

И. А. Матюшенко, И. Н. Никулин, А. В. Антонов, Э. И. Никулин выявили прямую зависимость между параметрами топографии силы и спортивными достижениями. Отмечают отсутствие достоверных различий в тестовом упражнении “Разгибание плеча”. Не обнаружили достоверных различий между группами средней и высокой квалификации по показателям отведения кисти, супинации предплечья, сгибания предплечья (при нейтральном и супинированном положении) и пронации предплечья. Основными дискриминативными признаками мастерства в армрестлинге называют (в порядке значимости): силу кисти и пальцев; силу пронаторов плеча; силу в узкоспециализированных движениях: супинации и пронации предплечья, отведении кисти; силу сгибателей предплечья (в нейтральном и супинированном положении). Сила разгибателей плеча, по мнению авторов, не подтвердила свою значимость как дискриминативного признака мастерства в армрестлинге. При этом отмечают, что сила мышц-сгибателей кисти является главным лимитирующим фактором в эффективности передачи усилия и роста мастерства в армрестлинге [10].

Д. А. Качур и К. Г. Терзи предпринимали попытки изучения данного вопроса на основании изучения сжатия кистевого динамометра в различных положениях, в том числе имитирующих положение тела во время борьбы (трех положениях – стандартная кистевая динамометрия стоя, кистевая динамометрия в стартовом положении за столом для армрестлинга и кистевая динамометрия в положении 0,1 м до стола) [11]. К. Г. Терзи, рассматривая данный метод, делает вывод, что он не будет иметь достаточную информативность в группах с высоким уровнем спортивного мастерства [12]. Динамометрия, вероятно, является одним из значимых факторов, характеризующих силу армрестлера, но далеко не единственным, и уровень ее значимости в борьбе различными способами не определен.

Анализ литературы позволил установить, что с ростом спортивной квалификации происходит рост силовых показателей в общефизических упражнениях, увеличение мышечных объемов и их качественная составляющая. Определено общее направление в процессе совершенствования в армрестлинге и рекомендованы отдельные упражнения для применения в подготовке. В то же время имеется необходимость рассмотрения способов борьбы отдельно друг от друга со сравнением их структуры для применения полученных данных в

Окончание таблицы 1

Корреляционная матрица силового тестирования, и результативности борьбы в армрестлинге	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
3. Место, занятое в борьбе способом верхний “крюк” на правую руку	0,7	0,93	1													
4. Место, занятое в борьбе способом через “пронацию” правая рука	0,47	0,27	0,32	1												
5. Место, занятое в борьбе способом через “натяжку” правая рука	0,8	0,73	0,8	0,61	1											
6. Натяжка на блоке с лямкой через пальцы	-0,56	-0,54	-0,61	-0,56	-0,77	1										
7. Закручивание вращающейся ручки на блоке	-0,68	-0,85	-0,75	-0,34	-0,71	0,48	1									
8. Кистевая динамометрия	-0,56	-0,57	0,56	-0,54	-0,78	0,63	0,54	1								
9. Натяжка с лямкой на блоке	-0,57	-0,58	-0,6	-0,43	-0,66	0,56	0,67	0,39	1							
10. Пронация с лямкой на блоке через пальцы	-0,6	-0,39	-0,5	-0,79	-0,69	0,79	0,34	0,59	0,46	1						
11. Боковое движение на блоке с вращающейся ручкой	-0,71	-0,84	-0,78	-0,29	-0,65	0,47	0,79	0,52	0,51	0,4	1					
12. Супинация с лямкой на блоке	-0,86	-0,66	-0,67	-0,45	-0,67	0,43	0,58	0,36	0,48	0,53	0,73	1				
13. Жим лежа на горизонтальной скамье	-0,72	-0,73	-0,69	-0,4	-0,66	0,43	0,72	0,38	0,67	0,41	0,64	0,67	1			
14. Швунг жимовой штанги над головой	-0,67	-0,68	-0,62	-0,39	-0,61	0,5	0,74	0,52	0,69	0,43	0,72	0,55	0,77	1		
15. Подъем штанги на бицепс	-0,73	-0,74	-0,67	-0,38	-0,68	0,56	0,77	0,6	0,7	0,49	0,74	0,58	0,75	0,93	1	
16. Подтягивания на высокой перекладине с максимальным весом (собственный +дополнительный вес)	-0,55	-0,52	-0,5	-0,41	-0,66	0,64	0,62	0,56	0,55	0,47	0,37	0,35	0,52	0,56	0,68	1

Таблица 2 – Корреляционная взаимосвязь силового тестирования в общеподготовительных и специально-подготовительных упражнениях и результативности (место, занятое в борьбе) способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”

Способ борьбы	Натяжка на блоке через пальцы	Закручивание вращающейся ручки на блоке	Кистевая динамометрия	Натяжка на блоке	Пронация с лямкой на блоке через пальцы	Боковое движение на блоке с вращающейся ручкой	Сулинация с лямкой на блоке	Жим лежа на горизонтальной скамье	Швунг жимовой штанги над головой	Подъем штанги на бицепс	Подтягивания на высокой перекладине с максимальным весом
Нижний “крюк”	-0,56	-0,69	-0,56	-0,57	-0,60	-0,71	-0,86	-0,72	-0,67	-0,73	-0,55
Средний “крюк”	-0,54	-0,85	-0,57	-0,58	-0,39	-0,84	-0,66	-0,73	-0,68	-0,74	-0,51
Верхний “крюк”	-0,61	-0,75	-0,56	-0,60	-0,50	-0,78	-0,67	-0,69	-0,62	-0,67	-0,50
“Пронация”	-0,56	-0,34	-0,54	-0,43	-0,79	-0,29	-0,45	-0,40	-0,39	-0,38	-0,40
“Натяжка”	-0,77	-0,71	-0,78	-0,66	-0,69	-0,65	-0,67	-0,66	-0,61	-0,69	-0,66

Таблица 3 – Среднее значение результатов силового тестирования в общеподготовительных и специально-подготовительных упражнениях спортсменов весовых категорий 85–100 кг.

Значение показателя	Натяжка на блоке через пальцы в кг.	Закручивание вращающейся ручки на блоке в кг.	Кистевая динамометрия в кг.	Натяжка на блоке в кг.	Пронация с лямкой на блоке через пальцы в кг.	Боковое движение на блоке с вращающейся ручкой в кг.	Сулинация с лямкой на блоке в кг.	Жим лежа на горизонтальной скамье в кг.	Швунг жимовой штанги над головой в кг.	Подъем штанги на бицепс в кг.	Подтягивания на высокой перекладине с максимальным весом в кг.
Среднее	28,2	49	70,4	40,3	23,9	45,2	22,6	116,9	86	81,2	136,7

Заключение

Проведенное исследование помогло выявить взаимосвязь между силовыми показателями в контрольных упражнениях и результативностью борьбы способами, характерными для стиля через “верх” и стиля борьбы в “крюк” в армрестлинге у спортсменов высокой квалификации.

Анализ различий взаимосвязи силовых показателей в контрольных упражнениях относительно результативности борьбы различными способами, характерными для стиля борьбы в “крюк” стиля борьбы и через “верх”, имеют определенные особенности.

Натяжка на блоке через пальцы наибольшую значимость имеет для способа борьбы через “натяжку” и способа борьбы в “верхний” крюк, что говорит о значимости силы приведения запястья и угла между плечом и предплечьем для данных способов борьбы.

Закручивание вращающейся ручки на блоке наибольшую значимость имеет для способов борьбы в “средний “крюк” и верхний “крюк”, что указывает на большую роль сгибателей кисти и мышц плеча для данных способов борьбы. Кистевая динамометрия наибольшую значимость имеет для способа борьбы через натяжку, указывая на значимость силы пальцев для данного способа борьбы. Натяжка на блоке наибольшую значимость имеет для способа борьбы верхний “крюк” и способа борьбы через натяжку, что указывает на значимость силы угла между плечом и предплечьем для данных способов борьбы. Пронация с лямкой на блоке наибольшую значимость имеет для способа борьбы через “пронацию” и способов борьбы через натяжку, указывает на значимость мышц пронаторов предплечья для данных способов борьбы. Боковое давление наиболее значимо для способа борьбы в “средний” крюк и верхний “крюк”, что указывает на значимость силы мышц груди, плеча, предплечья. Супинация с лямкой на блоке наибольшую значимость имеет для способа борьбы нижний “крюк” указывает на значимость мышц супинаторов предплечья. Жим лежа на горизонтальной скамье, швунг жимовой штанги над головой, подъем штанги на бицепс, подтягивания на высокой перекладине являются эффективными упражнениями для подготовки армрестлеров, борющихся всеми исследованными способами. В большей степени для борющихся способами борьбы, характерными для стиля борьбы в “крюк” и способа борьбы через “натяжку”, и в немного меньшей степени для способа борьбы через “пронацию”.

В результате анализа определено, что способ борьбы через “пронацию” наименее требователен к силовым показателям в исследованных контрольных упражнениях. И соответственно более требователен к антропометрическим данным спортсмена.

Способы борьбы в средний и верхний “крюк” близки по своей структуре.

Выявлена большая значимость мышц разгибателей в подготовке армрестлеров.

Определены силовые показатели в контрольных силовых упражнениях для спортсменов 85–100 кг для спортивного совершенствования исследованных способов борьбы.

При организации оптимальной подготовки спортсмена к борьбе определенным способом актуально изучение вопроса на основе комплексного анализа антропометрических и силовых показателей с построением модельных характеристик, наиболее полно описывающих конкретный способ борьбы. Сравнительный анализ исследованных силовых показателей определил, что стили борьбы через “верх” и в “крюк” достаточно близки по своей структуре и подходу к спортивному совершенствованию. Некоторые способы борьбы, входящие в состав разных стилей, имеют существенные сходства, что и объясняет близость значений силы взаимосвязи силовых показателей исследованных упражнений для борьбы данными способами. При этом видны определенные различия, позволяющие проводить более глубокую специализацию и определить дальнейшее направление исследований в данной области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Бельский, И. В.* Системы эффективной тренировки : Армрестлинг. Бодибилдинг. Бенчпресс. Пауэрлифтинг / И. В. Бельский. – Минск : Вида-Н, 2003. – 352 с.
2. *Соломахин, О. Б.* Проблемы спортивной ориентации и спортивного отбора в армрестлинге / О. Б. Соломахин, Д. Р. Исламов // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : материалы Всероссийской с международным участием науч.-практ. конф. – ФГБОУ ВО “Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма”, 2018. – С. 380–383.
3. *Никитченко, С. Ю.* Методы силовой подготовки в армрестлинге / С. Ю. Никитченко // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России : сб. ст. Всероссийской науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – С. 294–296.
4. *Rovnaya, O., Podrigalo, L., Iermakov, S., Yermakova, T., Potop, V.* The Application of the Index Method to Assess the Condition of Armwrestling Athletes with Different Levels of Sports Mastery. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2019;11(4 Supl. 1): 242–256. DOI: 10.18662 / rrem / 187.

5. **Воронков, А. В.** К вопросу о контроле совершенствования силовой подготовленности студентов, занимающихся армспортом [Текст] / А. В. Воронков, И. Н. Никулин, Ф. И. Собянин // Физическое воспитание студентов. – 2014. – № 2. – С. 49–52.
6. **Воронков, А. В.** Особенности развития силы мышц-сгибателей кисти и пальцев в армспорте / А. В. Воронков, И. Н. Никулин, М. С. Филатов // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 4. – С. 18–20.
7. **Антонов, А. В.** Азбука армрестлинга : в 2 ч. / А. В. Антонов // Железный мир. – 2013. – № 10. – Ч. 1. – С. 132–136.
8. **Антонов, А. В.** Азбука армрестлинга : в 2 ч. / А. В. Антонов // Железный мир. – 2014. – № 8. – Ч. 2. – С. 140–144.
9. **Подригало, Л. В.** Использование эргономических подходов для повышения эффективности подготовки в армспорте / Л. В. Подригало, Н. И. Галашко, М. Н. Галашко // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 1. – С. 87–90.
10. **Матюшенко, И. А.** Модельные характеристики силовых показателей отдельных мышечных групп армрестлеров различной квалификации / И. А. Матюшенко, И. Н. Никулин, А. В. Антонов, Э. И. Никулин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 19–21.
11. **Качур, Д. А.** Антропометрические особенности спортсменов-армрестлеров различного уровня спортивного мастерства / Д. А. Качур // Вест. Мозыр. гос. пед. ун. им. И. П. Шамякина. – 2018. – № 2(52). – С. 26–32.
12. **Терзи, К. Г.** Взаимосвязь силовых показателей с результатами соревновательной деятельности армрестлеров различной квалификации / К. Г. Терзи // Символ науки. – 2016. – № 2. – С. 186–189.

Поступила в редакцию 16.04.2021 г.

Контакты: fisbru@tut.by (Будаев Михаил Леонидович)

Budayev M. THE RELATIONSHIP OF POWER INDICATORS IN CONTROL EXERCISES WITH THE EFFECTIVENESS OF ARMWRESTLING.

The article analyses the information about the relationship of power indicators in general and special preparatory exercises for elite armwrestlers with the effectiveness of wrestling applying the methods characteristic of the style of top roll and hook. Exercises for improving sport performance and control of fitness level for the ways of armwrestling have been determined. The obtained results of the research can be used in the educational training group selection, in drawing up individual training plans for the athletes of various qualifications engaged in armwrestling.

Keywords: armwrestling, special exercises, general preparatory exercises, physical fitness, physical education, control exercises, level of physical fitness, motor qualities, correlation, workout, competition, control measurements, relationship, athletes of the highest sports categories, top roll, hook, stretch, pronation, low hook, middle hook, top hook.

УДК 796.093.6

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ СТРЕЛЬБЫ В МНОГОБОРЬЕ “ЗДОРОВЬЕ”

В. Ф. Писаренко

доцент

Белорусско-Российский университет

Д. Н. Самуйлов

доцент

Белорусско-Российский университет

Е. А. Малышева

доцент

Белорусско-Российский университет

В статье рассмотрены составляющие психологической подготовки спортсменов-стрелков в многоборье “Здоровье”. Проанализированы состояния спортсмена в период тренировок и соревнований. Даны рекомендации по управлению стрессоустойчивостью спортсмена в подготовительный период и на соревнованиях.

Ключевые слова: психологическая подготовка, многоборье “Здоровье”, стрельба.

Введение

В современных условиях одним из важнейших факторов успеха в спорте является психологическая подготовка спортсмена, детерминирующая его стрессоустойчивость и способность концентрироваться на достижении поставленных задач вне зависимости от внешних раздражителей. Психология спорта исследует закономерности проявления, развития и формирования психики человека в особенных условиях тренировок и соревнований [1, с. 19].

Психологическую подготовку условно можно разделить на общую и специальную. Общая психологическая подготовка направлена на развитие и совершенствование у спортсменов психологических функций и качеств, которые необходимы в избранном виде спорта для успешных занятий и достижения высокого уровня мастерства. Специальная психологическая подготовка направлена на формирование у спортсменов психологической готовности к участию в конкретном соревновании [1, с. 141; 2, с. 86].

Специальная психологическая подготовка спортсмена к конкретным соревнованиям делится на раннюю, начинающуюся примерно за месяц до соревнования, и непосредственную – перед выступлением на соревнованиях, в ходе и после его окончания.

Ранняя предсоревновательная психологическая подготовка предполагает:

- получение информации об условиях предстоящего состязания и основных конкурентах;
- получение диагностических данных об уровне тренированности спортсмена, особенностях его личности и психического состояния на текущем этапе подготовки;
- определение цели выступления, составление программы действий на предстоящих соревнованиях с учетом имеющейся информации;
- организацию преодоления трудностей и неожиданных препятствий в условиях, моделирующих соревновательную деятельность, с установкой на совершенствование у спортсмена уверенности в себе и оперативного мышления;
- создание в процессе подготовки к соревнованиям условий и использование приемов для снижения уровня психической напряженности спортсмена;
- стимуляцию личных и общественно значимых мотивов участия в соревнованиях в соответствии с поставленной целью.

© Писаренко В.Ф., Самуйлов Д. Н., Малышева Е. А., 2021

Непосредственная психологическая подготовка к соревнованиям включает:

- психологическую настройку и управление психическим состоянием непосредственно перед каждым выступлением;
- психологическое воздействие на спортсмена со стороны тренерского состава в перерывах между выступлениями и организацию условий для восстановления;
- создание психологического настроения, соревнующегося в ходе и после окончания очередного выступления [2, с. 87].

Нами проведено исследование, оценивающее влияние психологической подготовки, в первую очередь стрессоустойчивости и помехоустойчивости спортсмена, на результаты стрельбы в многоборье “Здоровье”.

Многоборье – вид спорта, включающий в себя соревнования в нескольких дисциплинах одного или разных видов спорта [2, с. 7; 3, с. 165; 4, с. 1].

Успешное выступление на соревнованиях зависит не только от высокого уровня физической, технической и тактической подготовленности спортсмена, но и от его психологической готовности. Для начинающих спортсменов очень важно участие в соревнованиях, и это является лучшей “тренировкой” для них в качестве психологической подготовки [2, с. 123; 3, с. 164].

Основная часть

Цель исследования: оценить влияние подготовленности спортсмена по помехоустойчивости на результаты стрельбы в многоборье “Здоровье”.

Объекты исследования. Объектами исследования выступали спортсмены, входящие в сборную команду Белорусско-Российского университета по многоборью “Здоровье” (34 студента, из них 7 девушек, 27 юношей).

Методы исследования: теоретический анализ научной и научно-методической литературы, методы педагогического наблюдения, анализ и обобщение данных. Математическая и статистическая обработка результатов исследования, построение графиков осуществлялись на персональном компьютере с помощью пакетов прикладных программ.

Результаты и их обсуждение. Стрельба из пневматической винтовки в многоборье “Здоровье” является одним из наиболее значимых видов при подготовке спортсменов в условиях учреждений высшего образования. Это связано с тем, что в многоборье приходят студенты первого курса, которые занимались другими видами спорта (чаще всего легкой атлетикой или плаванием), а также новички. Несмотря на то, что стрельба из пневматической винтовки для них является новым видом, почти все занимающиеся быстро осваивают навыки стрелковой подготовки и показывают хорошие результаты на соревнованиях.

Результаты стрельбы находятся в высокой зависимости от психологического состояния спортсмена не только на тренировке, но и на соревнованиях. Психологическая готовность в стрельбе – это способность абстрагироваться к различным неблагоприятно действующим внешним и внутренним факторам, управлять своими действиями, чувствами, своим поведением в изменчивых условиях [2, с. 101; 5, с.189; 6, с. 88; 7, с. 133].

Тактическое мастерство спортсмена-стрелка состоит в том, чтобы уметь контролировать свое состояние, оценивать и регулировать нервно-мышечную готовность к ведению огня, создавать нужную психологическую настройку и использовать периоды оптимального состояния.

Психологическое состояние, возникающее у спортсменов перед соревнованиями, в научно-методической литературе традиционно разделяют на следующие категории:

- “боевая готовность” – спортсмен ощущает готовность и желание соревноваться, способен объективно оценивать свои действия и действия соперника, получать удовлетворение от своих движений, уверен в своей подготовленности добиться планируемого высокого результата;
- “предстартовая лихорадка” – спортсмен испытывает волнение, панику, тревогу за благоприятный исход соревнования и неуверенность в своей подготовленности;

– “предстартовая апатия” – у спортсмена наблюдается вялость, сонливость, недостаточная сосредоточенность, понижение технико-тактических возможностей. В этом состоянии он не способен максимально реализовать на соревнованиях свои функциональные возможности [1, с. 52].

Для определения влияния внешних факторов на результат стрельбы нами были проведены следующие исследования:

- влияние шумовых эффектов на восприятие и сосредоточение стрелка (далее – шум);
- влияние нарушения личного пространства и вторжения в личную зону стрелка;
- наблюдение за стрелком в обычных для него условиях.

