

ISSN 2409-3785



# **В Е С Н І К**

Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта  
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

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

*Выходзіць два разы ў год*

**2 (62)**  
**2023**

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

д-р гіст. навук прафесар Д. С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);  
д-р экан. навук прафесар Н. У. Макоўская (нам. галоўнага рэдактара)  
д-р гіст. навук прафесар Я. Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);  
д-р пед. навук прафесар А. І. Снапкова (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);  
канд. гіст. навук А. І. Галавач (адказны сакратар)

**Педагогіка:**

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

**Псіхалогія:**

д-р псіхал. навук прафесар Л. І. Дзяменцій (Омск)  
д-р псіхал. навук прафесар Т. У. Казак (Мінск)  
д-р псіхал. навук прафесар К. В. Карпінскі (Гродна)  
д-р псіхал. навук дацэнт І. М. Андрэева (Полацк)  
канд. псіхал. навук дацэнт С. Л. Багамаз (Віцебск)  
канд. псіхал. навук дацэнт Э. В. Катлярова (Магілёў)  
канд. псіхал. навук дацэнт Ж. А. Барсукова (Магілёў)

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

АДРАС РЭДАКЦЫІ:  
212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,  
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 (62)  
2023**

**Editorial Board:**

Lavrinovich D. S., Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Makovskaya N. V., Deputy Chief Editor, Doctor of Economic Sciences, Professor  
Riyer Y. G., Deputy Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Snopkova E. I., Chairman of the Editorial Committee (Series C),  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Golovach E. I., Executive Secretary of the Editorial Board, Ph.D.

**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,  
vesnik\_mdu@mail.ru

## З М Е С Т

<i>СНОРКОВА Е. И., СЕМЬОНОВА Н. С.</i> Theoretical and Methodological Fundamentals of the Study of Socio-Pedagogical Activities .....	7
<i>КАДОЛ Ф. В., ДБЯЧКОВА Т. С.</i> Теоретико-методологические аспекты развития нравственно-правовой устойчивости личности.....	12
<i>ВАШКЕВИЧ К. С., ЯНОВИЧ Ю. А.</i> Роль факультативных занятий в системе высшего профессионального образования.....	18
<i>ДЕМИДОВА Н. И.</i> Профессиональное воспитание будущих специалистов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин .....	23
<i>ПОЛУЯН А. А.</i> Актуальное состояние проблемы формирования профессиональной инициативности будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия.....	28
<i>БОГУНОВА А. Л.</i> Понятие эстетического образования в контексте педагогики музыкального искусства .....	33
<i>ЛПСКАЯ В. Г.</i> Этика-педагогічна спадчына Георгія Каніскага.....	39
<i>ШАТОВА А. В.</i> Компонентный состав учебной автономии курсантов как педагогического феномена .....	45
<i>СВЕРДЛОВ Б. К.</i> Возможности факультатива «Слушание национальной музыки» в формировании чувств национальной идентичности у младших школьников .....	53
<i>ZAGREVSKY V. I., LAVSHUK D. A., KUCHEROV YU. YU., OVCHINKO A. YU.</i> The Experimental and Analytical Method for Determining the Coordinates of the Center of Gravity of an Unbranched Multi-Link Biomechanical System.....	58
<i>РОГАНОВСКАЯ Е. Н.</i> Регулирование сложности среды среднего математического образования с помощью теории информационной энтропии.....	65
<i>РЕВИН Д. А.</i> Кроссфит в системе профессионально-прикладной физической подготовки курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел .....	72
<i>ИЧЖЭ ЛЮ, МИХУТА И. Ю.</i> Теоретические и методические аспекты развития психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду средствами китайской гимнастики ушу .....	79
<i>БИНДАСОВА О. В.</i> Структура асоциальной и просоциальной личности с позиций метасистемного подхода.....	86
<i>ГИРИС А. М.</i> Модель рефлексивной регуляции реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога.....	92
<i>ЧУДАКОВА А. В.</i> Взаимосвязь уровня стресса с компонентами эмоционального интеллекта у студентов.....	98

## CONTENTS

<b>SNOPKOVA E. I., SEMYONOVA N. S.</b> Theoretical and Methodological Fundamentals of the Study of Socio-Pedagogical Activities .....	7
<b>KADOL F. V., DYACHKOVA T. S.</b> Theoretical and Methodological Aspects of the Development of Moral and Legal Stability of the Individual.....	12
<b>VASHKEVICH K. S., YANOVICH Y. A.</b> The Role of Optional Courses in the System of Higher Professional Education .....	18
<b>DEMIDOVA N. I.</b> Professional Education of Future Specialists in the Process of Teaching Social and Humanitarian Disciplines.....	23
<b>POLUYANA A. A.</b> The Current State of the Problem of the Formation of Professional Initiative of Future Teachers in the Conditions of Network Interaction .....	38
<b>BOGUNOVA A. L.</b> The Concept of Aesthetic Education in the Context of Music Pedagogy.....	33
<b>LIPSKAYA V. G.</b> The Ethical and Pedagogical Legacy of George Konisky.....	39
<b>SHATOVA A. V.</b> The Essence and Structure of Learner Autonomy of Cadets in the Educational Process .....	45
<b>SVERDLOV B. K.</b> Possibilities of the Optional Class “Listening to National Music” in Evoking Feelings of National Identity in Junior Schoolchildren .....	53
<b>ZAGREVSKY V. I., LAVSHUK D. A., KUCHEROV YU. YU., OVCHINKO A. YU.</b> The Experimental and Analytical Method for Determining the Coordinates of the Center of Gravity of an Unbranched Multi-Link Biomechanical System.....	58
<b>ROGANOVSKAYA E. N.</b> Regulation of Complexity of Secondary Mathematical Education Environment by Informational Entropy Theory .....	65
<b>REVIN D. A.</b> Crossfit in the System of Professional and Applied Physical Training of Cadets in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs.....	72
<b>BINDASOVA O. V.</b> The Structure of Asocial and Prosocial Personality from the Standpoint of a Metasystem Approach.....	86
<b>HIRYS A. M.</b> Model of Reflexive Regulation of the Implementation of the Personal Meaning of Teacher’s Professional Activity .....	92
<b>CHUDAKOVA A. V.</b> The Relationship of Stress Level with Components of Emotional Intelligence in Students.....	98

# ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 37.013.42:001.8

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE STUDY OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES

**E. I. Snopkova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Mogilev State A. Kuleshov University

**N. S. Semyonova**

Senior Lecturer, Department of Psychology  
Vitebsk State P. Masherov University

*The article presents theoretical and methodological aspects of the study of the concept of socio-pedagogical activities, characterizes methodological approaches and principles for studying the genesis of socio-pedagogical activities in a historical retrospective. Main current interpretations of the concept of socio-pedagogical activities have been given, a set of their attributive and functional properties has been formulated, revealing the content characteristics of this phenomenon.*

**Key words:** socio-pedagogical activities, a social teacher, methodological approaches, attributive and functional properties, external and internal patterns.

### Introduction

Socio-pedagogical activities as an attribute of the process of socialization of the individual came off at all stages of the socio-historical development of the society. In modern conditions, its significance in the segment of education and upbringing of the individual as an active subject of social reality has increased even more, which has caused the need for historical and pedagogical research and updating the accumulated positive experience of supporting different categories of children and youth in the process of historical development of the society in order to enrich the existing practice. This article substantiates the theoretical and methodological fundamentals of the study of socio-pedagogical activities as a theoretical construct and a practical phenomenon that has a long history of its development.

### Main Body

Socio-pedagogical activities are an obligatory and integral structural component of the educational sphere of our society and largely determine the pace of its development. This status of socio-pedagogical activities, along with their specific goals and objectives, the mechanism of functioning is enshrined in the Education Code of the Republic of Belarus – Article 17 “Upbringing in the Education System”, Article 18 “Social and Pedagogical Support and Providing Psychological Assistance for Students” [1].

The study of the process of formation and development of the concept of socio-pedagogical activities is based on the use of mutually complementary methodological approaches that were chosen as fundamental ones – systematic, synergistic, environmental and cultural-historical.

**From the standpoint of a systematic approach** (V. G. Afanasiev, I. V. Blauberg, V. N. Sadovsky, I. T. Frolov, E. G. Yudin), socio-pedagogical activities can be considered as an integral system of interrelated and interdependent elements that function within the framework of a certain historically conditioned social institution. *The principles of integrity, unity and development of socio-pedagogical activity* were chosen as ideas specifying the designated approach. *The principle of integrity and unity* determines the study of the phenomenon of socio-pedagogical activities as an integral construct consisting of hierarchically interconnected elements that retain their properties at the stage of stable existence and

guarantee the possibility of reconstructing their content in the process of formation, development and improvement. *The principle of development of socio-pedagogical activities* makes it possible to take into account its variability and ability to improve itself at a certain historical stage in the development of the society.

**The synergistic approach** (M. V. Boguslavsky, V. A. Ignatova, E. N. Knyazeva, G. I. Ruzavin) determines the phenomenon of socio-pedagogical activities as historical and pedagogical ones, based on the knowledge of their emergence history, features of their development and improvement stages. According to this approach socio-pedagogical activities are a dynamic system with synergistic integrity, stochasticity, openness and the ability to self-organize. Systemic contradictions in the process of development of socio-pedagogical activities (historical traditions and modern innovations, strict management and smooth reform), colliding, lead to bifurcation points. At each stage, under the influence of a combination of historical, political, social and cultural factors, the system of socio-pedagogical activities becomes unstable with respect to fluctuations and moves to a more differentiated and higher level of order. The instrumental use of this approach is revealed through *the principle of non-linear development of the system of socio-pedagogical activities, the principle of harmonizing the trend of instability and preserving the main structure under the influence of the social environment.*

*The principle of non-linear development of the system of socio-pedagogical activities* makes it possible to state the existence of many ways of developing socio-pedagogical activities. *The principle of harmonizing the trend of instability and preserving the main structure under the influence of the social environment* determines that at points of instability the system of socio-pedagogical activities becomes open and ready for quantitative and qualitative changes, providing relative independence from the environment, but being subjected to constant influences from its side, causing destroying old bonds and naturally creating new ones.

The environmental approach (V. V. Rubtsov, Yu. S. Manuilov, N. A. Masyukova, V. A. Yasvin), analyses the role of the dependence of

the system of socio-pedagogical activities on the influence of the social environment, on the interaction of the individual and the social environment, which increases in the phase of instability and decreases during the period of stable functioning of the system. The social environment is a set of relationships between the subject and the object of socio-pedagogical activities as active agents that enrich and modify them. The environmental approach reveals its purpose through a set of principles: *social conditionality of socio-pedagogical activities, analysis of environmental factors of socio-pedagogical activities, taking into account the specifics of social interaction of subjects of socio-pedagogical activities.*

*The principle of social conditioning of socio-pedagogical activities* determines the conditionality of the socio-pedagogical influence of the state structure and the activities of social institutions by creating conditions for the socialization of the individual, determining the individual socio-pedagogical influence on a person. *The principle of analysis of environmental factors of socio-pedagogical activities* involves taking into account all the factors and conditions that form the social environment, establishing the relationship between all elements of socio-pedagogical activities. *The principle of taking into account the specifics of social interaction of subjects of socio-pedagogical activities* is focused on the implementation of socio-pedagogical activities by subjects and objects in close relationship to achieve the goal of socio-pedagogical activities – socialization of the individual, taking into account the influence of the social environment.

The cultural-historical approach (M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, I. A. Marzalyuk) allows us to analyze the cultural norms of the phenomenon of socio-pedagogical activities in a historical retrospective, taking into account specific historical conditions. According to the theoretical and methodological positions of the cultural-historical approach, an important role in revealing the mechanisms of functioning the system of socio-pedagogical activities belongs to such a property as subjectness, where the emphasis is placed on the activities of state bodies as its main subject. As ideas clarifying this approach, one can single out *the principles*

*of cultural-historical conditionality of the stages of development of socio-pedagogical activities, cultural regulation of their content manifestations, and the principle of taking into account diversification of historical forms of passing on successful experience in socio-pedagogical activities.*

*The principle of cultural-historical conditionality of the stages of development of socio-pedagogical activities makes it possible to search for patterns of historical development of socio-pedagogical activities in general and individual phenomena inherent in them in close connection with economic, political, social and cultural processes. The principle of cultural regulation determines the significance of the orientation of socio-pedagogical activities towards the established cultural norms, as well as strengthening the interaction of the cultural norms at bifurcation points that arise in the process of the development of the phenomenon. The principle of taking into account historical forms and passing on the experience of socio-pedagogical activities is realized through the search, ascertainment and implementation of socio-pedagogical experience in the context of the existing socio-cultural conditions for the development of the society.*

Taking into account the theoretical and methodological approaches of the phenomenon under study, we have identified external (general) and internal (specific) patterns that reveal the essence and functional features of the concept of socio-pedagogical activities in the context of the influence of the socio-cultural situation in a particular period of the historical development.

**External (general) patterns** express the interconnection of the elements of socio-pedagogical activities with other phenomena of social development due to the historical period:

– dependence of the process of formation and development of socio-pedagogical activities on the level of socio-economic, political and cultural development of the society;

– dependence of the purpose and content of socio-pedagogical activities on the specifics of the social structure and the level of social differentiation of the society;

– dependence of the system-structural ontology of socio-pedagogical activities on

the transformation of political, economic and cultural-historical conditions;

– dependence of the efficiency of socio-pedagogical activities on the orientation of the state social policy;

– interdependence of social development and implementation of the goals of socio-pedagogical activities.

**Internal (specific) patterns** determine the stability of the relation between the elements of socio-pedagogical activities and their mutual influence:

– conditionality of the content, process, organizational forms of socio-pedagogical activities by target orientations in the context of the specific conditions of the historical development of the society;

– dependence of the productivity of socio-pedagogical activities on its continuity and succession, the use of promising elements of socio-pedagogical experience at subsequent stages of the historical development.

A feature of socio-pedagogical activities, as an independent phenomenon, is its manifestation in the unity of attributive and functional properties, which determines its content characteristics [2].

*Attributive properties:*

- integration into the system of multilevel social relations;

- conditionality of the content by social demands and the level of social development;

- a problem-oriented and active-creative character of activities;

- a focus on changing a socially disadvantaged situation;

- improving the functioning of the object of social and pedagogical impact;

- differentiation and hierarchy of subjects and objects;

- continuity of retrospective socio-pedagogical experience.

*Functional properties:*

- integrates and stimulates social forces to assist the individual in overcoming a socially disadvantaged situation;

- harmonizes the relationship between the individual and the social environment;

- provides and guarantees passing on and developing socio-pedagogical experience;

- facilitates the choice of the social role and social position in the system of social

relations by updating the level of social activities in the process of overcoming a socially disadvantaged situation;

- creates conditions for implementation of measures to eliminate a socially disadvantaged situation;

- molds social and personal qualities that contribute to successful adaptation to new social conditions;

- contributes to intensification of the process of socialization.

The phenomenon of socio-pedagogical activities arises as a result of the integration of social and pedagogical activities as two main content components. The category of socio-pedagogical activities has a multilateral character as its content and forms are constantly in the process of improvement. According to their essential characteristics socio-pedagogical activities are largely identical to pedagogical activities, but, nevertheless, it has their own content certainty. The main difference from pedagogical activities is that the latter is aimed at passing on socio-cultural experience to the younger generation, and socio-pedagogical activities are focused on assisting a child in the process of socialization.

The concept of socio-pedagogical activities as an object of research has different approaches to its definition and notional content. First the definition of socio-pedagogical activities was given by K. Bäumer and G. Nohl, philosophers and theorists of pedagogy in Germany, at the beginning of the twentieth century. They defined *socio-pedagogical activities* as social assistance to disadvantaged children, prevention of delinquency in adolescents, out-of-school and educational work with delinquent children [3].

A clear formulation of the concept of socio-pedagogical activities in domestic works appeared only at the end of the 20th - beginning of the 21st centuries. In the studies of V. I. Zagvyazinsky, Yu. N. Galaguzova the notion of *socio-pedagogical activities* is interpreted as a kind of professional activities aimed at assisting a child (an adult) in the process of his socialization (or resocialization), mastering his socio-cultural experience and creating conditions for his self-realization in the society [4]. In A. M. Lefrer's work socio-pedagogical activities are considered as the

activities focused on the solution of problems of social education and socio-pedagogical protection.

V. A. Slastyonin presents socio-pedagogical activities as "providing competent socio-pedagogical assistance to population, increasing the efficiency of the process of socialization, education and development of children, adolescents, and youths." V. A. Nikitin defined socio-pedagogical activities as a "system of measures to provide educational and upbringing means for directed socialization of the individual, to pass on the social experience of mankind to the individual in order to master it, to acquire or restore the individual's social orientation, social role, social functioning."

The comparative analysis of the definitions of the concept of socio-pedagogical activities, presented in reference-encyclopedic and historical-pedagogical sources, allows us to single out several directions in its interpretation: socio-pedagogical activities as pedagogical or professional activities (G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov, I. Vaitkyavichyus, V. I. Zagvyazinsky, J. N. Galaguzova, L. Ya. Olifrenko, M. V. Shakurova, A. V. Ivanov, A. F. Lefter, V. S. Torokhtiy, L. V. Markakhaev and others); as supporting activities (K. Boimer, G. Nohl, V. A. Slastyonin, M. F. Glukhova, N. I. Nikitina, L. M. Luzina, and others); as a system (V. A. Nikitin and others); as educational process (M. P. Guryanova, N. V. Abramovskikh, N. Yu. Klimenko, and others) [5].

At the origins of the development of domestic social pedagogy there were well-known Belarusian scientists – A. A. Grimot, Ya. D. Grigorovich, V. V. Martynova, T. P. Mikhnevich, N. I. Mitskevich, I. V. Timoshenko. Scientific and practical developments of various problems of social pedagogy are presented in the works of V. F. Volodko, I. I. Kalacheva, N. I. Kungurova, A. I. Levko, V. N. Naumchik, E. A. Nosova, S. V. Otchik and others. In the works of A. P. Orlova the historical stages of the formation of the institute of social pedagogy on the territory of Belarus are characterized. The study of features of socio-pedagogical activities, foundation of the institute of social teachers are presented in the scientific articles of N. I. Kungurova, A. I. Levko. A. S. Nikonchuk's works are devoted to the

issue of pre-professional training of future social teachers, as well as the formation of their competences in the context of professional culture. The research of different aspects of socio-pedagogical activities is highlighted in dissertations: “Formation and Development of Social Pedagogy in Belarus (1917–1936)” by Andrushchenko N. Yu., “International Legal Protection of Child Rights” by Starovoitov O. M., “Socio-pedagogical Activities for Protecting Child Rights: Theoretical and Methodological Issues” by Smagina L. I. and others.

### Conclusion

The analysis carried out allows us to state the need for a holistic study of socio-pedagogical activities in the context of historical and pedagogical studies of different stages of their formation, functioning and development from ancient times to the present, as well as for clarifying the concept of socio-pedagogical activities.

From our point of view, socio-pedagogical activities are specific, historically conditioned process of providing targeted and comprehensive assistance to certain categories of children in a socially disadvantaged situation by state and public institutions. For further study of content characteristics of socio-pedagogical activities and the definition of the concept in different contextual conditions (procedural characteristics, the specificity of object and subject properties, the focus of goal-oriented guidelines, the resulting block, etc.) the theoretical and methodological research norms have been determined through the prism of historical and pedagogical retrospectives. They include synergistic, systematic, environmental, activity, cultural-historical approaches. We have also brought out a system of principles specifying the main approaches, detected general and specific patterns that reveal the essence and functional features of the concept of socio-pedagogical activities, substantiated their attributive and functional properties.

### REFERENCES

1. Education Code of the Republic of Belarus [Electronic resource]. – Access mode: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf/>. – Access date: January 5, 2023
2. **Snopkova, E. I.** Methodological Culture of a Teacher: Scientific and Methodological Fundamentals of Development: a monograph / E. I. Snopkova. – Mogilev : Mogilev State A. Kuleshov University, 2019. – 264 p.
3. **Nikonchuk, A. S.** Issues of Training Social Teachers in the Context of Professional Culture / A. S. Nikonchuk // *Satsyyalna-pedagogichnaya rabota*. – 2001. – No. 5. – S. 21–28.
4. **Galaguzova, Yu. N.** Theory and Practice of Systemic Professional Training of Social Teachers: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13,00,08 / Yu. N. Galaguzova – M., 2001. – 373 p.
5. **Orlova, A. P.** History of Social Pedagogy: a study-book for students of higher educational institutions in pedagogical specialties / A. P. Orlova, N. Yu. Andrushchenko. – Minsk : Information Center of the Ministry of Finance, 2010. – 384 p.

Received on 10 June, 2023

Contacts: [snopkova@msu.by](mailto:snopkova@msu.by)

(Snopkova Elena Ivanovna),

[nataevjen@gmail.com](mailto:nataevjen@gmail.com)

(Semyonova Natalia Sergeevna)

### **Снопкова Е. И., Семёнова Н. С. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье представлены теоретико-методологические аспекты изучения концепта «социально-педагогическая деятельность», охарактеризованы методологические подходы и конкретизирующие их принципы исследования генезиса социально-педагогической деятельности в исторической ретроспективе. Обозначены основные направления трактовки понятия «социально-педагогическая деятельность», сформулирован комплекс его атрибутивных и функциональных свойств, раскрывающий содержательные характеристики данного феномена.*

**Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, методологические подходы, атрибутивные и функциональные свойства, внешние и внутренние закономерности.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

### **Ф. В. Кадол**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики  
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

### **Т. С. Дьячкова**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии и коррекционной работы  
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье рассматривается понятие «нравственно-правовая устойчивость». Проведен анализ философских, психологических, педагогических исследований по данной проблеме. Представлена методология нравственно-правовой устойчивости личности. Предпринята попытка определения сущности и структуры нравственно-правовой устойчивости личности на современном этапе.*

**Ключевые слова:** нравственно-правовая устойчивость, личность, мораль, право, методология.

### **Введение**

Нравственно-правовая устойчивость в силу многогранности и сложности проблемы на сегодняшний день практически не исследована. Однако в науке существует ряд исследований, где предметом изучения являются схожие по значению понятия: нравственная устойчивость личности (Л. И. Божович, Т. В. Кононенко, О. В. Михайлова А. В. Сажин, В. Э. Чудновский и др.); «профессионально-нравственная устойчивость» (Е. В. Семенова); «нравственно-психологическая устойчивость» (Е. Н. Пянова), «антикриминальная устойчивость личности» (А. Н. Пастушеня) и др. В этой связи исследование проблемы нравственно-правовой устойчивости личности требует глубокого осмысления сути данного феномена.

В качестве опорных философских положений данного исследования были избраны диалектический подход к анализу взаимосвязи морали и права, обуславливающий интеграцию нравственной и правовой устойчивости в целостном процессе формирования

личности (С. Ф. Анисимов, П. К. Анохин, Л. М. Архангельский, С. И. Воробьева, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Римская, Л. И. Сандровская, А. И. Титаренко Я. З. Хайкин и др.); идеи гуманистической философии о признании личности субъектом жизнедеятельности и общественных отношений, автономности личности, самосознания, возможности осуществления свободного выбора и самоопределения (А. Г. Асмолов, И. Г. Гердер, Д. Локк и др.).

Стратегию общенаучной методологии определили теоретические положения, в которых рассматривается системный подход, отражающий всеобщую взаимосвязь явлений и процессов, единство педагогической теории, эксперимента и практики (разрабатывался В. С. Безруковой, А. В. Мудриком, Н. Е. Щурковой и др.); герменевтический подход, который интерпретирует действительность в понятиях взаимосвязанности и взаимовлияния диалога, сотрудничества, терпимости, заботы и ответственности (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, В. Франкл, М. Хайдеггер и др.); компетентностный подход определяет освоение и формирование компетенций, которые помогут принимать ответственные решения с позиции нравственно-правовой устойчивости (А. С. Аникина, В. Г. Гладких, В. Ю. Маноляк, В. Э. Чудновский и др.); естественно-правовая концепция, где основным элементом правовой материи признаются не только нормы права, но и нравственное начало, или, иначе говоря, правовые идеи, правовое сознание (А. Ф. Вишневский, Н. А. Горбатов, В. А. Кучинский и др.), теория этики права, предметом изучения ко-

торой утверждается не право как таковое, а человек в праве и анализ его ценностного отношения к праву (В. И. Букреев, И. Н. Римская, С. Л. Рубинштейн и др.).

*Конкретно-научный уровень* методологии образует *деятельностный подход*, рассматривающий способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями, совершать действия, имеющие этическое содержание общеобязательной значимости, определяемое нравственным законом (Т. В. Кононенко, С. Л. Рубинштейн, Т. Б. Юртаева и др.); *аксиологический подход*, определяющий нравственно-правовую устойчивость как систему внутренних качеств человека, нравственных ценностей, мировоззренческих идеалов и общественных отношений (А. Н. Копыл, В. Ф. Маленчук, О. В. Михайлова, А. В. Сажин и др.); *теория нравственно-правового воспитания*, отражающая взаимосвязь нравственного и правового воспитания, задачи, место и роль нравственно-правовой устойчивости в процессе формирования личности (А. Ф. Никитин, А. Н. Пастушеня, И. А. Царик, М. В. Царькова, Т. А. Шингирей и др.).

#### Основная часть

Обращаясь к исследованиям нравственности в области философии, следует отметить, что в данной науке прослеживается тенденция рассмотрения нравственности как безусловного принципа, а нравственная устойчивость представляет собой набор человеческих качеств, которые реализуются в деятельности и поведении личности, а также в сохранении и реализации в различных условиях личностных позиций, личностной готовности действовать в соответствии с законом нравственности не из-за боязни порицания, а потому что на первом месте – ценностный аспект и личное убеждение в нравственном поведении.

Так, например, в этическом философском учении И. Канта о морали центральное место занимает высший принцип нравственности. По Канту, благодаря наличию воли человек может совершать поступки исходя из принципов. Поскольку достижение такого объекта, как объекта желания, установленного человеком, зависит от его

желаний, то такой принцип не может стать моральным законом, он всегда зависит от эмпирических условий. Понятие счастья, личного или общего, всегда зависит от условий опыта. Силу подлинного морального закона, то есть не зависящую от всякого объекта желания, может иметь только безусловный принцип [1, с. 211–310].

Кант предполагал, что теория морали не может быть простым объяснением причин человеческого поведения, его стремлений и желаний. Мораль, по Канту, не является врожденным качеством. Она не может побуждать человека к определенному типу поведения. Мораль не всегда соответствует его стремлениям и желаниям. Она ограничивает поведение человека, вменяет ему в обязанности выполнение долга. Таким образом, мораль – это долженствование, обращенное к человеку. Той нравственной ступени, на которой стоит человек, соответствует самоограничение и самоподчинение долгу. Нравственность возвышает его над повседневностью бытия и природой, делает культурным существом. Моральный закон имеет объективный характер, определяет психику человека извне и лишь в самом сознании может выступать как нечто внутреннее, коренящееся в самой душе человека. Отсюда – важный вывод. Если мы воспринимаем моральные принципы как свойства нашего разума, то мы должны добровольно выполнять их [2, с. 19–20].

Особый интерес для нашего исследования представляют идеи С. Л. Рубинштейна, который вводит понятие «нравственное законодательство». Автор утверждает, что полнота человеческой жизни в отношении к полноте бытия определяется через этику. Ученый отстаивает положение, в котором он утверждает, что этическое является законом, так как имеет, в силу объективности своего содержания, форму общеобязательного положения. Действие, по мнению Рубинштейна, имеет этическое содержание общеобязательной значимости и определяется нравственным законом: «Закон делает деяние деянием, не личность и не Я» [3, с. 169].

Психологические аспекты нравственной устойчивости личности представлены в исследованиях Л. И. Божович, А. В. Сажина, В. Э. Чудновского и др.

На XVIII психологическом конгрессе в 1966 г. психолог Л. И. Божович назвала проблему устойчивости личности у детей и подростков актуальнейшей проблемой современной педагогики. В своем докладе автор утверждает, что целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью (на себя, на интересы других людей, на дело и т.д.) Также она отмечает, что в основе устойчивости личности лежит развитие высших человеческих потребностей. Устойчивость поведения личности является результатом саморегулирования человека и носит динамический характер, кроме того, в мотивации поведения эмоциональным переживаниям придается ведущее значение [4, с. 82].

Рассматривая феномен нравственной устойчивости личности в контексте устойчивости и неустойчивости личности, В. Э. Чудновский определил нравственную устойчивость личности как способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям [5, с. 4]. Ученый определил, что нравственная устойчивость зависит от уровня самоорганизации личности, что вполне согласуется с философско-онтологической теорией нравственного бытия человека С. Л. Рубинштейна.

Понятие нравственной устойчивости, которое определяется как психологическое образование, сложившееся при самостоятельном определении человеком личностного смысла традиционных нравственных ценностей и опоре на эти ценности при принятии решений о способах получения и меры потребления материальных благ, имеющее в своей основе интернальный локус моральной ответственности, рефлексивный когнитивный стиль, альтруистический стиль моральной саморегуляции поведения, дано в работе А. В. Сажина [6, с. 10].

В педагогической науке феномен нравственной устойчивости личности можно найти в работах, которые посвящены воспитанию и формированию нравственной устойчивости (Т. В. Кононенко, А. Н. Копыл, В. Ф. Маленчук, О. В. Михайлова и др.).

Так, в работе Т. В. Кононенко предложено воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов, которое определяется как способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями [7, с. 11].

Исследователь В. Ф. Маленчук предлагает рассматривать нравственную устойчивость как сформированную систему внутренних качеств человека, моральных ценностей, мировоззренческих идеалов и общественных отношений [8, с. 9].

Близкой позиции в понимании нравственной устойчивости придерживается А. Н. Копыл, который утверждает, что нравственная устойчивость личности выражает ее главные жизненные ценности, сформированность позиций в ведущих отношениях к миру и себе [9, с. 5].

По мнению О. В. Михайловой, нравственная устойчивость личности, как ее ведущее интегральное качество, подразумевает определенный уровень сформированности духовно-нравственной культуры человека, она связана с моралью, социально-этическими нормами поведения, находит целостное выражение в характере, убежденности, стойкой жизненной позиции [10, с. 8].

В психолого-педагогической литературе в конце XX – начале XXI столетия появляются такие понятия, как «профессионально-нравственная устойчивость» (Е. В. Семенова), «нравственно-психологическая устойчивость» (Е. Н. Пянова) и др.

На сегодняшний день, в условиях меняющихся ценностей, особо остро стоит вопрос не только нравственной устойчивости, но и правовой устойчивости личности в том числе. Так, например, в юридической психологии А. Н. Пастушеня рассматривает такое понятие, как «антикриминальная устойчивость личности». Автор считает, что такая устойчивость выражает личностное неприятие совершения противоправных действий и способность противостоять криминальным влияниям других лиц или обстоятельств ситуации, а также актуализации остаточных явлений, ранее присущих криминальным склонностям личности. Вме-

сте с тем антикриминальную устойчивость можно рассматривать как качественную определенность психического склада личности и как интегративное психологическое свойство личности, имеющее определенную структуру [11, с. 62].

Современными исследователями в области юриспруденции также ярко прослеживается функционирование морали и права как целостных органичных систем. Моральные нормы включаются в законодательство. Происходит постоянное взаимодействие морали и права. [12, с. 9].

Т. Б. Юртаева подчеркивает, что взаимодействие морали и права позволяет субъекту быть дееспособным в сфере нравственной и правоориентированной экономики, нести ответственность за её качество в отношении государства и общества [13, с. 6]. Сферы действия морали и права трудно разграничить. С учетом того, что право не только включает в себя совокупность юридических норм, зафиксированных и санкционированных государством, но и охватывает обычаи, традиции, религию, естественное право, оно включает в себя и нравственные нормы. Мораль же обладает свойствами универсальности, способностью проникать во все сферы общественной жизни. Нравственные категории выступают в качестве критериев поведения и выражают ценностное отношение людей ко всем областям их деятельности, в том числе и к праву [12, с. 9].

Таким образом, для нашего исследования представляют ценность следующие идеи, характерные для каждой из выделенных нами позиций: 1) нравственную устойчивость личности следует рассматривать как способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям; 2) нравственная устойчивость является психологическим образованием, сложившимся при самостоятельном определении человеком личностного смысла традиционных нравственных ценностей и опоре на эти ценности при принятии решений, о способах получения и меры потребления материальных благ; 3) интернальный локус моральной ответ-

ственности, имеющий в своей основе рефлексивный когнитивный стиль, альтруистический стиль моральной саморегуляции поведения определяет наличие у человека нравственной устойчивости; 4) данный феномен подразумевает определенный уровень сформированности духовно-нравственной культуры человека, связанный с моралью, социально-этическими нормами поведения, находит целостное выражение в характере, в убежденности, в стойкой жизненной позиции; 5) способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями определяет наличие сформированной нравственной устойчивости личности.

Анализируя многоплановость понятия «нравственная устойчивость личности» и выявляя наиболее существенные его признаки, можно сделать вывод, что в условиях современного общества видится целесообразным введение в педагогическую науку понятия «нравственно-правовая устойчивость личности» в едином концепте. В интеграции нравственной и правовой устойчивости личности основанием является утверждение, что уровень нравственности личности является практически определяющим уровнем ее ответственности перед законом. Это означает, что в основе нравственно-правовой устойчивости лежат нравственные мотивы личности.

Таким образом, поскольку в рамках нашего исследования определяющим выступает педагогический аспект, позволяющий проследить особенности воспитания нравственно-правовой устойчивости в процессе становления личности, можно сделать вывод о том, что воспитываемая личность является носителем нравственно-правовой устойчивости как качества, и единство применения педагогического и психологического аспектов позволит раскрыть сущностную характеристику нравственно-правовой устойчивости, а также ее связь с ведущими компонентами структуры личности.

Анализ исследований обусловил понимание нравственно-правовой устойчивости как интегративного качества с учетом интеграции нравственной устойчивости и правовой устойчивости. Таким образом, нрав-

ственно-правовая устойчивость понимается как интегративное образование, сложившееся из самостоятельного определения индивидуальным личностным смыслом традиционных нравственных ценностей и опоры на эти ценности при неприятии совершения противоправных действий и способности противостоять этим действиям, имея в основе своих убеждений нравственную и правовую ответственность перед обществом.

Учитывая то, что структура нравственно-правовой устойчивости требует уточнения, это предполагает выделение основных компонентов структуры нравственно-правовой устойчивости, рассмотрение взаимодействия этих компонентов. В структуре нравственно-правовой устойчивости, анализируя работы исследователей, мы предлагаем выделить следующие компоненты: когнитивный, ценностный, поведенческий. Вышеперечисленные компоненты должны выступать в тесной взаимосвязи друг с другом.

Взаимосвязь компонентов нравственно-правовой устойчивости характеризует системный, целостный характер исследуемого нами феномена. Проявление поведенческого компонента обусловлено признаками ценностного компонента нравственно-правовой устойчивости, а именно сформированностью ценностного отношения к праву, нравственных мотивов поведения. Влияет на поведение и уровень нравственно-правовых знаний. Главным условием выступает то, что нравственно-правовые знания должны превратиться в личное убеждение, в четкую установку строго следовать нравственно-правовым предписаниям, а затем и во внутреннюю потребность и привычку соблюдать закон, проявлять правовую и профессиональную активность. Таким образом, для того чтобы у личности наблюдалось поведение, соответствующее нравственно-правовым нормам, она должна принять социальные ценности, усвоить основные нормы и способы поведения, установленные в обществе, «причем речь идет об осознанном поведении, так как право оценивает любое поведение, соответствующее его требованиям. Вместе с тем представляется важным выделение действительных мотивов поведения. Если нормы

морали и права не нарушаются из чувства страха перед угрозой наказания – это не означает, что личность обладает необходимой нравственно-правовой устойчивостью» [12, с. 8].

### Заключение

Таким образом, анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день понятие нравственно-правовой устойчивости практически не изучено. Вместе с тем современными исследователями подчеркивается функционирование морали и права как целостных органических систем. Моральные нормы включаются в законодательство.

В этой связи можно сделать вывод, что понятие нравственно-правовой устойчивости требует глубокого анализа и рассмотрения как самого феномена, так и его структуры, что позволит обогатить педагогическую науку посредством разработки концептуальных оснований формирования нравственно-правовой устойчивости личности; изучения и обобщения научных данных о процессе формирования нравственно-правовой устойчивости личности в отечественном педагогическом опыте; конкретизации сущности и структуры устойчивости личности; разработки, апробации и внедрения в практику учреждений высшего образования методики формирования нравственно-правовой устойчивости и методического обеспечения данного процесса.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Кант Иммануил*. Основы метафизики нравственности // Сочинения в шести томах / под общ. ред. В. Ф. Асмуса. А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. Ч. 1. – 544 с.
2. *Христина, Л. Ф.* Культурология : учебное пособие / Л. Ф. Христина – Минск : БИП-С Плюс, 2009. – 76 с.
3. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
4. *Божович, Л. И.* О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80–89.
5. *Чудновский, В. Э.* Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.

6. *Сажин, А. В.* Психологические факторы нравственной устойчивости личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Москва, 2013. – 24 с.

7. *Кононенко, Т. В.* Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2004. – 17 с.