В первой части эксперимента изучалось влияние шумовых эффектов на восприятие, сосредоточение стрелка и точность его стрельбы. С целью создания шумового фона в одной части спортивного зала шли занятия по физической культуре, параллельно, в другой части проходила тренировка по стрельбе. Дополнительно, для создания внезапных отвлекающих элементов, периодически в метре от стрелков звонил мобильный телефон, тренер громко давал указания другим спортсменам, мешая стрелкам сосредоточиться. Такое шумовое воздействие не давало стрелкам сосредоточиться на выполнении задания, спортсмены отвлекались и долго не могли стабилизировать винтовку, произвести выстрел.

Во второй части эксперимента изучалось влияние нарушения личного пространства и вторжения в личную зону стрелка на результат стрельбы. Во время тренировки возле спортсмена на близком расстоянии (слева, справа и сзади на расстоянии менее 0,5 м) находились другие тренирующиеся, тренер. Нарушение личного пространства вызывало чувство дискомфорта у каждого спортсмена и отрицательно отражалось на результате стрельбы.

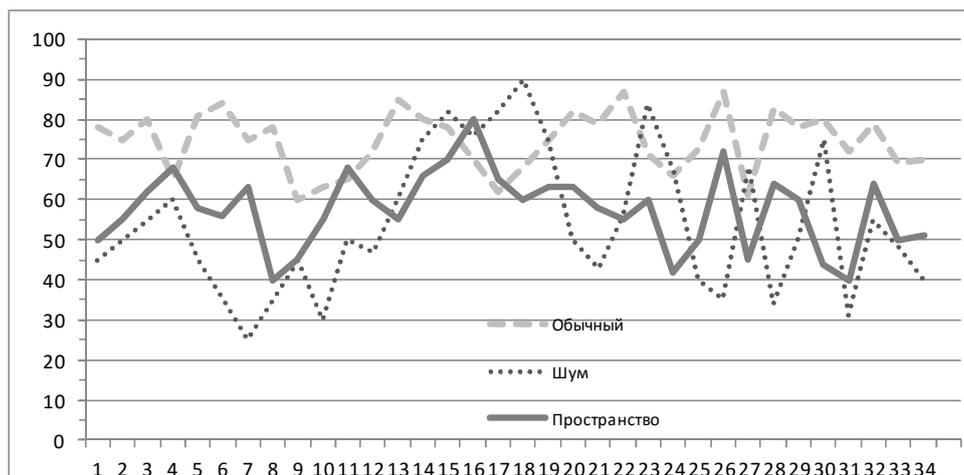


Рисунок 1. График результатов стрельбы в различных условиях

В третьей части эксперимента изучался результат стрельбы в обычных условиях, когда спортсмен находился в условиях тишины и на достаточном расстоянии от других спортсменов. Стрельба проходила в комфортных условиях – это положительно повлияло на результат стрельбы.

Результаты проведенных исследований показали, что стрелки по-разному реагировали на внешние факторы, вмешательство в привычный стиль стрельбы. В первых двух частях исследования нами наблюдалось негативное влияние внешних раздражителей на результат стрельбы. На рисунке 1 представлен график стрельбы в зависимости от внешних факторов. На нем наблюдается тенденция схождения и пересечения линий трендов, что демонстрирует вариабельность влияния различных факторов на испытуемых.

Нами также было изучено влияние количества тренировок на результаты стрельбы, полученные данные показаны на рисунке 2.

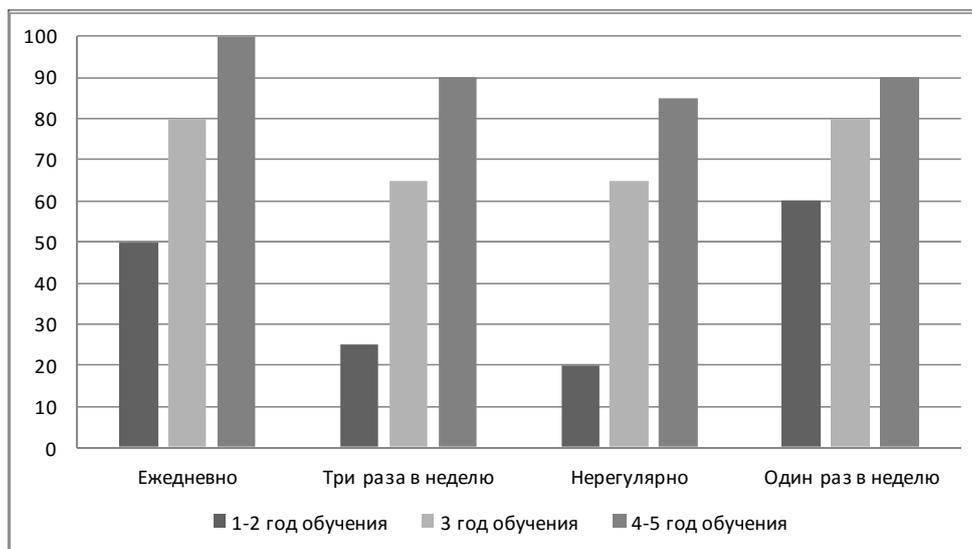


Рисунок 2. Диаграмма влияния количества тренировок на результаты стрельбы

На рисунке 2 представлены результаты спортсменов по группам занятий: 10 человек из них занимались ежедневно (29,4%), 14 – три раза в неделю (41,2%), 6 человек – нерегулярно (17,6%), 4 человека – один раз в неделю. Установлено, что спортсмены, уделяющие небольшое количество времени на подготовку, не могут добиться высоких результатов. Исключением из выявленной тенденции являются талантливые спортсмены от природы (самородки), которым достаточно одной тренировки в неделю.

Многолетние наблюдения тренеров за эффективностью подготовки спортсменов-стрелков показывают, что техника стрельбы очень важна для достижения высоких результатов, однако не менее значима психологическая подготовленность стрелка. Установлено, что при равных условиях выигрывает тот спортсмен, который умеет регулировать свое состояние, уравнивая процессы торможения и возбуждения до уровней, наиболее благоприятно влияющих на технику выполнения выстрела. Успешность выступления спортсмена в соревнованиях во многом зависит от умения спортсмена управлять своим состоянием перед соревнованиями и во время них [8, с. 36; 9, с. 23].

По результатам изучения научно-методической литературы [1–9], анализа данных проведенных исследований и многолетних педагогических наблюдений, были предложены следующие рекомендации для достижения максимальной эффективности тренировок.

1. Тренировка должна состоять из трех частей – подготовительной, основной и заключительной. Подготовительная часть начинается с разминки, разогревающей мышцы, и заканчивается упражнениями с оружием или без него, имитирующими основные технические действия стрелка на площадке. Разминка необходима для того, чтобы помочь стрелку подготовиться к эффективной работе на площадке. Очень важно психологическое значение разминки, особенно ее второй части, настраивающей спортсмена на тренировку. После разминки стрелок не должен быть утомленным, поэтому ее продолжительность и интенсивность зависят от физической подготовленности каждого спортсмена. Таким образом, разминка должна носить индивидуальный характер.

Содержание основной части тренировки определяется задачами периода подготовки. Отработку отдельных элементов, связанную с наибольшими психологическими нагрузками, надо планировать в первой половине основной части, до появления первых признаков утомления спортсмена. Объем работы над отдельными элементами и объем стрельбы се-

риями должны быть примерно равными в одной тренировке, чтобы спортсмены постоянно совершенствовались в работе над целой серией как составной частью соревнования.

В завершающей части тренировки предпочтительнее планировать стрельбу серии или серий для определения эффективности усвоения спортсменами заданий, проделанных в основной части тренировки. По окончании стрельбы на стенде, чтобы снять остаточное нервное напряжение, спортсменам рекомендуется делать пробежку в спокойном темпе до пяти минут.

2. Спортсмены должны быть заранее ознакомлены с планом тренировки, так как это позволяет им настроиться на определенные персональные задания, что, в свою очередь, делает тренировку более эффективной.

3. При планировании содержания тренировочного занятия тренер должен включать в него что-то новое, либо менять виды активности спортсмена, так как при однообразной длительной работе быстро наступает физическое утомление и снижается уровень внимания. Целесообразно в тренировку включать элементы соревнования. Повышенный уровень психологической напряженности, постоянно включаемые в тренировки новые элементы заданий значительно усиливают эффективность выступления спортсменов.

Заключение

В результате работы установлено, что стрелки по-разному реагировали на внешние факторы (влияние шумовых эффектов, нарушения личного пространства) вмешательства в привычный стиль стрельбы. Поэтому предсоревновательная подготовка стрелка в многоборье “Здоровье” должна носить комплексный характер со значительным компонентом психологической подготовки спортсмена, направленной на стрессоустойчивость и помехоустойчивость.

Наиболее высокие результаты в стрельбе показывают спортсмены, более собранные, сосредоточенные, умеющие преодолевать негативные предстартовые состояния, настраивая себя на предстоящую борьбу и победу. Нахождение стрелка в высокомотивированном состоянии является фактором, усиливающим эффективность работы спортсмена, и способствует повышению результатов на соревнованиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ильин, Е. П.* Психология спорта / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.
2. *Писаренко, В. Ф.* Тренировка спортсменов-многоборцев в условиях вуза : [монография] / В. Ф. Писаренко, Д. Н. Самуйлов, А. А. Минченко. – Могилев : Беларус.-Рос. ун-т, 2017. – 201 с. : ил.
3. *Дорощенко, А. В.* Мониторинг результативности команды БРУ на республиканских университетах 2012 – 2013 годов в отдельных видах многоборья / А. В. Дорощенко, В. Ф. Писаренко // Вестник Череповецкого государственного университета. – № 3(56). – 2014. – С. 164–168.
4. *Гильмутдинов, Т. С.* Методика подготовки многоборцев ГТО 18–24 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Гильмутдинов. – Москва, 1993. – 24 с.
5. Спортивная стрельба : учебник / под ред. А. Я. Корха. – М. : ФиС, 1987. – 255 с.
6. *Писаренко, В. Ф.* Условия и факторы развития двигательных способностей полиатлонистов / В. Ф. Писаренко // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методика) – 2014. – № 2(44). – С. 82–89.
7. *Киселев, Ю. Я.* Психическая готовность спортсмена: пути и средства достижения / Ю. Я. Киселев. – М. : Советский спорт, 2009. – 275 с.
8. *Елисеев, Е. В.* Помехоустойчивость как функциональная система, регулирующая психофизиологические механизмы адаптации спортсмена : автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Челябинск : ЧГПУ, 2001. – 43 с.
9. *Федоров, В. В.* Психологическая подготовка спортсменов-полиатлонистов / В. В. Федоров, А. В. Федорова // Полиатлон. – 2002. – № 12. – С. 23–24.

Поступила в редакцію 26.01.2021 г.

Контакты: fisbru@tut.by (Писаренко Вера Федоровна, Самуйлов Дмитрий Николаевич, Малышева Елена Александровна)

Pisarenko V., Samuilov D., Malysheva E. THE INFLUENCE OF EXTERNAL FACTORS ON THE RESULTS OF SHOOTING IN THE ALL-AROUND “ZDOROVIIYE”.

The components of the psychological training of athletes-shooters in the all-around “Zdoroviye” are considered in the article. The conditions of the athletes in the course of training and competition are analysed. Recommendations for managing athletes’ stress resistance during the preparatory period and competitions are proposed in the article.

Keywords: psychological training, all-around “Zdoroviye”, shooting.

УДК 355.543.2

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ПРАКТИЧЕСКОЙ СТРЕЛЬБЫ КУРСАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРЕЛКОВОГО ТРЕНАЖЕРА “АМА” И ШАТАЮЩЕЙСЯ ПЛАТФОРМЫ

Э. А. Гончаренко

старший преподаватель

Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь

В статье рассматриваются вопросы, связанные с выявлением структуры факторов, влияющих на результативность стрельбы, разработка и апробация методики по развитию устойчивости во время стрельбы, являющейся одним из элементов техники выстрела из пистолета и оказывающей значительное влияние на формирование стрелковых навыков курсантов учреждения образования Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь (далее – Могилевский институт МВД).

Ключевые слова: устойчивость, изготовка, стрелковая подготовка, курсант, навык, сотрудник органов внутренних дел, физические качества.

Введение

Профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел как механизм достижения высокого уровня профессионализма в выполнении задач оперативно-служебной деятельности является одним из важнейших направлений кадровой политики Министерства внутренних дел Республики Беларусь.

Развитие многоуровневой практико-ориентированной системы профессионального образования, а также обеспечение инновационного характера профессионального образования является важной задачей в области профессиональной подготовки ведомственных кадров.

С целью решения задач в области профессиональной подготовки в учреждении образования “Могилевский институт МВД” разработана и утверждена учебная программа на четыре года обучения курсантов по дисциплине “Огневая подготовка” для специальностей: Правовое обеспечение общественной безопасности, Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности.

Содержание дисциплины “Огневая подготовка” курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел включает ряд вопросов, связанных с решением проблем совершенствования профессионально-значимых физических качеств, необходимых для выполнения стрелковых задач.

При рассмотрении учебных вопросов на практических занятиях дисциплины “Огневая подготовка” необходимо создавать условия, требующие проявления навыков скоростной стрельбы в условиях ограниченной возможности для прицеливания, а также ограниченной видимости, навыков стрельбы в движении (одновременно с уходом за укрытие или со сменой положения для стрельбы). Обучение скоростной стрельбе должно сопровождаться технико-тактическими действиями, обеспечивающими выполнение оперативно-служебных задач. К ним относят: передвижение с оружием, приведение оружия в готовность к стрельбе индивидуально и в составе группы, использование подручных средств в качестве укрытий, оперативную и тактическую смену магазина, оперативное устранение задержек, возникающих во время стрельбы.

Применительно к программе обучения дисциплины “Огневая подготовка” данный уровень сложности целесообразно вводить на втором, третьем и четвертом курсах, поэтому чем быстрее курсант освоит технику медленной стрельбы на начальном этапе, на первом курсе, тем больше времени останется на обучение навыкам практической стрельбы, приближенной к реальной обстановке [1].

© Гончаренко Э. А., 2021

Современные требования к уровню подготовки сотрудника органов внутренних дел предполагают поиск более совершенных методов тренировки стрелка с использованием специальных подготовительных упражнений и тренажерных устройств, позволяющих решить одну из основных проблем в стрелковом спорте – обеспечение устойчивости тела и его отдельных звеньев во взаимодействии со спуском курка [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], однако отсутствие в теории ведомственного профессионального обучения обоснованных методик и технологий, включающих механизмы формирования устойчивых навыков сохранять положение системы “стрелок – оружие”, делает наше исследование актуальным.

Цель исследования: повышение эффективности обучения навыкам практической стрельбы курсантов учреждения образования “Могилевский институт МВД Республики Беларусь” с использованием стрелкового тренажера “АМА” и шатающейся платформы.

Основная часть

Организация исследования

Исследование проводилось с сентября 2019 по январь 2020 г. в стрелковом тире Могилевского института МВД Республики Беларусь на произвольно выбранных учебных группах курсантов (n-50), обучающихся на факультете милиции дневного обучения первого курса. Нами были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная по 25 человек каждая, возраст испытуемых составлял от 17 до 19 лет, что обеспечило достаточную репрезентативность выборки. Продолжительность эксперимента составляла 20 недель одного семестра учреждения высшего образования. Контрольные испытания проводились в начале и в конце эксперимента. Коэффициент вариации в группах не превышал 10%, что свидетельствует об однородности исходных данных испытуемых.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета статистических программ Statistica for Windows (версия 10.0). Применялись следующие непараметрические методы: анализ связи (корреляции) 2-х признаков, t-критерий Стьюдента, описательная статистика.

На практических занятиях дисциплины “Огневая подготовка” курсанты контрольной группы (КГ) отрабатывали навыки владения оружием на трех учебных местах, методом круговой тренировки, выполняя поочередно: изготовку к стрельбе стоя, нормативы с учебным оружием, стрельбу из пистолета Макарова, согласно учебной программе.

Экспериментальная группа (ЭГ) помимо изучения учебных вопросов занималась по методике, направленной на развитие устойчивости системы “стрелок-оружие”. На практических занятиях было организовано еще одно учебное место для развития функции вестибулярной сенсорной системы с помощью разработанного нами комплекса физических упражнений, наиболее подходящего для выполнения в стрелковом тире с использованием шатающейся платформы размером 75×75 см, прикрепленной к четырем опорам, установленным на площадку 120×80 см с помощью регулируемых по высоте четырех цепей, закрепленных по углам платформы, и оптико-электронного стрелкового тренажера “АМА”, в котором оружие не связано с системным блоком компьютера соединительным кабелем. Излучатель при этом размещен в стволе оружия, а электронная схема, управляющая его работой и элементы питания – внутри магазина оружия (рис. 1). Такая модель, помимо того, что дает стрелку полную свободу передвижения на огневом рубеже, не изменяет его габаритные и незначительно изменяет весовые характеристики оружия. Оптико-электронный излучатель выдает непрерывное оптическое излучение и позволяет контролировать положение точки прицеливания в момент прицеливания, до выстрела, после выстрела.

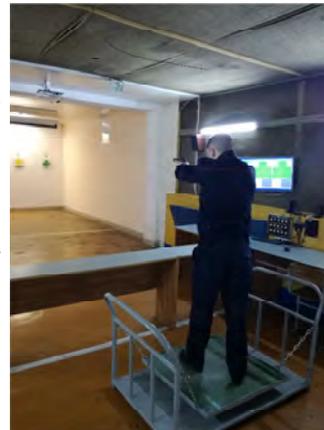


Рисунок 1 – Выполнение упражнения из пистолета на платформе

Исследование проходило в процессе выполнения испытуемыми (ЭГ) трех стрелковых упражнений: “Удержание оружия в районе прицеливания”, “Выполнение трех выстрелов из положения стоя без ограничения по времени” и “Выполнение трех выстрелов с ограничением по времени”. Принцип выполнения трех заданий был одинаковым. Испытуемый должен был, стоя на шатающейся платформе перед монитором стрелкового тренажера, посредством перемещения туловища относительно стоп, совмещать свой ОЦМТ, удерживая учебное оружие при стрельбе двойным хватом, совмещая мушку с целиком в районе прицеливания, выполнить стрелковое задание с использованием учебного пистолета Макарова и мишени “Грудная фигура с кругами” (№ 4), входящей в комплект оптико-электронного тренажера “АМА”.

В стрелковом упражнении “Удержание оружия в районе прицеливания” требовалось удерживать учебный пистолет Макарова в районе прицеливания (не выходя за габариты десятки, девятки) мишени “Грудная фигура с кругами”, находящейся на расстоянии 10 метров, ориентируясь по монитору компьютера, на котором отображалась проекция линии прицеливания. Каждый испытуемый выполнял это задание до тех пор, пока рука с оружием не выходила за границы десятки.

В стрелковом упражнении “Выполнение трех выстрелов из положения стоя” каждому испытуемому необходимо было произвести три выстрела, стоя на шатающейся платформе, на количество набранных очков.

В стрелковом упражнении “Выполнение трех выстрелов с ограничением по времени” каждому испытуемому необходимо было произвести три выстрела за 7 секунд с использованием стрелкового тренажера, стоя на шатающейся платформе, результат стрельбы оценивался по количеству отметок выстрела в мишени “Грудная фигура с кругами”, отображаемых на экране монитора (рис. 1).

В течение одного учебного занятия все курсанты (ЭГ) отрабатывали навыки владения оружием на четырех учебных местах методом круговой тренировки. Четвертое учебное место предусматривало выполнение упражнения с использованием стрелкового тренажера “АМА” и шатающейся платформы.

В процессе педагогического эксперимента продолжительностью 20 недель курсанты контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп выполняли стрелковое упражнение 1.3 из спортивного пистолета МЦМ (Марголина) в начале эксперимента и стрелковое упражнение 1 из боевого пистолета Макарова в конце эксперимента (рис. 2, 3).



Рисунок 2 – Соотношение показателей результатов стрельбы из пистолета Макарова контрольной группы в начале и в конце эксперимента



Рисунок 3 – Соотношение показателей результатов стрельбы из пистолета Макарова экспериментальной группы в начале и в конце эксперимента

При проведении исследования была выявлена значимая корреляционная взаимосвязь результатов выполнения стрелковых упражнений на шатающейся платформе с использованием учебного пистолета Макарова и стрелкового тренажера как комплекса по развитию профессионально-значимых качеств стрелка и результатов выполнения стрельб из боевого пистолета Макарова в выполнении стрелкового упражнения № 1 (начальное) ($r = 0,514$) (рис. 4).