8. *Маленчук, В. Ф.* Формирование нравственной устойчивости осужденных в процессе образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тверь, 2010. – 26 с.

9. *Копыл, А. Н.* Педагогические условия и практика формирования нравственной устойчивости подростка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999. – 38 с.

10. *Михайлова, О. В.* Формирование нравственной устойчивости у подростков в системе деятельности классного руководителя сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2004. – 22 с.

11. *Пастушеня, А. Н.* Антикриминальная устойчивость личности: структурно-содержательная характеристика / А. Н. Пастушеня // Психологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 62.

12. *Дьячкова, Т. С.* Нравственно-правовая культура студентов учреждений высшего образования : монография. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2022. – 181 с. : ил.

Поступила в редакцию 13.05.2023 г.

Контакты: [fkadol@yandex.ru](mailto:fkadol@yandex.ru)

(Кадол Федор Владимирович),

[diachkova@msu.by](mailto:diachkova@msu.by)

(Дьячкова Татьяна Сергеевна)

**Kadol F. V., Dyachkova T. S. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MORAL AND LEGAL STABILITY OF THE INDIVIDUAL**

*The article discusses the concept of "moral and legal stability." Philosophical, psychological, pedagogical research on this problem has been analyzed. The methodology of moral and legal stability of the individual is presented. The authors aim to determine the essence and structure of moral and legal stability of the person at the modern stage.*

**Keywords:** moral and legal stability, personality, morality, law, methodology.

## РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**К. С. Вашкевич**

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта  
Белорусский государственный университет

**Ю. А. Янович**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта  
Белорусский государственный университет

*Статья содержит анализ значимости факультативных занятий в системе внеаудиторной работы, организуемой для студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Обозначены основные программно-методические особенности факультативного курса по некоторым учебным дисциплинам. Установлено, что факультативные занятия играют важную роль не только как эффективный способ получения новых знаний в той или иной сфере, но и как действенный метод формирования учебной мотивации.*

**Ключевые слова:** высшее образование, факультативные занятия, студенты, эффективность.

### Введение

Динамика развития современного мирового сообщества, глобализация, информатизация, а также изменение требований рынка труда обуславливают трансформацию различных сфер общественной жизни, в том числе образовательной. Достаточно важным документом с учетом данных трендов является Стратегия развития Республики Беларусь до 2035 года, которая предъявляет высокий уровень требований к содержанию и качеству высшего образования. В документе в качестве главных перспектив развития высшей школы в Республике Беларусь определено, что не менее двух учреждений высшего образования (УВО) войдут в топ-500 рейтингов QS, SIR и не менее 12 – в топ-5000 лучших университетов мира рейтинга Webometrics [1].

Указанная перспектива обуславливает внедрение в процесс обучения новых форм, методов, которые интересны студентам,

© Вашкевич К. С., Янович Ю. А., 2023

повышают их образовательный уровень и рейтинг УВО. Соответственно, чем больше возможностей, в том числе на основе организации разнообразных дополнительных учебных программ, университет или институт предоставляет студентам в плане образования и развития, тем выше его востребованность у абитуриентов.

Актуальность данной работы определена возрастающими требованиями к специалистам с высшим образованием, которые должны обладать достаточными универсальными и междисциплинарными компетенциями, обеспечивающими их востребованность и конкурентоспособность в современных условиях развития рынка труда, общества, нестабильности интересов мирового хозяйства, определяющими особенностями и подвижность конъюнктуры международного рынка, системы отношений между государствами, которые предусматривают налаживание разносторонних, в том числе международных, отношений.

В соответствии с Национальной стратегией развития Республики Беларусь до 2035 года [1], в которой отмечено, что совершенствование системы образования государства осуществляется в контексте требований мирового образовательного пространства, при организации образовательного процесса необходимо больше внимания уделять инновационным технологиям, в том числе тем, которые способствуют формированию дополнительных навыков у обучающихся. В рамках данной Стратегии актуализируется значимость гибкости и вариативности учебных программ, элективных и факультативных курсов, а также образовательных технологий, нацеленных на конкретный результат.

В ходе анализа научных изданий Европейского исследовательского пространства установлено, что высшее образование в первую очередь должно способствовать подготовке специалистов, обладающих ключевыми профессиональными умениями и навыками, коммуникативными компетенциями [2]. Вместе с тем, учитывая, что уровень конкуренции среди молодых специалистов традиционно выше, чем в целом по рынку, что среди опытных работников также наблюдается оживление конкуренции, вызванное возрастающими на фоне современной геополитической ситуации в мире запросами и требованиями работодателей, студентам необходимо получать дополнительные знания и совершенствовать умения, связанные не только с выбранной специальностью.

Неслучайно оценка эффективности управления качеством образования напрямую зависит от включенности студентов в научно-исследовательскую деятельность, количества трудоустроенных выпускников, масштабы международных и межрегиональных связей учреждения высшего образования [3, с. 63]. Важно отметить, что в рамках формального образования достижение высоких результатов по вышеобозначенным критериям не всегда возможно, так как учебный план не в полной мере позволяет удовлетворить индивидуальные образовательные потребности студентов, ориентированных на получение знаний по смежным, полезным для предстоящей профессиональной деятельности учебным курсам, программам.

Сделать образовательный процесс максимально эффективным, наиболее приближенным к требованиям международного и республиканского рынка труда, позволяет, как свидетельствуют результаты анализа научной литературы, интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий, например, в лективных, факультативных курсах [4].

С учетом вышесказанного целевой направленностью исследования было выявление роли факультативных занятий в системе высшего профессионального образования. Объектом исследования определено значение факультативных программ для студентов, а предметом – специфика их реализации в УВО.

Для решения поставленной цели выделены следующие основные задачи:

1. Проанализировать опыт включения факультативных занятий в УВО Республики Беларусь.

2. Выявить специфику организации факультативных занятий и их эффективность.

Основным методом исследования был анализ научных публикаций современных белорусских, российских и европейских авторов по вышеизложенной проблеме, а также опыта внедрения факультативных занятий в Белорусском государственном университете (БГУ), Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка и др.

#### **Основная часть**

Среди разнообразия инновационных технологий профессионального высшего образования есть примеры, когда особое внимание уделяют подходу, в основу которого заложена интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Для активации их познавательной деятельности создаются условия путем использования авторских учебных курсов, содержание которых реализуется во взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной учебной и научно-исследовательской работы обучающихся [4].

Современные исследователи подчеркивают, что именно дополнительные, факультативные занятия, которые организуются за рамками основных учебных планов и образовательных программ, позволяют, с одной стороны, сохранить концептуальную основу дисциплинарных знаний, с другой – получить углубленные и расширенные знания по изучаемым наукам либо смежным предметам, которые интересны студентам. В научных изданиях можно встретить веские доводы, приводимые в доказательство того, что факультативные занятия способствуют развитию мотивации не только обучения, но также мотивации достижения, которая ориентирует студентов на получение практических навыков и других результатов, соответствующих образовательным целям и потребностям студентов [5].

Внеаудиторная деятельность включает различные формы организации работы со студентами: практики, элективные курсы, факультативные занятия.

Результаты анализа научных публикаций по исследуемой проблеме показали, что факультативные учебные дисциплины имеют ряд отличительных особенностей, среди которых добровольный выбор студентом того или иного факультативного курса, свободный график его посещения, особая специфика взаимодействия преподавателя и студента, позволяющая повысить эффективность при изучении новейших достижений науки и техники, мотивировать обучающихся к самостоятельной учебной деятельности [6, с. 192].

Еще в Советском Союзе в системе высшего образования были предложены два вида факультативных занятий, отличавшиеся по содержанию, но одинаково актуальные:

– усвоение дополнительных тем, вопросов, разделов в контексте основных изучаемых наук;

– специальные курсы, которые дополняли различные разделы учебного плана, либо представляли отдельные, в том числе смежные, направления дисциплин основной образовательной программы.

На сегодняшний день в УВО также существует широкий спектр факультативных занятий, посвященных как углубленному изучению узких тем и вопросов в рамках конкретных специальностей, так и ориентированных на более широкий круг слушателей (философские дисциплины, дополнительные учебные курсы по изучению различных языков, психологии, повышению компьютерной и цифровой грамотности). Посещение по личному выбору необязательных, дополнительных учебных курсов в свободное от основных занятий время является частью процесса профессионального самоопределения, охватывающего длительный период жизни человека, может послужить серьезным подспорьем в самодетерминации личности обучающегося будущими жизненными планами.

Опираясь на исследования отечественных и российских авторов, стало возможным определить специфику организации факультативных занятий при реализации образовательных программ в УВО, которая отражена в следующих деталях [7–8]:

1. Добровольный выбор студентами тематики факультативного курса, углубленно-

сти изучения тем, освещаемых на занятиях, самостоятельное планирование периодичности их посещения.

2. Интегрированный характер занятий, предполагающий использование различных взаимопроникающих и взаимодополняющих видов деятельности для раскрытия целостной сущности определенной темы.

3. Включение студентов в активную самостоятельную учебную деятельность, совершенствование исследовательских навыков.

4. Возможность посещения для студентов различных специальностей, курсов, что способствует расширению сферы общения, становлению коммуникативных умений, навыков разрешения проблемных и конфликтных ситуаций.

5. Активная субъектная позиция студента как фактор личностного и профессионального саморазвития и гармонизации отношений субъектов образовательной среды.

В большинстве УВО нашей республики наряду с учебными дисциплинами основной образовательной программы предусмотрены и закреплены в нормативной документации различные факультативные занятия, включающие разделы по педагогике, психологии, философии, физической культуре, естественным и точным наукам, расширяющие возможности для самообразования студентов [9].

Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка успешно внедрена учебная программа факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» для формирования позитивной установки на выбор педагогической профессии, факультативные курсы «Философия бизнеса» и «Философское консультирование и консалтинг», позволяющие получить практические навыки, которые в дальнейшем могут пригодиться выпускнику в профессиональной деятельности. На факультете философии и социальных наук БГУ и в Институте философии Национальной академии наук Беларуси проводятся факультативные занятия в рамках совместной школы юного философа, которая ориентирована на студентов и школьников 9–11 классов, в Высшей школе экономики (г. Москва) – по личной инициа-

тиве на общественных началах студенты и аспиранты проводят авторский цикл семинаров «Осмысленный мир» [10].

Студенты, посещающие факультативные курсы, как правило, активно включаются в научно-исследовательскую деятельность, создают дискуссионные клубы по наиболее обсуждаемым разделам, темам учебной программы факультативных занятий.

Наряду со сказанным необходимо отметить пример успешного внедрения в БГУ факультативного курса для повышения умений работы с компьютерной и вычислительной техникой обучающихся по различным специальностям. Интересным является тот факт, что данный курс был введен еще в 80-х годах прошлого века, в дальнейшем часть его трансформировалась в отдельную образовательную программу, часть – усовершенствована и продолжает реализацию в виде факультативных занятий, которые ежегодно посещают почти 200 студентов. По результатам опросов выпускников, посещавших указанный факультативный курс, выявлено, что полученные знания успешно применяются на практике [11].

Благодаря корректировке тематических разделов факультативного курса «Историческая информатика» повысилась его актуальность, востребованность, посещаемость и на современном этапе уже обсуждается увеличение количества аудиторных часов с последующей трансформацией в долгосрочной перспективе в отдельную учебную дисциплину.

Благодаря отличительной особенности учебных программ факультативных занятий, реализация которых предполагает комплексное, системное использование методологических средств познания, студенты получают возможность общаться с преподавателями, школьниками на различные темы, учатся аргументированно высказывать собственное мнение, развивают логическое мышление.

Количество факультативных курсов в каждом УВО различное, доходит до нескольких десятков. Чтобы заинтересовать студентов и обеспечить максимальное посещение, необходимо перманентно обновлять их содержание с учетом достижений в той или иной научно-практической сфере.

### Заключение

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что в соответствии с Национальной стратегией устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года система высшего профессионального образования ориентирована на запросы современного общества, доступность образования, использование в его процессе наиболее эффективных форм с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей обучающихся.

Результаты анализа научно-методической литературы и опыта внедрения учебных программ факультативных занятий в ведущих белорусских и российских УВО свидетельствуют о существенной их значимости в системе высшего профессионального образования. Специфика и эффективность их реализации в УВО обусловлены интегрированным характером включения в образовательный процесс факультативных дисциплин и дисциплин основной образовательной программы высшего образования.

Специфика факультативных занятий, как особого формата их организации, представлена возможностью для студентов самостоятельно определять необходимость приобретения тех или иных знаний, их глубину и объем об изучаемом объекте, а также различными инновационными педагогическими технологиями взаимодействия студентов и преподавателей.

Эффективность факультативных занятий отображается в повышении показателей учебной мотивации, дисциплинированности, совершенствовании личностных, дисциплинарных и универсальных компетенций, а также в реальных примерах применения полученных знаний на практике.

В перспективе целесообразны разработка и внедрение факультативных курсов, основанных на интерактивных, цифровых средствах обучения, способствующих широкому самоопределению обучающихся на вторую ступень высшего образования, а также расширение интегрированного компонента за счет приглашения к участию в факультативных занятиях практических специалистов, интересных личностей, успешных выпускников.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ  
ИСТОЧНИКОВ**

1. Национальная стратегия устойчивого развития республики Беларусь на период до 2035 года [Электронный ресурс] : утв. Протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 4 февр. 2020 г., № 3 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR/NSUR-2035.pdf>. – Дата доступа: 05.02.2023.
2. **Tomusk, V.** The open world and closed societies: essays on higher education policies “in transition” / V. Tomusk. – New York : Palgrave Macmillan, 2016. – 241 p.
3. **Титова, С. В.** Оценка эффективности управления качеством образования вуза / С. В. Титова // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. – 2021. – № 8–2. – С. 62–66.
4. **Казаренков, В. И.** Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в системе университетского образования / В. И. Казаренков, С. С. Ветохин, Т. Б. Казаренкова // Высш. техн. образование. – 2019. – Т. 3. – № 2. – С. 31–38.
5. **Казаренков, В. И.** Университетская образовательная среда: особенности организации внеаудиторных занятий по учебным дисциплинам / В. И. Казаренков, С. С. Ветохин, Т. Б. Казаренкова // Высш. техн. образование. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 71–80.
6. **Мельник, А. А.** Из истории факультативного обучения / А. А. Мельник // Актуал. вопр. соврем. науки. – 2011. – № 18. – С. 191–201.
7. **Павильч, А. А.** Современные стратегии развития образования в Республике Беларусь / А. А. Павильч // Инновац. развитие проф. образования. – 2018. – № 1. – С. 26–33.
8. **Казаренков, В. И.** Формирование у студентов интереса к учению на внеаудиторных занятиях / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Высш. техн. образование. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 99–103.
9. **Богданова, Л. А.** Современная система профессионального образования республики Беларусь / Л. А. Богданова, И. А. Килина, Н. П. Шубина // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 2. – С. 56–61.
10. **Ильюшенко, Н. С.** Формы философской практики в рамках формального, неформального и информального обучения / Н. С. Ильюшенко // Социум и власть. – 2017. – № 4. – С. 102–107.
11. Историческая информатика в Белорусском государственном университете: состояние, проблемы и перспективы / С. Н. Ходин [и др.] // Вестн. Перм. ун-та. Сер. История. – 2011. – № 2. – С. 19–27.

Поступила в редакцию 20.02.2023 г.  
Контакты: vashkevich.kseniya@gmail.com  
(Вашкевич Ксения Сергеевна),  
yanovich@bsu.by  
(Янович Юрий Адамович)

**Vashkevich K. S., Yanovich Y. A. THE  
ROLE OF OPTIONAL COURSES IN THE  
SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL  
EDUCATION**

*The article analyzes of the importance of elective classes in the system of extracurricular activities organized for students in institutions of higher education of the Republic of Belarus. The main program and methodological features of the optional course in some academic disciplines are outlined. It has been established that extracurricular activities play an important role not only as an effective way to acquire new knowledge in a particular area, but also as an efficient method of forming educational motivation.*

**Keywords:** higher education, elective classes, students, efficiency.

УДК 378.001,891

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

**Н. И. Демидова**

старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин  
Белорусский государственный университет пищевых и химических технологий

*В статье представлена характеристика профессионального воспитания будущих специалистов в процессе социально-гуманитарного образования, которая базируется на совокупности структурных блоков-позиций как критериальном принципе обоснования его сущности и структуры: цель профессионального воспитания, его задачи, содержание, механизм воспитания будущих специалистов, в основе которого находятся воспитательные возможности оптимально организованной образовательной среды, а также критерии эффективности средовых влияний.*

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание, универсальные компетенции, образовательная среда.

### Введение

Одной из характерных особенностей системы непрерывного образования является ее воспитывающий характер. В современном обществе есть потребность в гражданине и патриоте своей страны, профессионале-грузинике, семьянине [1]. Воспитание будущего специалиста, отвечающего требованиям, предъявляемым современным обществом и системой образования, выступает актуальной проблемой педагогической науки и практики. Существуют различные подходы к определению понятия «профессиональное воспитание»: как целостное явление (А. В. Репринцев); как система мер и системная организация (Г. А. Гущина, Н. Н. Дьяченко); как целенаправленный процесс (В. И. Белов, И. Н. Борзых, Т. И. Гречухина, А. В. Долгов, Т. А. Лопатухина, В. Ф. Орлов, С. Л. Фролов); как система условий (Е. Н. Байдашева, И. В. Вяткина, М. В. Ромм, И. П. Татарина). Изучение источников, посвященных вопросу профессионального воспитания, позволило уточнить определение данного педагогического термина: профессиональное воспита-

ние – целенаправленный и систематический процесс управления личностно-профессиональным развитием будущего специалиста посредством специально организованной образовательной среды, обеспечивающей возможности непрерывного и последовательного формирования универсальных компетенций как его интегрированного результата [2].

### Основная часть

В рамках исследования была определена компонентная структура профессионального воспитания в рамках кафедры учреждения высшего образования, за которой закреплен блок социально-гуманитарных дисциплин (рис. 1).

Цель профессионального воспитания отражена в Кодексе Республики Беларусь об образовании: формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности специалиста, готового к осознанному профессиональному выбору [3]. Особенность данной цели осуществляется в совокупности универсальных компетенций, нормативно закрепленных в концепции оптимизации содержания, структуры и объема цикла (модуля) социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования. В качестве основной цели концепции оптимизации содержания, структуры и объема цикла социально-гуманитарных дисциплин ставится организация условий для продуктивного совершенствования социально-гуманитарной подготовки будущих специалистов, стимулирования мыслительной, творческой деятельности обучающихся, эффективное использование возможностей учреждения высшего образования. Цель профессионального воспитания – формирование универсальных компетенций обучающегося, которые базируются на гуманитарных знаниях, социально-творческом и

эмоционально-ценностном опыте и обеспечивают реализацию будущим специалистом гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций [4].



Рисунок 1 – Компонентная структура профессионального воспитания

Концепция оптимизации содержания, структуры и объема цикла социально-гуманитарных дисциплин в учреждении высшего образования актуализирует три основные задачи социально-гуманитарного образования: формирование гражданской идентичности, гуманистического мировоззрения, устойчивого личностного развития. Эти задачи решаются посредством формирования совокупности компетенций обучающихся, содержание которых раскрывается в каждой из представленных задач.

Содержание универсальных компетенций в рамках задачи развития гражданской идентичности раскрывается посредством формирования следующих качеств патриота и гражданина будущего специалиста:

- бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям белорусского народа, к Государственным символам (гербу, флагу, гимну Республики Беларусь), органам государственной власти страны;
- являться подлинным патриотом и гражданином своей страны;

- уметь анализировать процессы государственного строительства в разные исторические периоды, определять социально-политическое значение исторических событий, личностей, артефактов для современной белорусской государственности;

- быть способным самостоятельно ориентироваться в историко-ретроспективных и современных характеристиках культурно-цивилизационного развития Беларуси;

- иметь правовую ответственность, способность противостоять противоправным и асоциальным поступкам и действиям;

- определять роль своей общественной и профессиональной деятельности в функционировании и развитии основных сфер общества [4].

Формирование *гуманистического мировоззрения* в рамках изучения социально-гуманитарных дисциплин направлено на целостное развитие будущего специалиста, который будет реализовывать себя в многообразных сферах жизнедеятельности. Осваивая гуманитарные знания, студенты постигают нравственные и культурные ценности, правила взаимодействия с окружающим миром и его людьми, духовным и материальным наследием. Обладание гуманистическим мировоззрением помогает бережно взаимодействовать с окружающими людьми, работать в коллективе, ответственно выполнять трудовые обязанности, добросовестно решать вопросы, что, в свою очередь, в дальнейшей профессиональной деятельности будет способствовать установлению оптимального психологического климата в коллективе, сокращению времени на поиск эффективного решения профессиональных задач, организации совместной трудовой деятельности.

В решении задачи формирования гуманистического мировоззрения обучающегося, овладевающего социально-гуманитарные дисциплины, формируются следующие универсальные компетенции:

- делать обдуманый ценностный выбор, формулировать и аргументировать аксиологические регулятивы своей жизни и профессиональной деятельности;

- определять смысл, цели, задачи и гуманистические параметры своей общественной и профессиональной деятельности;

- быть способным выстроить систему нравственных ценностей – труд, творчество, милосердие, ответственное отношение к себе и другим и демонстрировать образцы нравственного поведения;

- владеть навыками ценностного отношения к объектам национального и мирового культурного наследия;

- устанавливать продуктивные межкультурные связи, определять социально-психологические характеристики личности и группы и учитывать их при решении задач в различных сферах жизнедеятельности, работать в коллективе, ориентируясь на гуманистические идеалы [4].

В период обучения в университете важно при организации учебной деятельности студентов развивать компетенции устойчивого личностного развития. Данные компетенции позволяют плодотворно осуществлять трудовую, творческую деятельность, эффективно реализовываться в обществе. Совершенствование компетенций устойчивого личностного развития позволяет самоорганизовывать, саморегулировать учебную деятельность, личностный и профессиональный рост, формирует потребность человека к непрерывному самовоспитанию и самообразованию, способность к продуктивной межличностной коммуникации, восприятию и пониманию себя и окружающих.

Содержание компетенций в рамках решения задачи формирования устойчивого личностного развития раскрывается в способности будущего специалиста:

- осознанно понимать и проектировать индивидуальную образовательную траекторию развития;

- организовывать продуктивное межличностное и социально-профессиональное взаимодействие;

- использовать творческий подход при решении задач в различных сферах жизнедеятельности;

- осуществлять адекватную самооценку для самосовершенствования, профессионального и личностного самоопределения, реализации в социальной и профессиональной сферах [1; 4].

Функции профессионального воспитания как формы первичной профессионализации студента – *социокультурная*,

индивидуализации, интегративная, информационно-коммуникационная. Социокультурная функция ориентирована на ценностно-смысловое постижение человеком культуры, способствует социализации. В преподавании социально-гуманитарных дисциплин данная функция обеспечивает формирование патриотизма, гражданственности будущих специалистов; подготовку к самостоятельной жизни; формирование нравственной, эстетической, культуры, культуры безопасной жизнедеятельности, семейных отношений; актуализацию саморазвития будущих специалистов.

Функция индивидуализации связана с индивидуально-личностным становлением и развитием будущего специалиста. Способствует проявлению и становлению индивидуальных свойств и качеств личности будущего специалиста, которые соответствуют нравственным и профессиональным ценностям, культивируемым в обществе, приводит к интеграции разрозненных образовательных воздействий, направленных на самоактуализацию, саморазвитие в многообразной продуктивной деятельности будущего специалиста. Функция индивидуализации позволяет организовать условия для широкой реализации способностей и возможностей, характерных для каждого отдельно взятого студента. Ключевым моментом данной функции является помощь будущему специалисту развивать способности к самоопределению, самосовершенствованию.

Развитие универсальных компетенций как интегрированного результата социально-гуманитарного образования нуждается в широком влиянии многообразных средовых факторов, чему содействует такая функция профессионального воспитания, как *интегративная*.

*Информационно-коммуникационная функция* предполагает эффективное, грамотное, безопасное использование информационного потенциала среды профессионального воспитания при социально-гуманитарной подготовке будущего специалиста.

Содержание профессионального воспитания – воспитательный потенциал предметов цикла социально-гуманитарных дисциплин.

Образовательный процесс происходит в конкретном социальном и пространственно-предметном окружении, содержание которого оказывает влияние на развитие участников этого процесса. Управление развитием личности будущего специалиста возможно посредством организованной особым образом среды профессионального воспитания, гарантирующей процесс личностно-профессионального развития и саморазвития будущего специалиста. Поэтому в качестве *механизма профессионального воспитания* мы выделяем преобразование объективно существующих педагогических условий социально-гуманитарного образования в воспитательные возможности с помощью оптимально организованной образовательной среды [5].

Положительная динамика формирования универсальных компетенций будущего специалиста будет обеспечиваться посредством влияний организованной среды профессионального воспитания, соответствующей нормам: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость и когерентность. *Критериями эффективности профессионального воспитания* являются критерии эффективного функционирования воспитывающей образовательной среды на уровне кафедры учреждения высшего образования, обеспечивающей реализацию целей и задач социально-гуманитарного образования.

### Заключение

В рамках преподавания социально-гуманитарных дисциплин создание среды профессионального воспитания, исходя из требований к современному специалисту, направлено на формирование универсальных компетенций, которые показывают способность специалиста применять базовые общекультурные знания и умения, социально-личностные качества.

Согласно выделенным теоретико-методологическим подходам формирования образовательной среды и построения процесса профессионального воспитания было уточнено определение среды профессионального воспитания, которая выступает специально сконструированным пространством первичной профессионализации будущего специалиста и рассматривается как часть со-

циокультурного пространства, подлежащая преобразованию на уровне социально-гуманитарной кафедры в совокупность образовательных возможностей и влияний с целью личностно-профессионального развития и саморазвития будущего специалиста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vozpitaniya.html>. – Дата доступа: 07.06.2023.

2. Демидова, Н. И. Профессиональное воспитание в социально-гуманитарном образовании / Н. И. Демидова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 12–13 мая 2016 г. / МГУ имени А. А. Кулешова ; под ред.: М. И. Вишневецкого [и др.]. – Могилев, 2016. – С. 284–288.

3. Закон Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 14 января 2022 г. № 154-3 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. – Дата доступа: 07.06.2023.

4. Концепция оптимизации содержания, структуры и объема цикла (модуля) социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования. – Введ. 29.04.22. – Минск : Мин-во образования Респ. Беларусь, 2022. – 16 с.

5. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

6. Снопкова, Е. И. Средовой подход как возможная методологическая основа развития педагогического образования / Е. И. Снопкова // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. / Белор. гос. ун-т ; редкол.: Н. А. Березовин [и др.]. – Минск, 2004. – С. 208–211.

7. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 122 с.

Поступила в редакцию 20.05.2023 г.

Контакты: [dni-30@mail.ru](mailto:dni-30@mail.ru)

(Демидова Наталья Ивановна)

#### **Demidova N. I. PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES**

*The article presents the characteristics of professional training of future specialists in the process of social and humanitarian education based on the totality of structural properties as the criterion basis for justifying its essence and structure: the purpose of professional education, its tasks, content, the mechanism of educating future specialists based on educational opportunities for an optimally organized educational environment, as well as the criteria for the effectiveness of environmental influences.*

**Keywords:** professional education, universal competencies, educational environment.

## АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**А. А. Полуян**

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства,  
магистр педагогических наук  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

*Статья посвящена рассмотрению смысловых и содержательных сущностных характеристик понятий «профессиональная инициативность», «сетевое взаимодействие». В статье представлены результаты исследования сформированности профессиональной инициативности студентов 1-го и 4-го курсов учреждения высшего образования, обучающихся на педагогических специальностях, изложены предложения по решению данной проблемы в процессе подготовки будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** инициативность, сетевое взаимодействие, будущие педагоги.

### Введение

Высшее образование, являясь составной частью системы образования Республики Беларусь, в первую очередь направлено на решение актуальной на сегодняшний день проблемы кадрового обеспечения, особенно в педагогической отрасли. Успех проводимой в стране трансформации образования определяется готовностью специалистов-педагогов к ее осуществлению. В современной системе образования особое внимание уделяется решению проблемы подготовки компетентного специалиста, который не просто обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но также умеет внедрять их на практике. Такой подход определяется степенью сформированности культуры информационного общества, что впоследствии приводит к тому, что «знаниевое» образование постепенно «теряет» свою целесообразность и эффективность [1, с. 89]. Следовательно, более востребован тот специалист, который вступает в профессиональную деятельность с уже сложившимся творческим опытом и потенциалом.

Концепция развития системы образования в Республике Беларусь, положения которой предусматривают совершенствование качества образования в целом и качества подготовки педагогических работников в частности, предполагает систематическое обновление содержания и методов образовательного процесса [2]. Говоря о развитии системы образования, стоит отметить, что важную роль в ней играет непосредственно качественная подготовка педагога, его личностное и профессиональное развитие.

### Основная часть

Запросы современного общества апеллируют к становлению инициативной, деятельной, свободной личности, ведущим устремлением которой становится включение в социально-ориентированную деятельность. Следовательно, педагогу предстоит этому содействовать, проявляя свои профессиональные умения, навыки и качества. Одним из основных качеств современного педагога является инициативность.

Стоит отметить, что инициативность в определенной степени важна в любой профессии. Но, как показывает практика, непосредственно для педагога проявление такого качества характеризуется особой важностью и направленностью.

В науке инициативность определяется:

- нравственной направленностью личности, ее способностью продуцировать творческие идеи в процессе реализации активной деятельности;
- степенью активной вовлеченности личности в результативную деятельность, ее умением производить оригинальные действия;
- стремлением личности к новым, нетипичным способам деятельности, самостоятельным действиям и т. д. [3, с. 98].

В то же время специфика инициативности педагога обусловлена такими важными признаками, как сложность и противоречивость становления личности. Иначе говоря, каждому человеку необходим такой тип образования, в котором педагог становится инициатором движения личности по векторам собственного развития, для которого «воспитывать человека – это значит возвышать ум и характер, значит вести к вершинам» [4, с. 94]. Тем не менее в современной научной литературе общепризнанного определения понятия «профессиональная инициативность педагога» не фиксируется.

В контексте нашего исследования с учетом сложившихся мнений специалистов, изучавших данное проблемное поле, видится важным сконструировать контекстное определение понятия «профессиональная инициативность педагога», отражающее существенные особенности этого концепта. Это «качество личности педагога, которое включает в себя такие компоненты, как стремление к получению чего-то нового в процессе реализации профессиональных функций, оперативность и осознанность в принятии решений профессионально-педагогической направленности, умение оценить педагогическую ситуацию с точки зрения уместности инициатив, умение планировать и предвидеть результаты своей профессиональной деятельности» [5, с. 9].

Для того чтобы соответствовать требованиям современного мира, педагогу важно постоянно вести работу по самосовершенствованию. В современном образовательном процессе реализуется значительное число разнообразных возможностей для осуществления данной деятельности. При этом все большую популярность приобретает такой способ совершенствования профессиональных умений и навыков педагога, как сетевое взаимодействие, что обусловлено возрастающей занятостью педагога, с одной стороны, и стремительным развитием информационных технологий – с другой.

На основании изложенного стоит обобщать понятие «сетевое взаимодействие». Оно рассматривается как «система взаимообусловленных действий педагогов, благодаря которым они способны реализовывать совместную деятельность, направленную

на профессиональное развитие. При этом в процессе такого взаимодействия поведение каждого из участников является как стимулом, так и непосредственно реакцией на поведение остальных» [6, с. 20].

Анализ представленных преимуществ позволяет сделать вывод о том, что основой сетевого взаимодействия выступает «проявление собственной инициативы, т. е. каждый педагог самостоятельно определяет, в какой именно сфере деятельности он хотел бы участвовать, чему научиться, какие проблемы обсуждать или найти способ решения их, а также какой форме сетевого взаимодействия он отдаст предпочтение» [7, с. 14].

Основная цель данной статьи – выявление актуального состояния проблемы формирования профессиональной инициативности будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия.

Ведущая проблема заключается в том, что в современной науке и системе образования нет общности исследовательских позиций в отношении сути данного концепта, механизмов формирования профессиональной инициативности педагога как личностного качества, а также определяющих успешность реализации данного процесса факторов.

Для исследования актуальной степени готовности и способности будущих специалистов образования к реализации инициатив в профессиональной деятельности было организовано и проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие 145 студентов педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» – 73 студента 1-го курса и 72 студента 4-го курса. Такая выборка определена с целью проведения сравнительного анализа проявления профессиональной инициативности в педагогической деятельности респондентов с разным по продолжительности опытом профессиональной подготовки. Кроме того, сравнительный анализ показателей обучающихся 1-го и 4-го курсов дает возможность проверить предположение о том, что традиционная подготовка специалистов образования не обуславливает сформированность у них искомого качества личности на необходимом уровне.

Исходя из вышеизложенного, обозначим ряд задач, на решение которых и было направлено исследование:

1) определить степень сформированности профессиональной инициативности у студентов 1-го и 4-го курсов;

2) провести сравнительное исследование уровней сформированности профессиональной инициативности у обучающихся на 1-м и 4-м курсах.

Диагностическим инструментарием для определения степени сформированности профессиональной инициативности у будущих педагогов выступили следующие методики:

1. Методика изучения активности в общении (авторы А. И. Крупнова, Л. В. Жемчугова).

2. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) [8, с. 109].

3. Методика оценки уровня притязаний (автор В. К. Гербачевский). Как отмечается, «данный опросник характеризует инициативность как один из компонентов мотивационной структуры личности. При этом важно понимать, что эта методика предполагает организацию предварительной работы с респондентами (задания, проекта и пр.), результаты которой позволяют определить степень сформированности инициативности как устойчивого свойства личности» [5, с. 9].

По итогам исследовательской работы был выполнен поуровневый анализ проявления профессиональной инициативности (высокий, средний, низкий) в обеих выборках. Это позволило получить данные о процентном распределении испытуемых по указанным трем уровням. Рисунок 1 отражает полученные данные.



Рисунок 1 – Уровень сформированности профессиональной инициативности у студентов 1-го и 4-го курсов

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: высокий уровень сформированности профессиональной инициативности выявлен у 10% студентов 1-го курса и 13% студентов выпускного курса, средний уровень характерен для 34% респондентов 1-го курса и 41% – респондентов последнего курса, низкий уровень сформированности профессиональной инициативности выявлен у 56% студентов 1-го курса и 46% студентов 4-го курса соответственно. Стоит обратить внимание, что полученные результаты в обеих группах фактически идентичны, что свидетельствует о том, что современная система высшего профессионального образования не в полном объеме предусматривает формирование и развитие профессиональной инициативности будущих педагогов.

В процессе изучения инициативности студентов как мотивационного компонента личности было отмечено, что многие студенты обеих выборок без энтузиазма и особого желания подходили к решению творческих заданий (так, например, им было предложено подготовить проект, касающийся будущей педагогической деятельности). С заданием согласились и справились только некоторые студенты 1-го и 4-го курсов, у которых, в свою очередь, был выявлен высокий уровень сформированности профессиональной инициативности.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что вопрос целенаправленного формирования профессиональной инициативности будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия является актуальным на сегодняшний день и требует значительной проработки, особенно со стороны педагогов. Этот факт свидетельствует о необходимости проведения регулярной и систематической работы.

1. Постоянная работа по самосовершенствованию и самообразованию преподавателей вузов. Развитие педагога как специалиста – это залог эффективности образовательного процесса и успешности подготовки будущих педагогических работников, способных проявлять профессиональную инициативность в условиях сетевого взаимодействия.

2. Развитие сетевого взаимодействия педагогов с целью повышения их профессиональных умений и навыков.

3. Популяризация творческой самостоятельной деятельности учащихся в ходе обучения в вузе. В данном случае речь идет об «уходе от сухой теории» к более интересному, творческому изложению учебного материала с учетом возрастных особенностей учащихся. Такой подход будет способствовать не только активизации познавательного интереса и мотивации к учебной деятельности, но также формированию у учащихся умения проявлять инициативность и использовать ее в будущей профессиональной деятельности.

4. Включение в учебный план дисциплины «Профессиональная инициативность будущих педагогов», имеющей целью формирование всех компонентов профессиональной инициативности у обучающихся по педагогическим специальностям.

5. Внедрение в учебные и производственные практики заданий, способствующих проявлению профессиональной инициативности у будущих педагогов и умению применения ее на практике.

#### Заключение

В статье было рассмотрено и проанализировано актуальное состояние проблемы формирования профессиональной инициативности будущих педагогов. Выполненное исследование позволяет говорить о том, что профессиональная инициативность представляет собой многокомпонентное личностное качество, формирование которого требует особых подходов и усилий со стороны не только педагогов, но также самой личности. Становление этого профессионально-обусловленного свойства личности, подготовка специалиста, обладающего способностью к проявлению профессиональной инициативности в собственной деятельности, неосуществимы без дополнительной целенаправленной образовательной работы в процессе профессиональной подготовки. Новый формат подготовки предполагает коррекцию ее содержания, методов и форм, в первую очередь познавательную, коммуникативную и личностную активность обучающихся. Очевидно, что наличие должного уровня професси-

ональной инициативности у будущих педагогов обусловит смягчение и ускорение их адаптации к реалиям первого рабочего места, предопределил результативность их профессиональной деятельности, а также будет способствовать более полной самореализации в профессии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гребенкина, Л. К.* Некоторые особенности направленности и ценностной сферы личности студентов-первокурсников высшей школы / Л. К. Гребенкина, А. М. Лесин // Российский научный журнал. – 2015. – №1 (44). – С. 88–94.

2. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 ноября 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1>. – Дата доступа: 04.03.2023.

3. *Шанц, Е. А.* Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности / Е. А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф., Уфа, 20–23 июля 2012 г. / Уфа : Лето ; редкол. : О. А. Шульга (гл. ред.) [и др.]. – Уфа, 2012. – С. 157.

4. *Коннова, Н. М.* Инновационная направленность развития педагогического процесса в учреждениях дополнительного образования детей в условиях взаимодействия с высшими учебными заведениями (из опыта работы) / Н. М. Коннова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 88–95.

5. *Ковжуть, А. А.* Профессиональная инициативность как значимое качество личности будущего педагога / А. А. Ковжуть, Е. В. Чекина // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2019. – № 7. – С. 7–11.

6. *Бугрова, Н. С.* Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : автореф... канд. пед. наук / Н. С. Бугрова. – Омск, 2007. – С. 18–22.

7. *Гончарова, Н. Ю.* Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации : автореф. канд. пед. наук / Н. Ю. Гончарова. – Новокузнецк, 2010. – С. 14.

8. *Кудинов, С. С.* Взаимосвязь самореализации и инициативности личности / С. С. Кудинов, С. И. Кудинов // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 29. – С. 105–113.

Поступила в редакцию 2.05.2023 г.  
Контакты: nastena.199510@mail.ru  
(Полуян Анастасия Александровна)

***Poluyan A. A. THE CURRENT STATE OF THE PROBLEM OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL INITIATIVE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION***

*The article considers the meaning and content of essential characteristics of the concepts*

*of «professional initiative» and «network interaction». The article presents the results of the study of the professional initiative of the first- and fourth-year students of pedagogical specialties in higher education institutions. Proposals for the solution of the problem in the process of training future teachers are given.*

**Keywords:** *initiative, networking, future teachers.*

УДК 372.8.78

## ПОНЯТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

*А. Л. Богунова*

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье особое внимание уделяется дифференциации понятий педагогики музыкального искусства и эстетического образования младших школьников. Их когерентность и иерархическое соподчинение обусловлены контекстом учебного процесса, в котором они рассматриваются. Без уточняющих дефиниций и в соответствии с масштабом функционирования в социуме комплексов понятий, относящихся к теме исследования, логично распределить в последовательности: «эстетическое образование», «музыкальное образование», «нравственно-эстетическое воспитание».*

**Ключевые слова:** восприятие, воспитание, образование, музыкальное образование, музыкальная педагогика, эстетика.

### Введение

Сложившаяся иерархия понятий музыкальной педагогики в историческом ракурсе развития философских и психолого-педагогических знаний существенно влияет на педагогическую практику музыкального образования. Одной из приоритетных задач современной педагогики выступает духовно-нравственное воспитание молодежи средствами духовной культуры и эстетического образования. Искусство в этом процессе играет одну из самых значимых ролей, прокладывая путь к разуму, пониманию и духовности сквозь призму чувств.

Важное место в процессе нравственно-эстетического воспитания личности занимает искусство, позволяющее человеку реализовать свои возможности, приобщить его к накопленному человечеством опыту, общечеловеческим интересам, устремлениям, идеалам («учебник жизни», «источник самосовершенствования»). Искусство в концентрированном виде содержит универсальные человеческие ценности и своей образностью активно воздействует на со-

знание, чувства, волю людей, играет существенную роль в формировании и преобразовании аксиологической сферы личности, ее самореализации и самоопределении в мире ценностей и смыслов сегодняшней жизни. Общение с искусством позволяет ребенку испытывать положительные эмоции, а также активизирует его творческий потенциал.

### Основная часть

Для современного школьника эстетическое образование является необходимым условием формирования основополагающих личностных свойств. Его способность к постижению и дифференциации культурных ценностей является фактором чувственного, образного познания жизни. Как известно, стереотипы красоты со временем корректируются и зачастую полюсно меняются. Наибольшей устойчивостью отличаются классические архетипы прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, комического и трагического, типического и фантастического, эстетического идеала, признающиеся ценными большинством представителей общества. Именно поэтому эстетические эмоции, переживания, чувства, предпочтения, вкусы, оценки, являющиеся индикатором социальной зрелости и культуры человека, представляют особый предмет не только психологии, но и педагогической науки.

Осознанное восприятие музыки, постижение ее художественной ценности и открытие в ней личностного смысла начинается слушателями младшего школьного возраста. В этой связи актуальным является перманентное совершенствование методического аппарата, применяемого учителем музыки в педагогической деятельности. «Знания об окружающем мире мы получаем не только через ощущения, но

и посредством восприятия, – констатирует И. К. Макогон. – Эти две формы отражения действительности представляют собой разные звенья чувственного познания, каждая из них имеет свои отличительные особенности. Так, ощущение дает информацию лишь об отдельных свойствах и качествах предмета, а в результате восприятия у нас формируется целостный образ явления» [1, с. 30]. В целом, соглашаясь с мнением автора, следует зафиксировать внимание на синкретичности функционирования рецепторов музыкального восприятия, в частности. Несмотря на приоритетность деятельности анализаторов слуха в данном процессе, окончательный художественный образ произведения формируется в зрительных представлениях слушателя, регулируемых его сознанием.

При существующем многообразии научных исследований процессов музыкального восприятия и эстетического образования детей по-прежнему продолжается активный поиск эффективных способов блокирования негативного влияния информационной экспансии, наполненной чуждыми для ребенка фактами и ценностями. Приоритетным направлением педагогических усилий в области эстетического образования следует считать развитие у учащихся способностей к дифференциации эстетических архетипов. Данное положение можно интерпретировать как одну из центральных задач, решаемых на уроке музыки. Музыка является видом искусства наиболее влиятельным, востребованным, доступным, эмоционально и интеллектуально содержательным.

Современное эстетическое образование младших школьников осуществляется на уроках музыки в условиях интерпредметной ассимиляции знаний. Это обусловлено спецификой художественного познания произведений искусства. Исследованием и решением данной проблемы в различных областях науки непосредственно занимаются: Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, В. И. Петрушин, Я. А. Пономарев, Г. С. Тарасов, Б. М. Теплов – в психологии; В. В. Ванслов, М. С. Каган, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, В. Н. Холопова – в искусство-

ведении; Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Л. В. Горюнова, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, А. И. Ковалев, Т. П. Королёва, В. П. Рева, А. Я. Ростовский, В. Н. Шацкая, Л. В. Школяр, В. Л. Яконюк – в музыкальной педагогике. Несмотря на многообразие аспектов изучения механизмов постижения художественной сущности музыки, мнения ученых концентрируются на ее интонационной природе, производности от речи человека, выразительности и элементах образительности, математической гармоничности сочинения.

В контексте темы статьи весьма глубокий педагогический смысл содержится в работах Д. Б. Кабалевского «Прекрасное пробуждает доброе» и Б. М. Неменского «Мудрость красоты». Вполне понятно, что в них фиксируется внимание на безусловной когерентности (взаимосвязанности) эстетики с этикой. Не случайно довольно часто авторы публикаций используют словосочетание «нравственно-эстетическое воспитание». Нравственно-эстетическое воспитание представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Решающую роль в этом процессе играет общество. Формирование нравственно-эстетических качеств происходит в социальной среде, в реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них выплескивается. Нравственно-эстетическое воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающим поколением и претворение в практическое действие высших духовных ценностей [2]. «Нравственно-эстетическое воспитание, – пишет О. И. Карпухин, – идет через постепенное изменение нрава, характера, мотивов, приоритетов человека к милосердию, ответственности за свои мысли, слова, поступки посредством применения приобретенных знаний» [3, с. 125]. Нравственно-эстетическое воспитание начинается с рождения человека и идет всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела.

Непосредственно в учебном процессе иерархия понятий рассредоточивается от музыки через ее художественно-педагогический анализ и эстетическую интерпрета-

цию произведений к нравственному воспитанию учащихся. В соответствии с афористичным выражением В. А. Сухомлинского, «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [4, с. 3]. Именно в такой последовательности «прекрасное» воплощается в «доброе».

Среди основных исследований в сфере современного музыкального образования выделяются следующие: изучение возможностей искусства и педагогики в музыкальном воспитании, изучение приоритетных профессиональных качеств личности учителя-музыканта, изучение сущности, видов, достижений и особенностей музыкально-педагогического мастерства.

Музыкальное образование на современном этапе рассматривается как система, объединяющая музыкальное воспитание, обучение и развитие. Научно-методическая литература, представленная сегодня к изучению, рассматривает имеющиеся достижения в области музыкально-педагогических исследований, а также различные образовательные методики дореволюционного, советского и современного периодов с целью выявления основных аспектов эффективной и качественной деятельности учителя-музыканта. При этом Э. Б. Абдуллин отмечает, что «...тематикой научных исследований являются проблемы, охватывающие различные стороны содержания и процесса музыкального образования. В центре внимания оказываются личность и деятельность учащегося, учителя музыки и их взаимодействие с музыкальным искусством» [5].

Среди основных исследований в сфере современного музыкального образования выделяются следующие: изучение возможностей искусства и педагогики в музыкальном воспитании, изучение приоритетных профессиональных качеств личности учителя-музыканта, изучение сущности, видов, достижений и особенностей музыкально-педагогического мастерства.

Теория музыкального образования школьников рассматривается как система научных знаний и понятий о закономерностях управления музыкальным развитием ребенка, воспитания его эстетических чувств в процессе приобщения к музыке и

формирования эстетического сознания. Как система научных знаний теория музыкального образования входит в общую систему педагогических наук и занимает в ней свое самостоятельное место. Это область эстетического воспитания, закономерности которого распространяются на всю художественную и, в частности, музыкальную деятельность человека.

В современной педагогической науке эстетическое воспитание школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость эстетического воспитания в становлении общей духовной картины внутреннего мира каждого школьника как личности. С другой стороны, некоторые авторы подвергают сомнению исторически сложившееся отношение к искусству как средству воспитания. Однако воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Поэтому важно понимание урока музыки в воспитании эстетической культуры учащихся как наиболее воздействующего на сферу эстетических, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным и тонким средством привлечения к добру, красоте и человечности.

Еще в конце XX – начале XXI ст. в педагогической науке под понятием «эстетическое» подразумевалось воспитание у подрастающего поколения ценностного отношения к духовной и окружающей материальной среде. Однако с течением времени данная дефиниция все чаще трактуется в сочетании с категорией «образование», которому принадлежит его обобщающий смысл, объединяющий педагогические процессы обучения и воспитания. Поэтому следует обратить внимание и на другой аспект понятия «эстетическое образование». В частности, эксплицируя сферу эстетического «как специфическое проявление ценностного отношения человека к миру и сферу художественной деятельности людей», понятие приобретает более широкий смысл [6, с. 773]. В комплексе с воспитанием эмоционального поведения, культуры чувственного отношения к окружающей среде, проявлением дозированных потребностей, художественных вкусов и идеалов

в учебном процессе детьми осуществляется постижение знаний об эстетической сущности объектов и явлений. По существу, происходит метапредметное освоение понятий прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, комического и трагического, типического и фантастического.

В музыкальной педагогике понятие сравнимости выражается через выявление в произведениях контрастов и сходств. Причем их логично дифференцируют на технические и художественные различия и подобию в сочинении и эмоционально-образном содержании музыки. Данный вид сотворчества учащихся осуществляется в процессе аналитической работы над сочинением, подразумеваемой под художественно-педагогическим, эстетическим, технологическим (мелодическим, ладово-фактурным, темброво-динамическим, метроритмическим, жанрово-стилистическим), нравственно-семантическим, компаративным анализами музыки.

Известно, что в обучении детей теоретическим основам музыки важную роль играет ознакомление их с эмоционально-выразительными свойствами мелодии. Вместе с тем изучение элементарной теории музыки отнюдь не является прерогативой общего музыкального образования. Поэтому учителю особое внимание приходится уделять своевременной акцентуации отдельных понятий и определений в общем контексте личной методической деятельности на уроке. Без пропедевтических знаний кроме эмоционально-чувственного восприятия музыки семантику (смысл) ее художественно-образного содержания хотя бы поверхностно постичь невозможно. Именно поэтому педагогу приходится проявлять особую изобретательность – в рамках одного урока в неделю уделить хотя бы 3-4 минуты изучению учащимися элементов музыкального языка. Как отдельный компонент занятия данный вид деятельности рассматриваться не может по нескольким основаниям: педагогическому смыслу, методической обоснованности, отсутствию интереса детей, весьма скромной образовательной их результативности, обусловленной временными рамками изучения предмета. Отрицательное влияние сло-

жившейся ситуации на учебный процесс можно значительно снизить при условии внедрения элементов занимательной теории музыки. По мнению Б. О. Голешевича, «объективированность восприятия музыки напрямую зависит от знания закономерностей ее композиции. В таком случае необходимо иметь в виду музыковедческое толкование произведения, представляющее стройный комплекс теоретических знаний и практических инвариантов его сочинения. Отсюда следует, что в системе общего музыкального образования необходимо ориентироваться на совершенно иные критерии декодировки (интонационного, музыкального, художественного, эстетического, нравственного) содержания произведения» [7, с. 170]. Ими могут быть состояния безразличия к окружающему (душевной апатии), логической обоснованности словесной интерпретации эмоционального состояния (дискурсивности), смыслового соответствия вербальной характеристики музыки глубине переживаемых чувств (релевантности) и др. [7]. В подтверждение объективности представленной информации уместно зафиксировать внимание на часто наблюдающемся противоречивом социальном явлении: при наличии избытка чувств у человека отсутствуют подлинные знания сущности сферы и оригинальные навыки собственной деятельности. И наоборот, при наличии профессиональных умений эмоционально-чувственная сфера психосоматики индивидуума остается в неактивированном состоянии. Это свойство человека, конечно же, может быть детерминировано в значительной мере его генетическим кодом.

Существенное влияние на воспитание эстетического восприятия у детей оказывают внешние факторы: оформление рекреаций, витражей, учебных классов, дидактической наглядности школы. Большую значимость имеет также периодичность восприятия объектов, предназначенных для эмоционально-чувственной релаксации и комитантных (преходящих, случайных), но высокохудожественно оформленных. Иными словами, эффективность эстетического образования находится в прямо пропорциональной зависимости от соответствующе-

го окружения учащихся, систематичности восприятия ими объектов искусства и художественно-педагогического анализа их сущности.

Решающий вклад в теорию и методику восприятия музыки внес академик, композитор Б. В. Асафьев. Многие стороны его музыкально-теоретической концепции составляют существенную часть теоретического обоснования методики музыкального воспитания в школе сегодня. Его интонационное учение, трактовка взаимосвязи процессов восприятия и логической организации музыкального произведения, динамическое исследование музыкальной формы имеют методологическую значимость для музыкального образования школьников. Очень важно утверждение Асафьева о центральном положении восприятия в его социокультурных связях и отношениях. Ориентация на активное, познающее восприятие, связанное с социальным опытом личности в теории музыкального образования, актуальна для современности.

На уроках музыки эффективное влияние на эстетическую культуру восприятия произведений оказывают такие факторы, как учет музыкальных предпочтений детей, психолого-педагогическая установка на слушание-слышание, повторность озвучивания сочинений, информационное обеспечение учебного процесса, целеполагающая рефлексия учащихся. Подлинная увлеченность педагогической деятельностью учителя и одержимость в поиске им оригинальных методических путей решения учебных задач также не остаются незамеченными детьми. Поэтому такое его состояние хоть в какой-то мере нивелирует очевидное противоречие между декларируемым превосходством художественного содержания классической музыки над ее популярными образцами и предпочтением именно их представителями детско-юношеской среды. Поиск методических решений представленной коллизии является по-прежнему актуальным. В контексте темы статьи концептуальную значимость может приобрести исследование влияния на продуктивность постижения средств музыкальной выразительности учащимися педагогических приемов *теории музыки*.

### Заключение

Несмотря на очевидную фундаментальность понятия «эстетическое образование», в статье оно рассматривается в рамках педагогики одного из видов искусства – музыки. Такая презентация темы обусловлена масштабностью функционирования социальных институтов музыкального искусства, ее массовым академическим и любительским восприятием, неограниченным использованием в различных государственных сферах и жизненных ситуациях. «Музыка как вид искусства и учебный предмет в общеобразовательной школе является одной из основных дисциплин эстетического воспитания учащихся. Ее функциональные возможности весьма представительны, – констатирует Б. О. Голешевич, – однако их реализация во многом зависит от методики организации интегрирующего вида творческой деятельности на уроке – музыкального восприятия» [8, с. 174]. Следует уточнить, что данная констатация факта объясняется как генерализующей сущностью, так всеобщей востребованностью и доступностью такого вида художественного сотворчества, как «музыкальное восприятие», являющееся детерминантом эстетического образования школьников.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Макогон, И. К.* Психология. Краткий курс / И. К. Макогон. – М. : Проспект, 2015. – 112 с.
2. *Зимняя, И. А.* Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М., 2009. – 312 с.
3. *Карпухин, О. И.* Молодежь России: особенности социализации и самоопределения / О. И. Карпухин // Социологические исследования. – 2000. – № 3. – С. 124–128.
4. Программа по музыке для 1-3 классов общеобразовательной школы : экспериментальная. – М. : Просвещение, 1977. – 117 с.
5. *Абдулин, Э. Б.* Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учебных заведений / Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
6. *Философский энциклопедический словарь* / редкол.: С. С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. *Голешевич, Б. О.* Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Б. О. Го-

лешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – 276 с.

8. *Голешевич, Б. О.* Педагогика музыкальных эвристик : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 212 с.

Поступила в редакцию 15.06.2023 г.  
Контакты: allu.bogunova92@mail.ru  
(Богунова Алла Леонидовна)

***Bogunova A. L. THE CONCEPT OF AESTHETIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MUSIC PEDAGOGY***

*The article focuses on the differentiation of notions of pedagogy of musical art and aesthetic education of junior schoolchildren. Their coherence and hierarchical co-subordination are conditioned by the context of the educational process, in which they are considered. Without clarifying definitions and in accordance with the scale of functioning in society, it is logical to allocate the set of the concepts related to the topic of the research in the sequence: «aesthetic education», «music education», «moral and aesthetic education».*

**Keywords:** perception, education, pedagogy, music education, music pedagogy, aesthetics.

УДК 17:37(476)

## ЭТЫКА-ПЕДАГАГІЧНАЯ СПАДЧЫНА ГЕОРГІЯ КАНІСКАГА

**В. Г. Ліпская**

аспірант кафедры педагогікі і псіхалогіі

Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна

*У артыкуле прадстаўлены этыка-педагагічныя погляды Георгія Каніскага – царкоўнага дзеяча, публіцыста, заўятага прыхільніка асветы і ўсеагульнай адукацыі. Адзначаецца, што імкненне да ведаў асветнік называў спецыфічнай рысай чалавека, а саму магчымасць вучыцца – галоўным яго скарбам. Разглядаюцца погляды мысліцеля на чалавека як на істоту разумную, здольную да мэтанакіраванай дзейнасці і ўсведамлення мэты свайго жыцця. Аналізуецца этычнае вучэнне Г. Каніскага, у цэнтры якога стаіць пытанне аб каштоўнасці і сэнсе чалавечага жыцця.*

**Ключавыя словы:** адукацыя, выхаванне, дабрачыннасць, маральнае выхаванне, эпоха Асветніцтва, этыка, шчасце.

**Уводзіны**

Пытанні маральнага выхавання чалавека хвалілі грамадства на працягу ўсяго часу яго існавання. У сучасным свеце пошукі шляхоў маральна-духоўнага ўдасканалення асобы і грамадства таксама не губляюць сваёй актуальнасці. У гэтым кантэксце важным, на наш погляд, з'яўляецца зварот да духоўнай спадчыны айчынных асветнікаў, якая не страціла сваёй каштоўнасці і сэнна. Выкарыстанне найбагацейшага вопыту мінулага, актуалізацыя гуманістычных поглядаў і этыка-педагагічных ідэй айчынных асветнікаў могуць унесці значны ўклад у маральнае выхаванне падрастаючага пакалення і стаць істотнай часткай дадзенага працэсу. Такім патэнцыялам, на нашу думку, валодае этыка-педагагічная спадчына Георгія Каніскага – грамадскага і царкоўнага дзеяча XVIII ст., публіцыста, філосафа, педагога, архіепіскапа Магілёўскага, Мсціслаўскага і Аршанскага.

Творчы шлях, філасофскія погляды Георгія Каніскага, яго культурна-адукацыйная і асветніцкая дзейнасць цікавілі на працягу многіх дзесяцігоддзяў шырокае кола навукоўцаў, сярод якіх асабліва варта адзначыць

працы такіх даследчыкаў, як В. Пратасевіч, М. Кашуба, М. Буглакаў, Я. Фошчан, А. Царонак і іншыя [1–7]. Аднак у гэтых і іншых даследаваннях пытанні этыка-педагагічнай спадчыны Г. Каніскага закраналіся ўскосна. У сувязі з гэтым галоўная мэта дадзенага артыкула – вызначыць сутнасць этыка-педагагічных поглядаў Г. Каніскага.

**Асноўная частка**

Г. Каніскі нарадзіўся 20 лістапада 1717 г. у г. Нежын на Чарнігаўшчыне. Паходзіў ён з дваранскай сям'і. Пры хрышчэнні атрымаў імя Рыгор. У 1738 г. быў аддадзены на навучанне ў Кіева-Магілянскую акадэмію, якая лічылася ў той час «найбуйнейшым цэнтрам навукі і асветы ва ўсім славянскім свеце» [2, с. 22]. Пасля заканчэння Акадэміі ён трапіў у лік лепшых выбраных выпускнікоў, якія штогод папаўнялі склад выкладчыкаў гэтай навучальнай установы. Каля двух гадоў старанна рыхтаваўся да выкладчыцкай дзейнасці і ў 1745 г. быў прызначаны выкладчыкам красамоўства. За час знаходжання на гэтай пасадзе склаў кіраўніцтва па тэорыі паэзіі, напісаў шэраг вершаваных твораў, сярод якіх знаходзіцца драма-маралітэ «Уваскрэсенне мёртвых» [1; 2]. У прадмове да гэтай п'есы Г. Каніскі вызначыў галоўную мэту як драматычнага мастацтва ў цэлым, так і дыдактычнае настаўленне самой драмы, выразна афарбаваную ўплывам эпохі Асветніцтва: «Еже учить, в обществе нравы представляя» [8]. Гэты твор пераважна носіць маральна-выхаваўчы характар і з'яўляецца, як справядліва заўважае А. Царонак, «па сутнасці, сапраўднай проповедзю важных веравучальных і павучальных ісцін» [6, с. 27]. У драме ў алегарычнай форме Г. Каніскі, супрацьпастаўляючы набожнасць і загану людзей, адлюстравыў рэлігійны і маральны стан сучаснага яму грамадства. Вядомы філолаг і гісторык літаратуры канца XIX ст. П. Жыццэцкі, аналізуючы тэкст

п'есы, адзначаў: «...Гэта была духоўная драма... прызначаная для прадстаўлення ў сценах школы, якая, зрэшты, як аказваецца, зусім не цуралася жыцця» [9, с. 263].

З 1747 г. на працягу амаль пяці гадоў Г. Каніскі ўзначальваў філасофскую кафедру ў Кіеўскай акадэміі, чытаў курс лекцый па філасофіі. У трактоўцы шэрагу філасофскіх праблем ён, як і асобныя аўтары філасофскіх курсаў, адыходзіў ад традыцыйнай схаластыкі. З'яўляючыся адным з самых адукаваных людзей свайго часу, Г. Каніскі належаў да ліку тых прадстаўнікоў духавенства, якія ўсведамлялі, што непадзельнае панаванне тэалогіі ў чалавечай думцы прыходзіць да свайго завяршэння. У асноўных палажэннях яго філасофскага курсу прасочваецца выразны падзел навукі і рэлігіі, веры і розуму [1; 2; 10]. «У філасофіі, якую Каніскі выкладае з акадэмічнай кафедры, дастаткова выразна праводзіцца мяжа паміж сферай навукі і сферай рэлігіі, выразна гучыць думка пра дзве ісціны – багаслоўскую і філасофскую, навуковую, прыкметна раз'яднаны розум і вера. У логіцы, этыцы і натурфіласофіі ён займаецца тлумачэннем толькі зямных, натуральных рэчаў, праблем, якія тычацца чалавека, адносячы ўсё звышнатуральнае да кампетэнцыі тэолагаў», – адзначае даследчык М. Кашуба [2, с. 33].

Яшчэ ў 1744 г. Г. Каніскі паstryгся ў манахі ў Кіеве пад імем Георгія, а ўжо ў 1751 г. быў прызначаны на пасаду прафесара багаслоўя, затым, у наступным годзе, прыняў пасаду рэктара акадэміі і послух архімандрыта Кіева-Брацкага манастыра. На пасадзе рэктара ён заставаўся да 1755 г., калі, згодна з рашэннем Свяцейшага Сінода, быў абраны епіскапам Магілёўскай епархіі. З гэтага часу ўся яго дзейнасць была цесна звязана з сацыяльна-палітычным жыццём беларускага грамадства. Указам Кацярыны II ад 23 верасня 1783 г. Г. Каніскі быў узведзены ў сан архіепіскапа Беларускага і ўвайшоў у склад Свяцейшага Сінода [11].

Будучы кіраўніком праваслаўнай царквы, Г. Каніскі знайшоў становішча беларускай епархіі вельмі цяжкім: «Хотя и осталась последняя Епархія Белорусская: однако и сія большею частию расхищена. Могли вы еще видеть въ ней некое число

Церквей Православныхъ, но и те сараямъ паче и хлевникамъ скотскимъ подобны, а не храмамъ Христианскимъ» [12, с. 154]. Акрамя цяжкага эканамічнага становішча беларускай епархіі, асветніка непрыемна ўразіла невуцтва не толькі простага насельніцтва, але і духавенства: «Таково Церквей внешнихъ и рукотворенныхъ состояніе, плача достойное, но еще гораздо плачевнейшее внутреннихъ, нерукотворенныхъ, самага, говорю, Сословія Правосверныхъ Христианъ» [12, с. 154]. У «Слове ў дзень нараджэння Яе Імператарскай Вялікасці, Гаспадарыні Імператрыцы і Самадзержыцы Усерасійскай, Кацярыны II» асветнік акцэнтаваў увагу на цяжкім становішчы праваслаўнага насельніцтва беларускай епархіі: «Отнять отъ нихъ светъ ученія: школамъ и семинаріямъ бытъ не допускають; а потому не только низкаго состоянія люди, но и самое Дворянство въ крайней простоте и невежестве принуждено жить... Дворянина отъ крестьянина трудно распознать» [12, с. 154–155]. «І Каніскі кідае смелы выклік гэтай беспрасветнай і змрочнай рэчаіснасці. З першых жа крокаў свайго служэння на Магілёўскай кафедры ён робіць усё, што ад яго залежыць, і ўсё магчымае, каб выправіць становішча і запаліць факел асветы ў нетрах гэтай цемры» [3, с. 402], – адзначае ў сваім даследаванні М. Буглакаў.

Г. Каніскаму, як прадстаўніку эпохі Асветніцтва, сродак выпраўлення такога становішча бачыўся ва ўсеагульнай асветце. Асвета і адукацыя разглядаліся ім як тыя фактары, з дапамогай якіх можна правесці пазітыўныя дзяржаўныя і грамадскія пераўтварэнні, палепшыць жыццё народу. Такім чынам, Г. Каніскі, разумеючы неабходнасць пашырэння асветы, яшчэ ў 1757 г. адкрыў у Магілёве вучылішча на ўзор Кіеўскай акадэміі і паставіў мэтай зрабіць яго апорай асветы для ўсіх праваслаўных беларусаў.

Сваю пасаду епіскапа Г. Каніскі разглядаў як пасаду настаўніцкую, галоўным клопатам якой з'яўляўся клопат аб маральнай асветце і выхаванні народу. Як сапраўдны настаўнік, ён звяртаў увагу на неабходнасць маральнага ўдасканалення ў першую чаргу сябе, а потым ужо іншых людзей: «...Учителя добрые и не лукавые себе первые учать,

нежели других; своему уху, яко ближайшему, напередь проповедают, нежели чужим; свою целость напередь соблюдают, нежели сторонних» [12, с. 4]. Настаўнік можа быць пераканаўчым толькі тады, калі дэклараваныя каштоўнасці зыходзяць з яго асабістых паводзін: «...Примерь благочестія покажи на себе», – адзначаў асветнік [12, с. 172]. Шмат працаваў Г. Каніскі не толькі над уласным маральным удасканаленнем, але і над маральна-рэлігійным выхаваннем святароў сваёй епархіі. Асветнік чытаў шмат пропаведзей, найважнейшай мэтай якіх была барацьба з маральнымі недахопамі духавенства і паствы.

На думку расійскага гісторыка А. С. Ражава, Г. Каніскі быў адным з тых прадстаўнікоў праваслаўнага духавенства таго часу, які падзяляў ідэю «ўсеагульнага добра і міру» [13, с. 43]. Як актыўны прыхільнік асветы, ён адзначаў і спецыфічную рысу чалавека – імкненне да ведаў. «Ученіе есть начертаніе живое і печать человечества: вопрошень бо единь от философов, сколько различествуеть ученый оть неученого? Столько, ответствовал, сколько человек оть скотины», – лічыў асветнік [14, стб. 46]. Грамадскі прагрэс мысліцель звязваў з развіццём навукі і распаўсюджваннем адукацыі сярод усіх пластоў насельніцтва, у тым ліку і сярод простага народу. На ўрачыстым адкрыцці галоўнага народнага вучылішча ў Магілёве ў 1789 г. Г. Каніскі выступіў з правамай, у якой звярнуўся да будучых вучняў гэтай навучальнай установы з наступнымі словамі: «Вам ныне предложено сокровище, котораго ни отцы ваши, ни дальнейшие предки имеют и сыскать не могли: ученія, говорю, различных родов, съ коими злата и серебра сокровища соравнятся не могут» [14, стб. 46]. Нашы суайчыннікі, адзначаў асветнік, атрымлівалі добрую адукацыю, але яе можна было атрымаць ці за мяжой, ці ж выпісваючы адгуль настаўнікаў: «...Словомъ, однимъ болярамъ и богатымъ сокровище сіе доставать свободно было, худороднымъ же и убогимъ никакого къ нему приступу не было» [14, стб. 47]. А сёння, лічыць мысляр, сапраўдны скарб кожны можа набыць: «Сіе счастье въ руки досталось; открывается вамъ сокровище не за моремъ, но в домахъ отеческихъ вашихъ, сидя въ

объятіяхъ отцовъ вашихъ и въ лоне матернемъ греясь, при нищете вашей не теряя золотыхъ летъ вашихъ, въ краткомъ времени, ибо самымъ удобнейшимъ способом не угліе, но истинное сокровище можете приобрести...» [14, стб. 47]. Звяртаючыся да моладзі, Г. Каніскі прызваў: «Будите, отроцы любезные и отровицы, при семъ благополучнейшемъ случае какъ губка, тысящными устами своими піющая воду: все силы понятия вашего, разума и тцанія отверзие къ питію нектара сего небеснаго, и трудовъ телесныхъ не щадите противъ всякихъ приключającychся въ учениі огорчений, помня, что корень только ученія горекъ, плоды же его сладки...» [14, стб. 47].

Вяртаючыся да таго часу, калі Г. Каніскі займаў пасаду прафесара Кіева-Магілянскай акадэміі, трэба адзначыць, што ён быў адным з тых нямногіх выкладчыкаў, хто ўключыў у свой філасофскі курс этыку, якая, у адрозненне ад логікі, натурфіласофіі і метафізікі, не лічылася ў Акадэміі абавязковай. Мяркуючы па захаваных запісах, асветнік надаваў этыцы вялікае значэнне, бо выкладаў яе адразу пасля логікі, адсутнуўшы ў канец метафізіку [15]. «Сама мэнта, якую ставіць перад сабой этыка, – пісаў Г. Каніскі, – дакладна паказвае яе не толькі раздзелам філасофіі, але і што яна ўвогуле самая необходимая з усіх раздзелаў і надзвычай карысная» [16, с. 387]. Асветнік падкрэсліваў, што сукупнасць маральных ведаў утварае навуку этыку, якая скіроўвае чалавека на шлях дабрачыннага жыцця і вядзе яго да асабістага шчасця. «Этыка – гэта навуковае практычнае мастацтва, якое займаецца дзеяннямі волі, накіраванымі да добра, якое імкнецца непасрэдна да дасканаласці дзеянняў волі, а па сутнасці – да шчасця чалавека» [17, с. 356], – заключаў ён. Адсюль вынікаюць і мэты, якія мае на ўвазе этыка: блізкая – навучыць агульным правілам добрых паводзінаў, далёкая – дасягнуць мэты саміх добрых паводзінаў – шчасця або асалоды.

У сваім этычным вучэнні Г. Каніскі надаў значную ўвагу даследаванню разнастайных, злучаных у антаганістычныя пары страстей (каханне і нянавісьць, туга і агіда, радасць і смутак, надзея і роспач, страх і адвага) як неад'емнай часткі чалавечай асобы.

Ён быў упэўнены, што больш шанцаў дасягнуць маральнай дасканаласці мае чалавек, які з'яўляецца ўладаром сваіх эмоцый і перажыванняў, што накіроўвае іх у русла самаўдасканалення. Этычнае мастацтва якраз і «заключаецца ў тым, каб добра і па законах розуму кіраваць афектамі або страцямі» [16, с. 441]. Сваё перакананне асветнік падмацоўваў думкай аб тым, што, калі б не было страцей, не было б і дабрачыннасці: «Як няма ніякай хвалы стырніку, калі на моры няма буры, так няма хвалы дабрачыннасці, і не было б ніякай дабрачыннасці, калі б не было страцей» [16, с. 446]. Г. Каніскі адзначаў, што перажыванне страцей не зневажае годнасці чалавека: «Кіраванне афектамі з'яўляецца справай дабрачыннасці, даў жа іх чалавеку Бог, каб з іх дапамогай спрабаваў спасцігнуць дабро і, будучы ў сіле пазбегнуць зла, прыйшоў нарэшце да апошняй мэты» [16, с. 441–442]. Дабрачыннасць – гэта разумная сярэдзіна паміж дзвюма крайнасцямі. «Увогуле, усе цноты заключаюцца ў сярэднім, і гэта іх сутнасць...», – падкрэсліваў Г. Каніскі [16, с. 456]. Дабрачыннасць грунтуецца на ўмеранасці, загану – на адхіленні ад умеранасці. Страці і загану, дабрачыннасць і добрыя ўчынкі – усё гэта знаходзіцца ва ўладзе чалавека, бо дабрачыннасць у першую чаргу – гэта добрыя схільнасці чалавека, удасканаленыя выхаваннем. Людзі па сваёй прыродзе цягнуцца да дабра, таму чалавек сам здольны выбраць разумную сярэдзіну паміж дзвюма крайнасцямі. Такая пастаноўка пытання сцвярджае актыўнасць чалавека і павышае каштоўнасць маральнага выхавання.

Этыка, на думку Г. Каніскага, носіць практычную накіраванасць, таму паводзіны чалавека варта разглядаць з тлумачэння мэты і прычын гэтых паводзін. «Што б ні рабіў чалавек, ён робіць з мэтай» [17, с. 347], – быў упэўнены асветнік. Пры гэтым ён адзначаў, што кожны чалавек бачыць і канчатковую мэту сваіх дзеянняў, якая, па сутнасці, з'яўляецца і найбольш жаданай, бо ўсе намаганні чалавека накіроўваюцца на яе авалоданне: «...Таму яна з'яўляецца найвышэйшым дабром, што называецца і найвышэйшым шчасцем. Бо шчасце – гэта ўладанне тым, чаго хочаш; такім чынам,

ўладанне тым, чаго больш за ўсё хочаш, з'яўляецца найвышэйшым шчасцем» [16, с. 411]. Асветнік меркаваў, што кожны чалавек з'яўляецца істотай з натуральным імкненнем да дабра, і ўсе яе дзеянні накіраваны менавіта да гэтага: «...Усё, што дзейнічае, усім сваім дзеяннем жадае дабра» [16, с. 393].

Этыка, як практычная навука, паводле Г. Каніскага, павінна паказаць чалавеку дасягальную ў яго зямным жыцці мэту. Гэтую мэту ён вызначаў як шчасце, якое чалавек павінен шукаць, а не спакойна чакаць яго на «тым свеце»: «Найвышэйшага шчасця чалавек павінен шукаць у гэтым зямным жыцці, а не чакаць яго, хіба што ў іншым бессмяротным жыцці, для якога мы народжаныя і вызначаны Богам» [16, с. 413]. Асветнік быў упэўнены, што чалавек у зямным жыцці не проста можа быць шчаслівым, а ён нават павінен шукаць сваё шчасце, якое ўсведамлялася ім як дабро для сябе. Самым надзейным шляхам яго набыцця з'яўляецца, згодна з Г. Каніскім, пазнанне свайго ўнутранага свету. Часцей за ўсё людзі не могуць дасягнуць шчасця менавіта таму, што не ведаюць, што з'яўляецца для іх дабром, «што ім больш за ўсё падыходзіць і больш за ўсё іх удасканальвае» [16, с. 411]. Таму першым абавязкам этыкі, якая «кіруе чалавечымі ўчынкамі», на думку асветніка, з'яўляецца спроба дапамагчы чалавеку зразумець, што менавіта для яго ёсць найвышэйшае дабро і шчасце. Трэба таксама адзначыць, што асабістае шчасце чалавека асветнік мысліў у цеснай сувязі з ідэяй «агульнага дабра»: «Усе грамадскія дзеянні людзей варта вызначыць тым, каб мы былі сумленныя, разумныя, здаровыя... бестурботныя і шчаслівыя» [16, с. 419]. Такім чынам, чалавек народжаны для шчасця, якое не вычэрпваецца толькі пачуццёвымі асалодамі, славай, разнастайнымі матэрыяльнымі выгодамі, але і складаецца з разумнай дзейнасці, мудрасці, дабрачыннасці. «Неразумныя тыя, хто ставіць сабе толькі матэрыяльную мэту» [17, с. 349], – катэгарычна заключаў Г. Каніскі.

#### Заклучэнне

Г. Каніскі пакінуў значны след у гісторыі грамадскай думкі Беларусі. У сваіх цар-

коўных пропаведзях, публічных прамовах і творах ён падымаў шэраг актуальных для свайго часу пытанняў. Важнейшыя пытанні, на якіх акцэнтаваў увагу асветнік, – гэта неабходнасць развіцця асветы ў краіне, павышэнне культурнага і маральнага ўзроўню беларускага насельніцтва. Г. Каніскі разглядаў чалавека як актыўную разумную істоту, характэрнай рысай якой з’яўляецца імкненне да ведаў. Веды – гэта сапраўдны чалавечы скарб, доступ да якога павінен быць адкрыты ўсім людзям, незалежна ад іх паходжання. Асветнік падкрэсліваў веліч і дасканаласць чалавека, яго здольнасць паставіць перад сабой задачы духоўна-маральнага ўдасканалення. Асновай маральных паводзін Г. Каніскі лічыў розум, а чалавека – асобай, здольнай стаць на шлях дабрачыннасці. Навучыць чалавека правілам добрых паводзін, накіраваць яго да добра – гэта асноўны абавязак і прызначэнне этыкі. Асветнік не сумняваўся ў тым, што этыка паслужыць удасканаленню чалавека і грамадства ў цэлым, распавядаючы пра матывы і сутнасць чалавечых учынкаў, цнотаў, якія напаяняюць сэнсам зямное існаванне чалавека. Вышэйшым ідэалам і прынцыпам чалавечага жыцця асветнік называў шчасце. Шчасце – вось канчатковая мэта, якую павінен дасягнуць чалавек у сваім зямным жыцці.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. **Протасевич, В. И.** Георгий Конисский / В. Протасевич // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии: избранные произведения XVI – нач. XIX в. – Минск : Изд-во Академии наук БССР, 1962. – С. 336–346.
2. **Кашуба, М. В.** Георгий Конисский / М. В. Кашуба. – Москва : Мысль, 1979. – 173 с.
3. **Буглаков, М.** Преподобный Георгий Конисский, Архиепископ Могилевский / М. Буглаков. – Минск : Виноград, 2000. – 656 с.
4. **Фощан, Я.** Відображэння гносеалягічнай пазіцыі Георгія Коніскага в процэсі яго культурна-асвітанай дзейнасці / Я. Фощан // Вісник Київскага нацыянальнага ўніверсітэту імені Тараса Шевченка. – 2010. – №14. – С. 27–29.
5. **Фощан Я.** Культурна-просвітаніцкая дзейнасць Георгія Коніскага на тэрах Беларусі // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка, серія «Українознаўства». – 2009. – Вип. 13. – С. 47–49.
6. **Царенко, А.** Драма святителя Георгия (Конисского) «Воскресение мертвых»: связь с евангельскими притчами / А. Царенко // Вестник Харьковской духовной семинарии. – 2020. – № 11. – С. 27–33.
7. **Царенко, А.** Эстетичні аспекти світогляду Георгія Коніскага в контексті ідэй україньскага барока / А. Царенко // Сіверянський літопис. – 2011. – № 2. – С. 59–69.
8. **Конисский, Г.** Воскресение мертвых [Электронный ресурс] / Г. Конисский // Українська література XVIII ст. Поетичні твори, драматичні твори, прозові твори. – Київ: «Наукова думка», 1983. – Режим доступа: [http://litopus.org.ua/old18/old18\\_29.htm](http://litopus.org.ua/old18/old18_29.htm). – Дата доступа: 11.02.2023.
9. **Житецкий, П.** Памяти Георгия Конисского / П. Житецкий // Киевская старина. – 1895. – № 2. – Т. XLVIII. – С. 257–264.
10. **Кашуба, М. В.** Георгий Конисский / М. В. Кашуба // Антология педагогической мысли Белорусской ССР. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 138–140.
11. Асветнікі зямлі Беларускай: энцыкл. даведнік / Рэдкал.: Г. П. Пашкоў і інш.; Маст. У. М. Жук. – Мінск : БелЭн, 2001. – С. 202–203.
12. **Конисский, Г.** Собрание сочинений Георгия Конисского, архиепископа Белорусского / Г. Конисский – Санкт-Петербург : Тип. Э. Веймара, 1861. – Ч. 1. – 292 с.
13. **Ряжев, А. С.** Просвещенное духовенство при Екатерине II / А. С. Ряжев // Вопросы истории. – 2004. – № 9. – С. 43–57.
14. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из Архива Министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург : Изд. М-ва нар. просвещения, 1893. – Т. 1: Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783–1803. – 1893. – LX с., 896, 142 стб.
15. **Кашуба, М. В.** Этика в философских курсах профессоров Киево-Могилянской академии / М. В. Кашуба // Этическая мысль. – 2014. – № 14. – С. 217–239.
16. **Конисский, Г.** Філасофскія творы: в 2 т. / Георгій Коніський; редкол.: М. М. Верников [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1990. – Т.1. : Пам’ятники філасофскай культуры україньскага народу. – 494 с.
17. **Конисский, Г.** Философские заключения / Г. Конисский // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии: избранные произведения XVI – нач. XIX в. – Минск : Изд-во Академии наук БССР, 1962. – С. 347–358.

Паступіў у рэдакцыю 20.03.2023 г.  
 Кантакты: [himmel.01@mail.ru](mailto:himmel.01@mail.ru)  
 (Ліпская Вольга Генадзьеўна)

**Lipskaya V. G. THE ETHICAL AND PEDAGOGICAL LEGACY OF GEORGE KONISKY**

*The article presents the ethical and pedagogical views of George Konisky, a church figure, publicist, an ardent supporter of enlightenment and universal education. It is noted that the enlightener called the desire for knowledge a specific trait of a person, and the very opportunity to*

*learn is his main treasure. The views of the thinker on man as a rational being capable of purposeful activity and awareness of the purpose of his life are considered. The ethical teaching of G. Konisky is analyzed, in the center of which is the question of the value and meaning of human life.*

**Keywords:** education, upbringing, charity, moral education, the age of Enlightenment, ethics, happiness.

УДК 37.02

## КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ КУРСАНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

**А. В. Шатова**

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*Статья посвящена проблеме формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе. Автором представлена модель учебной автономии курсантов, выделены мотивационный, метакогнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Раскрывается содержание каждого из структурных компонентов в составе учебной автономии курсантов.*

**Ключевые слова:** учебная автономия, структурный компонент, мотивация, учебные стратегии, компетенция, самостоятельная учебная деятельность, рефлексия.

### Введение

Проблема формирования учебной автономии в профессиональном образовании является одним из актуальных вопросов современной педагогической науки и практики. Учебная автономия – сложный многокомпонентный и междисциплинарный феномен, в отношении которого среди исследователей отсутствует единство в концептуальном подходе к содержанию данного термина. Тему учебной автономии и ее компонентов разрабатывали в своих научных трудах Х. Холек [1], Д. Трим [2], Д. Литтл [3], У. Литлвуд [4], С. Коттерал [5], Е. В. Стрелкова [6], Е. А. Таранчук [7], Е. Н. Соловова [8], И. Ф. Коряковцева [9] и др. На основе проанализированных материалов были выявлены существенные характеристики, что позволило автору предложить собственную трактовку, где учебная автономия рассматривается как способность личности самостоятельно и независимо ставить цель своей собственной деятельности, планировать последовательность действий, отбирать средства и способы учебной деятельности, осуществляя рефлексию, неся при этом полную ответственность за результаты своей учебной деятельности. Таким образом, учебная

автономия выступает интегральной характеристикой курсанта как субъекта учебной деятельности. Изучение работ зарубежных и отечественных авторов позволило выделить структурные компоненты данного понятия – мотивационный, метакогнитивный, деятельностный и рефлексивный, которые легли в основу конструирования модели учебной автономии курсантов в образовательном процессе.

### Основная часть

Модель представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, позволяющих заранее спланировать формирование учебной автономии курсантов на этапе их обучения в высшем учебном заведении. Конструирование модели учебной автономии курсантов базируется на основании ряда положений: структуру учебной автономии определяют те компоненты, которые являются доминантными в процессе формирования учебной автономии в условиях образовательного пространства высшей школы, осуществляющей подготовку будущих сотрудников органов внутренних дел; каждый компонент учебной автономии имеет свою структуру и представляет собой совокупность конкретных компетенций, навыков, умений, способностей или действий, которые находят свое отражение в условиях автономной учебной деятельности и оказывают основополагающее влияние на конечный результат продуктивного формирования учебной автономии в образовательном процессе обучающихся.

Основными компонентами модели учебной автономии курсантов в образовательном процессе являются (рис.): мотивационный; метакогнитивный; деятельностный; рефлексивный.



### Модель учебной автономии курсантов в образовательном процессе

**Мотивационный компонент.** Содержание мотивационного компонента составляют компетенции, центральным элементом которых являются желание и потребность индивида быть включенным в деятельность, направленную на формирование учебной автономии курсантов в образовательном процессе.

Мотивационный компонент определен как единство двух составляющих: система мотивов и система личностных качеств. Система мотивов включает в себя личностные и учебно-познавательные мотивы. Личностными мотивами выступают потребность в самореализации, желание и стремление к самоизменению и саморазвитию в учебной деятельности, способность регулировать свое эмоциональное состояние и мобилизовать внутренние силы для преодоления сомнений в принятии реше-

ния относительно своей автономной учебной деятельности.

Учебно-познавательные мотивы как структурный элемент мотивационного компонента учебной автономии раскрывается через интерес к самостоятельному управлению процессом обучения для успешного освоения определенного учебного материала и потребность чувствовать себя свободным от внешних ограничений на учебную деятельность [10; 11]. Потребность в успешности непосредственно связана с образовательным процессом. Особенностью является то, что переживание успеха в учебной деятельности придает дополнительную мотивацию и энергию продолжать ее. Однако курсант должен быть готов и к возникновению трудностей, которые необходимо преодолеть, что приводит к пересмотру сложившихся установок к достижению положительного результата.

Личностные качества являются важной составляющей мотивационного компонента учебной автономии, которая основывается на системе ценностей. Структура личностных качеств находится в постоянном взаимодействии с личностными и учебно-познавательными мотивами, так как во многом они оказывают непрерывное влияние на уровень развития того или иного качества [12]. Например, без должного уровня ответственности нельзя достигнуть высокого уровня личностной мотивации; при недостаточной самостоятельности и низкой потребности в самоизменениях наблюдается понижение уровня саморегуляции, снижается активность в учебной деятельности.

Ввиду специфики учебного заведения преподавателями ведется постоянная воспитательная работа с курсантами, направленная на совершенствование системы личностных качеств. Ответственность, самостоятельность, инициативность, адаптивность, уверенность, осознанность способствуют личностному росту, расширению межличностных контактов, что стимулирует развитие профессиональной культуры и активного отношения к учебной деятельности, осознанию ценности науки, образования и автономной учебной деятельности [13].

Мотивационный компонент – один из центральных компонентов формирования учебной автономии курсантов. Без надлежащей мотивации и определенного набора качеств не будет у курсантов потребности в познании, получении профессионального образования, а автономность личности и позиционирование себя в качестве субъекта образовательной деятельности будет отсутствовать вовсе [13].

Таким образом, мы выделим следующие компетенции в составе мотивационного компонента:

- потребность личности в самореализации;
- стремление к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию в учебной и профессиональной деятельности;
- способность к самоэффективности в процессе обучения;
- интерес к самостоятельному управлению процессом обучения;

– способность к самоопределению и учебной автономности;

– развитие личностно значимых качеств для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

**Метакогнитивный компонент.** В отечественной и зарубежной психологии и педагогике под метакогнициями понимают индивидуальное знание о собственных метакогнитивных процессах и умение ими управлять. Метакогнитивные процессы рассматриваются многими исследователями как один из факторов реализации самостоятельной познавательной деятельности субъекта. Кроме того, они во многом определяют ее продуктивность [13].

Основанием для конструирования метакогнитивного компонента модели учебной автономии курсанта выступают система компетенций в области критического мышления и учебных стратегий. Система навыков критического мышления представлена операциями поиска и сбора информации из различных источников; анализа, синтеза, сравнения; обобщения и формулирования выводов; интеграции знаний из различных предметных областей. Их включение в структуру учебной автономии курсантов обусловлено применением последних для достижения высокой степени организации автономной учебной деятельности курсантов. Работа по поиску и сбору информации предполагает серьезный и критический подход от курсанта, так как успешность реализации этой работы зависит от понимания, что конкретно необходимо найти. Дальнейшая логика работы над полученной информацией по изучаемому вопросу связана с анализом, сравнением и интерпретацией данных из различных источников. Правильно отобранные источники и информация, произведенный фильтр данных и анализ учебных материалов позволяют курсанту сформулировать собственные выводы, найти новый смысл по изучаемой проблеме и дает возможность изменить или углубить понимание проблемного вопроса, творчески подойти к решению учебной проблемы. Применение всех вышеперечисленных навыков критического мышления позволяет развить у курсантов абстрактное, логическое, критическое мышление, проводить

самостоятельную работу на уровне обобщения знаний, формулировать суждения об изучаемом предмете, демонстрировать творческий подход в решении поставленных задач.

Осуществление курсантами автономной учебной деятельности сопряжено с разработкой плана умственных действий и операций, который включает в себя все этапы процесса обучения – от подготовки до контроля достижения поставленных учебных целей. Поэтому знание учебных стратегий позволяет обеспечить реализацию учебной автономии курсантов в образовательном процессе. Опираясь на классификации Р. Оксфорд [14] и Т. А. Дворниковой [15], мы выделим следующие стратегии автономной учебной деятельности курсантов: основные и вспомогательные.

Основные стратегии связаны с учебным материалом и направлены на отработку изученного. Каждая из основных стратегий имеет свою определенную цель. Когнитивные стратегии позволяют учащемуся использовать полученные знания напрямую, практикуя их использование в реальных условиях, а также отработывая на практике. Компенсаторные стратегии помогают преодолеть проблему, восполнить недостающие знания учащегося. Стратегии запоминания основываются на механизмах памяти и призваны помочь сохранить полученную информацию, удерживать ее надолго, а при необходимости вспомнить и использовать. Стратегии детализации направлены на уточнение, развитие, совершенствование, переработку содержания учебного материала. Стратегии организации учебного материала предполагают визуализирование учебной информации в различных формах – ментальные карты, диаграммы, инфографика и т.п.

Вспомогательные стратегии помогают в управлении процессом обучения. Метакогнитивные стратегии представлены стратегиями планирования, наблюдения, регулирования. Они позволяют учащимся контролировать собственный процесс познания, то есть направлять учебный процесс, организовывать учебное пространство, планировать, проводить сбор материалов, отслеживать ошибки и оценивать собственные успехи и обучение. Аффективные стратегии

помогают управлять эмоциями, мотивами и отношением к обучению. Социальные стратегии помогают обучаться через общение с другими и выстраивать коммуникацию. Необходимо обратить внимание на то, что приведенные выше учебные стратегии опираются друг на друга и находятся в плотной взаимосвязи между собой.

В составе метакогнитивного компонента нами были определены следующие компетенции:

– способность анализировать, синтезировать, сравнивать и интерпретировать учебную информацию;

– умение обобщать информацию и формулировать выводы;

– умение интегрировать знания из различных предметных областей во взаимосвязи с социальным контекстом будущей профессиональной деятельности и творчески мыслить;

– знание и применение учебных стратегий в образовательном процессе;

– способность осуществлять поиск и сбор информации из различных источников.

**Деятельностный компонент.** Деятельностный компонент модели учебной автономии курсанта представляет совокупность двух составляющих: учебно-управленческие умения, система навыков владения информационно-коммуникативными технологиями.

Учебно-управленческие умения представлены умением самостоятельно определять цели своего обучения, планировать собственное интеллектуальное развитие; умение осуществлять самостоятельную учебную деятельность, справляться с проблемными ситуациями; умение оценивать свою учебную деятельность.

Суть целеполагания состоит в установлении курсантом главных целей и задач учебной деятельности. Стоит отметить, что целеполагание зависит от внешних и внутренних факторов. Внешние представлены программными требованиями по специальности к уровню образования курсанта; используемыми формами, методами и средствами обучения. Внутренние определяются мотивацией курсанта, уровнем его притязаний, индивидуальным опытом. Постановка целей является важным умением не только в учебном процессе, но и в про-

фессиональной деятельности. От умения ставить цели зависят действия сотрудника органов внутренних дел в решении профессиональных задач [13].

При моделировании курсант продумывает план и средства реализации собственной образовательной деятельности в соответствии с поставленными целями, последовательность действий и их предполагаемые временные рамки, прогнозирует возможные результаты от произведенных им образовательных действий, что положительно влияет на его самостоятельность, организованность, настойчивость, независимость. Осуществление самостоятельной учебной деятельности требует от курсанта также оценки, контроля и коррекции, которые позволяют провести сопоставление результатов своей учебной деятельности с намеченными планами, выявить ошибки, что поможет откорректировать план действия, устранить проблемные моменты и найти новые пути решения.

В составе деятельностного компонента учебной автономии выделена система навыков владения информационно-коммуникативными технологиями. На наш взгляд, в этом существует необходимость, так как на сегодняшний день, учитывая стремительное развитие информационных технологий и современные тенденции информатизации всех сфер жизнедеятельности, актуально наличие у курсантов практических навыков работы с электронными техническими средствами, сервисами и источниками удаленного доступа для осуществления поиска, анализа, отбора, преобразования, сохранения и передачи необходимой учебной информации. Наличие таких навыков в структуре учебной автономии является важным, так как современный процесс получения высшего образования неразрывно связан с использованием информационных технологий.

Можно выделить следующие компетенции в структуре деятельностного компонента:

- способность определить цели собственного обучения;
- умение моделировать собственный процесс обучения;
- умение осуществлять самостоятельную учебную деятельность;

– способность преодолевать проблемные ситуации;

– умение оценивать, контролировать и корректировать результаты своей учебной деятельности;

– умение работать с электронными техническими средствами и осуществлять с их помощью поиск, отбор, хранение, передачу учебной информации.

**Рефлексивный компонент.** На современном этапе развития образования все больше уделяется внимания развитию личности, готовой к саморазвитию и самообразованию. По этой причине одной из задач, стоящей перед преподавателями высшего учебного заведения, является проведение работы по совершенствованию у учащегося способности к рефлексивному контролю и оценке своей учебной деятельности. Рефлексия дает возможность курсанту критично относиться к себе, осознать успехи в учебной и профессиональной деятельности, брать ответственность за принятые решения, осмыслить способы работы с учебным материалом, выбрать стратегию поведения в процессе взаимодействия [13].

Основными составляющими рефлексии, являются самооценка, самоанализ, саморегуляция и способность к интроспекции с последующей коррекцией образовательного процесса и результатов собственной учебной деятельности. Интроспекция в образовательном процессе принадлежит особая роль, поскольку способность к интроспекции превращает учебную деятельность в управляемый самим курсантом процесс, то есть он выступает активным субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. Готовность к интроспекции характеризуется через субъективное наблюдение, выявление, измерение собственных знаний, умений, навыков и достигнутых результатов в учебной деятельности.

В процессе самооценки курсант соотносит достигнутый результат с эталоном и собственными возможностями. Ученые выделяют общую и конкретно-ситуативную самооценку. При этом самооценка бывает адекватной и неадекватной. Самооценка существенным образом влияет на эффективность деятельности курсанта и на стремление к личностному росту. Владение на-

выком самооценки предполагает качественную оценку своих знаний, умений, навыков, способностей и в целом своих сильных и слабых сторон, позволяет рационально построить учебный процесс.

При самоанализе курсант изучает состояние результатов собственной учебной работы, устанавливает причинно-следственные взаимосвязи между элементами изучаемых явлений, определяет пути дальнейшего совершенствования. В процессе формирования учебной автономии курсантов осуществление самоконтроля, самооценки, самоанализа являются важными составляющими рефлексивного компонента. Курсант выступает как активный субъект своей учебно-познавательной деятельности, реализовывая данные способности в своей учебной деятельности, что является важным признаком учебной автономии.

Немаловажную роль в процессе формирования учебной автономии курсантов играет саморегуляция. Саморегуляция — это способность личности, позволяющая производить воздействие на самого себя, свою психику с целью изменения в желаемом направлении. Также саморегуляция

предполагает мобилизацию внутренних сил и последующее преодоление сомнений в принятии того или иного решения относительно своей учебной деятельности [16]. Так, при саморегуляции мы можем наблюдать процесс становления курсанта как субъекта учебной деятельности, ведь он благодаря волевым усилиям способен привести в соответствие свои возможности предъявляемым требованиям к освоению дисциплины в процессе профессионального обучения [13].

Выделим основные компетенции в составе рефлексивного компонента:

- способность и готовность к интроспекции;
- способность к самоанализу образовательного процесса;
- самооценка знаний и умений, результатов учебной деятельности;
- способность к саморегуляции учебной деятельности.

Все обозначенные компоненты и их структурные составляющие в совокупности позволяют наглядно представить модель учебной автономии курсантов в образовательном процессе (Таблица).

Таблица – Компоненты и структурные

элементы модели учебной автономии курсанта в образовательном процессе

Мотивационный компонент		Метакогнитивный компонент			Деятельностный компонент		Рефлексивный компонент
Система мотивов		Система личностных качеств	Система навыков критического мышления	Понимание учебных стратегий	Учебно-управленческие умения	Навыки владения информационно-коммуникативными технологиями	
Учебно-познавательные мотивы	Личностные мотивы						
– мотивация к управлению образовательным процессом, – потребность к самоопределению	– мотивация к самоизменению и саморазвитию, – мотив самореализации, – мотивация к самоэффективности	– уверенность в себе, – ответственность, – самостоятельность, – осознанность, – инициативность, – адаптивность	– поиск и сбор информации из различных источников, – анализ, сравнение и интерпретация учебной информации, – обобщение и формулирование выводов, – интеграция знаний из различных областей, творческое мышление	– стратегии, направленные на усвоение учебного материала (когнитивные, компенсаторные, запоминания, детализации, организации учебного материала), – стратегии, обеспечивающие самостоятельное выполнение учебной деятельности (метакогнитивные, аффективные, социальные)	– определение целей собственного обучения, – моделирование, – умение осуществлять самостоятельную деятельность, – преодоление проблемных ситуаций, – оценка, контроль и коррекция учебной деятельности	– навыки работы с электронными техническими средствами, – осуществление поиска, отбора, хранения и передачи учебной информации	– способность и готовность к интроспекции, – способность к анализу процесса и результатов учебной деятельности, – самооценка знаний и умений, – способность и готовность к саморегуляции учебной деятельности

**Заключение**

Актуальность проблемы формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе определяется нормами образовательного стандарта высшего образования, которое направлено на необходимость формирования и развития набора личностных качеств, метапредметных компетенций курсантов, призванных обеспечить готовность, способность к саморазвитию и реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Следовательно, существует заинтересованность в том, чтобы учебная автономия курсантов в процессе профессионального образования получила должное развитие.

Разработанная модель формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов. Основными компонентами учебной автономии курсантов являются: мотивационный компонент (система мотивов, система личностных качеств); метакогнитивный компонент (система навыков критического мышления, знание учебных стратегий); деятельностный компонент (учебно-управленческие умения, навыки владения информационно-коммуникативными технологиями), рефлексивный компонент (способность к анализу процесса и результата учебной деятельности). Сформированные компетенции мотивационного компонента позволяют курсанту осознать важность саморазвития и личностного совершенствования, активизировать стремление и потребность самостоятельно управлять процессом обучения. Компетенции метакогнитивного компонента, которые во многом определяют ее продуктивность, способствуют организации курсантами самостоятельной познавательной деятельности. Компетенции деятельностного компонента определяют практическое применение знаний, опыт их проявления в образовательном процессе при качественной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Компетенции рефлексивного компонента отражают способность курсанта анализировать процесс и результат самостоятельной учебной деятельности. Формирование представленных компонентов учебной автономии курсантов выступает

ключевым механизмом освоения ими автономной учебной деятельности и необходимым условием их личностного развития и становления.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Holec, H.* Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 87 p.
2. *Trim, J.* Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application / J. Trim, H. Holec. – Strasbourg : Council of Europe, 1988. – 149 p.
3. *Little, D.* Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems / D. Little. – Dublin : Authentich, 1991. – 175 p.
4. *Littlewood, W.* Autonomy: An Autonomy and a Framework / W. Littlewood // System. – 1996. – № 4. – P. 427–435.
5. *Cotterall, S.* Developing a course strategy for learner autonomy / S. Cotterall // ELT Journal. – 1995. – № 49. – P. 57–65.
6. *Стрелкова, Е. В.* Реализация концепции автономии студентов в учебной деятельности как способ повышения продуктивности образовательного процесса / Е. В. Стрелкова // Альманах «Продуктивное образование»: индивидуальные образовательные траектории : материалы Междунар. науч. – практ. конф. : в 2 ч. – Ч. 2. – М. : Экшэн, 2006. – Вып. 8. – С. 67–70.
7. *Таранчук, Е. А.* Автономность в обучении как образовательная и педагогическая цель / Е. А. Таранчук // Информационные технологии в организации самостоятельной работы и дистанционное образование: материалы науч.-метод. Интернет-конференции. – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – С. 74–77.
8. *Соловова, Е. Н.* Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11–17.
9. *Коряковцева, Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
10. *Снопкова, Е. И.* Мотивация как самоопределение и самоэффективность : Педагогический обзор зарубежных теорий мотивации учебной деятельности / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 3. – С. 8–11.
11. *Снопкова, Е. И.* Теория целей достижения и TARGET-модель как мотивационные конструкты / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 5. – С. 3–6.

12. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения: кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Магис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

13. *Перунова, А. В.* Сущность и содержание учебной автономии курсантов в процессе изучения иностранного языка / А. В. Перунова // Магистерский вестник: сборник научных работ магистрантов и аспирантов : в 3 ч. / редкол.: М. Г. Жилинский [и др.]. – Минск: ИВЦ Минфина, 2018. – Ч. 1. Гуманитарные науки. – С. 90–94.

14. *Oxford, R. L.* Language Learning Strategies: What every teacher should know / R. L. Oxford. – The University of Alabama : Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 339 p.

15. *Дворникова, Т. А.* Психологические факторы развития учебных стратегий студентов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Дворникова. – СПб., 2017. – 214 л.

16. *Моросанова, В. И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.

Поступила в редакцию 13.06.2023 г.

Контакты: [perunova.hanna@gmail.com](mailto:perunova.hanna@gmail.com)

(Шатова Анна Викторовна)

**Shatova A. V. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF LEARNER AUTONOMY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*The article highlights the problem of the formation of cadet's learner autonomy in the educational process. The model of cadet's learner autonomy is presented by the author; the motivational, metacognitive, activity-related and reflective components are singled out. The content of each of the structural components in the composition of cadet's learner autonomy is revealed.*

**Keywords:** learner autonomy, structural component, motivation, learning strategies, competence, educational activity, reflection.

УДК 373.3:035:78-053.5

## ВОЗМОЖНОСТИ ФАКУЛЬТАТИВА «СЛУШАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ» В ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Б. К. Свердлов**

аспирант кафедры педагогики

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье показаны возможности факультатива «Слушание национальной музыки» в формировании чувств национальной идентичности. Указаны цели, задачи, содержание факультативного занятия. Приведен образец программы первой четверти, даны методические рекомендации на примере одного из уроков.*

**Ключевые слова:** идентичность, факультатив, младший школьник, музыка, национальная музыка, программа.

### Введение

В современном обществе все острее становится вопрос о национальной идентичности. Ощущение принадлежности субъекта к социальной группе является необходимым фактором формирования человека как личности. Идентификация проявляется в различных социальных нормах: территориальной, национальной, экономической, культурной, религиозной и др. Данный термин может быть исследован во всех сферах жизни человека.

Существует множество средств, направленных на воспитание учащихся. Самым действенным в сфере эстетического воспитания является музыка. В. А. Сухомлинский в своих трудах подчеркивал значимость музыкального искусства и считал его главным средством воспитания культуры личности. По его мнению, «...если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами» [1, с. 33].

Музыкальное искусство положительно влияет на формирование интеллекта, эмоциональной культуры, чувств и на-

строений. Это мощнейшее средство, направленное на приобщение учащегося к национальному искусству. Влияние музыки на формирование чувств национальной идентичности осуществляется на уровне впечатлений, т.е. бессознательно. От наполняемости «музыкальной фонотеки» зависит уровень приобщенности к национальной культуре. Можно утверждать о положительной динамике воплощения данного процесса при:

- постоянном звучании фольклорной музыки, произведений отечественных композиторов;
- личном исполнении национальной музыки;
- соблюдении традиций государственных и народных праздников;
- посещении различных фестивалей национального творчества.

Анализ программы по предмету «музыка» показывает, что на уроках музыки четвертого года обучения ограничен репертуар национальной музыки [2]. На изучение данной темы отведено первое полугодие. Во втором полугодии отражены лишь народные праздники. Для полного изучения национальной музыки и решения задач в формировании чувств национальной идентичности младших школьников нами разработана программа факультатива «Слушание национальной музыки».

### Основная часть

Факультативное занятие направлено на слушание и анализирование музыкального произведения, находящегося в неразрывном единстве с жизнью и творчеством композитора. Произведение может содержать программу, иметь исторический либо литературный источник. Поэтому музыкальный

образец осваивается комплексно, находится в тесной интегральной и межпредметной связи. Важность и ценность белорусских произведений состоит в том, что основоположники белорусской классической музыки черпали вдохновение в фольклоре, строили на нем симфонии, оперы и т.д.

В нашем понимании «слышать музыку» – это откликаться на нее эмоционально, вживаться в музыкальный образ, мысленно перевоплощаясь, испытывать нравственные переживания и, значит, духовно-нравственно совершенствоваться.

Основу программы факультатива составляет музыка народная и авторская белорусских композиторов, разделенных по жанрам и тематике, становление белорусского оркестра, коллективов и т.д. В изучение включены праздничные даты: народные и государственные. Факультатив разработан на один год обучения и включает в себя 35 педагогических часов.

Факультатив «Слушание национальной музыки» должен быть эмоционально наполненным и творческим. Одна из основных задач работы педагога-музыканта – воспитать потребность в общении с национальной музыкой не только на занятиях, но и в повседневной жизни. В ходе обучения учащиеся осваивают теоретическую основу в виде анализа, а также цельный художественный образ, его смысловую нагрузку, воспитательное значение. Таким образом, младшие школьники развиваются духовно через невербальное общение с лучшими образцами белорусской музыкальной культуры.

Программа содержит цель и задачи факультативного занятия, а также четкую последовательность тематического плана, благодаря которому будет систематически выработано чувство национальной идентичности и любовь к родному искусству. Музыкальное искусство является наиболее качественным средством воспитания высокодуховной личности, направленной на становление наиболее высших ценностей через приобщение учащихся к белорусской культуре.

*Цель:* воспитание чувств национальной идентичности средствами музыки как части общекультурно развитой личности.

*Задачи:*

- обучение навыкам музыкальных отличительных качеств народной и национальной музыки Беларуси, вычленение ее из других славянских культур;
- эстетическое воспитание как воплощение лучших душевных качеств личности;
- воспитание этических качеств;
- развитие музыкального слуха, восприятия, памяти;
- освоение белорусского музыкального искусства через слушание, анализирование и рефлекссию.

Программа включает в себя следующие элементы видов деятельности.

*Теоретический:*

- изучение фольклора, биографий, творчества композитора, музыкальных произведений, становление народных театров, коллективов и т.д.;
- обобщение как итоговая форма контроля знаний;
- творческая деятельность;
- поиск и изучение первоисточников, если произведение содержит программу.

*Практический:*

- разучивание вокальных и инструментальных произведений;
  - метроритмические упражнения;
  - вокально-интонационная деятельность;
  - музыкальные игры.
- Творческий:*
- создание квестов;
  - сочинение и импровизация;
  - концертная и просветительская деятельность;
  - посещение филармоний, театров, экскурсий и т.д.

На факультативных занятиях младшие школьники изучают музыкальные произведения, различные по жанру и по тематике. Данная необходимость проявляется в использовании произведений для памятных дат, народных праздников, исторических событий и т.д. Для каждой формы работы и типа занятия музыкальные произведения мы разделили на следующие категории:

- эстетические – умение видеть красоту в мелодии;
- сказочно-фантастические, наиболее излюбленный жанр младших школьников;

- этические, воплощающие лучшие душевные качества человека;
- патриотические, воспитывающие любовь к Родине;
- исторические, содержащие датированные события в художественном проявлении;
- просветительские, отражающие связи нескольких видов искусств;
- сказочные – сохранение культурного наследия своей страны и знакомство со сказками зарубежья, написанные белорусскими композиторами.

Факультативное занятие содержит в себе следующие этапы:

- подготовительный этап;
- основной этап (слушание музыки);
- этап анализа музыкального произведения;
- заключительный этап (творческие задания).

Охарактеризуем каждый этап и виды деятельности, которые использует учитель на факультативных занятиях.

*Подготовительный этап* – вводное слово учителя. Это заданный тон всего дальнейшего занятия. Очень важно лаконично, но очень точно настроить на тему и вызвать у детей интерес к слушанию произведений. Это можно сделать с помощью беседы о музыкальном произведении со слушанием музыки, рассказа об истории создания произведения, композиторе.

*Основной этап (слушание музыки)*. На данном этапе осуществляется слушание учащимися произведений, направленных на реализацию познавательной, аналитической, художественной и эстетической функций. Подбор материала должен быть точным, что в будущем будет отражено в музыкальном произведении лишь как подтверждение сказанного.

Слушание музыки состоит из трех подэтапов. Первый еще содержится в объяснительной части. Пока еще не говорится о глубоком смысле заложенной идеи композитором. Задача учащихся заключается в осознании лишь психосоматического состояния от прослушивания музыки.

Вторым подэтапом слушания музыки является доскональный разбор произведения, состоящий из анализа средств

выразительности, приемов композиторов, поиска характерных национальных или фольклорных характеристик. Освоение элементарной терминологии (жанр, форма, средства музыкальной выразительности, ауфтакт и т.д.) происходит постепенно. Музыкальный язык воспринимается как средство понимания композиторского письма, стиля, новаторства. Таким образом, происходит идентификация музыкальных произведений Беларуси.

Третий подэтап представляет собой итоговую деятельность учащихся по слушанию в роли профессионала-музыканта. Введенные стилистические черты становятся очевидными: проявляется латентный смысл произведения, взаимосвязь словесно-слуховых навыков. Однако не мелодия должна быть подтверждением художественного текста, а слово должно дополнять музыку. Через анализирование музыкального текста выделяется преобразующая роль музыки – ее воспитательное значение.

*Анализ музыкального произведения*. Это разбор жанровой зарисовки по форме, частям и разделам. Анализ произведения тесно связан со слушанием музыки. Доскональное исследование нотной ткани для школьника становится непростой задачей. Каждая музыкальная интонация имеет смысловую нагрузку, ее анализ заключается в декодировании данной информации. Педагог подходит к ней творчески, начиная с простейших элементов (например, мажор – весело, светло, минор – грустно, уныло). Проникнуться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений, в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков [3, с. 114].

*Заключительный этап*. Осуществляется через выполнение творческих заданий средствами национальной музыки (представлены в содержании программы факультативного занятия). Учитель поддерживает интерес к культурному наследию страны, воспитывает уважение и любовь к искусству. Поэтому следует наиболее полно воплотить творческие способности учащихся (метроритмические, представленные через игру в шумовом оркестре, вокально-хоровые – как на занятии, так и во внеклассных мероприятиях, креативные – через проект-

ную деятельность). Данные виды работы помогают учащимся реализовать личностный потенциал. Небезразличное отношение педагога к проектной деятельности, воплощению идей учащихся дает им возможность уверенно чувствовать себя в социальном обществе, ощущать свою ценность и индивидуальность.

В качестве примера покажем разработанную нами программу (I четверть) по данному факультативу.

#### **Возникновение белорусской музыки**

Формирование представлений о возникновении песенной и инструментальной музыки в статусе народной. Первое использование фольклорной музыки в профессиональных классических произведениях. Исполнение шедевров профессиональными народными коллективами. Формирование первоначальных навыков отличительных свойств белорусской музыкальной культуры.