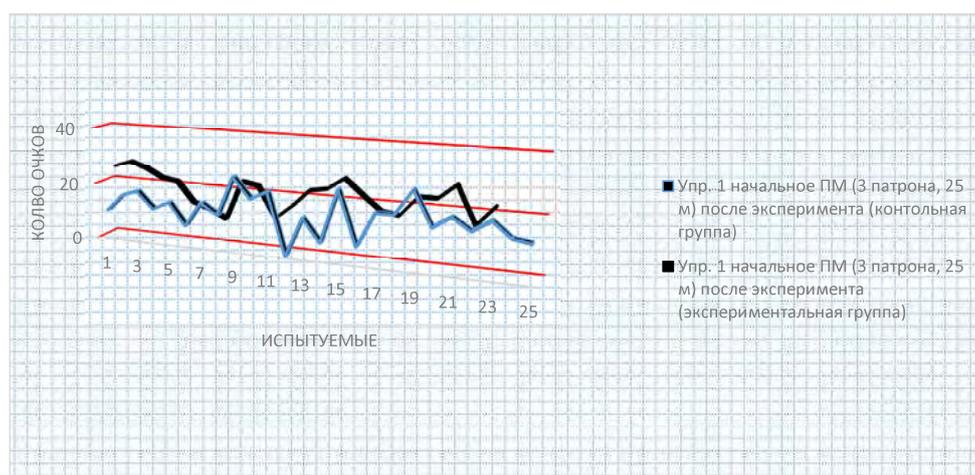


Рисунок 4 – Сравнительные показатели результатов стрельбы из пистолета Макарова экспериментальной и контрольной групп в начале и в конце эксперимента

Таким образом, после окончания педагогического эксперимента (1 семестр обучения) прирост результативности в стрельбе при выполнении упражнения № 1 из пистолета Макарова в экспериментальной группе составил 166%, в контрольной 44% (табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика результативности стрельбы в ЭГ и КГ после проведенного исследования

Статистические показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Т-критерий достоверности различий
	До эксперимента (упражнение № 1 из пистолета Марголина, очки)	После эксперимента (упражнение № 1 из пистолета Макарова, очки)	До эксперимента (упражнение № 1 из пистолета Марголина, очки)	После эксперимента (упражнение № 1 из пистолета Макарова, очки)	
\bar{X}	10,68	15,33	7,59	20,18	t = 2,79 P < 0,001
σ	7,03	6,55	5,62	5,50	
<i>m</i>	1,40	1,33	1,19	1,17	

Примечания:

\bar{X} – среднее количество;

σ – стандартное отклонение;

m – стандартная ошибка;

t – критерий Стьюдента

Одним из приоритетных направлений как в изучении механизмов межмышечной координации и постурального контроля, так и их коррекция являются биомеханические методы с применением компьютерных технологий. Одним из примеров такого метода является стабилметрия, основанная на регистрации положения общего центра масс тела на плоскость опоры.

В результате проведенного исследования апробирован комплекс упражнений на шатающейся платформе для развития вестибулярной устойчивости, подтверждающий рабочую гипотезу, а именно, применение специальных упражнений на месте на практических занятиях по дисциплине “Огневая подготовка”, позволяет качественно повысить уровень вестибулярной устойчивости системы “стрелок-оружие” курсантов учреждения образования “Могилевский институт МВД Республики Беларусь” (табл. 2).

Таблица 2 – Примерный комплекс упражнений по обучению устойчивости во время стрельбы с использованием стрелкового тренажера “АМА” и шатающейся платформы для применения на практических занятиях по дисциплине “Огневая подготовка”

Раздел	Содержание	Дозировка нагрузки		Организационно-методические указания
		Количество серий	Время	
Формирование умений 1–8 недели	Упражнение 1	3 серии	1 серия – 60 с	Усиливать и ослаблять сжатие рукоятки пистолета. При правильном положении рукоятки в кисти это действие не должно отражаться на положении мушки в прорези целика и проекции руки с оружием на экране монитора [11]
	Упражнение 2	3 серии	1 серия – 60 с	Запомнить положение оружия, при котором удерживается ровная мушка на проекции руки с оружием на экране монитора
	Упражнение 3	3 серии	1 серия – 60 с	Контроль правильности выполнения осуществляется путем наблюдения за движением рук с оружием на проекции экрана монитора

Окончание таблицы 2

Раздел	Содержание	Дозировка нагрузки		Организационно-методические указания
		Количество серий	Время	
Формирование навыка 9–16 недели	Упражнение 4 (удержание оружия одной рукой)	3 серии	1 серия – 60 с	Удержание ровной мушки в районе прицеливания с одновременным нажатием на спусковой крючок с контролем правильности выполнения упражнения путем наблюдения за проекцией руки с оружием на экране монитора
	Упражнение 5 (удержание оружия двумя руками)	3 серии	1 серия – 60 с	Удержание ровной мушки в районе прицеливания с одновременным нажатием на спусковой крючок с контролем правильности выполнения упражнения путем наблюдения за проекцией рук (двуручная изготовка) с оружием на экране монитора
Закрепление навыка 17–20 недели	Упражнение 6 (производство трех выстрелов за 7 секунд, мишень “Грудная фигура с кругами”)	3 серии	1 серия – 60 с	Добиться такого положения, чтобы ровная мушка была установлена сразу по завершению подъема рук с контролем правильности выполнения упражнения путем наблюдения за проекцией рук с оружием на экране монитора

Заключение

В учебные занятия по дисциплине “Огневая подготовка” следует включать подготовительные стрелковые упражнения на месте на шатающейся платформе с использованием стрелкового тренажера “АМА”:

- изготовка к стрельбе с расположением стоп обеих ног вместе;
- изготовка к стрельбе на одной ноге;
- изготовка с поворотом туловища влево и вправо;
- выполнение упражнений с закрытыми глазами.

Эффективность обучения курсантов стрельбе при проведении занятий по дисциплине “Огневая подготовка” зависит от уровня развития устойчивости системы “стрелок-оружие”, благодаря координации мышц, обеспечивающих стабилизацию естественных колебаний стрелка в период прицеливания.

Исходя из результатов исследования, мы считаем, что:

– динамические и статические координационные способности развиваемы, среднее значение результатов в стрельбе возросло в обеих группах. Достоверность результатов ЭГ подтверждаются значением *t*-критерия (Стьюдента $2,79 p < 0,001$), следовательно, различия между полученными в эксперименте значениями достоверны, что говорит об эффективности предложенной методики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гончаренко, Э. А. Значение физических качеств курсантов учреждений образования МВД для формирования навыков стрелковой подготовленности / Э. А. Гончаренко // Thesaurus : зб. наук. прац / Магілєўскі інстытут МУС ; пад рэд. В. Д. Выбарнага. – Магілєў, 2016. – Вып. II. – С. 36–40.

2. Хайдуров, Е. Л. Сборник информационных и методических материалов / Е. Л. Хайдуров. – М. : ЦССК ДОСААФ СССР, 1988. – № 1. – 68 с.
3. Иткис, М. А. Специальная подготовка стрелка-спортсмена / М. А. Иткис. – М. : ДОСААФ, 1982. – 128 с.
4. Кубряк, О. В. Системные механизмы регуляции стабильности и управляемости вертикальной позы человека : автореф. дис. ... д-ра. физиолог. наук : 03.03.01 / О. В. Кубряк ; Москов. научно-исследовательский институт нормальной физиологии имени П. К. Анохина. – М., 2017. – 31 с.
5. Шиленок, В. В. Комплексная характеристика видов изготоек в пулевой стрельбе (специализация пистолет) для обеспечения устойчивости в системе “стрелок-оружие-мишень” / В. В. Шиленок, С. А. Дорошенко // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 5(159). – С. 307–313.
6. Шестаков, М. П. Использование стабилотметрии в спорте / М. П. Шестаков. – М. : Дивизион, 2007. – 106 с.
7. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : Физкультура и спорт, 2006. – 290 с.
8. Полякова, Т. Д. Формирование двигательных навыков стрелка : учеб. пособие / Т. Д. Полякова. – Минск : ИПП Госэкономплана РБ, 1993. – 122 с.
9. Жилина, М. Я. Методика тренировки стрелка-спортсмена / М. Я. Жилина. – М. : ДОСААФ СССР, 1986. – 104 с.
10. Юрчик, Н. А. Организация учебно-тренировочного процесса квалифицированных спортсменов-стрелков в годичном цикле подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Юрчик. – Минск, 2010. – 183 с.
11. Огневая подготовка сотрудников правоохранительных органов : учеб. пособие / И. Н. Калущкий, А. А. Румянцев, А. Н. Филиппенко, А. Г. Малышев, С. А. Кемов. – Рязань : Академия ФСИН России, 2014. – 336 с.

Поступила в редакцию 19.03.2021 г.

Контакты: prfpr@institutemvd.by (Гончаренко Эдуард Александрович)

Goncharenko E. DEVELOPING CADETS' PRACTICAL SHOOTING SKILLS USING THE “AMA” SHOOTING SIMULATOR AND THE SWINGING PLATFORM.

The article discusses the issues related to identifying the structure of factors affecting the effectiveness of shooting, the development and testing of methods for the improvement of stability during shooting, which is one of the most important elements of pistol shooting techniques and has a significant impact on the formation of shooting skills of cadets of the educational institution “Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus”.

Keywords: stability, firearm training, cadet, skill, employee of internal affairs agencies, physical qualities.

УДК 796.422:796.015

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ В ГОДИЧНОМ ТРЕНИРОВОЧНОМ ЦИКЛЕ

В. В. Трущенко

доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Цель работы – определить особенности методики подготовки бегунов на средние дистанции в годичном тренировочном цикле.

В результате проведенных исследований, нами выявлено, что в процессе годичного тренировочного цикла наблюдаются адекватные изменения в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, приводящие к рациональной адаптации организма спортсменов к определенным режимам деятельности, что в свою очередь повышает эффективность тренировочного процесса за счет совершенствования компенсаторных механизмов организма спортсменов.

Ключевые слова: бег на средние дистанции, годичный тренировочный процесс, периоды подготовки.

Введение

Любой тренировочный процесс является сложным структурированным действием, направленным на достижение определенного спортивного результата в конкретный временной период [1; 2]. Учет периодов подготовки, физиологических особенностей организма спортсменов, уровня развития их двигательных способностей – одни из тех факторов, которые надо учитывать в подготовке спортсменов любой специализации, в т. ч. и в подготовке бегунов на средние дистанции [3–5]. Годичный тренировочный процесс спортсменов-бегунов на средние дистанции различен по величине тренировочной нагрузки, режиму тренировочного процесса и отдыха, методам применения упражнений и средствам, применяемым для развития специальной выносливости. Исследования проводились со спортсменами различной квалификации ($n = 28$) обоих полов, специализирующимися в беге на средние дистанции (800 м, 1500 м). В ходе проведения исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, анализ результатов тренировочного процесса, пульсометрия, спирометрия, электрокардиография, статистические методы обработки полученных результатов.

Основная часть

Развитие специальной выносливости бегунов на средние дистанции может проходить по двум направлениям (методам): 1) совершенствование специальной выносливости с использованием средств для развития основных двигательных способностей и 2) последовательное применение специальных упражнений. Метод последовательного развития специальной выносливости у бегунов на средние дистанции получил широкое распространение. Применение данного метода позволяет в короткий срок многим бегунам достигать высоких спортивных результатов. В нем конкретно определены периоды тренировки с различными режимами применения специальных упражнений, направленностью, величиной и характером тренировочных нагрузок.

Основываясь на общепринятой периодизации тренировочного процесса в тренировке, нами использовался этапный метод развития специальной выносливости для спортсменов, специализирующихся в беге на средние и длинные дистанции. Годичный тренировочный цикл традиционно был разделен на 3 основных периода (подготовительный, соревновательный, переходный).

После соревновательного периода спортсменам предлагался переходный период, продолжительность которого определялась в зависимости от количества соревнований, а также от применяемого отдыха между ними, квалификации спортсменов, стажа тренировочного процесса данной группы спортсменов, длительности периода соревнований для спортсменов высокой квалификации. Продолжительность этого периода составляла 15–20 дней, для спортсменов II–III разрядов – 30–45 дней. Основная направленность тренировочного процесса соответствовала задачам активного отдыха.

В режиме подготовки данного периода не применялись специальные упражнения, контрольные упражнения, прикидки, соревнования, ударная тренировочная нагрузка. Основной задачей каждой тренировки была максимальная активизация восстановительных процессов при минимальных затратах энергетических ресурсов для ликвидации остаточных явлений утомления и создания необходимого уровня основных обеспечивающих систем и возможности в дальнейшем выполнять большую тренировочную нагрузку. Исключались все упражнения, применение которых вызывало появление высокого уровня кислородного долга. В тренировочном процессе применялись длительный бег умеренной интенсивности на местности, упражнения общефизической подготовки (прыжки и прыжковые упражнения, метания, гимнастические упражнения), упражнения из других видов спорта (плавание, гребля, велоспорт). Стимулирующее воздействие в этом периоде подготовки оказывали игры и игровые упражнения, повышающие эмоциональную насыщенность тренировок.

В начальном периоде активного отдыха значительное время отводилось пассивному отдыху, без которого невозможно эффективно решить основные задачи этого периода тренировки. В первой неделе данного периода пассивный отдых увеличивался на 50–60%. Закономерным явлением для периода активного отдыха является увеличение массы тела спортсменов на 2–3 кг и более, увеличение частоты сердечных сокращений, снижение спортивных результатов на основных дистанциях. Применение такого режима тренировочного процесса перед основным подготовительным периодом подготовки способствует созданию благоприятного фона для начала применения специальных упражнений, развивающих выносливость.

В начале подготовительного периода использовались средства для развития беговой выносливости, направленные на улучшение функциональных возможностей организма тренирующихся спортсменов. Основным методом тренировки является равномерный. Основные средства: кросс на местности, повторный бег на длинных отрезках с пониженной скоростью, переменный бег на средних и коротких отрезках с пониженной скоростью (не выше 50% от максимальной) в объеме, в 1,5–2,0 раза превышающем основную дистанцию; контрольный бег на коротких отрезках в объеме основной дистанции; ударная объемная тренировка, применяемая 1 раз в две недели.

Продолжительность периода развития беговой выносливости для спортсменов высокой квалификации составляла 3,5–4 месяца. Длительность этого периода зависит от характера и продолжительности периода активного отдыха, подготовленности, квалификации и состояния здоровья спортсменов. В тренировочном процессе данного периода подготовки имеется постоянная тенденция к увеличению продолжительности равномерного бега на местности и длительности тренировок. Происходит повышение общего объема тренировочной нагрузки с тенденцией повышения интенсивности к концу периода. К концу этого периода наблюдается незначительный рост спортивных результатов, увеличивается устойчивость к большим тренировочным нагрузкам и их переносимость, наблюдается снижение веса тела на 1–2 кг, уменьшается частота сердечных сокращений, появляются другие признаки повышения тренированности спортсменов. В процессе периода развития беговой выносливости спортсмены 3–4 раза участвуют в соревнованиях или применяют контрольный бег на дистанции, длиннее их основной. На протяжении данного периода подготовки решается задача увеличения интенсивности компенсаторных реакций для длительного сохранения “устойчивого состояния” в процессе тренировок и соревнований на этих дистанциях.

Результат соревнований у бегунов на средние дистанции имеет два слагаемых: скорость восстановления в процессе бега и возможность длительной работы в аэробных усло-

виях. При этом сохранение устойчивости координации движений и согласованности функций организма в условиях высокого уровня кислородного долга на протяжении выполнения всего упражнения – важные условия для проявления специальной выносливости в беге на средние дистанции. Последняя задача решается в следующем периоде подготовительной подготовки – периоде развития специальной выносливости. Продолжительность данного периода зависит от квалификации спортсменов, интенсификации тренировочного процесса, характера предыдущего этапа подготовки, длительности предыдущего периода развития беговой выносливости, уровня подготовленности и состояния здоровья спортсменов. У спортсменов высокой квалификации он находится в пределах 1–1,5 месяца, для спортсменов II–III разрядов – 0,5–1,0 месяца. Основные средства: кросс темповой, переменный бег с запланированной и повышенной скоростью на коротких и средних отрезках, повторный бег с повышенной скоростью, с пониженной и запланированной на длительных отрезках, контрольный бег со скоростью 70–75% от максимальной на отрезках 100–600 м, соревнования на смежных и основных дистанциях. В этом периоде тренировочного процесса значительно повышаются требования к организму тренирующихся спортсменов, а, следовательно, необходим более тщательный, чем в других периодах тренировки, контроль за состоянием здоровья.

Характерным для данного периода тренировки является сначала стабилизация, а затем уменьшение общего объема и повышение интенсивности тренировочного процесса. Большинство тренировок, как правило, проходят на фоне неполного восстановления с высоким уровнем кислородного долга. Масса тела спортсменов имеет тенденцию к снижению, частота сердечных сокращений уменьшается. Спортсмены после этого периода подготовки хорошо переносят большие тренировочные нагрузки высокой интенсивности. Большой удельный вес в тренировочном процессе спортсменов занимает переменный и повторный метод (60–70% от общего недельного цикла). Один раз в 2 недели применяются скоростная ударная тренировка. После этого периода подготовки спортсмены достигают высокого уровня специальной подготовленности, обладают высоким уровнем компенсаторных механизмов и приспособлением к длительной интенсивной работе в условиях высокого уровня кислородного долга. Но длительная тренировочная нагрузка, применяемая на фоне выполненного восстановления, вызывает большие затраты энергетических ресурсов и использование резервных запасов организма спортсменов. В этих условиях, как правило, спортсмены не показывают высоких спортивных результатов.

Пополнение энергетических ресурсов, повышение резервных возможностей организма спортсменов при сохранении высокого уровня компенсаторных функций и возможности выполнения длительной работы на выносливость – основные задачи периода набора или становления спортивной формы. Продолжительность этого периода зависит от квалификации спортсменов, уровня развития тренированности, состояния здоровья, применяемых средств для улучшения спортивной формы. Для спортсменов высокой квалификации он находится в пределах 2–3 недель, для спортсменов низкой квалификации – 3–5 недель. У молодых спортсменов он более продолжителен. Основной метод тренировки – комбинированный. С целью сохранения высокого уровня компенсаторных механизмов применяются упражнения, характерные для периода развития беговой выносливости; повышение приспособления организма к неблагоприятным условиям осуществляется за счет основных упражнений периода развития специальной выносливости. Контрольные упражнения выполняются на укороченных отрезках с соревновательной скоростью. Особое внимание уделяется отработке финиша, повышается удельный вес упражнений, развивающих скоростные способности.

Указанный режим тренировки позволяет пополнить израсходованные в предыдущем периоде энергетические ресурсы, а применяемые стимулирующие упражнения – ускорить процессы развития суперкомпенсации. Применяемый комбинированный метод развития основных двигательных способностей позволяет сохранить высокий уровень развития компенсаторных механизмов, а также высокий уровень приспособления к условиям работы

при наличии большого кислородного долга. После данного периода подготовки спортсмены, как правило, показывают высокие спортивные результаты на основных и смежных дистанциях.

Как показали проведенные исследования, в покое у спортсменок-женщин низкой квалификации после периода активного отдыха частота сердечных сокращений была большей, чем у мужчин такой же квалификации, у высококвалифицированных спортсменок этот показатель был несколько меньше. После периода развития беговой выносливости в покое частота сердечных сокращений у женщин увеличивалась в обеих группах спортсменок (на 10 сокращений в минуту – у спортсменок низкой квалификации и на 4 – у высококвалифицированных). У спортсменов-мужчин выявились такие же изменения, но менее выраженные.

Уже на первом этапе развития выносливости выявляются значительно большие сдвиги в изменении функции сердца у спортсменок-женщин, чем у мужчин, хотя последние выполняли значительно большую тренировочную работу. В этом периоде тренировки каждая последующая тренировка выполняется на фоне неполного восстановления. У спортсменов же мужчин после этого периода тренировки изменения в данных ЭКГ были незначительными, вкладываемыми в дневные колебания. Наибольшими были изменения у молодых спортсменок.

После периода развития специальной выносливости частота сердечных сокращений у женщин высокой квалификации незначительно уменьшалась, у спортсменов-мужчин – увеличивалась (более выражено у высококвалифицированных). После периода становления спортивной формы наблюдалось менее выраженное уменьшение частоты сердечных сокращений у спортсменок-женщин, чем у мужчин.

ЭКГ-исследования показали, что режим каждого из периодов тренировки оказывает своеобразное влияние на деятельность сердца, оставляя следовые изменения в восстановительном процессе, которые выражаются в изменении отдельных компонентов электрокардиограммы. У спортсменок высокой квалификации изменения показателей ЭКГ после периода развития специальной выносливости были меньшими, чем у спортсменок низкой квалификации, что свидетельствует о большой устойчивости работы миокарда в условиях применения интенсивных физических нагрузок у этих спортсменок. Показатели ЭКГ спортсменок высокой квалификации свидетельствуют о более рациональных адаптационных изменениях в деятельности миокарда. Менее выражены адренергические сдвиги ЭКГ показателей у молодых спортсменок после периода развития становления спортивной формы, чем у спортсменов-мужчин, что, по-видимому, является одним из признаков более ограниченных возможностей в повышении спортивных результатов у спортсменок-женщин.

У спортсменов-бегунов на средние и длинные дистанции большую роль в улучшении адаптации организма к физической нагрузке играет дыхательная система. От своевременного рационального увеличения легочной вентиляции зависит возможность длительного сохранения жизненно важных констант, т. е. сохранение высокого уровня специальной работоспособности в процессе выполнения продолжительных упражнений. Наиболее информативным показателем функционального состояния системы дыхания является жизненная емкость легких (ЖЕЛ), этот показатель лабильный и значительно изменяется на протяжении годичной подготовки. Можно полагать, что изменение ЖЕЛ имеет тесную взаимосвязь с состоянием общей и специальной работоспособности.

После периода активного отдыха с увеличением квалификации спортсменок имеет тенденция к увеличению ЖЕЛ (III разряд – $3145 \pm 177 \text{ см}^3$, II разряд – $3300 \pm 321 \text{ см}^3$, I, КМС, МС – $3479 \pm 176 \text{ см}^3$). В то же время у спортсменов-мужчин равной с женщинами квалификации ЖЕЛ больше (III разряд – $4684 \pm 63 \text{ см}^3$, II разряд – $4505 \pm 70 \text{ см}^3$, I, КМС, МС – $4871 \pm 59 \text{ см}^3$).

После каждого этапа тренировочного процесса наблюдается превышение “должных” величин ЖЕЛ. Наименьшее превышение ДЖЕЛ над ЖЕЛ выявлено после периода развития специальной выносливости ($\bar{x} - 93 \text{ см}^3$), а наибольшее – после становления спортивной формы ($\bar{x} - 325 \text{ см}^3$). Очевидно, избыток легочной вентиляции вызывается потребностью увеличения резервных возможностей системы дыхания для ликвидации израсходованных в пре-

дыдущем периоде тренировки энергетических ресурсов. Можно предположить, что данная перестройка способствует созданию “суперкомпенсации” в состоянии спортивной формы.

Таким образом, на протяжении годичного тренировочного процесса наблюдаются закономерные изменения электрической активности сердца и дыхания соответственно изменениям режима тренировочного процесса в каждом периоде тренировки у женщин и у мужчин. Экономизирующаяся деятельность миокарда в состоянии спортивной формы в покое, снижение его активности компенсируется повышением активности дыхательной системы, что является косвенным признаком активизации обменных процессов в этом периоде тренировки.

Более высокий уровень активности сердечно-сосудистой и дыхательной систем у мужчин вызван не только особенностью их анатомического строения и различием физиологических функций, но и большей величиной тренировочных нагрузок, применяемых на протяжении всего годичного тренировочного процесса.

Большие изменения электрической активности сердца и дыхания после функциональной пробы у спортсменок высокой квалификации вызваны менее высокой устойчивостью их к физическим нагрузкам и менее высоким уровнем развития адаптационных процессов.

Заключение

На протяжении годичного тренировочного цикла при рациональном использовании средств и методов подготовки спортсменов наблюдаются адекватные изменения в деятельности сердца, дыхания, кровообращения в покое и после функциональной пробы, приводящие к рациональному приспособлению организма спортсменов к соответствующим режимам деятельности. Уменьшение электрической активности сердца спортсменов в покое в периоде становления спортивной формы сопровождается компенсаторным усилением функции дыхания и обменных процессов, что создает состояние “суперкомпенсации”. У спортсменок-женщин наблюдаются различия в механизмах адаптации к физической нагрузке.

Учет характера адаптационных изменений спортсменов, выступающих в беге на средние дистанции, повышает эффективность тренировочного процесса за счет совершенствования отстающих звеньев компенсаторных механизмов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бальсевич, В. К.** Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. **Матвеев, Л. П.** Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л. П. Матвеев. – Санкт-Петербург : Лань, 2005. – 378 с.
3. **Матвеев, Л. П.** Проблемы периодизации спортивной подготовки / Л. П. Матвеев. – М. : Фис, 1990. – 244 с.
4. Управление тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов / под ред. В. А. Запорожанова, В. Н. Платонова. – Киев : Здоровье, 1985. – 146 с.
5. **Озолин, Н. Г.** Наука побеждать. Настольная книга тренера / Н. Г. Озолин. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 863 с.

Поступила в редакцию 07.04.2021 г.

Контакты: venskovich.dina@mail.ru (Трущенко Владимир Васильевич)

Truschenko V. CHARACTERISTICS OF MIDDLE-DISTANCE RUNNING TRAINING DURING ONE-YEAR TRAINING CYCLE.

The purpose of the work is to determine the peculiarities of the training methodology for middle-distance runners during one-year training cycle. In the course of the study it has been found out that during one-year training cycle there are adequate changes in the activity of the cardiovascular and respiratory systems, leading to rational adaptation of the body of athletes to certain modes of activity, which in its turn increases the effectiveness of the training process by improving compensatory mechanisms of athletes.

Keywords: middle-distance running, one-year training process, training periods.

УДК 159.9

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДРУГ С ДРУГОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. В. Круглова

аспирант

Белорусский государственный университет

В статье приводятся теоретические подходы к пониманию взаимодействия западных авторов. А также проведен их сравнительный анализ с советскими трактовками этого понятия. Рассмотрены структура и компоненты, составляющие межличностное взаимодействие. Более детально анализируется взаимодействие детей младшего школьного возраста. У детей младшего школьного возраста взаимодействие изучается в рамках школьного учебного коллектива. Описываются уровни развития взаимоотношений у детей младшего школьного возраста со сверстниками. Рассматривается понятие “конструктивное и деструктивное взаимодействие” у детей, а также трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники во взаимоотношениях друг с другом.

Ключевые слова: взаимодействие, младший школьный возраст, школьный учебный коллектив, формы взаимодействия младших школьников, совместная деятельность, межличностные отношения.

Введение

Проблема “взаимодействия в коллективе” в последние годы становится все более актуальной при рассмотрении проблем образования и воспитания. В современной психолого-педагогической литературе нет единого толкования этого понятия. При его рассмотрении многие авторы используют определения, так или иначе связанные с организацией совместной деятельности.

Все большую значимость проблема взаимодействия приобретает в детском коллективе. Опыт межличностного взаимодействия с другими людьми, взрослыми либо сверстниками, выступает фундаментом для становления и гармоничного развития личности ребенка. От того насколько легко ребенок сможет общаться с окружающими людьми, во многом зависит его дальнейшая учебная и трудовая деятельность. Особенно актуальным является исследование особенностей межличностных отношений и взаимодействия в младшем школьном возрасте, потому что именно в этот период происходит процесс формирования личности. Это объясняет необходимость более детального психологического и педагогического изучения многообразных контактов ребенка не только со взрослыми, но и, прежде всего, со сверстниками.

Основная часть

Теоретико-методологические проблемы межличностного взаимодействия

В западных социально-гуманитарных теориях вопросам взаимодействия посвящен целый ряд исследований. В современной западной психологической науке можно выделить следующие основные теории взаимодействия: теория социального обмена; теория символического интеракционизма; психоаналитическая теория; трансактный анализ; когнитивные теории; теория социального действия.

На основе этих теорий можно выстроить довольно четкое понимание проблемы социального взаимодействия и определить его особенности и специфику в коллективе младших школьников.

Теория социального обмена, разработанная Дж. Хомансом, включает рассмотрение социального поведения как взаимодействия людей, которые находятся в непрерывных процессах обмена друг с другом. Люди могут обмениваться материальными и нематериальными ценностями. Эта теория базируется на бихевиоральной методологии, в соответствии с которой в поведении человека закрепляются те реакции, которые чаще получают вознаграждение, например, в виде внимания, положительных эмоций [1].

Теория символического интеракционизма, разработанная Дж. Г. Мидом, рассматривает взаимодействие между людьми как непрерывный диалог, в ходе которого люди наблюдают, осмысливают и понимают намерения друг друга [2].

Психоаналитический подход, основоположником которого выступал З. Фрейд, рассматривал процесс взаимодействия с точки зрения воспроизведения детского опыта. Люди в процессе взаимодействия невольно применяют понятия и сценарии, которые усвоили в детстве [3].

В теории **транзактного анализа** сочетаются принципы психоанализа и бихевиоризма. Его основатель Э. Берн рассматривал взаимодействие как результат выбора позиции и соответствующего действия – транзакции [4].

С позиции **когнитивного подхода** не сами по себе стимулы определяют поведение человека, а то, как он их воспринимает и интерпретирует. Теории баланса, либо теории когнитивного соответствия, которые являются разновидностью когнитивных теорий, рассматривают поведение человека как функцию его отношения к партнеру и к объекту, в связи с которым происходит коммуникация.

Широкое распространение получила **теория социального действия**, в соответствии с которой действие является индивидуальным актом. В данной теории основная задача заключается в поиске доминирующих факторов, которые трансформируют действия во взаимодействие. Т. Парсонсом была предпринята попытка создать общий категориальный аппарат, необходимый для описания структуры социального действия. В качестве основы деятельности предлагается рассматривать межличностные взаимодействия, поскольку они являются базой для организации любой человеческой деятельности. Соответственно, деятельность – это результат единичных действий [5].

Я. Щепаньски в рамках этой теории предлагал другой подход, который основан на воссоздании структуры взаимодействия, исходя из описания ступеней его развития. В данном случае взаимодействие подразделяется на стадии: пространственный контакт, психический контакт, социальный контакт, взаимодействие (действия, имеющие целью вызвать определенную реакцию партнера), социальные отношения. В данной теории при описании социального поведения ключевым понятием выступает понятие социальной связи [6].

В представленных выше теориях взаимодействие определяется как совокупность индивидуальных актов, которые взаимно влияют на поведение двух индивидов, создавая таким образом ситуацию диалога, при которой происходит обмен информационной, эмоциональной и поведенческой составляющей, и на основе этого обмена формируется определенный тип межличностных отношений.

Представленные выше теории в основном описывают взаимодействие взрослых. В литературе не было обнаружено прикладного применения данных теорий для описания взаимодействия в детских группах. За основу для изучения взаимодействия в детских коллективах берутся “теория социального действия” и “теория социального обмена”, которые существуют в рамках бихевиорального подхода.

В советской психологии исследованию проблемы межличностных взаимоотношений также уделялось значительное внимание. Теоретические и практические аспекты взаимоотношений между людьми рассматривались в трудах Е. В. Андриенко, Г. С. Абрамовой, В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погорьши, Г. Н. Андреевой, В. В. Абраменковой, М. А. Колокольцевой, А. В. Бондаренко, Т. В. Макаровой, Л. В. Мардахаева, А. С. Обухова, Н. И. Одиноквой, С. П. Ивановой, И. С. Клециной, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина, Л. С. Рубинштейна и других исследователей.

Подчеркивалось, что всякое явление, субъект или состояние может быть познано лишь через связи и взаимоотношения с другими. Акцент делался на том, что данный процесс следует рассматривать как непосредственное либо опосредованное воздействие, влияние участников данного процесса друг на друга [7].

Взаимодействие также можно определить с помощью гносеологических характеристик, потому как они задают различные познавательные ситуации, обнаруживая преобразования в состояниях и функционировании предметов, в позициях и действиях индивида, в особенностях его восприятия. Поскольку во взаимодействии проявляются свойства включенных в него объектов, которые познаются человеком, постольку выявляются и познавательные способности этого субъекта, его включенность во взаимодействие, а соответственно, и его индивидуальные свойства.

В структурном отношении взаимодействие состоит как из физического контакта, так и из духовного информационного, выраженного вербальным или невербальным способом. Оно является интерактивной стороной общения, которая обозначает характеристику его компонентов, связанных с влиянием людей друг на друга, с организацией их совместной деятельности.

В ситуациях, когда коммуникативный процесс возникает на основании совместной деятельности, обмен личными знаниями и идеями относительно данной деятельности предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется через совместные попытки развить эту деятельность далее, организовать и координировать ее. Участие многих людей в совместной деятельности обозначает, что каждый обязан внести в нее личный вклад. Все это позволяет рассматривать взаимодействие как непосредственную организацию совместной деятельности [8]. Совместная деятельность выступает так же опосредствующим фактором развития личности и межличностных взаимоотношений в детском коллективе.

В отличие от западных подходов, где взаимодействие рассматривается в первую очередь как акт действия одного индивида и только потом это трансформируется во взаимодействие, в советской психологии в основном придерживаются противоположной точки зрения. В основном изучались индивидуальные характеристики человека, или предмета через особенности их взаимосвязей с другими и характера взаимодействия с социальной и окружающей их средой. Главным образом делался акцент на то, что индивидуальные черты и характеристики человека проявляются в непосредственном взаимодействии с другими, т. е. они поддаются взаимовлиянию и способны проявляться только при условии наличия социального окружения. Таким образом, без социального окружения индивид не проявляет те признаки, которые способен проявить при взаимодействии с другими. К таким признакам можно отнести интеллектуальные способности, эмоциональные реакции, действия и поступки. Иными словами, это все находит отражение и проявляется только при взаимодействии, поэтому личность принято изучать в условиях ее связей с другими и социальной средой в целом. Для советской психологии также общепринятой является идея о взаимодействии как принципе подхода к пониманию коммуникации, в процессе которой происходит установление взаимоотношений между людьми, обмен информацией и духовными ценностями, что стимулирует личностное становление.

Проанализировав различные подходы к определению взаимодействия, не было обнаружено подходов к изучению поведения младших школьников в процессе совместной деятельности со сверстниками. Таким образом, данный аспект представляет наибольший интерес для изучения.

Проблема взаимодействия детей младшего школьного возраста

На основе выделения особенностей каждого подхода, следует отметить, что для изучения форм взаимодействия младших школьников друг с другом в детском коллективе наиболее подходящим является определение взаимодействия, основанное на бихевиоральных теориях. В этих теориях взаимодействие – это прежде всего акт действия, совершаемый

одним индивидом, но при этом, так или иначе, затрагивающий действия других индивидов, что включает в себя некий обмен между взаимодействующими индивидами. Такой обмен подразумевает, что на действие одного индивида возникает реакция других, что создает обусловленность действий одного человека действиями другого. Это может быть как положительное подкрепление, так и негативное, которое может проявляться в эмоциональных, словесных или поведенческих реакциях других. В случае положительного подкрепления определенное действие усиливается, в случае негативного – оно исчезает.

Так, например, оказание помощи является индивидуальным актом действия одного индивида, но при этом оно не может осуществляться без направленности на другого. Тогда поведение другого уже будет изменяться в соответствии с той помощью, которую ему оказывают. К примеру, на оказанную помощь может возникнуть ответная поведенческая реакция и будет оказана взаимная помощь, может быть эмоциональная реакция одобрения, или словесная благодарность за помощь. Кроме этого, может быть игнорирование данного акта действия, или негативная реакция. Негативная реакция проявляется в том, что человек не хочет принимать помощь и всячески отказывается от нее, или демонстрирует неодобрение. Это приводит к снижению вероятности повторения данного действия. В данном случае можно наблюдать, как акт действия одного индивида трансформируется во взаимодействие двух и более индивидов.

Бихевиоральными теориями достаточно полно объясняется формирование тех или иных форм поведения у детей младшего школьного возраста. Одноклассники или учителя могут как сознательно, так и неосознанно формировать определенные стратегии поведения у индивида. Например, получая положительные эмоции от взаимодействия с другими детьми ребенок стремится продолжать это взаимодействие. Так у него в поведении закрепляется стремление к совместной деятельности и формируются навыки выстраивания конструктивных форм взаимодействия. Если же ребенка ограничивают в общении со сверстниками, или группа детей его не принимает, у него начинает формироваться избегание общения, закрытость, нежелание взаимодействовать с другими. В таком случае у ребенка не формируется навыков конструктивного общения, т. к. нет положительного опыта в процессе межличностного общения. Это и может стать одним из источников появления в поведении ребенка деструктивных форм взаимодействия.

Например, рассматривая детский учебный коллектив как среду для взаимодействия младших школьников, можно утверждать, что в нем постоянно происходят процессы взаимодействия детей. Каждый ребенок, находящийся в коллективе, совершает какие-либо действия, вызывающие изменения внутри всего коллектива. Дети общаются и играют на переменах, вместе учатся на уроках, участвуют в соревнованиях. Это все есть примеры взаимодействия младших школьников друг с другом в школьном коллективе.

Изучая взаимодействие в детском возрасте, Э. Эриксон считал, что взаимодействие ребенка с социальной средой является не фактором, а источником развития. Иначе говоря, оно выступает источником получения новых знаний и приобретения навыков. Все, чему научится ребенок, должны дать ему окружающие его люди. Это могут быть как взрослые (учителя и педагоги), так и сверстники, уже обладающие определенными навыками и знаниями. У ребенка есть некий уровень актуального развития, когда он может справиться с задачей самостоятельно, и уровень потенциального развития, который он достигает в процессе сотрудничества с теми, кто уже умеет решать данную задачу [9].

Таким образом, взаимодействие приводит к качественным изменениям одного или всех индивидов, которые включены в этот процесс. Взаимодействие изменяет поведение тех, кто в нем участвует, а также играет значимую роль в усвоении ими новых навыков и знаний. В детском возрасте взаимодействие чаще происходит в форме обучения и носит образовательный характер. Оно способствует усвоению и приобретению новых знаний и навыков, ребенок берет пример и таким образом учится у тех, кто его окружает.

Успешность и качество организации взаимодействия тесно связаны с умением участников выстраивать коммуникацию и общение друг с другом. Следовательно, необходимо

развивать коммуникативные навыки для организации эффективного взаимодействия между людьми. Грамотно выстроенная коммуникация способствует тому, что люди, взаимодействующие друг с другом, могут договариваться и обсуждать совместные действия, планировать и прогнозировать свою деятельность с учетом того, какие действия совершат остальные участники, включенные в этот процесс взаимодействия.

Детям в младшем школьном возрасте еще пока сложно выстраивать взаимодействие со сверстниками на высоком уровне. Они не всегда понимают намерения других, не обладают аналитическими способностями, чтобы правильно интерпретировать действия и слова, не способны к эмпатии на высоком уровне. Это может приводить к возникновению трудностей в межличностной коммуникации у детей этого возраста. Поэтому для организации конструктивного взаимодействия школьникам необходим контроль со стороны взрослого.

Исходя из вышеизложенного, межличностное взаимодействие – это комплексное понятие, которое можно рассматривать как случайный либо преднамеренный, частный либо публичный, продолжительный либо кратковременный, вербальный либо невербальный контакт двух или более человек. Следствием данного контакта являются взаимные изменения поведения, деятельности, отношений и установок участников этого контакта. Можно утверждать, что межличностное взаимодействие представляет собой систему взаимно обусловленных действий индивидов. При этом следует учитывать, что они объединены между собой причинной зависимостью, при которой поведение каждого из них является как стимулом, так и реакцией на поведение остальных участников процесса. Особо следует подчеркнуть, что взаимодействие ребенка с ребенком – это наиболее важный фактор, когда они, подражая друг другу, стимулируют процессы социализации [10, с. 113].

Межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте, по мнению А. С. Обухова, – это “инструментально-технологическая сторона общения, взаимные действия участников общения, направленные на соотнесение целей каждой из сторон и организацию их достижения в процессе общения” [11, с. 64].

Кроме того, следует учитывать, что, как считает А. В. Мудрик, конкретный индивид взаимодействует не с обществом в целом, а с разнообразными его сегментами, в виде которых могут выступать достаточно различные и не всегда рядоположенные феномены: семья, знакомые, группы сверстников, ситуативные общности и пр. [12, с. 10].

Важно отметить, что, по мнению Б. Г. Ананьева, ключевая роль в формировании межличностных взаимоотношений отведена определенным условиям, в которых происходит процесс коммуникации между людьми. В первую очередь, это связано с совместной деятельностью, в ходе которой налаживаются межперсональные контакты [13]. Так, например, учащиеся младших классов высоко ценят и уважительно относятся к тем людям, которые способны к эмпатии, но быть такими им самим достаточно сложно, потому как у них еще недостаточно развито чувство уважения и ответственности перед ровесниками и взрослыми.

Из вышесказанного следует, что взаимодействие – это процесс, приводящий к изменениям, которые происходят у одного или всех участников этого процесса. Эти изменения могут проявляться в поведении, эмоциях, когнициях и словах. Согласно большинству авторов, человек не может рассматриваться как отдельно существующий индивид, т. к. он постоянно включен в какие-либо социальные общности, которые тем или иным образом оказывают на него воздействие. Для младших школьников основная социальная общность, в которую они включены, – это школьный коллектив, а также семья. Причем школьный коллектив для них имеет преимущественное значение, т. к. именно там происходит становление новых социальных связей и отношений. Поведение отдельного индивида всегда обусловлено поведением того окружения, с которым он тем или иным образом связан в данный момент времени.

Как уже упоминалось ранее, взаимодействие в коллективе всегда приводит к изменениям личностей, участвующих в нем. Однако не всегда эти изменения могут быть позитивными. В связи с этим стоит рассмотреть понятия “конструктивное” и “деструктивное” взаимодействие. При анализе понятия “конструктивное взаимодействие” встречаются

определенные сложности. Современные справочные издания по педагогике, психологии, социологии в большинстве своем не содержат данного термина, его сущность частично раскрывается в контексте характеристики конфликтного поведения человека в качестве одной из возможных стратегий выхода из конфликта. Но данное положение дел не соответствует реальной педагогической практике, где термин “конструктивное взаимодействие” применяется в более широком смысле. Конструктивное поведение характеризуется тем, что в ситуации взаимодействия человек руководствуется аналитическими способностями и достаточным уровнем управления собственной психикой.

Для того чтобы лучше понять, что такое конструктивное поведение, стоит остановиться на понятии “деструктивное поведение”. К деструктивному межличностному взаимодействию относятся такие формы контактов, которые затрудняют или разрушают отношения и пагубно сказываются на человеке или обоих партнерах. Примерами такого рода контактов могут быть манипуляторное общение, агрессивное взаимодействие, авторитарный стиль общения. Даже молчание может иметь деструктивную окраску, особенно тогда, когда оно скрывает какую-то важную информацию или служит средством наказания партнера.

К конструктивным формам взаимодействия в младшем школьном возрасте относятся такие, которые направлены на развитие отношений, осуществление совместной деятельности и достижение общих целей; отношения, основанные на взаимопонимании, взаимовосприимчивости, взаимопомощи.

В психологической науке сформировались определенные представления о динамике и характере становления конструктивных межличностных взаимоотношений в детском коллективе в рамках школьного обучения. В современных исследованиях отмечается, что к 6–7 годам у детей повышается интерес к сверстникам, к общению с ними, развивается потребность в признании с их стороны. Именно в этот период закладываются базовые основания личности “Я – другой”, которые становятся определяющими в поведении человека на протяжении всей жизни. В этом возрасте начинают формироваться устойчивые представления о себе, происходит становление “Я-концепции”, отражающей отношение к себе и окружающим. Также большое внимание в научной литературе уделяется формированию образа “Я” ребенка, образа себя в коллективе, образа всего класса и других детей в коллективе, факторам эмоционального принятия одного ребенка другим.

Уже в младшем школьном возрасте во взаимоотношениях со сверстниками дети способны осознанно регулировать и выбирать форму поведения – конструктивную или деструктивную. Если у ребенка к 9–10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. Это свидетельствует о развитых навыках конструктивного взаимодействия со сверстниками.

По мнению А. Б. Леоновой, сотрудничество в детском возрасте представляет собой специфическую форму взаимодействия индивида с другими, в пределах которой осуществляется обоюдный обмен мнениями, интересами и установками [14]. Сотрудничество учащихся младших классов вполне можно рассматривать как идеальный случай взаимоотношений, которые предполагают взаимную помощь и взаимную поддержку. Таким образом, сотрудничество, как самую распространенную форму взаимодействия младших школьников, можно отнести к конструктивным видам взаимодействия.

Особенности младшего школьного возраста наиболее глубоко и содержательно проанализированы в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Я. Л. Коломинского и других авторов.

По мнению Л. И. Божович, начало обучения в школе влечет за собой значительные изменения во взаимоотношениях детей со сверстниками. У детей в этом возрасте впервые появляются учебные обязанности и система оценивания, которые сказываются на межличностных отношениях детей друг с другом. Учебные обязанности приводят к появлению формальной структуры взаимоотношения между детьми. Школьные оценки часто в этом

возрасте могут восприниматься как оценка качества поведения школьника. К ребенку, небрежно относящему к учебным обязанностям, пренебрегающему школой и школьными обязанностями, нежелающему учиться, окружающие относятся иначе, чем к школьнику, прилежно исполняющему свои учебные обязанности. Все это сказывается на выстраивании взаимоотношений между школьником и его сверстниками, учителями и другим социальным окружением [15].

В школе образовательный процесс представляет собой многоуровневое и разнонаправленное взаимодействие, которое включает в себя взаимоотношения учащегося и педагога, а также учащихся между собой. С приходом ребенка в школу, как отмечал Д. Б. Эльконин, начинается перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Кроме этого, по мнению Выготского, приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе. В период младшего школьного возраста происходит формирование новых типов отношений, которые основаны на том, что школа как социальный институт состоит из классов – коллективов детей равных по возрасту и проходящих одинаковое обучение, что порождает конкуренцию между ними [16]. При этом у учащихся возникает новый тип взаимоотношений с одноклассниками и взрослыми. Следует учитывать, что в их глазах авторитет взрослого постепенно утрачивает силу, а вот влияние и роль детского сообщества постоянно увеличивается.

Когда ребенок приходит в учреждение образования, поведение одноклассников становится для него одним из объектов познания. С увеличением опыта взаимодействия с одноклассниками у учащихся младших классов все время происходит аккумулирование знаний о возможных формах их поведения в различной обстановке. Вместе с тем возрастает понимание причин и последствий, которые вызывают те либо иные действия. Таким образом дети начинают анализировать поведение сверстников и учатся взаимодействовать друг с другом.

В своих исследованиях Я. Л. Коломинский пришел к выводу, что на уровень и качество взаимодействия детей друг с другом в младшем школьном возрасте оказывает влияние общая атмосфера в классе, которая, в свою очередь, формируется на основе стиля отношения учителя к детскому коллективу. Кроме этого, спецификой данного возрастного периода, в сравнении с дошкольным этапом, является резкое повышение уровня взаимности выбора, связанное с изменением ведущего вида деятельности и общим ростом осознания симпатий, которые повышают взаимность. Также в период младшего школьного возраста повышается избирательность в межличностных отношениях. Все эти закономерности в дальнейшем продолжают свое развитие в следующие возрастные периоды и ярко проявятся в подростковых сообществах [17].

В. Белкина под взаимодействием детей в группе сверстников понимает процесс непосредственных и опосредованных взаимных воздействий детей друг на друга, вследствие которых происходят преобразования в их поведении, интеллекте и личности [18, с. 11]. Кроме того, следует отметить, что практическое взаимодействие ребенка со сверстниками либо взрослыми вызывает возникновение определенных эмоциональных проявлений. А все это вместе содействует закреплению их эмоций и действий во взаимоотношениях, позициях и жизненных установках.

Кроме этого следует учитывать, что важную роль во взаимодействии детей играет и эмоциональная составляющая. Ребенок учится сотрудничать применяя эмоциональные сигналы. Способности к взаимодействию, которые начинают формироваться в период раннего детства, впоследствии становятся основой для последующего построения отношений с другими людьми в более зрелом возрасте. Эмоциональная основа межличностных отношений оказывает значимое влияние и на развитие детей младшего школьного возраста. По мнению С. Ю. Гаджиевой, благоприятные взаимоотношения между школьниками положительно сказываются как на состоянии их психики, успеваемости, познавательной и физической активности, так и на сплоченности класса [19, с. 294].

М. А. Колокольцева утверждала, что в случае возникновения интереса и симпатии личностные взаимодействия являются более устойчивыми и служат фундаментом для возникновения их уже в новом проявлении – нравственных взаимоотношений [20, с. 32]. По мнению А. В. Бондаренко, главной целью взаимодействия выступает развитие личности и взаимоотношений между взаимодействующими сторонами. По мнению автора, к основным характеристикам взаимодействия следует отнести: “взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние” [21, с. 42].

Взаимоотношения детей в младшем школьном возрасте являются основой для формирования межличностных отношений в дальнейшем. Дети в этом возрасте только начинают познавать особенности отношений друг с другом. Они наблюдают за поведением других, как взрослых, так и сверстников. По мнению Г. А. Цукермана, учащиеся начальной школы активно размышляют по поводу собственных действий, пытаются скрыть и утаить личные переживания. Внешне младший школьник не такой, как внутренне. Негативное содержание данного возраста проявляется в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли и настроения. А позитивное – в дружелюбии, стремлении к общению и легкости в коммуникации [22]. Дети анализируют и пытаются понять причины тех или иных поступков. Они начинают обращать внимание на связь эмоций, выражающих реакции на те или иные действия. Они уже способны отличить эмоции, одобряющие их поступки и осуждающие. Опираясь на бихевиоральные теории, дети и выбирают те или иные стратегии поведения.

На выбор определенной стратегии взаимодействия в детском возрасте больше всего оказывают воздействие эмоциональные реакции взрослых и сверстников, находящихся в окружении ребенка. Чаще всего таким окружением является учебный класс. Поэтому важно создавать такую атмосферу в школьном классе, которая будет способствовать развитию и формированию у детей социально приемлемых форм поведения и конструктивных видов взаимодействия.

Таким образом, те или иные действия ребенка обусловлены тем окружением, в котором он растет и развивается. Получая одобрение на социально нежелательные действия, или, наоборот, не получая одобрения на социально приемлемые действия, у ребенка формируются деструктивные формы деятельности. Что приводит в дальнейшем к неумению выстраивать взаимодействие с другими, используя конструктивные формы. Следовательно, ребенок приобретает навыки и способности выстраивать взаимодействие в конструктивной или деструктивной форме в той среде, в которой он находится. В этом проявляется взаимообусловленность действий индивидов по отношению друг к другу.

Формирование и развитие межличностных взаимоотношений в младшем школьном возрасте обусловлено как особенностями возрастных изменений, так и социокультурными предпосылками [23]. На этом этапе дети нередко выбирают ту стратегию поведения, которая диктуется им семейными традициями, новыми идеалами, предлагаемыми в школе, советами старших (не обязательно родителей или учителей), усвоенными в раннем детстве моделями поведения и т. д.

Изменения в положении ребенка школьного возраста влекут, кроме функционального развития, обогащения личного опыта и разнообразия взаимоотношений, еще и новый момент – внесемейные обязанности и обязательный учебный труд [24]. Учеба является для младших школьников общественно значимой деятельностью и способствует формированию системы деловых взаимоотношений. В процессе учебной деятельности складывается система официальных отношений, которая регулируется педагогом, и система личных взаимоотношений, образующаяся спонтанно, изнутри, и которая далеко не всегда может регулироваться учителем. Кроме того, в школе происходит перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми [25].

У дошкольников формальная структура межличностных отношений не рассматривается, т. к. в дошкольном возрасте существует система взаимоотношений, основанная только на личных симпатиях или антипатиях друг к другу. Формальная структура межличност-

ных взаимоотношений в классе не всегда совпадает с неформальной. В младшем школьном возрасте ребенок уже способен выбрать себе друзей, основываясь на своего рода выгоде. Так, например, анализируя формальную структуру взаимоотношений в классе, ученики, преуспевающие в учебе, часто могут оказываться “звездами”, т. к. к ним можно обратиться за помощью по учебе. Но при этом эти же ученики, могут оказаться в группе “изгоев” в неформальной структуре класса, т. к. они не представляют никакого интереса для других детей во внеучебной деятельности, они могут быть скучными собеседниками или неинтересными друзьями.

В своем исследовании Т. В. Калинина установила, что межличностное взаимодействие учащихся младших классов представляет собой особую форму проявления активности, которая направлена на удовлетворение потребности детей в эмоциональном контакте со значимыми для них людьми. Межличностное взаимодействие учащихся младших классов со взрослыми и сверстниками обуславливает их социальную адаптацию [26, с. 7–8].

Опираясь на приведенные выше исследования, стоит заметить, что в период младшего школьного возраста закладываются основы коммуникации со взрослыми. Школьники учатся взаимодействовать не только со сверстниками, но и с учителями. Кроме этого, этот возраст оказывается важным для формирования у детей понимания взаимоотношений с другим полом и осознания своих гендерно-ролевых функций. Специфика гендерных взаимоотношений учащихся младших классов в рамках учебной деятельности проявляется в том, что школьники стремятся осознать организацию взаимоотношений между людьми разного пола через наблюдение за поведением одноклассников и одноклассниц.

В ходе исследований особенностей символических представлений учащихся младших классов об одноклассниках Е. В. Воробьева установила, что учащиеся младшего школьного возраста склонны к содержательной символизации межличностных взаимоотношений. Развитие оснований для символических представлений базируется на переходе от восприятия внешности другого человека, к оценке паттернов поведения и заканчивается пониманием значимых личностных характеристик [27, с. 8]. Из этого следует, что дети в младшем школьном возрасте начинают выстраивать взаимоотношения с другими на основе оценки их поступков. Оценивая особенности поведения другого ребенка, младший школьник выстраивает определенный портрет личности другого, который он наполняет определенными характеристиками и качествами. На основании всего этого ребенок учится анализировать, делать выводы для себя, какие взаимоотношения и с какими детьми ему стоит выстраивать.

Поскольку младшие школьники впервые сталкиваются с учебной деятельностью и новым типом взаимоотношений, у них могут возникать сложности и конфликты из-за непонимания или незнания того, как конструктивно вести себя в новой ситуации. В исследованиях особенностей психологической поддержки учащихся младших классов в преодолении конфликтных взаимоотношений Л. В. Лямина утверждает, что учебная деятельность учащихся младших классов предполагает успешное овладение как учебным материалом, так и системой межличностных взаимоотношений, которые складываются между участниками образовательного процесса. Целесообразным является оказание психологической поддержки учащимся для преодоления конфликтных взаимоотношений, обеспечения самодвижения и саморазвития личности [28, с. 6].

В современных исследованиях, посвященных межличностным взаимоотношениям младших школьников, все чаще указывается на несформированность у них коммуникативных навыков и навыков межличностного взаимодействия, наличия недостаточной социальной компетентности, что может приводить к возникновению конфликтов во взаимоотношениях со сверстниками. А также это важный сигнал для учителей и психологов, указывающий на то, что детям необходимо оказывать помощь и поддержку в то время, как они проходят адаптацию к новой ситуации в школе.

Подводя итоги вышеизложенному, при изучении особенностей взаимоотношений детей со сверстниками в младшем школьном возрасте стоит придерживаться комплексного подхода. На умение детей выстраивать отношения со сверстниками могут

оказывать влияние личностные черты, состояние психического здоровья или различные психические отклонения, общий уровень образованности, сформированность эмпатии, способность анализировать и наблюдать, интеллектуальное развитие и его нарушения и др. Изучая в комплексном подходе особенности детей этого возраста, учитывая их психологические и возрастные характеристики и новообразования, можно получить наиболее полную картину для понимания взаимоотношений в младшем школьном возрасте.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в психолого-педагогической литературе существует множество определений понятия “межличностное взаимодействие”. Изучив различные подходы к определению понятия “взаимодействие”, в данной работе мы будем придерживаться бихевиоральных теорий, согласно которым взаимодействие – это форма социального поведения, при которой люди находятся в непрерывных процессах обмена друг с другом. Это может быть обмен эмоциями, словами, реакциями, которые взаимно влияют друг на друга и изменяют поведение людей, участвующих в этом взаимодействии. Следовательно, поведение каждого участника взаимодействия является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных участников этого процесса. Взаимодействие может происходить с различными сегментами общества: в семье, дошкольной группе, школьном классе, рабочем трудовом коллективе и др. Существуют конструктивные и деструктивные формы взаимодействия.

В младшем школьном возрасте под межличностным взаимодействием понимается взаимодействие сверстников друг с другом и взаимодействие детей с педагогами. Оно может принимать форму сотрудничества, когда дети в одном классе стремятся помочь и поддержать друг друга. Однако существование нескольких учебных классов в школе и осуществление ими примерно одной и той же деятельности может порождать взаимодействие в форме конкуренции и соперничества. Кроме этого, младшие школьники оказываются в новой социальной ситуации, которая одновременно связана с осуществлением учебной деятельности и с необходимостью выстраивать межличностные отношения. Это разделяет межличностные отношения на две структуры: формальную и неформальную. В этом возрасте необходимо помогать детям адаптироваться в школьном коллективе, что является важным для закладывания основ успешного взаимодействия детей в более старшем возрасте в других социальных группах.

Взрослея и наблюдая за поведением других, у детей в этом возрасте происходит накопление и увеличение знаний и представлений о различных формах поведения. В этом возрасте межличностное взаимодействие играет важную роль для обучения детей и является основой для усвоения новых знаний и навыков. Ребенок обучается и развивается в той среде, в которой он находится, получает знания и информацию из окружающего мира, взаимодействуя с ним.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. История социологии в Западной Европе и США : учебник для вузов / отв. ред. Г. В. Осипов. – М. : НОРМА, 2001. – 576 с.
2. *Mead, G. H.* The Individual and the Social Self. Unpublished Works of G.H. Mead. – Chicago, 1982. – 229 pp.
3. *Фрейд, А.* Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. “Я” и механизмы защиты / А. Фрейд. – М. : Попурри, 2010. – 448 с.
4. *Берн, Э.* Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2016. – 576 с.
5. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.
6. *Щепаньский, Я.* Элементарные понятия социологии / общ. ред. и посл. ак. А. М. Румянцева ; пер. с польск. М. М. Гуренко [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.isras.ru>

ru/files/File/publ/Scan_2018/Shchepansky_Elementary_ponyatiya_sociologii_1969.pdf. – Дата доступа: 15.10.2020.

7. **Иванова, С. П.** Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ, 2002. – 228 с.

8. **Андреева, Г. М.** Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 363 с.

9. **Эрикссон, Э.** Детство и общество ; пер. с англ. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Летний сад, 2000. – 416 с.

10. **Мардахаев, Л. В.** Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.

11. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для СПО / под общ. ред. А. С. Обухова. – М. : Юрайт, 2018. – 422 с.

12. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2009. – 224 с.

13. **Ананьев, Б. Г.** Человек, как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.

14. **Леонова, А. Б.** Организационная психология : учебник / под общ. ред. А. Б. Леоновой. – М. : НИЦинфра-М, 2013. – 448 с.

15. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности. – [Электронный ресурс] / Л. И. Божович. – Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/2233-8-psichology-book_0317_2.html. – Дата доступа: 01.02.2021

16. **Матюхина, М. В.** Психология младшего школьника / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, К. Л. Патрина. – М. : Просвещение, 1976. – 208 с.

17. **Коломинский, Я. Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учебное пособие / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

18. **Белкина, В. Н.** Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : учеб. пособие для СПО / В. Н. Белкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 170 с.