#### **Примерное планирование темы**

1. Фольклорное наследие Беларуси (сказки, поговорки, загадки, народные песни, танцы и т.д.) – 2 ч.

2. Календарно-обрядовые песни (осенние песни) – 1 ч.

3. Семейно-бытовые песни (родинные песни) – 1 ч.

4. Фольклорная музыка в классических жанрах (жанр белорусской симфонии и оперы) – 2 ч.

5. Народные белорусские инструменты – 1 ч.

6. Первые белорусские ансамбли и профессиональные коллективы – 1 ч.

#### *Фольклорный материал*

1. Осенние песни: «Як на нашай ніўцы», «Як пад гаем», «Асенняя ночанька», «Ой, нашто ж ты мяне, мая мамачка...», «Месяц жыта жала», «А вы ж мне дожджычкі».

2. Родинные песни: «Кумая мая, кумачка», «Нараджэнне», «Люлі, люлі спаткі», «Коці-коці лапкі», «Доўгі дзень» (слова Г. Буравкина, музыка В. Раинчика).

3. Звучание народных белорусских музыкальных инструментов («Барыня» В. Малых).

#### *Авторская музыка*

Симфонietta си-бемоль мажор «Белорусские картинки» и «Колыбельная» Н. Н. Чуркина, Симфонietta до ма-

жор Н. А. Аладова, балет «Князь Озеро» В. А. Золотарева, сюита «Волк и семеро козлят», «Белоснежка», «Снежная королева» А. Ф. Литвиновского.

#### *Белорусские исполнители*

И. И. Жинович, вокально-инструментальные ансамбли «Верась», «Сябры», «Песняры», Я. Поплавская и А. Тиханович, Президентский оркестр Республики Беларусь, Национальный Академический концертный оркестр Беларуси имени М. Я. Финберга, Национальный академический народный оркестр Республики Беларусь имени И. И. Жиновича, Государственный академический симфонический оркестр Республики Беларусь, Государственная академическая хоровая капелла имени Г. Ширмы, Национальный академический народный хор Республики Беларусь имени Г. И. Цитовича.

*На примере одного из занятий показаны методические рекомендации:*

Тема: Белорусские народные инструменты.

Цель: расширить знания учащихся в области белорусских народных инструментов и их звучания.

Задачи:

- *Образовательная:* выучить названия инструментов, внешний вид, тембр и сферу применения.

- *Развивающая:* развить знания, умения и навыки по заданной теме, развить музыкальные способности: слух, метроритм, интонирование. Развить усидчивость и внимание.

- *Воспитательная:* воспитать любовь и уважение к национальному наследию, интерес к факультативу и потребность в нем.

На занятии младшие школьники получают знания о белорусских народных инструментах по группам: ударные, струнно-смычковые, струнно-щипковые, деревянные духовые и т.д.

Слушание и демонстрация белорусских народных инструментов («Барыня» В. Л. Малых, концерт для цимбал с оркестром И. И. Жиновича).

Закрепление материала лучше всего происходит через выполнение творческих заданий. Например, исполнительская деятельность – через игру на национальных

инструментах («Семейный оркестрик» В. В. Серых), презентации, посвященные белорусским народным инструментам.

### Заключение

Развитие чувств национальной идентичности является многогранным и длительным процессом. Условия его формирования проходят индивидуально и коллективно. Формы работы, направленные на развитие данного чувства, разносторонне воздействуют на внутреннее «Я» личности ребенка. Ежедневное факультативное занятие позволяет младшим школьникам подробно изучить национальную культуру. Каждое занятие является отражением четко выстроенной программы факультатива «Слушание национальной музыки».

Кропотливая работа педагога-музыканта, умеющего грамотно направить мыслительный процесс учащихся и научить не просто слушать, а «слышать» музыкальную идею, заложенную в произведении, способствует становлению культурно-образованной личности. Эстетическое развитие, содержащее в себе закономерные процессы материальных и духовных ценностей, влечет за собой преобразование внутренних качеств младшего школьника. Освоение историко-культурной составляющей части своей страны позволяет идентифицировать себя не только по территориальным признакам, но и по традициям, фольклору, музыкальному национальному искусству, формируя здоровое отношение к накопленному личному опыту и развитию государства.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Изд. четвертое Радянська школа, 1973. – 154 с.
2. *Гуляева, Е. Г.* Музыка. 1–4 кл.: примерное календарно-тематическое планирование : пособие для учителей учреждения общ. сред. образования / Е. Г. Гуляева, В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. – Минск : НИО : Аверсэв, 2021. – 96 с.
3. *Запорожец, А. Б.* Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка / А. Б. Запорожец // Воспитание психического здоровья детей и подростков. – 2006. – № 1. – С. 108–117.

Поступила в редакцию 19.06.2023 г.  
Контакты: vft0294@gmail.com  
(Свердлов Борис Константинович)

### **Sverdlov B. K. POSSIBILITIES OF THE OPTIONAL CLASS “LISTENING TO NATIONAL MUSIC” IN EVOKING FEELINGS OF NATIONAL IDENTITY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

*The article shows the possibilities of the elective class “Listening to National Music” in the formation of national identity. The goals, objectives, content of the optional class are indicated. An example of the syllabus of the first school quarter is given, methodological recommendations are provided regarding one of the lessons.*

**Keywords:** identity, elective, primary school student, music, national music, syllabus.

УДК 796.012

**THE EXPERIMENTAL AND ANALYTICAL METHOD FOR DETERMINING  
THE COORDINATES OF THE CENTER OF GRAVITY OF AN UNBRANCHED  
MULTI-LINK BIOMECHANICAL SYSTEM**

**V. I. Zagrevsky**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Mogilev State A. Kuleshov University

**D. A. Lavshuk**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Mogilev State A. Kuleshov University

**Yu. Yu. Kucherov**

Lecturer  
Mogilev State A. Kuleshov University

**A. Yu. Ovchinko**

Lecturer  
Mogilev State A. Kuleshov University

*An experimental and analytical method has been developed for determining the coordinates of the center of gravity of an athlete's body with an arbitrary angle value in the athlete's shoulder, elbow, hip and knee joints. A computational model has been designed for revealing the coordinates of the center of gravity of a 5-link biomechanical system in support conditions when performing sport exercises. The completed step-by-step work has made it possible to develop an original methodology for determining the coordinates of the body's center of gravity at arbitrary, anatomically possible joint angles. The methodology helps to quickly obtain information about the trajectory of the center of gravity of a biomechanical system in sport exercises.*

**Keywords:** biomechanical system, coordinates of body's center of gravity, mathematical model, motion trajectory, balance parameters.

### Introduction

In the structure of athletes training sessions, the following types of training are distinguished: general and special physical, technical, tactical, psychological, theoretical [1]. In sports where the subject of competitive evaluation is the technique of exercises, up to 75–80% of the time of the training process is

devoted to technical training associated with improving the technical skills of an athlete [2, 3].

According to Yu.K. Gaverdovsky [2], the exercise technique is determined by a biomechanically justified way of solving a motor task. From the standpoint of the system-structural analysis, it is logical to consider a motor task as a task related to certain phases of a sport exercise [4]. The efficiency of solving a motor task is largely determined by the trajectory of the center of gravity (CG) of an athlete's body in a competitive exercise, which sets the program of the place in the athlete's movement [5]. In this regard, there is a problem of convenient and at the same time accurate determination of the CG coordinates of a biosystem with an arbitrary arrangement of the links of the athlete's body. The arbitrariness of the arrangement of the athlete's body links is determined by a wide variety of sport exercises and is dictated by the dynamic change in the athlete's poses in accordance with the requirements of the judge's assessment for the technique of the exercise. The means and methodology for solving such a problem, which is relevant both for the theory and practice of sports, must have the properties of functionality, efficiency, and accuracy.

In mechanics, to determine the body CG coordinates, an algorithm of the balance of force moments is used [6]. The algorithm for calculating the conditions for the body system balance includes variables that determine the values of the weight parameters and individual body CG coordinates in a numerical form. Therefore, the following data are used as initial information in the calculation algorithm:

1. Information about the weight values ( $P_i$ ) of individual bodies of the analyzed system, consisting of  $n$  bodies.

2. Information about CG coordinates of individual links ( $X_i, Y_i; i=1, 2, \dots, n$ ) of the biomechanical system along  $Ox, Oy$  axes in the Cartesian coordinate system (CCS) on the plane.

The biomechanics of physical exercises uses well-known methods for determining the parameters of variables ( $X_i, Y_i, P_i$ ) of the body CG, based on the following methods:

1. The radioisotope method for determining the geometry of human body masses [7].

2. The method for determining the weight of body segments and the position of the center of gravity on the longitudinal axis of the segment according to average data [7].

3. The experimental and analytical method for determining the parameter of the gravity moment for individual links of the system in accordance with average data [8].

Each of the methods has certain advantages, but at the same time, each of them also has some disadvantages: the use of special equipment (the radioisotope method), impossibility of taking into account individual anatomical and biomechanical features of the athlete's musculoskeletal system (the method of average data), applicability only to a three-link model of the musculoskeletal system of the human body (the experimental and analytical method).

Based on the principle of accuracy, the most functional one is the experimental and analytical method for determining the CG position of the biomechanical system, since it takes into account the individual mass-inertial characteristics of the athlete's body links. The method was developed by Yu.A. Ippolitov [8], passed test and experimental studies, and has been successfully applied in practice [4]. However, in practical use the method is limited,

because it is focused on the use of only a three-link model of the musculoskeletal system (MSS) of the athlete's body in which flexion-extension movements are carried out in no more than two joints. In many sport exercises, the athlete's flexion-extension movements in joints are performed with movements in a group of joints: elbow, shoulder, hip, knee joints. For example, in locomotion or acyclic movements (walking, running, skiing, serving the ball by a volleyball player, etc.), movements are realized in several joints. In this case, the three-link MSS model of the human body is not applicable to the analysis of movements, and to perform the necessary calculations, a multi-link model of a biomechanical system is required with the number of model links ( $n$ ) exceeding 3 ( $n > 3$ ).

Let's summarize what has been mentioned:

1. The methods for determining the CG coordinates of the biomechanical system using average data and multiple regression equations do not take into account individual characteristics of the tested athlete.

2. The experimental and analytical method for determining the CG coordinates of the biomechanical system takes into account individual mass-inertial characteristics of athletes, but it is intended only for the three-link model of the human MSS, which limits its wide application.

The analysis of the research subject area allowed us to formulate **the purpose of the study**: to develop a method for experimental and analytical determination of the coordinates of the body's CG for a multi-link biomechanical system. The method should not require specialized research tools, i.e. a distinctive feature of the method is the availability of practical implementation in the conditions of the training process of athletes. We also shouldn't forget about functionality, efficiency and accuracy of the method.

**Materials, methods and organization of the study.** The developed method for determining the coordinates of the body CG extends to a five-link model of the biomechanical system and consists of the following stages:

*Stage 1* - the reaction force of the support (medical scales) is determined for a board, located horizontally with support on the tops of

two trihedral prisms. One of the trihedral prisms is located on the medical scales, the second one is on the floor. The distance between the prisms is arbitrary (about 1.5-2.0 m) and is fixed for the entire test period.

*Stage 2* - the reaction force of the support (medical scales) is determined for the board with the tested athlete taking 5 different poses. The position of the board does not change and corresponds to stage 1.

*Stage 3* - according to the algorithms of the developed calculation model, the coefficients in the equations of the CG coordinates of a five-link biomechanical system are calculated.

*Stage 4* - the results of stage 3 are used to calculate the CG coordinates in sport exercises performed by the tested athlete (it is assumed that the weight of the athlete remains constant).

At the first two stages of measurements, we used the method of weighing on the medical scales, which provides a sufficiently high accuracy of experimental parameters for biomechanical studies recordings. The method is accessible and easy to implement.

The mathematical model used at the third stage of the study is based on the equations of the body system balance [6]. The balance equations were formulated for a five-link model of the human MSS and were written using the experimental data of stages 1-2.

The computer model used at the fourth stage of the study solved the problem of automating the process of calculating the

desired characteristics (parameters of the trajectory of the body's CG) in accordance with the developed mathematical model for determining the CG coordinates of a five-link biomechanical system with an arbitrary change in the value of joint angles.

**Research results.** The subject area of the study included two blocks of problems related to the development of the methodology for determining the CG coordinates of a multi-link biomechanical system. The main task solved in the first block of problems was the task of developing a mathematical model for determining the CG coordinates in the form of a functional connection between its mass-inertial characteristics and the generalized coordinates of the motion object.

In the second block of problems, the status of the priority task was acquired by the task of developing formula expressions for calculating the coefficients of the mass-inertial characteristics of the CG of a five-link biomechanical system and their functional connection with the experimental data of weighing the tested athlete in various poses on the experimental setup.

**The calculation model for determining the CG coordinates of a multi-link unbranched biomechanical system under support conditions** was based on the model representation of the athlete's MSS in the Cartesian coordinate system (CCS), taken as an inertial frame of reference (Fig. 1).

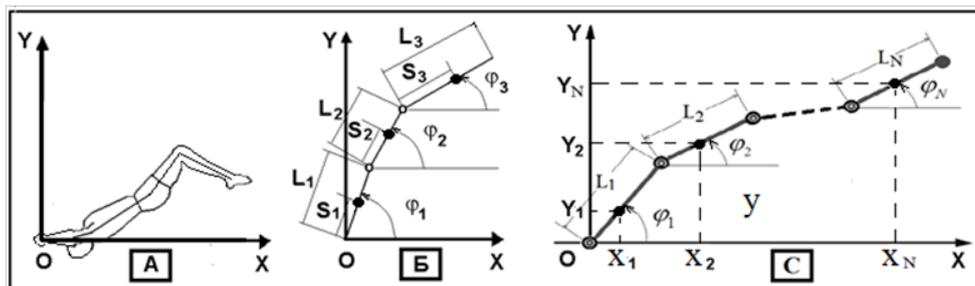


Figure 1. A kinematic scheme of three-link (B) and multi-link (A, C) models of the biomechanical system

The links of the athlete's body were modeled by a rod system of the connected bodies (Fig. 1), presented in a formalized way:

$N$  – the number of model links;

$i$  – a letter index, to designate the account number of the model element ( $i=1, 2, 3, \dots, N$ );

$L_i$  – the length of the  $i$ -th link of the model;

$S_i$  – the distance from the axis of rotation to

the center of gravity of the  $i$ -th link of the model;

$X_i, Y_i$  – the coordinate of the center of gravity of the  $i$ -th link of the model along Ox, Oy axes of the CCS;

$\varphi_i$  – the generalized coordinate of the  $i$ -th link of the model;

$P_i$  – the weight of the  $i$ -th link of the model;

We write the coordinates of the center of gravity of each link ( $X_i, Y_i$ ) along the numerical  $Ox, Oy$  axes in the CCS in compact notation using the information about variables parameters:  $L_i, S_i, \varphi_i$  and the coordinates of the beginning of the first link ( $X_0, Y_0$ ):

$$X_i = X_0 + \sum_{j=1}^{i-1} L_j \cos \varphi_j + S_i \cos \varphi_i, \quad Y_i = Y_0 + \sum_{j=1}^{i-1} L_j \sin \varphi_j + S_i \sin \varphi_i. \quad (1)$$

Formula expressions for determining the CG coordinates of the body system have the form:

$$Cx = \frac{P_1 X_1 + P_2 X_2 + P_3 X_3 + P_4 X_4 + P_5 X_5}{P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5},$$

$$Cy = \frac{P_1 Y_1 + P_2 Y_2 + P_3 Y_3 + P_4 Y_4 + P_5 Y_5}{P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5}. \quad (2)$$

Here:  $P_1$  is the weight of the hand and forearm,  $P_2$  is the weight of the shoulder,  $P_3$  is the weight of the head and the torso,  $P_4$  is the weight of the thigh,  $P_5$  is the weight of the shin and the foot.

We take into account the fact that arms and legs have a paired structure. Therefore  $P_1, P_2, P_4, P_5$  are counted for two arms and two legs.

Let's perform further transformations. We substitute equations (1) into (2) and present similar terms for trigonometric functions. We obtain a detailed record of the CG coordinates of the unbranched five-link biomechanical system along  $Ox$  ( $Cx$ ),  $Oy$  ( $Cy$ ) axes under support conditions:

$$Cy = A_1 \sin \varphi_1 + A_2 \sin \varphi_2 + A_3 \sin \varphi_3 + A_4 \sin \varphi_4 + A_5 \sin \varphi_5. \quad (3)$$

$A_1, A_2, A_3, A_4, A_5$  coefficients are found from the formulas:

$$A_1 = (P_1 S_1 + P_2 L_1 + P_3 L_1 + P_4 L_1 + P_5 L_1) / P,$$

$$A_2 = (P_2 S_2 + P_3 L_2 + P_4 L_2 + P_5 L_2) / P,$$

$$A_3 = (P_3 S_3 + P_4 L_3 + P_5 L_3) / P, \quad (4)$$

$$A_4 = (P_4 S_4 + P_5 L_4) / P,$$

$$A_5 = (P_5 S_5) / P.$$

It is important to note the following points here:

1)  $P$  variable denotes the athlete's weight as the sum of the body separate segments.

2) If the values of  $A_i$  coefficients are known, then there is no need to know the weight of each link and the position of its CG in the structure of equations (2), which is associated with the equivalence of systems (2)-(3).

3) The structure of equations system (3) makes it possible to calculate the coordinates of the body's CG at arbitrary, anatomically

possible angles between the links of the body, which makes it expedient to use them in the study of the technique of sport exercises.

The experimental and analytical method for determining the position of the body's CG, proposed in the work of Yu.A. Ippolitov [8], makes it possible to experimentally determine the numerical values of  $A_i$  coefficients for a three-link model. And, as it was already mentioned, not in all sport exercises, motor actions are created on the basis of movements in only two joints. In order to expand the use of Yu.A. Ippolitov's method in biomechanical research, we propose the following technology for the experimental determination of  $A_i$  coefficients for a five-link model of the biomechanical system.

**Experimental determination of  $A_i$  coefficients**, necessary for constructing a mathematical model of the CG coordinates of a five-link model of the biomechanical system for arbitrary, anatomically given angles between the body links, consists of several stages.

At the first stage, the support reaction force ( $Ro$ ) of the prism (B) located on the medical scales is determined (Fig. 2,A).

On the tops of two trihedral prisms there is a board in a horizontal position. One of the prisms is on the medical scales, the second one is on the supporting surface. The distance between the prisms is equal to  $Lo$ , the weight of the board is  $Po$ , the distance from the support A to the center of gravity of the board is  $So$  (Fig. 2, A). In the calculation equations used below,  $Po$  and  $So$  variables are not used; therefore, only  $Ro$  value was fixed.

At the second stage of the experiment, 5 measurements ( $R_1 \div R_5$ ) are performed with the tested athlete on the board in five different poses (Fig. 2; B  $\div$  F).

*The first measurement.* In the supine position, arms at the top, hands clenched into a fist are projected onto the top of the trihedral prism ( $\varphi_1 = \varphi_2 = \varphi_3 = \varphi_4 = \varphi_5 = 0^\circ$ ). The support reaction force ( $R_1$ ) is determined by weighing on the medical scales (Fig. 2, B).

*The second measurement.* In the supine position, arms at the top, hands clenched into a fist are projected onto the top of the trihedral prism. Raise the legs to a vertical position: the angle between the legs and the body is  $90^\circ$ , and the generalized coordinates of the model links are accordingly equal to:  $\varphi_1 = \varphi_2 = \varphi_3 = 0^\circ$ ,

$\varphi_4 = \varphi_5 = 90^\circ$ . The support reaction force ( $R_2$ ) is determined by weighing on the medical scales (Fig. 2, C).

*The third measurement.* In the supine position, arms up. The hands, clenched into a fist, are projected onto the top of the trihedral prism. Raise the legs to a vertical position: the angle between the legs and the body is  $90^\circ$ . Bend the legs at the knee joints to the angle between the thigh and knees equal to  $-90^\circ$ . The generalized coordinates of the model links will be equal to:  $\varphi_1 = \varphi_2 = \varphi_3 = 0^\circ$ ,  $\varphi_4 = 90^\circ$ ,  $\varphi_5 = 0^\circ$ . The support reaction force ( $R_3$ ) is determined by weighing on the medical scales (Fig. 2, D).

*The fourth measurement.* In the supine position, arms up. The hands, clenched into a

fist, are projected onto the top of the trihedral prism. Raise the arms from the initial position to a vertical position: the angle between the arms and the body is  $90^\circ$ . The generalized coordinates of the model links will be equal to:  $\varphi_1 = \varphi_2 = -90^\circ$ ,  $\varphi_3 = \varphi_4 = \varphi_5 = 0^\circ$ . The support reaction force ( $R_4$ ) is determined by weighing on the medical scales (Fig. 2, E).

*The fifth measurement.* In the supine position, arms along the body. Raise your fore-arms to a vertical position. The generalized coordinates of the model links will be equal to:  $\varphi_1 = -90^\circ$ ,  $\varphi_2 = -180^\circ$ ,  $\varphi_3 = \varphi_4 = \varphi_5 = 0^\circ$ . The support reaction force ( $R_5$ ) is determined by weighing on the medical scales (Fig. 2, F).

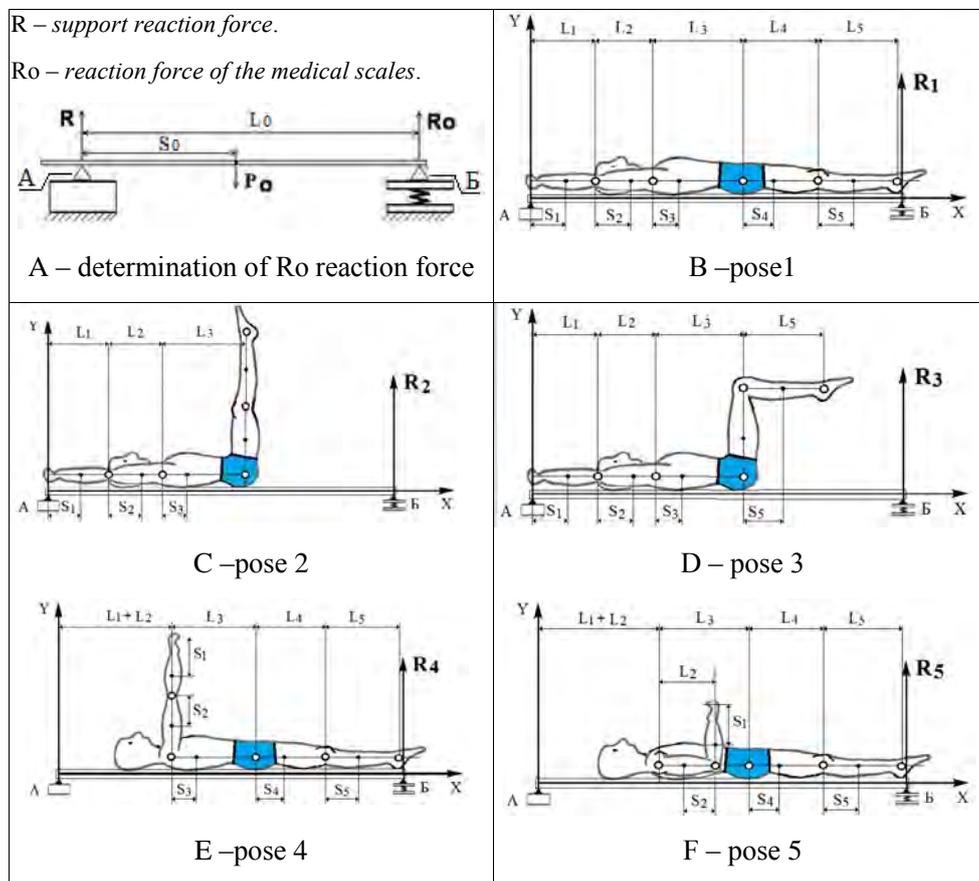


Fig. 2. A technological scheme of the experimental determination of the body CG of a five-link model of the biomechanical system by weighing

**The computer model for the formation of the algorithm of  $A_i$  coefficients calculation.** Calculation algorithms are formed ac-

ording to the experimental data and analytical dependencies.

**The Experimental data.**

$$\text{Pose 1 - B: } Cx_1 = \frac{L_0(R_1 - R_0)}{P};$$

$$\text{Pose 2 - C: } Cx_2 = \frac{L_0(R_2 - R_0)}{P};$$

$$\text{Pose 3 - D: } Cx_3 = \frac{L_0(R_3 - R_0)}{P};$$

$$\text{Pose 4 - E: } Cx_4 = \frac{L_0(R_4 - R_0)}{P};$$

$$\text{Pose 5 - F: } Cx_5 = \frac{L_0(R_5 - R_0)}{P}. \quad (5)$$

Here:  $P$  is the weight of the athlete (without the board).

**The mathematical model.** Let us write the equations that determine  $Cx_i$  coordinate of the model for each  $i$ -th measurement, taking into account the fact that for the generalized coordinate equal to  $90^\circ$  or  $-90^\circ$ , the cosine of the angle is 0. We have:

**Pose 1 – B:**

$$Cx_1 = X_0 + A_1 \cos \varphi_1 + A_2 \cos \varphi_2 + A_3 \cos \varphi_3 + A_4 \cos \varphi_4 + A_5 \cos \varphi_5.$$

**Pose 2 – C:**

$$Cx_2 = X_0 + A_1 \cos \varphi_1 + A_2 \cos \varphi_2 + A_3 \cos \varphi_3.$$

**Pose 3 – D:**

$$Cx_3 = X_0 + A_1 \cos \varphi_1 + A_2 \cos \varphi_2 + A_3 \cos \varphi_3 + A_5 \cos \varphi_5. \quad (6)$$

**Pose 4 – E:**

$$Cx_4 = X_0 + A_3 \cos \varphi_3 + A_4 \cos \varphi_4 + A_5 \cos \varphi_5, X_0 = L_1 + L_2$$

**Pose 5 – F:**

$$Cx_5 = X_0 + A_2 \cos \varphi_2 + A_3 \cos \varphi_3 + A_4 \cos \varphi_4 + A_5 \cos \varphi_5, X_0 = L_1 + 2L_2.$$

It follows from the figure (Fig. 2) that in poses 1, 2, 3, the distance from the beginning of the CCS to the center of the hands along Ox axis is equal to zero ( $X_0 = 0$ ). In pose 4, this variable is ( $X_0 = L_1 + L_2$ ). And for pose 5 – respectively ( $X_0 = L_1 + 2L_2$ ).

Solving the system of equations (5-6), we obtain equations that determine the numerical values of  $A_i$  coefficients, related by a functional dependence to the measurement results  $R_0, R_1, R_2, R_3, R_4, R_5$ .

The calculation in the system of equations (5-6) begins with the sequential calculation of  $Cx_1, Cx_2, Cx_3, Cx_4, Cx_5$  elements according to experimental data, and then the desired  $A_i$  coefficients are calculated, but in the following sequence:  $A_5, A_4, A_3, A_2, A_1$

$$A_5 = Cx_3 - Cx_2;$$

$$A_4 = Cx_1 - Cx_3;$$

$$A_3 = Cx_4 - L_1 - L_2 - A_4 - A_5;$$

$$A_2 = L_1 + 2L_2 + A_3 + A_4 + A_5 - Cx_5;$$

$$A_1 = Cx_1 - (A_2 + A_3 + A_4 + A_5). \quad (7)$$

$A_i$  coefficients do not change on the entire trajectory of the biosystem and, calculated once, are used later in the procedure (3) to calculate the trajectory of the body's CG in competitive exercises. However, here it should be noted that when the weight of the athlete changes, you should perform:

1. Additional experimental and analytical determination of the coordinates of the body's CG in five different poses.

2. Recalculation of the required  $A_i$  coefficients.

**The methodological advantage** of the proposed experimental and analytical method for determining the coordinates of the body's CG is in the following:

1. The method allows taking into account individual anthropometric and mass-inertial features of the body links.

2. Once calculated  $A_i$  coefficients can be used repeatedly in future to calculate the trajectory of the biosystem CG in other sport exercises performed by this athlete.

3. The use of the method at the level of a five-link model of the biomechanical system significantly expands the number of exercises available for an improved biomechanical analysis of the coordinates of the body's CG.

4. The developed method for determining the coordinates of the body's CG does not require the use of special force-measuring devices and allows calculating the desired characteristics for the biosystem with an arbitrary, anatomically given value of the interlink angles.

**Conclusion**

As part of the study, the two main blocks of problems were identified:

- the problems of individual, accessible and accurate determination of the biomechanical characteristics of the athlete's movement, associated with the technology of computer calculation of the body's center of gravity.

- the problems of developing the mathematical and computer models of calculating operations using the experimental data from individual testing of the body mass geometry.

For the first block of problems in the study, we obtained the solutions based on developing the computational mathematical model for determining the coordinates of the body's center of gravity of a five-link biomechanical system in sport exercises.

For the second block of problems in the study, we obtained the solutions that reflect the technology of experimental and analytical determination of the coordinates of the body's center of gravity, inherent in the individual anthropometric and mass-inertial characteristics of the tested athlete.

#### REFERENCES

1. *Arkaev, N. G.* Suchilin. – M.: Physical culture and sport, 2004. – 325 p.
2. *Gavrdovsky, Yu. K.* Training in sports exercises. Biomechanics. Methodology. Didactics / Yu. K. Gavrdovsky. – M.: Physical culture and sport, 2007. – 912 p.
3. *Zagrevsky, V. I.* Evaluation of technical skills of athletes according to biomechanical indicators of movement / V. I. Zagrevsky, O. I. Zagrevsky // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. – 2018. – No. 10. – P. 76–78.
4. *Zagrevsky, V. I.* Formalism of Lagrange and Hamilton in modeling the motions of biomechanical systems: a monograph / V. I. Zagrevsky, O. I. Zagrevsky, D. A. Lavshuk. – Mogilev: Mogilev State A. Kuleshov University, 2018. – 296 p.
5. *Nazarov, I. T.* Exercises on the crossbar. (Some issues of mechanics, execution techniques, teaching methods.) / V. T. Nazarov. – M.: Physical culture and sport, 1973. – 136 p.
6. *Blinov, I. A.* Method for determining the spatial position of the center of gravity of machines / I. A. Blinov // *Bulletin of the Almaz-Antey Concern*. – 2019. – No. 2. – P. 71–82.
7. *Zatsiorsky, V. M.* Biomechanics of the human motor apparatus / V. M. Zatsiorsky, A. S. Aruinov, V. N. Seluyanov. – M.: FiS, 1981. – 143 p.

8. Ippolitov, Yu. A. Study of the biomechanical characteristics of gymnastic exercises and ways to change their structure: author. dis. ... Cand. of Ped. Sciences: 13.00.04. – M., 1969. – 21 p.

Received on 18 February, 2023

Contacts: lavshuk\_da@msu.by  
(Zagrevsky Valeriy Innokentevich,  
Lavshuk Dmitriy Alekseevich,  
Kucherov Yuriy Yurevich,  
Ovchinko Anastasiya Yurevna)

*Загревский В. И., Лавшук Д. А., Кучеров Ю. Ю., Овчинко А. Ю.* ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ КООРДИНАТ ОБЩЕГО ЦЕНТРА ТЯЖЕСТИ НЕРАЗВЕТВЛЕННОЙ МНОГОЗВЕННОЙ БИОМЕХАНИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

*Разработан экспериментально-аналитический метод определения координат общего центра тяжести тела спортсмена с произвольным значением угла в плечевых, локтевых, тазобедренных и коленных суставах атлета. Разработана расчетная модель определения координат общего центра тяжести 5-ти звенной биомеханической системы в условиях опоры при выполнении спортивных упражнений. Прделанная поэтапная работа позволила создать оригинальную методику определения координат общего центра тяжести тела спортсмена при произвольных, анатомически допустимых межзвевных углах. Методика позволяет оперативно получить информацию о траектории общего центра масс биомеханической системы в спортивных упражнениях.*

**Ключевые слова:** биомеханическая система, координаты общего центра тяжести, математическая модель, траектория движения, параметры равновесия.

УДК 371.68:004:51

## РЕГУЛИРОВАНИЕ СЛОЖНОСТИ СРЕДЫ СРЕДНЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕОРИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭНТРОПИИ

**Е. Н. Рогановская**

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В данной статье рассматриваются вопросы регулирования сложности среды (системы) общего среднего математического образования на основе понятий энтропии и информации.*

**Ключевые слова:** большая сложная система (БСС), среда математического образования, энтропия и информация системы.

### Введение

Основное понятие, применяемое в данной статье, – сложность системы – первоначально получило математическое выражение в понятии энтропии в термодинамических физических и химических процессах (Р. Клаузиус, 1865 г.). Позже понятие энтропии было связано с понятием информации, даны их количественные оценки (К. Шеннон, 1948 г.), что послужило основанием создания развитой теории информационных систем.

Информационные системы получили важные практические применения в теории кодирования и передачи информации по различным линиям связи (К. Шеннон, 1948 г.), в психологии и биологии (передача нервных импульсов по нервным путям), в лингвистике (частоты применения отдельных букв алфавита, количество информации, приходящейся на одну букву), в генетике (перенос информации по генетическим линиям связи).

В методиках преподавания учебных предметов и разработке школьных учебников информационная энтропия еще не нашла применения, но потребность в этом существует большая, особенно со стороны учебных предметов, которые традиционно считаются учащимися наиболее сложными. К числу таких предметов, в частности, относится школьная геометрия.

### Основная часть

**Характеристика понятия БСС.** По Ф. И. Перегудову и Ф. П. Тарасенко: «Система большая (large-scale system) – система, для актуализации модели которой в целях управления недостает материальных ресурсов (времени, емкости памяти, других материальных средств моделирования)» [1, с. 359]; «Сложность (complexity) – свойство некоторого явления (объекта, процесса, системы), выражающееся в неожиданности, непредсказуемости, необъяснимости, случайности, «антиинтуитивности» его поведения» [1, с. 360].

По Г. Н. Поварову, «сложность системы определяется числом элементов системы и характером связей между ними, степенью и разнообразием их взаимодействия» [2, с. 162]; «Большие, или сложные, системы характеризуются... числом элементов ( $10^4 - 10^7$  и выше) и массовым, случайным их взаимодействием» [2, с. 166].

Различают *структурную (статическую) сложность*, включающую связность и структуру подсистем, и *динамическую сложность*, характеризующую поведение системы во времени.

Для выполнения сложной деятельности система, реализующая её, объективно должна быть сложной.

**Некоторые понятия и свойства БСС**

**Определение 1.** Под состоянием системы понимается определенный набор элементов системы и связей между ними, обеспечивающих взаимодействие элементов по достижению ставящихся перед системой целей.

В одной и той же системе в тот или иной промежуток времени могут быть задействованы все элементы и связи между ними или только часть из них. Это особенно характерно для открытых, динамично раз-

виваючихся систем. Максимальное количество  $N$  состояний системы, состоящей из  $n$  элементов, равно числу подмножеств  $n$  элементного множества и находится по формуле  $N = 2^n$ . Количество возможных состояний системы определяет сложность системы, измеряемую при помощи энтропии.

Никола Кайтез приводит более 60-ти значений энтропии в различных сферах науки и практики. Приведем некоторые из них: «В эволюции энтропия означает степень склонности системы переходить в состояние упорядоченности низшего ряда, а также мера ухудшения адаптации к окружающему миру. <...> В логике и аргументации – мера нелогичности, непоследовательности, противоречивости, аномалий, парадоксов. <...> В формальном языке – мера терминологической неточности. <...> В гносеологии – мера предвзятости, авторитарности, догматизма. <...> В кибернетике – мера неорганизованности системы. <...> В теории управления – мера нарушения координации, мера нестабильности, невозможности предвидеть состояние или поведение систем. <...> В теории вероятности – мера невозможности рассчитать вероятность данного состояния системы» [3, с. 3].

Замкнутая система имеет тенденцию к увеличению или сохранению количества энтропии. Педагогическая система является открытой и располагает потенциальными возможностями регулирования и снижения энтропии. Энтропия сложной системы, состоящей из двух и более независимых систем, обладает свойством аддитивности, т.е. она равна сумме энтропий составляющих систем.

Противоположным энтропии понятием является понятие информации, которое направлено на повышение организованности и упорядоченности системы.

Наиболее общие свойства энтропии: энтропия выражается неотрицательным действительным числом, максимальна при равновероятном распределении состояний (система находится в состоянии хаоса) и минимальна при наличии достоверного состояния (в этом случае энтропия равна нулю).

БСС характеризуется многообразием различных состояний системы (разно-

образием и разнородностью компонентного и элементного состава, степенью стохастичности взаимодействий, мерой информации и энтропии, соотношением позитивных и негативных воздействий на систему и т.д.).

Развитие БСС подчиняется законам целостности, непрерывной поддержки энергетическими ресурсами, динамического баланса и устойчивости; иерархических компенсаций; дополнительности противоположностей; существования центрального компонента системы и опережающего его развития; флуктуаций и др. [4, с. 52–67].

Стохастичность БСС порождается, прежде всего, разнообразием состояний системы, той или иной степенью случайности их выбора.

Для сложных систем характерна фрактальная организация своих частей.

*Образовательная среда как БСС. Среда математического образования.* Подсчет многообразия элементов образовательного процесса и их взаимодействий по математике с помощью формулы числа подмножеств конечного множества [5, с. 145] показывает, что оно превышает верхнюю границу интервала размерности  $10^4$ – $10^7$  для БСС. Это означает, что образовательный процесс является БСС.

Более широким понятием, включающим в себя образовательный процесс, является образовательная среда. В качестве основного примем следующее определение.

**Определение 2. Образовательная среда** – это большая сложная, открытая, педагогическая система, имеющая целью воспитание, обучение и развитие учащихся, центральным компонентом которой является образовательный процесс.

Образовательная среда обладает всеми признаками БСС и подчиняется законам развития БСС. Она является целостной, открытой, целенаправленной, управляемой системой, стремящейся в идеале стать сбалансированной по противоположным признакам, синергетической, стохастичной системой, обладающей фрактальной структурой.

*Предметная образовательная среда* – среда, посвященная отдельному учебному предмету или некоторой их совокупности.

В этом смысле мы говорим о среде математического образования, среде гуманитарного образования, среде геометрического образования и т.д.

К перспективно-инновационным направлениям развития среды математического образования относим построение её в соответствии с законами развития БСС в направлении интеграции инноваций и традиций, характеризуемой сбалансированным [6]:

- применением современной информационно-цифровой и традиционной технологий обучения, обновляющих образовательную среду в перспективно-инновационных направлениях на долгосрочной основе;

- отбором нового и традиционного предметного содержания, создающего необходимое его многообразие и целостность в соответствии с потребностями общественной практики;

- применением субъектно-креативной и репродуктивной деятельности, составляющих основу креативного роста субъектов в процессе использования комплекса базовых образовательных технологий;

- применением инновационных и традиционных средств, методов и форм обучения, построенных на единой системной основе, способных привести к образованию перспективно-инновационной среды;

- формированием умений ориентироваться в укрупненных потоках информации (развитие наглядно-образного, целостного восприятия информации с использованием идей гештальтпсихологии; овладение приемами укрупнения информации, способствующими её восприятию, анализу и применению) – направление, требующее развития новых качеств мышления, актуальность которого возрастает в связи с увеличением количества, неоднородности информации и скорости её обновления;

- применением предметной среды в качестве средства реализации тесной связи инноваций и традиций, рассматривая эту связь как необходимое условие жизнеспособности нововведений. Результатом взаимодействия инноваций и традиций является трансформация традиций в перспективно-инновационных направлениях.

Подытожим сказанное. Существенным отличием понятий БСС, образовательных сред и систем обучения от первоначального понимания системы (без учета её размерности как организованной и упорядоченной совокупности взаимодействующих элементов) являются признаки, обозначаемые словами «большая», «сложная», «открытая», «стохастическая», «управляемая», «синергетическая», «фрактальная» система. БСС «принципиально отличаются от относительно простых систем, с которыми наука и практика имели дело до середины двадцатого века» [7, с. 531]. Это отличие приводит к тому, что методы решения проблем, связанных с простыми системами, недостаточны для БСС. Случайность в БСС больше проявляется в выборе из общего многообразия конкретных компонентов, элементов и связей, определяющих то или иное состояние системы. Функционирование системы сопряжено с переходом системы от одного своего состояния к другому (по возможности с меньшей энтропией) и не сводится к функционированию только одного какого-либо её состояния.

*Энтропия и информация образовательной среды.* По Н. Винеру: энтропия и информация характеризуют систему с позиции хаоса и порядка. Энтропия – мера дезорганизации и неупорядоченности системы. Тогда как информация системы – в противоположность энтропии – средство повышения организованности и упорядоченности системы, т.е. «негэнтропия». Негэнтропия рассматривается только с опорой на понятие энтропии. По Л. Бриллюэну, информация – мера уменьшения энтропии, является средством внесения определенности, упорядоченности, организации. По В. Эшби – информация – средство ограничения разнообразия. При этом управляющий блок системы допускает такое разнообразие системы, которое необходимо и полезно для системы.

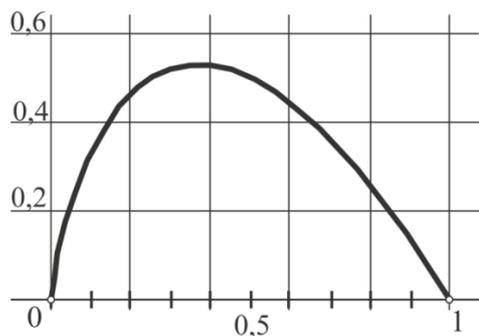
Впервые в 1948 г. К. Шеннон связал понятия информации и энтропии: информация стала рассматриваться как уменьшение энтропии системы, повышающая организацию и упорядоченность системы. Им предложена формула, которой определяется энтропия (формула Шеннона).

Возрастание энтропии характерно для науки в целом, не обошла стороной и математику, в которой, по точному выражению М. Клайна, происходит «утрата определенности» [8].

**Определение 3. Энтропия системы** есть неотрицательная величина, определяемая формулой

$$H = -\sum_{i=1}^N p_i \log_2 p_i = \sum_{i=1}^N p_i \log_2 \frac{1}{p_i},$$

где  $H$  – количество энтропии системы,  $N$  – количество состояний системы,  $p_i$  – вероятность  $i$ -го состояния системы,  $\sum_{i=1}^N p_i = 1$  (полная система событий). Неотрицательная величина  $h_k = -p_k \log_2 p_k$  называется **частной энтропией**  $k$ -го состояния системы. Графическая зависимость значений частных энтропий от вероятности соответствующего состояния показана на рисунке 1.



**Рисунок 1** – График функции  $f(p_i) = -p_i \log_2 p_i$ ,  $D(f) = [0; 1]$

Если все  $N$  состояний равновероятны, то  $p_i = \frac{1}{N}$  и из формулы Шеннона получается формула Хартли:

$$H = \sum_{i=1}^N \frac{1}{N} \log_2 \frac{1}{N} = \log_2 N.$$

Формула Хартли дает максимальное значение энтропии системы.

В прикладной теории информации преобразование системы, приводящее к уменьшению энтропии и превышению информации по сравнению с энтропией, называется **полезным преобразованием системы**.

Положительно, что на теоретическом уровне обычно стремятся создать равные

условия (в том или ином приближении) для применения нескольких технологий обучения, однако это не означает необходимость обеспечения равной вероятности различных состояний системы (при равновероятности энтропия оказывается максимальной). Сравнение энтропии  $H$  текущего состояния системы удобно проводить с максимальной энтропией  $H_{\max}$  системы, находящейся в состоянии хаоса (априорной величиной), измеряемой по формуле Хартли. В этом случае всегда  $H \leq H_{\max}$  и  $\Delta H = H_{\max} - H \geq 0$ . Это значение  $\Delta H$  примем за определение информации.

**Определение 4. Информация системы** есть неотрицательная величина  $I = \Delta H = H_{\max} - H \geq 0$ , где  $H_{\max}$  – максимальное значение энтропии (априорное значение, определяемое по формуле Хартли),  $H$  – измеряемая энтропия системы.

Информация показывает, насколько в результате преобразования системы произошло снижение энтропии. Из этого равенства следует, что когда энтропия  $H$  возрастает, то информация  $I$  уменьшается, и наоборот, когда энтропия уменьшается – информация возрастает. В частности, при наличии достоверного состояния энтропия  $H = 0$  и информация становится максимальной, равной по величине  $H_{\max}$ . Подчеркнем, что применительно к педагогическим системам важно не столько количественное значение энтропии, сколько *направление* её изменения. Возможные состояния системы обучения задаются тем, какие технологии обучения и с какой частотой применяются (таблица). Если вероятность применения технологии на данном этапе образовательного процесса близка к 1, то такую технологию будем называть доминирующей.

В силу равенства  $\sum_{i=1}^N p_i = 1$  на небольшом промежутке времени, например, на одном уроке, при одновременном использовании нескольких технологий доминирующая технология может быть только одна (варьируемая на других уроках). Элементов других, не доминирующих технологий, на одном уроке может быть несколько, с вероятностями, близкими к нулю.

Таблица – Примеры регулирования энтропии системы обучения на отдельном уроке или группе уроков

<p><b>1-я (исходная) система имеет 4 состояния (<math>N = 4</math>), состояния не являются равновероятными</b>  <math>H_{\max} = 2</math> – максимальная энтропия системы при <math>N = 4</math>, принимаемая за начало отсчета (априорная энтропия); <math>I_{\min} = 0</math> – минимальная информация системы при <math>H_{\max} = 2</math></p>		
$N = 4, \sum_{i=1}^4 p_i = 1, H_i = p_i \log_2 \frac{1}{p_i}$ – энтропия $i$ -го состояния системы		$I = H_{\text{априорная}} - H_{\text{измеряемая}}$ – информация системы $I = H_{\max} - H = 2 - 1,92 = 0,08$ – количество информации 1-й системы
$p_1 = 0,2$ – вероятность применения креативной технологии	$H_1 = 0,47$	
$p_2 = 0,3$ – вероятность применения информационной технологии	$H_2 = 0,52$	
$p_3 = 0,4$ – вероятность применения репродуктивной технологии	$H_3 = 0,60$	
$p_4 = 0,1$ – вероятность применения технологии укрупненного изложения	$H_4 = 0,33$	
$H = \sum H_i = 1,92$ – энтропия 1-й системы		
<p><b>Вывод.</b> В 1-й системе энтропия не просто превышает информацию, она близка к максимальной, что свидетельствует о необходимости преобразований, уменьшающих её и увеличивающих количество информации</p>		
<p><b>2-я система (преобразованная 1-я система): <math>N = 3</math>, одно из состояний планируется доминирующим, с вероятностью, близкой к 1, два других равноценными</b>  <math>H_{\max} = 1,59</math> – максимальная энтропия системы при <math>N = 3</math>, принимаемая за начало отсчета (априорная энтропия); <math>I_{\min} = 0</math> – минимальная информация системы при <math>H_{\max} = 1,59</math></p>		
$N = 3, \sum_{i=1}^3 p_i = 1, H_i = p_i \log_2 \frac{1}{p_i}$ – энтропия $i$ -го состояния системы		$I = H_{\max} - H = 1,59 - 1,32 = 0,27$ – информация 2-й системы
$p_1 = 0,2$ – вероятность применения креативной технологии	$H_1 = 0,46$	
$p_2 = 0,2$ – вероятность применения информационной технологии	$H_2 = 0,46$	
$p_3 = 0,6$ – вероятность применения репродуктивной технологии	$H_3 = 0,4$	
$H = \sum H_i = 1,32$ – энтропия 2-й системы		
<p><b>Вывод.</b> Во 2-й системе произошло снижение энтропии на 0,6 бит и повышение информации на 0,19 бит, что означает полезность выполненного преобразования системы. Количество энтропии по-прежнему значительно превышает количество информации, и необходимы дальнейшие преобразования системы в направлении увеличения информации.</p>		
<p><b>3-я система (преобразованная 2-я система): <math>N = 3</math>, вероятности состояний близки к концам отрезка <math>[0; 1]</math></b>  <math>H_{\max} = 1,59</math> – максимальная энтропия системы при <math>N = 3</math>, принимаемая за начало отсчета (априорная энтропия); <math>I_{\min} = 0</math> – минимальная информация системы при <math>H_{\max} = 1,59</math></p>		
$p_1 = 0,074$ – вероятность применения креативной технологии	$H_1 = 0,2789$	$I = H_{\max} - H = 1,59 - 0,7624 = 0,83$ – информация 3-й системы
$p_2 = 0,076$ – вероятность применения информационной технологии	$H_2 = 0,2835$	
$p_3 = 0,85$ – вероятность применения репродуктивной технологии (постоянное доминирование одной и той же технологии нежелательно)	$H_3 = 0,2$	
$H = \sum H_i = 0,7624$ – энтропия 3-й системы		
<p><b>Вывод.</b> В 3-й системе произошло дальнейшее снижение энтропии и повышение информации, что с точки зрения сложности системы означает полезность выполненного преобразования. Количество информации стало превышать количество энтропии. Однако постоянное доминирование репродуктивной технологии является нежелательным. Полученное соотношение энтропии и информации может быть сохранено при других выборах доминирующей технологии</p>		

Если поменять, например, значения вероятностей  $p_1$  и  $p_3$ , т.е. вероятность применения креативной технологии положить равной 0,85, а вероятность репродуктивной технологии положить равной 0,074, то сложность системы не изменится. Уменьшение энтропии обеспечивается, таким образом, попеременным выбором одной доминирующей технологии, определяемым в соответствии с текущими целями обучения, и некоторым числом элементов не доминирующих технологий.

Часто система обучения задается графом, на котором непосредственно указывается, из каких подсистем (компонентов) состоит система. При этом необходимо иметь в виду, что при изображении системы графом обычно показывают максимальное число связей, когда каждый компонент (элемент) системы связан со всеми остальными. В результате система представляется в максимально сложном виде. Однако в реально действующей системе эта ситуация встречается сравнительно редко. Состояние системы определяется в первую очередь тем, какие компоненты и связи системы в данный момент активизированы. Допустим, что система обучения содержит 34 элемента. Функционирование системы зависит от организации элементов не только в пары, но и в тройки, четверки и т.д. в  $n$ -ки. Включая крайние случаи  $n = 0$  и  $n = 34$ , общее число состояний системы  $N = C_{34}^0 + C_{34}^1 + C_{34}^2 + \dots + C_{34}^{34} = 2^{34} = 17\,179\,869\,184$ , что намного превосходит  $10^7$  – верхней границы размерности БСС. При стохастичности системы это вполне естественно. Наибольшее значение энтропии в этом случае равно  $H_{\max} = \log_2 2^{34} = 34$  (бит). При совместном применении базовых технологий засчитывалось применение каждой технологии отдельно. Априорное значение энтропии оказывается значительно ниже  $H_{\max} = \log_2 2^5 = 5$ . Еще большее снижение энтропии обеспечивается высокой вероятностью применения базовой доминирующей технологии (0,7–0,9) и низкими вероятностями редко применяемых в данный момент элементов других технологий (с суммарной вероятностью 0,3–0,1).

### Заключение

В теории обучения математике разработаны различные системы обучения, но не исключено, что в практике обучения система может подменяться каким-либо одним из своих недостаточно эффективных состояний. Безусловно, на качестве обучения это отражается не лучшим образом. Знание энтропии помогает предупредить нежелательные ситуации и стимулировать поиск педагогических средств, увеличивающих информацию.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Перегудов, Ф. И.* Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
2. *Поваров, Г. Н.* Ступени сложности / Г. Н. Поваров // Управление, информация, интеллект. – М., 1976. – С. 161–173.
3. *Кайтез, Н.* Философия энтропии. Негэнтропийная перспектива / Н. Кайтез. – СПб. : Алетейя, 2019. – 217 с.
4. *Rahanouskaya, A. M.* Designing methodology of the mathematical education environment at the secondary school on the base of laws of large complex systems development / A. M. Rahanouskaya // ANNALI D'ITALIA. SCIENTIFIC JOURNAL OF ITALY: FLORENCE, 2021. – № 21. – S. 52–67.
5. *Рогановский, Н. М.* Методика преподавания математики : учебное пособие для студентов физико-математического факультета : в 2 ч. Ч. 1. Общая методика / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. – Мн. : Народная асвета, 2018. – 174 с.
6. *Рогановская, Е. Н.* Теоретико-методические основы проектирования информационно-образовательной среды геометрической подготовки учащихся: уровень общего среднего образования : монография / Е. Н. Рогановская. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 196 с.
7. *Тюхтин, В. С.* Кибернетика и биологические исследования / В. С. Тюхтин // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М. : Наука, 1968. – 608 с.
8. *Клайн, М.* Математика. Утрата определенности / М. Клайн. – М. : Мир, 1984. – 446 с.

Поступила в редакцию 19.06.2023 г.  
Контакты: roganovskaia@msu.by  
(Рогановская Елена Николаевна)

**Roganovskaya E. N. REGULATION OF COMPLEXITY OF SECONDARY MATHEMATICAL EDUCATION ENVIRONMENT BY INFORMATIONAL ENTROPY THEORY**

*In the article the questions of regulation of complexity of common secondary mathematical*

*education environment (system) are examined on the basis of the conceptions of entropy and information.*

**Keywords:** big complex system (BCS), mathematical education environment, entropy and information of system.

УДК 796

## КРОССФИТ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*Д. А. Ревин*

старший преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

*В статье изложено состояние вопроса по проблеме совершенствования физической подготовки курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел, описана структура дисциплины «Профессионально-прикладная физическая подготовка». Дана краткая характеристика системы упражнений «кроссфит». Представлены примерные комплексы физических упражнений системы «кроссфит», направленные на всестороннее физическое развитие занимающихся. Показана необходимость внедрения системы «кроссфит» в процесс физической подготовки курсантов.*

**Ключевые слова:** курсанты, профессионально-прикладная физическая подготовка, кроссфит, комплексы упражнений, физическая подготовленность.

### Введение

За последние десятилетия в сфере физического воспитания и спорта было разработано множество учебных, тренировочных, спортивно-оздоровительных, соревновательных и иных программ, которые эффективно используются в образовательной, спортивной и оздоровительной деятельности. Все большую популярность при создании таких программ приобретает кроссфит, являющийся относительно новым направлением в сфере физического воспитания и спорта. Он представляет собой совокупность круговых тренировок, направленных на развитие всех физических качеств человека (ловкость, сила, выносливость, гибкость, быстрота), отражающих совершенствование функциональных возможностей, физической подготовленности и базовой работоспособности.

Одним из основателей системы «кроссфит» считается Г. Глассман. В 18 лет он работал тренером по гимнастике, а позже

© Ревин Д. А., 2023

личным фитнес-тренером знаменитостей в Калифорнии. В этот период Г. Глассман применял высокоинтенсивные тренировки для достижения результата в кратчайшие сроки. В 1995 году он начал работать в полицейском департаменте в качестве тренера сотрудников полиции. Кроссфит-тренировки показывали высокий уровень эффективности, поэтому в 1995 году Г. Глассман открыл свой первый кроссфитовский зал, а в 2001 году запустил свой сайт, таким образом, положив начало развитию кроссфита во всем мире [1].

Кроссфит является тренировочной программой, которая состоит из компонентов различных физических дисциплин: тяжелой атлетики, кардиотренировок и бега, гимнастики, пауэрлифтинга, гиревого спорта и других. В рамках кроссфита максимально эффективные тренировки направлены на повышение функциональных возможностей организма занимающихся и развитие основных физических качеств. При этом выполнение определенного комплекса упражнений должно проводиться без учета временного критерия. Необходимо отметить, что система «кроссфит» включает в себя работу с малыми снарядами (гантели, гири), с крупными тренажерами и оборудованием (штанги, набивные мячи), с собственным весом на брусьях, кольцах, тумбах, турниках, а также упражнения на выносливость (прыжки на скакалке, бег) [1-3].

Рациональность внедрения системы «кроссфит» в сферу физического воспитания и спорта объясняется тем, что программа рассчитывается на людей различной возрастной категории, различных уровней функциональной и физической подготовленности. Программа универсальна и подходит для любой спортив-

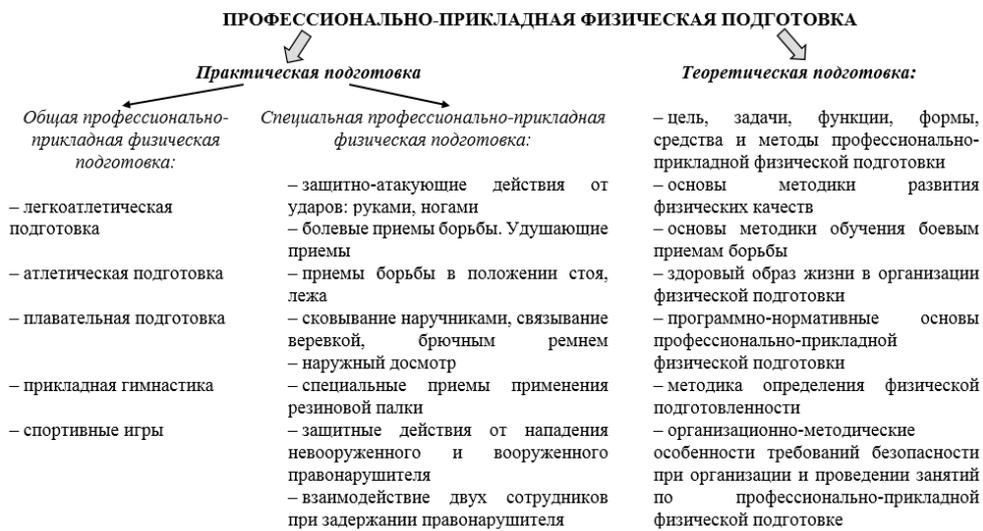
ной дисциплины: гимнастики, тяжелой атлетики, легкой атлетики, разнообразных игр и т.д. Главная суть кроссфита заключается в упорядоченном выполнении комплекса упражнений, для которых характерно регулярное повторение. Ключевое направление – выполнение комплекса упражнений за минимальное количество времени [1-2, 4-5].

На данный момент внедрение системы «кроссфит» в образовательную программу курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел (МВД) рассматривается в качестве перспективной. Это обусловлено тем, что указанная система упражнений способствует эффективному развитию физических качеств у курсантов, что в дальнейшем поможет им в успешной сдаче нормативов по физической подготовке, а также в профессиональной деятельности. В качестве основы предлагается индивидуальный педагогический контроль с целью отслеживания процесса овладения техникой выполнения упражнений, минимизации риска получения травм опорно-двигательного аппарата и повышения эффективности со-

вершенствования физической подготовленности.

**Основная часть**

Эффективное выполнение профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел во многом определяется их теоретической подготовленностью, умением целесообразно использовать технико-тактические действия в экстремальных условиях, психологической и физической подготовленностью. Поэтому в процессе подготовки будущих практикующих сотрудников органов внутренних дел большая роль отводится профессионально-прикладной физической подготовке, в рамках которой моделируются различные условия выполнения служебных задач, связанных с использованием физической силы, что создает благоприятные условия для совершенствования технико-тактического мастерства и развития физических качеств. Как одна из учебных дисциплин, изучаемых в учреждениях высшего образования МВД, профессионально-прикладная физическая подготовка имеет свою структуру (рисунок 1).



**Рисунок 1** – Схема структуры профессионально-прикладной физической подготовки курсантов

Структурные элементы профессионально-прикладной физической подготовки различных военизированных организаций могут несколько отличаться и включать ряд иных видов двигательной активности. Так, общая профессионально-прикладная физическая подготовка может содержать упражнения самых различных видов спорта, применяемые для создания прочного фундамента общей физической подготовленности, на основе которой осуществляется эффективная специализированная физическая подготовка. Также стоит отметить важ-

ность теоретической подготовки курсантов в системе профессионально-прикладной физической подготовки, что обеспечивает обучающихся необходимыми знаниями для самостоятельных занятий физической подготовкой и повышает сознательность и активность занимающихся при выполнении различных двигательных действий.

Физическая подготовка в системе профессионально-прикладной физической подготовки обеспечивает всестороннее развитие физических качеств, способствует укреплению здоровья, повышает работоспособность и функциональные возможности организма занимающихся. Физическая подготовка представляет собой основу для эффективного процесса профессионально-прикладной физической подготовки. Она подразделяется на общую и специальную.

Общая физическая подготовка предполагает разностороннее развитие физических качеств, функциональных возможностей и систем организма курсантов, слаженность их проявления в процессе мышечной деятельности. В настоящее время общая физическая подготовленность связывается не с разносторонним физическим совершенством вообще, а с уровнем развития качеств и способностей, оказывающих опосредованное влияние на эффективность процесса подготовки в целом в конкретном виде деятельности. Средствами общей физической подготовки являются физические упражнения, оказывающие общее воздействие на организм и личность курсантов [6-8].

Специальная физическая подготовка характеризуется уровнем развития физических способностей, возможностей органов и функциональных систем, непосредственно определяющих достижения в избранном виде деятельности. Основными средствами специальной физической подготовки курсантов являются технико-тактические действия, связанные с совершенствованием навыков применения боевых приемов борьбы, подручных средств, наручников, резиновых палок, средств связывания, техники преодоления препятствий [6, 9].

Вышеизложенное указывает на то, что физическая подготовка является неотъемлемой частью процесса профессионально-прикладной физической подготовки кур-

сантов учреждений образования МВД. Однако в соответствии с учебной программой «Профессионально-прикладная физическая подготовка» [10] достаточно много времени отводится изучению и совершенствованию специальных навыков (защитно-атакующие действия; болевые приемы борьбы; приемы борьбы в положении стоя, лежа; специальные приемы применения резиновой палки; защитные действия от нападения невооруженного и вооруженного правонарушителя и др.), что усложняет процесс повышения уровня физической подготовленности курсантов. В течение учебного занятия преподавателю необходимо грамотно распределить время на совершенствование технико-тактических действий и развитие физических качеств. Поэтому возникает необходимость введения современных, обновленных типов и средств, а также методов в образовательный процесс профессионально-прикладной физической подготовки, которые позволят затратить меньшее количество времени на выполнение физических упражнений, имеющих высокий уровень эффективности. К таким упражнениям можно отнести средства системы «кроссфит», программа которой включает в себя силовые упражнения, выполняемые с высокой интенсивностью в постоянно меняющихся функциональных условиях. Как правило, на выполнение упражнений затрачивается не более 20 минут. Из этого следует, что кроссфит может эффективно использоваться в процессе профессионально-прикладной физической подготовки курсантов учреждений образования МВД [11, 12].

Кроссфит представляет собой нестандартную тренировочную программу функциональной направленности, которая объединяет ряд физических упражнений из различных видов спорта (легкая атлетика, гребля, гимнастика, тяжелая атлетика, велосипедный спорт). Тренировочные комплексы состоят из 3-10 упражнений, на выполнение которых расходуется небольшое количество времени. В зависимости от уровня подготовленности занимающегося и задания на выполнение одного комплекса упражнений может затрачиваться всего несколько минут. Система «кроссфит» предполагает интенсивное

выполнение упражнений, направленных на проработку всех мышечных групп и развитие общей выносливости, что обеспечивает гармоничное физическое развитие [1, 4, 5].

Упражнения кроссфита условно делятся на несколько групп [5]:

– тяжелоатлетические упражнения. Такие упражнения выполняются с использованием внешнего отягощения и направлены на развитие силовых показателей и наращивание мышечной массы;

– гимнастические упражнения. Упражнения этой группы предполагают использовать в качестве нагрузки вес собственного тела и направлены на развитие функцио-

нальной силы, выносливости, гибкости и координации движений;

– кардиологические упражнения. Данные упражнения выполняются в течение длительного времени с невысокой интенсивностью и направлены на развитие аэробных возможностей. Также такие нагрузки способствуют активизации окислительных процессов и стабилизации обмена веществ в организме занимающихся.

Тренировочный процесс в системе «кроссфит» строится по различным принципам, что дает возможность организовывать различные виды тренировочных занятий (рисунок 2) [2, 5, 13].



Рисунок 2 – Виды тренировок в системе «кроссфит»

Данная особенность кроссфита позволяет увеличить многообразие тренировок, поэтому ежедневно можно выбирать новую программу упражнений. В рамках спортивного сообщества такая смена нагрузок называется Work out of the day (однодневная программа тренировок) [14]. Учитывая многообразие процесса подготовки, которой характеризуется программа кроссфита, она также является неповторимой в рамках максимизации нейроэндокринного отклика (изменения организма, влияющие не нервную и эндокринную систему), развития мощности, создания эффективных стратегий [1].

Использование кроссфита с целью повышения физической подготовленности занимающихся предполагает соблюдение ряда принципов [1, 2, 15]:

- систематическая смена физических упражнений и функциональных нагрузок;
- выполнение скоростно-силовых упражнений;
- предоставление минимального времени для отдыха и восстановления;
- выполнение упражнений на предельном уровне выносливости;
- планирование программы тренировки с учетом возрастных и физических особенностей занимающихся.

Учитывая отличительные особенности системы «кроссфит», можно сделать вывод, что такие комплексы упражнений могут эффективно применяться в образовательном процессе по дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» с целью повышения физической подготовленности курсантов учреждений образования МВД. Примером для использования кроссфита в физической подготовке курсантов могут быть комплексы физических упражнений, представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Комплексы упражнений ситемы «кроссфит», направленные на совершенствование физической подготовки курсантов

Упражнения	Содержание	Дозировка	Общие методические указания
<b>Комплекс № 1</b> (5 упражнений в круге, 5 кругов)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. Подтягивания	И.п. – вис на перекладине, хват шире плеч. Подтягиваться.	7 раз	Подтягивание, пока подбородок не будет выше перекладины.
2. Упражнение на мышцы брюшного пресса	И.п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать туловище с согнутыми ногами.	20 раз	Поднятие туловища до того момента, когда колени коснутся груди.
3. Прыжковые упражнения	И.п. – стоя лицом к скамейке. Прыгать на скамейку.	25 раз	Отталкиваться передней частью стопы.
4. Отжимания	И.п. – упор лежа, руки чуть шире плеч. Сгибать и разгибать руки.	20 раз	При сгибании рук коснуться грудью пола.
5. Восстановительный бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	200 м	Медленный бег (пульс до 130 уд/мин)
<b>Комплекс № 2</b> (5 упражнений в круге, 5 кругов)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. Прыжки со скакалкой	И.п. – стоя, скакалка сзади. Прыгать через скакалку.	200 раз	Корпус наклонен вперед, отталкиваться передней частью стопы.
2. Бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	60 м	Бежать максимально быстро.
3. Упражнение на мышцы брюшного пресса	И.п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать и опускать ноги.	25 раз	Поднимать прямые ноги под углом 45°.
4. «Планка»	И.п. – упор лежа на предплечьях. Удержание туловища.	1 мин.	Спина прямая.
5. Отжимания	И.п. – упор лежа, руки чуть шире плеч. Сгибать и разгибать руки.	20 раз	При сгибании рук коснуться грудью пола.
<b>Комплекс № 3</b>			
Кардиокомплекс (2 упражнения в круге, 3 круга)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. Бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	1 км	Бег в среднем темпе (пульс до 160 уд/мин)
2. Восстановительный бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	600 м	Спокойный бег (пульс 130 уд/мин)
Отдых	Ходьба по кругу.	7 мин.	Восстановление
Силовой комплекс (3 упражнения в круге, 2 круга)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. Отжимания	И.п. – упор лежа, руки чуть шире плеч. Сгибать и разгибать руки.	25 раз	При сгибании рук коснуться грудью пола.
2. Упражнение на мышцы брюшного пресса	И.п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать туловище с согнутыми ногами.	30 раз	Поднятие туловища до того момента, когда колени коснутся груди.
3. Подтягивания	И.п. – вис на перекладине, хват шире плеч. Подтягиваться.	10 раз	Подтягивание, пока подбородок не будет выше перекладины.

Окончание таблицы 1

Упражнения	Содержание	Дозировка	Общие методические указания
<b>Комплекс № 4</b> (6 упражнений в круге, 6 кругов)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. Прыжки со скакалкой	И.п. – стоя, скакалка сзади. Прыгать через скакалку.	250 раз	Корпус наклонен вперед, отталкиваться передней частью стопы.
2. Бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	100 м	Бежать максимально быстро.
3. Упражнение на мышцы брюшного пресса	И.п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать и опускать ноги.	30 раз	Поднимать прямые ноги под углом 45°.
4. Подтягивания	И.п. – вис на перекладине, хват шире плеч. Подтягиваться.	15 раз	Подтягивание, пока подбородок не будет выше перекладины.
5. «Планка»	И.п. – упор лежа на предплечьях. Удержание туловища.	2 мин.	Спина прямая.
6. Отжимания	И.п. – упор лежа, руки чуть шире плеч. Сгибать и разгибать руки.	35 раз	При сгибании рук коснуться грудью пола.
<b>Комплекс № 5</b> (4 упражнения в круге, 6 кругов)			Все упражнения выполняются без отдыха
1. «Бурпи»	И.п. – упор лежа. Сгибание рук лежа, прыжок присев и выпрыгивание, затем присев прыжком в и.п.	30 раз	Мощные отталкивания от пола.
2. Упражнение на мышцы брюшного пресса	И.п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать и опускать ноги.	30 раз	Поднимать прямые ноги под углом 45°.
3. Подтягивания	И.п. – вис на перекладине, хват шире плеч. Подтягиваться.	18 раз	Подтягивание, пока подбородок не будет выше перекладины.
4. Восстановительный бег	И.п. – положение высокого старта. Выполнять бег.	200 м	Медленный бег (пульс 130 уд/мин)

Представленные комплексы упражнений базируются на силовых и аэробных нагрузках, которые направлены на повышение физической активности, развитие выносливости, улучшение работоспособности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также на увеличение скорости обменных процессов в организме. Поэтому использование кроссфита в процессе занятий по дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» будет способствовать повышению уровня физической подготовленности курсантов.

Стоит отметить, что во время занятий по кроссфиту необходимо уделять особое внимание постановке техники выполнения движения и дыханию, для того чтобы исключить риск получения травмы, повысить эффективность выполняемых упражнений и ускорить протекание восстановительных процессов в различных мышцах и тканях. Также на заня-

тиях по кроссфиту необходимо дифференцировать тренировочные программы для девушек и юношей и для занимающихся с различным уровнем физической подготовленности.

Вышеуказанное позволяет констатировать, что введение кроссфита в учебную программу по дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» – одна из перспектив развития образовательного процесса, так как указанная система упражнений позволяет полноценно совершенствовать физическую подготовку курсантов. Применение данной системы в учебно-трудовой деятельности со временем приобретает все большую актуальность.

#### Заключение

На основе вышеизложенной информации можно сделать вывод, что комплексы упражнений системы «кроссфит» могут эф-

эффективно использоваться в физической подготовке курсантов учреждений образования МВД с учетом возраста, пола и уровня физической подготовленности. Планирование тренировочной программы может легко корректироваться в зависимости от состояния здоровья занимающихся, физической готовности, наличия инвентаря и оборудования. А самое важное, что на выполнение упражнений кроссфита затрачивается немного времени и большую часть учебного занятия можно использовать для изучения и совершенствования специальных навыков профессионально-прикладной физической подготовки. Использование системы «кроссфит» способствует развитию физических качеств у курсантов, что в дальнейшем благоприятно проявится на сдаче нормативов по физической подготовке и в практике.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гласман, Г.* Руководство по проведению кроссфит тренировок [электронный ресурс] / Г. Гласман. – Режим доступа : [http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ\\_L1\\_Training\\_Guide\\_Russian.pdf](http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_L1_Training_Guide_Russian.pdf). – Дата доступа : 16.03.2023.
2. CrossFit: Руководство тренера 1-го уровня : сб. статей CrossFit Journal за 2002-2019 гг. / Г. Гласман. – CrossFit Inc. – 2019. – 259 с.
3. *Постольник, Ю. А.* Кроссфит как способ эффективности повышения физической подготовленности студенток вуза / Ю. А. Постольник [и др.] // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 55–60.
4. Кроссфит в системе общей физической подготовки студентов : учеб.-метод. пособие / С. Г. Диц, И. Н. Азизова, Л. М. Никитина. – Казань : КФУ, 2018. – 34 с.
5. Кроссфит как средство общефизической подготовки студентов : метод. рекомендации для студентов и преподавателей физ. воспитания / Нар. укр. акад. ; сост.: А. В. Красуля. – Харьков : НУА, 2019. – 20 с.
6. *Иванченко, Е. И.* Виды подготовки в спорте : учеб.-метод. пособие / Е. И. Иванченко ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2016. – 261 с.
7. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры : учеб. для ин-тов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
8. *Озолин, Н. Г.* Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2011. – 864 с.
9. *Каранкевич, А. И.* Структура и содержание физической подготовки сотрудников органов внутренних дел / А. И. Каранкевич // Актуальные вопросы права, образования и психологии : сб. науч. тр. / Могилев. институт МВД. – Могилев, 2015. – Вып. 3. – С. 342–347.
10. *Каранкевич, А. И.* Профессионально-прикладная физическая подготовка : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине / А. И. Каранкевич, Ю. В. Кривенков, К. Р. Комоцкий. – Могилев : Могилев. институт МВД, 2021. – 41 с.
11. *Дятлова, В. В.* Кроссфит как средство повышения физической подготовленности среди курсантов / В. В. Дятлова, Н. А. Махнев // Наука-2020. – 2020. – № 7 (43). – С. 113–117.
12. *Глубокая, М. В.* Кроссфит в физической подготовке обучающихся в вузе правоохранительных органов / М. В. Глубокая, В. А. Глубокий // Дискурс. – 2017. – № 10 (12). – С. 6–13.
13. *Murphy, T. J.* In der box / T. J. Murphy. – 1. Auflage. – München : Riva, 2013. – 237 s.
14. *Кокорев, Д. А.* Методика использования функционального многоборья (кроссфита) в процессе физического воспитания студентов / Д. А. Кокорев [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 16–18.
15. *Галимова, А. Г.* Повышение уровня физической подготовленности курсантов вузов МВД России средствами кроссфита : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Галимова. – Улан-Удэ, 2016. – 193 с.