19. **Гаджиева, С. Ю.** Особенности формирования межличностных отношений молодежи как важная педагогическая проблема / С. Ю. Гаджиева // Вестник Университета. – № 5. – 2015. – С. 294–296.

20. **Колокольцева, М.** Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников : учебное пособие / М. Колокольцева. – М. : Перо, 2019. – 105 с.

21. **Бондаренко, А. В.** Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / А. В. Бондаренко // Эксперимент и инновации в школе. Реализация ФГОС в школе. – 2015. – № 5. – С. 42–44.

22. **Венгер, А. Л.** Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос, 2001. – 160 с.

23. **Лукьяненко, Е. С.** Проблема межличностных отношений младших школьников со сверстниками / Е. С. Лукьяненко, О.А. Линецкая // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2015. – 5(14). – С. 135–137.

24. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений [Электронный ресурс] / В. Н. Мясищев. – Режим доступа: <https://bookap.info/genpsy/myasihchev/gl5.shtm>. – Дата доступа: 19.10.2020.

25. **Коротаева, А. И.** Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А. И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 281–284.

26. **Калинина, Т. В.** Педагогические условия оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. В. Калинина. – Арзамас, 2009. – 22 с.

27. **Воробьева, Е. В.** Особенности символических представлений младших школьников об одноклассниках : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. / Е. В. Воробьева. – М., 2010. – 24 с.

28. **Лямина, Л. В.** Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.0. / Л. В. Лямина. – Самара, 2009. – 19 с.

Поступила в редакцію 19.02.2021 г.

Контакты: Kruglova_nadya95@mail.ru (Круглова Надежда Валентиновна)

Kruglova N. INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH EACH OTHER: THEORETICAL ASPECT.

The article provides theoretical approaches to understanding the concept of interaction by Western authors. The comparative analysis of their views with the interpretations of this concept by the Soviet researchers is carried out. The structure and components that make up interpersonal communication are considered. The interaction of primary school children is analysed in detail. The interaction of primary school children is studied within the framework of the school educational group. The levels of development of relationship among primary school children are described. The concepts of constructive and destructive interaction as well as the difficulties that junior schoolchildren face in their interpersonal communication are considered.

Keywords: interaction, primary school age, school educational group, forms of interaction of junior students, joint activities, interpersonal relationship.

УДК 159.923

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСТОЙЧИВОСТИ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ СТРЕССУ

М. Б. Овчинникова

магистр психологических наук, старший преподаватель
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. М. Соценко

кандидат психологических наук
Минский областной институт развития образования

В статье рассматривается проблема личностной детерминации стрессоустойчивости руководителей. В ходе сравнительного анализа установлены достоверные различия в показателях личностных характеристик руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу. Выявлено, что стрессоустойчивые управленцы, по сравнению с нестрессоустойчивыми, характеризуются более высоким уровнем волевого самоконтроля, системной рефлексии, коммуникативных качеств (контактность, коммуникативная совместимость и адаптивность в общении), а также более выраженной направленностью на ценности, отражающие стремление субъекта к достижению профессионального успеха, автономии, проявлению заботы о других людях, обеспечению безопасности и социального порядка.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, личностные детерминанты стрессоустойчивости, волевой самоконтроль, системная рефлексия, коммуникативные качества, личностные ценности, руководители.

Введение

Проблема устойчивости субъекта к воздействию стресс-факторов профессиональной среды является одной из обсуждаемых в современной психологической науке. Это обусловлено повышением стрессогенности труда как следствия нарастающих процессов глобализации и информатизации, а также кардинальных изменений в социально-экономической жизни общества.

В психологической науке отсутствует единство во взглядах ученых относительно определения понятия стрессоустойчивости. В настоящем исследовании мы придерживаемся позиции В. А. Бодрова и рассматриваем стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, отражающее степень адаптации человека к воздействию экстремальных факторов внешней и внутренней среды, а также деятельности. Стрессоустойчивость проявляется в активации функциональных ресурсов организма и психики человека, в изменении его работоспособности и поведения для предупреждения негативных эмоциональных переживаний, нарушений эффективности и надежности деятельности [1, с. 245–246].

В трудах отечественных и зарубежных психологов (Ю. В. Бессонова, Ю. К. Вольвич, Т. Ю. Иванова, А. Б. Леонова, J. H. Amirkhan) отмечается, что индивидуальная устойчивость к организационному стрессу обусловлена личностными особенностями человека, которые определяют характер восприятия субъектом требований рабочей среды, а также выбор способов поведения при столкновении с трудностями. При этом одно и то же свойство личности в зависимости от специфических условий профессиональной деятельности может способствовать как повышению стрессоустойчивости индивида, так и снижению его стресс-резистентности. Изучение личностных характеристик, выступающих в качестве детерминант устойчивости к стрессу в различных видах профессиональной деятельности, является важной практической задачей и позволяет определить

© Овчинникова М. Б., 2021

© Соценко Т. М., 2021

фокус консультативной, поддерживающей работы с субъектом труда, переживающим стресс.

Деятельность современного руководителя является достаточно сложной и эмоционально напряженной. Эта деятельность осуществляется в условиях нестабильности, экономического риска и сопряжена с выраженными нервно-психическими и энергетическими затратами. Вследствие длительного воздействия профессиональных стрессоров существует риск возникновения у субъекта заболеваний стрессовой этиологии, а также развития различных форм личностных дезадаптаций. Стресс в управленческой деятельности является одной из причин ухода руководителя с занимаемой должности и смены места работы. По мнению Л. И. Дементий, А. А. Качиной, В. М. Козубовского, С. М. Шингаева [2; 3; 4; 5], стрессоустойчивость является одним из условий профессиональной успешности руководителя. Выраженность этого свойства во многом определяет психическую надежность и сохранность здоровья субъекта, а также эффективность управления.

Проведенный обзор психологической литературы показал, что проблема личностной детерминации стрессоустойчивости руководителей представлена в ограниченном количестве научных работ [5; 6; 7]. Перечень свойств личности, повышающих толерантность управленца к организационному стрессу, достаточно широк и включает такие психологические конструкты, как оптимизм, эмоциональный интеллект, чувство юмора, самоуважение, нестандартность мышления, мотивацию успеха, стремление к самореализации, установку на интеграцию всех сторон жизни, готовность к реализации интуитивных решений, эмоциональную устойчивость, навыки саморегуляции и др.

Анализ теоретико-эмпирических работ позволил нам предположить, что устойчивость к организационному стрессу в управленческой деятельности может быть обусловлена выраженностью волевого самоконтроля, системной рефлексии, коммуникативных качеств и личностных ценностей [5; 6; 8; 9]. Обозначенные психические свойства были выбраны в связи с тем, что они выполняют значимую роль в регуляции деятельности и поведения человека в стрессогенных условиях жизнедеятельности.

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

При рассмотрении рефлексивности мы придерживаемся дифференциальной модели Д. А. Леонтьева, в которой выделяются одна конструктивная (системная рефлексия) и две неконструктивные (интроспекция и квазирефлексия) разновидности рефлексивности [10]. Системная рефлексия как способность и склонность субъекта к анализу ситуации с различных точек зрения обеспечивает осознанность и целенаправленность действий в проблемной ситуации, позволяет лучше понимать мотивы и намерения субъектов делового общения, осуществлять прогноз вероятностного развития событий, а также планирование и реализацию решений по урегулированию трудностей.

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

Личностные ценности как смыслообразующие структуры внутреннего мира человека влияют на многие сферы жизнедеятельности, в том числе и на поведение субъекта при столкновении с трудными ситуациями в условиях реализации профессиональной деятельности. Ценности, регулируя восприятие ситуаций жизнедеятельности и выбор способов совладания с трудностями, могут способствовать повышению стрессоустойчивости индивида к воздействию неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды.

Между тем проведенный анализ литературы показал, что недостаточно представлены данные о влиянии волевого самоконтроля, системной рефлексии, коммуникативных

качеств и личностных ценностей на стрессоустойчивость руководителей. Это обусловило проблематику данного исследования.

Основная часть

Цель исследования – выявить личностные характеристики руководителей, детерминирующие устойчивость к организационному стрессу.

Выборка исследования составила 187 руководителей среднего звена предприятий (95 мужчин и 92 женщины). Средний возраст респондентов – 41 год (от 25 до 65 лет), средний стаж работы в должности руководителя – 10 лет (от 2 до 37 лет).

Были использованы следующие психодиагностические методики: опросник волевого самоконтроля (ВСК) А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана [11], “Дифференциальный тест рефлексивности” (ДТР) Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [10], опросник Ш. Шварца для изучения ценностей на индивидуальном уровне (адаптация В. Н. Карандышева) [12], “Саморегуляция и успешность межличностного общения” (СУМО) В. Н. Куницыной [13], “Шкала организационного стресса” Маклина в адаптации Н. Е. Водопьяновой [14]. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы PASW Statistics 18.0.

1. Для достижения цели исследования был проведен сравнительный анализ личностных характеристик руководителей с разным уровнем устойчивости к организационному стрессу. Испытуемые были разделены по показателю общего индекса организационного стресса на две группы по медиане ($Me = 52$). Первую группу, условно обозначенную как “стрессоустойчивые”, составили 93 человека, группу “нестрессоустойчивых” – 94 человека. Выделенная переменная значимо дифференцировала представителей этих групп ($t = -18,223, p \leq 0,001$). По социально-демографическим характеристикам значимых различий между респондентами не выявлено.

Первоначально мы рассмотрели различия в выраженности волевого самоконтроля у руководителей, дифференцированных по уровню стрессоустойчивости. Проведенный анализ показал наличие достоверных различий между выделенными группами респондентов по показателям общей шкалы волевого самоконтроля ($t = 5,527, p \leq 0,001$), субшкал “настойчивость” ($t = 5,241, p \leq 0,001$) и “самообладание” ($t = 3,837, p \leq 0,001$). Установлено, что стрессоустойчивые руководители обладают более выраженной способностью управлять своим поведением, эмоциями и состояниями. Такие руководители являются более активными, независимыми, самостоятельными и уверенными в себе. У них в большей степени проявляется планомерность и целенаправленность действий, стремление к завершению начатого дела.

В то же время респонденты с низкой устойчивостью к организационному стрессу характеризуются менее сформированной способностью к волевой саморегуляции. Им свойственен более высокий уровень импульсивности, ранимости, эмоциональной неустойчивости.

В ходе анализа показателей рефлексивности у руководителей с разным уровнем стрессоустойчивости были установлены статистически значимые различия. Выявлено, что стресс-толерантные руководители обладают более высоким уровнем системной рефлексии ($t = 2,264, p \leq 0,05$), позволяющей видеть трудную профессиональную ситуацию целостно, во всех ее аспектах, включая полюс субъекта и полюс объекта, а также альтернативные возможности. Респонденты рассматриваемой группы также характеризуются более низким уровнем интроспекции и квазирефлексии.

В свою очередь, нестрессоустойчивые управленцы отличаются менее выраженной склонностью к системной рефлексии. Соответственно, у них хуже развита способность к анализу собственного поведения и поведения других людей с различных точек зрения. Такие руководители в большей степени склонны к фиксации на своих переживаниях и состояниях, имеющих преимущественно негативный характер ($t = -5,086, p \leq 0,001$), а также к уходу в сторонние размышления в условном залоге (“что было бы, если...”) ($t = -2,365, p \leq 0,05$).

При рассмотрении различий в выраженности коммуникативных качеств у респондентов двух рассматриваемых групп установлено, что стрессоустойчивые управленцы имеют более высокие показатели контактности ($U = 2561,5, p \leq 0,001$), коммуникативной совместимости ($U = 2258,5, p \leq 0,001$) и адаптивности в общении ($U = 2607, p \leq 0,001$), чем нестрессоустойчивые. Кроме того, в группе стрессоустойчивых испытуемых зафиксированы более высокие показатели интегрального индекса успешности общения ($U = 2223, p \leq 0,001$). Эти результаты свидетельствуют о том, что у руководителей с высокой стресс-толерантностью лучше сформированы коммуникативные умения и навыки, позволяющие им свободно и непринужденно вступать в межличностный контакт и оказывать влияние на людей, чем у субъектов с низкой резистентностью к организационному стрессу. По сравнению с респондентами полярной группы, стрессоустойчивых испытуемых отличает выраженная склонность к доверительному общению и открытость в коммуникации. Такие руководители характеризуются готовностью и умением сотрудничать, они ориентированы на интересы партнера по общению, являются более уравновешенными, толерантными, реже проявляют агрессию и вступают в конфликтное противостояние с другими людьми.

В свою очередь, у руководителей с низкой устойчивостью к организационному стрессу в меньшей степени выражены коммуникативные свойства, способствующие установлению контакта, обеспечивающие умение сотрудничать и создавать благоприятный психологический климат в коллективе, а также гибко реагировать на изменяющиеся обстоятельства в процессе социального взаимодействия. Они менее склонны к партнерскому стилю общения, более агрессивны, фрустрированы и конфликтны, а также чаще испытывают чувство отчужденности и одиночества [15].

Анализ различий в показателях личностных ценностей респондентов показал, что у стрессоустойчивых руководителей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов более выражены ценности “безопасность” ($U = 3489, p \leq 0,05$ и $U = 3323, p \leq 0,01$) и “самостоятельность” ($U = 3648$ и $U = 3501$ при $p \leq 0,05$), чем у нестрессоустойчивых. Кроме того, для испытуемых с высокой стресс-толерантностью более значимыми являются ценности “достижение” ($U = 3646, p \leq 0,05$) и “доброта” ($U = 2763, p \leq 0,001$), проявляющиеся на уровне индивидуальных приоритетов. Полученные результаты позволяют говорить о том, что стрессоустойчивые управленцы в большей степени ориентированы на удовлетворение интересов группы, обеспечение коллективной безопасности и социального порядка, сохранение благополучия людей, с которыми субъекты находятся в личных контактах. У таких руководителей ярче выражены потребности в самоконтроле и самоуправлении, автономности и независимости, а также в достижении профессионального успеха и самореализации.

Заключение

В ходе сравнительного анализа было установлено, что:

- устойчивость к организационному стрессу соотносится с развитой способностью субъекта осуществлять контроль собственного поведения и управлять своими эмоциями и состояниями. Стресс-толерантные руководители отличаются настойчивостью, целеустремленностью и способностью подавлять импульсивные действия;
- выраженная склонность руководителя к системной рефлексии способствует сохранению стрессоустойчивости субъекта. В то же время с повышением уровня интроспекции и квазирефлексии снижается толерантность субъекта к воздействию стресс-факторов организационной среды;
- устойчивость к организационному стрессу имеет тенденцию к возрастанию с увеличением у руководителя уровня контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности в общении;
- ориентация руководителя на ценности, отражающие стремление субъекта к достижению успеха в профессиональной деятельности, автономии, проявлению заботы о других людях, обеспечению коллективной безопасности и социального порядка, способствует сохранению устойчивости к организационному стрессу.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что волевой самоконтроль, системная рефлексия, коммуникативные качества (контактность, коммуникативная совместимость и адаптивность в общении), а также личностные ценности (“достижение”, “самостоятельность”, “доброта”, “безопасность”) обуславливают устойчивость субъекта управления к организационному стрессу и являются копинг-ресурсами.

Результаты настоящего исследования расширяют представления о личностных характеристиках, выступающих в качестве детерминант стрессоустойчивости руководителей, и могут быть использованы в работе психологов и специалистов кадровых служб при отборе персонала, проведении консультаций и организационных тренингов, а также в деятельности профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования при разработке учебных курсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бодров, В. А.** Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса / В. А. Бодров // *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М., 2008. – С. 235–256.
2. **Дементий, Л. И.** Управление и преодоление стресса в управленческой деятельности современной организации / Л. И. Дементий // *Экон. науки.* – 2010. – № 10. – С. 98–102.
3. **Качина, А. А.** Психологическая структура профессионального стресса у менеджеров разного должностного статуса : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / А. А. Качина ; Моск. гос. ун-т. – М., 2006. – 26 с.
4. Психологическое обеспечение подготовки управленческих кадров / В. М. Козубовский [и др.]. – Минск : Мин. ин-т упр., 2006. – 215 с.
5. **Шингаев, С. М.** Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / С. М. Шингаев ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2014. – 40 с.
6. **Вольвич, Ю. К.** Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессу в организациях разных типов и сфер деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. К. Вольвич. – Краснодар, 2018. – 133 л.
7. **Кобозев, И. Ю.** Профессиональный стресс руководителей органов внутренних дел и его психопрофилактика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / И. Ю. Кобозев ; С.-Петерб. ун-т МВД России. – СПб., 2011. – 25 с.
8. **Бехтер, А. А.** Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Бехтер ; Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М., 2014. – 26 с.
9. **Васюра, С. А.** Коммуникативная активность в интегральном исследовании индивидуальности человека: теория, эмпирика, практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. А. Васюра ; Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 48 с.
10. **Леонтьев, Д. А.** Рефлексия “хорошая” и “дурная”: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // *Психология : журн. Высш. шк. экономики.* – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.
11. **Зверков, А. Г.** Исследование волевой саморегуляции / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // *Психологические методики изучения личности : практикум* / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман. – М., 2007. – С. 100–106.
12. **Карандашев, В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и метод. рук. / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 69 с.
13. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
14. **Водопьянова, Н. Е.** Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
15. **Овчинникова, М. Б.** Волевые и коммуникативные качества руководителей как ресурсы совладания со стрессом в управленческой деятельности / М. Б. Овчинникова // *Вesn. Магілёўс. дзярж. ун-та. Сер. С, Псіхал.-пед. навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка).* – 2020. – № 1. – С. 69–75.

Поступила в редакцію 26.04.2021 г.

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

tani839@yandex.by (Соценко Татьяна Михайловна)

Ovchinnikova M., Sotsenko T. PERSONAL CHARACTERISTICS OF LEADERS WITH DIFFERENT LEVELS OF RESISTANCE TO ORGANIZATIONAL STRESS.

The article deals with the problem of personal determination of managers' stress resistance. In the course of the comparative analysis, significant differences have been found in the indicators of the personal characteristics of managers with different levels of resistance to organizational stress. It has been revealed that stress-resistant managers, in comparison with non-stress-resistant ones, are characterized by a higher level of volitional self-control, systemic reflection, communicative qualities (contact, communicative compatibility and adaptability), as well as by a more pronounced focus on the values that reflect the subject's desire to achieve professional success, autonomy, concern for others, ensuring security and social order.

Keywords: resistance to stress, personality determinants of stress resistance, volitional self-control, systemic reflection, communicative qualities, personal values, leaders.

УДК 159.922+351.74

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУРСАНТОВ В СТРУКТУРЕ СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. В. Андросова

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье актуализируется проблема психологической готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к выполнению профессиональной деятельности. Раскрывается специфика психологической готовности к профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел и ее структура. Рассматривается состояние психологической готовности на предмет наличия взаимосвязей личностных характеристик, прицельное регулирование которых может способствовать успешному и стойкому формированию этого состояния.

Ключевые слова: психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности, саморегуляция, мотивация достижения, сформированность представлений о жизни, общая тревожность, стиль поведения в конфликте.

Введение

Формирование состояния психологической готовности личности курсантов к участию в различных типах чрезвычайных ситуаций и успешному выполнению особого рода задач является важнейшим направлением образовательного процесса в учреждении высшего образования МВД Республики Беларусь.

Повышение качества профессиональной подготовки ориентировано на профессиональное развитие личности курсанта в структуре психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности, под которой, в свою очередь, современные исследователи понимают интеллектуальное, эмоциональное, познавательное, поведенческое, мотивационное, нравственное и волевое совершенствование будущего специалиста. Из этого следует, что профессиональное становление курсанта учреждений высшего образования МВД Республики Беларусь может быть полноценным только совместно с его личностным становлением. Изучением данного вопроса занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них Е. М. Борисова, В. В. Давыдов, Я. Л. Коломинский, В. Г. Кудрявцев, З. И. Калмыкова, Е. А. Лебедев, В. Л. Марищук, Б. Л. Покровский, М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко, П. А. Рудик, Д. Н. Узнадзе, В. Д. Шадриков, А. Ц. Пуни, К. К. Платонов и др.