Поступила в редакцию 17.04.2023 г.  
Контакты: d.revin06@gmail.com  
(Ревин Дмитрий Александрович)

#### **Revin D. A. CROSSFIT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS**

*The article describes the issue of improving physical training of cadets in the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, reveals the structure of the discipline "Professionally Applied Physical Training". A brief description of the "CrossFit" exercise system is given. The approximate complexes of physical exercises of the "CrossFit" system aimed at the comprehensive physical development of the students are presented. The necessity of introducing the "CrossFit" system into the process of physical training of cadets is shown.*

**Keywords:** cadets, professionally applied physical training, CrossFit, exercise complexes, physical fitness.

УДК 796.41:796.012.2+797.26

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТСМЕНОВ В ПРЫЖКАХ В ВОДУ СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ГИМНАСТИКИ УШУ

*Лю Ичжэ*

аспирант

Белорусский государственный университет физической культуры

*И. Ю. Михута*

кандидат педагогических наук, доцент

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

*На основании проведенных исследований в статье раскрывается современный подход к повышению уровня психофизической подготовленности прыгунов в воду средствами китайской гимнастики ушу. Применение китайской гимнастики ушу в системе подготовки прыгунов в воду позволит положительно изменить исследуемые параметры психофизической подготовленности спортсменов в прыжках в воду за счет существенного раскрытия резервных индивидуальных возможностей. Высокая степень активизации психофизического потенциала прыгунов в воду призвана обеспечить стабильность и точность выполнения соревновательных действий разной сложности.*

**Ключевые слова:** прыжки в воду, психофизическая подготовленность, китайская гимнастика ушу тайцзицюань, алгоритм, интегральная готовность, потенциал.

### Введение

Рост спортивного результата в прыжках в воду предъявляет повышенные требования к психофизической подготовленности спортсменов в сложнокоординационных видах спорта. Успешность выступлений лидеров в прыжках в воду требует поиска новых, более современных и рациональных путей совершенствования системы подготовки прыгунов в воду [1-2].

Традиционная спортивная наука о прыжках в воду направлена на оценку отдельных ведущих компонентов соревновательной готовности и в меньшей степени на комплексный контроль психофизической подготовленности прыгунов [3, с. 153]. В настоящее время мировая научная обще-

ственность выявляет лимитирующие факторы результативности прыгунов в воду в процессе соревнований и принятие обоснованных решений о возможных путях всестороннего совершенствования мастерства спортсменов [4, с. 8–10].

Прогресс в прыжках в воду требует постоянного познания законов природы и путей совершенствования психофизического потенциала спортсменов и повышения эффективности их применения при решении задач сложной двигательной структуры. В этой связи возникает проблема: с одной стороны – связанная с научным обоснованием процесса психофизической и технической подготовки, с другой стороны – с возрастающими требованиями, предъявляемыми к уровню психофизических способностей и спортивного мастерства прыгунов в воду. Именно данные факторы являются методологической основой для дальнейшего совершенствования процесса подготовки в сложнокоординационных видах спорта [5–7].

На протяжении последних десятилетий мировая практика показывает, что традиционные восточные системы ушу всё больше внедряются в систему подготовки спортсменов высокой квалификации в разных видах спорта. По мнению многих отечественных и зарубежных авторов [5-9], целенаправленное воздействие средств и методов ушу оказывает положительное влияние на сенсорные, когнитивные и моторные компоненты психофизической сферы спортсменов.

Восточная оздоровительная система ушу как сложный комплекс психического

и физического развития спортсмена имеет важное научно-практическое значение в системе спортивной подготовки в сложнокоординационных видах спорта. Данная система базируется на комплексе средств и методов психофизического развития человека, включая в себя традиционные философские учения, способы ведения боя и китайские моральные принципы. В системе тайцзицюань выделяют 5 ведущих стилей: «Чэнь»; «Ян»; «У Юйсяна», «У Цзяньцюаня», «Сунь». Основу ушу тайцзицюань составляют три компонента: дыхание (вариативность вдоха и выдоха), координационные движения (положение тела в пространстве) и контроль сознания (устойчивость внимания на движениях частей тела) [10, с. 85].

Внедрение системы занятий тайцзицюань в практику спортивных тренировок прыгунов в воду будет являться высокой научной и практико-ориентированной ценностью в нашей традиционной системе подготовки спортсменов в прыжках в воду. Противоречивость и нерешенность многих вопросов и поиск современных подходов в формировании ведущих компонентов психофизической подготовленности прыгунов в воду обуславливают актуальность темы данной статьи и требуют дальнейших научных исследований.

Цель работы – научное обоснование теоретических и методических аспектов развития психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду средствами китайской гимнастики ушу.

### Основная часть

Целостная структура психической и физической сущности спортсмена является совокупностью сознательно управляемых компонентов двигательного потенциала [11]. Данная интеграция активности психических и физических компонентов лежит в основе традиционной восточной системы ушу, в которой движение человека представляет собой объективное восприятие психофизического отражения, начиная с сенсорных ощущений, заканчивая сложными двигательными-координационными действиями [12].

Под психофизическим развитием спортсмена принято понимать процесс, харак-

теризующийся единством восприятия и движения [13, 14]. Проблема психофизического развития спортсмена в восточной философии и педагогике относится к числу ведущих в современных спортивных тренировках, что обусловлено неразрывным единством психики и моторики индивида на всех этапах генезиса.

В современных системах спортивных тренировок, в отличие от традиционных, нет ни одного двигательного действия, которое бы не требовало от прыгунов в воду высокоточного выполнения двигательного акта, позволяющего сознательно управлять согласованностью, плавностью, рациональностью и соразмерностью движений. Именно координированного, поскольку все произвольные и произвольные движения спортсмена, совершающиеся в пространстве и во времени при определенном напряжении скелетных мышц в двигательном действии, всегда выступают в интегральной форме психофизической пластичности [15, 16].

Системообразующим фактором развития психофизического потенциала спортсменов в аспекте восточной системы ушу является сопряженность воздействия на сенсорно-когнитивные, моторно-функциональные и моторно-координационные компоненты.

При разработке авторской методики сопряженной направленности нами учитывались особенности восточных систем ушу: философские учения; традиции оформления занятий; осмысление процессов телодвижения, происходящих во время выполнения упражнений с оценкой внутренних и внешних ощущений; строго регламентированный комплекс поз и действий, применение приемов психической саморегуляции (концентрация внимания на «точке», волевое перераспределение напряжений и расслаблений, и др.); в целом формирование характерного образа жизни [17, 18].

В этой связи концептуальным положением системы занятий ушу тайцзицюань является индивидуально-дифференцированный подход, что позволяет целенаправленно учитывать особенности психофизического развития прыгунов в воду.

Разработанная авторская методика основана на индивидуализации и дифференциации методов спортивной тренировки с применением сопряженных и вариативных средств разной модальности, которая способствует развитию ведущих компонентов психофизического потенциала спортсменов (психомоторика, кондиционные и координационные способности), а также формированию новых двигательных умений и навыков за счёт увеличения объёма и вариативности движений.

При этом лимитирующими упражнениями координационной направленности являются разнообразные полиструктурные, полифункциональные действия, которые обогащают программу умений и навыков с увеличением двигательного опыта, направленностью на отдельные психомоторные способности, вырабатывающие специализированные восприятия. Применение метода сопряжённого воздействия позволит обогатить двигательный фонд практическими умениями и навыками и, соответственно, расширить резервный уровень психофизического потенциала спортсмена.

Основной принцип физических упражнений тайцзицюань основан на взаимопревращаемости противоположностей: за поднятием конечности следует опускание, за движением тела вперед – движение назад; после завершающего движения – начальное

и т. д. Основное содержание занятий тайцзицюань составляет вереница плавно переходящих друг в друга поз, выполняемых без пауз и остановок, поэтому все движения четко predeterminedены и должны быть выполнены от начала до конца. Многие зарубежные специалисты [18-20] считают тайцзицюань фактором развития потенциала человека через возвращение к естественности, к гармонии с природой, поэтому все движения тайцзицюань напоминают пластичность (например, течение реки или плывущие в небесах облака).

Разработанный алгоритм сопряжённого воздействия средств разной двигательной-координационной направленности в предлагаемой системе занятий ушу тайцзицюань «равномерность + сопряженность + вариативность + пластичность» позволяет спортсмену в генезисе своего развития существенно раскрыть и расширить индивидуальные резервные возможности психофизического потенциала, тем самым существенно повысить эффективность процесса спортивной тренировки.

С учетом вышеперечисленных факторов нами представлена сопряженная методика с набором вариативных физических упражнений в процессе занятий ушу тайцзицюань (таблица 1), направленных на развитие компонентов психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду.

Таблица 1 – алгоритм сопряженной методики с набором вариативных физических упражнений в процессе занятий ушу тайцзицюань

<b>АЛГОРИТМ «РАВНОМЕРНОСТЬ + СОПРЯЖЕННОСТЬ + ВАРИАТИВНОСТЬ + ПЛАСТИЧНОСТЬ»</b>		
<b>Система сопряженных упражнений трех уровней: управление внутренними усилиями; «вибрация энергий»; внешние и внутренние действия осуществляются под контролем и управлением сознания</b>		
<b>Первый блок – общий и специально подготовительный комплекс упражнений ушу (15% – 1629 мин)</b> , акцентированный на подготовку организма к специфическим формам нагрузки (упражнения для развития координации движений (20%), вестибулярного аппарата (20%), подвижности частей тела (20%), задания для укрепления мышц верхних и нижних конечностей (20%) и специфические дыхательные упражнения (20%).	<b>Второй блок – стандартный базовый комплекс упражнений ушу (15% – 1629 мин)</b> – круговые движения рук и ног (20%), прыжки (20%), особые виды шагов (20%), принципы координации движений (20%) и дыхания (20%).	<b>Третий блок – основной комплекс ушу (20% – 2172 мин)</b> – основной комплекс, представляющий собой комбинации базовых упражнений в определенной последовательности: 4 блока упражнений (по 25%).

Окончание таблицы 1

<p><b>Четвертый блок – средства двигательного-координационной направленности (25% – 2715 мин)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– всевозможные циклические и ациклические двигательные действия (7%);</li> <li>– движения манипулирования отдельными частями тела (7%);</li> <li>– движения с перемещением вещей в пространстве (7%);</li> <li>– подражательные и копирующие движения (7%);</li> <li>– не локомоторные движения тела (7%);</li> <li>– подвижные и спортивные игры (7%);</li> <li>– движения с приспособлением и перестроением двигательных действий (7%);</li> <li>– движения с ориентированием в пространстве (7%);</li> <li>– упражнения на согласование движений (7%);</li> <li>– упражнения на поддержание динамического равновесия (7%);</li> <li>– упражнения на вестибулярную устойчивость (8%);</li> <li>– упражнения на согласование ритма двигательных действий (7%);</li> <li>– упражнения на быстроту реагирования (8%);</li> <li>– упражнения на дифференцирование параметров движений (7%).</li> </ul>	<p><b>Пятый блок – средства, акцентированные на психомоторную сферу (25% – 2715 мин)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– упражнения для развития сенсомоторики (простая аудио-моторная, простая зрительно-моторная, сложная зрительно-моторная, реакция на движущийся объект) (30%);</li> <li>– упражнения для развития психических познавательных процессов (свойства внимания – переключение и распределение, объем, устойчивость) (30%);</li> <li>– упражнения для развития функционального состояния нервно-мышечного аппарата (стабильность двигательной системы и тип нервной системы, точность восприятия времени) (40%).</li> </ul>
<p><b>Сопряжение и вариативность постановки двигательного-координационных задач и условий выполнения пластичности движения (3 раза в неделю по 60 мин на всех этапах подготовки)</b></p>	

Методика сопряженного развития психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду средствами координационной направленности в процессе занятий ушу тайцзицюань представлена следующими особенностями: разработка упражнений сложной координационной направленности, а также на развитие психомоторных и когнитивных способностей; учет принципа дозировки нагрузок по параметрам – объем, интенсивность, интервалы отдыха, количество повторений и сложность упражнения.

Система сопряженных физических упражнений тайцзицюань с постоянным согласованием пяти блоков: первый блок – общий, специально подготовительный комплекс упражнений ушу (15% – 1629 мин); второй блок – стандартный, базовый комплекс упражнений ушу (15% – 1629 мин); третий блок – основной комплекс ушу (20% – 2172 мин); четвертый блок – средства двигательного-координационной направленности (25% – 2715 мин); пятый блок – средства, акцентированные на психомоторную сферу (25% – 2715 мин).

В процессе занятий ушу тайцзицюань должны применяться вариативные и сопряженные задания различной направленности: классические физические упражнения ушу тайцзицюань; упражнения двигательного-координационной направленности; упражнения психомоторно-когнитивной сферы. При этом основными упражнениями

авторской программы по развитию психофизического потенциала прыгунов в воду выступают вариативные, двигательного-координационные действия, которые расширяют фонд жизненно важных умений и навыков, увеличивают двигательный опыт с преимущественной направленностью на отдельные психомоторные, когнитивные и моторные функции; общеразвивающие и подводящие упражнения, вырабатывающие специализированные восприятия.

Модель годового цикла подготовки прыгунов в воду с применением средств ушу тайцзицюань (рисунок 1):

**общеподготовительный период:**

– аэробная направленность (до ПАНО + базовый блок): 1 блок – 30%; 2 блок – 30%; 3 блок – 15%; 4 блок – 15%; 5 блок – 10%;

– аэробно-силовая направленность (батут + произвольные прыжки): 1 блок – 25%; 2 блок – 30%; 3 блок – 20%; 4 блок – 15%; 5 блок – 10%;

– аэробно-силовая направленность (акробатика + темп): 1 блок – 20%; 2 блок – 25%; 3 блок – 25%; 4 блок – 20%; 5 блок – 10%;

**специально-подготовительный период:**

– анаэробная направленность (высокой интенсивности): 1 блок – 15%; 2 блок – 20%; 3 блок – 30%; 4 блок – 20%; 5 блок – 15%;

– аэробная и анаэробная направленность (сухой трамплин): 1 блок – 10%; 2 блок – 15%; 3 блок – 30%; 4 блок – 25%; 5 блок – 20%;

– анаэробная направленность (высокой интенсивности + сухой трамплин): 1 блок – 10%; 2 блок – 15%; 3 блок – 25%; 4 блок – 25%; 5 блок – 25%;

– тейперинг (снижение нагрузки + чувство техники): 1 блок – 5%; 2 блок – 15%; 3 блок – 20%; 4 блок – 30%; 5 блок – 30%;

**соревновательный период:**

– анаэробная направленность (высокой интенсивности + сухой трамплин): 1 блок – 15%; 2 блок – 15%; 3 блок – 25%; 4 блок – 25%; 5 блок – 20%;

– основной старт (соревнование): 1 блок – 20%; 2 блок – 25%; 3 блок – 25%; 4 блок – 15%; 5 блок – 15%.

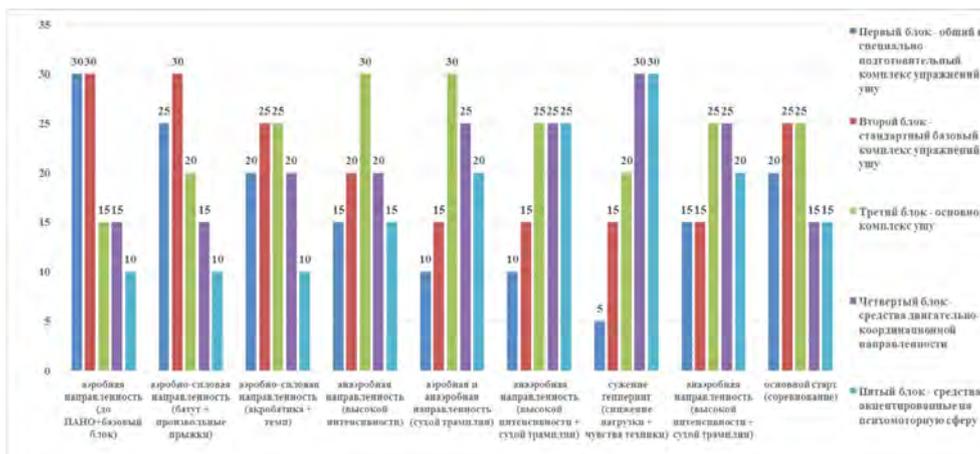


Рисунок 1 – Модель годичного цикла подготовки прыгунов в воду с применением средств ушу тайцзицюань

Ведущим значением в построении и управлении движениями для представителей китайской системы является постоянная смена двигательной программы, когда в центральной нервной системе существуют не одна, а несколько вариативных программ, что и является ведущим механизмом становления биодинамической структуры движений. В связи с этим двигательные программы представляют собой накопленный двигательный опыт, основанный на механизме согласования движения с его смысловым содержанием (интеграции прошлого, настоящего и будущего).

В процессе постоянного воздействия на психофизический потенциал прыгунов в воду расширяются функциональные возможности психомоторного компонента (получение информации из внешней среды), когнитивно-мыслительного компонента (механизмы переработки сенсорной информации и перевод ее в моторные действия) и двигательного компонента (моторная программа). Лабильная нервная система создает физиологическую основу для обеспечения не только внешней формы двига-

тельного действия, но и внутренней структуры (с постоянным согласованием трех уровней: «Цзин» – управление внутренними усилиями; «Ци» – вибрация энергии; «Шэнь» – внешние и внутренние действия (осуществляются под контролем и управлением сознания). Высокий уровень активизации сенсорной, когнитивной и моторной системы спортсмена позволит обеспечить стабильность, эффективность и надежность реализации координированного двигательного акта в прыжках в воду.

**Заключение**

Современная соревновательная деятельность в прыжках в воду предъявляет высокие требования к обеспечению психофизической подготовленности спортсменов, что напрямую зависит от накопленного ими двигательно-координационного потенциала в ходе учебно-тренировочного процесса. Теоретико-методический подход к развитию психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду средствами китайской системы ушу рассматривается в качестве перспективного направления в си-

стеме спортивной подготовки в аспекте повышения их эффективности и успешности в соревновательной деятельности. Данный подход базируется на основе комплексного педагогического воздействия, индивидуально-дифференцированного подхода, вариативности и сопряженности тренировочных воздействий с включением принципов китайской системы ушу («регулирования тела», «регулирования дыхания», «регулирования сознания»), которые оказывают положительное влияние на сенсорные, когнитивные и моторные компоненты психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду.

Исследования психофизического развития потенциала прыгунов в воду в процессе занятий восточной системой ушу тайцзицюань, рассматриваются как интегральный и вариативный процесс развития психических, когнитивных и моторных компонентов в сложных структурах двигательных координационных движений. Предложенная авторская методика создает психофизическую основу для обеспечения не только внешней формы двигательного действия, но и для внутренней структуры движений. Достаточно высокая степень мобилизации психофизического потенциала спортсменов в прыжках в воду призвана обеспечить эффективность и надежность выполнения высокоточного координированного двигательного акта в соревновательной деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гороховский, Л. З.** Основы техники и методика обучения сложнокоординационным двигательным действиям в прыжках в воду : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Л. З. Гороховский. – М., 1988. – 368 л.
2. **Лях, В. И.** О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте / В. И. Лях, Е. Садовски // Теория и практика физической культуры. – 1999 – № 5. – С. 40–46.
3. **Путинцева, А.Р.** Прыжки в воду: структурно-методологические компоненты / А. Р. Путинцева, Ю. Д. Овчинников // Физическая культура, спорт и здоровье. – 2019. – № 33. – С. 150–155.
4. **Распопова, Е. А.** Научно-методические основы многолетней подготовки прыгунов в воду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Е. А. Распопова. – М., 2000. – 77 с.
5. **Адамович, Г. Э.** Традиционные методы психофизической тренировки / Г. Э. Адамович. – Минск : БГУ, 1999. – 164 л.
6. **Абаев, Н. В.** Психофизические упражнения в ушу / Н. В. Абаев, С. В. Калмыков. – Улан-Уде, 1989. – 272 с.
7. **Маслова, И. Н.** Влияние тренировочных нагрузок различной направленности на совершенствование способности удержания позы у прыгунов в воду / И. Н. Маслова, М. А. Ефремов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 7 (173). – С. 118–121.
8. **Начинская, С. В.** Биомеханика прыжков в воду. Кинематика: учебное пособие для студентов специализации академии / С. В. Начинская, О. Н. Степанова, Е. А. Распопова. – М. : РГАФК, 1999. – 78 с.
9. **Асмолова, В. Л.** Воздействие занятий тайцзи-цюань на человека / В. Л. Асмолова // Цигун и спорт. – 1993. – № 1. – С. 28–29.
10. **Диденко, В. В.** Ушу: философия движения / В. В. Диденко, Г. В. Попов, О. А. Сагоян. – М. : Книга, 1990. – 320 с.
11. **Бернштейн, Н. А.** О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : ФиС, 1991. – 288 с.
12. **Музурков, Г. Н.** Основы ушу / Г. Н. Музурков. – М. : Городец, 2006. – 576 с.
13. **Туревский, И. М.** Структура психофизической подготовленности человека : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.04 / И. М. Туревский. – М. : ТГПУ, 1998. – 353 с.
14. **Гордеева, Н. Д.** Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
15. **Чиа, М.** Внутренняя структура тайцзи: тайцзи-цигун : пер. с англ. / М. Чиа, Хуан Ли. – М. : София, 2005. – 320 с.
16. **Тихонов, В. Н.** Техническая подготовка (на примере прыжков в воду) / В. Н. Тихонов : учебное пособие для студентов вузов физической культуры и тренеров. – Малаховка: МГАФК, 2001. – 212 с.
17. **Шовгеня, Н. Е.** Динамика физического развития и технической подготовленности сильнейших прыгунов в воду : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Н. Е. Шовгеня. – М., 2004. – 25 л.
18. **Qiang Yao.** Qualitative Study on Pre-performance Routines of Diving: Evidence From Elite Chinese Diving Athletes / Qiang Yao, Feng Xu, Jiabao Lin. A. Front Psychol. (2020); 11 – 193 p.
19. **Mesagno, C.** Primed to perform: comparing different pre-performance routine interventions to improve accuracy in closed, self-paced motor tasks / C. Mesagno, J. Beckmann, V. V. Wergin, P. Gröpel. Psychol. Sport Exerc. (2019); 43 – 73–81 p.
20. **Macnamara, B. N.** The relationship between deliberate practice and performance in sports: a meta-analysis / B. N. Macnamara, D. Moreau, D. Z. Hambrick. Psychol. Sci. (2016); 11 – 333–350 p.

Поступила в редакцію 07.06.2023 г.  
Контакты: igor\_michuta@mail.ru  
(Лю Ичжэ, Михута Игорь Юрьевич)

***Liu Yizhe, Mikhuta I. Y. THEORETI-  
CAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS  
OF DEVELOPING PSYCHOPHYSICAL  
POTENTIAL OF ATHLETES IN WATER  
JUMPING BY MEANS OF CHINESE  
WUSHU GYMNASTICS***

*On the basis of the conducted research, the article reveals a modern approach to increasing the level of psychophysical preparedness of divers*

*by means of Chinese wushu gymnastics. The use of Chinese wushu gymnastics in the system of training divers will positively change the studied parameters of the psychophysical fitness of athletes in diving due to a significant disclosure of reserve individual capabilities. A high degree of activation of the psychophysical potential of divers in the water is designed to ensure the stability and accuracy of performing competitive actions of varying complexity.*

**Keywords:** diving, psychophysical readiness, Chinese wushu gymnastics taijiquan, algorithm, integral readiness, potential.

УДК 159.9

## СТРУКТУРА АСОЦИАЛЬНОЙ И ПРОСОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ МЕТАСИСТЕМНОГО ПОДХОДА

**О. В. Биндасова**

старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы  
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье рассматривается проблема асоциальной и просоциальной личности с позиций метасистемного подхода, согласно которому отдельная система, развиваясь, взаимодействует с другими системами, имеет отличительные проявления и специфические по отношению друг к другу компоненты. Личность представляется одновременно в виде отдельных свойств, процессов и состояний, определяющих ее направленность, психологическую адаптацию и поведение. На основе результатов теоретического анализа операционализированы понятия асоциальной и просоциальной личности, а также определена структурно-иерархическая модель личности с асоциальной и просоциальной направленностью. Установлены основные индикаторы (черты) асоциальной и просоциальной личности.*

**Ключевые слова:** асоциальная личность, просоциальная личность, направленность личности, метасистемный подход, личностные характеристики, черты личности.

### Введение

В последнее время общество сталкивается со сложнейшими вызовами современности: экономическими, политическими и нравственными кризисами, ростом количества преступлений, разрывом с традициями и нормами культуры, ослаблением роли воздействия основных социальных институтов на личность. В быстроменяющемся мире процессы формирования и адаптации личности осложняются: наблюдается двойственность и размытость социальных норм, увеличивается роль материальных ценностей над духовными, эгоистических установок над альтруистическими, жестокость и равнодушие преобладает над гуманностью

© Биндасова О. В., 2023

и состраданием. Отсутствие интереса к обществу и его нормам, а также склонность личности следовать в своем поведении на благо других людей представляют собой диаметрально противоположные направленности – асоциальную и просоциальную. В этих условиях исследование индикаторов (черт) асоциальной и просоциальной личности и их структурных компонентов – актуальная научная и социальная проблема.

В западной психологии изучением асоциальной личности занимались D. L. Paulhus, K. Williams [1], в отечественной психологии – Л. В. Зубова [2], Е. В. Змановская [3], А. Ю. Егоров [4], В. Д. Менделевич [5], В. Н. Кудрявцев [6], Ю. М. Антонян [7]. Исследованием просоциальной личности занимались N. Eisenberg [8], C. D. Batson [9], G. Carlo [10], M. Davis [11], Н. В. Кухтова [12], Д. В. Сочивко [13]. Тем не менее, несмотря на большое количество накопленных в психологической науке теоретических и эмпирических данных, однозначных и полных представлений об асоциальной и просоциальной личности нет. Ключевые вопросы конкретизации и различия данных феноменов связаны с определением их элементов, системы их реализации, а также их соотносительностью между собой с целью прогнозирования той или иной личностной направленности – асоциальной или просоциальной. Тщательный анализ исследований, посвященных феноменам асоциальности и просоциальности, факторов которые могут быть причиной формирования той или иной направленности личности и ее элементов, содействовали выбору наиболее актуального методологического принципа к их изучению – метасистемного подхода.

### Основная часть

Материалом исследования послужили ключевые работы зарубежных и отече-

ственных авторов, исследовавших аспекты асоциальной и просоциальной личности. Основываясь на положениях метасистемного подхода (А. В. Карпов), концепции асоциальной личности (D. L. Paulhus и K. Williams), а также подхода к пониманию просоциальной личности (G. Carlo); научных исследований, посвященных изучению асоциальной личности и ее составляющих (Л. В. Зубова, Е. В. Змановская), а также просоциальной личности и ее аспектов (Н. В. Кухтова, Д. В. Сочивко); исследованиям, посвященных отдельным индикаторам асоциальной личности и их участию в девиантном и делинкветном поведении (Ю. М. Антонян, А. Ю. Егоров, В. Д. Менделевич, Л. В. Зубова, Е. В. Змановская); работах, направленных на изучение индикаторов просоциальной личности, мы определяем структурные элементы асоциальной и просоциальной личности.

К основным структурным элементам асоциальной личности относятся: психологическая неустойчивость, асоциальные черты (манипулятивность, расторможенность, импульсивность, чувство собственного превосходства, эгоцентричность, жестокость), а также социальные установки и ценности – корыстные и криминальные, негативное оценивание окружающих, безответственность, внешний локус контроля. Ключевыми элементами просоциальной личности являются: психологическая устойчивость, просоциальные черты (совестливость, эмпатия, склонность к оказанию помощи, сотрудничество, альтруизм, забота), а также усвоенность и следование социальным нормам, гуманность, моральный долг, ответственность, внутренний локус контроля.

В психологической литературе общими ключевыми элементами личности являются: направленность, система установок и ценностей, индивидуально-личностные черты, социальная адаптация. Особенности асоциальной и просоциальной личности рассматривались в работах как зарубежных, так и отечественных авторов. А. Г. Маклаков [14] отметил, что, «рассматривая проблему направленности личности, мы не можем не рассмотреть особую группу людей, которых принято называть «асоциальными личностями». Такие люди практически не имеют

чувства ответственности, морали и интереса к другим. Их поведение почти полностью определяют их собственные потребности. Другими словами, у них нет совести». В свою очередь, склонность действовать на пользу не только себе, но и другим, заботиться о других, сострадать, уважать социальные нормы, склонность к оказанию помощи рассматриваются как основные компоненты просоциальной личности [10].

Большое количество исследований индивидуальных качеств личности, как с асоциальной, так и просоциальной направленностью, актуализирует трудности с комплексным раскрытием и конкретизацией компонентов личностной структуры и соотношением ее к определенному континuumу.

Первоначально преобладающее большинство зарубежных исследований, посвященных различным отклонениям личности, рассматривались в русле психиатрии и были связаны с диагнозом «антисоциальное расстройство личности». Западными исследователями проявления девиантного и асоциального поведения конкретизируются в терминах психопатии и социопатии. Психопатическая личность имеет ряд поведенческих проявлений, таких как отсутствие угрызений совести, ложь, отсутствие эмпатии, агрессивность и др.

Негативные личностные проявления и аномалии в психиатрической литературе даются без анализа психологических факторов. Б. С. Братусь [15] определяет основные критерии аномальной личности: отношение к другому как к средству, неспособность к самоотдаче и любви; отсутствие потребности в позитивной свободе; слабая внутренняя ответственность перед собой и другими; отсутствие стремления к поиску смысла жизни.

Е. В. Змановская [3] выделяет асоциальную личность и ее поведение в зависимости от вида нарушаемых ею социальных норм – асоциальное поведение (смещенно-деструктивное), т.е. поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений. Отмечается, что асоциальность среди взрослых может проявляться в форме нарушений профессиональной эти-

ки, агрессивного поведения, сексуальных девиаций, бродяжничества, иждивенчества, вымогательства, проституции и др.

В подходе D. L. Paulhus и K. Williams [1] представлена триединая модель асоциальных непатологических черт «Темной триады», в которую входят такие черты, как нарциссизм, макиавеллизм, психопатия. Нарциссизм включает в себя аспекты клинического синдрома – убежденность в собственной уникальности, превосходстве над другими, завышенном мнении о своих способностях и достижениях, ожидании хорошего отношения и беспрекословного подчинения со стороны окружающих, поиске восхищения, отсутствие эмпатии. Макиавеллизм представляет собой психологическую черту, включающую в себя циничное отношение к другим людям как к слабым и зависимым, ориентированность на получение выгоды от других, использование манипулятивных техник в процессе межличностного взаимодействия, а также игнорирование социальной морали в тех случаях, когда нормы и правила будут мешать достичь личной цели. Психопатия включает в себя бессердечность по отношению к другим, низкую эмпатию, неспособность к искреннему раскаянию в причинении вреда, лживость, эгоцентричность, импульсивность, безответственность. В данной модели во всех трех характеристиках общее ядро – черствость и манипулирование, которые имеют социально-деструктивный характер – причинение вреда другим людям (злонамеренность). Однако стоит отметить, что, по мнению исследователей, каждый элемент темной триады обладает своими отличительными особенностями и проявлениями, что может по-разному соотноситься с типами поведения. Так, агрессивность определенным образом проявляется у всех темных личностей: психопаты – физической агрессией, нарциссы – вербальной, а макиавеллисты могут поведенчески не выражать агрессивных и асоциальных проявлений.

В свою очередь, наименее разработан, как в отечественной, так и в зарубежной науке, подход к пониманию сущности просоциальной личности. Критериями нормального (позитивного) развития личности считаются: способность к децентрации,

самоотдаче, творческий характер деятельности, стремление к поиску смысла жизни.

Н. В. Кухтова [12] к личностным детерминантам просоциальной направленности относит динамические характеристики (социальная ситуация, среда) и содержательные (готовность прийти на помощь, социальные нормы ответственности, взаимности, справедливости, эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность).

Так, Д. В. Сочивко [13] предложил рассматривать просоциальность и асоциальность в полярностях психодинамического семантического поля – «поведение для себя» и «поведение для других», характеризуя элементы поля с точки зрения феноменологического и экзистенциального понимания. Психодинамическая схема развития форм просоциального поведения представляет собой объединение этих направленностей – асоциальной и просоциальной как неразрывное психодинамическое облако состояний Я. Поведение «для себя» включает в себя полюс от манипуляторства, нарциссизма, артистизма до криминального инфантилизма, а поведение «для других» может исходить от альтруизма, эмпатии, социальной тревожности до мести как подавления притеснения чужого «Я». Однако данное понимание сущности асоциальности и просоциальности не включает в себя рассмотрение отдельной подформы асоциальности – делинквентности, т.е. склонности к совершению преступлений, что затрудняет анализ черт криминальной личности, индикаторов, препятствующих или тормозящих не только отклоняющее, но и криминальное поведение.

В результате в психологии наблюдается замкнутость понимания личностной направленности в рамках системы отношений «индивидуально-личностные черты – поведение». Личность, обладающая некой совокупностью черт, склонна к определенной форме поведения. Однако под действием такого упрощенного взгляда, из поля зрения исследователей выпадают отдельные структурные элементы, образующие целостность личности – особенности ее взаимоотношений с миром (установки, аспекты межличностного взаимодействия, уровень социализации и др.).

Анализ всех элементов личности возможен лишь при учете особенностей всех отношений личности и их составляющих. Согласно концепции личности А. Ф. Лазурского [16], отношение понимается как определяющая категория, которая описывает положение человека в мире, подчеркивает его активную роль и является движущей силой личности. Также основным элементом в его концепции – адаптация и приспособление личности к окружающей среде.

В этой связи анализ всех элементов личности, как асоциальной, так и просоциальной, возможен лишь при учете специфики всех отношений в ее структуре: совокупности индивидуально-психологических особенностей, определяющих внутреннее строение личности; особенностей взаимодействия с объективным миром, которые характеризуют жизненную позицию и уровень самостоятельности личности; особенностей взаимоотношений с другими – направленность поведения. Таким образом, различные структурные элементы, взаимодействуя между собой, формируют особую личностную направленность – асоциальную или просоциальную.

Подходя к попытке создать структуру личности с асоциальной/просоциальной направленностью с точки зрения методологии

метасистемного подхода А. В. Карпова [17], мы выделили основные элементы и уровни отдельных элементов личности.

Мы предположили, что личностная направленность представляет собой структуру, включающую в себя метасистемный уровень, в котором определяющим звеном является направленность, которая одновременно принадлежит и к метасистемному, и к общесистемному уровням психики. В структуре асоциальной личности направленность имеет злонамеренный характер, а в просоциальной определяется своей благонамеренностью. На системном уровне направленность регулирует особенности взаимодействия с миром. Далее, на субсистемном уровне, личность определяется своими социальными установками, ценностно-нормативными представлениями. Компоненты системы представлены совокупностью индивидуально-психологических особенностей, свойственной каждой направленности. При этом происходит взаимодействие всех уровней системы, обеспечивающее направленность личности и ее поведение.

Личностная структура асоциальной и просоциальной личности с позиции метасистемного подхода может выглядеть следующим образом (рисунок 1).

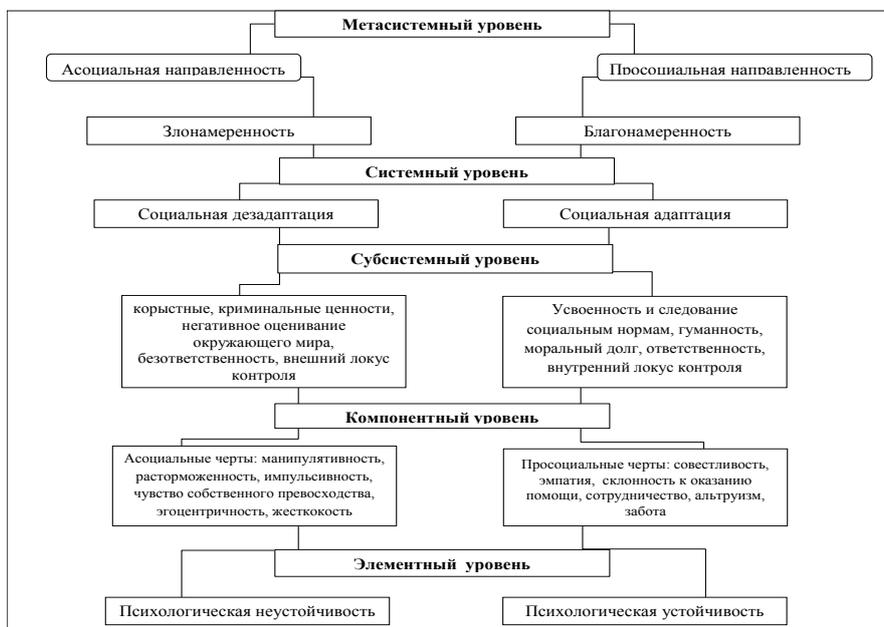


Рисунок 1 – Структурная иерархическая модель асоциальной и просоциальной личности

### Заключение

Таким образом, личность формируется в процессе своего индивидуального развития, приобретая ту или иную направленность. Основными индикаторами (чертами) асоциальной личности являются: психологическая неустойчивость, асоциальные черты (манипулятивность, расторможенность, импульсивность, чувство собственного превосходства, эгоцентричность, жестокость), а также социальные установки и ценности – корыстные и криминальные, негативное оценивание окружающих, безответственность, внешний локус контроля. Асоциальная личность характеризуется девиантным уровнем адаптации и общей злонамеренной направленностью – накопленный социальный опыт у них обращается против общества.

В свою очередь, ключевыми индикаторами просоциальной личности являются: психологическая устойчивость, просоциальные черты (совестливость, эмпатия, склонность к оказанию помощи, сотрудничество, альтруизм, забота), а также усвоенность и следование социальным нормам, гуманность, моральный долг, ответственность, внутренний локус контроля. Просоциальную личность отличает высокий уровень социальной адаптации, стремление действовать на благо других и общества в целом, использовать свои знания, умения и навыки на общественную пользу.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Paulhus, D. L.* The Dark Triad of personality: narcissism, machiavellianism, and psychopathy / D. L. Paulhus, K. M. Williams // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – Vol. 36, № 6. – P. 556–563.
2. *Зубова, Л. В.* Феномен асоциальной личности в современном российском обществе: теоретико-методологические основания, особенности проявления в школьном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л. В. Зубова ; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2012. – 50 с.
3. *Змановская, Е. В.* Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2016. – 288 с.
4. *Егоров, А. Ю.* Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
5. *Менделевич, В. Д.* Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.
6. Механизм преступного поведения / Ю. М. Антонян [и др.] ; под ред. В. Н. Кудрявцева. – М. : Наука, 1981. – 248 с.
7. *Антонян, Ю. М.* Криминальная патопсихология : моногр. / Ю. М. Антонян, В. В. Гурьдан. – М. : Наука, 1991. – 248 с.
8. *Eisenberg, N.* Prosocial development / N. Eisenberg, R. A. Fabes // *Handbook of child psychology* : in 4 vol. / ed.: W. Damon, N. Eisenberg. – 5th ed. – New York : Wiley, 1998. – Vol. 3 : Social, emotional, and personality development. – P. 701–778.
9. An additional antecedent of empathic concern: valuing the welfare of the person in need / C. D. Batson [et al.] // *J. of Personality a. Social Psychology*. – 2007. – Vol. 93, № 1. – P. 65–74.
10. *Carlo, G.* The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B. A. Randall // *J. of Youth a. Adolescence*. – 2002. – Vol. 31, № 1. – P. 31–44.
11. *Davis, M. H.* A multidimensional approach to individual differences in empathy / M. H. Davis. – Washington : Amer. Psychol. Assoc., 1980. – 19 p. – (Catalog of selected documents in psychology ; vol. 10, p. 85).
12. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / авт.-сост.: Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2011. – 49 с.
13. *Сочивко, Д. В.* Методология и метод исследования просоциального поведения / Д. В. Сочивко, С. К. Бондырева // *Приклад. юрид. психология*. – 2019. – № 4. – С. 23–33.
14. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учеб. для вузов. / А. Г. Маклаков. – СПб. [и др.] : Питер Мейл, 2002. – 592 с.
15. *Братусь, В. С.* Аномалии личности / В. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
16. *Лазурский, А. Ф.* Классификация личностей / А. Ф. Лазурский ; под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – 4-е изд. – М. : URSS, 2017. – 290 с.
17. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности : монография / А. В. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 744 с.

Поступила в редакцию 19.06.2023 г.  
 Контакты: bindasova@msu.by  
 (Биндасова Ольга Владимировна)

**Bindasova O. V. THE STRUCTURE OF ASOCIAL AND PROSOCIAL PERSONALITY FROM THE STANDPOINT OF A METASYSTEM APPROACH**

*The article deals with the problem of asocial and prosocial personality from the standpoint of a metasystem approach, according to which a separate system interacts with other systems, has distinctive manifestations and specific components. Personality is presented simultaneously in the form of separate properties, processes and states that determine*

*its orientation, psychological adaptation and behavior. Based on the results of the theoretical analysis, the operationalized concepts of asocial and prosocial personality are defined, and a structural-hierarchical model of personality with asocial and prosocial orientation is determined. The main indicators (traits) of antisocial and prosocial personality are established.*

**Keywords:** asocial personality, prosocial personality, personality orientation, metasystem approach, personality characteristics, personality traits.

## МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*А. М. Гирис*

аспирант кафедры психологии образования и развития личности

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

*В статье приводится описание модели рефлексивной регуляции реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога. Предлагаемая модель опирается на деятельностно-смысловой подход (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, Б. С. Братусь и др.). В смысловой регуляции феноменом, непосредственно включенным в процессы деятельности и психического отражения, выступает личностный смысл профессиональной деятельности. Системную рефлексию, ввиду ее специфики, в рамках описываемой модели можно рассматривать как «проявитель» (механизм оформления – по А. С. Шарову) компонентов смысловой регуляции.*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, смысловая регуляция, субъективность, личностный смысл профессиональной деятельности, рефлексивное отношение, системная рефлексия.

### Введение

В современных условиях осуществление педагогической деятельности предъявляет педагогу ряд требований, в частности работа в условиях многозадачности, реализация инновационных подходов и методик, высокие показатели качества образовательного процесса и ответственность за его результаты, значительный уровень психоэмоциональных нагрузок, столкновение с педагогически сложными ситуациями и их разрешением. Все это выдвигает особые требования к саморегуляции и самодетерминации личности педагога. В настоящее время в психологических исследованиях профессиональной деятельности [1; 2; 3] особое внимание уделяется ее смысловой регуляции, которая актуализирует, «координирует» предметную (осознанную) саморегуляцию деятельности. В смысловой регуляции феноменом, непосредственно вклю-

ченным в процессы деятельности и психического отражения, выступает личностный смысл профессиональной деятельности. Возможностью реализации собственных профессионально значимых свойств детерминируется модальность личностного смысла профессиональной деятельности (позитивная, конфликтная, негативная, бессмысленность), а также отношение педагога к себе как профессионалу.

При столкновении педагога с условиями, препятствующими реализации профессионально значимых свойств, запускаются процессы по поиску их причин и возможных путей преодоления. На уровне смысловой регуляции модальность личностного смысла профессиональной деятельности сопряжена с определенным отношением педагога к возникшему препятствию (затруднению) и, следовательно, количеством ресурсов, которые он задействует, а также приемлемостью достигнутого результата. В связи с этим особую значимость приобретает аспект «проявления» личностного смысла профессиональной деятельности педагогом, каким образом происходит его выкристаллизовывание и последующее «воплощение» в реализуемой им профессиональной деятельности, что лежит в основе самодетерминации педагога. На уровне смысловой регуляции ряд авторов (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, А. С. Шаров, М. К. Тутушкина) особую роль в данном процессе отводят рефлексии. Это может позволить приблизиться к пониманию того, каким образом оформляется и реализуется личностный смысл профессиональной деятельности педагога.

Цель статьи – представить модель рефлексивной регуляции реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога.

### Основная часть

#### Теоретические основания модели рефлексивной регуляции реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога

В контексте рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, *деятельностно-смысловой подход* (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, Б. С. Братусь и др.) обладает большим объяснительным потенциалом. Согласно деятельностно-смысловому подходу смысловые структуры выступают «психологическим каркасом» личности, определяющим ее функционирование. Смысловые структуры понимаются как превращенная форма жизненных отношений субъекта. Эта форма определяется реальными жизненными отношениями, принимающими форму смысловых структур, обусловленных структурой человеческой деятельности и сознания [4, с. 28]. Смысловые структуры являются результатом реализации жизненных отношений (в том числе и профессиональной деятельности) и позволяют объяснить механизмы изменений и устойчивости личности.

В рефлексивном (рефлексивно-созерцательном) слое сознания, согласно А. Н. Леонтьеву, В. П. Зинченко [5, с. 253–256], выделяются такие категории, как значение и смысл. *Значение* представляет собой идеальную форму существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, опыта деятельности, общения заключенных в материю языка, знака, схемы, образа, слова, символа и др. [5, с. 253]. *Смысл* представляет собой функционирование значений в процессах деятельности и сознания определенного субъекта (значение плюс отношение к нему). Смысл связывает значение с жизнью человека, с доминирующими в ходе ее реализации ценностями, мотивами. Смысл может быть извлечен из значения или ситуации либо вложен в значение или ситуацию [5, с. 254]. Опираясь на этот тезис, в рамках описываемой нами модели значение предшествует оформлению (реализации) личностного смысла профессиональной деятельности (или профессионального самоотношения как представленности личностного смысла в сознании субъекта) и завершается данный процесс оформлением

значения. Исходя из рассматриваемой проблемы, механизм взаимосвязи значения и личностного смысла нами подробно не раскрывался.

Согласно представлениям Д. А. Леонтьева и других *личностный смысл* (как и смысловая установка) является осознаваемым субъектом, непосредственно включенным в регуляцию процессов деятельности и психического отражения [6, с. 233], эмпирически регистрируемым феноменом, который связан с мотивом, лежащим в основе конкретной деятельности, и соотносится с ходом ее реализации.

По К. В. Карпинскому, *личностный смысл профессиональной деятельности* представляет собой онтологическую характеристику места и роли индивидуального свойства субъекта (значимого для него) в процессах реализации трудовой деятельности [4, с. 22]. Личностный смысл профессиональной деятельности образуется вследствие столкновения индивидуального свойства субъекта с объективными требованиями (предметом, средствами, условиями и др.) профессиональной деятельности. Благодаря этому возможно закрепление профессионально важных свойств субъектом [7, с. 28–29].

Исходя из этого столкновения педагога с условиями (которые могут быть как объективными, так и субъективными), препятствующими реализации профессионально значимых свойств, запускаются процессы по поиску их причин и возможных путей преодоления. Поскольку смысловая регуляция «координирует» предметную (осознанную) саморегуляцию деятельности, возникает проблема описания и понимания механизма проявления педагогом личностного смысла профессиональной деятельности и последующее «воплощение» его (личностного смысла) в реализуемой им профессиональной деятельности. Это координирует отношение педагога к возникшему препятствию в процессе реализации профессиональной деятельности, ходу его преодоления, приложению усилий, своевременному осуществлению выбора, принятию решений, приемлемости достигнутого результата либо решению о внесении необходимых корректив и др. Ключевым психо-

логическим качеством личности, согласно субъектному подходу (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. Ф. Петренко, В. А. Петровский), является *субъектность*, т. е. способность личности осуществлять целенаправленные изменения (делать выбор, принимать решение), преобразования окружающего мира, собственной деятельности и самой себя, что является условием самодетерминации. Отличительно человеческим специфическим способом жизни выступает *субъективность*, согласно представлениям В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, позволяющая человеку встать в позицию «практического преобразования» [8, с. 160] по отношению к своей жизнедеятельности, реализуя собственные мотивы и ценности («действовать по своему усмотрению»).

Рефлексия, согласно представлениям М. К. Тутушкиной [9, с. 141], выступает механизмом отражения личностных смыслов (принципов действий) через установление связей между мировоззрением личности и определенной ситуацией (в нашем случае профессиональной деятельностью). А. С. Шаров подчеркивает, что на тактическом уровне регуляции благодаря рефлексии возможно простраивание, различение, создание человеком внешних и внутренних границ, на которые опираются регуляторные процессы [10, с. 287]. При ближайшем рассмотрении понятие «рефлексия» у разных авторов может сводиться к саморегуляции деятельности, процессам самоанализа и др.

В контексте нашего рассмотрения значительным объяснительным потенциалом обладает *дифференциальная модель рефлексии* Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина и др. Авторы рассматривают *рефлексию* как способность человека произвольно обращать сознание на самого себя [11, с. 114]. Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин и другие подчеркивают два ключевых аспекта рефлексии: во-первых, в ее основе лежит механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, который основывается на переживании дистанции между своим сознанием и объектом, на который оно направлено, во-вторых процесс рефлексии

направлен на самого себя (содержание сознания) как на объект рефлексии [11, с. 114]. Единство этих двух аспектов образует полноценное *рефлексивное отношение* (в узком смысле слова), с которым Д. А. Леонтьев и другие ученые связывают переход на уровень самодетерминации [11, с. 114]. В рамках дифференциальной модели в феномене рефлексии выделяют несколько ее форм в зависимости от специфики рефлексивного отношения (квазирефлексия, арефлексия, интроспекция, системная рефлексия).

Именно *системная рефлексия* благодаря ее специфике является продуктивной, конструктивной формой рефлексивного отношения, позволяющей самодистанцироваться, видеть одновременно полнос субъекта и полнос объекта, а также благодаря этому выстроить целостное представление (образ) «субъект-в-ситуации» [11, с. 115–116]. При этом в рефлексивном отношении выделяют когнитивный (или познавательно-оценочный) и эмоциональный (отличает рефлексию от рационального самоанализа) уровни. Применительно к системной рефлексии между ними сохраняется баланс. В случае возрастания преобладания когнитивного уровня можно говорить о арефлексии, а при преобладании эмоционального уровня – о интроспекции и квазирефлексии [11, с. 114–115]. Системную рефлексию, ввиду ее специфики, в данном контексте можно рассматривать как «проявитель» (механизм оформления – по А. С. Шарову) личностного смысла профессиональной деятельности, как условие соотношения компонентов смысловой регуляции.

На основании вышесказанного применительно к нашей модели следует отметить, что *предметом* системной рефлексии (в контексте смысловой регуляции) выступает тип значимого отношения педагога к профессиональной деятельности и осмысленность жизни в целом. Поскольку *смысл жизни* (по К. В. Карпинскому и др.) является ключевой интегрирующей и конституирующей структурой смысловой сферы, его реализация происходит в том числе и в ходе осуществления профессиональной деятельности, при условии, что она наделена личностным смыслом [4, с. 22]. Результатом функционирования системной рефлексии в

данном случае является личностный смысл профессиональной деятельности определенной модальности: позитивный, негативный, конфликтный (либо бессмысленность, когда выполнение профессиональной деятельности начинает осуществляться в силу

внешней необходимости и не связано со смысловой сферой). В результате первоначальный побудительный мотив приобретает роль смыслообразующего, отражающегося в личностном смысле профессиональной деятельности (схема 1).

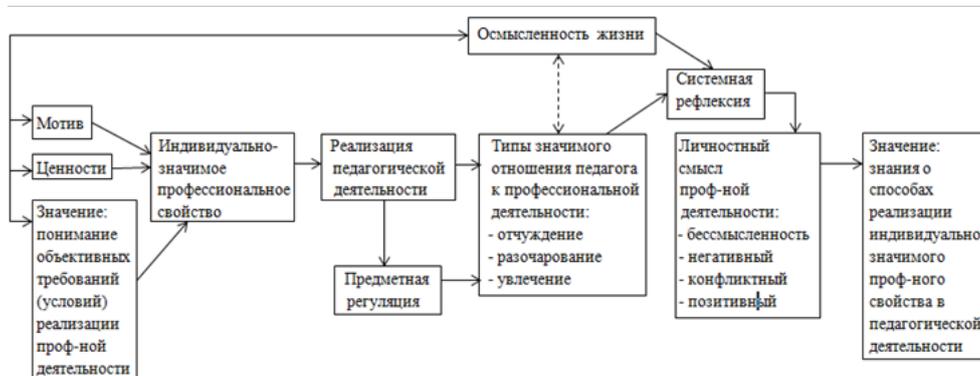


Схема 1 – Модель рефлексивного оформления личностного смысла профессиональной деятельности педагога

Оформившийся личностный смысл профессиональной деятельности педагога, обладающий определенным побудительным и регуляторным потенциалом, начинает инициировать и детерминировать ход реализации профессиональной деятельности. Личностный смысл профессиональной деятельности начинает выступать отражением места и роли индивидуального свойства, значимого для субъекта в процессах реализации трудовой деятельности. Предметная регуляция трудовой деятельности в связи с этим наполняется особым смысловым содержанием. В ходе реализации педагогической деятельности

вновь оформляется некоторый тип значимого отношения педагога к профессиональной деятельности, опирающегося на рациональные оценки, самооценки и доминирующие эмоциональные состояния. Это сигнализирует педагогу о вновь возникшей «задаче на смысл» [6, с. 234]. Благодаря этому актуализируется системная рефлексия, предметом которой выступают тип значимого отношения педагога к профессиональной деятельности и осмысленность жизни. Результатом функционирования системной рефлексии в данном случае является профессиональное самоотношение (схема 2).

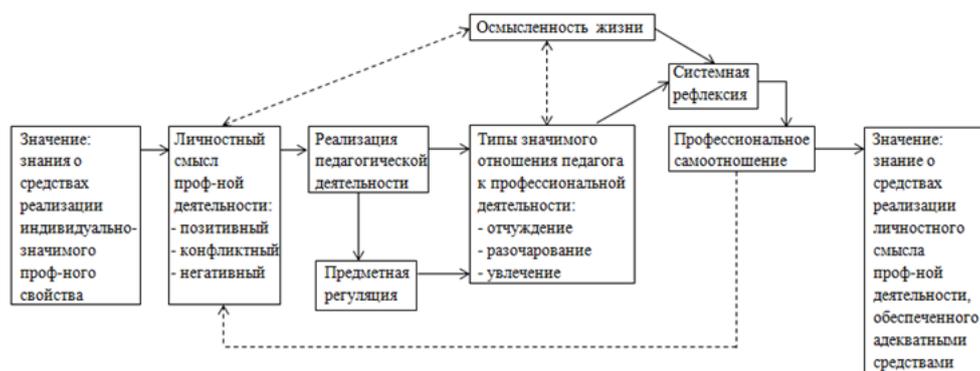


Схема 2 – Модель рефлексивной регуляции реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога

*Профессиональное самоотношение* (вслед за К. В. Карпинским и А. М. Кольшко [4, с. 39]) рассматриваем как динамическую систему смысловых процессов и структур, которые отражают отношения (имеющие объективный характер) индивидуальных свойств личности к практической реализации ценностей и мотивов труда. Этим отношениям подчинены профессиональная деятельность, карьера, общение. Оформляясь в звене контроля и оценки, профессиональное самоотношение [12, с. 9] начинает выполнять определенную роль в процессах инициации профессиональной деятельности педагога наряду с личностным смыслом профессиональной деятельности, мотивами и ценностями, лежащими в его основе. Благодаря этому возможна наиболее полная реализация индивидуально значимого профессионального свойства, а также профессиональная самодетерминация педагога. Профессиональное самоотношение можно назвать одним из ключевых компонентов профессионального самосознания, привносящим в него смысловую окраску.

Как видно, приведенная модель (с некоторыми обобщениями и допущениями) описывает рефлексивную регуляцию реализации личностного смысла профессиональной деятельности педагога вне контекста модальности личностного смысла. С одной стороны, это позволяет представить приблизительный ход данного процесса, с другой стороны – недостаточно проясненным остается протекание процесса рефлексивной регуляции при столкновении педагога с условиями (которые могут быть как объективными, так и субъективными), препятствующими реализации профессионально значимых свойств. С уверенностью можно сказать только то, что степень тяжести препятствия и отношение к нему (и себе – в контексте сложившейся ситуации) будут отражены в модальности личностного смысла профессиональной деятельности, а также степени позитивности профессионального самоотношения. Предложенная модель нуждается в эмпирической проверке.

#### **Заключение**

1. Тип значимого отношения педагога к профессиональной деятельности (сопряжен с

эмоциональными переживаниями, состояниями и рациональными оценками, самооценками) актуализирует «задачу на смысл». Данная задача заключается в определении места объекта, явления или индивидуального свойства в жизнедеятельности субъекта. Решение этой задачи носит рефлексивный характер, так как требуется соотнести оформившееся отношение к профессиональной деятельности с побудительными мотивами и ценностями, а также с контекстом собственной жизни.

2. Системную рефлекссию, ввиду ее специфики (видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта), в рамках нашей модели можно рассматривать как «проявитель» (механизм оформления – по А. С. Шарову) компонентов смысловой регуляции. Предметом системной рефлексии в контексте предлагаемой модели выступает тип значимого отношения педагога к профессиональной деятельности и осмысленность жизни в целом.

3. Характер отношений между личностью педагога и профессиональной деятельностью находит отражение в личностном смысле профессиональной деятельности. Отношение личности определяет потенциал ее психической реакции в связи с каким-либо фактом действительности, а динамический характер отношению придают процессы смысловой регуляции. Личностный смысл профессиональной деятельности осознаваем субъектом, непосредственно включен в регуляцию процессов деятельности и психического отражения. Его модальность сопряжена с отношением педагога к своей профессиональной деятельности.

4. Профессиональное самоотношение оформляется в звене контроля и оценки саморегуляции и представляет собой репрезентацию личностного смысла профессиональной деятельности в сознании педагога. После оформления профессиональное самоотношение начинает выполнять определенную роль в процессах инициации профессиональной деятельности педагога (наряду с личностным смыслом профессиональной деятельности и мотивами, ценностями, лежащими в его основе). Профессиональное самоотношение выступает одним из ключевых компонентов профессионального самосознания, наполняя его смысловым содержанием.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ  
ИСТОЧНИКОВ**

1. **Карпинский, К. В.** Осмысленность работы: теоретический анализ и методика психодиагностики / К. В. Карпинский [и др.] // Веснік ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3. Філологія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 126–137.
2. **Карпинский, К. В.** Функциональная оптимальность личностного смысла профессии / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, Н. В. Кисельникова // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – № 1. – С. 171–183.
3. **Гижук, Т. В.** Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Веснік ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3. Філологія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 1(171). – С. 156–161.
4. **Карпинский, К. В.** Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 140 с.
5. **Зинченко, В. П.** Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
6. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
7. **Карпинский, К. В.** Новый метод диагностики личностного смысла профессиональной деятельности / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук // Диалог. – 2016. – № 4 (40). – С. 28–38.
8. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
9. Практическая психология : учебник для вузов / под ред. М. К. Тутушкиной. – 4-е изд., перераб., доп. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.
10. **Шаров, А. С.** О-граниченный человек : значимость, активность, рефлексия : монография / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2000. – 358 с.
11. **Леонтьев, Д. А.** Рефлексия «хорошая» и «дурная» : от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
12. **Гижук, Т. В.** Субъективная картина карьеры как фактор профессиональной успешности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Гижук ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2016. – 27 с.

Поступила в редакцию 30.12.2022 г.

Контакты: girsasha@bk.ru

(Гирис Александр Михайлович)

**Hirys A. M. MODEL OF REFLEXIVE REGULATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE PERSONAL MEANING OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The article describes the model of reflexive regulation of the realization of the personal meaning of the teacher's professional activity. The proposed model is based on the activity-semantic approach (A. N. Leontiev, D. A. Leontiev, V. V. Stolin, B. S. Bratus et al.). In semantic regulation, the phenomenon directly included in the processes of activity and mental reflection is the personal meaning of professional activity. Due to its specificity systemic reflection within the framework of the described mode can be considered as a "developer" (formation mechanism according to A. S. Sharov) of the components of semantic regulation.*

**Keywords:** pedagogical activity, semantic regulation, subjectivity, personal meaning of professional activity, reflexive attitude, systemic reflection.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СТРЕССА С КОМПОНЕНТАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

**А. В. Чудакова**

аспирант кафедры психологии

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

*В статье кратко освещена проблематика изучения двух феноменов – эмоционального интеллекта (ЭИ) и стресса, а также рассмотрены результаты проведенного исследования эмоционального интеллекта и стресса студентов, обучающихся на факультете математики и информационных технологий. Полученные результаты показали, что большинство студентов обладают низким уровнем стресса и средним уровнем ЭИ; результаты корреляционного анализа указали, что стресс отрицательно взаимосвязан с общим ЭИ, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, контролем экспрессии. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что высокий уровень ЭИ может выступать как ресурс преодоления стресса.*

**Ключевые слова:** стресс, эмоциональный интеллект, эмоции, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект.

### Введение

Термин «стресс» знаком практически каждому человеку вне зависимости от его профессиональной принадлежности. В современном мире только возрастает количество психосоциальных факторов, которые могут стать источниками стресса, к ним можно отнести: негативную информацию из СМИ и социальных сетей; экологические стрессы; пандемию; смену формата работы на удаленный; ограничение свободы передвижения; необходимость ограничить контакты [1, 2]. Проблема стресса была и остается одной из наиболее актуальных, и в то же время недостаточно изученных проблем на протяжении нескольких десятилетий. На сегодня отсутствует единое определение стресса. По мнению В. В. Суворовой, стресс – это функциональное состояние организма, возникшее в результате внешнего

негативного воздействия на психические функции, нервные процессы или деятельность периферических органов. Близким по значению является мнение П. Д. Горизонтова, который определяет стресс как общую адаптационную реакцию, развивающуюся в организме в ответ на угрозу нарушения гомеостаза. У В. А. Бодрова можно встретить следующее определение: психологический стресс – это своеобразная форма отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации, в которой он находится. Ю. Г. Чиркова считает, что стресс противоречив, неуловим и туманен, его сила заключается в масштабности охвата жизненных проявлений, а слабость – в неопределенности и расплывчатости его границ. Под стрессом Г. Селье понимал систему реакций организма в ответ на любое требование к нему, которая направлена на создание адаптации или приспособление организма к трудностям. Данным исследователем было выделено три стадии стресса: стадия тревоги (возникает при первом появлении стрессора), стадия резистентности (наступает в случае длительного воздействия стрессора и необходимости защитных реакций организма), стадия истощения (отражает нарушение механизмов регуляции). Анализируя подходы исследователей к определению стресса, можно сделать вывод, что понятие «стресс» чаще всего употребляется в значении «дистресс». Однако со стороны стрессовой реакции не имеет значения, приятная или неприятная ситуация, с которой сталкивается человек, каждое событие, требующее от человека изменения привычного образа жизни и дополнительных затрат энергии, являются потенциально стрессовой. При этом стресс может быть связан с положительными эмоциональными реакциями и может оказаться полезным, в том случае если он тонизирует работу организма. В на-

шей работе мы будем придерживаться определения стресса Р. Лазаруса и С. Фолкмана, которые считают, что психологический стресс – это значимые для благополучия личности отношения со средой, которые подвергают испытанию имеющиеся в распоряжении ресурсы организма и в ряде случаев могут их превышать. Так, для преодоления стрессовых ситуаций необходимо исследовать и развивать ресурсы личности, с помощью которых человек сможет эффективнее справляться со стрессом.

Особенно актуальна проблема стресса в сфере высшего профессионального образования. С каждым годом растет интенсивность и темп учебы, требования к участникам учебного процесса увеличиваются и усложняются, часто учебный процесс проходит в рамках повышенного динамизма, высокой интенсивности социального взаимодействия, растет конкуренция на рынке труда. Студентам приходится функционировать в условиях, требующих усиленной затраты внутренних резервов организма. К причинам учебного стресса можно отнести: несвоевременно выполненные практические и лабораторные работы; недостаточно полные знания по дисциплине; большая учебная нагрузка; дефицит времени для завершения заданий; несправедливые наказания; лишение вознаграждения; длительная работа без отдыха, переутомление; отсутствие интереса к дисциплине; возникновение конфликтных ситуаций с преподавателем; неудовлетворенность полученной оценкой; разочарование по поводу выбранной профессии [3, 4]. При длительном воздействии данных негативных факторов, постоянных перегрузках и отсутствии достаточных условий полного восстановления организма у студента может развиваться состояние стресса. Повышенный уровень стресса оказывает негативное влияние на учебную деятельность студентов. Негативное воздействие выражается в ухудшении внимания и мышления, снижении уровня оперативной памяти, сужении восприятия, скованности движений. Все эти процессы являются не только следствием развития стресса, но и препятствуют его успешному и своевременному разрешению, так как снижают

когнитивный потенциал и затрудняют поиск выхода из стрессовой ситуации.

В современных исследованиях в области стресса особое внимание уделяется поиску ресурсов для преодоления стресса. Эмоциональный интеллект (ЭИ) проявляет ресурсные возможности в процессе преодоления стресса. Д. В. Люсин определяет его как способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими [5]. Традиционно выделяют четыре компонента в структуре эмоционального интеллекта: идентификация эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; понимание эмоций; управление эмоциями. Развитый эмоциональный интеллект позволяет осознавать и выражать собственные эмоции; правильно идентифицировать эмоциональные состояния других людей; эффективно управлять своими эмоциями и эмоциями партнеров; поддерживать позитивные и снижать негативные эмоциональные состояния; эффективно справляться с текущей социальной ситуацией и быстро адаптироваться к новой; выстраивать надежные межличностные отношения с людьми. Высокий уровень эмоционального интеллекта поможет студентам и в их будущей профессиональной деятельности: повысит стрессоустойчивость, снизит влияние эмоциональных переживаний на конечный результат деятельности, обеспечит успешную саморегуляцию, поможет выстроить более эффективные отношения с коллегами. Ряд исследователей (Кифер, Мартинас, Рамаль, Морин, Зейднер) считают, что эмоциональный интеллект коррелирует с показателями здоровья, включая более низкие уровни симптомов стресса. В исследованиях М. Зейднера было показано, что его уровень связан с хорошим самочувствием и меньшим уровнем стресса [6]. Исследования Г. Метьюз и Н. Робертс показали, что люди с более высокими показателями эмоционального интеллекта способны легче справляться с повседневными стрессорами, например, люди с высоким его показателем демонстрируют большую самоэффективность в преодолении стресса, оценивая стрессовые ситуации как сложные, а не угрожающие [7].

### Основная часть

Исходя из анализа значимости эмоционального интеллекта для преодоления стресса, нам представляется актуальным изучение их взаимосвязи, что позволит выявить возможности снижения стресса в учебном процессе.

**Материал и методы.** Характеристики выборки: в исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на факультете математики и информационных технологий. Общее число испытуемых составило 68 человек (39 юношей и 29 девушек) в воз-

расте 17–23 лет ( $M=19,2$ ). Оценка уровня стресса осуществлялась с помощью опросника «Шкала психологического стресса PSM-25 (Лемура-Тесье-Филлиона)», для диагностики эмоционального интеллекта была использована методика «Тест (опросник) эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д. В. Люсин)».

**Результаты их обсуждения.** Результаты исследования по методике Д. В. Люсина (опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн») у студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень общего эмоционального интеллекта и его компонентов у студентов, %

Показатель	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Общий эмоциональный интеллект	35	<b>38</b>	27
Понимание чужих эмоций	<b>56</b>	18	26
Управление чужими эмоциями	<b>47</b>	34	19
Понимание своих эмоций	34	<b>44</b>	22
Управление своими эмоциями	<b>37</b>	29	34
Контроль экспрессии	<b>40</b>	23	37

Данные, представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод, что большинство студентов не способны к распознаванию и идентификации чужих эмоций, не понимают их причин и не способны к их вербальному описанию; не развита способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций; отсутствует чуткость к внутренним состояниям других людей. Студенты испытывают сложности в управлении своими эмоциями, не умеют поддерживать желательные эмоции и снижать интенсивность нежелательных. Не выражена потребность в познании самого себя,

свойственна тенденция к занижению своих способностей, характерно неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Конфликты в учебной деятельности часто могут быть связаны с непониманием причин поведения других людей и неготовностью принять чужую точку зрения, нетерпимостью к иным позициям, взглядам, ценностям. Студенты не способны контролировать внешние проявления своих эмоций.

На рис. 1 приведены данные, полученные с помощью исследования по шкале психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона.

Процентное соотношение уровня стресса

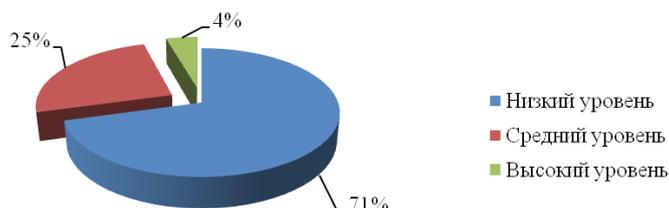


Рисунок 1 – Показатели уровня стресса студентов, %

Анализ данных (рисунок 1) позволяет сделать следующие выводы: большинство студентов обладают низким уровнем стресса, у данной группы студентов не выявлено

признаков стресса. Слабая степень стресса указывает практически на его отсутствие. Психическое состояние при этом почти не меняется. С одной стороны, это может быть

связано с какими-то ситуационными обстоятельствами проведения тестирования, которые не вызывали или даже снижали психоэмоциональное напряжение; с другой стороны, такие результаты можно объяснить недостаточно развитым внутриличностным эмоциональным интеллектом, при котором студенты не замечают у себя признаков стресса. Студенты, которые испытывают высокий (4%) уровень стресса, часто подвержены беспокойству, подозрительности, панике, настроение чаще всего плохое, быстро раздражаются, проявляют нерешительность в принятии решений. В общении становятся беспокойными и замкнутыми, склонны к конфликтам и агрессивности. В интеллектуальной работе им тяжело концентрироваться; чрезмерно отвлекаемы; может происходить снижение креативности

и памяти, нарушение логики; частые ошибки в орфографии; снижение работоспособности. У студентов данной группы может наблюдаться изменение образа жизни: нарушение сна; появление вредных привычек; потеря интереса к жизни; повышенная утомляемость. Если человек долго находится в состоянии стресса, то неизбежно развиваются нарушения работы иммунной, сердечно-сосудистой системы, пищеварения и других органов.

Для установления взаимосвязи эмоционального интеллекта и стресса у студентов был осуществлен корреляционный анализ, в ходе которого использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа данных

Анализируемые результаты по шкалам	Значение коэффициента корреляции Спирмена и тип связи
Уровень общего эмоционального интеллекта – уровень стресса	-,361** умеренная отрицательная связь
Уровень понимания своих эмоций – уровень стресса	-,315** умеренная отрицательная связь
Уровень управления своими эмоциями – уровень стресса	-,439** умеренная отрицательная связь
Уровень контроля экспрессии – уровень стресса	-,419** умеренная отрицательная связь

На основании данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод, что при невысоком интересе к собственному внутреннему миру, низком контроле своих чувств и эмоций, недостаточном осознанием эмоциональных состояний и чувств других людей у студентов могут быть трудности в разрешении проблемных ситуаций, что может приводить к стрессу. Трудности в преодолении стрессовых ситуаций у студентов могут быть связаны с отсутствием установки на позитивное восприятие себя и других людей, отсутствием умения распознавать зарождающиеся негативные эмоции и их причину. В свою очередь, высокий эмоциональный интеллект позволяет сделать стресс управляемым, распознать неприятные ощущения внутри на ранних стадиях, сформировать оптимальные способы реагирования в напряженных психоэмоциональных ситуациях на основании анализа эмоциональной информации, уме-

ния адекватно ее применить и способности регулировать переживания и чувства.

### Заключение

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что эмоциональный интеллект у большинства студентов, обучающихся на факультете математики и информационных технологий, развит на среднем уровне. Наименее развитыми структурами эмоционального интеллекта являются такие компоненты, как понимание чужих эмоций, управление чужими и своими эмоциями, контроль экспрессии. Большинству студентам свойственен низкий уровень стресса. Стресс отрицательно взаимосвязан с общим эмоциональным интеллектом, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, контролем экспрессии.

Высокий уровень эмоционального интеллекта может выступать как ресурс преодоления стресса. Развитие эмоционального

интеллекта будет способствовать профилактике эмоционального неблагополучия, а также личностному и профессиональному росту студентов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Акарачкова, Е. С.** Стресс у детей и подростков: причины и последствия, лечение и профилактика / Е. С. Акарачкова. – Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2022. – 90 с.
2. **Матвеева, А. И.** Репрезентация стресс-факторов мегаполисов в представлении молодежи / А. И. Матвеева, О. В. Кружкова // Психолого-педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 76–87.
3. **Щербатых, Ю. В.** Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 256 с.
4. **Денильханова, Р. Х.** Влияние стрессов на эмоциональное состояние студентов в период обучения / Индустриальная экономика / Р. Х. Денильханова. – 2022. – № 4. – С. 66-70.
5. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 351 с.
6. **Zeidner, M.** The emotional intelligence, health, and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2012. – Vol. 4, № 1. – P. 5–30.
7. **Mikolajczak, M.** Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful

events: an exploratory study Mikolajczak, M. Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study / M. Mikolajczak, O. Luminet // Personality and Individual Differences. – 2008. – Vol. 44, № 1. – P. 1445–1453.

Поступила в редакцию 10.02.2023 г.  
Контакты: studentvsu@mail.ru  
(Чудакова Анастасия Викторовна)

#### **Chudakova A. V. THE RELATIONSHIP OF STRESS LEVEL WITH COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS**

*The article briefly highlights the problems of studying two phenomena – emotional intelligence (EI) and stress, as well as the results of the study of emotional intelligence and stress of the students studying at the Faculty of Mathematics and Information Technology. The results have shown that the majority of students have a low level of stress and an average level of EI; the results of the correlation analysis have indicated that stress is negatively correlated with the general EI, understanding emotions, managing emotions, controlling expression. The results of the study reveal that a high level of EI can act as a resource for overcoming stress.*

**Keywords:** stress, emotional intelligence, emotions, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence.

*ДЛЯ ЗАЎВАГ*

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў  
на англійскую мову  
*Я. В. Рубанав*

Тэхнічны рэдактар *А. Р. Роскач*  
Камп'ютарны набор і вёрстка *С. А. Кірыльчык*  
Карэктар *Г. В. Карпянкова*

Падпісана да друку .2023 г.  
Фармац 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папера афсетная. Гарнітура Times New Roman.  
Ум.-друк. арк. 9, І. Ул.-выд. арк. 10,3. Тыраж 50 экз. Заказ № .

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.

Дзяржаўнае прадпрыемства  
«Выдавецтва “Беларускі Дом друку”».  
Пр. Незалежнасці, 79/1, 220013, г. Мінск.  
ЛП № 02330/106 ад 30.04.2004.