Интерес представляет уровень личностных характеристик курсанта в системе психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности, а также наличие и характер взаимосвязей между ними. Целенаправленная психолого-педагогическая работа по развитию значимых характеристик будет способствовать естественному и полноценному раскрытию как личностных качеств, так и профессиональных качеств личности будущего сотрудника правоохранительных органов через активацию потенциальных возможностей и ресурсов, формирующих состояние стойкой психологической готовности выполнения профессиональной деятельности даже в экстремальных условиях.

Оценка и развитие психологических составляющих занимает особое место в процессе обучения в учреждении высшего образования МВД Республики Беларусь, так как психологические образования, сформированные у индивида в процессе обучения, являются предпосылками успешной адаптации выпускника, что, в свою очередь, отвечает за эффективность будущей профессиональной деятельности, перспективность ее непрерывного раз-

вития и совершенствования, что вызывает особую заинтересованность как курсанта, так и наставника.

Основная часть

Совершенствование профессионально значимых качеств личности курсанта является важным направлением профессиональной подготовки, что понимается под собой достаточно высокий уровень сформированности психологической готовности курсанта к выполнению специальной профессиональной деятельности.

В основе изучения состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности лежит личностно-деятельностный подход (готовность как взаимосвязь индивидуальных, личностных и субъективных свойств и качеств), а также ресурсный подход, зародившийся в гуманистической психологии (готовность как конструктивное начало личности, позволяющее преодолевать трудные жизненные ситуации). Н. Д. Левитов, определяя готовность к работе как психическое состояние, подчеркивал, что, кроме «общей и длительной готовности к работе, существует готовность как временное состояние, которое может быть названо также предстартовым состоянием» [1, с. 340].

Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Психологическая готовность – психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной деятельности (Н. Д. Левитов, А. А. Ухтомский, Л. С. Нарсеян, В. Н. Пушкин).

По мнению В. Н. Дружинина, структура состояния психологической готовности к сложным видам деятельности – это целостное образование, включающее в себя ряд личностных характеристик, основными из которых являются:

- 1) мотивационные – потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;
- 2) 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.;
- 3) эмоциональные – чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление;
- 4) волевые – управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни [2, с. 540].

По нашему мнению, в структуру состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности целесообразно включить поведенческие личностные характеристики – состояние сотрудничества, профессионально-коммуникативную компетентность, тактичность сдержанность. В. Г. Зазыкин [3], С. Л. Вишневская [4], О. И. Титова [5] уделили данным личностным характеристикам особое внимание в своих исследованиях.

Н. Е. Водопьянова отмечает важность поведенческого аспекта, считая, что структура личностных конструктов, которые индивид использует для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией, состоит из эмоциональных, мотивационно-волевых, когнитивных и поведенческих составляющих [6, с. 46].

Таким образом, психологическая готовность представляет собой непростой единый процесс личности и характеризуется твердой, полной уверенностью лица в собственных силах; попыткой стремительно, с абсолютной эффективностью сил сражаться вплоть до окончания за достижение конкретной миссии; высоким уровнем психологического возбуждения; значительной степенью психологической стойкости к разнообразным и важным для лица отрицательно функционирующим наружным и внутренним условиям; возможностью свободно управлять собственными поступками, эмоциями, и действием в переменчивых, тяжелых обстоятельствах [7, с. 54].

Выявление взаимосвязей структурных составляющих уровней личностных характеристик психологической готовности в процессе обучения привлекает внимание психологов, педагогов, социологов, работников правоохранительных органов, так как служит предпосылкой обеспечения психологической защищенности личности от отрицательных воздействий на нее окружающей социальной среды, что является необходимым условием эффективной правоохранительной деятельности [8, с. 3].

В нашем исследовании изучались уровни сформированности профессионально значимых личностных качеств курсантов в структуре психологической готовности и их взаимосвязи на момент завершения своего обучения. Выборку испытуемых составили 110 курсантов 4 курса Могилевского института МВД. Диагностическим инструментарием выступил комплекс психодиагностических методик:

1. Опросник “Стиль поведения в конфликте” разработанный К. Томасом;
2. “Исследование волевой саморегуляции” А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана;
3. Шкала оценки потребности в достижении “СЖО”;
4. Методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора) [9].

Диагностический комплекс был составлен в соответствии с требованиями заказчика кадров, что находит отражение в компетенциях специалистов выпускников, предусмотренным стандартом высшего образования 1 степени [10].

После обработки и анализа полученных результатов были получены следующие данные.

В мотивации достижения прослеживается средний уровень у курсантов (59%), который говорит о стремлении к улучшению результатов своей деятельности и настойчивости в достижении своих целей. Также выявлен высокий уровень мотивации к достижению (41%), что свидетельствует о стремлении добиться большего, поиске ситуации достижения, готовности принять на себя ответственность, решительности, умении не теряться в ситуации соревнования, показывать большое упорство при столкновении с препятствиями.

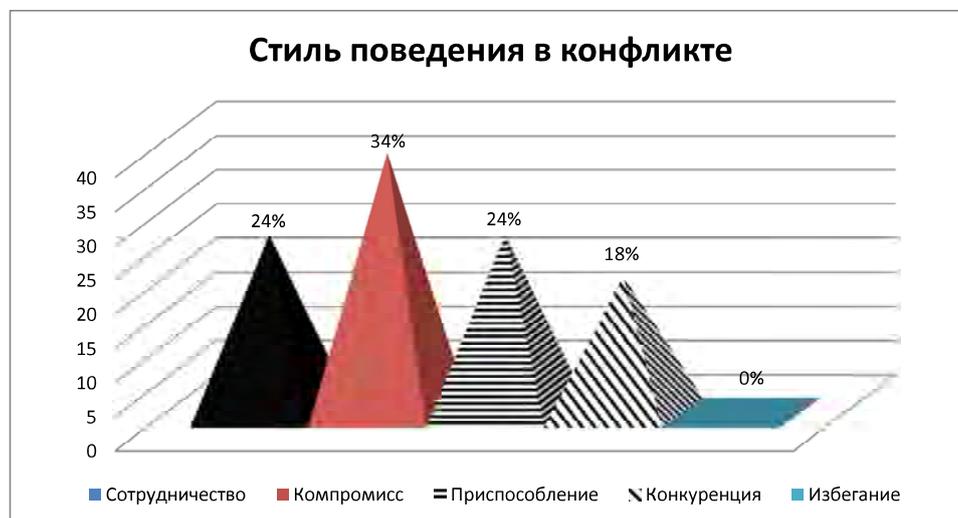
В сформированности представлений о жизни преобладает средний уровень (67%), что свидетельствует о том, что у курсантов имеются цели в будущем, интерес к жизни. Также у 33% курсантов выявлен высокий уровень, что означает осмысленность жизненной перспективы, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь.

Общая тревожность низкого уровня преобладает у 56% курсантов, что говорит о достаточно высокой независимости взглядов, спокойном отношении к критике, склонности испытывать переживания в тех случаях, когда для этого действительно есть повод. Спокойное эмоциональное состояние, общительность, умеренная и адекватная самооценка, которые характеризуют средний уровень тревожности, имеют 44% курсантов.

Изучение саморегуляции свидетельствует, что для большинства курсантов (64%) характерен средний уровень развития волевого самоконтроля. Они владеют собственным поведением в различных ситуациях, способны сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Высокий уровень саморегуляции имеют 36% испытуемых – это эмоционально-зрелые, активные, независимые, самостоятельные личности, им характерна уверенность в себе, ответственность, устойчивость намерений и развитое чувство внутреннего долга.

Анализ результатов диагностики стратегии поведения в конфликтных ситуациях (рисунк) показал, что большинство курсантов использует стиль поведения в конфликтных ситуациях “компромисс” – поиск решения, которое частично устраивает обе стороны. Одинаковое количество курсантов (по 24%) используют стратегию “сотрудничество” – поиск решения, устраивающего обе стороны, этой стратегии обычно придерживаются сильные, зрелые, уверенные в себе люди, стратегия считается самой эффективной, т. к. укрепляет отношения и дает взаимные выгоды, и “приспособление” – принесение в жертву своих интересов ради интересов другого, эта стратегия уместна, когда ради сохранения отношений человек готов жертвовать своей выгодой. Стремление добиться преимуществ за счет

другого характеризует 18% испытуемых; чаще всего эту стратегию используют уверенные в себе, амбициозные люди. Стиль поведения в конфликте “избегание” не выявлен ни у одного курсанта, что свидетельствует об отсутствии у курсантов склонности к уклонению от принятия решений.



Стиль поведения в конфликте

Для выявления взаимосвязи между уровнями личностных характеристик курсантов был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. В результате применения критерия выявлены: прямая взаимосвязь уровня потребности в достижении с уровнем сформированности представлений о жизни ($p \leq 0,01$) и уровнем саморегуляции ($p \leq 0,01$), чем выше уровень потребности в достижении, тем выше уровень сформированности представлений о жизни и уровень саморегуляции, что говорит о важности для сохранения устойчивой мотивации волевых усилий личности, способности принимать важные решения и преодолевать проблемы. В то же время наличие высокой мотивации может быть стимулом для развития волевых качеств личности. Выявлены обратная взаимосвязь между уровнем потребности в достижении и уровнем общей тревожности ($p \leq 0,01$), что означает: чем выше уровень потребности в достижении, тем ниже уровень общей тревожности, а также между уровнем сформированности представлений о жизни и уровнем общей тревожности ($p \leq 0,01$) – чем выше уровень сформированности представлений о жизни, тем ниже уровень общей тревожности.

Не выявлено взаимосвязи между уровнем саморегуляции и следующими переменными – “уровень сформированности представлений о жизни”, “уровень общей тревожности”, что говорит о том, что у курсантов может наблюдаться разный уровень саморегуляции при схожих уровнях сформированности представлений о жизни и уровне общей тревожности. Также можно предположить, что раз структуры не взаимосвязаны между собой, то саморегуляционный компонент является несколько обособленным образованием. Волевые качества личности помогают сохранению мотивации к профессиональной деятельности, однако их недостаточно для развития личностных и эмоциональных особенностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, в частности недостаточно только волевых усилий для формирования представлений о жизни и изменения уровня тревожности личности. Вместе с тем личностные и эмоциональные качества курсантов не позволяют в достаточной мере развить руководство собой в условиях решения профессиональных задач.

Взаимосвязь выделенных компонентов отражает зависимость мотивации к профессиональной деятельности, стремления к ее успешному выполнению, потребности в достиже-

нии от личностных качеств и особенностей курсантов, соответствия выбранной профессии их личным интересам и склонностям, представлениям о жизни в целом. На мотивацию достижения влияют и эмоциональные особенности курсантов: ощущение профессиональной и общественной ответственности, убежденность в успехе, уверенность в своих силах, душевный подъем формируют стремление эффективно справляться с профессиональными задачами.

В то же время при наличии высокой мотивации к профессиональной деятельности претерпевают изменения личностные особенности, взгляды и представления курсантов, они изменяются и совершенствуются для достижения успеха, меняется эмоциональное отношение к вопросам, связанным с профессиональной деятельностью, особенности эмоционального реагирования на разные ситуации. Личностные особенности напрямую взаимосвязаны с эмоциональным компонентом психологической готовности. Наличие профессионально важных качеств вызывает чувство уверенности в своих силах, заинтересованность в работе. Особенности эмоциональных проявлений, ощущение полноты жизни, целеустремленность и самоконтроль влияют на возможность развития личностных качеств курсантов, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Сформированность представлений о жизни снижает тревожность перед неизвестностью и сложными задачами, а умеренный уровень тревожности, в свою очередь, позволяет личности зрело оценивать свое поведение и формировать систему ценностей и убеждений.

Только совокупность компонентов психологической готовности позволяет нам оценить степень сформированности всех свойств, требуемых для эффективного выполнения определенной работы.

Для выявления различий в уровнях выраженности личностных компонентов в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности у курсантов с разными стилями поведения в конфликте был использован U -критерий Манна-Уитни.

	Мотивация достижений	Сформированность представлений о жизни	Общая тревожности	Саморегуляция
Сотрудничество / Приспособление	$U_{Эмп} = 44$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 17,5$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 0$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 268,5$
Сотрудничество / Компромисс	$U_{Эмп} = 168$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 174$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 0$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 77$ $p \leq 0,01$
Сотрудничество / Конкуренция	$U_{Эмп} = 55$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 37,5$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 0$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 150$ $p \leq 0,01$
Приспособление / Компромисс	$U_{Эмп} = 366$ $p \leq 0,05$	$U_{Эмп} = 245$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 44,5$	$U_{Эмп} = 144$ $p \leq 0,01$
Приспособление / Конкуренция	$U_{Эмп} = 210$	$U_{Эмп} = 257$	$U_{Эмп} = 109$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 343$
Компромисс / Конкуренция	$U_{Эмп} = 341,5$	$U_{Эмп} = 204,5$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 343$	$U_{Эмп} = 133,5$ $p \leq 0,01$

Анализ полученных данных позволяет сказать, что высокие уровни мотивации достижений и сформированности представлений о жизни и низкий уровень общей тревожности предопределяют выбор такой стратегии поведения в конфликте, как “сотрудничество”, а высокие уровни сформированности представлений о жизни и саморегуляции – “компромисс”. При сравнении уровней личностных характеристик в структуре психологической готовности курсантов с разными стилями поведения в конфликте выявлены некоторые различия, благодаря которым можно говорить о реализации комплекса некоторых личностных характеристик в поведении, а именно в выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Заключение

Таким образом, все компоненты личностных характеристик в системе состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности взаимосвязаны в той или иной мере, и выделяя один компонент, мы не можем говорить в полной мере о сформированности устойчивого состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности у курсантов. Только совокупность личностных компонентов и их поведенческих проявлений позволит нам оценить степень сформированности всех свойств, требуемых для эффективного выполнения определенной работы в экстремальных условиях.

Перспектива полученных в ходе исследования данных состоит в том, что выделенные положения при рассмотрении элементов, структуры и взаимосвязей личностных характеристик в структуре состояния психологической готовности к профессиональной деятельности могут быть использованы в процессе создания авторской коррекционно-развивающей программы как для курсантов специализированного учебного заведения, так и для 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. *Левитов, Н. Д.* О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 342 с.
2. Психология / В. Н. Дружинин [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
3. *Зазыкин, В. Г.* Психологическая компетентность государственных служащих: психолого-акмеологические характеристики / В. Г. Зазыкин // Психология профессиональной деятельности: лекции “В помощь преподавателю” / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – С. 35–50.
4. *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.
5. *Титова, О. И.* Профессионально-коммуникативная компетентность сотрудников правоохранительных органов и подходы к ее развитию посредством психологического тренажера / О. И. Титова, А. С. Поршук // Вестн. Сибир. юр. ин-та МВД России. – 2018. – № 1(30). – С. 69–76.
6. *Водопьянова, Н. Е.* Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности / Н. Е. Водопьянова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16: Психология труда, инженерная психология, эргономика. – 2015. – № 13. – С. 45–54.
7. *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.
8. *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. – 30 с.
9. Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии / Е. Л. Михайловская [и др.] ; под общ. ред. Е. Л. Михайловской. – Минск : АСТ, 2001. – 217 с.
10. 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 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

Поступила в редакцию 04.05.2021 г.

Контакты: Ronyavegona_90@mail.ru (Андросова Вероника Викторовна)

Androsova V. DIAGNOSTICS OF CADETS' PERSONAL CHARACTERISTICS IN THE STRUCTURE OF THE STATE OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PERFORM PROFESSIONAL ACTIVITIES.

The article deals with the problem of psychological readiness of future employees of the internal affairs bodies to perform professional activities. The article reveals the specifics of psychological readiness for professional activity of future employees of the internal affairs bodies and its structure. The state of psychological readiness is considered in the context of interrelations of personal characteristics, the targeted regulation of which can contribute to the successful and persistent formation of this state.

Keywords: psychological readiness, personal characteristics, cadet personality, structure of the state of psychological readiness, qualities of the future officer, professional training of cadets.

ДЫСКУСИЙНАЯ ТРИБУНА

УДК 159.961.3

КАК СТАНОВЯТСЯ ПРОРОКАМИ?

А. М. Гальмак

доктор физико-математических наук, профессор
Белорусский государственный университет пищевых и химических технологий

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением приемов и методов, используемых шарлатанами, называющими себя пророками и предсказателями, для создания и распространения “пророчеств” и “предсказаний”, которые вводят в заблуждение доверчивых людей, интересующихся будущим. Отмечается, что чем меньше в предсказании конкретики, чем больше в нем неоднозначных, туманных и загадочных слов и выражений, тем вернее оно “сбывается”. Констатируется, что неопределенность места и времени предсказываемого события значительно повышает вероятность его осуществления. Обращается внимание на то, что распространению веры людей в выдуманные “пророчества” и внедрению их в массовое сознание способствуют СМИ и интернет. Резюмируется, что противостоять этим процессам можно, зная основные правила, с помощью которых пророки и предсказатели оформляют свои фантазии и видения в виде пророчеств и предсказаний предстоящих событий.

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

Введение

В статье [1] отмечалось, что “к числу наиболее раскрученных рукотворных феноменов можно отнести всех без исключения пророков, которые сегодня на слуху”. Огромный интерес к пророкам объясняется тем, что людей всегда интересовало их будущее. Трудно найти человека, которому было бы неинтересно знать: как долго он будет жить; кем он станет и будет ли успешным в выбранной профессии; когда он вступит в брак, и будут ли у него дети; как вообще будут развиваться события в его стране и мире? Тематика интересующих человека вопросов зависит от его пола, возраста, общественного положения, рода деятельности, которой он занимается; от конкретных обстоятельств и времени. Например, каждый студент хотел бы знать, сумеет ли он сдать предстоящий экзамен и какова будет оценка. Любой из зрителей, собравшихся на ипподроме, перед тем как сделать ставку на конкретную лошадь в забеге, многое отдал бы за то, чтобы узнать, какая из лошадей будет на финише первой.

Предложение, как известно, рождает спрос. В данном случае на провидцев, предсказателей, прорицателей и пророков, паразитирующих на естественном стремлении людей знать ход будущих событий. Некоторые из них, заявляют, что, используя астрологию, составляют гороскопы, на основании которых предсказывают будущее отдельным личностям, народам, странам и континентам; предлагают решения самых сложных проблем; дают советы и навязывают модели поведения всем и каждому и по любому поводу. Одному и тому же человеку, на один и тот же день разные предсказатели могут дать противоположные советы и предложить взаимоисключающие модели поведения.

При этом большинство предсказателей, в том числе и тех, кто называют себя астрологами, за всю свою карьеру не составили ни одного гороскопа, так как не знают правила их составления. Это означает, что для предсказания будущих событий составлять гороскопы не обязательно. Не обязательно также шаманить, окружать себя зловещей атрибутикой, высматривать будущее в волшебных кристаллах и зеркалах, пить одурманивающие напитки, окуривать помещения благовониями, совершать любые другие магические действия и ссылаться на видения и пророческие сны. “Предсказателем” может стать каждый, если

забудет о совести и будет придерживаться перечисленных ниже правил, общих для всех пророков.

Основная часть

Для начала заметим, что предсказание можно считать сбывшимся, если оно абсолютно конкретно, то есть в нем указаны точные время и место наступления предсказанного события, а само событие должно быть описано так, чтобы после того, как оно произошло, его смог признать сбывшимся любой человек, не прибегая к помощи толкователей.

К чему приводят попытки делать конкретные предсказания, показывает пример американца Эдгара Кейси, которого ставят вровень с Нострадамусом и Вангой. После прихода Гитлера к власти в Германии, Кейси предсказал народам Европы всеобщее благоденствие и счастье, а также *“высшие демократические и этнические принципы”* в едином государстве под руководством Гитлера. С этим предсказанием знаменитый пророк оконфузился, так как оно сбылось, можно сказать, со знаком минус. Вместо демократии, в Европе лютовал *“демократический”* гитлеровский режим с его бесчеловечными *“этническими принципами”*, и дымили печи крематориев в концлагерях, реализуя эти принципы. В любой профессии после подобных проколов, свидетельствующих о полной профнепригодности, последовало бы отлучение от профессии. К предсказателям это не относится, с них как с гуся вода; после несбывшихся предсказаний они продолжают пророчествовать, как ни в чем не бывало.

Предпринимавшиеся другими предсказателями попытки делать конкретные предсказания всегда, как в случае с Кейси, заканчивались гарантированным провалом. Можно избежать подобного развития событий, если перевернуть ситуацию с ног на голову, то есть поступить с точностью до наоборот. Именно так и происходит в действительности. Идеальным считается абсолютно неконкретное предсказание. В нем даже приблизительно не указаны ни время, ни место наступления предсказанного события, которое описывается так неопределенно, что каждый желающий может толковать предсказание так, как ему заблагорассудится. Именно так выглядят многие предсказания, которые регулярно появляются в СМИ со ссылкой на конкретных пророков и предсказателей, в том числе и самых известных.

Таким образом, первое и самое важное правило, которым пользуются все без исключения пророки, не желающие прослыть неуспешными, гласит: ***никогда не делайте конкретных предсказаний***. Именно так поступали Нострадамус и Ванга. Однажды Нострадамус, нарушив это правило, предсказав на приеме у французского короля Карла IX в присутствии его свиты, что он женится на английской королеве Елизавете. Об этом провальном предсказании, которое так никогда и не сбылось, толкователи Нострадамуса не вспоминают, как будто его и не было.

Следующее, приписываемое Кейси пророчество, привязано к России, но время его свершения не указано: *“Из России в остальной мир придет надежда прочного и справедливого мира. Новый лидер России долгие годы будет никому не известен, но однажды неожиданно придет к власти”*. В пророчестве нет ни малейшего намека, когда это произойдет. Оно сделано по правилу: ***локализуя предсказание в пространстве, ничего не говорите о времени его свершения***. Если же в предсказании хотя бы приблизительно указано время его свершения, то все остальное в этом пророчестве должно быть неопределенным.

С фактором времени связано еще одно правило: ***имея в виду большие интервалы времени, предсказывайте самые невероятные события***. Потому пророки растягивают время действия своих предсказаний на десятилетия, часто на столетия и даже на тысячелетия. Если что-либо теоретически возможно (имеет ненулевую вероятность), то рано или поздно оно, как правило, происходит. В крайнем случае, из большого числа произошедших событий можно подобрать что-то, хотя бы отдаленно похожее на предсказанное.

Каждый уважающий себя пророк рано или поздно выдавал пророчество о Конце Света. Многие назначали его на конкретный год, а некоторые осмеливались указывать даже день и месяц. По некоторым подсчетам всего зафиксировано около сотни предсказаний Конца Света. Ближе к концу XX ст. он чаще всего ожидался в 1999 г., реже в 2000 г.

А. К. Прийма даже издал в 1993 г. книгу [2], в которой, несмотря на вопросительный знак в ее названии “19 июля 1999: Конец Света?”, категорически утверждал, что Конец Света в указанное время неизбежен, и никто и ничто не могут его предотвратить. Потому, что “...дата указана в послании Богоматери, то есть в корреспонденции, поступившей непосредственно из центра управления “общим информационным полем” планеты <...> Величайшая дама всех веков и народов, Божья мать – это не та фигура, которая способна морочить головы”. Посланием Богоматери А. К. Прийма непонятно на каком основании считает так называемый “Сальский небесный код”, который якобы видели в небе сотни жителей города Сальска 15 сентября 1989 г. При чем здесь Богоматерь, и почему она, а не сразу – сам Бог?

С началом нового тысячелетия замелькали новые годы и даты Конца Света. Назовем ближайшие к нашему времени: 21 декабря 2012 г. (календарь майя), 19 августа 2017 г. (блаженная Матрона), 21–28 декабря 2019 г. (американский историк Дэвид Монтень). На 2020 год назначили Конец Света Кейси и американская ясновидящая Джин Диксон. Мудрее, а, может быть, хитрее всех оказались те, кто оттянул Конец Света в далекое будущее: 2378 г. (Ванга,), 2780 и 2892 гг. (монах Авель), 3797 год (Нострадамус). Как видим, хитрее всех оказался Нострадамус, Авель подстраховался и назвал две даты. Ванга тоже не так проста, указав аж три даты Конца Света: 2016, 2020 и 2378.

Пока все, без исключения, кто предсказывал Конец Света, садились в лужу. Мир как стоял, так и стоит. Чтобы не оконфузиться, как многие предсказатели Конца Света, современные и будущие пророки должны придерживаться правила: **избегайте точных датировок предсказываемых событий, в крайнем случае, отдаляйте точные датировки в бесконечно удаленное будущее.** С этим правилом связано еще одно правило: **нежелательны предсказания на короткие интервалы времени.** Точные датировки соответствуют интервалу времени нулевой длины.

Если нет желания заработать репутацию неудачливого предсказателя, но очень хочется быть причастным к какому-либо масштабному пророчеству, то история с назначенным на 19 июля 1999 г. Концом Света подсказывает еще одно правило: **преподнесите свои предсказания под видом расшифрованных таинственных посланий, полученных от неких Высших сил.** Те, кому Высших сил недостаточно или они их не устраивают, могут добавить, что послание: записано на появившихся неизвестно откуда артефактах; получено телепатически от инопланетян каким-нибудь контактером; зашифровано в геометрических фигурах на полях или в форме морозных узоров на оконном стекле; проявилось на пне от недавно спиленного дерева и т. п. Как видим, способы обнаружения загадочных посланий могут быть указаны самые разные, все зависит от воображения того, кто будет заниматься их раскруткой. Заметим, что не следует путать зашифрованные послания с посланиями, в которых о предстоящих событиях сообщается открытым текстом.

В конце книги [3] П. Глоба, отвечая на вопрос о возможности третьей мировой войны, не сказал ничего конкретного, но при этом сделал потрясающее своей “точностью” “предсказание”: “*Будут еще в мире большие природные катаклизмы, землетрясения, наводнения и т. д., в которых погибнет огромное количество людей. Это начнется в конце XX в. – начале XXI в.*”. Так как местности, где должны случиться природные катаклизмы, землетрясения и наводнения, не названы, то это “предсказание” охватывает весь земной шар, на котором не бывает года без них. Ясно, что такое “предсказание” обязательно сбудется, причем многократно. Сделано оно по правилу: **указывая время свершения предсказания для события, про которое известно, что оно произойдет, ничего не говорите о месте,**

к которому это событие привязано. Правда, при этом, надо всех, кроме самого себя, считать полными идиотами.

Процитированное только что “предсказание” может служить хорошей иллюстрацией еще одного правила: *распространяйте свои предсказания на обширные территории.* На огромных пространствах обязательно произойдет хоть что-нибудь, что можно преподнести как предсказанное.

Чем меньше в предсказании конкретики, тем больше вероятность того, что оно сбудется. Избавиться от излишней конкретики в предсказаниях и тем самым сделать их более неопределенными, загадочными и туманными помогает следующее правило: *при описании предсказываемых событий используйте многозначные слова и фразы, допускающие широкое толкование.* В письме своему сыну Цезарю Нострадамус сформулировал это правило в следующем виде: *“Все должно быть записано в туманной форме, прежде всего пророчества”.*

Вероятность предсказания можно увеличить, если в нем будет говориться о нескольких событиях. Поэтому пророки обязательно включают в свой арсенал правило: *объединяйте несколько предсказаний в одно.* В полном соответствии с этим правилом составлено следующее пророчество Ванги: *“Города и села начнут рушиться от землетрясений и наводнений, природные катаклизмы станут сотрясать землю, плохие люди будут одерживать верх, а воров, доносчиков и блудниц будет не счесть”.* Как видим, данное пророчество сформулировано в виде объединения двух пророчеств: одно касается природных явлений, второе – людей. Первая часть пророчества Ванги уже не раз “сбылась” и дальше будет “сбываться”, так как землетрясения, наводнения и природные катаклизмы случаются на нашей планете ежегодно и многократно. Что касается второй части пророчества Ванги, то и она регулярно “сбывается”, так как несовершенство нашего мира, в котором всегда было и будет полно негодяев самого разного толка, является банальной истиной. В своем пророчестве Ванга не оригинальна, ее даже можно уличить в плагиате, так как подобные предсказания есть у многих ее предшественников, в том числе и у Нострадамуса.

В статье “Был ли Нострадамус пророком?”, опубликованной в АГ “Секретные Исследования” (1999, № 9), мы отмечали, что из почти тысячи пророчеств Нострадамуса только одно из них, содержащееся в 49-м катрене 9-й центурии, хоть и с натяжками, можно считать осуществившимся. Не исключено, что Нострадамус был знаком с высказыванием, датированным 1529 годом, одного из своих современников: *“Как счастливы должны быть астрологи, что им верить, если они, сто раз солгав, один раз скажут правду; тогда как другие теряют всякое доверие, если, напротив, один раз из ста обманут”.* В связи с этим высказыванием, для каждого пророка, особенно начинающего, всегда актуально правило: *делая очередное предсказание, забывайте о всех своих предыдущих несбывшихся предсказаниях.*

Предсказателям всех мастей и их толкователям присуща одна особенность: у них хорошая память на одно-два своих якобы сбывшихся предсказания, про которые они при каждом удобном случае напоминают. Однако, как только речь заходит об остальных несбывшихся предсказаниях, их авторы становятся склеротиками, напрочь забывая о своих проколах. С подачи профессора математики университета Темпла в Филадельфии Джона Аллена Паулоса это явление получило название “эффект Джин Диксон” по имени уже упоминавшейся американской ясновидящей. Хотя, если принять во внимание отношение числа сбывшихся предсказаний к числу несбывшихся предсказаний, которое для Нострадамуса приблизительно равно 1/1000, то правильнее говорить об “эффекте Нострадамуса”. Неплохо бы звучало и “эффект бабы Ванги” или “эффект Глобы”. Не оспаривая приоритет профессора Паулоса в персонификации зафиксированного им эффекта, отметим, что в его названии может присутствовать имя любого плодovitого предсказателя. Они, страдая амнезией на все свои многочисленные несбывшиеся предсказания, тем не менее всегда педалируют тему своих якобы сбывшихся предсказаний.

Беря пример с Нострадамуса, возьмите на вооружение еще одно правило: *делайте как можно больше всевозможных предсказаний.* Это правило не гарантирует успеха, но увеличивает вероятность того, что хотя бы одно из них сбудется.

Любой пророк будет выглядеть более авторитетным, если воспользуется правилом: **для придания пророчествам солидности, разбавляйте их астрологической абракадаброй**. Яркой иллюстрацией этого правила могут служить “предсказания” П. Глобы из изданной в Минске в 1994 г. его брошюры [4]. Ограничимся только двумя “предсказаниями” из нее. Первое: *“В это время Солнце и Луна находятся в квадратурном аспекте к Нептуну, причем последний в стационарной фазе, а значит, поведет себя непредсказуемо. Безусловно это будет год сейсмических потрясений”*. Второе: *“Уран в квадратуре к Луне, Марс и Сатурн в Рыбах могут свидетельствовать о большом количестве катастроф, ураганов вблизи морских побережий с человеческими жертвами”*. Оба “предсказания” являются предсказаниями ни о чем, так как место их осуществления – вся планета, а время осуществления – весь 1994 год, в течение которого на ней вне всякого сомнения будут происходить сейсмические потрясения, а также катастрофы и ураганы вблизи морских побережий, в том числе и с человеческими жертвами.

Еще одно правило, о котором знает каждый пророк, формулируется следующим образом: **не стесняйтесь делать предсказания глобального характера**, действие которых распространяется на всю планету и касается всего человечества. Проиллюстрировать это правило можно пророчествами Нострадамуса, Ванги, Кейси и менее известных предсказателей.

Всякий раз после того, как где бы то ни было в мире произошло неожиданное, никем не предвиденное значительное событие, вызвавшее огромный общественный резонанс и широкое освещение в СМИ, все пророки немедленно вспоминают о правиле: **предсказывайте события задним числом**. Они не стесняются приписывать себе предсказания, которых не делали. Так поступали и продолжают поступать многие предсказатели. Достаточно вспомнить обе мировые войны, аварию на черновильской АЭС, разрушение башен-близнецов в Нью-Йорке, самый свежий пример – COVID-19.

Существуют неопровержимые факты, доказывающие, что все чудесные истории, на которых держится миф о сверхспособностях Вольфа Мессинга, как и его встречи с известными историческими личностями, являются вымышленными. Хорошо зная об этом, Мессинг ни разу не заявил, что не было ни этих историй, ни этих встреч. Сказанное позволяет сформулировать полезное для начинающих пророков правило Мессинга, которым пользуются их старшие товарищи: **никогда не опровергайте вымышленные истории, подтверждающие ваши пророческие способности. Всячески способствуйте появлению и широкому распространению таких историй-легенд и поощряйте их авторов**.

Начиная с 90-х гг. прошлого столетия, в СМИ стало появляться имя никому неизвестного до того пророка XV в., “предсказавшего” в деталях всю историю России и Советского Союза, начиная со времен Ивана Грозного. Звали его Василий Немчин, а источник информации о нем был всегда один и тот же – астролог Павел Глоба. Биография Немчина и все его пророчества известны только с его слов. Он утверждает, что узнал все это из одной очень таинственной и секретной книги, никому недоступной и возможно уже уничтоженной. Кроме Глобы эту книгу никто не видел и, можно не сомневаться, не увидит.

Так как все, что сегодня известно о Немчине, первоначально озвучивалось исключительно П. Глобой, то скептики резонно предположили, что Василия Немчина выдумал сам П. Глоба. Они же считают, что Немчин – это псевдоним П. Глобы, под которым он сообщает некоторые свои предсказания. Такая позиция позволяет “находить” у Немчина “предсказания” событий, которые уже свершились, то есть предсказывать события задним числом. Предсказания Немчина для событий, которые еще не состоялись, как обычно заканчиваются попаданием пальцем в небо. В интернете полно примеров, подтверждающих сказанное.

Приведенная выше информация о Василии Немчине понадобилась нам только для того, чтобы сформулировать правило Глобы-Немчина: **сочините легенду о неизвестном никому древнем пророке и вкладывайте в его уста любые предсказания, которые по каким-то причинам не желаете озвучивать от своего имени**.

В некоторых случаях, предсказывая судьбу конкретным личностям, полезно пользоваться правилом: **делайте комплиментарные предсказания**. Особенно льстите людям

состоятельным и влиятельным, которые, не ожидая, сбудется или нет понравившееся им предсказание, способны хорошо отблагодарить за него, каким бы абсурдным оно ни было. Сферу действия сформулированного правила можно расширить, распространив его на целые коллективы (предприятия, фирмы, корпорации, научные учреждения, учебные заведения), а также на поселки, города, страны, вообще на любые территории. Так поступают некоторые из сегодняшних пророков, предсказывая каким-либо городам или странам великолепное будущее накануне их посещения, иногда уже в ходе посещения.

С предыдущим правилом связано следующее противоположное ему правило, которое следует всегда держать в уме, предсказывая судьбу властным и влиятельным личностям: ***Не делайте неблагоприятных, мрачных и трагических предсказаний.*** Если игнорировать это правило, то благодарности точно не будет, а можно и судьбу Авеля повторить, который за трагические предсказания российским государям неоднократно лишался свободы.

Профессиональные предсказатели прекрасно осведомлены об авантюрном характере своей деятельности и о связанных с ней рисках. Только авантюрист может не обращать внимания на череду своих промахов и продолжать рисковать, делая очередное предсказание, которое, как и все предыдущие, почти стопроцентно снова пролетит мимо намеченной цели. Если начинающего пророка не смущает перспектива стать постоянно рискующим профессиональным авантюристом, то хотя бы однажды он может позволить себе воспользоваться правилом: ***сделайте очень конкретное, но совершенно невероятное, абсолютно фантастическое предсказание, имеющее практически нулевые шансы на осуществление.***

Следуя этому правилу, можно рискнуть и предсказать, например, объединение России и США в рамках конфедеративного государства с общим президентом. Еще более невероятным будет выглядеть предсказание о вхождении России в состав США на правах штата. Градус невероятности и фантастичности можно повысить, если сделать противоположное предыдущему предсказание о вхождении США в состав России в качестве ее субъекта. Если хотя бы одно из таких и подобных им предсказаний сбудется, то оно может стать тем джек-потом для удачливого предсказателя, который обессмертит его имя, и он займет почетное место в ряду самых известных пророков.

Правда, ему не стоит обольщаться по поводу его, как он считает, очевидного для всех приоритета на сбывшееся фантастическое предсказание, так как приписать его себе найдется не мало желающих. Особенно будут усердствовать многочисленные толкователи, которые являются не меньшими авантюристами, чем пророки, на наследии которых они паразитируют. Какой-нибудь нострадамусовед укажет на подходящий, по его мнению, катрен Нострадамуса и без тени сомнения объявит, что именно в нем содержится поразившее всех предсказание, хотя увидеть его в предъявленном катрене, если не знать о мнении толкователя, даже при очень большом желании невозможно. Не будут безмолвствовать и ванговеды. Кто-то из родственников, соседей, друзей или знакомых, общавшихся с Вангой, вдруг “вспомнит” о своем давнем разговоре с ней, в котором она гораздо раньше начинающего пророка озвучила его невероятное предсказание.

Ограниченный объем статьи не позволил включить в нее все правила, мы ограничились только основными. Помимо использования основных правил, некоторые пророки имеют в своем арсенале нестандартные ноу-хау собственного производства, которые они создают, используя правило: ***изобретайте собственные оригинальные приемы и методы надувательства доверчивых людей, интересующихся будущим.*** Интересный пример, иллюстрирующий это правило, приведен в статье автора “Как стать пророком?”, опубликованной в АГ “Секретные Исследования” (2020, № 15).

Заключение

Широкое распространение веры людей в выдуманные “пророчества” можно объяснить тем, что большинство из них вряд ли слышали о существовании сформулированных

выше основных правил, которыми пользуются многочисленные шарлатаны, мошенники и аферисты, выдавая себя за пророков, предсказателей, прорицателей и провидцев. Паразитируя на естественном стремлении людей знать ход будущих событий, они дурачат доверчивых читателей и зрителей, штампуя свои взятые с потолка или высосанные из пальца “пророчества”, “предсказания”, “откровения” и “озарения”, которые с помощью СМИ и интернета внедряются в массовое сознание, отравляя его. Для того чтобы противостоять этому процессу и избежать отравления, не став жертвой недобросовестных “поваров”, химичащих на “пророческих кухнях”, достаточно знать правила, которыми эти “повара” пользуются для придания внешне привлекательного и съедобного вида своим недоброкачественным блюдам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гальмак, А. М.** О роли средств массовой информации и интернета в распространении веры в “чудеса” / А. М. Гальмак, А. С. Тимошенко // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2020. – № 2(56). – С. 101–110.
2. **Прийма, А. К.** 19 июля 1999: Конец Света? / А. К. Прийма. – М. : РИЦ Татьянин день, 1993. – 128 с.
3. **Глоба, П.** Живой огонь / П. Глоба. – М. : Вагриус-Яуза-Лань, 1996. – 302 с.
4. **Глоба, П.** Затмение лжи / П. Глоба. – Минск : Хварна, 1994. – 16 с.

Поступила в редакцию 17.09.2020 г.

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

Galmak A.M. HOW DO THEY BECOME PROPHETS?

The paper deals with the study of the techniques and methods used by charlatans who call themselves prophets making and disseminating “prophecies” and “predictions” that deceive credulous people who are interested in their future. It is shown that the fewer specifics and the more ambiguous, unclear, mysterious words there are in the prediction, the more precisely it “becomes true”. It is stated that the uncertainty in place and time of the predicted event significantly increases its probability. Special attention is paid to the fact that the mass media and the Internet promote people’s belief in the created “prophecies” and their introduction into mass consciousness. The conclusion is made that it is possible to come up against this problem if you know the main principles by means of which such prophets create their prophecies and predictions of the things to happen.

Keywords: prophet, prophecy, prediction, mass media, Internet.

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

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

Падпісана да друку 03.08.2021 г.
Фармат 70x108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура TimesNewRoman.
Ум.-друк. арк. 10,33. Ул.-выд. арк. 11,0. Тыраж 100 экз. Заказ № 3423.
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